

PÄDAGOGISCHE
HORIZONTE

Ausgabe 1(1), 2017
ISSN (print): 2523-2916
ISSN (online): 2523-5656

Pädagogische Horizonte



Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Austria



Impressum & Offenlegung gemäß § 25 des Mediengesetzes

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Institut für Forschung und Entwicklung
Salesianumweg 3, 4020 Linz, Austria

ISSN 2523-5656 (Online) | ISSN 2523-2916 (Print)
www.paedagogische-horizonte.at

Das Journal »Pädagogische Horizonte« dient der Dissemination von Bildungsforschung allgemein sowie von Ergebnissen von Forschungsschwerpunkten der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Der Name des Journals impliziert einen weiten Blick auf die pädagogische Landschaft und lenkt den Fokus auf das Ausloten und Erweitern von Grenzbereichen, auf *Möglichkeitswissen* als Ergänzung zu *Stabilitätswissen*.

Schriftleitung

HS-Prof. Mag. Dr. Emmerich Boxhofer
Martin Kramer, MSc

Redaktionsteam

HS-Prof. Mag. Dr. Emmerich Boxhofer
HS-Prof. Dr. Beatrix Hauer
HS-Prof. Dr. Danièle Hollick, MEd., MA
Martin Kramer, MSc
Mag. Marianne Neißl
Dr. Thomas Schöftner, BEd, MSc
HS-Prof. Mag. Dr. Alfred Weinberger

Typeset in Cronos® Pro
Titelfoto: Pixabay (CC0-Lizenz)
Typografie & Layout: Martin Kramer

Inhalt

Editorial <i>Emmerich Boxhofer und Martin Kramer</i>	vii
---	-----

TEIL 1 – ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE

Wege zu einer ökologisch, sozial und wirtschaftlich nachhaltigen Hochschulkultur <i>Beatrix Hauer und Johannes Reitingner</i>	1
---	---

Förderung berufsethischer Aspekte durch VaKE (Values and Knowledge Education) in der Ausbildung von Lehrpersonen <i>Alfred Weinberger, Jean-Luc Patry, und Sieglinde Weyringer</i>	19
--	----

Supervision und Schule – ein glückliches Paar? <i>Franz David Ketter und Sabine Benczak</i>	43
--	----

Lehrerfortbildungsformate und Nachhaltigkeit <i>Katharina Musil</i>	63
--	----

Gruppendynamische Besonderheiten am Beispiel von Projektarbeiten in der Sekundarstufe <i>Michaela Tscherne</i>	83
--	----

Kurzbeiträge

Nachhaltigkeit durch „maßgeschneiderte“ partizipatorisch entwickelte Fortbildung <i>Maria Gillhofer</i>	103
---	-----

Lernen beraten <i>Ursula Svoboda und Ute Vogl</i>	123
Kompetenzerwerb und wirkmächtige Erfahrungen in den Pädagogisch-Praktischen Studien <i>Brigitta Panhuber</i>	139
Klassenvorstandstätigkeit im Wirkungskreis der modernen Schule <i>Maria Gillhofer</i>	155

TEIL 2 – FACHWISSENSCHAFTLICHE UND FACHDIDAKTISCHE BEITRÄGE

Die Neuausrichtung der Musikalischen Bildung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz <i>Albin Waid</i>	169
Sprachliche Bildung im Sachunterricht <i>Gudrun Kasberger und Anke Hesse</i>	191
DaZ für das Praxisfeld Schule <i>Gudrun Kasberger und Danièle Hollick</i>	211
Sprache in der Lehre - Sprache für die Lehre <i>Martina Müller</i>	231
Some Food for Thought <i>Markus Wiesinger</i>	251
Synergies between L1 and L2 and their Practical Implications for the EFL Classroom <i>Markus Wiesinger</i>	269
Didactic, Linguistic and Intercultural Benefits of Mutual Teaching Placements in the UK and Austria <i>Markus Wiesinger, Marlene Bauer, Gudrun Keplinger, Simone Schauer, und Thomas Schöftner</i>	285

Kurzbeiträge

M-Arts: Eine Brücke zwischen Mathematik und Kunst <i>Barbara Kimeswenger</i>	305
Fingerrechnen ≠ Fingerrechnen <i>Christina Konrad und Marlene Lindtner</i>	317
Das Picobello-Lesetraining <i>Eva-Maria Hofer</i>	329
Inklusive Lernsettings im künstlerisch-orientierten Werkunterricht der Grundschule <i>Julia Hasenberger</i>	341



Editorial

Emmerich Boxhofer und Martin Kramer

DIE ERSTE AUSGABE des wissenschaftlichen Journals „Pädagogische Horizonte“ erscheint zu einem Zeitpunkt, zu dem sich die Etablierung von Forschungsaktivitäten der Pädagogischen Hochschulen in der wissenschaftlichen Community zu festigen beginnt. Lehrende an diesen Institutionen nehmen verstärkt diesen Forschungsauftrag wahr. Als *ein* Indikator unter vielen ist auch die Beschreibung von forschungsbasierten Aktivitäten in Form von Publikationen als Qualitäts-sicherungsmerkmal anzusehen. Somit reiht sich dieses Journal in eine große Gemeinschaft von wissenschaftlichen Diskursen ein und dient der Dissemination von Bildungsforschung allgemein, aber auch der Darstellung von Ergebnissen der Forschungsschwerpunkte, auf die die Autorinnen und Autoren fokussieren.

Horizonte implizieren einen weiten Blick – in diesem Fall auf eine pädagogische Landschaft. Das vorliegende Journal lotet dabei Grenzbereiche aus, die ihren Fokus auf *Möglichkeitswissen* im Gegensatz zu *Stabilitätswissen* legen (Engeström, 2007). Dieser weite Blick soll auch *frei* sein: „open access“ ermöglicht einen unmittelbaren Zugang zum Inhalt des Journals. Wir sind der Überzeugung, dass ein freier öffentlicher Zugang zu Forschung einem größeren, globalen Wissensaustausch dient. Dadurch können Beiträge zu einer Koordinierung von Wissen allgemein, aber auch zu einer Kollaboration von Forschungs- bzw. Bildungslandschaften entstehen. Wissenschaftliche Journale sind somit Netzwerke, die die Zusammenschau und die wechselseitige Nutzung von Informationen und Ressourcen erlauben, wobei die Eigenlogik der Akteure nicht aufgegeben werden muss (Altrichter, 2014, S. 43).

Wissenschaftliche Beiträge im Kontext von Bildung beinhalten einen Blick auf die Kenntnisse von Voraussetzungen, Bedingungen und Anforderungen für die Lehrer/-innenprofession und unterstützen somit im Zusammenhang von Professionswissen die Antizipationskompetenz im Sinne einer Fähigkeit zur Anbahnung von beruflicher Identität (Lersch, 2006, S. 48). So gesehen ergibt sich für wissen-

schaftliche Journale das Potential zur Stärkung einer Professionskultur und zur Überwindung tradierter Strukturen in der Ausbildung zum Lehrberuf. Die Vermittlung von Lehre durch wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Forschung gehört zu den Aufgaben der Pädagogischen Hochschulen (Jonak & Münster, 2007, S. 46). Journale bieten die Möglichkeit der Manifestation dieser Forschungsaktivitäten.

Die Beiträge in dieser Ausgabe sind einerseits in einen Bereich wissenschaftlicher Artikel geclustert, in dem durch double-blind Reviews eines externen Begutachtungsbeirats ein hohes Maß an Qualitätssicherung stattfindet, andererseits finden sich auch wissenschaftliche Essays (Kurzbeiträge), die einem internen Begutachtungsverfahren unterzogen wurden, das auf die Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens Bedacht nimmt. Eine weitere Differenzierung findet durch die Zuordnung der Beiträge zur Fachwissenschaft und Fachdidaktik bzw. zur Bildungsforschung allgemein statt. Der wissenschaftliche Beirat dieses Journals zeichnet sich durch hohe Expertise, sowohl universitärer als auch hochschulischer Provenienz, als auch internationaler Breite aus.

Die vorliegende Ausgabe ist thematisch nicht eingeschränkt und gibt somit einen Überblick über aktuelle Schwerpunkte der partizipierenden Autorinnen und Autoren. Einerseits fokussieren sich Fragestellungen auf die Themenbereiche Nachhaltigkeit und Kompetenzentwicklung, andererseits finden sich Unterschiede hinsichtlich empirischer und theoretischer Zugänge.

IM ERSTEN TEIL finden sich bildungswissenschaftliche aber auch hochschuldidaktische Beiträge. So beschreiben *Beatrix Hauer* und *Johannes Reitinger* eine Evaluationsstudie, die sich mit kontextbezogenen Wahrnehmungen und dem Erkenntnisinteresse der Programme ÖKOLOG und PILGRIM befasst. *Alfred Weinberger*, *Jean-Luc Patry* und *Sieglinde Weyringer* untersuchen in ihrer explorativen, quasi-experimentellen Studie das didaktische Konzept VaKE und damit die Förderung des Berufsethos durch die Kombination von Werteerziehung und Wissenserwerb. Inwieweit Supervision einen Beitrag leisten kann, das Spannungsfeld zwischen Belastungs- und Zufriedenheitserleben im schulischen Arbeitsfeld zu verarbeiten, wird im Beitrag von *Franz David Ketter* und *Sabine Benczak* beschrieben. Die Bedeutung von Kompetenzmodellen und ihre handlungsleitende Umsetzung werden von *Brigitta Panhuber* in Form einer Value-Network-Analyse dargestellt. Sie beschreibt dabei, wie Studierende berufsrelevante Kompetenzen einschätzen. *Michaela Tscherne* betont die Notwendigkeit gruppenspezifischer Besonderheiten, wenn es um Kompetenzerwerb innerhalb eines Projektunterrichts geht. In ihrem Beitrag zur Nachhaltigkeit durch „maßgeschneiderte“ partizipatorisch entwickelte Fortbildung fordert *Maria Gillhofer* die Forcierung clusterbezogener Fortbildung. Theoriebasiert wird der Anspruch der Nachhaltigkeit dargestellt. Der Frage der Nachhaltigkeit im Kontext von Fortbildung geht auch *Katharina Musil* in ihrem Beitrag nach und äußert dabei Wirkungsvermutungen von Interviewten. Dass Lernberatung auf der Grundlage eines Kompetenzmodells basiert, wird im Artikel

von **Ursula Svoboda** und **Ute Vogl** verdeutlicht. Das Bild der Wissensvermittlung wird hier durch die Rolle der Lernbegleitung substituiert. Die scheinbare Antinomie zwischen Leitung und Begleitung versucht **Maria Gillhofer** in ihrem Beitrag zur Klassenvorstandsarbeit aufzulösen. Sie erstellt dazu ein Anforderungsprofil, das notwendige Kompetenzen aus verschiedenen Blickwinkeln ableitet.

TEIL ZWEI beinhaltet verschiedene fachdidaktische Aspekte aus den Bereichen Mathematik, Englisch, Deutsch, Musik und künstlerisch orientiertem Werkunterricht. So beschreibt **Albin Waid** die Neuausrichtung der musikalischen Bildung an der Pädagogischen Hochschule als interdisziplinären Beitrag zur Standortentwicklung unter pädagogisch-psychologischen und hochschuldidaktischen Gesichtspunkten. Sprache und sprachliche Kompetenz werden in Beiträgen von **Gudrun Kasberger** und **Anke Hesse**, weiters von **Gudrun Kasberger** und **Danièle Hollick** und schließlich von **Martina Müller** auf vielschichtige Weise thematisiert. Es zeigen sich dabei Aspekte der Migrationsproblematik, Hinweise auf die Notwendigkeit der Verbindung von Sprach- und Fachunterricht und die Bedeutung der Professionalisierung von Deutsch als Zweitsprache. **Markus Wiesinger** steuert didaktische Beiträge zum Unterricht in der Fremdsprache Englisch bei. Eine Studie im Sinne von cross-cultural studies wird von **Markus Wiesinger**, **Marlene Bauer**, **Gudrun Keplinger**, **Simone Schauer** und **Thomas Schöftner** beschrieben. In ihrem Kurzbeitrag nimmt **Barbara Kimeswenger** Stellung zu diversen Zusammenhängen von Kunst und Mathematik und liefert damit theoretische Ansätze für fächerübergreifenden Unterricht. Finger als Arbeitsmittel für den Mathematikunterricht in der Primarstufe beschreibt **Christina Konrad** im Hinblick auf die Erlangung von numerischen Kompetenzen. Das Picobello-Lesetraining, als Extrakt der aktuellen Leseforschung, wird von **Eva-Maria Hofer** als Beispiel für ein Präventionsverfahren hinsichtlich Nachhaltigkeit angeführt. Last but not least beschreibt **Julia Hasenberger** die Herausforderungen eines künstlerisch orientierten Werkunterrichts im Kontext der Inklusion.

LITERATUR

- Altrichter, H. (2014). Regionale Bildungslandschaften und neue Steuerung im Schulsystem. In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften* (S. 30–48). Köln: Carl Link.
- Engeström, Y. (2007). From stabilization knowledge to possibility knowledge in organizational learning. *Management Learning*, 38(3), 271–275. <https://doi.org/10.1177/1350507607079026>
- Jonak, F., & Münster, G. (2007). *Die pädagogische Hochschule. Hochschulgesetz 2005* (2. erw. Aufl.). Innsbruck: Innverlag und Gatt.
- Lersch, R. (2006). Am Anfang steht die Wissenschaft. In A. E. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung?* (S. 43–49). Berlin: LIT.



Wege zu einer ökologisch, sozial und wirtschaftlich nachhaltigen Hochschulkultur

Begleitende Evaluierung zur Implementierung der Programme ÖKOLOG und PILGRIM an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz

Beatrix Hauer^a und Johannes Reitingner^b

^aInstitut für Ausbildung, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

^bInstitut für Forschung und Entwicklung, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
beatrix.hauer@ph-linz.at

EINGELANGT 22 AUG 2017

ÜBERARBEITET 3 NOV 2017

ANGENOMMEN 5 NOV 2017

Der vorliegende Beitrag stellt einführend die Programme ÖKOLOG und PILGRIM vor und zeigt auf, welche diesbezüglichen Initiativen an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL) seit 2015 gesetzt wurden. Im Implementierungszeitraum entstanden an der Hochschule entwicklungsrelevante Fragen hinsichtlich kontextbezogener Wahrnehmungen betroffener Personengruppen (Lehrende, Mitarbeitende, Studierende), die zugleich das Erkenntnisinteresse der im vorliegenden Beitrag dargestellten Evaluierungsstudie repräsentieren. Anhand einer Onlinebefragung zu zwei Messzeitpunkten wurden Daten zur Erörterung der Forschungsfragen gesammelt. Die quantitativ-deskriptiven, inferenzstatistischen und quantitativ-inhaltsanalytischen Ergebnisse werden im empirischen Teil des Beitrags vorgestellt. In der abschließenden Diskussion werden aus der Studie ableitbare Anregungen für weitere Schritte im Rahmen der Programme ÖKOLOG und PILGRIM an der PHDL formuliert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Nachhaltigkeit, Entwicklung, ÖKOLOG, PILGRIM

1. Die Programme ÖKOLOG und PILGRIM

„Die Pädagogische Hochschule der Diözese Linz zählt zu den wenigen Pädagogischen Hochschulen Österreichs, die ÖKOLOG- und PILGRIM-Hochschule sind“ (PHDL, 2017a). – „Die Vision von ÖKOLOG ist eine ökologisch, sozial sowie wirtschaftlich nachhaltige Gestaltung des Lebensraums Schule, an der alle Akteure mitwirken und bereit sind, dafür Verantwortung zu übernehmen“ (ÖKOLOG, 2017).

Das ÖKOLOG Programm hat dabei die Ökologisierung von Schulen und Pädagogischen Hochschulen zum Ziel. In diesem Kontext werden verschiedene Projekte zum Thema Nachhaltigkeit durchgeführt. Zusätzlich wird versucht, eine ökologisch, sozial und wirtschaftlich nachhaltige Schulkultur zu etablieren und sichtbar zu machen. Die Neugestaltung des Lebensraums Hochschule als auch die

Forcierung einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Ziener, 2017, S. 212) stehen dabei im Fokus. ÖKOLOG ist als Netzwerk organisiert und bildet so das größte kollaborative System für Schule und Umwelt in Österreich. Das ÖKOLOG Programm motiviert Schulen und Hochschulen im Bereich Umweltschutz, aber auch im Bereich Gesundheit und in sozialen Angelegenheiten noch aktiver zu werden (ÖKOLOG, 2017; Rauch, 2016, S. 36–37; Rauch & Dulle, 2016, S. 46–47).

PILGRIM versteht sich als ein „Bildungsnetzwerk geschaffen mit der Vision einer umfassenden Bildung für alle Lebenslagen. Ziel dieser Bildung ist, die Welt mit ihren heutigen großen Herausforderungen wie Klimawandel, Migration, technische Entwicklung, soziale Gegensätze neu und umfassend – einschließlich der transzendenten Dimension – zu sehen. Dokumente der Kirchen, Religionsgemeinschaften und der Politik dienen uns als willkommene und solide Grundlagen.“ (PILGRIM, 2017)

„Die Verknüpfung von Bildung für nachhaltige Entwicklung mit einer religiös-ethisch-philosophischen Bildungsdimension unter dem Motto ‚Bewusst leben – Zukunft geben‘ bedeutet eine tief verankerte, vertrauensvolle und mutige Hinwendung in eine nachhaltige Zukunft und die Bereitschaft zur Veränderung in der Gegenwart.“ (PHDL, 2017a)

Die Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (PHDL) bekennt sich zu einer im Sinne von ÖKOLOG und PILGRIM ökologisch, sozial und wirtschaftlich nachhaltigen Hochschulkultur. Ziel ist

- mit den Studierenden ein hohes Maß an Umweltbewusstsein, Gesundheitsbewusstsein, und globalem Verantwortungsbewusstsein zu erarbeiten,
- die Grundsätze einer nachhaltigen Lebensweise zu vermitteln,
- Möglichkeiten zum aktiven Mitgestalten des Studienalltags zu bieten,
- das Bemühen um ein gutes Hochschulklima mit gegenseitigem Respekt und Fairness,
- durch geeignete Maßnahmen einen möglichst umweltgerechten Hochschulbetrieb zu führen und Vorbildwirkung zu zeigen und
- die Öffentlichkeit über diesbezügliche Aktivitäten zu informieren (vgl. PHDL, 2017a, 2017b).

Das ÖKOLOG/PILGRIM-Steuerungsteam der PHDL, welches aus insgesamt zwölf Personen besteht und den skizzierten Prozess auf operativer Ebene begleitet, hat seit der Zertifizierung intensive Überlegungen getätigt und organisatorisch-praktische Maßnahmen umgesetzt. Zu den wichtigsten bisherigen Ergebnissen seit Oktober 2015 gehören unter anderem:

- Durchführung einer Befragung zu ÖKOLOG- und PILGRIM-Schwerpunkten an der PHDL (vgl. PHDL, 2017a, 2017b)
- Durchführung eines Projektes zum Forschenden Lernen (nach dem AuRE-LIA-Konzept; vgl. Reitinger, 2013; Hauer, 2014) in Verbindung mit ÖKOLOG

- Abschluss eines Energieliefervertrages mit einem ökologisch orientierten Stromanbieter
- Umstellung auf Umweltschutzpapier und weitere Maßnahmen zur Senkung des Papierverbrauchs
- Initiativen aus dem Bereich „Textiles Werken“ (Tauschbörse für Jeans und T-Shirts; Schwerpunktthema für Studierende „Upcycling von T-Shirts und Jeans“; Ausstellung „Faserschmeichler Baumwolle – ökologisch und fair produziert“)
- Mülltrennung in den Klassenzimmern der Praxisschulen
- „Recycling“ als Schwerpunktthema in den 4. Klassen der Praxismittelschule
- Montage eines Trinkbrunnens
- Verringerung des Papierverbrauchs durch die Installation von weiteren Händetrocknern in den Toiletten der Hochschule
- Umstellung auf ökologische, umweltzertifizierte Reinigungsmittel mit Dosiersystem
- Institutsvereinbarung am Institut für Fort- und Weiterbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für nachhaltiges und ökologisches Handeln
- Diverse Veranstaltungen im Bereich der Fortbildung, welche die PILGRIM- und ÖKOLOG-Idee abbilden (PHDL, 2017a, 2017b)

Vereinbarungen zur Fortführung der durchgeführten Initiativen und die Entwicklung weiterer Schwerpunktsetzungen werden von der ÖKOLOG/PILGRIM-Steuerungsgruppe in enger Anlehnung an die Ergebnisse der begleitenden Evaluierung ausgearbeitet.

2. Methode der Evaluierung

Erkenntnisinteresse und Zielgruppe

Die Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (PHDL) bekennt sich – wie bereits einleitend erwähnt – zu einer ökologisch, sozial und wirtschaftlich nachhaltigen Hochschulkultur (vgl. Leitbild; PHDL, 2017b). Ein längerfristiges Ziel ist daher die laufende Bemühung um Maßnahmen zur Unterstützung eines möglichst umweltgerechten, gesundheitsbetonenden, verantwortungsvollen und nachhaltigen Hochschulbetriebs.

Im Rahmen der Implementierungsphase der Programme ÖKOLOG und PILGRIM (2015 bis 2017) entstanden im Steuerungsteam bereits zu Beginn offene und zugleich entwicklungsrelevante Fragen hinsichtlich kontextbezogener Wahrnehmungen betroffener Personengruppen (Lehrende, Mitarbeitende, Studierende). Konkretisiert wollte man folgenden Fragestellungen – die zugleich das Erkenntnisinteresse der im vorliegenden Beitrag dargestellten Untersuchung repräsentieren – auf den Grund gehen:

- F1: Inwiefern nehmen a) Lehrende, b) Mitarbeitende und c) Studierende der PHDL den Hochschulbetrieb als umweltgerecht, gesundheitsbetont, verantwortungsvoll und nachhaltig wahr?
- F2: Inwiefern zeichnen sich über den Beobachtungszeitraum der Implementierung Veränderung hinsichtlich dieser Wahrnehmungen ab?
- F3: Inwiefern nehmen a) Lehrende, b) Mitarbeitende und c) Studierende der PHDL zu Beginn des Implementierungszeitraumes (Erhebungszeitpunkt 1) konkretisierte kontextbezogene Zielsetzungen des Steuerungsteams als persönlich relevant wahr?
- F4: Inwiefern nehmen a) Lehrende, b) Mitarbeitende und c) Studierende der PHDL am Ende des Implementierungszeitraumes (Erhebungszeitpunkt 2) Veränderungen an der Hochschule hinsichtlich der in den Zielsetzungen des Steuerungsteams angesprochenen Bereichen wahr?
- F5: Welche Inhalte haben a) Lehrende und b) Studierende der PHDL in ihren Lehrveranstaltungen im Sinne von ÖKOLOG und/oder PILGRIM bearbeitet bzw. welche Initiativen wurden dazu von den Lehrenden gesetzt?
- F6: Welche Anregungen äußern die Befragten im Zusammenhang mit den hausinternen Entwicklungsinitiativen PILGRIM und ÖKOLOG?

Zur Klärung dieser Fragestellungen wurde von der Autorin und dem Autor die im folgenden Abschnitt beschriebene Evaluierungsstudie entworfen und umgesetzt.

Evaluierungsdesign und Erhebungsinstrument

Die Evaluierungsstudie umfasst zwei Erhebungszeitpunkte (EZP) – Oktober 2015 (EZP 1) und Mai 2017 (EZP 2) –, an denen mittels eines Online-Fragebogens (Unipark; Questback, 2017) Einschätzungen der drei fokussierten Zielgruppen (Lehrende, Mitarbeitende bzw. Studierende der PHDL) erhoben wurden. Die in der Einführung der Forschungsfragen beschriebenen hochschulbetrieblichen Dimensionen (Umweltgerechtigkeit, Gesundheitsbetonung, Verantwortlichkeit, Nachhaltigkeit) wurden über insgesamt 10 Single-Items operationalisiert (siehe Tabelle 1) und in die Untersuchung zu beiden Erhebungszeitpunkten eingeführt (F1, F2).

TABELLE 1. Fragebogenitems zur Klärung der Forschungsfragen F1 und F2

	Hochschulbetriebliche Dimensionen – Selbsteinschätzung*	EZP1	EZP2
1	Ich fühle mich an der PPHDL wohl.	✓	✓
2	Die PHDL bietet eine gute Atmosphäre zur Potentialentfaltung.	✓	✓
3	An der PHDL wird sorgsam mit Energie umgegangen.	✓	✓
4	Ich bin mit dem Essensangebot an der PHDL zufrieden.	✓	✓

Hochschulbetriebliche Dimensionen – Selbsteinschätzung*		EZP1	EZP2
5	Der ökologische Nachhaltigkeitsaspekt wird in der Lehre ausreichend behandelt.	✓	✓
6	Spiritualität wird in die Lehre ausreichend integriert.	✓	✓
7	An der PHDL wird sorgsam mit der Trennung von Müll umgegangen.	✓	✓
8	An der PHDL werden meine Anliegen wahrgenommen.	✓	✓
9	Ich bin bereit, mich für ökologische Nachhaltigkeit zu engagieren.	✓	✓
10	Mir ist es wichtig, dass sich die PHDL als eine ökologisch nachhaltig agierende Gemeinschaft versteht.	✓	✓

*Skala: „Stimme gar nicht zu“ (1); „Stimme eher nicht zu“ (2); „Stimme eher zu“ (3); „Stimme voll zu“ (4)

Die in Forschungsfrage F3 angesprochenen konkretisierten kontextbezogenen Zielsetzungen wurden ebenfalls über Single-Items operationalisiert (siehe Tabelle 2) und den drei Zielgruppen zum EZP 1 zur Einschätzung vorgelegt.

TABELLE 2. Fragebogenitems zur Klärung der Forschungsfragen F3

„Was halten Sie von folgenden Ideen?“**		EZP1	EZP2
1	Angebote zur gesunden Ernährung überdenken und neu konzeptionieren	✓	
2	Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes zur effektiven Müllvermeidung und Mülltrennung	✓	
3	Verstärkung verschiedener Projekte/Initiativen zu ökologischer Nachhaltigkeit in der Hochschullehre	✓	
4	Verstärkung verschiedener Projekte/Initiativen zur Spiritualität in der Hochschullehre	✓	

**Skala: „Nicht notwendig“ (1); „Könnte man andeuten“ (2); „Umsetzungswerte Idee“ (3); „Geniale Idee“ (4)

Die in Forschungsfrage F4 angesprochenen eventuellen Veränderungen wurden in operationalisierter Form zum EZP 2 vorgelegt und ebenfalls über Single-Items abgefragt (siehe Tabelle 3).

TABELLE 3. Fragebogenitems

„Welche Veränderungen haben Sie in den folgenden Bereichen wahrgenommen?“***		EZP1	EZP2
1	Angebote zur gesunden Ernährung		✓
2	Konzepte zur effektiven Müllvermeidung und Mülltrennung		✓
3	Projekte/Initiativen zu ökologischer Nachhaltigkeit in der Hochschullehre		✓
4	Projekte/Initiativen zur Spiritualität in der Hochschullehre		✓

***Skala: „Deutliche Verschlechterung“ (1); „Mäßige Verschlechterung“ (2); „Keine Veränderung“ (3); „Mäßige Verbesserung“ (4); „Deutliche Verbesserung“ (5)

Die Forschungsfragen F5 und F6 sollen anhand offener anonymisierter Rückmeldungen, die von den Untersuchungsteilnehmerinnen und Untersuchungsteilnehmern im Rahmen der Fragebogenbeantwortung online abgegeben werden konnten, quantitativ-inhaltsanalytisch (vgl. Früh, 2011, S. 82–84) mit induktiver Kategorienbildung erörtert werden. Aufgrund der Schwierigkeit der technischen Umsetzung, der im Allgemeinen geringen Rücklaufquoten bei anonymisierten Onlinebefragungen sowie der hohen Fluktuationsrate im Bereich der Studierenden-Zielgruppe wurde auf eine Personencodierung sowohl bei der ersten als auch der zweiten Erhebung verzichtet. Dies hat zur Folge, dass personenspezifische Zusammenführungen von Rückmeldungen aus den beiden Erhebungen nicht möglich sind. In datenanalytischer Hinsicht schließen sich folglich signifikanztestende Analysen von Messzeitpunktunterschieden, wie etwa t-Testungen verbundener Stichproben oder varianzanalytische Repeated-Measures Designs (Field, 2009, S. 326–333, 457–462), aus. Die im nächsten Kapitel dargestellte Vergleichsanalyse von Daten aus den zwei Erhebungszeitpunkten wird sich daher auf Deskriptivanalysen sowie auf das inferenzstatistische Instrument des Einstichproben-t-Tests beschränken (vgl. Rasch, Friese, Hofmann & Naumann, 2014, S. 67–68).

3. Ergebnisse

Wie oben beschrieben richtete sich die Untersuchung an die Lehrenden, Mitarbeitenden und Studierenden der PHDL. Beim EZP1 (10/2015) waren über diverse Mailverteiler der Hochschule insgesamt 424 Lehrende, 65 Mitarbeitende und 1179 Studierende angesprochen. Davon haben 49 Lehrende (Rücklaufquote 11,6%), 18 Mitarbeitende (Rücklaufquote 27,7%) und 114 Studierende (Rücklaufquote 9,7%) den Fragebogen bearbeitet. Beim EZP2 (05/2017) waren 417 Lehrende, 68 Mitarbeitende und 1046 Studierende angesprochen. Der Rücklauf zeigt sich mit 78 Lehrenden (Rücklaufquote 18,7%), 21 Mitarbeitenden (Rücklaufquote 30,9%) und 74 Studierenden (Rücklaufquote 7,1%) bei den Lehrenden etwas stärker, bei den Studierenden schwächer. Tabelle 4 veranschaulicht die Konstitution der Gesamtstichprobe anhand einer Kreuztabelle, differenziert nach Personengruppe, Geschlecht und Erhebungszeitpunkt.

TABELLE 4. Stichprobe

		Lehrende	Mitarbeitende	Studierende	Gesamt
EZ 1	weiblich	33	16	102	151
	männlich	16	2	12	30
EZ 2	weiblich	50	16	58	124
	männlich	28	5	16	49

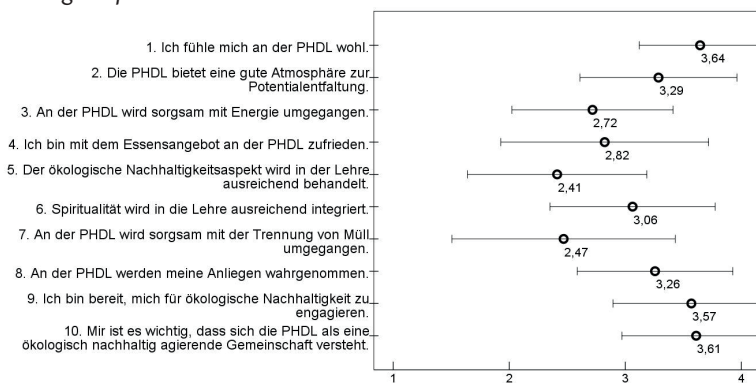
Im folgenden Abschnitt werden die Untersuchungsergebnisse – sortiert entsprechend der Reihenfolge der oben angeführten Forschungsfragen F1 bis F5 – aufgerollt.

F1: Inwiefern nehmen a) Lehrende, b) Mitarbeitende und c) Studierende der PHDL den Hochschulbetrieb als umweltgerecht, gesundheitsbetont, verantwortungsvoll und nachhaltig wahr?

Multivariate Tests (Pillai-Spur) mehrfaktorieller varianzanalytischer Vergleiche der Personengruppen hinsichtlich eventueller Gruppenunterschiede stoßen unter Berücksichtigung aller verwendeten 10 Single-Items (siehe Tab.1) beim EZP₁ mit $F(10/78) = 1,151$ auf keine Signifikanz und beim EZP₂ mit $F(10/80) = 3,683$; $p < ,01$ lediglich auf zwei feststellbare signifikante paarweise Vergleiche betreffend Item 5 („Der ökologische Nachhaltigkeitsaspekt wird in der Lehre ausreichend behandelt.“) und Item 7 („An der PHDL wird sorgsam mit der Trennung von Müll umgegangen“). Der absolute Mittelwertunterschied zwischen Lehrenden und Studierenden beträgt zum MZP₂ bei Item 5 = ,54 ($M_{\text{Lehrende}} = 2,72$; $M_{\text{Studierende}} = 2,18$) und bei Item 7 = ,43 ($M_{\text{Lehrende}} = 2,61$; $M_{\text{Studierende}} = 2,18$). Aufgrund vieler fehlender Werte wurde aus diesem varianzanalytischen Gruppenvergleich die Gruppe der Mitarbeitenden herausgenommen. Insgesamt kann daher davon ausgegangen werden, dass die Gruppen hinsichtlich der abgegebenen Rückmeldungen vergleichbar sind. Folglich wird in den anschließenden deskriptiven und inferenzstatistischen Analysen nicht nach Gruppen differenziert, sondern die Gesamtstichprobe ins Auge gefasst.

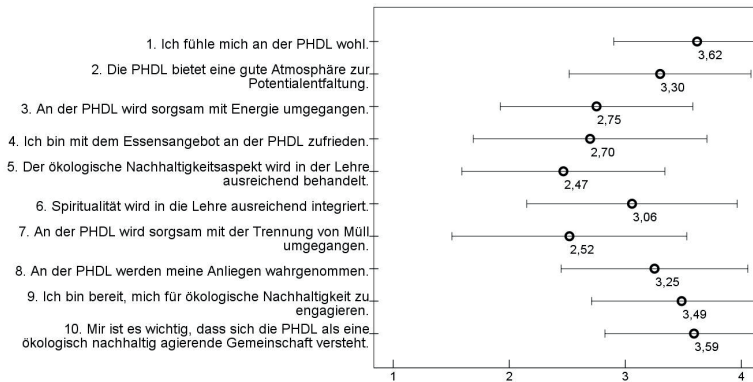
Abbildungen 1 und 2 zeigen die Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der verwendeten Single-Items zum EZP₁ und 2. Sämtliche Rückmeldungen liegen in der rechten Hälfte der Skala. Das Ergebnis lässt somit den Schluss zu, dass zum Zeitpunkt beider Erhebungen eine durchwegs positive Wahrnehmung der angesprochenen Bereiche vorhanden war. Insbesondere kann aus Item 1 und den diesbezüglichen hohen Mittelwerten ($MEZP_1 = 3,64$; $MEZP_2 = 3,62$) und geringen Standardabweichungen ($SDEZP_1 = ,525$; $SDEZP_2 = ,719$) abgelesen werden, dass sich die Untersuchungspersonen an der PPHDL offensichtlich wohl fühlen.

ABBILDUNG 1. Mittelwerte und Standardabweichungen kontextbezogener Einschätzungen zum Erhebungszeitpunkt 1



Skala: „Stimme gar nicht zu“ (1); „Stimme eher nicht zu“ (2); „Stimme eher zu“ (3); „Stimme voll zu“ (4)

ABBILDUNG 2. Mittelwerte und Standardabweichungen kontextbezogener Einschätzungen zum Erhebungszeitpunkt 2



Skala: „Stimme gar nicht zu“ (1); „Stimme eher nicht zu“ (2); „Stimme eher zu“ (3); „Stimme voll zu“ (4)

F2: Inwiefern zeichnen sich über den Beobachtungszeitraum der Implementierung Veränderung hinsichtlich dieser Wahrnehmungen ab?

Da die Anwendung einer Repeated-Measures-Statistik aus weiter oben beschriebenen Gründen nicht möglich ist (siehe vorheriges Kapitel), erfolgt die Analyse potentieller Veränderungen hinsichtlich der Einschätzungen der Untersuchungspersonen mittels Einstichproben-t-Test. Hierzu werden die 10 untersuchten Items aus dem EZP 2 an einem vorgegebenen Wert aus dem EZP 1 – im vorliegenden Fall ist dies der Mittelwert des jeweiligen Items – getestet. Aufgrund der vorliegenden Testwiederholung und der damit verbundenen Alpha-Fehler-Kumulierung sind die Ergebnisse vor der Interpretation einer entsprechenden Korrektur zu unterziehen (Bonferroni-Korrektur; vgl. Field, 2009, S. 373).

Sämtliche Berechnungen mittels Einstichproben-t-Tests liefern nicht signifikante Ergebnisse (Item 1: $t(172) = -0,394$; n.s.; Item 2: $t(169) = 0,166$; n.s. / Item 3: $t(148) = 0,466$; n.s. / Item 4: $t(157) = -1,544$; n.s. / Item 5: $t(132) = 0,740$; n.s. / Item 6: $t(138) = -0,032$; n.s. / Item 7: $t(163) = 0,611$; n.s. / Item 8: $t(162) = -0,134$; n.s. / Item 9: $t(166) = -1,417$; n.s. / Item 10: $t(168) = -0,310$; n.s.), sowohl im korrigierten als auch im nicht korrigierten Modus. Dieses Ergebnis deutet – anders als erwartet – auf nicht nennenswerte Veränderungen der Einschätzungen im Beobachtungszeitraum hin. U.U. könnte dieses Ergebnis auch mit dem Phänomen des *Deckeneffektes* (Bortz & Döring, 2009, S. 182–183) erklärt werden. Die bereits bei EZP 1 relativ hohen Mittelwerte würden diese These untermauern.

F3: Inwiefern nehmen a) Lehrende, b) Mitarbeitende und c) Studierende der PHDL zu Beginn des Implementierungszeitraumes (Erhebungszeitpunkt 1) konkretisierte kontextbezogene Zielsetzungen des Steuerungsteams als persönlich relevant wahr?

Im Falle der 4 Items, die zur Klärung dieser Forschungsfrage im Zuge der ersten Erhebung verwendet wurden, stellt ein multivariater Test (Pillai-Spur) aus einer mehrfaktoriellen Varianzanalyse hinsichtlich des Gruppenvergleiches mit $F(8/350) = 2,050$; $p < ,05$ Signifikanz fest, die sich jedoch ausschließlich auf Item 4 („Verstärkung verschiedener Projekte/Initiativen zur Spiritualität in der Hochschullehre.“) bezieht (paarweiser Vergleich mit einer mittleren Differenz von ,71; $p < ,05$; $M_{\text{Lehrende}} = 2,71$; $M_{\text{Mitarbeitende}} = 2,00$). Eine nach Personengruppen differenzierte Betrachtung der Rückmeldungen könnte damit ausfallen, wird aber dennoch herangezogen, da die personengruppenspezifischen Daten mit Hinblick auf die Analyseergebnisse zur Forschungsfrage F4 für die Leserin bzw. den Leser u.U. aufschlussreich bzw. von Interesse sein könnten.

Tabelle 5 zeigt die nach Personengruppen differenzierten Kenndaten (M, SD) zu allen 4 Items auf, die zur Analyse der Forschungsfrage F3 von Relevanz sind.

TABELLE 5. Mittelwerte u. Standardabweichungen vorgeschlagener Ideen (Erhebungszeitpunkt 1)

	Gruppe	M	SD
1. Angebote zur gesunden Ernährung überdenken und neu konzeptionieren	Lehrende	3,16	,850
	Mitarbeitende	3,24	,903
	Studierende	3,37	,720
2. Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes zur effektiven Müllvermeidung und Mülltrennung	Lehrende	3,41	,610
	Mitarbeitende	3,35	,493
	Studierende	3,30	,775
3. Verstärkung verschiedener Projekte/Initiativen zu ökologischer Nachhaltigkeit in der Hochschullehre.	Lehrende	3,02	,750
	Mitarbeitende	2,76	,903
	Studierende	2,93	,784
4. Verstärkung verschiedener Projekte/Initiativen zur Spiritualität in der Hochschullehre.	Lehrende	2,71	,913
	Mitarbeitende	2,00	,866
	Studierende	2,35	,912

Skala: „Nicht notwendig“ (1); „Könnte man andenken“ (2); „Umsetzungswerte Idee“ (3); „Geniale Idee“ (4)

Insgesamt kann aus den deskriptiven Daten abgeleitet werden, dass sämtliche Ideen für alle Personengruppen zum EZP₁ als relevant erschienen, wobei die erste und zweite Idee von allen Personengruppen am besten bewertet wurde. Die unterschiedlichen Ausprägungen hinsichtlich der vier Items werden durch einen varianzanalytischen Test bestätigt (Greenhouse-Geisser-korrigierter Test auf Innersubjekt-effekte; $F(1/2,657) = 77,752$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,303$).

F4: Inwiefern nehmen a) Lehrende, b) Mitarbeitende und c) Studierende der PHDL am Ende des Implementierungszeitraumes (Erhebungszeitpunkt 2) Veränderungen an der Hochschule hinsichtlich der in den Zielsetzungen des Steuerungsteams angesprochenen Bereichen wahr?

Hinsichtlich Forschungsfrage F4 stellt eine mehrfaktorielle Varianzanalyse (multi-variater Test; Pillai-Spur; $F(8/322) = 1,726$; n.s.) fest, dass sich Items hinsichtlich der untersuchten Gruppen nicht signifikant unterscheiden. Die nach Personengruppen differenzierte deskriptive Analyse des Datenmaterials (siehe Tab. 6) wird hier dennoch herangezogen, damit die Ergebnisse mit den differenzierten Daten aus Tabelle 5 entsprechend in Beziehung gebracht werden können.

TABELLE 6. Mittelwerte und Standardabweichungen zur Einschätzung der Maßnahmenumsetzung (Erhebungszeitpunkt 2)

	Gruppe	M	SD
1. Angebote zur gesunden Ernährung	Lehrende	3,34	,625
	Mitarbeitende	3,05	,973
	Studierende	3,20	,768
2. Konzepte zur effektiven Müllvermeidung und Mülltrennung	Lehrende	3,31	,466
	Mitarbeitende	3,29	,956
	Studierende	3,08	,788
3. Projekte/Initiativen zu ökologischer Nachhaltigkeit in der Hochschullehre	Lehrende	3,50	,625
	Mitarbeitende	3,43	1,207
	Studierende	3,18	,743
4. Projekte/Initiativen zur Spiritualität in der Hochschullehre	Lehrende	3,59	,701
	Mitarbeitende	3,52	1,209
	Studierende	3,21	,773

Skala: „Deutliche Verschlechterung“ (1); „Mäßige Verschlechterung“ (2); „Keine Veränderung“ (3); „Mäßige Verbesserung“ (4); „Deutliche Verbesserung“ (5)

Sämtliche Einschätzungen liegen über der mittleren Merkmalsausprägung, jedoch mit insgesamt geringen – teilweise fast marginalen – Abständen. Signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Items können varianzanalytisch festgestellt werden (Greenhouse-Geisser-korrigierter Test auf Innersubjekteffekte; $F(1/2,714) = 5,919$; $p < ,01$) jedoch mit geringer Effektstärke ($\eta^2 = ,035$).

Die Studierendengruppe zeichnet sich, mit Ausnahme des Items 1, als die kritischste Untersuchungsgruppe aus (Tendenz zur mittleren Merkmalsausprägung; „Keine Veränderung“). Lehrende nehmen am stärksten eine Verbesserung wahr, wenn auch nur eine mäßige. Ein Muster hinsichtlich eines gruppenbezogenen Zusammenhangs zwischen den Daten zur Forschungsfrage F3 und jenen zur Forschungsfrage F4 kann nicht erkannt werden.

F5: Welche Inhalte haben a) Lehrende und b) Studierende der PHDL in ihren Lehrveranstaltungen im Sinne von ÖKOLOG und/oder PILGRIM bearbeitet bzw. welche Initiativen wurden dazu von den Lehrenden hierzu gesetzt?

Die analysierten Aussagen der Lehrenden (L) und Studierenden (S) konnten folgenden induktiv festgelegten Kategorien zugeordnet werden:

- Durchführung von Lehrausgängen, Projekten und Fortbildungen (L/S)
- Inhaltliche Schwerpunktsetzungen zu Aspekten der Themen ÖKOLOG und PILGRIM (L/S)
- Werte und Haltungen (L/S)
- Einkauf von und sorgsamer Umgang mit Materialien, Recycling (L/S)
- Müllkonzept (L/S)
- Maßnahmen im Studienbetrieb (L/S)
- Fehlende Wahrnehmbarkeit der Maßnahmen (S)

a) Lehrende

22 von 78 Lehrenden, die an der Befragung teilnahmen, haben eine Rückmeldung zur offenen Frage (F5) verfasst. Im folgenden Abschnitt werden die Aussagen der rückmeldenden Lehrenden den angeführten Kategorien zugeordnet:

Durchführung von Lehrausgängen, Projekten und Fortbildungen: Vier der 22 Lehrenden, die zu dieser offenen Frage eine Rückmeldung verfassten, führen verschiedene durchgeführte Lehrausgänge, Projekte bzw. Fortbildungen an. In diesem Kontext werden beispielweise Lehrausgänge zu einem Permakulturhof und Naturbegegnungen angeführt. Eine Projektdurchführung zum Forschenden Lernen mit spezieller Schwerpunktsetzung auf Themen der Ökologie, ein von Studierenden erarbeitetes fächerübergreifendes Projekt zum Thema Müll und die Durchführung konkreter Fortbildungen wie „Der neue Landraub (Die globale Jagd nach Grund und Boden)“ werden angegeben.

Inhaltliche Schwerpunktsetzungen zu Aspekten der Themen ÖKOLOG und PILGRIM:

16 der 22 Lehrenden, die zur offenen Frage eine Rückmeldung verfassten, führen 34 Schwerpunktsetzungen zum Thema ÖKOLOG und PILGRIM an. In diesem Zusammenhang werden die Themen Klima, Müll, (erneuerbarer) Energie, Landwirtschaft, Konsum, Probleme beim nachhaltigen Wirtschaften, Materialverwendung, Recycling, nachhaltige Verarbeitung, nachhaltige Verkehrslösungen, Gesundheit, Bewegung, Konzepte der Bewegten Schule, LEV, der Umgang mit Flüchtlingen, Probleme der Globalisierung in der Welternährung, Singen von Songs mit Umweltgedanken, Spiritualität sowie die Erarbeitung entsprechender fachdidaktischer Aspekte und die Bearbeitung entsprechender Literatur angeführt.

Werte und Haltungen: Sieben der 22 Lehrenden, die zur offenen Frage eine Rückmeldung verfassten, führen ethische Aspekte im Zusammenhang mit Lehrveranstaltungen und Haltungen an. Beispiele dafür sind zugrundeliegende Haltungen beim Wählen einer Unterrichtsform, ganzheitliches, eigenständiges, verantwortungsbewusstes und nachhaltiges Lernen, der Aspekt der Umweltethik, der wertschätzende Umgang, die Bedeutsamkeit der persönlichen Ressourcen und achtsamer Kommunikation.

Einkauf von und sorgsamer Umgang mit Materialien, Recycling: Fünf der 22 Lehrenden, die zur offenen Frage eine Antwort verfassten, führen Aspekt zum Einkauf, zur Beschaffung von und zum sorgsamem Umgang mit Materialien und zum Thema Recycling an. Konkrete Beispiele dazu sind der Ankauf von Fair-trade Bällen, kreative Beschaffungsmöglichkeiten von Materialien, sowie der Ankauf ökologisch vertretbarer Verbrauchsmaterialien.

Müllkonzept: Sechs der 22 Lehrenden, die zur offenen Frage eine Antwort verfassten, führen Aspekte zum Thema Müll an. Diese umfassen die Müllvermeidung, die Mülltrennung und die Feststellung, dass die Umsetzung noch kaum funktioniert.

Maßnahmen im Studienbetrieb: Zwei der 22 Lehrenden, die zur offenen Frage eine Antwort verfassten, führen folgende Maßnahmen an: Kein Laminieren; die Kennzeichnung und Hervorhebung der betreffenden Veranstaltungen im Programm der Fortbildung.

b) Studierende:

14 von 74 Studierenden, die an der Befragung teilnahmen, haben eine Rückmeldung zur offenen Fragestellung (F5) verfasst. Im folgenden Abschnitt werden diese Wortmeldungen den induktiv entwickelten Kategorien zugeordnet:

Durchführung von Lehrausgängen, Projekten und Fortbildungen: Drei der 14 Studierenden, die zur offenen Frage eine Antwort formulierten, führen ein Projekt zu ÖKOLOG, durchgeführte Exkursionen (Botanischer Garten, Bienen) und den Besuch von Vorträgen zum Thema Klima und Klimabündnis an.

Inhaltliche Schwerpunktsetzungen zu Aspekten der Themen ÖKOLOG und PILGRIM: Neun der 14 Studierenden, die zur offenen Frage eine Antwort formulierten, nennen Schwerpunktsetzungen zu ÖKOLOG/PILGRIM in den Lehrveranstaltungen. Upcycling im Textilen und Technischen Werken und in der Bildnerischen Erziehung, faire Kleidung, ökologischer Fußabdruck, „17 sustainable development goals“ und Ideen und Anhaltspunkte zur Behandlung und Bedeutung der Thematik werden in diesem Zusammenhang genannt. „Laudato Si“ (Impulse und Anstöße aus der Schöpfungs-

enzyklika von Papst Franziskus) als Themenschwerpunkt und das Thema Spiritualität (dreimalige Nennung) werden in diesem Zusammenhang ebenfalls angeführt.

Werte und Haltungen: Eine/r der 14 Studierenden, die eine Antwort formulierten, führt die Förderung des eigenen Bewusstseins durch Textiles und Technisches Werken an.

Einkauf von und sorgsamer Umgang mit Materialien, Recycling: Eine/r der 14 Studierenden, die zur offenen Fragestellung eine Rückmeldung formulierten, führt den Aspekt der Wiederverwertbarkeit von Materialien in Technischen und Textilen Werken an.

Müllkonzept: Eine/r der 14 Studierenden, die eine Rückmeldung formulierten, fordert eine bessere Mülltrennung.

Maßnahmen im Studienbetrieb: Drei der 14 Studierenden, die zur offenen Fragestellung eine Rückmeldung formulierten, führen konkrete Maßnahmen im Studienbetrieb an. Beispiele dafür sind das Verfassen der Bachelorarbeit, die Abgabe von Arbeiten auf der Moodle-Plattform, sodass kein Papierausdruck mehr erforderlich ist, und der Hinweis auf den bewussteren Umgang mit Arbeitsblättern.

Fehlende Wahrnehmbarkeit der Maßnahmen: Drei der 14 Studierenden, die zur offenen Fragestellung eine Rückmeldung formulierten, führen an, dass für sie keine Maßnahmen zu den Aspekten ÖKOLOG /PILGRIM wahrnehmbar waren.

F6: Welche Anregungen äußern die Befragten im Zusammenhang mit den hausinternen Entwicklungsinitiativen PILGRIM und ÖKOLOG?

Zum Abschluss der Online-Befragung wurde folgende offene Frage gestellt: „Bitte notieren Sie hier noch Ihre weiteren Anregungen im Zusammenhang mit der hausinternen Entwicklungsinitiative PILGRIM und ÖKOLOG.“

40 der 173 Befragungsteilnehmer/innen führten Anregungen und Ideen zur hausinternen Entwicklungsinitiative ÖKOLOG/PILGRIM näher aus, die zu folgenden induktiv festgelegten Kategorien zusammengefasst wurden und im Folgenden auszugsweise angeführt werden:

- Müllkonzept
- Nahrungs- und Getränkeangebot
- Sichtbar machen der Aktivitäten
- Lebensqualität und Maßnahmen zur Gesunderhaltung
- Verantwortungsvoller Umgang mit Papier
- Weitere Anregungen

Müllkonzept: 18 der 40 zur Frage 6 rückmeldenden Teilnehmer/innen führen Handlungsbedarf bei der Entwicklung eines Mülltrennsystems an. Dazu einige Auszüge: „Es könnten Müllcontainer aufgestellt werden, die wie folgt aussehen: Eine Art Regal mit 4 verschiedenen farbigen Kisten, zum Trennen von Altpapier, Plastik, Restmüll und Bio. Das würde das Trennen auf jeden Fall einmal möglich machen, denn bisher gibt es nur Papier und Restmüll und die Entsorgungsboxen neben den Cafe-Automaten.“; „Mülltrennung auf ein einheitliches System im gesamten Gebäude bringen (z.B. per Farbcodierung)“; „Mülltrennung in den Seminarräumen“; „Müllvermeidung“.

Nahrungs- und Getränkeangebot: Zehn der 40 Teilnehmer/innen, die zur offenen Frage rückmeldeten, führen Anregungen zum Nahrungs- und Getränkeangebot näher aus. Dazu werden auszugsweise Wortmeldungen angeführt: „Angebote zur Ernährung verbessern“; „Es sollte viel mehr Gemüse und Obst in der Mensa angeboten werden, sowohl verkocht als auch roh zum Mitnehmen“; „Auch sollten kleine Preise/Portionen eingeführt werden. Man hat manchmal nur wenig Zeit und kann nicht eine normale Portion essen, dies sollte berücksichtigt werden. Kleine Portionen zu kleinen Preisen. Auch kein Gemüse aus Konserven auf dem Salatbuffet“; „Besseres vegetarisches Angebot in der Mensa!“; „mehr gesunde, biologische Produkte zum angemessenen Preis (Apfel sollte deutlich günstiger sein als ein Schokoriegel) – vor allem Obst und Gemüse“; „Verbesserungspotential bei Mensa: (Preis-) Aktionen wie z.B. gesunde Suppe; Vollkornweckerl, Müsli, Salatbuffet“; „Ich finde es schade, dass beim Aufstellen neuer Getränkeautomaten nicht darauf geachtet wurde auch BIO-Getränke anzubieten. Leider wieder nur Herkömmliches und Ungesundes von Großketten.“; „Trinkbrunnen :)“.

Sichtbar machen der Aktivitäten: Drei der 40 Rückmeldungen zur offenen Fragestellung betreffen den Aspekt der besseren Sichtbarmachung der Initiativen und Aktivitäten im Kontext von ÖKOLOG und PILGRIM und werden durch folgende Wortmeldung auszugsweise wiedergegeben: „Projekte sollten besser sichtbar gemacht werden.“; „Infos darüber auch für StudentInnen die bspw. durch Cluster Mitte ... immatrikuliert sind ...“.

Lebensqualität und Maßnahmen zur Gesunderhaltung: Zwei der 40 Rückmeldungen zur offenen Frage betreffen Anregungen zum Thema Lebensqualität und Gesunderhaltung. Angeführten Ideen werden nachstehend genannt: „Möglichkeiten zur Bewegung auch hausintern für Lehrende + Mitarbeiter_innen anbieten im Sinne von ‚Bewegten/aktiven Pausen‘, tägliche Bewegung (z.B. ein Nordic Walking Angebot?), Angebot zur Gesundheitsförderung im Sinne ‚Was tut mir gut?, ... Evaluierung physischer und psychischer Belastungen, ... Burnout-Prävention“.

Papier: Zwei der 40 Rückmeldungen zur offenen Fragestellung 6 beziehen sich auf das Thema Papier. Drei konkrete Vorschläge dazu wurden ausformuliert: „Druck in sw beidseitiger Ausdruck“; „Recyclingpapier in allen Druckern“; „Abgabe von Portfolios, Seminararbeiten usw. über Moodle, nicht ausgedruckt“.

Weitere Anregungen: Sechs der 40 Rückmeldungen zur offenen Frage 6 führen neben den genannten Aspekten folgende Anregungen und Veränderungsvorschläge an: „Licht abdrehen nach Unterrichtsende“; „Bewusstsein für nachhaltiges Verkehrsverhalten (Anreise der Studierenden und Lehrenden)“; „Sehr störend finde ich die ganzen Zigarettenstummeln beim Raucherplatz die überall verstreut am Boden liegen.“; „Luft/Klima in einzelnen Seminarräumen im Sommer unerträglich“; „Hände trocknen durch Papierhandtücher oder Stoffhandtücher, wenn statt den Geräten WC-Papier verwendet wird.“; „grüne Terrassen“.

4. Conclusio

In der vorliegenden Studie wird aufgezeigt, dass zum Zeitpunkt beider Erhebungen (Oktober 2015; Mai 2017) die Untersuchungspersonen die Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (PHDL) durchwegs als umweltgerecht, gesundheitsbetont, verantwortungsvoll und nachhaltig agierend wahrnehmen (Forschungsfrage F₁ und F₂). Besonders ist dabei zu betonen, dass sich die Untersuchungspersonen an der PHDL offensichtlich wohl fühlen. Eine signifikante Erhöhung der Wahrnehmungswerte zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten konnte nicht festgestellt werden, was aber u.U. auf die bereits zum EZP 1 hohen Werte zurückgeführt werden kann (Deckeneffekt). Dass die im vorliegenden Beitrag thematisierten Entwicklungen – und damit verbunden auch etwaige Veränderungen der Wahrnehmung – Zeit brauchen, könnte aus diesem Ergebnis abgeleitet werden, was im Übrigen auch den Ergebnissen der von Ziener (2017, S. 220) durchgeführten ÖKOLOG-Begleitforschungsstudie entspricht.

Die Ergebnisse zur Forschungsfrage F₃ verdeutlichen, dass alle Personengruppen der Untersuchung die Zielsetzungen der Steuerungsgruppe (1. Angebote zur gesunden Ernährung überdenken und neu konzeptionieren; 2. Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes zur effektiven Müllvermeidung und Mülltrennung; 3. Verstärkung verschiedener Projekte/Initiativen zu ökologischer Nachhaltigkeit in der Hochschullehre; 4. Verstärkung verschiedener Projekte/Initiativen zur Spiritualität in der Hochschullehre) zum Erhebungszeitpunkt 1 als relevant erachtet haben. Die erste und zweite Idee erschienen den untersuchten Personen dabei am wichtigsten.

Zum Erhebungszeitpunkt 2 liegen sämtliche Einschätzungen bezüglich der Wahrnehmung von Veränderungen (Forschungsfrage F₄) hinsichtlich der vier, von der Steuerungsgruppe formulierten Zielsetzungen, mit geringen Abständen, über der mittleren Merkmalsausprägung. Lehrende nehmen – im Vergleich mit

Mitarbeitenden und Studierenden – am stärksten eine Verbesserung wahr, wenn auch nur eine mäßige.

Die Auswertung der Forschungsfrage F5 ergibt, dass von Lehrenden und Studierenden vor allem inhaltliche Schwerpunktsetzungen und Lehrausgänge zu Aspekten der Themen ÖKOLOG und/oder PILGRIM und der Einkauf und der sorgsame Umgang mit Materialien, wahrgenommen wurden.

Die abschließend erhobenen Anregungen, im Zusammenhang mit den hausinternen Entwicklungsinitiativen PILGRIM und ÖKOLOG (Forschungsfrage F6), betreffen vermehrt die Forderung nach einem einheitlichen und gut gekennzeichneten Mülltrennsystem im gesamten Gebäudekomplex. Daneben wird unter anderem auch ein Verbesserungspotential beim Nahrungsangebot der Mensa festgestellt und die bessere Sichtbarmachung bereits erfolgter Projekte angeregt.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die PHDL gesetzte Initiativen hinsichtlich der ins Auge gefassten Programme seit 2015 gezielt verfolgt und diese Bemühungen von allen betroffenen Gruppen positiv wahrgenommen werden. Die PHDL ist damit auf einem konstruktiven Weg, insofern die Initiative ÖKOLOG/PILGRIM – unter Berücksichtigung der hier angeführten Evaluierungsergebnisse – von allen Involvierten bzw. Betroffenen gemeinsam konsequent weiter vorangetrieben wird.

Literatur

- Bortz, J., & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Thousand Oaks: SAGE.
- Früh, W. (2011). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (7. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Hauer, B. (2014). *Entwicklung didaktischer Kompetenzen durch forschendes Lernen. Der Einsatz des AuRELIA-Konzeptes in der Lehrer/-innenbildung*. Aachen: Shaker.
- ÖKOLOG (2017). *Das ist ÖKOLOG*. Homepage des Bundesministeriums für Bildung (BMB). Verfügbar unter <http://www.oekolog.at/das-ist-oekolog.html>
- PILGRIM (2017). *Pilgrim – bewusst leben – Zukunft geben*. Verfügbar unter <http://pilgrim.at/pilgrim.html>
- PHDL (2017a). *Homepage. ÖKOLOG/PILGRIM*. Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. Verfügbar unter https://www.phdl.at/ueber_uns/zentren_initiativen/oekologpilgrim
- PHDL (2017b). *Leitbild. Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz*. Verfügbar unter http://www.phdl.at/ueber_uns/organisation/profil/leitbild
- Questback (2017). *Unipark. Enterprise Feedback Suite*. Verfügbar unter <http://www.unipark.de/www>
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2014). *Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin und Heidelberg: Springer.

- Rauch, F. (2016). Networking for education for sustainable development in Austria: the Austrian ECOLOG-schools programme. *Educational Action Research*, 24(1), 34–45.
- Rauch, F., & Dulle, M. (2016). Das Netzwerk "ÖKOLOGisierung von Schulen - Bildung für nachhaltige Entwicklung" (ÖKOLOG). Zusammenarbeit und Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 20(2), 46–54.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluierung und Praxis*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Ziener, K. (2017). *Das ÖKOLOG-Netzwerk: Begleitforschungsstudie in der Phase 2015 bis 2016*. Klagenfurt: Alpen Adria Universität.



Förderung berufsethischer Aspekte durch VaKE (Values and Knowledge Education) in der Ausbildung von Lehrpersonen

Alfred Weinberger^a, Jean-Luc Patry^b, und Sieglinde Weyringer^b

^aInstitut für Forschung und Entwicklung, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

^bFachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Salzburg
alfred.weinberger@ph-linz.at

EINGELANGT 3 AUG 2017

ÜBERARBEITET 1 OKT 2017

ANGENOMMEN 22 OKT 2017

Die explorative quasi-experimentelle Studie (N = 94) nach dem Konzept der Praxisforschung untersucht das didaktische Konzept VaKE (Values and Knowledge Education), das Werterziehung und Wissenserwerb kombiniert, in der Ausbildung von Lehrpersonen. Das Ziel besteht in der Förderung des Berufsethos. Auf der Grundlage der Analyse von selbstberichteten Fallgeschichten und von Interviews zeigt sich ein Vorteil von VaKE im Vergleich zu einer herkömmlichen Unterrichtsmethode (Analyse von Fallgeschichten). Die Lehramtsstudierenden verwenden häufiger diskursorientierte Lösungen bei interpersonalen Konflikten im Unterricht und das Lernklima wird durch moralische Aspekte wie Offenheit und Angstfreiheit charakterisiert. Eine wichtige Implikation aus den Ergebnissen stellt die stärkere Integration von Emotionen bei einem VaKE-Unterricht dar.

SCHLÜSSELWÖRTER: Berufsethos, VaKE, Konstruktivistisches Lernen

1. Einleitung

Es besteht ein breiter Konsens, dass in einer professionellen Ausbildung von Lehrpersonen ethisch-moralische Zielsetzungen zur Entwicklung eines Berufsethos eine unerlässliche Voraussetzung darstellen (z.B. Baumert & Kunter, 2006; Tenorth, 2006). Das Berufsethos bezieht sich allgemein betrachtet auf die Verantwortung der Lehrperson gegenüber den Schülerinnen und Schülern, der Profession und der Gesellschaft (Tenorth, 2007; Terhart, 2013). Der Begriff *Moral* verweist in diesem Artikel auf moralische Werte, die unserem Handeln (oft unbewusst) zugrunde liegen. Der Begriff *Ethik* bezieht sich auf die bewusste Reflexion der moralischen Werte, die unserem Handeln zugrunde liegen. Vielfach wird in der Literatur die Bedeutung ethisch-moralischer Aspekte des Handelns von Lehrpersonen hervorgehoben (Buzzelli & Johnston, 2001; Sanger, 2007; Sherman, 2006; Tirri, 2010), wie etwa Bostroom (1999, S. 60) bezüglich der Auswahl von Methoden und Lehrplaninhalten feststellt: „The moral domain includes all of teaching, because saying

we are teaching someone means trying to initiate that person into worthwhile activities and make that person better.“ Die ethisch-moralische Relevanz des Unterrichts beruht vor allem auf der Art der Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern, die durch Ungleichheit charakterisiert ist und nach Reinhardt (1990) die Gefahr in sich birgt, dass die Lehrperson das Herrschaftsverhältnis ausnutzt.

Das Berufsethos wird in der alltäglichen Ausbildungspraxis kaum thematisiert, es dominieren wissensbezogene Zielsetzungen. Der Hauptgrund dafür liegt in den mit Wissenszielen überladenen Curricula, welche ethisch-moralische Ziele vernachlässigen (z.B. Lohmann, Seidel, & Terhart, 2011). Das didaktische Konzept VaKE (Values and Knowledge Education; Patry, Weinberger, Weyringer, & Nussbaumer, 2013; Patry, Weyringer, & Weinberger, 2007) stellt eine Möglichkeit dar, diese Kluft zwischen Ideal und Realität zu überbrücken. VaKE verbindet Werterziehung mit Wissenserwerb und lässt sich in vielen wissensbezogenen Fächern und in adaptierter Weise in unterschiedlichen Bildungskontexten von der Volksschule bis zur Erwachsenenbildung anwenden (z.B. Demetri, 2015; Keast & Marangio, 2015; Pnevmatikos et al., 2016; Patry, Weinberger, Weyringer, & Nussbaumer, 2013; Patry, Weyringer, & Weinberger, 2007; Weinberger, 2006, 2014, 2016; Weinberger, Patry, & Weyringer, 2016; Weyringer, 2008).

Das Ziel der vorliegenden Studie nach dem Konzept der Praxisforschung besteht darin, das Potential von VaKE im Hinblick auf die Förderung berufsethischer Aspekte in der Ausbildung von Lehrpersonen zu untersuchen. Erste Resultate zu dieser Fragestellung mit einer Teilstichprobe lassen auf die Effektivität von VaKE schließen (Weinberger, Patry, & Weyringer, im Druck). Praxisforschung eignet sich in besonderer Weise, um die Umsetzung pädagogischer Innovationen auf lokale Kontexte zu erforschen (Zeichner & Noffke, 2001). Die Studie wurde nach dem Praxisforschungsansatz des „Scholarship of teaching and learning“ (Hutchings & Shulman, 1999) konzipiert, der sich auf den tertiären Ausbildungsbereich bezieht. Dabei erforschen Lehrende unter Verwendung systematischer Methoden ihre eigene Praxis. Die Ziele bestehen in der Verbesserung einerseits des eigenen Unterrichts und andererseits der allgemeinen unterrichtlichen Praxis.

2. Theoretische Grundlagen

Berufsethos von Lehrpersonen

Unter dem Begriff Berufsethos von Lehrpersonen werden in der Literatur ganz verschiedene Modelle angesprochen (Oser, 2009). In einer Synthese fasst Terhart (2013) vier unterschiedliche pädagogisch relevante ethische Thematiken zusammen, die im Folgenden dargestellt und kritisch betrachtet werden:

1) Das Berufsethos in der Form eines festgelegten Verhaltenskodex für Lehrpersonen umfasst ethisch-moralische Regeln, die eine allgemeine Handlungsorientierung für zentrale und immer wiederkehrende moralisch relevante Anforderungssituationen bieten (z.B. Education International, 2004; Hentig, 1992; National Education Association, 1975). Das zentrale Problem eines Verhaltenskodex besteht in seiner Praxisuntauglichkeit, da generelle, vage formulierte Regeln keine Handlungsanweisungen für konkrete Situationen geben können. Ferner werden berufliche ethische Kodizes kritisiert als selbstdienlich und wenig hilfreich (Barrett, Casey, Visser, & Headley, 2012, S. 891), als banal und oberflächlich (Strike & Ternasky, 1993, S. 2), als Hindernis für selbstbestimmtes ethisch-moralisches Handeln, da es sich um von außen auferlegte Regeln handelt (Colnerud, 2006, S. 370), als trivial und damit den Eindruck von Nebensächlichkeit vermittelnd (Carr, 1999, S. 41), als hoch idealistisch und damit einen moralischen Druck erzeugend, als die berufliche Tätigkeit nach „außen“ wie nach „innen“ mit einem gewissen Nimbus versehend, um ihn der Laienkontrolle (scheinbar) zu entrücken, als die Wirklichkeit des Berufs nicht verändernd, als in ihrer Qualität (z.B. Durchdachtheit, Aussagekraft, intellektuelles und moralisches Anspruchsniveau, Kultur- und Zeitgebundenheit, Überprüfbarkeit, politisch-weltanschauliche Breite bzw. Ausrichtung) stark schwankend (Tehart, 2013) und als ungeeignet, um den konflikthaften Anforderungen gerecht zu werden (Reinhardt, 1990).

2) Das Berufsethos kann sich auf die individuellen moralischen Überzeugungen, Annahmen und Beurteilungs- und Handlungsmaximen beziehen (z.B. Weinberger, 2016; Harder, 2014). Die Kritik an dieser Auffassung von Berufsethos richtet sich vor allem darauf, dass Moral/Moralität je nach Situation etwas anderes darstellt und individuelle Überzeugungen und Annahmen mit festgelegten (berufs-) ethisch-moralischen Normen in Konflikt geraten können (Oser, 2009). Ferner kritisiert Stengel (2012) die fehlende Beziehung zwischen moralischer Urteilsfähigkeit und moralischem Handeln. Und Strike (1990, S. 51) hält fest, dass eine hoch entwickelte moralische Urteilsfähigkeit nicht das Verständnis wichtiger berufsbezogener ethisch-moralischer Konzepte wie Fairness, Chancengleichheit, freie Meinungsäußerung, Religionsfreiheit, Recht auf kulturelle Identität, Demokratie und Integrität impliziere.

3) Mit dem Berufsethos werden die ethisch-moralischen Implikationen des Handelns von Lehrpersonen in den Bereichen Unterrichten und Erziehen, Beraten und Beurteilen, Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen, Schulverwaltung und anderen außerschulischen Partnern angesprochen. Nicht selten kommt es in konkreten Situationen zu ethisch-dilemmatischen Situationen, in denen es gilt konkurrierende berufsethische und andere ethische Verpflichtungen abzuwägen (z.B. Oser, 1998). Der Prozess des Ausbalancierens verschiedener Ansprüche lässt sich erlernen und Oser et al. (1991) haben dazu ein Diskursmodell entwickelt. Diese Auffassung von Berufsethos bezieht sich einerseits auf konkrete Situationen und

andererseits auf die Situationsspezifität von Moral/Moralität. Carr (2011, S. 173) kritisiert an dieser Anschauung, dass ein Professionsethos nicht reduzierbar sei auf technologische Fertigkeiten.

4) Schließlich kann sich das Berufsethos auf die Anwendung verschiedener Methoden zur Werterziehung beziehen (z.B. Latzko, 2012), beispielsweise zur Förderung eines Klimas, das moralisches Denken und Handeln ermöglicht. Hierbei kann kritisch angemerkt werden, dass bei dieser Auffassung von Berufsethos der zentrale Bereich des ethisch-moralischen Handelns von Lehrpersonen nicht angesprochen wird, der sich auf den ethisch-moralischen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern bezieht.

In dieser Untersuchung liegt der Fokus auf dem Handeln von Lehramtsstudierenden in ethisch-dilemmatischen Situationen. Eine ethisch-dilemmatische Situation bezieht sich auf eine Entscheidungssituation zwischen verschiedenen gleichrangigen ethischen Normen. Die Lösung von ethisch-dilemmatischen Unterrichtssituationen, die sich häufig als interpersonale Konfliktsituationen äußern (Oser et al., 1991), erfordert das Abwägen konkurrierender berufsethischer und anderer ethischer Normen und die Kenntnis berufsethischer Wissens (Pritchard, 2006). Für Lehramtsstudierende treten ethisch-dilemmatische Situationen besonders in den Bereichen Unterrichten und Erziehen und Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen auf, da sich ihr Handlungsbereich in der Schulpraxis weniger oder kaum auf die anderen Bereiche Beraten und Beurteilen und Kooperation mit Schulverwaltung und anderen außerschulischen Partnern erstreckt (Weinberger, Patry, & Weyringer, 2016). Beispielsweise sind interpersonale Konfliktsituationen wie etwa Unterrichtsstörungen eine zentrale Quelle von ethisch-dilemmatischen Situationen, in denen die Lehramtsstudierenden die institutionelle Norm nach Aufrechterhaltung von Ordnung gegenüber der Norm nach Berücksichtigung der Bedürfnisse des Kindes abzuwägen haben (Stoughton, 2007).

Nach dem Diskursmodell von Oser et al. (1991) zeichnen sich in vielen ethisch-dilemmatischen Situationen professionelle ethisch-moralische Lösungen durch diskursorientierte Entscheidungen aus. Dabei organisiert die Lehrperson einen „runden Tisch“ mit dem Ziel einer gemeinsamen Lösungsfindung, indem die Bedürfnisse aller Beteiligten berücksichtigt werden. Anhand von zahlreichen Beispielen für diskursorientierte Gespräche in Oser et al. (1991) lassen sich zentrale Elemente auf der Ebene der konkreten Handlung der Lehrperson für die Umsetzung des „runden Tisches“ ableiten: (1) Zuwendung (z.B. Hingehen zur Schülerin oder zum Schüler, um den Konflikt in einem Gespräch zu klären), (2) Gespräch auf „Augenhöhe“ (z.B. indem sich die Lehrperson zur Schülerin oder zum Schüler hinsetzt), (3) Zuhören (z.B. den Argumenten der betroffenen Personen), (4) Stellen von Fragen zur Klärung der Situation, (5) Stellen von Fragen zur Begründung des betreffenden Handelns, (6) Aufforderung zur Perspektivenübernahme, (7) Anbieten von Lösungsvorschlägen, (8) Stellen von Fragen zur Konfliktlösung, und

(9) Offenlegung von Gefühlen (z.B. Ich-Botschaften). Oser (1998) schlägt vor, dass Lehramtsstudierende lernen „runde Tische“ zu initiieren, indem sie Fallgeschichten, die ethisch-dilemmatische Situationen thematisieren, auf der Basis des berufsethischen Wissens über diskursorientierte Lösungsansätze analysieren, diskutieren und damit positiv verarbeiten. Dabei können selbst erlebte oder hypothetische Situationen eingesetzt werden. Durch die Auseinandersetzung mit authentischen Situationen kann die Anwendung des Gelernten in der Praxis gefördert werden (Gruber, Mandl, & Renkl, 2000).

Eine wichtige Voraussetzung für eine Diskussion von ethisch-dilemmatischen Situationen stellt ein moralisches Klima dar (Lind, 2016). „Moralisches Klima“ wird definiert als die von einzelnen Personen einer Gruppe wahrgenommenen gemeinsamen Werte und Regeln, welche die sozialen Interaktionen in der Gruppe regulieren (Beem, Brugman, Host, & Tavecchio, 2004; Power, 2007). In einem Lernsetting auf der Grundlage von gegenseitigem Respekt und Vertrauen können die Lernenden ihre eigenen ethisch-moralischen Sichtweisen angstfrei in der Diskussion austauschen, auch wenn diese der Sichtweise der oder des Lehrenden oder der Kolleginnen und Kollegen widersprechen. Ein moralisches Klima wirkt sich positiv auf die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz aus (Garz, 2008). Es erweist sich jedoch nicht nur im Kontext ethisch-moralischen Lernens als sinnvoll und wünschenswert, sondern wird auch für den Wissenserwerb und das Lernen allgemein als empfehlenswert erachtet, da es zu intellektueller Sicherheit („intellectual safety“; Call, 2007; Schrader, 2004) beiträgt, welche Lernen und kognitive Entwicklung begünstigen. Im Unterrichtskonzept VaKE wird versucht Elemente eines moralischen Klimas zu realisieren.

VaKE (Values and Knowledge Education)

VaKE verbindet Werterziehung mit Wissenserwerb auf der Basis einer moderaten konstruktivistischen Lernauffassung (Gerstenmaier & Mandl, 1995), die sowohl individuelle als auch soziale Prozesse bei der Modifikation und Neubildung von kognitiven Konzepten, beispielsweise moralischen Urteils Konzepten oder Wissen, betont. Das Ziel konstruktivistischen Lehrens liegt in der Förderung des Konstruierens oder selbstregulierten Lernens in einem interaktiven Lernkontext.

Gemäß der konstruktivistischen Lern- und Entwicklungstheorie von Piaget (1985) fördern kognitive Konflikte selbstreguliertes Lernen. Bei einem kognitiven Konflikt handelt es sich um ein individuelles Lernproblem, das auf der Grundlage der individuellen Vorerfahrungen ad hoc nicht lösbar ist. Ethisch-dilemmatische Situationen und deren Diskussion können kognitive Konflikte auslösen. Um eine Verbindung von Werterziehung und Wissenserwerb zu ermöglichen, werden in VaKE ethisch-dilemmatische Situationen eingesetzt, die einen Bezug zu curricula- ren Wissenszielen besitzen. Somit wird bei den Lernenden ein kognitiver Konflikt

ausgelöst, der sich sowohl auf ihre aktuellen moralischen Urteilskonzepte als auch auf ihre Wissenskonzepte bezieht und in Folge einen selbstregulierten Lernprozess initiiert. Eine Lösung des kognitiven Konflikts erfolgt im Moralbereich über die Methode der Dilemmadiskussion (Blatt & Kohlberg, 1975; Lind, 2016) und im Wissensbereich über das forschende Lernen (Reitinger, 2014), welches eine zentrale Methode konstruktivistischen Wissenserwerbs darstellt und das Verständnis und die Anwendung angeeigneten Wissens fördert (vgl. z.B. Wagner et al., 2013). Dabei können je nach Art der Dilemmageschichte unterschiedliche Wissensbereiche angesprochen werden (in der Ausbildung von Lehrpersonen: Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, fachindifferentes pädagogisches Wissen; vgl. Neuweg, 2012). In der vorliegenden Studie liegt der Fokus auf fachdidaktischem pädagogischen Wissen, konkret auf dem expliziten Handlungswissen zur Umsetzung „runder Tische“ nach dem Diskursmodell von Oser et al. (1991).

Zentrale Prinzipien der Dilemmadiskussion sind (i) Perspektivenübernahme, (ii) Konfrontation mit Gegenargumenten und (iii) Konfrontation mit Argumenten einer höheren moralischen Entwicklungsstufe. Eine Diskussionsleitung, welche diese zentralen Prinzipien fördert und durch herausfordernde Fragen zur Selbstreflexion anregt, hat sich als effektiv für die Förderung der moralischen Urteilskompetenz erwiesen (Blatt & Kohlberg, 1975). Moralische Urteilskompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, die Perspektive anderer Personen einnehmen zu können und deren Ansprüche und Bedürfnisse in zunehmend differenzierterer Weise in der eigenen Entscheidung zu berücksichtigen. Die Differenzierung der moralischen Denkmuster verläuft nach der Entwicklungstheorie von Kohlberg (1984) stufenweise über eine egozentrische und von persönlichen Interessen determinierten Perspektive (präkonventionelle Ebene) über eine von sozialen Beziehungen und Normen und Gesetzen bestimmten Sichtweise (konventionelle Ebene) hin zu einer prinzipienorientierten Perspektive, in der soziales Handeln als auf universellen moralischen Prinzipien (z.B. Wahrung der Menschenwürde) gründend und unter Berücksichtigung der Rechte und Bedürfnisse aller betrachtet wird (postkonventionelle Ebene). Die Dilemmadiskussion als Methode zur Förderung der moralischen Urteilskompetenz hat sich in empirischen Studien bewährt. Auf der Grundlage einer Meta-Analyse von beinahe 100 Studien zur Wirkung der Dilemmadiskussion in unterschiedlichen Lernsettings und mit unterschiedlichen Altersgruppen kommen Berkowitz und Bier (2007, S. 41) zu folgendem Schluss: „When students engage in facilitated peer discussions of moral dilemmas, they tend to show accelerated development of moral reasoning relative to comparison subjects.“ Von den wenigen negativen Befunden ist die Studie von Benninga, Sparks und Tracz (2011) erwähnenswert, da sie mit Lehrpersonen durchgeführt wurde. Nach Ansicht von Benninga et al. (2011) lässt sich die Ineffektivität der Dilemmadiskussion in ihrer Untersuchung auf die unzureichende Implementation der Dilemmadiskussion und das „Klima“ in den betreffenden Schulen zurückführen, das sich gegen das Interventionsziel, moralisches Denken zu fördern,

richtete. In der Dilemmadiskussion werden die Lehramtsstudierenden veranlasst, widerstreitende Prinzipien gegeneinander abzuwägen und verschiedene Beurteilungsmaßstäbe zur Prüfung der moralischen Gültigkeit einer Lösung zu erkennen und anzuwenden (Mersch & Pahl, 2010, S.357), zum Beispiel (i) Verallgemeinerbarkeit, (ii) Konsequenzenabwägung oder (iii) universelle moralische Prinzipien (z.B. Kinder- und Menschenrechte).

Kohlbergs Entwicklungstheorie und seine Methode der Dilemmadiskussion wurden vielfach kritisiert (vgl. zsf. Becker, 2011; Garz, 2008; Garz, Oser, & Althof, 1999; Rest, Narvaez, Bebeau, & Thoma, 2000). Die zwei meistdiskutierten Kritikpunkte an seiner Entwicklungstheorie betreffen geschlechtsspezifische Verzerrungen (Gilligan, 1982) und die Postulierung einer universalen Moral, die auf westlichen Werten beruht (Liebert, 1984). Resultate empirischer Studien konnten diese Kritikpunkte teilweise widerlegen (Snarey & Samuelson, 2008; Walker, 2006). Weitere Kritikpunkte (z.B. die Trennung zwischen Emotion und Kognition) führten entweder zu Theoriemodifikationen (Rest, Narvaez, Bebeau, & Thoma, 2000; Lind, 2003) oder zu einer Zurücknahme des Informationsgehalts der Theorie (Beck & Parche-Kawik, 2004). Der strukturgenetische Theoriekern in Form der sequenziellen Entwicklung des moralischen Urteils in Stufen auf der Basis kognitiver Konflikte, charakterisiert durch eine zunehmend höhere Komplexität des Denkens, bleibt jedoch erhalten (Beck & Parche-Kawik, 2004). Dieser Theoriekern bildet die zentrale Grundlage für VaKE. Die meistdiskutierten Kritikpunkte an der Methode der Dilemmadiskussion beziehen sich darauf, dass Stufenveränderungen einem langwierigen Prozess unterliegen und moralisches Urteilen nicht automatisch zu moralischem Handeln führen muss (Garz, Oser, & Althof, 1999). Oser und Althof (2001, S. 115) schlagen deshalb zur Förderung ethisch-moralischen Handelns zusätzlich zur Dilemmadiskussion vor ein „Klima der Fairness und gegenseitigen Rücksichtnahme“ zu schaffen. Dies wird versucht in VaKE umzusetzen.

Der prototypische Lernprozess in VaKE gliedert sich in elf Schritte. Eine VaKE-Einheit startet mit der Einführung der dilemmatischen Situation. Die in der Situation angesprochenen Werte werden gemeinsam analysiert (Schritt 1). Es erfolgt eine erste (vorläufige) Entscheidung über die individuell am besten erachtete Lösungsoption und die Lernenden formulieren ein Argument für ihre Entscheidung (Schritt 2). In kleinen Gruppen werden die einzelnen Argumente diskutiert (erste Dilemmadiskussion), wobei herausfordernde Fragen der Lehrperson die individuelle Reflexion und Diskussion auf der Grundlage ethisch-moralischer Beurteilungsmaßstäbe (z.B. Verallgemeinerbarkeit, Konsequenzen der Lösung, Kinder- und Menschenrechte) anregen. Für die Diskussion gelten zentrale Regeln wie die respektvolle Meinungsfreiheit und die Zurückhaltung der Meinung der Lehrperson, wodurch die Diskussion versucht dem Habermas'schen Moralprinzip eines herrschaftsfreien Diskurses (Habermas, 1983) so nahe wie möglich zu kommen (Lind, 2003). Im Plenum werden die Gruppenergebnisse ausgetauscht

und offene Fragen in Bezug auf fehlendes Wissen gesammelt (Schritt 4). Dann findet auf der Basis des forschenden Lernens eine Informationsrecherche unter Einbeziehung unterschiedlicher Quellen (z.B. Internet) statt, bei der Kleingruppen ihre eigenen offenen Fragen zu beantworten versuchen (Schritt 5). Es erfolgt ein Austausch des angeeigneten Wissens im Plenum. Damit wird für alle derselbe Wissensstand hergestellt (Schritt 6). Anschließend integrieren die Lernenden das angeeignete Wissen in ihr moralisches Argument und diskutieren in Kleingruppen die Entscheidungssituation erneut (zweite Dilemmadiskussion; Schritt 7). Im Plenum kommt es zu einer Synthese der Information, indem die Ergebnisse der Kleingruppen präsentiert werden (Schritt 8). Falls noch Fragen offen sind, können die Schritte 4–8 wiederholt werden (Schritt 9). In einer generellen Synthese präsentieren die Lernenden ihr Lernprodukt. Dies kann über didaktisch anspruchsvolle Methoden (z.B. Rollenspiele) erfolgen (Schritt 10). Schließlich erfolgt eine Generalisation, in der die Lernergebnisse auf andere ähnliche Themen (z.B. selbst erlebte Beispiele) angewendet und positiv verarbeitet werden (Schritt 11).

VaKE in der Ausbildung von Lehrpersonen verbindet in der Schulpädagogik bekannte Ansätze wie die Lehrerforschung (z.B. Fichten & Meyer, 2006; Oelkers, 1998; Paseka & Hinzke, 2014), die praktische Umsetzung der Diskurstheorie (z.B. Cramer, 2014; Kruip, 2015), das Arbeiten mit Fallgeschichten (z.B. Fatke, 1995; Messmer, 2011; Pietsch, 2011; Schelle, 2011; Schratz & Thonhauser, 1998), die Handlungsforschung (z.B. Hollenbach & Tillmann, 2009; Prengel, Heinzl, & Carle, 2008; Roters et al., 2009), forschendes Lernen in der Lehrerbildung (Schneider, 2010; Wildt, 2005) und die unterrichtliche Verwendung von Dilemmageschichten und -diskussionen (z.B. Bernd, 2014; Fuchs, 1999; Wegner, 2006).

Hypothesen

Es wird angenommen, dass sich interpersonale Konfliktsituationen, welche Lehramtsstudierende in ihrer Schulpraxis häufig erleben (Stoughton, 2007; Weinberger, Patry, & Weyringer, 2016) als authentische Problemsituationen für VaKE eignen und die Auseinandersetzung mit diesen ethisch-dilemmatischen Situationen die Anwendung des konstruierten Wissens in der Unterrichtspraxis fördert (Gruber, Mandl, & Renkl, 2000). Indem die Lehramtsstudierenden ihr Wissen in VaKE auf der Grundlage einer kritischen Analyse in der Dilemmadiskussion basierend auf ethischen Beurteilungsmaßstäben konstruieren, wird erwartet, dass sie diskursorientierte Lösungen bevorzugen, die als berufsethisch angemessen erachtet werden (Oser et al., 1991). Hypothese 1 lautet, dass VaKE bei Lehramtsstudierenden die Anwendung konkreter Handlungsweisen für die Umsetzung des „runden Tisches“ bei interpersonalem Konfliktsituationen in der Schulpraxis fördert. Es wird ferner vermutet, dass VaKE durch die Durchführung von Dilemmadiskussionen, die in Anlehnung an das Habermas'sche Prinzip des herrschaftsfreien Diskurses

(1983) konzipiert sind, ein moralisches Klima (Beem, Brugman, Host, & Tavecchio, 2004; Power, 2007) fördert. Hypothese 2 lautet, dass die Lehramtsstudierenden verschiedene Aspekte eines moralischen Klimas wie Vertrauen, Wertschätzung, Wahrhaftigkeit, Offenheit und Angstfreiheit in VaKE auch tatsächlich wahrnehmen (Hypothese 2).

3. Methoden

Forschungsdesign

94 Lehramtsstudierende einer Pädagogischen Hochschule (3. Ausbildungssemester für NMS; 23 männlich; Alter: $M = 23,2$ Jahre), die sich auf vier Gruppen aufteilten ($N_1 = 32$; $N_2 = 18$; $N_3 = 18$; $N_4 = 26$), nahmen an der Untersuchung teil. Die Studie war eingebettet in das Seminar „Konfliktarbeit im Kontext sozialen Lernens“ (1 ECTS). Bei dem Versuchsplan handelt es sich um ein exploratives Quasi-Experiment mit Prätest (T_1) und Posttest (T_2). In der Experimentalgruppe (EG; Gruppen 1 und 2) wurde VaKE umgesetzt und in der Kontrollgruppe (KG; Gruppen 3 und 4) herkömmlicher Unterricht nach der Methode der Analyse von authentischen Fallgeschichten, bei der Lernende auf der Grundlage theoretischen Wissens üben Probleme zu lösen, Entscheidungen zu treffen und mögliche Handlungsweisen zu überlegen (Merseth, 1996). Die Fallanalyse „...aims to cultivate analytic skills in the application of ideas and to convey theoretical knowledge in a form useful to the interpretation of situations, the making of decisions, the choice of actions, and the formation of plans and designs“ (Sykes & Bird, 1992; zit. n. Merseth, 1996, S. 728). Dabei analysieren die Lernenden in einem ersten Schritt die Fallgeschichte individuell, indem sie wichtige Informationen überprüfen und Fragen von der Lehrperson beantworten, die sich auf zentrale Aspekte der Fallgeschichte beziehen. Diese Fragen betreffen u.a. fehlendes theoretisches Wissen (z.B. Wissen zu Konfliktlösungen). Im zweiten Schritt erfolgt eine Diskussion der Fallgeschichte in der Kleingruppe mit dem Ziel, Einsichten und Meinungen auszutauschen und diese gemeinsam eingehend zu analysieren und zu hinterfragen. Schließlich erfolgt im Plenum die Diskussion der Fallgeschichte, um ein tieferes Verständnis zu gewinnen. Die Fallanalyse enthält keine systematische Dilemmadiskussion, d.h. (i) es werden keine Werte herausgearbeitet, (ii) es wird keine Perspektivenübernahme gefördert und (iii) es wird nicht über herausfordernde Fragen zum Hinterfragen des angeeigneten Wissens auf der Basis von ethischen Beurteilungsmaßstäben (z.B. Verallgemeinerbarkeit, Konsequenzen der Lösung, Einhaltung von Kinder- und Menschenrechten) angeregt. Da es sich allerdings bei den in dieser Studie verwendeten Fallgeschichten um ethisch-dilemmatische Situationen handelt („Was soll getan werden?“), ergeben sich in der Kontrollgruppe zwangsläufig Diskussionen über moralisch relevante Aspekte, die jedoch im Vergleich zu VaKE unsystematisch erfolgen, d.h. Wissenserwerb und Werterziehung werden

nicht systematisch verzahnt. In beiden Gruppen wurden (i) dasselbe theoretische Wissen behandelt (Diskurstheorie nach Oser et al., 1991, Classroom Management, Verhaltensmodifikation und gesetzliche Grundlagen), (ii) dieselben ethisch-dilemmatischen Situationen verwendet (typische interpersonale Konfliktsituationen von Studierenden in ihrer Schulpraxis wie Unterrichtsstörungen, Lernverweigerung, Aggressionen, moralische und konventionelle Regelverletzungen) und (iii) vier Einheiten (zu je 90 Minuten) unterrichtet, wobei in jeder Einheit eine andere authentische ethisch-dilemmatische Situation eingesetzt wurde. Die interpersonalen Konfliktsituationen wurden im Vorfeld der Untersuchung vom Lehrenden gesammelt und vier typische Situationen (Unterrichtsstörung, Aggression zwischen Lernenden, Lernverweigerung und Konflikt mit der Praxislehrperson) in adaptierter Form in der Intervention verwendet. In der Experimentalgruppe wurden aus Zeitgründen nicht alle elf VaKE-Schritte, sondern lediglich die Schritte 1 bis 8 durchgeführt. Die Informationsrecherche wurde in beiden Gruppen außerhalb der Lehrveranstaltung erledigt.

Datenerhebung und Analyse

Zur Erhebung der Anwendung von gelernten Handlungselementen des „runden Tisches“ (diskursorientierte Konfliktlösungen) nach Oser et al. (1991) wurden schriftliche Fallgeschichten (Tripp, 1993) der Lehramtsstudierenden über eine moralische Entscheidungssituation aus ihrer Schulpraxis („Beschreiben Sie eine interpersonale Konfliktsituation, in der Sie Schwierigkeiten hatten zu entscheiden, was Sie tun sollten!“) verwendet, die Studienauftrag waren. Zehn Fallgeschichten (fünf für T1 und fünf für T2) für jede Person standen zur Verfügung. Bei dieser Datenerhebungsmethode handelt es sich um ein nicht-reaktives Messverfahren, da es nicht als Erhebungsmethode deklariert war (Webb, Campbell, Schwartz, & Sechrest, 1973). Für die Auswertung wurde das Einverständnis der Lehramtsstudierenden eingeholt. Zur Erhebung des moralischen Klimas für T2 wurden leitfadengestützte Interviews („Wie haben Sie den Unterricht erlebt?“) mit jeweils sieben zufällig ausgewählten Personen aus jeder Gruppe durchgeführt.

Es erfolgte eine qualitativ orientierte Inhaltsanalyse. Dieser Mixed-Methods-Ansatz verbindet qualitative und quantitative Analyseschritte und eignet sich deshalb für (quasi)-experimentelle Versuchspläne (Mayring, 2010). Für die qualitative Analyse der schriftlichen Fallgeschichten wurde die Technik der inhaltlichen Strukturierung verwendet und für die Analyse der wörtlich transkribierten Interviews die Technik der induktiven Kategorienbildung. Kodiereinheit waren Sinneinheiten des Textmaterials, die auf die jeweiligen Kategorien verweisen. Die Kategorien für die Analyse der schriftlichen Fallgeschichten wurden auf der Grundlage der Theorie des „runden Tisches“ von Oser et al. (1991) abgeleitet und beziehen sich auf konkrete Handlungselemente. Analyseeinheit waren

fünf Fallgeschichten für jeden Messzeitpunkt und für jede Person. Das ein- oder mehrmalige Auftreten einer Kategorie pro Fallgeschichte wurde mit „1“ kodiert. Die Kategorien für die Analyse der transkribierten Interviews wurden anhand des Textmaterials gewonnen. Die Interrater-Reliabilität (Krippendorff's Alpha) für die Fallgeschichten erweist sich als sehr hoch ($KALPHA = 0,94$) und für die Interviews als zufriedenstellend ($KALPHA = 0,79$).

Für die quantitative Analyse der resultierenden Häufigkeiten der Kategorienennungen wurde für die diskursorientierten Handlungselemente in Anlehnung an Bobko, Roth und Buster (2007) zur Erhöhung der Reliabilität und Validität ein aggregierter Wert (Variable Diskurshandlungen) auf der Basis einer explorativen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) verwendet. Mittels einer MANOVA mit Messwiederholung wurden Gruppenunterschiede in den Diskurshandlungen überprüft. Um Gruppenunterschiede in der Einschätzung des moralischen Klimas zu überprüfen wurde ein Mann Whitney U-Test durchgeführt. Das Signifikanzniveau wurde konventionsgemäß mit $p < ,05$ festgesetzt.

4. Ergebnisse

Überprüfung der Hypothese 1: Anwendung berufsethischen Handlungswissens

Aus der Analyse der schriftlichen Fallgeschichten resultieren neun Kategorien für diskursorientierte Handlungselemente zur Konfliktlösung (vgl. Tab. 1; zur Definition der einzelnen Kategorien vgl. Kap. *Theoretische Grundlagen*). Bei den in der Tabelle angegebenen Werten handelt es sich um die mittleren kategorienspezifischen Diskurswerte der Personen. Für jede Fallgeschichte wird erhoben, welche Kategorien zutreffen. Der kategorienspezifische Diskurswert einer Person ergibt sich aus der Zahl von der Person angegebenen Fallgeschichten, in der die entsprechende Kategorie vorkommt, getrennt nach T1 (fünf Fallgeschichten) und T2 (ebenfalls fünf Fallgeschichten). Maximal können also pro Person, Zeitpunkt und Kategorie fünf Punkte (ein Punkt pro Erwähnung) erreicht werden.

TABELLE 1. Kategorienspezifische Diskurswerte (jeweils fünf Situationen pro Messzeitpunkt T1 und T2) in der Schulpraxis

Diskursorientierte Handlungselemente	EG		KG	
	T1	T2	T1	T2
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
1. Zuhören	0,72 (0,85)	1,46 (0,67)	0,72 (0,86)	0,68 (0,77)
2. Klärungsfragen	0,44 (0,67)	0,86 (0,72)	0,43 (0,69)	0,36 (0,65)
3. Hingehen	0,38 (0,60)	1,02 (0,77)	0,54 (0,62)	0,50 (0,73)
4. Begründungsfragen	0,22 (0,51)	0,60 (0,73)	0,20 (0,41)	0,27 (0,50)

Diskursorientierte Handlungselemente	EG		KG	
5. Lösungsvorschlag	0,20 (0,49)	0,70 (0,74)	0,13 (0,41)	0,09 (0,29)
6. Ich-Botschaften	0,08 (0,34)	0,38 (0,67)	0,07 (0,25)	0,14 (0,34)
7. Hinsetzen	0,08 (0,27)	0,28 (0,61)	0,05 (0,21)	0,11 (0,32)
8. Fragen zur Perspektivenübernahme	0,06 (0,24)	0,10 (0,30)	0,05 (0,21)	0,11 (0,32)
9. Fragen zur Lösungsfindung	0,02 (0,14)	0,22 (0,55)	0,00 (0,00)	0,13 (0,41)

EG Experimentalgruppe; KG Kontrollgruppe; T₁ Prätest; T₂ Posttest; M Mittelwert; SD Standardabweichung

Zur Erhöhung der Reliabilität und Validität wurde ein aggregierter Wert auf der Basis einer explorativen Faktorenanalyse (EFA) aus den neun Variablen berechnet. Nach Backhaus, Erichson, Plinke und Weiber (2016, S. 447) und Rudolf und Müller (2012, S. 311) kann eine EFA durchgeführt werden, wenn die Anzahl der Probanden dreimal so groß ist wie die Anzahl der Variablen. Diese Voraussetzung trifft in dieser Studie zu. Die Eignung der Daten für eine EFA wurde mit Hilfe des *Kaiser-Meyer-Olkin-Verfahrens* (KMO) und der Analyse des *Measure of Sample Adequacy-Koeffizienten* (MSA) festgestellt. Der von Bühner (2011) als Minimalanforderung ebenfalls vorgeschlagene *Bartlett-Test* auf Sphärizität konnte auf Grund fehlender Normalverteilung der Daten nicht durchgeführt werden. Der KMO-Koeffizient, der sich auf die Frage nach der Eignung der Korrelationsmatrix bezieht, zeigt für T₁ ($KMO_{T1} = 0,551$) eine schlechte (Bühner, 2011) bis mittlere (Field, 2005) Datenkompatibilität. Der KMO-Koeffizient für T₂ ($KMO_{T2} = 0,724$) verweist auf eine mittlere (Bühner, 2011) bis gute (Field, 2005) Datenkompatibilität. Die MSA-Koeffizienten, die sich aus den Korrelationen bzw. Partialkorrelationen einer Variable mit den anderen Variablen errechnen, zeigen bei T₁ für die meisten Variablen Werte $> 0,50$ und sind nach Bühner (2011) und Backhaus et al. (2016) für eine EFA geeignet. Lediglich die Variablen Zuhören ($MSA = 0,357$) und Klärungsfragen ($MSA = 0,424$) weisen nicht zufriedenstellende Werte auf. Die MSA-Koeffizienten für T₂ weisen für die Variable Zuhören ($MSA = 0,423$) einen unzufriedenstellenden Wert $< 0,5$ auf. Eine deskriptive Analyse zeigt, dass sich die geringen MSA-Koeffizienten auf die unterschiedlichen Verteilungen der Variablen zurückführen lassen. Aus inhaltlichen Gesichtspunkten erfolgt keine Eliminierung dieser Variablen aus der EFA; die MSA-Koeffizienten und der KMO-Koeffizient liefern nur grobe Anhaltspunkte über die Eignung der Daten (Bühner, 2011). Für die Interpretation der Ergebnisse sollten die unzufriedenstellenden MSA-Koeffizienten einiger Variablen jedoch berücksichtigt werden.

Die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren wurde mit dem *Kaiser-Guttman-Kriterium* (Bühner, 2011), dem *Minimum-Average-Partial-Test* (MAP-Test, revised version; O'Connor, 2000), der *Parallelanalyse nach Horn* (O'Connor, 2000) und dem *Scree-Test nach Cattell* (Bühner, 2011) bestimmt. Der MAP-Test und die Parallelanalyse sind nicht Teil des SPSS-Standardprogramms und wurden über

eine SPSS-Syntax (O'Connor, 2000) durchgeführt. Tabelle 2 zeigt die Anzahl der nach den verschiedenen Methoden vorgeschlagenen zu extrahierenden Faktoren.

Bei Extrahierung eines Faktors können 28% (T1) und 36% (T2) der Gesamtvarianz aufgeklärt werden. Werden zwei Faktoren extrahiert, erhöht sich die Varianzaufklärung auf 45% (T1) und 50% (T2). Inhaltliche Aspekte legen ebenso eine Zweifaktorenlösung nahe. Aus Tabelle 3 sind die Faktorladungen aus der rotierten Faktorenlösung (Varimax-Rotation) bei Extraktion von zwei Faktoren ersichtlich. Als Kriterium für die Faktoreneignung der Variablen wurde das Fürntratt-Kriterium (Bühner, 2011, S. 302) angewendet. Danach kann eine Variable dann einem Faktor zugeordnet werden, wenn die quadrierte Ladung der Variable (α^2) auf einem Faktor mindestens 50% der Variablenkommunalität (h^2) beträgt ($\alpha^2 / h^2 > 0,5$; Bühner, 2011). Die Kommunalität gibt den Anteil der Varianz dieser Variablen an, der durch alle Faktoren gemeinsam aufgeklärt wird. Das Fürntratt-Kriterium konnte von allen Variablen erfüllt werden ($\alpha^2 / h^2 = 0,89$ bis 3,49).

TABELLE 2. Anzahl zu extrahierender Faktoren nach vier verschiedenen Methoden

Prüfverfahren	Anzahl der zu extrahierenden Faktoren (T1)	Anzahl der zu extrahierenden Faktoren (T2)
Kaiser-Guttman-Kriterium (Eigenwert >1)	4	2
MAP-Test	1	1
Scree-Plot	2	1
Parallel-Analyse	2	1

T1 Prätest; T2 Posttest

TABELLE 3. Faktorladungen der Variablen bei Extraktion von zwei Faktoren

Variable	T1 Faktor		T2 Faktor	
	1	2	1	2
Zuhören	0,833		0,677	
Klärungsfragen	0,708		0,680	
Hingehen	0,636		0,799	
Begründungsfragen	0,410		0,505	
Lösungsvorschlag	0,520		0,568	
Ich-Botschaften		0,826		0,778
Hinsetzen	0,583		0,624	
Fragen zur Perspektivenübernahme		0,749		0,515
Fragen zur Lösungsfindung	0,520		0,676	

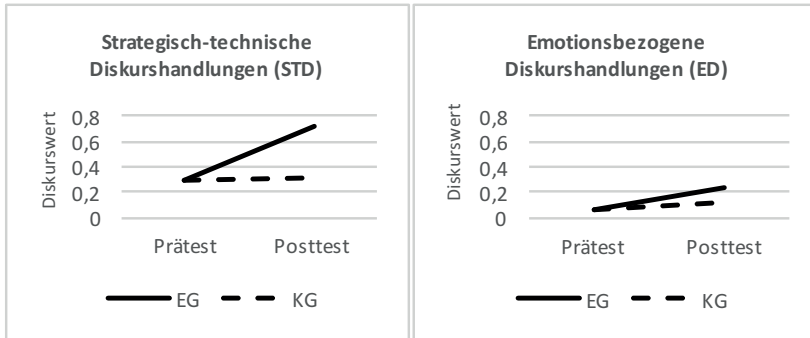
Varimax-Rotation; Faktorladungen < 0,3 werden nicht angezeigt; T1 Prätest; T2 Posttest

Der erste Faktor (sieben Variablen) verweist auf strategisch-technische Diskurshandlungen (STD), die sich darauf beziehen einen Diskurs zu initiieren (Hingehen, Hinsetzen, Zuhören) und lösungsorientiert umzusetzen (Klärungsfragen, Begründungsfragen, Lösungsfragen, Lösungsvorschlag). Der zweite Faktor (zwei Variablen) bezieht sich auf emotionsbezogene Diskurshandlungen (ED), die den Gefühlszustand der am Konflikt beteiligten Personen und der Lehrperson ansprechen (Aufforderung zur Perspektivenübernahme, Ich-Botschaften). Auf der Basis der Resultate der EFA wurden die zwei aggregierten Variablen STD, die sich als Mittelwert aus den Werten der sieben Variablen des Faktors 1 errechnet, und ED, die sich als Mittelwert aus den Werten der Variablen des Faktors 2 errechnet, gebildet und für die weitere Analyse verwendet.

Um Unterschiede zwischen EG und KG zu überprüfen wurde eine MANOVA mit Messwiederholung mit den Innersubjektfaktoren Zeit (T_1 vs. T_2) und Art der Diskurshandlungen (STD vs. ED) und dem Zwischensubjektfaktor Gruppe (EG vs. KG) durchgeführt. Die Voraussetzung der Normalverteilung (ermittelt über den Shapiro-Wilks-Test) erweist sich als nicht erfüllt. Die Variablen zeigen eine rechtsschiefe Verteilung. Die Voraussetzung der Varianzhomogenität (ermittelt über den Levene-Test) erweist sich bei T_1 als gegeben (STD: $F(1/92) = 3,19$; *n.s.*; ED: $F(1/92) = 0,33$; *n.s.*); bei T_2 weist die Variable ED keine Varianzhomogenität auf (STD: $F(1/92) = 0,48$; *n.s.*; ED: ($F(1/92) = 12,93$; $p < ,01$). Nach Rudolf und Müller (2012, S.101) und Bortz (2013, S.263) zeigt sich die Varianzanalyse gegenüber Verletzungen ihrer Voraussetzungen relativ robust, wenn mindestens etwa gleich große Stichproben verwendet werden, was in der Studie der Fall ist. Ferner ist die Varianzanalyse relativ robust gegenüber Verletzungen der Normalverteilungsvoraussetzung, wenn die Voraussetzung der Varianzhomogenität gegeben ist (Rudolf & Müller, 2012).

Die Überprüfung der Vergleichbarkeit der beiden Gruppen zu T_1 fand mittels einer MANOVA mit dem Faktor Gruppe (EG vs. KG) und den beiden abhängigen Variablen STD und ED statt. Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (STD: $F(1/92) = 0,005$; *n.s.*; $\eta^2_{\text{part.}} = ,00$; ED: $F(1/92) = 0,81$; *n.s.*; $\eta^2_{\text{part.}} = ,00$). Aus Tabelle 4 sind die Resultate der MANOVA mit Messwiederholung ersichtlich. Es zeigt sich ein signifikanter Interaktionseffekt Zeit*Gruppe*Diskurshandlungen. Zur Erklärung dieses Effektes wurden nachfolgend über einzelne ANOVAs die Zweifachinteraktionen unter den Stufen des dritten Faktors überprüft, wobei im Folgenden nur auf die hypothesenrelevanten Ergebnisse eingegangen wird. Der Interaktionseffekt Zeit*Gruppe erweist sich als signifikant für STD ($F(1/92) = 27,56$; $p < ,001$; $\eta^2_{\text{part.}} = ,23$), aber nicht für ED ($F(1/92) = 2,33$; *n.s.*; $\eta^2_{\text{part.}} = ,03$). Die strategisch-technischen Diskurshandlungen steigen in der EG (STD: $M_{T_1} = 0,29$; $SD = 0,34$; $M_{T_2} = 0,73$; $SD = 0,40$), während in der KG keine Veränderungen auftreten (STD: $M_{T_1} = 0,29$; $SD = 0,27$; $M_{T_2} = 0,31$; $SD = 0,37$). In Bezug auf die ED gibt es keine signifikanten Gruppenunterschiede (EG: $M_{T_1} = 0,07$; $SD = 0,25$; $M_{T_2} = 0,24$; $SD = 0,41$; KG: $M_{T_1} = 0,06$; $SD = 0,19$; $M_{T_2} = 0,12$; $SD = 0,24$) (vgl. Abbildungen 1 und 2).

ABBILDUNGEN 1 & 2. Diskurswerte für strategisch-technische und emotionsbezogene Diskurshandlungen bei einem VaKE-Unterricht (EG) und einem herkömmlichen Unterricht (KG)



Es werden alle weiteren Haupt- und Interaktionseffekte signifikant. Auf der Grundlage der Abbildungen 1 und 2 lassen sich diese signifikanten Effekte folgendermaßen interpretieren: Die Diskurswerte für die STD steigen stärker als für die ED summiert über beide Gruppen (Zeit*Diskurshandlungen). In der EG nehmen die Diskurswerte stärker zu als in der KG (Zeit*Gruppe). Die EG verwendet häufiger STD als die KG, während für die ED keine Gruppenunterschiede bestehen (Diskurshandlungen*Gruppe). Schließlich zeigt sich insgesamt, dass die Diskurswerte zunehmen (Haupteffekt Zeit), mehr STD als ED verwendet werden (Haupteffekt Diskurshandlungen) und die EG höhere Diskurswerte zeigt als die KG (Haupteffekt Gruppe). Die Ergebnisse stützen teilweise Hypothese 1.

TABELLE 4. Ergebnisse der MANOVA mit Messwiederholung

Quelle	df	F	Sig.	η^2_{part}
Tests Innersubjekteffekte				
Zeit	1	39,71	,000	,30
Zeit*Gruppe	1	23,75	,000	,21
Diskurshandlungen	1	70,04	,000	,43
Diskurshandlungen*Gruppe	1	4,60	,035	,05
Zeit*Diskurshandlungen	1	4,29	,041	,05
Zeit*Diskurshandlungen*Gruppe	1	10,34	,002	,10
Tests Zwischensubjekteffekte				
Gruppe	1	10,27	,002	,10

df Freiheitsgrade; F Wert des F-Tests; Sig. Signifikanz; η^2_{part} partielles Eta-Quadrat (Effektstärke)

Überprüfung der Hypothese 2: Förderung des moralischen Klimas

Aus der Analyse der transkribierten Interviews resultieren fünf Kategorien zur Charakterisierung des moralischen Klimas während der Intervention (vgl. Tab. 5): Offenheit („Jedes Argument ist wirklich von der Gruppe angenommen worden.“ IP 2), Vertrauen („Man hat sich aufeinander verlassen können.“ IP 4), gegenseitiger Respekt („... und dass das bei uns einfach in der Gruppe auch so war, dass man dann nicht irgendwie ausgelacht wurde, wenn das irgendwie ein Argument war, was doch nicht passend ist.“ IP 3), Angstfreiheit („... weil sich jeder getraut hat, dass er da was sagt.“) und Wahrhaftigkeit („Wir konnten vollkommen authentisch sein und ehrlich sagen, was wir uns denken.“ IP 2).

TABELLE 5. Anzahl (*f*) der von Lehramtsstudierenden (*N*) im Interview berichteten Aspekte eines moralischen Klimas

Kategorie	EG		KG	
	<i>f</i>	<i>N</i>	<i>f</i>	<i>N</i>
Offenheit	29	6	17	7
Vertrauen	11	6	0	0
Respekt	9	5	0	0
Angstfreiheit	6	3	3	1
Wahrhaftigkeit	3	1	2	1
Gesamt	58	7	22	7

EG Experimentalgruppe, KG Kontrollgruppe

Es zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen der EG und KG in den einzelnen Kategorien. In der EG werden Vertrauen, Wertschätzung und Offenheit mindestens doppelt so häufig genannt als in der KG. Insgesamt besteht ein signifikanter Unterschied zwischen der EG und KG (EG: Median = 9; KG: Median = 3; $Z = -2,45$; $p < ,05$). Diese Resultate stützen Hypothese 2.

5. Diskussion

Die explorative quasi-experimentelle Studie nach dem Konzept der Praxisforschung im Kontext der Ausbildung von Lehrpersonen untersucht das Unterrichtskonzept VaKE, das Wissen und Werte auf der Basis der Diskussion von ethisch-dilemmatischen Situationen systematisch verzahnt. Ausgehend von einer moderat konstruktivistischen Auffassung von Lernen wird erwartet, dass die in VaKE stattfindende kritische Bewertung angeeigneten Wissens auf der Basis ethisch-moralischer Maßstäbe die Anwendung berufsethischer Handlungswissens in Form diskursorientierter Handlungsweisen (Oser et al., 1991) stärker fördert als eine

herkömmliche Fallanalyse, in der keine direkte Beziehung zwischen Wissen und Werten besteht. Auf der Basis der Datenanalyse lassen sich strategisch-technische und emotionsbezogene diskursorientierte Handlungsweisen unterscheiden. Im Kontext der Lösung selbst erlebter ethisch-dilemmatischer Situationen in der Schulpraxis findet sich denn der erwartete Unterschied: Die Lehramtsstudierenden, die nach VaKE gelernt haben, verwenden häufiger strategisch-technische diskursorientierte Handlungsweisen. Die nichtreaktive Messmethode in Form von selbst berichteten Fallgeschichten stützt die Authentizität der Handlungen der Studierenden. Bei emotionsbezogenen diskursorientierten Handlungsweisen gibt es keine Unterschiede zwischen einem VaKE- und einem herkömmlichen Unterricht. Es wird auch deutlich, dass Studierende emotionsbezogene diskursorientierte Handlungsweisen bei beiden Unterrichtsmethoden kaum einsetzen. Eine mögliche Erklärung stellt die kognitive Orientierung der Dilemmadiskussion dar, die auch vielfach kritisiert wird (z.B. Garz et al., 1999). Vor dem Hintergrund zahlreicher Kritikpunkte an der Kohlbergschen Methode der Dilemmadiskussion wird in VaKE versucht ein moralisches Klima zu implementieren, welches sich als positiv für moralisches Handeln und Lernen erweist. In Interviews nehmen die Lehramtsstudierenden im Gegensatz zu einer herkömmlichen Fallanalyse denn auch häufiger moralische Werte wie Vertrauen, gegenseitige Wertschätzung und Angstfreiheit bei einem VaKE-Unterricht wahr.

Ausgehend von der Ansicht, dass ethisch-moralisches Handeln ein zentrales Element des Handelns von Lehrpersonen darstellt (Buzzelli & Johnston, 2001; Sherman, 2006; Sanger, 2007; Tirri, 2003), ethisch-moralische Ziele in der Ausbildung aber vernachlässigt werden (z.B. Lohmann, Seidel & Terhart, 2011), können die Ergebnisse dahingehend interpretiert werden, dass VaKE eine Möglichkeit bietet, das Fachliche (Wissen) und Nicht-Fachliche (Ethik) in der Ausbildung zu verbinden, und damit zu einer integrativen Gesamtschau beizutragen. Eine wichtige Implikation aus der aktuellen Studie stellt die stärkere Betonung der Emotionen dar, beispielsweise indem explizit durch Übungen zur Perspektivenübernahme die Emotionen der Personen thematisiert werden.

Die Ergebnisse sind vor dem Hintergrund zahlreicher Limitationen zu betrachten, die aus dem quasi-experimentellen Design und der Datenqualität resultieren. Einschränkungen der Validität der Untersuchung ergeben sich durch die geringe Zahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die Untersuchung von lediglich vier Gruppen und mögliche Stichprobenverzerrungen (Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus einer Pädagogischen Hochschule). Ferner kann ein möglicher Pygmalion-Effekt nicht ausgeschlossen werden, da der Untersuchungsleiter gleichzeitig in der Rolle des Lehrenden agierte. Da die Studierenden das erste Mal nach VaKE lernten, könnten auch Neuigkeitseffekte auftreten, die sich in einer besonderen Lernmotivation äußern. Ferner sind die Ergebnisse durch die monomethodische Anlage der Untersuchung und die teilweise mangelhafte Datenqualität (z.B. niedriger

MSA-Koeffizient in der EFA; keine Normalverteilung) mit Vorsicht zu interpretieren und bedürfen einer Replikation. Auch die Nachhaltigkeit der angewendeten Diskurshandlungen sollte in weiteren Studien überprüft werden. Zahlreiche dieser Einschränkungen lassen sich durch die Umsetzung des Praxisforschungskonzepts und organisatorische Restriktionen erklären. Der Vorteil der Praxisforschung liegt in der Möglichkeit, innovative Unterrichtskonzepte, in diesem Fall VaKE, an die lokalen Gegebenheiten anzupassen und damit die Möglichkeit zu eröffnen, Schulentwicklung und pädagogische Reformprozesse „von innen“ durch die Lehrpersonen (hier: Hochschullehrpersonen) zu initiieren. Ferner lernen die Studierenden einen Ansatz zur Werteerziehung in der Rolle als Lernende kennen. Die Studie lässt jedoch offen, ob und wie sie in ihrer späteren Berufspraxis VaKE dann tatsächlich einsetzen.

Literatur

- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (14. Aufl.). Berlin und Heidelberg: Springer.
- Barrett, D. E., Casey, J. E., Visser, R. D., & Headley, K. N. (2012). How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28, 890–898.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Blatt, M. M., & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4(2), 129–161.
- Beck, K., & Parche-Kawik, K. (2004). Das Mäntelchen im Wind? Zur Domänenspezifität moralischen Urteilens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2), 244–265.
- Becker, G. (2011). *Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralpsychologie*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Beem A. L., Brugman D., Host K., & Tavecchio L. W. C. (2004). Students' perception of school moral atmosphere: From moral culture to social competence. A generalizability study. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 171–192.
- Benninga, J. S., Sparks, R. K., & Tracz, S. M. (2011). Enhancing teacher moral judgment in difficult political times: Swimming upstream. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 177–183.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2007). What Works in Character Education. *Journal of Research in Character Education*, 5, 29–48.
- Bernd, R. (2014). Dilemmadiskussion. 'Ein' Weg der Werteerziehung. *Lernchancen*, 17(102), 18–25.
- Bobko, P., Roth, P. L., & Buster, M. A. (2007). The usefulness of unit weights in creating composite scores: A literature review, application to content validity, and meta-analysis. *Organizational Research Methods*, 10(4), 689–709.

- Bortz, J. (2013). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin und Heidelberg: Springer.
- Boostrom, R. (1999). What makes teaching a moral activity. *The Educational Forum*, 63(1), 58–64.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Buzzelli, C., & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching: Language, power, and culture in classroom interaction*. London: Routledge Falmer.
- Call, C. M. (2007). Defining intellectual safety in the college classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 18(3), 19–37.
- Carr, D. (1999). Professional education and professional ethics. *Journal of Applied Philosophy*, 16(1), 33–46.
- Carr, D. (2011). Values, virtues and professional development in education and teaching. *International Journal of Educational Research*, 50, 171–176.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 365–385.
- Cramer, J. C. (2014). „In der Mitte sind die Zwei und die Fünf“ – Logisches Argumentieren im Kontext von Spielen. *Beiträge zum Mathematikunterricht*, 1, 293–296.
- Demetri, A. (2015). *Kombination moralischer Werterziehung mit konstruktivistischem Wissenserwerb in der Primarstufe. Das Unterrichtsmodell VaKE in der Primarstufe*. Unveröffentlichte Dissertation an der Universität Salzburg. Salzburg: Universität Salzburg.
- Education International (2004). *Declaration on professional ethics*. Verfügbar unter https://www.ei-ie.org/en/detail_page/4655/professional-ethics
- Fatke, R. (1995). Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(5), 681–695.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2. Aufl.). London: Sage.
- Fichten, W., & Meyer, H. (2006). Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung. Möglichkeiten und Grenzen. In C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (S. 267–282). Weinheim u.a.: Beltz.
- Fuchs, G. (1999). *Dilemmageschichten. Praxisorientierte Fallbeispiele für die Sekundarstufe*. München: Vogel.
- Garz, D. (2008). *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Garz, D., Oser, F., & Althof, W. (Hrsg.). (1999). *Moralisches Urteil und Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gerstenmaier, J., & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6), 867–888.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.

- Gruber, H., Mandl, H., & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmeier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–156). Göttingen: Hogrefe.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer*. Bamberg: Bamberg University Press.
- Hentig, H. von (1992). Der Sokratische Eid. *Friedrich Jahresheft*, X, 114–115.
- Hollenbach, N., & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (2009). Handlungsforschung – Lehrerforschung – Praxisforschung. Eine Einführung. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 7–20). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hutchings, P., & Shulman, L. S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10–15.
- Keast, S., & Marangio, K. (2015). Values and knowledge education (VaKE) in teacher education: Benefits for science pre-service teachers when using dilemma stories. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 167, 198–203.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kruip, G. (2015). Moralische Konflikte. Eine Chance zum ethischen Lernen? *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 1, 45–47.
- Latzko, B. (2012). Educating teachers' ethos. In D. Alt & R. Reingold (Hrsg.), *Changes in teachers' moral role. From passive observers to moral and democratic leaders* (S. 201–210). Rotterdam: Sense.
- Liebert, R. M. (1984). What develops in moral judgment development? In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Hrsg.), *Morality, moral behavior and moral judgment development* (S. 177–192). Toronto, ON: Allyn and Bacon.
- Lind, G. (2003). *Moral ist lehrbar: Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenbourg.
- Lind, G. (2016). *How to teach morality: promoting deliberation and discussion, reducing violence and deceit*. Berlin: Logos.
- Lohmann, V., Seidel, V., & Terhart, E. (2011). Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(2), 271–302.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mersch, F. F., & Pahl, J.-P. (2010). Berufliche Schulen als Kernthemen der Forschung und Lehre in den Beruflichen Fachrichtungen. In V. Herkner & J.-P. Pahl (Hrsg.), *Handbuch berufliche Fachrichtungen* (S. 359–372). Bielefeld: Bertelsmann.

- Merseth, K. K. (1996). Cases and case methods in teacher education. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (S. 722–744). New York, NY: Macmillan.
- Messmer, R. (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrung. Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- National Education Association. (1975). *Code of ethics*. Verfügbar unter <http://www.nea.org/home/30442.htm>
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Münster: Waxmann.
- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32(3), 396–402.
- Oelkers, J. (1998). Forschung in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16(1), 18–28.
- Oser, F., Patry, J.-L., Zutavern, M., Reichenbach, R., Klaghofer, R., Althof, W., & Rothbacher, H. (1991). *Der Prozess der Verantwortung – Berufsethische Entscheidung von Lehrerinnen und Lehrern. Bericht zum Forschungsprojekt 1.188-0.85 und 11.25470.88/2 des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung*. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität.
- Oser, F. (1998). *Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Oser, F., & Althof, W. (2001). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oser, F. (2009). Moral jenseits von organisierter Erlaubtheit. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität* (S. 389–400). Weinheim und Basel: Beltz.
- Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2014). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrprofessionalität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(1), 46–63.
- Patry, J.-L., Weyringer, S., & Weinberger, A. (2007). Combining values and knowledge Education (VaKE). In D. N. Aspin & J. D. Chapman (Hrsg.), *Values education and lifelong learning* (S. 160–179). Dordrecht: Springer Press International.
- Patry, J.-L., Weinberger, A., Weyringer, S., & Nussbaumer, M. (2013). Combining values and knowledge education. In B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio, & S. Jackson (Hrsg.), *The handbook of educational theories* (S. 565–579). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Piaget, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. Chicago: University of Chicago Press.

- Pietsch, S. (2011). Praxisnahe Fallarbeit und ihr Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Ausbildung angehender GrundschullehrerInnen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4(1), 47–59.
- Pnevmatikos, D., Patry, J.-L., Weinberger, A., Linortner, L., Weyringer, S., Eichler-Maron, R., & Gordon-Shaag, A. (2016). VaKE und lifelong transformative learning. In E. A. Panitsides & J. Talbot (Hrsg.), *Lifelong learning. Concepts, benefits and challenges* (S. 109–134). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Prenzel, A., Heinzl, F., & Carle, U. (2008). Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 181–197). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Power, F. C. (2007). Moral climate/atmosphere. In F. C. Power, R. J. Nuzzi, D. Narvaez, D. K. Lapsley, & T. L. Hunt (Hrsg.), *Moral education: A handbook* (Vol. 2 M-Z, S. 275–276). Westport, CT: Praeger.
- Pritchard, M. S. (2006). *Professional integrity: thinking ethically*. Lawrence, KS: University Press of Kansas.
- Reinhardt, S. (1990). Das Lehren muß konflikthaften Anforderungen gerecht werden. *Die Deutsche Schule*, 1, 4–9.
- Reitinger, J. (2014). *Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Immenhausen: Prolog.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J., & Bebeau, M. J. (2000). A neo-kohlbergian approach to morality research. *Journal of Moral Education*, 29, 381–396.
- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J., & Wildt, J. (Hrsg.) (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rudolf, M., & Müller, J. (2012). *Multivariate Verfahren* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Sanger, M. (2007). What we need to prepare teachers for the moral nature of their work. *Journal of Curriculum Studies*, 40(2), 169–185.
- Schelle, C. (2011). Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 85–92.
- Schneider, R. (2010). Pädagogische Professionalisierung in der universitären Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. Eine forschungsbezogene Perspektive. In R. Schneider & B. Szczyrba (Hrsg.), *Hochschuldidaktik aufgefüchert – vernetzte Hochschulbildung. Festschrift für Johannes Wildt* (S. 72–81). Berlin: LIT.
- Schrader, D. E. (2004). Intellectual safety, moral atmosphere, and epistemology in college classrooms. *Journal of Adult Development*, 11(2), 87–101.
- Schratz, M., & Thonhauser, J. (Hrsg.) (1998). *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung*. Innsbruck u.a.: Studien-Verlag.
- Sherman, S. (2006). Moral dispositions in teacher education: Making them matter. *Teacher Education Quarterly*, 4, 41–57.

- Snarey, J., & Samuelson, P. (2008). Moral education in the cognitive development tradition: Lawrence Kohlberg's revolutionary ideas. In L.P. Nucci & D. Narvaez (Hrsg.), *Handbook of moral and character education* (S. 53–79). New York: Routledge.
- Stengel, B. S. (2013). A review of teaching as a moral practice. *Democracy and Education*, 20(1), 1–5.
- Stoughton, E. H. (2007). "How will I get them to behave?": Preservice teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1024–1037.
- Strike, K. A. (1990). Teaching ethics to teachers: what the curriculum should be about. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 47–53.
- Strike, K. A., & Ternasky, P. L. (1993). Introduction: Ethics in educational settings. In K. A. Strike & P. L. Ternasky (Hrsg.), *Ethics for professionals in education. Perspectives for preparation and practice* (S. 1–12). New York, NY: Teachers College Press.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf: Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597.
- Tenorth, H.-E. (2007). Birgit Ofenbach: Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Rezension. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 399–402.
- Terhart, E. (2013). Das Ethos des Lehrerberufs: große Worte – kleine Münze. *Lernende Schule*, 62, 8–12.
- Tirri, K. (2010). Teachers' values underlying their professional ethics. In T. Lovat & R. Toomey (Hrsg.), *International handbook on values education and student well-being* (S. 153–163). New York, NY: Springer.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: developing professional judgement*. New York, NY: Routledge.
- Wagner, K., Stark, R., Daudbasic, J., Klein, M., Krause, U.-M., & Herzmann, P. (2013). Effektivität integrierter Lernumgebungen in der universitären Lehrerbildung - eine quasiexperimentelle Feldstudie. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 115–140.
- Walker, L. J. (2006). Gender and morality. In M. Killen & J. Smetana (Hrsg.), *Handbook of moral development* (S. 93–115). New York: Lawrence Erlbaum.
- Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, Richard D., & Sechrest, L. (Hrsg.). (1973). *Unobtrusive measures: nonreactive research in the social sciences*. Chicago: Rand McNally.
- Wegner, B. (2006). Mit Dilemmageschichten moralisches Urteilen und Argumentieren lernen. Eine Unterrichtseinheit in der Jahrgangsstufe 9 und ihre Evaluation. *Ethik & Unterricht*, 17(1), 36–39.
- Weinberger, A. (2006). *Kombination von Werterziehung und Wissenserwerb. Evaluation des konstruktivistischen Unterrichtsmodells VaKE (Values and Knowledge Education) in der Sekundarstufe 1*. Hamburg: Dr. Kovač.

- Weinberger, A. (2014). Diskussion moralischer Fallgeschichten zur Verbindung moralischer und epistemischer Ziele. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1, 60–72.
- Weinberger, A. (2016). Konstruktivistisches Lernen in der LehrerInnenbildung. Die Förderung des Professionsethos mit dem Unterrichtskonzept VaKE. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 28–39.
- Weinberger, A., Patry, J.-L., & Weyringer, S. (2016). Improving professional practice through practitioner research. *VaKE (Values and Knowledge Education) in university-based teacher education. Vocations and Learning*, 9(1), 63–84.
- Weinberger, A., Patry, J.-L., & Weyringer, S. (im Druck). Förderung moralisch-ethischer Ziele durch Values and Knowledge Education in der Ausbildung von Lehrpersonen. In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder, & M. Reisinger (Hrsg.), *Forschung trifft Praxis. Was kann Methode leisten?* Münster: Waxmann.
- Wildt, J. (2005). Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 183–190.
- Weyringer, S. (2008). *Die Anwendung von VaKE in internationalen Sommercamps für besonders begabte Jugendliche*. Unveröffentlichte Dissertation an der Universität Salzburg. Salzburg: Universität Salzburg.
- Zeichner, K. A., & Noffke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (Bd. 4, S. 298–330). Washington, DC: American Educational Research Association.



Supervision und Schule – ein glückliches Paar?

Theoretische Hintergründe und zentrale Ergebnisse einer Erkundungsstudie zu Wirkung und Auswirkung von Supervision im pädagogischen Kontext

F. David Ketter und Sabine Benczak

*Institut Ausbildung und Institut Forschung und Entwicklung, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
david.ketter@ph-linz.at*

EINGELANGT 15 JUN 2017

ÜBERARBEITET 17 SEP 2017

ANGENOMMEN 24 SEP 2017

Der vorliegende Artikel fokussiert einleitend die Skizzierung eines vorherrschenden Spannungsfeldes zwischen Belastungs- und Zufriedenheitserleben im schulischen Arbeitsfeld und stellt die Frage, wie Lehrpersonen möglicherweise eine „gute Arbeit“ gelingen kann. Welchen Beitrag kann Supervision unter Berücksichtigung von Person, Funktion und Profession sowie der Organisation Schule dazu leisten? An dieser Schnittstelle entstehen zwei Forschungsfragen, welche hinsichtlich Wirkungen in und Auswirkungen von Supervision im empirischen Teil Auseinandersetzung finden. Im Zuge qualitativer Sozialforschung wird versucht, der Frage nach dem glücklichen Paar „Supervision und Schule“ nachzugehen. Die Diskussion der gewonnenen Erkenntnisse am Ende der Darstellung erlaubt einen Ausblick auf weiterführende Fragestellungen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Supervision, Lehrperson, Expertinnen- und Expertenorganisation Schule, Belastung und Zufriedenheit, Wirkung von Supervision, Auswirkung von Supervision

1. Einleitung

Der vorliegende Artikel greift Inhalte der Erkundungsstudie „Supervision im pädagogischen Kontext. Gelingensbedingungen in der Supervision – das Geheimnis von glücklichen Lehrpersonen“ (Ketter & Benczak, 2016) auf. Theoretische Hintergründe, methodisches Vorgehen und daraus resultierende Ergebnisse aus qualitativer Sozialforschung geben überblicksartig Einblick in die aufgeworfenen Fragestellungen hinsichtlich von Supervisandinnen und Supervisanden erlebter Gelingensbedingungen in als auch wahrgenommener Auswirkungen von Supervisionsprozessen mit einer Mindestprozessdauer von einem Jahr. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden im Rahmen des Studenttags „PH forscht II“ an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL) im April 2017 vorgetragen. Ergänzend werden im Zuge dieses Beitrags neben Ausblick und gewonnener Perspektiven am Ende daraus abgeleitete, weiterführende Fragestellungen formuliert.

2. Theoretischer Hintergrund

Supervision und Schule – ein glückliches Paar?

Arbeit nimmt in unserem Leben viel Raum ein und stellt damit eine wesentliche Ressource für den Menschen in seiner Entwicklung, für sein Erleben dar. Nach Bauer (2015, S. 9) trägt das Ausüben einer sinnstiftenden, erfüllenden Tätigkeit maßgeblich zu einem glückenden Leben bei. In der Arbeitswelt Schule stehen auf der einen Seite individuelle Belastungsbewältigung und Beanspruchung, auf der anderen Seite aber auch Berufswahl und Passung, Arbeitsplatz Schule, öffentliche Diffamierung, Änderungsbereitschaft/-fähigkeit, soziale Unterstützung, Selbstwirksamkeitserwartung/-erleben ... allesamt Aspekte, die entweder zu einem Mehr an Belastungs- bzw. Beanspruchungserleben oder aber auch zu erhöhter Zufriedenheit beitragen können. Zahlreiche Autorinnen und Autoren (vgl. Buer, 2013; Rappe-Giesecke, 2009; Freudenthaler, 2015; Mäder, 2015; Schreyögg, 2010; Schaarschmidt & Kieschke, 2007, 2013; Hillert, 2013; Krause, Dorsemagen & Baeriswyl, 2013; Rothland, 2013) postulieren, dass das Format Supervision an dieser Schnittstelle einen entscheidenden Beitrag liefern kann.

Schule befindet sich aktuell in einem stetigen Wandel. Lehrpersonen sind einem Mehr an Anforderungen und Aufgaben ausgesetzt, dem sie oft nicht mehr gerecht werden können. In diesem Zusammenhang scheint die Entwicklung zur „... Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion und Selbstanalyse ...“ (Schaarschmidt, 2005, S. 155; Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 95) zentral zu sein.

Neben der Notwendigkeit von Supervision sowie der Forderung von professionellem Beratungsangebot für Lehrpersonen und Schulen (Buer 2013, S. 55–57) können auch vielfältige Perspektiven aufgezeigt werden:

TABELLE 1. *Perspektiven von Supervision im schulischen Kontext*

Perspektive
der Erhaltung, Entwicklung, Prävention, Entfaltung
des Erkennens persönlicher Anteile/ subjektiver Wahrnehmung
der Sinnerfahrung
der Organisation
der sozialen Unterstützung/ Kooperation/ Interaktion
der Kompetenzentwicklung

Belardi (2015, S. 31) definiert den Begriff Supervision als Weiterbildungs-, Beratungs- und Reflexionsverfahren im beruflichen Kontext mit dem Ziel der Professionalisierung sowie der Verbesserung der beruflichen Tätigkeit der ratsuchenden Person. Mit dieser Präzisierung des Supervisionsbegriffes soll an dieser Stelle an

das eingangs erwähnte Spannungsfeld zwischen Belastung und Zufriedenheit angeknüpft sowie der in der Arbeit verwendete Glücksbegriff definiert werden. Mayring (2013, S. 63–68) legt dazu eine Systematisierung vor, in welcher er den Glücksbegriff als einen neben den drei weiteren Aspekten Zufriedenheit, Freude und Belastungsfreiheit zusammen für subjektives Wohlbefinden beschreibt. Dieses subjektive Wohlbefinden setzt wiederum als Fundament positive objektive Lebensbedingungen voraus. Nach Buer (2013, S. 66) verwenden Supervisorinnen und Supervisanden folgende Begrifflichkeiten als mögliche Synonyme für Glück: „Wohlbefinden“, „Zufriedenheit der Arbeitenden“, „Qualität oder Güte der Arbeit“ beziehungsweise „Sinn der Arbeit“. Diese Gleichsetzung mit dem Glücksbegriff lässt sich in der vorliegenden Arbeit hinsichtlich der Begriffe Zufriedenheit und subjektives Wohlbefinden ausmachen.

Der Bogen von der Supervision zum subjektiven Wohlbefinden/zur Zufriedenheit/zum Glück in Anbetracht unterschiedlicher Disziplinen (vgl. Esch, 2014, Mayring & Rath, 2013; Fenner, 2007) kann mit dem amerikanischen Pädagogen und Philosophen John Dewey gespannt werden. Treffend konstatiert er: „Herausfinden, wozu man sich eignet, und eine Gelegenheit zu finden, das zu tun, ist der Schlüssel zum Glücklichein.“ (Dewey, 1930) Dieser Satz fungiert als Leitzitat, streift er doch alle am Beginn genannten Positionen des theoretischen Hintergrunds: Buer (2013, S. 55–56) und Bauer (2013, S. 9) betonen, dass arbeitsfähige Menschen, neben dem persönlichen Glück, auch eine sogenannte "gute" Arbeit brauchen, um in ihrem Leben langfristig glücklich zu sein. Das Bewusstsein, durch die geleistete Arbeit nicht nur die eigene Lebensqualität zu erhalten oder gar zu steigern, sondern auch die der Adressantinnen und Adressanten schenkt nach Buer (2013, S. 61) Sinn und Glückserleben und wirkt möglicherweise als Motivator für die berufliche Tätigkeit. Im pädagogischen Kontext scheinen die Begriffe „Glück“ und „Schule“ auf den ersten Blick zwei sehr gegensätzliche Pole darzustellen. An der Schnittstelle zur Supervision geht es vor allem um die Person in ihrer Funktion als Lehrperson in einer besonderen Organisation – in der Expertinnen- und Expertenorganisation Schule (Buer, 2013; Zech, 2009; Osinger, 2007). Böckelmanns (2002, S. 130–132) Betrachtung der Organisation Schule aus drei Perspektiven (apersonal, interpersonal, personal) bietet diesbezüglich nicht nur Einsichten in kontextbezogene Inhalte und Themen sowie in daraus resultierende Belastungsfaktoren an, sondern lässt auch mögliche unterstützende schulbegleitenden Maßnahmen sichtbar werden. Als hilfreiche Intervention fokussiert neben Belardi (2013) und Mäder (2015) beispielsweise auch Denner (2000, S. 199) Beratungsangebote für Lehrpersonen mit möglichen Auswirkungen in folgenden Wirkungsbereichen: Erweiterung der Perspektiven, Erweiterung der Kompetenzen, Entlastung, Dynamisierung der Berufsauffassung und Initiierung von Innovationen.

Bezüglich Wirkung und Nutzen von Supervision lässt sich großes Potential für spezifische Forschungsvorhaben erkennen. Mit Buer (2013) kann dazu ein Anstoß

gegeben werden: „Gerade in der Arbeitswelt geht es darum, auf die Anforderungen eine angemessene Antwort zu geben. Erst wer selbstbestimmt eine Antwort findet, die tatsächlich passend ist, der leistet gute Arbeit“ (Buer, 2013, S. 62). Weiters: „Gute professionelle Arbeit ist ein wichtiger Beitrag, die Glücksvoraussetzungen für viele zu verbessern“ (Buer, 2013, S. 59). Die folgende Abbildung fasst noch einmal das Zusammenspiel der fünf zentralen Positionen der theoretischen Fundierung zusammen.

ABBILDUNG 1. Modell: Zusammenspiel theoretischer Aspekte im Kontext Supervision und Schule



Abgeleitet aus diesem knappen Abriss des theoretischen Hintergrunds werden im kommenden Abschnitt zwei Forschungsfragen formuliert, welche wiederum Deweys Leitzeitat (Dewey, 1930) zuordenbar sind. Im Anschluss folgt eine Verknüpfung dieser zu einer gemeinsamen Hypothese.

Forschungsfragen und Hypothese

Zwei Forschungsfragen sind zentral für den weiteren Erkenntnisprozess: Eine erste fragt Supervisandinnen/Supervisanden nach subjektiven Bedingungen und erlebten Wirkungen im Prozess für gelingende Supervision (FF1), eine zweite beschäftigt sich mit subjektiv beschriebenen Auswirkungen von Supervision auf Lehrpersonen und Dritte (FF2). Präziser formuliert:

FF1 Welche Bedingungen schreiben Lehrerinnen und Lehrer gelingenden Supervisionsprozessen zu?

FF2 Macht Supervision Lehrpersonen glücklich?

Ein Versuch, beide Forschungsfragen mittels Hypothesen (H1 & H2) dem eingangs erwähnten Leitzitat Deweys (1930) zuzuordnen, könnte folgende Verbindungen aufzeigen:

H1 zu FF1: In gelingenden Supervisionsprozessen können Lehrpersonen herausfinden, 'wozu man sich eignet'.

H2 zu FF2: Lehrpersonen erleben Auswirkungen von Supervision als 'Gelegenheit, ... das zu tun' (H1).

H1 und H2 fungieren hinsichtlich Deweys These als hypothetischer 'Schlüssel zum Glücklichein'.

Als gemeinsame Hypothese formuliert: Gelingende Supervisionsprozesse fördern das subjektive Wohlbefinden/die Zufriedenheit/das Glück von Lehrpersonen und deren Schulkindern. Im kommenden empirischen Teil werden das Forschungsdesign samt zentraler Ergebnisse zu den Fragestellungen dargestellt.

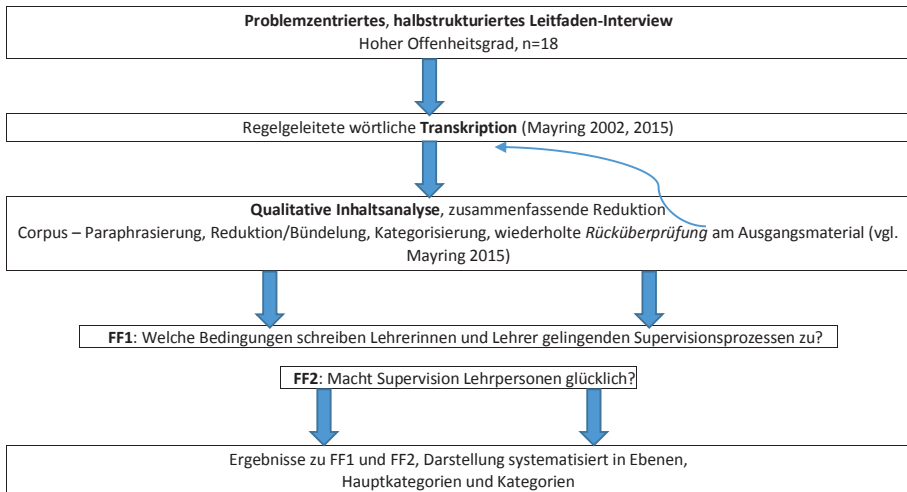
3. Empirische Untersuchung

Forschungsdesign

Den Ausgangspunkt der Forschungsarbeit nimmt die Arbeitssituation von Lehrpersonen im österreichischen Schulsystem ein, die sich im Spannungsfeld zwischen Belastung und Streben nach subjektivem Wohlbefinden/Zufriedenheit/Glück in mehreren Ebenen bewegt. Die Feststellung adäquater Supervisionsangebote als Notwendigkeit im Kontext beruflichen Tuns von Lehrpersonen eröffnet die entscheidende Frage nach möglichen Beiträgen von Supervision zur nachhaltigen Verbesserung der Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern (und folglich auch der Schulsituation von Schulkindern). Supervision in der Schule steht am Beginn am Weg zur Selbstverständlichkeit. Ein gemeinsames Selbstverständnis lässt sich auch in der aktuellen Forschungslage nur sehr vage abzeichnen. Mit Jugert (1997), Denner (2000) und Gasser (2002, 2004) können jedoch mit Studien erste Aussagen zu Auswirkungen und Effektivität von Supervision in Schulen ausgemacht werden. Belardi (2015, S. 187–191) gibt Impulse mit einem groben Überblick zum Forschungsgegenstand im Bereich Wirksamkeit und Nutzen von Supervision.

Wie jedoch wirkt Supervision im schulischen Kontext konkret und welche Auswirkungen können für Lehrpersonen und möglicherweise auch für deren Schulkinder – im Spannungsfeld zwischen Belastungs- und Zufriedenheitserleben – erfahrbar werden? Die folgende kurz skizzierte empirische Untersuchung (Abbildung 2) zeigt und diskutiert mögliche Antworten, gewonnen aus Daten qualitativer Sozialforschung.

ABBILDUNG 2. Überblick Forschungsdesign



Nach einer Pilotphase im April 2016 und der anschließend durchgeführten Befragung stand Interviewmaterial von insgesamt 18 Lehrpersonen und Leitungspersonen aus dem schulischen Kontext im Raum Niederösterreich/Oberösterreich zur Verfügung. Allesamt spiegeln die subjektiven Erfahrungen als Supervisandinnen und Supervisanden wider. Für die Teilnahme an der Studie waren zwei wesentliche Kriterien ausschlaggebend: ein Mindestausmaß an Supervisionserfahrung von einem Jahr sowie der Gewinn an Supervisionserfahrung aus Supervisionsprozessen nach den ÖVS-Qualitätsstandards (Österreichische Vereinigung für Supervision und Coaching, 2017).

Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) können durch zusammenfassende Reduktion (Paraphrasierung, Generalisierung, Bündelung, Kategorienbildung) die wörtlich transkribierten Daten ausgewertet werden. Die beiden Forschungsfragen und der halbstrukturierte Interviewleitfaden werden aus der Theorie hergeleitet. Eine Besonderheit im methodischen Vorgehen ist gekennzeichnet durch den Umstand, dass das gewonnene Material zuerst induktiv ausgewertet und erst anschließend der Theorie gegenübergestellt wird. Die Kategorien entstehen demnach induktiv, Hauptkategorien und Ebenen nur teilweise, da hier bereits strukturelle Elemente theoriegeleitet einfließen. Der folgende Abschnitt skizziert nacheinander jeweilige Ergebnisse zu den beiden Forschungsfragen.

4. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Darstellung der Ergebnisse (Forschungsfrage 1):

FF1: Welche Bedingungen schreiben Lehrerinnen und Lehrer gelingenden Supervisionsprozessen zu?

Die zentralen Ergebnisse können vereinfacht und komprimiert in folgenden sechs Ebenen für gelingende Bedingungen für Supervision skizziert werden:

TABELLE 2. Ebenen der Gelingensbedingungen in der Supervision im pädagogischen Kontext

Ebene	Kriterien der Zuordnung
1	<i>Person Supervisorin/Supervisor (SV)</i> Die Verantwortung für gelingende Supervisionsprozesse wird der Person Supervisorin/Supervisor zugesprochen: „Es war schon wichtig, dass man alte Dinge bereinigt. Da hat man jemand Neutralen gebraucht dazu.“ (SD 6, Z.nr. 2914, Ankerbeispiel 117)
2	<i>Person Supervisandin/Supervisand (SD)</i> Die Verantwortung für gelingende Supervisionsprozesse wird der Person Supervisandin/Supervisand zugesprochen: „(..) ja, und sich wirklich die Zeit zu nehmen, reflektierend tief darauf zu blicken.“ (SD 5, Z.nr. 2572, Ankerbeispiel 105)
3	<i>Schnittstellenebene SV/SD und SD/SD</i> Die Verantwortung für gelingende Supervisionsprozesse wird entweder der Ebene 1 und Ebene 2 gleichermaßen beziehungsweise den Personen der Gruppe Supervisandinnen/Supervisanden untereinander zugesprochen: „Ah, es braucht in der Gruppe eine gewisse fachliche KOMPETENZ, (..) weil ich denke mir, sonst kann ich (..) nicht [...] AUCH, AUCH, (..) die MÜSSEN WISSEN wovon ich rede, weil die (..) sonst (..) ah, weil ich glaube nicht, dass eine Supervisionsgruppe, ah, funktioniert, wenn nur der SUPERVISOR eine FACHLICHE oder eine SUPERVISORIN eine FACHLICHE KOMPETENZ auch hat.“ (SD 11, Z.nr. 8392, Ankerbeispiel 305)
4	<i>Supervision/Prozess selbst</i> Die Verantwortung für gelingende Supervisionsprozesse liegt im Prozess selbst. Folgendes Beispiel unterstreicht die Bedeutung einer tiefgreifenden Auseinandersetzung: „... ich mein (..) OBEN! (sehr betont) (..) sind wir alle freundlich, ja? (..) und alle liebenswürdig und ach WIE GUT verstehen wir uns. (..) Aber es BRODELT (..) am GRUNDE sehr.“ (AS 09, Z.nr. 6045, Ankerbeispiel 231)
5	<i>Rahmen von Supervision</i> Die Verantwortung für gelingende Supervisionsprozesse liegt in den äußeren Rahmenbedingungen: „(..) und dann später noch die Schulassistenz dazu. Dass war uns auch immer wichtig, dass immer alle Systembeteiligten dann (..) in die Supervision gehen.“ (SD 07, Z.nr. 3511, Ankerbeispiel 149)
6	<i>Methoden</i> Die Verantwortung für gelingende Supervisionsprozesse liegt in der Methodik: „... So wie es uns gerade geht darstellen und wir uns auf einer Skala von 0-10 aufstellen. Also diese Übungen sind immer ein Highlight.“ (SD 4, Z.nr. 1774, Ankerbeispiel 63)

Insgesamt können zu dieser Fragestellung 838 Codes den einzelnen Ebenen zugeordnet, diese wiederum in 197 Kategorien gefasst und zu 28 Hauptkategorien gebündelt werden.

Die folgende Auflistung differenziert die Ergebnisse der sechs Ebenen in deren Hauptkategorien und den jeweiligen Kategorien, welche zusammenfassend Darstellung finden. Die ausgewiesene Zahl nachstehend den Kategorien steht für die Anzahl an Codes bzw. die subjektiv beschriebenen Ausprägungen innerhalb und ersetzt damit teilweise vielfältige Variationen. Diese Form der Darstellung erhebt jedoch keinen Anspruch auf Quantität, beispielsweise bezüglich Häufigkeitsverteilungen. Aus diesem Grund erfolgt auch keine zahlenmäßige Reihung der Kategorien. Folgendes Beispiel der Ebene 1 – Supervisorin/Supervisor (SV), Hauptkategorie „Handeln und Beziehung gestalten“ verdeutlicht die vorgenommene Reduktion: Aus der Kategorie „Einbringen von Sichtweisen und Impulsen“ wird die Kategorie „Einbringen von Sichtweisen und Impulsen 14“. '14' dient in diesem Fall als reduzierende Darstellungsform folgender Ausprägungen: zur Verfügung stellen einer externen (145a) und eigenen (84c) Sicht als persönliche Erfahrung mit spezifischem Berufsfeld (84c), eigenen Empfindens als Fremdwahrnehmung (342), neuer Blickwinkel (193a), von Bildern (341); von Rückmeldung und Feedback über eigenes (412e) Prozess- und Gruppenerleben (129b); Deklaration der Außenperspektive als nichtwertende Beobachtung (84d); hilft den Horizont zu weiten (368c); Ergründung von Sichtweisen (412c); spiegeln (432c); Finden griffiger Überschriften (299e).

Ergebnisse Gelingensbedingungen in der Supervision im pädagogischen Kontext

1. Gelingensbedingungen – Ebene 1 "Supervisorin/Supervisor (SV)"

HK 1.1. PERSON (Wirken 10, wird akzeptiert 1)

HK 1.2. PERSÖNLICHKEIT und VERHALTEN (Ehrlichkeit 2, Sympathie 2, Ausstrahlung von Ruhe 5, Empathiefähigkeit 4, Offenheit 1, Wertschätzung 8, Achtsamkeit 1, Haltung 1, Sensibilität 2, Authentizität 2, Kongruenz 2, Mut 2, Aufmerksamkeit 2, Humor 1)

HK 1.3. HANDELN und BEZIEHUNG GESTALTEN (Ansprechen 7, Einbringen von Sichtweisen und Impulsen 14, Fragen und Nachfragen 10, Zuhören 3, Begleiten und Unterstützen 12, zielgerichtet Vorgehen 1, Lösungsorientierung 1, Orientieren Richtung Ressourcen 4, Präzisieren 3, Sorgen 13, Retten und Abfangen 4, Fordern 3, Fördern 2, Helfen 5, Wichtig nehmen 1, Motivieren 1, Erkennen, Wahrnehmen und Spüren 7, Eingehen, Einlassen und Bereit sein 12, Aushalten von Spannungen 3, Sachlich Bleiben 1, Kontakt herstellen, in Beziehung gehen 2, Präsent sein 1, Sicher Umgehen mit eigenen Unsicherheiten 1, Einbinden 3, Finden eines gemeinsamen Nenners 2, Raum geben 9, Arbeiten mit dem, was da ist 2, passendes Vorgehen 9)

-
- HK 1.4. AUßENPERSPEKTIVE und ALLPARTEILICHKEIT (als Außenperspektive 6, systemfremd und unbeteiligt 5, als externe Person 2, Neutralität 1, Allparteilichkeit 4, nicht ganz neutral und outet sich 1)
 - HK 1.5. PROFESSIONALITÄT und KOMPETENZ (Professionalität 11, fachliche Kompetenz 11, berufliche Vielseitigkeit 1, Feldkompetenz 7, Feldkompetenz nicht notwendig, wenn es um Beziehungen geht 1)
 - HK 1.6. FÜHRUNG/LEITUNG und STEUERUNG/LENKUNG (Führung/Leitung 15, Steuerung/Lenkung 13)
 - HK 1.7. STRUKTUR (Strukturierung – thematische Ebene 10, Strukturierung – zeitliche Ebene 4, ermöglicht Ankommen 1, Abschluss 7)
 - HK 1.8. AUFTRAGS- und RAHMENKLÄRUNG (Auftrag 8, Prozess 3, Beraterprofil 2)
- 2. Gelingensbedingungen – Ebene 2 "Supervisandin/Supervisand (SD)"**
- HK 2.1. FREIWILLIGKEIT (will Supervision 20, Zeitnehmen 2)
 - HK 2.2. MITVERANTWORTUNG AM PROZESS (Motiv – Supervision ist persönliche Sache 6, Bereit sein 10, Sich einlassen 6, Sich einbringen 2, Sich beteiligen 4, Sich öffnen 6, Einbringen 6, Vorbringen 2, Sprechen 12, Fragen 2, Spiegeln 1, Hören 2)
 - HK 2.3. ENTWICKLUNG, VERÄNDERUNG und ERKENNTNIS (Entwickeln 3, Erkennen 4, Sich Bewusst werden 4, Passung mit Supervisorin/Supervisor herausfinden 3, Nicht allein sein 5, Das Gefühl haben 5, Wissen 6)
 - HK 2.4. HANDELN (Vertrauen 5, Sein 3, Haben 5, Können 10, Kennen 3, Wählen 4, Reflektieren 5, Aus sich aussteigen 1, Sich externer Sicht bedienen 1, Verantwortung übernehmen 4, Einhalten 4, Geben 10)
 - HK 2.5. RAHMEN (Bekommen 22, Brauchen 3)
 - HK 2.6. PERSÖNLICHKEIT und VERHALTEN (Ehrlich sein 5, Wertschätzend und achtsam anderen gegenüber sein 2, Authentisch sein 1, Offen sein 10, Arbeitsverständnis zeigen 6)
- 3. Gelingensbedingungen – Ebene 3 (Schnittstelle Ebene 1/2) "SV/SD und "SD/SD"**
- HK 3.1. GEMEINSAME ARBEIT (Nachdenken und Bewusst machen 13, Ansehen 7, Nachspüren 1, Weiterentwickeln 1, zur Verfügung stellen 1, Beobachten 2, Mehrperspektivität 3, Gespräche führen 16, Lösungs- und Zielorientierung 5, Anliegenorientierung 5)
 - HK 3.2. UMGANG MITEINANDER "SV/SD" und "SD/SD" (Wertschätzung 7, Vertrauen 6, Verschwiegenheit 8, Freundlichkeit und Offenheit 2, Ehrlichkeit 3, Akzeptanz 1, Authentizität 2, Empathie 1)
 - HK 3.3. UMGANG MITEINANDER "SV/SD" (Beziehung 10, Wechsel Supervisorin/Supervisor 4, Wahl des passenden Settings 1, Auftragsklärung 6, Personen, die ein Weitermachen leicht machen 1)

HK 3.4. UMGANG MITEINANDER "SD/SD" (Beziehung 1, Kommunizieren auf Augenhöhe 2, Vertrauen und Verständnis untereinander 4, Fachliche Kompetenz der Gruppe 4, Verbindlichkeit in der Gruppe 2, Aufrichtigkeit in der Gruppe 1, Gruppendynamik 8, Gemeinsames Anliegen 3, Teilnehmende einigen sich auf Supervisorin/Supervisor 1, Gegenseitiges Stärken 1, Kooperation 2, Wohlwollende Unterstützung 2, Akzeptanz 1, Friede und Fairness 2, Respekt 3, Ernstnehmen und Ernstgenommen werden 1, Gehört werden 1, Wichtigkeit der gemeinsamen Arbeit trotz unterschiedlicher Voraussetzungen 1, Vorbildwirkung Teilnehmender 1)

4. Gelingensbedingungen – Ebene 4 "Supervision/Prozess selbst"

HK 4.1. FÖRDERLICHE PROZESSMERKMALE (Supervision selbst wirkt 4, Spiegelung der individuellen Situation 1, Reduktion von Angst 3, Tiefgreifende Auseinandersetzung 6, Gefühl der Sicherheit 3, Druck außerhalb des Prozesses 1, Teilnehmende werden zu Beteiligten 2, Psychohygiene 5, Herausgehoben sein und Begleitet werden beim Nachdenken 2, Schaffen von Reflexionsschleifen 1, Stimmige Vorgehensweise 1, Aktivität 1, Engagement und Arbeitseifer 1)

HK 4.2. SCHAFFT ÜBERTRAGBARES und NACHHALTIGES WISSEN (Klärung 5, Erkenntnis 3, Lösung 3, Schließen von Kreisen 2, Bereitstellung von etwas von außen 1, Aufarbeitung alter Geschichten 4, Übung, Vorbereitung, Wiederholung 2, Lernen 1, Auswirkungen von Supervision siehe Ergebnisse FF2)

5. Gelingensbedingungen – Ebene 5 "Rahmen"

HK 5.1. SOZIALE DIMENSION/DIREKT BETEILIGTE PERSONEN (Anwesenheit/Nicht-Anwesenheit Leitung 10, Anwesenheit aller am System Beteiligten 4, Gruppenzusammensetzung 8, Anzahl Teilnehmende 4, Bedeutsamkeit des Formats 8)

HK 5.2. PERSONALE DIMENSION (Passendes Setting 9)

HK 5.3. RÄUMLICHE DIMENSION (Atmosphäre 11, Geschützter Rahmen 5, Raum 19)

HK 5.4. ZEITLICHE DIMENSION (Prozesse über einen längeren Zeitraum 5, Ausreichend Zeit 3, Regelmäßigkeit/Kontinuität in der Prozessgestaltung 7, Mindestanzahl an Prozessen 3)

HK 5.5. MATERIELLE DIMENSION (Teilweise Selbstfinanzierung 2, kostenloses Angebot 1)

HK 5.6. DIMENSION der VERORDNUNG (Verordnete Gesprächsebene 2)

6. Gelingensbedingungen – Ebene 6 "Methoden"

HK 6.1. ART DER METHODE (Ideen 3, Gespräch 5, Fragen 2, Übungen 4, Spiele 1, Karten 2, Bilder 2, Rezepte 3, Körperübungen bzw. Körpererfahrung 2, Aufstellungsarbeit 4)

HK 6.2. EINSATZ DER METHODE (Berücksichtigung vorhandener Gefühle 2, Reißt mit 1, Ist passend 2, Zur richtigen Zeit 1, Methoden sind nebensächlich 1)

Diskussion der Ergebnisse (Forschungsfrage 1)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich eine hohe Vielfalt und Differenzierung vor allem in den Antworten in den ersten drei Person-Ebenen ausmachen lassen, gefolgt von Ebene 4 und 5. Den Methoden wurde eher wenig Aufmerksamkeit für gelingende Supervisionsprozesse im pädagogischen Kontext zugesprochen.

Die gewonnenen Erkenntnisse dienen nun möglicherweise vier Personengruppen, unterbreiten also, wie Möller (2012) vorschlägt, Praktikern ein Serviceangebot: Supervisorinnen und Supervisoren erhalten damit Einblick in mögliche Gestaltungsspielräume, um die Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen für Supervisionsprozesse im pädagogischen Kontext zu unterstützen. Für Supervisorinnen und Supervisanden bietet die Auseinandersetzung einen möglichen Beitrag bzw. Anstoß zur Selbstreflexion, anknüpfend an die These Schaarschmidts (2005), dass Supervision als Förderung der Entwicklung dieser mitwirke, um im Lehrberuf gesund zu bleiben. Leitungspersonen wie Direktorinnen und Direktoren an Schulen bietet die vorliegende Thematik Hintergründe zu Notwendigkeit und Perspektiven von Supervision – eventuell ein Aspekt, Supervisionskultur in den Schulen zu etablieren bzw. zu stärken. Schließlich stellen Lehrpersonen ohne Supervisionserfahrung eine Gruppe dar, bei der ein Interesse wecken gelingen möge.

Insgesamt ist in den Analysen der Transkripte in allen Ebenen ersichtlich, dass sich die genannten Gelingensbedingungen für Supervisionsprozesse mit Lehrerinnen und Lehrern im Spannungsfeld zwischen Belastung und Zufriedenheit bewegen. Buer (2013, S. 62) bringt es erneut, wie bereits am Ende des theoretischen Hintergrunds angeführt, auf den Punkt: „Gerade in der Arbeitswelt geht es darum, auf die Anforderungen eine angemessene Antwort zu geben. Erst wer selbstbestimmt eine Antwort findet, die tatsächlich passend ist, der leistet gute Arbeit.“ Dieses Zitat rückt abschließend eingangs erwähnte Worte Deweys ins Zentrum und leitet über auf Ausführungen einer Probandin, die damit auf Forschungsfrage 2 – welche den subjektiv erlebten Auswirkungen von Supervision nachgeht – aufmerksam macht:

„... also ich habe mich (..) IMMER richtig gefreut darauf, (..) ah, (..) also es war IMMER wie eine AUSZEIT, also so WIE, (..) HERAUSGEHOBEN, (..) ja?, (..) und, ahm,

und du bist BEGLEITET, (..) ah, begleitet beim NACHDENKEN über das was du TUST, über DICH, wie du BIST, (..) ah, und ANDERE, kannst bei ANDEREN, also (..) ich habe das IMMER als BEGLÜCKEND erlebt, (..) ja? (..) NIE als ARBEIT, NIE als, (..), sondern IMMER (..) ja, und (..) so, also, ja, ich meine das ist jetzt ÜBERTRIEBEN, ja, wenn ich das sage, aber, wissen Sie, das war so wie, ein WENIG SCHWIMMEN im WEIHWASSERBECKEN, ja? (..) so ein bisschen ein, (..) REINIGUNG. [...] Insel, ja. ja.“ (SD12, Z.nr. 9556, Ankerbeispiel 352)

Darstellung der Ergebnisse (Forschungsfrage 2):

FF2: Macht Supervision Lehrpersonen glücklich?

Subfrage 1: Wie wirkt Supervision auf das subjektive Wohlbefinden von Lehrpersonen?

Subfrage 2: Wie wirkt Supervision von Lehrpersonen auf das subjektive Wohlbefinden der Kinder?

Eingangs sei erwähnt, dass die entlastende Wirkung von Supervision durchgehend differenziert festgestellt werden konnte und als Grundlage für den Erhalt, für die Steigerung des subjektiven Wohlbefindens fungiert. Diese Erkenntnis bezieht auch die Frage nach dem Glück in der FF2 mit ein. Dass Supervision einen Beitrag zur persönlichen Glücksbilanz liefern kann, verdeutlicht beispielhaft das folgende Ankerbeispiel einer Probandin:

„Naja, das Glück war schon auch, das GLÜCKSGEFÜHL war das so, ah (..) also (..) es, man hat halt einfach wieder ein Stück weit gewusst, (..) also man hat AUFGETANKT, (...) ja? (..) also so, (..) auch KRÄFTEmäßig, ja?“ (Ankerbeispiel 238)

Rückblickend betrachtet dienen Aussagen von Schreyögg (2010), Böckelmann (2002) und Denner (2000) als Ausgangspunkt für die Auswertung der Ergebnisse der FF2 „Macht Supervision Lehrpersonen glücklich?“ (mögliche Auswirkungen auf deren Schulkinder mitgedacht). Dieser Gedanke erfährt in der folgenden Darstellung eine kurze zusammenfassende Ausführung, welche die Nachvollziehbarkeit ebenso, wie die Präsenz und Relevanz der Fragestellung interdisziplinär unterstützt.

Während der ersten Reduktion des Textmaterials stellt sich heraus, dass positive wie negative Erfahrungen in Supervisionsprozessen nachhaltig und divergent auf das subjektive Wohlbefinden wirken können. Für den Forschungsprozess bedeutet dies, dass nichts ohne Wirkung bleibt, was Schreyögg (2010, S. 95) mit konstruktiven Nebenwirkungen beschreibt und gleichzeitig die Wirkung auf Dritte, auf Schulkinder implizit mit beantwortet.

Insgesamt erfolgt eine Untersuchung von 322 Ankerbeispielen aus den oben genannten 18 Interviews. Aus der erneuten Reduktion des Materials erwachsen vier übergeordnete induktive Ebenen für festzustellende Auswirkungen von Supervision im pädagogischen Kontext, welche in Anlehnung an Böckelmann (2002, S. 130–132) vier Perspektiven beschreiben. Diese erfahren folglich eine beispielhafte Darstellung von Zuordnungskriterien, mit deren Hilfe Textstellen Eingang in die jeweilige Ebene finden.

TABELLE 3. Auswirkungen von Supervision im pädagogischen Kontext

Ebenen	Kriterien der Zuordnung
1	<i>Personale Auswirkungen von Supervision</i> Auswirkungen, die die Person auf sich bezogen erlebt: „Da bin ich konfrontiert worden mit der Supervision und habe das sehr erhellend und sehr (.) erfreulich gefunden und sehr (.) fördernd.“ (SD 5, Z.nr. 2169, Ankerbeispiel 50)
2	<i>Interpersonale Auswirkungen von Supervision</i> Auswirkungen, die die Person beim Gegenüber entdeckt und beschreibt. Auf dieser Ebene wird als Gegenüber ausschließlich das Kollegium und die Elternschaft definiert: „Meine Kollegin nimmt mich ernsthafter wahr (.).“ (SD 4, Z.nr. 1969, Ankerbeispiel 46)
3	<i>Apersonale Auswirkungen von Supervision</i> Auswirkungen, die die Person im Hinblick auf die Organisation, stellvertretend durch die Schulleitung, wahrnimmt. Es sei erwähnt, dass diese Ebene eine vergleichsweise knappe Darstellung erfährt, begründet durch die geringe Anzahl an Ankerbeispielen. Mögliche Hintergründe erfahren eine Erwähnung: „(.) dass ICH AUCH ganz KLAR FUNKTION und ROLLE, (..) ah (..) diese BEGRIFFE im Kopf habe, was vorher nicht, das war vorher nicht so KLAR, (..) dass das NICHT MEINE ROLLE ist, (..) da oben (sehr leise), (..) sondern SEINE, (..) Ich habe ein LEHRERROLLE, (..) und meine FUNKTION ist es auch NICHT, das ist AUCH SEINE da OBEN, (..) UND ICH TU das auch NICHT, (..) ICH MACHE keinen Supplieplan mehr, ...“ (SD 9, Z.nr. 6883, Ankerbeispiel 180)
4	<i>Auswirkungen von Supervision auf Schulkinder</i> Auswirkungen, die die Lehrpersonen für sich in ihrem pädagogischen Handeln bei Schulkindern, möglicherweise auf Grund ihrer Supervisionserfahrung feststellen. Anzumerken ist, dass sich diese nicht bei allen Interviewpersonen als fassbar zeigen, was eine differenzierte Betrachtung offenhält: "... wenn mich jetzt jemand provoziert, versuche ich trotzdem, dass ich möglichst bei mir bleibe - im Hinblick auf Schüler, ..." (SD 1, Z.nr. 472, Ankerbeispiel 4)

Die Zuordnung des Datenmaterials zu diesen vier übergeordneten Ebenen eröffnet die Entstehung von induktiven Subkategorien, welche im Anschluss an eine Überprüfung und Bündelung eine Zuordnung zu Hauptkategorien in einzelnen Wirkungsbereichen innerhalb der jeweiligen Ebene erfahren. Folgende Wirkungsbereiche und Hauptkategorien sind in allen 4 Ebenen analog.

TABELLE 4. *Wirkbereiche und Hauptkategorien in den Ebenen*

Wirkbereiche	Hauptkategorien
Wahrnehmen und Handeln	Klarheit im Wahrnehmen Veränderungen in der Selbstwahrnehmung Veränderungen in der Handlungsfähigkeit Veränderungen im pädagogischen Handeln
Fühlen und Erleben	Subjektives Wohlbefinden Subjektives Glücksempfinden Gefühle und Empfindungen Entlastung Prophylaxe und Psychohygiene
Lernen und Entwicklung	Lernangebote Persönlichkeitsentwicklung und Weiterbildung
Nutzen und Gewinn	Unterstützung – Sicherheit – Bestärkung Hilfe und Gewinn

In diesem Analyseschritt der Definition der Wirkbereiche und Ebenen erfolgt eine erste Verknüpfung mit dem theoretischen Hintergrund, da sich beispielsweise Denners (2000, S. 199) Wirkfaktoren ebenso in den vorhandenen Ebenen befinden, wie auch Buers (2013, S. 55, 57, 58, 61) Thesen und Forderungen nach Supervisionsangeboten in Expertinnen- und Expertenorganisationen. Die tabellarische Darstellung schenkt Übersicht und Einblick in den Erkenntnisprozess, auch bezüglich unterschiedlicher Intensität möglicher Auswirkungen.

Ergebnisse Auswirkungen von Supervision im pädagogischen Kontext

1. Personale Auswirkungen von Supervision – Ebene 1

1. Wirkbereich: "Wahrnehmen und Handeln"

HK 1.1. KLARHEIT IM WAHRNEHMEN (erzeugt/schenkt Klarheit 15, ermöglicht Klärung 7, Grenzen wahrnehmen 8, eigene Perspektive erweitern 5, Entlastung 3)

HK 1.2. VERÄNDERUNG IN DER SELBSTWAHRNEHMUNG (mich bewusst/differenziert wahrnehmen 10, mein berufliches Selbst reflektieren 9)

HK 1.3. VERÄNDERUNG IN DER HANDLUNGSFÄHIGKEIT (veränderte Haltung 3, bleibe/werde handlungsfähig 9, befreit 2)

HK 1.4. VERÄNDERUNG IM PÄDAGOGISCHEN HANDELN (Professionalisierung 10, Sicherheit 1, Entlastung 3, Stärkung 4)

2. Wirkbereich: "Fühlen und Erleben"

HK 2.1. SUBJEKTIVES WOHLBEFINDEN (fördert das Wohlbefinden 11, Auszeit 6, ermöglicht Abgrenzung 3, wohltuend/gewinnbringend 17)

HK 2.2. SUBJEKTIVES GLÜCKSEMPFINDEN (macht glücklich 6)

- HK 2.3. GEFÜHLE UND EMPFINDUNGEN (unangenehme Gefühle 7, angenehme Gefühle 6, überraschend tiefgreifende Gefühle 7, Erleichterung 8, Leichtigkeit 3, Bestärkung 2, sinnvoll 2, eröffnend 4)
- HK 2.4. ENTLASTUNG (klärend 5, erleichternd 4, unterstützend 17, wider die Isolation 3)
- HK 2.5. PROPHYLAXE UND PSYCHOHYGIENE (Überlastung wahrnehmen und gegensteuern 7)

3. *Wirkbereich: "Lernen und Entwicklung"*

- HK 3.1. LERNANGEBOTE (4)
- HK 3.2. PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG UND WEITERBILDUNG (Persönlichkeitsentwicklung 7, Weiterbildung 2)

4. *Wirkbereich: "Nutzen und Gewinn"*

- HK 4.1. UNTERSTÜTZUNG – SICHERHEIT - BESTÄRKUNG (Unterstützung 7, Sicherheit 5, Bestärkung 2)
- HK 4.2. HILFE UND GEWINN (gewinnbringend 4, hilfreich 15)

2. Interpersonale Auswirkungen von Supervision – Ebene 2

1. *Wirkbereich: "Wahrnehmen und Handeln"*

- HK 1.1. KLARHEIT IM WAHRNEHMEN (erzeugt/schenkt Klarheit 3, Grenzen wahrnehmen 2)
- HK 1.2. VERÄNDERUNG IN DER SELBSTWAHRNEHMUNG (mich bewusst/differenziert wahrnehmen 3, Perspektivenwechsel vollziehen 5)
- HK 1.3. VERÄNDERUNG IN DER HANDLUNGSFÄHIGKEIT (veränderte Haltung als Team 3, bleiben/werden handlungsfähig 3, Kommunikation und Miteinander 2)
- HK 1.4. VERÄNDERUNG IM PÄDAGOGISCHEN HANDELN (Rahmenbedingungen schaffen 2, wider der Nichteinmischungsnorm 2, wider dem Distanzierungsgebot 2)

2. *Wirkbereich: "Fühlen und Erleben"*

- HK 2.1. SUBJEKTIVES WOHLBEFINDEN (fördert das Miteinander 5)
- HK 2.3. GEFÜHLE UND EMPFINDUNGEN (unangenehme Gefühle 2, angenehme Gefühle 3, überraschend tiefgreifende Gefühle 1)
- HK 2.4. ENTLASTUNG (1)
- HK 2.5. PROPHYLAXE UND PSYCHOHYGIENE (Angebot für uns 2)

3. *Wirkbereich: "Lernen und Entwicklung"*

- HK 3.1. LERNANGEBOTE (2)
- HK 3.2. PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG UND WEITERBILDUNG (2)

4. Wirkungsbereich: "Nutzen und Gewinn"

HK 4.1. UNTERSTÜTZUNG – SICHERHEIT - BESTÄRKUNG (Unterstützung 4, Sicherheit 6, Bestärkung 4)

HK 4.2. HILFE UND GEWINN (gewinnbringend 1, hilfreich 2)

3. Apersonale Auswirkungen von Supervision – Ebene 3

1. Wirkungsbereich: "Wahrnehmen und Handeln"

HK 1.1. KLARHEIT IM WAHRNEHMEN (erzeugt/schenkt Klarheit 2)

2. Wirkungsbereich: "Fühlen und Erleben"

HK 2.1. SUBJEKTIVES WOHLBEFINDEN (fördert das Wohlbefinden 7)

4. Wirkungsbereich: "Nutzen und Gewinn"

HK 4.1. UNTERSTÜTZUNG – SICHERHEIT - BESTÄRKUNG (Sicherheit 1)

4. Auswirkungen von Supervision auf Schulkinder – Ebene 4

1. Wirkungsbereich: "Wahrnehmen und Handeln"

HK 1.2. VERÄNDERUNG IN DER SELBSTWAHRNEHMUNG (fähig mein Gegenüber anders wahr zu nehmen 4)

HK 1.3. VERÄNDERUNG IN DER HANDLUNGSFÄHIGKEIT (Kinder erleben mich handlungsfähig 3)

HK 1.4. VERÄNDERUNG IM PÄDAGOGISCHEN HANDELN (Professionalisierung 3, Sicherheit 1, Entlastung 1, Stärkung 1)

2. Wirkungsbereich: "Fühlen und Erleben"

HK 2.1. SUBJEKTIVES WOHLBEFINDEN (fördert das Wohlbefinden von Lehrperson und Schulkind 3, Kind profitiert 4, keine wahrnehmbare Veränderung 1)

HK 2.4. ENTLASTUNG (1)

3. Wirkungsbereich: "Lernen und Entwicklung"

HK 3.1. LERNANGEBOTE (1)

HK 3.2. PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG UND WEITERBILDUNG (Persönlichkeitsentwicklung 3)

4. Wirkungsbereich: "Nutzen und Gewinn"

HK 4.1. UNTERSTÜTZUNG – SICHERHEIT - BESTÄRKUNG (Sicherheit 2, Bestärkung 1)

Diskussion der Ergebnisse (Forschungsfrage 2)

Die Frage nach dem Glück in der Forschungsfrage, lässt diverse Deutungen im Hinblick auf Zufriedenheit und subjektives Wohlbefinden zu. Mögliche Auswirkungen von Supervision bei Lehrpersonen und im Besonderen bei deren Schulkindern erfährt in der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse eine Beleuchtung auf allen Ebenen. Verdichtet in den Ebenen 1, 2 und 4 wobei die folgenden Aussagen zu einem Einblick verhelfen möchten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass auf der personalen Ebene Auswirkungen in allen Wirkungsbereichen erlebbar und als diese beschrieben wurden, was nicht nur die entlastende sowie förderliche Wirkung von Supervision im pädagogischen Kontext unterstreicht sondern die Frage nach einem gesteigerten subjektiven Wohlbefinden differenziert beantwortet: eine gesteigerte Selbstwahrnehmung, als Folge von Angeboten zur Perspektivenerweiterung und Persönlichkeitsentwicklung, ermöglicht positive Auswirkungen im Hinblick auf den Erhalt und den Gestaltungsspielraum der pädagogischen Handlungsfähigkeit, was wiederum implizit erneut mögliche Auswirkungen eröffnet, direkt erfasst auf Ebene 4, indirekt wahrgenommen bei Dritten/Schulkindern.

Deutlich reduzierter zeigen sich die Auswirkungen auf Ebene 2 und 3. Für die interpersonale Ebene lässt sich diese Tatsache möglicherweise mit Hilfe der Aussagen von Möller (2012, S. 57–58) und Mietz und Kunigkeit (2013, S. 310) in den verbindenden Elementen von Supervision und Pädagogik begründen, die sich auf die Auseinandersetzung mit Bewertung, Fehlbarkeit, Fehlerkultur und mit der eigenen Berufsauffassung beziehen. Auch die von Böckelmann (2002, S. 145–147) beschriebene Nichteinmischungsnorm dem Kollegium gegenüber und das, die Interaktion mit Eltern betreffende Distanzierungsgebot bieten eine weitere Erklärung dafür an.

Das konkrete Beleuchten des interaktiven und dialogischen Beziehungsgeschehens zwischen Lehrperson und Schulkind (Bauer 2008, S. 16) wird als ein Heraussteigen (vgl. Ankerbeispiel 287) aus dem beruflichen Kontext wahrgenommen. Supervision bietet dafür den Raum zur professionellen Reflexion an, der als Ort der Kontemplation (Buer 2013, S. 61) zum Verweilen anregt, um aus diesem Prozess heraus in weiterer Folge wieder bewusster weiter zu arbeiten (vgl. Ankerbeispiel 22); Dazu soll erneut, wie bereits unter Punkt 2 angeführt, mit Buer (2013, S. 62) auf seine Forderung nach guter Beratung für Professionelle in Expertinnen- und Expertenorganisationen hingewiesen werden: "Gute professionelle Arbeit ist ein wichtiger Beitrag, die Glücksvoraussetzungen für viele zu verbessern." Mit Blick auf die FF2 kann abschließend festgestellt werden, dass die erhobenen Daten eindeutig eine entlastende Wirkung von Supervision im pädagogischen Kontext, in Form einer Steigerung der Berufszufriedenheit nahelegen.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Resümierend ist festzustellen, dass die erhaltenen Erkenntnisse auf subjektiven Aussagen von 18 Interviewkandidatinnen und -kandidaten beruhen und daher keinerlei Verallgemeinerung zulassen. Dennoch liefern sie bemerkenswerte Eindrücke über Wirkungen in und Auswirkungen von Supervision im pädagogischen Kontext. Die Ergebnisse zu den zwei beleuchteten Forschungsfragen lassen viel Potential hinsichtlich weiterführender Forschungsgedanken erkennen. Das einfließen lassen in die Reflexion und Gestaltung zukünftiger Supervisionsprozesse oder die Erarbeitung förderlicher Konzepte auf Basis der gewonnenen Daten können als eine Möglichkeit der Verwertung angesehen werden, um Lehrerinnen und Lehrer eine passende Gelegenheit im Sinne Belardis (2015) für Weiterbildung, Reflexion und Beratung zu geben. Geradezu interessant erscheint es, diese Gedanken weiterzutragen und entwickelte Supervisionsangebote hinsichtlich ihres Unterstützungspotentials zu analysieren.

Literatur

- Bauer, J. (2013). *Arbeit. Warum unser Glück von ihr abhängt und wie sie uns krank macht* (1. Aufl.). München: Karl Blessing.
- Belardi, N. (2015). *Supervision für helfende Berufe* (3. Aufl.). Freiburg/Breisgau: Lambertus.
- Böckelmann, Ch. (2002). *Beratung – Supervision – Supervision im Schulfeld. Eine theoretische Verankerung des Beratungshandelns*. Innsbruck: Studienverlag.
- Buer, F. (2013). Worum es in der Beratung von professionals im Grunde geht: Sinnfindung in der Arbeit durch verantwortetes Streben nach Glück. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung* (3. Aufl., S. 55–71). Wiesbaden: VS.
- Burow, O.- A. (2011). *Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Denner, L. (2000). *Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung* (1. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Dewey, J. (2008). *Democracy and Education. An educational classic*. Radford: Wilder Publications.
- Döring-Seipel, E., & Dauber, H. (2013). *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf*. Göttingen: V&R.
- Esch, T. (2014). *Die Neurobiologie des Glücks. Wie die Positive Psychologie die Medizin verändert* (2. Aufl.). Stuttgart: Thieme.

- Fenner, D. (2007). Das gute Leben. In D. Birnbacher, P. Stekeler-Weithofer, & H. Tetens (Hrsg.), *Grundthemen Philosophie*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Freudenthaler, Ch. (2015). Beratung im Kontext der Schule. *Erziehung und Unterricht*, (1–2), 147–155. Wien: öbv.
- Hausinger, B. (Hg.). (2008). *Der Nutzen von Supervision. Verzeichnis von Evaluationen und wissenschaftlichen Arbeiten*. Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. Kassel: kassel university press.
- Hillert, A. (2013). Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 137–153). Wiesbaden: Springer.
- Ketter, F. D., & Benczak, S. (Hrsg.). (2016). *Supervision im pädagogischen Kontext. Gelingensbedingungen in der Supervision – das Geheimnis von glücklichen Lehrpersonen (und deren Schulkinder?)*. Aachen: Shaker.
- Krause, A., Dorsemagen, C., & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 61–80). Wiesbaden: Springer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P., & Rath, N. (2013). Glück – aber worin liegt es? Zu einer kritischen Theorie des Wohlbefindens. In C. Hubig & G. Jüttemann (Hrsg.), *Philosophie und Psychologie im Dialog*. Göttingen: V&R.
- Mäder, K. (2015). Die Bedeutung von Beratung für Schulen – Schulen brauchen Beratung. *Erziehung und Unterricht*, (1–2), 139–146. Wien: öbv.
- Mietz, J., & Kunigkeit, H. (2013). Supervision und Organisationsentwicklung in der Institution Schule zwischen Eigenverantwortung und Fremdorganisation. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung* (3. Aufl., S. 305–325). Wiesbaden: VS.
- Möller, H. (2012). *Was ist gute Supervision? Grundlagen – Merkmale – Methoden*. Kassel: kassel university press.
- Osinger, D. (2007). Schulentwicklung braucht Beratung. Neue Anforderungen brauchen neue Wege. In E. Christof, E. Ribolits, & J. Zuber (Hrsg.), *Führe mich sanft. Beratung, Coaching & Co. Die postmodernen Instrumente der Gouvernementalität* (S. 103–119). Innsbruck: Studienverlag.
- Pühl, H. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Rothland, M. (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

-
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 81–97). Wiesbaden: Springer.
- Schreyögg, A. (2010). *Supervision. Ein integratives Modell* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Zech, R. (2009). Latente Regeln des Funktionierens der Organisation Schule. In A. Bartz, M. Dammann, S. G. Huber, T. Klieme, C. Kloft, & M. Schreiner (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung 2570.14. Basiswissen und Arbeitshilfen zu zentralen Handlungsfeldern der Schulleitung* (S. 1–9). Köln: WoltersKluwer.



Lehrerfortbildungsformate und Nachhaltigkeit

Überlegungen am Beispiel einer Evaluation des Lehrgangs Mädchen in die Technik/ Jungen in die Pädagogik (MiT/JiP)

Katharina Musil

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz; katharina.musil@ph-linz.at

EINGELANGT 15 JUN 2017

ÜBERARBEITET 16 OKT 2017

ANGENOMMEN 22 OKT 2017

Vorliegende Evaluation geht der Frage nach, ob der Lehrgang MiT/ JiP aufgrund der Wirkungsvermutungen der Interviewpartner/-innen als nachhaltig eingestuft werden kann und welche Rolle das Fortbildungsformat dabei spielt. Bei allen Befragten hat sich aus ihrer Sicht das Bewusstsein, Wissen und Verhalten in Bezug auf das Lehrgangsthema verändert und sie können auch bei den Schülern und Schülerinnen eine höhere themenspezifische Sensibilität feststellen. Dies entspricht einer Entwicklung auf allen vier Wirkungsebenen (nach Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006), was laut Lipowsky und Rzejak (2012) die Vermutung zulässt, dass der untersuchte Fortbildungslehrgang nachhaltig ist. Das Fortbildungsformat kann vor allem mit den Verhaltensänderungen der Interviewpartner/-innen auf der Wirkungsebene 3 in Verbindung gebracht werden. Trotz eingeschränkter Freiwilligkeit und lediglich extrinsischer Teilnahmemotivation bei fünf der sechs Interviewpartner/-innen äußern alle positive Wirkungsvermutungen. Dies zeigt ein allgemeines Dilemma von nachhaltigen Fortbildungsformaten auf, da diese mit einem relativ hohen Zeit- und Arbeitsaufwand für die Teilnehmer/-innen verbunden sind, was abschreckend wirken kann. Die Merkmale, die zur Nachhaltigkeit beitragen, stellen somit gleichzeitig eine Bildungsbarriere dar.

SCHLÜSSELWÖRTER: Nachhaltige Fortbildung, Teilnahmemotivation, Evaluation, Lehrerfortbildung, Gender

1. Einleitung

Im Sinne der Professionalisierung ist ein nachhaltiger Praxistransfer von Fortbildungsinhalten ein relevanter Aspekt der Lehrerfortbildung. Die Evaluierung eines solchen Praxistransfers wird auch unter anderem vom Rechnungshof (2008) gefordert, stellt sich aber gleichzeitig als schwierig und komplex dar, da er von vielen unterschiedlichen Variablen beeinflusst wird (Lipowsky, 2010, S. 51). Je nach Interesse und leitender Forschungstheorie können unterschiedliche Variablen zur Erfassung der Wirkung und Wirkungsbeeinflussung herangezogen werden (Blömeke, 2004, S. 60).

Das vorliegende Forschungsprojekt geht im Zuge einer Evaluation der Frage nach, ob der Lehrgang MiT/ JiP aufgrund der Wirkungsvermutungen der Interviewpartner/-innen als nachhaltig eingestuft werden kann und welche Rolle das Fortbildungsformat dabei spielt. Ziel ist es, das Verständnis über den individuell wahrgenommenen Zusammenhang zu vertiefen und für weitere Fortbildungsplanung nutzbar zu machen.

Unter einer Evaluation im sozialwissenschaftlichen Sinn versteht man die systematische Untersuchung von beispielsweise Programmen, Maßnahmen und Interventionen mit Hilfe von wissenschaftlichen Methoden (vgl. unter anderem Spiel, 2003; Spiel & Strohmeier, 2007; Spiel et al., 2016). Sie sollte daher immer „wissenschaftsgestützt und datenbasiert“ sein (Atria et al., 2006, S.574). Vorliegende Evaluation stützt sich auf die Daten, die anhand von Interviews mit den Teilnehmer/-innen entstanden sind. Die Funktion entspricht in der Einteilung nach Mittag und Hager (2000) einer Evaluation der subjektiv wahrgenommenen Wirksamkeitsvermutungen. Dafür wird das Konzept der vier Wirkungsebenen von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) herangezogen, das unter anderem von Lipowsky (2011, 2012) für die Lehrerfortbildung weiterentwickelt wurde (Berghammer & Meraner, 2012, S.611; Birgmayr, 2011). Die vier Ebenen umfassen erstens die unmittelbare Reaktion der Lehrkräfte, zweitens den Lernzuwachs der Teilnehmer/-innen, drittens die Veränderung im Verhalten und viertens die Entwicklung der Schüler/-innen. Die Effekte der Fortbildung werden von Ebene zu Ebene weitreichender und sind als aufeinander aufbauend zu betrachten. Die Erfüllung einer Ebene ist eine notwendige aber keine hinreichende Voraussetzung für die Erfüllung der nächsten Ebene (Lipowsky, 2010). Das Messen der Wirksamkeit auf allen vier Ebenen ist allerdings eine große methodische Herausforderung, da unterschiedliche Methoden notwendig sind (Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 4). Aufgrund der gewählten Methode, nämlich Interviews mit den Teilnehmer/-innen des Fortbildungsangebots, können die Ergebnisse nur die subjektive Wahrnehmung der Teilnehmer/-innen widerspiegeln.

Im Folgenden soll das Fortbildungsformat des Projekts MiT/ JiP vorgestellt und anschließend ein kurzer Einblick in die Forschung zur Nachhaltigkeit, Wirkung und Praxistransfer von Lehrerfortbildung mit Fokus auf Merkmale des Fortbildungsformats gegeben werden. Dabei wird gezeigt werden, inwiefern der Lehrgang förderliche Merkmale zur Nachhaltigkeit in der Konzeption aufweist und wie diese in der Evaluierung aufgegriffen werden.

2. Fortbildungsformat des MiT/ JiP Projekts

Das grenzübergreifenden Projekt MiT/JiP widmet sich dem Thema der geschlechtersensiblen Didaktik und Berufsorientierung für Volksschulehrer/-innen (Mittermair, 2014). Bei diesem Projekt handelt es sich um ein Interreg Projekt der Johannes Kep-

ler Universität in Kooperation mit der Universität Passau und Unterstützung durch die Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. Das Angebot geht von Umfang und Aufwand über die geforderten Fortbildungsstunden für Lehrpersonen in Österreich (15 Stunden) weit hinaus. Nicht nur der Gesamtaufwand in Stunden ist deutlich höher, auch die Dauer ist mit einem Jahr (November 2013 bis November 2014) ein langer Zeitraum in dem sich die Lehrpersonen an ein Thema binden. Aufgrund der Konzeption des Projekts wurden Schulen, Direktor/-innen und Lehrer/-innen direkt und persönlich angefragt und zur Teilnahme aufgefordert. Die Freiwilligkeit als förderlicher Faktor für die Nachhaltigkeit (vgl. weiter unten) eines Fortbildungsprogramms (Zehetmeier, 2008, S. 78) ist in untersuchtem Projekt zu hinterfragen und soll daher genauer beleuchtet werden.

Die Maßnahmen, die vorliegender Evaluation zugrunde liegen, sind drei Weiterbildungsveranstaltungen (WV I–WV III) zu den Themen geschlechtsspezifische Didaktik und Berufsorientierung und die Vernetzungstreffen mit strategischen Partner/-innen, deren Ablauf in folgender Abbildung dargestellt wird.

ABBILDUNG 1. Struktur des Projektverlaufs (JKU, 2013, S. 2)



Zusätzlich zu den dargestellten Präsenzveranstaltungen fanden begleitete Exkursionen unter anderem zum WELIOS bei Wels und der Wissenswerkstatt Passau statt. Die Inhalte und Praxisübungen wurden den Teilnehmer/-innen als Handreichung schriftlich übermittelt.

3. Nachhaltige Lehrerfortbildung

Nachhaltige Fort- und Weiterbildungsangebote sind Professionalisierungsmaßnahmen, die eine positive Wirkung auf die Lehrpersonen und in Folge auch auf den Unterricht haben (Reusser & Tresp, 2008; Lipowsky, 2011; Lipowsky & Rzejak, 2012). Dafür muss ein Transfer der gelernten Inhalte in den beruflichen Alltag gelingen (Vigerske, 2016, S. 32). Die Literatur zum Thema der Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung beschäftigt sich mit deren Merkmalen und Wirkung. Das Konzept der vier Wirkungsebenen von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) kann

als klassischer Ansatz zur Evaluation gesehen werden (Gutknecht-Gmeiner, 2009, S. 6; Birgmayer, 2011) und wird in vorliegender Studie verwendet, um die Frage zu beantworten, ob der Lehrgang MiT/ JiP als nachhaltig eingestuft werden kann. Die Einteilung der Merkmale nachhaltiger Lehrerfortbildung beziehungsweise der förderlichen und hemmenden Einflussfaktoren auf die Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung kann zeitlich (Vigerske, 2017) oder nach unterschiedlichen inhaltlichen Dimensionen (Haenisch, 1994; Zehetmeier, 2008; Florian, 2008; Zehetmeier & Schuster, 2009; Lipowsky, 2009; Berghammer & Meraner, 2012; Lipowsky & Rzejak, 2012; Fussangel, Rürup, & Gräsel, 2016) erfolgen. Im Folgenden wird die Einteilung nach Lipowsky (2009) beziehungsweise Lipowsky und Rzejak (2012) und Zehetmeier (2008) näher diskutiert. Entsprechend der Fokussierung vorliegender Evaluation wird herausgefiltert, welche Merkmale für nachhaltige Fortbildungsformate abgeleitet werden können.

Ob und wie nachhaltig eine Fort- und Weiterbildung ist, hängt laut Lipowsky (2009, S. 346) von drei Dimensionen ab. Die erste Dimension umfasst strukturelle, didaktische und prozessbezogene Merkmale der Fort- und Weiterbildung selbst, beziehungsweise die Art und Intensität der Nutzung. Die zweite Dimension beschäftigt sich mit dem Schulumfeld (Kontextbezogene Faktoren) und die dritte Dimension mit den Merkmalen der/des Teilnehmerin/ Teilnehmers. Zehetmeier (2008, S. 76–77.) unterteilt die erste Dimension der Fortbildung noch einmal in Merkmale der Fortbildner/-innen, denen er Methodik und Didaktik zuordnet und Merkmale des Fortbildungsprogrammes. Darüber hinaus nennt der Autor auch den außerschulischen Kontext als hemmenden oder förderlichen Faktor für die Nachhaltigkeit. Um die Frage zu beantworten, welche Rolle das Fortbildungsformat bei den Wirkungsvermutungen der Interviewpartner/-innen spielt, werden im folgenden Text jene – für die Nachhaltigkeit förderlichen – Merkmale diskutiert, die dem Fortbildungsformat zugeordnet werden können. Das sind die strukturellen und prozessbezogenen Aspekte der ersten Dimension nach Lipowsky (2009) und Lipowsky und Rzejak (2012) beziehungsweise die Merkmale des Fortbildungsprogrammes nach Zehetmeier (2008).

Eine wichtige Rolle nimmt bei den Texten die Dauer der Fortbildung und die zu Verfügung stehende Zeit ein. Kurze und einmalige Fortbildungen können kaum Routinen aufbrechen und Handlungsweisen verändern. Es ist daher unwahrscheinlich, dass sie Auswirkungen auf den Wirkungsebenen 3 und 4 haben. Yoon et al. (2007) zeigen, dass kurze Fortbildungen keine Effekte auf Lehrpersonen haben. Lipowsky und Rzejak (2012) argumentieren dafür, dass die zu Verfügung stehende Verarbeitungszeit eine Voraussetzung für die Implementierung ist, da das Gelernte bei genügend Zeit eher als Herausforderung und nicht als Überforderung gesehen wird. Eine längere Dauer macht darüber hinaus ein höheres Ausmaß aktiven Lernens wahrscheinlicher, was die Motivation der Teilnehmer/-innen die Inhalte zu vertiefen und zu transferieren steigern kann, da sie erleben können,

dass Veränderungen bei ihnen selbst möglich sind. Diese Annahme wird auch von unterschiedlichen pädagogischen Konzepten, z.B. *Lebendiges Lernen* (Cohn, 1975; Stollberg & Schneider-Landolf, 2009), *Personenzentrierter Ansatz* (Rogers, 1974; Kunze, 2008, S. 185) und *Gestaltpädagogik* (Burow, 1993, S. 33; Svoboda, Scala, & Gut, 2012) vertreten. Ein weiteres strukturelles Merkmal, das von Lipowsky und Rzejak (2012) genannt wird, ist die Einbindung externer Wissenschaftler/-innen. Das untersuchte Fortbildungsformat entspricht von der Dauer (ein Jahr) und der Beteiligung externer Wissenschaftler/-innen (Kooperation zweier Universitäten) den vorgestellten Merkmalen der Nachhaltigkeit. Wie dies allerdings von den Teilnehmer/-innen wahrgenommen wird, und ob es aus ihrer Sicht auch zur Nachhaltigkeit beigetragen hat, wird in den Interviews erfragt. Als zentrales sowohl strukturelles als auch prozessbezogenes Merkmal von Nachhaltigkeit definieren Lipowsky und Rzejak (2012) die Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen. Diese Verschränkung gibt einen gewissen Zeitraum vor (genaue Dauer bleibt undefiniert und sollte auch individuell unterschiedlich anzusetzen sein), damit Input erprobt und reflektiert werden kann. Damit wird der erste Transfer als Erprobungsphase in den Lernprozess hereingeholt. Eine Reflexion mit anderen wird möglich. Ausschlaggebend sind daher nicht einfach die Länge einer Fortbildung, sondern inwiefern Phasen des Transfers und der Reflexion ermöglicht werden. Möglichkeiten, um die Reflexion nach und zwischen den Präsenzveranstaltungen nachhaltig zu unterstützen sind nach Lipowsky und Rzejak (2012) professionelle Lerngemeinschaften, Coaching und Supervision. Diese können sich auf die Lehrpersonen positiv auswirken (vgl. für Coaching unter anderen Garet et al., 2008; Lipowsky, 2011; West & Staub, 2003 beziehungsweise für Supervision Ketter & Benczak, 2016, S. 276) und verankern Reflexion strukturell (Fussangel, Rürup, & Gräsel, 2010), was Verhaltensänderungen erleichtern kann. Wichtig ist bei ersterem zu beachten, dass nicht jede Zusammenkunft von Lehrenden auch gleichzeitig eine professionelle Lerngemeinschaft ist (Aldorf, 2015, S. 81). Nach Lipowsky und Rzejak (2012) definiert sich eine professionelle Lerngemeinschaft durch geteilte Normen und Werte, einen reflexiven Dialog, eine Deprivatisierung und eine intensive Zusammenarbeit. Im untersuchten Projekt wurden Lerngemeinschaften als Teil des Fortbildungsformates initiiert, da von jeder Schule mindestens zwei Lehrpersonen und wenn möglich auch noch der/die Direktor/-in teilnehmen sollten. Darüber hinaus fanden zusätzlich zu den inhaltlichen Workshops Vernetzungstreffen statt, die den Austausch und die Reflexion anregen sollten. Für die Teilnehmer/-innen gab es zwar viele Möglichkeiten der Reflexion, aber keine strukturierte Anleitung, zeitliche Vereinbarung oder inhaltliche Anregung (zum Beispiel über den Praxistransfer zu diskutieren). Der Aspekt von verschränkten Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen ist daher nur sehr eingeschränkt vorhanden. Zehetmeier (2008, S. 78) benennt die Merkmale Vernetzung und Reflexion in seiner Übersicht als förderliche Faktoren für die Nachhaltigkeit, ordnet sie

aber den Lehrkräften zu. In der vorliegenden Evaluation wird trotzdem auf beide Aspekte Bezug genommen und ihr Stellenwert für die Teilnehmer/-innen erfragt, da sie bei dem untersuchten Lehrgang konzeptionell verankert sind und daher als Teil des Lehrgangsformat gesehen werden können. Zehetmeier (2008, S. 77) sieht zusätzlich die Bereitstellung von fachlichen Arbeitsmaterialien und Literatur, einen Praxisbezug, Evaluationen und die Freiwilligkeit der Teilnahme als Merkmale der Dimension nachhaltiges Fortbildungsprogramm. Die genannten Merkmale können alle bei der Planung von Fortbildungsformaten berücksichtigt werden und fließen daher (ausgenommen dem Merkmal Evaluation) in die vorliegende Studie ein. Zusammenfassend lassen sich folgende inhaltliche Merkmale für die Gestaltung von nachhaltigen Fortbildungsformaten ableiten:

- Freiwilligkeit
- Fachbezug durch Arbeitsmaterialien
- Praxisbezug
- Vernetzung und Kooperation
- Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen
- Reflexion
- Dauer
- Beteiligung Externe Wissenschaftler/-innen
- Evaluation

Dass das Fortbildungsformat für die Nachhaltigkeit eine Rolle spielt, steht auch für Berghammer und Meraner (2012, S. 616) fest. Sie argumentieren, dass die Wirksamkeit von Fortbildungen durch eine geeignete Organisationsform erhöht werden kann. Reusser und Tresp (2008, S. 9) nennen als Beispiele SCHILFs (Schulinterne Lehrerfortbildung und SCHÜLFs (Schulübergreifende Lehrerfortbildung), Mentorings und Coachings mit fachdidaktischem Bezug und die auf Reusser (2005) basierte Unterrichtsreflexion und -entwicklung. Berghammer und Meraner (2012, S. 616) nennen darüber hinaus Kursfolgen und Lehrgänge, didaktische Werkstätten und gezielte Qualifikationsprogramme als nachhaltige Fortbildungsformate. Das MiT/ JiP Projekt kann als Lehrgang eingestuft werden.

4. Methode

Die Fragestellung soll anhand einer qualitativen Forschungsmethode beantwortet werden. Die Methode wird ausgewählt, da eine Verdichtung der Komplexität Ziel der Arbeit ist. Die Interviews sollen die Einsicht in die Motivation der Teilnehmerinnen vertiefen und die Vermutungen über die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Projekts aus Perspektive der Teilnehmerinnen beleuchten. Dafür wurden sechs halbstrukturierte Interviews (u.a. nach Flick, 2000 und Patton, 1990) mit Teilnehmerinnen von der Autorin selbst durchgeführt. Die Autorin kannte die

Teilnehmerinnen im Vorfeld nicht und hatte im Projekt keine weitere Funktion. Die Fragen des Leitfadens wurden theoriebasiert erarbeitet. Konzepte, die dafür herangezogen wurden, sind zum einen der Bildungsbegriff nach Lotz (2012) und zum anderen die vier Wirkungsebenen von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006), die unter anderen von Lipowsky (2011, 2012) für die Lehrerfortbildung weiterentwickelt wurden. Die Auswertung erfolgt gemäß der Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) deduktiv mit Kategorien, die sich aus der Theorie ergeben und induktiv mit Kategorien, die aus der Überarbeitung der Daten entstehen. Die Interviews wurden im Jänner 2015 geführt. Das heißt, sechs Monate nach der dritten und letzten inhaltlichen Weiterbildungsveranstaltung, da der Fokus – entsprechend der Forschungsfrage – auf den nachhaltigen Veränderungen liegt. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen erfolgte mit der Prämisse möglichst unterschiedliche Perspektiven zu erfassen. Dabei wurden die Merkmale Schulstandort und Schulgröße, Funktion der Teilnehmerin in der Schule (Direktorin oder Lehrerin), Berufserfahrung und themenspezifische Vorbildung berücksichtigt. Daraus resultierend wurden drei unterschiedliche Schulstandorte ausgewählt; zwei im ländlichen Raum und eine aus dem städtischen Raum mit vier bis acht Klassen. Nur eine Teilnehmerin war auch Direktorin. Alle anderen waren klassenführende Volksschullehrerinnen. Zwei der Interviewpartnerinnen haben die Fortbildung in ihrem ersten Berufsjahr angefangen, jeweils zwei Teilnehmerinnen hatten bereits mehr als zehn Jahre beziehungsweise 20 Jahre Berufserfahrung beim Start der Fortbildung. Drei der Teilnehmerinnen hatten sich schon vor dem Lehrgang mit der Genderthematik intensiver auseinander gesetzt, für drei war dieses Thema eher neu. Die gewählte Forschungsmethode gibt einen Einblick in die individuellen Wahrnehmungen der Interviewpartnerinnen. Für die ersten drei, der oben genannten Wirkungsebenen ist das der entscheidende Blickwinkel. Für die Erforschung der Entwicklung der Schüler/-innen (Wirkungsebene 4) hingegen muss diese Perspektive als Einschränkung gesehen werden.

Im Folgenden werden zuerst die Aussagen zu den Wirkungsvermutungen auf den Ebenen 2-4 (Lernzuwachs der Teilnehmer/-innen, Veränderung im Verhalten und Entwicklung der Schüler/-innen) nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) vorgestellt, um zu zeigen, ob und was sich aus Perspektive der Interviewpartnerinnen verändert hat. Die Wirkungsebene 1 (unmittelbare Reaktion) wird aufgrund der Fokussierung auf nachhaltige Veränderungen und des Erhebungszeitpunkts nicht weiter diskutiert. Im Anschluss an die Veränderungen werden die Äußerungen dargestellt, die sich auf die beschriebenen Merkmale nachhaltiger Fortbildungsformate (nach Zehetmeier 2008 und Lipowsky 2009) beziehen.

5. Veränderungen aus Perspektive der Interviewpartnerinnen

Im Folgenden werden die Wirkungsvermutungen der Interviewpartnerinnen über eine nachhaltige Veränderung auf den Wirkungsebenen 2, 3 und 4 dargestellt, um die Frage beantworten zu können, ob der Lehrgang als nachhaltig eingestuft werden kann.

Veränderung im Bewusstsein und Wissen (Wirkungsebene 2)

Die Veränderung im Wissen bzw. im Bewusstsein der Interviewpartnerinnen hängt stark vom Vorwissen beziehungsweise der Vorbildung der Teilnehmerinnen ab. Die Interviewpartnerinnen 1, 2 und 4 berichten von einer Veränderung. Die Interviewpartnerinnen 2 und 4 waren sich vorher ihrer eigenen Einstellungen bezüglich Genderfragen nicht so bewusst.

„mhm, ... Ich habe für mich gedacht dieses Thema, diese Gleichbehandlung, diese Genderfrage, die stellt sich für mich nicht. Und bin dann im Laufe des Kurses durch verschiedene Übungen drauf gekommen, [...] dass man diese Klischees genauso drinnen hat. Da war z.B. so eine Aussage, die gefallen ist, dass man einfach die Burschen hernimmt. Die starken Burschen zum Langbänke wegtragen. Das hat mich wirklich getroffen – man nimmt zuerst einmal die Burschen her und dann erst die Mädchen für solche Arbeiten. Da bin ich das erste Mal so richtig betroffen worden. Na es ist ja gar nicht so selbstverständlich, man behandelt sie wirklich verschieden und jetzt der Unterschied ist jetzt, dass wenn ich sage, wenn ich die Burschen bestimme zum Langbänke wegtragen, dass es mir zumindest bewusst ist, dass ich wieder die Buben anspricht anstatt die Mädchen. [...] Aber es ist mir bewusst worden, dass man in gewisse Situationen die Buben bevorzugt und in gewisse Situationen die Mädchen bevorzugt anspricht“ (I2, Z. 40–51).

„Man glaubt es gar nicht, wie voreingenommen man selber ist und gewesen ist, was das Thema anbelangt“ (I4, Z. 640–641). „Weil ich bin wirklich das Gegenteil von Gender erzogen worden“ (I4, Z. 707–708). „Ich habe mir nie gedacht, dass ich mit Strom Versuche machen kann mit den Kindern. Aber das [Technikbox] ist da so klasse. Aber auf die Idee wäre ich nicht gekommen, dass ich die Spate überhaupt angreife“ (I4, Z. 710–712).

Die Antworten zeigen eindrücklich, dass hier eine Veränderung im Bewusstsein und der Wahrnehmung der Teilnehmerinnen stattgefunden hat. Besonders erwähnenswert ist, dass Interviewpartnerin 4 sogar ein neues Interesse entdeckt hat und sich jetzt selbst mehr in Bezug auf Technik zutraut. Die Interviewpartnerinnen 3, 5 und 6 haben sich alle schon vor dem Lehrgang mit der Genderthematik

auseinandergesetzt. Das Bewusstsein hat sich bei Ihnen dementsprechend nicht so stark verändert. Wobei die Interviewpartnerinnen 5 und 6 noch eine Intensivierung des Themas für sich wahrnehmen. So erzählt Interviewpartnerin 6, dass sie „[...] durch das Projekt schon sehr aufmerksam geworden [ist] auch im Unterricht“ (16, Z. 967). Interviewpartnerin 5 beschreibt es wie folgt:

„Ich weiß schon viel darüber [über das Thema], aber man ist dann auch einmal blind [...]. Was ich mir auch noch viel mehr für mich mitgenommen habe, ist, dass man nicht von sich aus solche Zuschreibungen macht, weil es dann halt Erkenntnisse gibt. Und einfach einmal nur schauen, beobachten, wahrnehmen, hinschauen, (...) zuhören und dann wieder ansetzen“ (15, Z. 924–928).

Veränderung im Verhalten (Wirkungsebene 3)

Was und wieviel umgesetzt wird, ist zwar sehr unterschiedlich, aber alle Befragten haben etwas in ihren Handlungen im Schulalltag verändert. Die Interviewpartnerinnen 1, 2, 5 und 6 thematisieren Genderfragen oder reden mehr darüber, wenn etwas auf Schüler/-innenseite auftaucht. „[...] ich hätte das sonst NIE so ausführlich behandelt“ (12, Z. 238). Die Interviewpartnerin 3 hat schon vorher darauf geachtet geschlechtsneutrale Materialien zu verwenden. Sie versucht allerdings seit dem Projekt auch selbst verstärkt geschlechtsneutral zu reden: „[...] nicht ,suche dir einen Partner oder eine Partnerin‘, sondern ich sage immer ,such dir ein Kind aus“ (13, Z. 331–332). Die Interviewpartnerinnen 1, 2 und 4 waren mit den Kindern, angeregt durch das Projekt auf zwei Exkursionen in Passau in der Wissenswerkstatt und in Wels im Welios (11, Z. 552–555, 14, Z. 616–617). Die Interviewpartnerinnen 4, 5 und 6 setzen darüber hinaus auch noch zahlreiche andere Methoden aus den Workshops um.

„Ich habe zum Beispiel die Technikversuche alles aufgebaut. [...] Wir haben auch Bücher gekauft, für die Bücherei. Ich habe zB auch die Erfinderkarten laminiert und hergerichtet. [...] Dann habe ich zB von den Zeitschriften alle Technikthemen gesammelt. [...] Bei der Bank haben wir uns auch einmal einen Tresor angeschaut, Bankomat und Sicherheit – wie funktioniert das. [...] so alltägliche Dinge, jetzt bauen wir das ein“ (14, Z. 678–689).

Darüber hinaus setzt Interviewpartnerin 4 Spiele für die Unterstützung sozialer Kompetenzen ein und besucht Betriebe im Ort. Die Interviewpartnerinnen 5 und 6 haben den „Fit fürs Leben Pass“ ausprobiert (16, Z. 822), arbeiten mit Lego als technisches Material (16, Z. 855–856) und achten bei den Merksätzen auf die Nennung beider Geschlechter. „Spannend sind auch die Merkwortsätze. Wenn keine weibliche Form dabei steht dann sagen wir die dazu“ (15, Z. 894).

Veränderungen bei den Schüler/-innen (Wirkungsebene 4)

Aus Sichtweise der interviewten Teilnehmerinnen hat sich auch bei den Schüler/-innen etwas verändert. Ähnlich, wie bei den Umsetzungen gibt es auch hier graduell große Unterschiede. Die Interviewpartnerinnen 1, 2 und 5 nehmen immer wieder stereotype Zuschreibungen ihrer Schüler/-innen wahr. Interviewpartnerin 2 spricht davon, dass eine stereotypische Rollenverteilung für manche Schüler/-in wie ein „*Sciencefiction-Film*“ (I2, Z. 227–228) sei. Interviewpartnerin 1 erzählt von der typischen Zuteilung von Tätigkeiten (I1, Z. 220–221) und Interviewpartnerin 5 berichtet trotz vieler positiver Beispiele von einem Beispiel, in dem die Kinder Polizisten als stark und aktiv und Polizistinnen als lieb, nett und höflich (I5, Z. 895–896) gemäß den Stereotypen beschreiben. Alle drei Interviewpartnerinnen berichten aber auch gleichzeitig von Veränderungen bei den Schüler/-innen. Interviewpartnerin 1 erzählt von Diskussionen in Bezug auf Conchita Wurst und Interviewpartnerin 2 „glaubt schon, dass man sie [die Schüler/-innen] erreichen kann, weil dieses aha es ist auch anders möglich“ (I2, Z. 218) etwas bewirken kann.

Die Interviewpartnerinnen 4, 5 und 6 sehen Veränderungen im Bewusstsein der Kinder. Interviewpartnerin 4 nimmt sie als aufmerksamer und gesprächsbe-reiter wahr, was sie durch folgendes Erlebnis veranschaulicht.

„Die Äußerungen – sie [die Kinder] sind schon ein wenig aufmerksamer, wie man, oder was man sagt- was jetzt gendermäßig richtig oder falsch ist. Vor ein paar Wochen hat einer gesagt – da haben sie ihn gerade ein bisschen gehänselt – ‚Mädchen sind ja eh gerade zum Putzen und zum Einkaufen gut‘. Dann haben sie [die Mädels] aber dann zum Tränen [weinen] angefangen. Das hat sie so beleidigt. Ich war auch ganz erschrocken. [...] Die anderen Mädchen haben dann auch gesagt, das ist nicht richtig und dass das beleidigt. Und sie haben schon geredet darüber. Da denk ich mir schon, dass sie ein wenig sensibler werden. [...] er hat es dann eh eingesehen. Er hat gesagt, ja bei ihm tut der Papa halt alles arbeiten draußen und Mama arbeitet drinnen. Aber dass das auch anders sein könnte“ (I4, Z. 630–645).

Interviewpartnerin 5 berichtet davon, dass sich die Mädchen mehr zutrauen und selbstbewusster geworden sind (I5, Z. 831–839), was sie mit folgendem Beispiel illustriert.

„Wir haben Mädchen drinnen gehabt, die mit vorgehaltener Hand geredet haben. Und das war ein Wahnsinn. Und auch ganz leise. Man hat sie gar nicht wahrgenommen. Die haben sich klein gemacht auch körpersprachlich. Und jetzt wenn man zurückblendet im Vergleich. Sie stehen ganz anders da, sind viel sicherer. Das laut Sprechen, das variiert nach wie vor. Aber es ist ein Fortschritt bemerkbar und das ist für mich ein wichtiger Bestandteil“ (I5, Z. 831–839).

Interviewpartnerin 5 und 6 bemerken auch, dass geschlechtergemischte Aktionen nicht mehr auf so viel Widerstand stoßen (I5, Z. 858–865). „Zum Beispiel Legobauen. [...] Da bauen sie miteinander erstaunlicherweise ohne streiten (lachen)“ (I6, Z. 856–857). Ein besonderes Erfolgserlebnis berichtet Interviewpartnerin 5.

„Spannend habe ich zum Beispiel gefunden. Wir haben ein Kind – einen Jungen – drinnen, den ich von der Religionshaltung her tendenziell fundamentalistisch einschätze. Der mich ausgebessert hat, hat gesagt, Polizistinnen und Polizisten. Wo ich mir gedacht habe, poah das ist schon angekommen? Das sind schöne Momente, wo ich mir gedacht habe, da greift was“ (I5, Z. 878–881).

Interviewpartnerin 6 bemerkt, dass die Mädchen „einfach kreativer [ge]worden sind mit dem Konstruieren mit Alltagsgegenständen. Dass sie daheim bauen. [...] Die Burschen zum Beispiel, dass sie einen Knopf annähen (lachen). Oder Kleidung zusammenlegen“ (I6, Z. 840–845) Sie sagt auch, dass die Schüler/-innen stereotypische Handlungen mit mehr Selbstverständlichkeit und alleine ausführen, nachdem sie darauf aufmerksam gemacht werden, was sie mit folgendem Beispiel erläutert:

„Heuer haben wir wieder [...] einen Jungen entdeckt, wo die Schwester ihm hilft-die Schuhe anzieht, die Jacke, die Haube aufsetzt. Ahm Ja, wir thematisieren das schon dann sehr stark. Und haben auch die Schwester angeredet und gesagt, he, du machst ihn ja schwach. Da wird er nie geschickt werden in der Fingerfertigkeit. [...] Seit dem steht sie daneben und lacht und grinst. Also es geht dann auch in die Familien hinein“ (I6, Z. 849–855).

Beeindruckt war Interviewpartnerin 6 von den Beispielen der Kinder bei den Merk-sätzen. „Da war ich wieder baff. Da sind viele Sätze gekommen: Mein Vater saugt den Boden. Mein Vater spült das Geschirr“ (I6, Z. 906–908). Die Interviewpartnerinnen 2 und 5 weisen allerdings darauf hin, dass die Veränderung im Bewusstsein nicht automatisch auch eine Verhaltensänderung der Kinder widerspiegelt.

6. Nachhaltigkeitsmerkmale des Fortbildungsformats

Im Anschluss an die Wirkungsvermutungen soll folgendes Kapitel die Äußerungen der Interviewpartnerinnen zu den, für die Nachhaltigkeit förderlichen Merkmalen des Fortbildungsformats (Freiwilligkeit, Fach- und Praxisbezug, Vernetzung, Kooperation, Reflexion und Dauer) darstellen. Wie weiter oben beschrieben, bietet der Lehrgang zwar Anreize zur Vernetzung, Kooperation und Reflexion, es sind aber keine Erprobungs- und Reflexionsphasen strukturell verankert, wie von Lipowsky und Rjezak (2012) gefordert. Aussagen zu diesem Merkmal finden sich daher nicht in den Interviews. Die Einbindung von externen Wissenschaftler/-innen

und Evaluation werden ebenfalls nicht abgebildet, da die Interviews selbst Teil der Evaluation sind.

Teilnahmemotivation und Freiwilligkeit

Die Teilnahmemotivation ist sehr unterschiedlich. Interviewpartnerin 2 hat sich „gezwungen“ gefühlt (I2, Z. 3) und weist darauf hin, dass sie ohne wiederholtes telefonisches Nachfragen nicht teilgenommen hätte.

„Eigentlich bin ich ein bisschen gezwungen worden, also innerlich gezwungen worden. [...] ich habe mich nicht so angesprochen gefühlt. Ich habe mir gedacht, das habe ich eh nicht notwendig. Eigentlich hat mich dann die S. angerufen, ob ich nicht daran teilnehmen möchte, weil im Bezirk noch keine Teilnehmer sind. Ich hab gesagt ich hab eh so viele Kurse, eigentlich möchte ich das nicht, außer es findet sich niemand. Sie hat mich dann wieder angerufen und hat gesagt, sie hat niemanden gefunden, ob i doch fahren könnte, und dann bin ich eben gefahren. Also eigentlich war es nicht eine Eigenmotivation“ (I2, Z. 3–10).

Auch Interviewpartnerin 3 äußert sich bezüglich ihrer Teilnahmemotivation nicht positiv. Sie sagt, dass sie „nicht lange gefragt“ wurde (I3, Z. 340). Ihre Motivation beschreibt sie wie folgt: *„Naja, ich habe es einfach so hingenommen. Ich habe mir dann schon gedacht, ma super, ich habe eh so viel zu tun aber, naja“* (I3, Z. 346–347). Die Interviewpartnerinnen 1 und 4 haben ebenso nicht freiwillig mitgemacht, sondern sind von den Direktor/-innen dazu eingeteilt worden, die wiederum auf Bitten hin zugesagt haben. Allerdings steht Interviewpartnerin 1 dem Lehrgang nicht negativ, sondern neutral gegenüber, da sie das Thema von Anfang an interessant fand und sich daher darauf einlassen konnte: *„I hab mir gedacht, ich lasse mich einfach darauf ein. Das hört sich nicht tragisch an. [...] Neutral. Ich habe mich nicht verpflichtet gefühlt. Ich habe mir gedacht, das hört sich eh interessant an“* (I1, Z. 429–431). Interviewpartnerin 6 hat sich dazu überreden lassen und war am Anfang *„[...] ein bisschen skeptisch“* (I6, Z. 760). Trotz Interesse am Thema hat ihr der Arbeitsaufwand zu denken gegeben: *„Ich habe halt Bedenken gehabt mit dem Schulstart, ob ich das alles schaffe. [...] Nein, generell hat es mich schon gereizt, auch das Thema. Vor allem auch die Jungen in die Pädagogik“* (I6, Z. 764–769). Von Freiwilligkeit kann man nur bei Interviewpartnerin 5 sprechen, die von Anfang an begeistert war (I5, Z. 756).

Fach- und Praxisbezug

Besonders positiv hervorgehoben haben die Interviewpartnerinnen 3, 4, 5 und 6 die praktischen Beispiele und Übungen, die Ihnen den Transfer in die eigene Praxis

erleichtern. Die Interviewpartnerinnen 4, 5 und 6 bauen Übungen mit Hilfe der fachbezogenen Arbeitsmaterialien bereits in ihrem Unterricht ein (vergleiche weiter oben). Unterschiedlich wird die Auseinandersetzung mit der Theorie und die Reflexion der eigenen Biographie wahrgenommen. Interviewpartnerin 6 findet die Reflexion und Theorie am Anfang zwar wichtig, ist aber gleichzeitig darüber etwas unzufrieden.

Vernetzung Kooperation und Reflexion

Das Projekt umfasst mehrere Aspekte von Vernetzung und Kooperation. In der Lehrgangsstruktur sind neben den Workshops auch regelmäßige Vernetzungstreffen geplant, darüber hinaus wurden dadurch, dass von jeder Schule mindestens zwei Lehrer/-innen und wenn möglich auch der/die Direktor/-in teilnehmen sollte, professionelle Lernpartnerschaften initiiert. Eine länderübergreifende Vernetzung wurde durch die Konzeption des Lehrgangs als INTERREG- Projekt ermöglicht.

Im Sinne der Nachhaltigkeit bieten die Vernetzungstreffen ein zusätzliches Austausch- und Reflexionsangebot mit Personen, die nicht am Lehrgang selbst teilgenommen haben. Die Aussagen dazu sind sehr unterschiedlich ausgefallen. Die Interviewpartnerinnen 1, 2 und 3 äußern sich eher kritisch, die restlichen Interviewpartnerinnen dafür sehr positiv. Interviewpartnerin 1 hat die Treffen als „ein wenig künstlich“ (I1, Z. 467) und Interviewpartnerin 2 als „manchmal überzogen“ (I2, Z. 128) empfunden. Interviewpartnerin 1 und 3 nehmen allerdings ein Treffen von ihrer Kritik aus, das haben beide als sehr gut in Erinnerung. „Da haben wir wirklich miteinander diskutiert, das ist dann auch festgehalten worden“ (I1, Z. 475–476). „[...] naja in XY haben wir ja so Rollenspiele gemacht, das habe ich wieder sehr super gefunden, aber einfach so das Vernetzungstreffen am Abend mit die Personen der Wirtschaft, das hat mir gar nichts gebracht“ (I3, Z. 368–370). Der Unterschied liegt im Setting. Positiv wird es von den Interviewpartnerinnen 1 und 3 gesehen, wenn der Austausch im Mittelpunkt steht. Ein Aspekt, den auch Interviewpartnerin 5 hervorhebt. „[...] was ich noch auch gut gefunden habe als Input, war der Austausch mit Betrieben und Initiativen, Netzwerken, weil man da ein Feedback bekommt, was ist draußen los“ (I5, Z. 995–997). Interviewpartnerinnen 4, 5 und 6 fanden die Vernetzungstreffen aber generell positiv.

Die professionelle Lernpartnerschaft ist für Interviewpartnerin 3 nicht von Bedeutung. Die Interviewpartnerinnen 2, 4, 5 und 6 haben den Austausch innerhalb des Lehrkörpers aber als hilfreich wahrgenommen. Interviewpartnerin 6 erläutert im Folgenden, wie die Lernpartnerschaft das Lernen erleichtert: „Und die Sichtweise des anderen. Ich lerne auch voll viel von [...] [meiner Kollegin]. Durch ihren Blick auf gewisse Themen“ (I6, Z. 920–921). Interviewpartnerin 2 verdeutlicht, dass durch das Gemeinsame die Themen des Lehrgangs auch leichter in der Schule implementiert werden können.

„Ich habe das schon positiv gefunden, dass noch wer dabei war. Weil man spricht dann beim Heimfahren über das. Beziehungsweise man redet dann in der Schule darüber und fragt dann: Hast du das ausprobiert oder das gemacht? Es ist einfach interessanter. Und man redet dann schneller darüber. Wenn es fast 50% der Lehrer betrifft dann macht man es eher zum Thema. [...] So ist einfach mehr Gesprächsbasis da“ (I2, Z. 297–302).

Interviewpartnerin 3 sieht in dem Gruppenerlebnis den hauptsächlichen Grund für ihre positive Einstellung zum Lehrgang. *„Das liegt aber einfach daran, dass es mir taugt immer wieder neue Leute kennen zu lernen, neue Lehrerinnen, einfach, dass man sich unterhält. DAS gibt mir so viel bei solchen Sachen“* (I3, Z. 382–384). Die Mischung aus österreichischen und deutschen Lehrpersonen sehen die Interviewpartnerinnen 1, 2, 3 und 6 als große Bereicherung. Interviewpartnerin 1 sagt, dass *„das [...] total super [war]“* (I1, Z. 491). Interviewpartnerin 2 erklärt, dass es für sie interessant war, *„[...] einmal zu schauen, wie ist es in einem andern Land, das trotzdem so nahe ist“* (I2, Z. 85). Auch Interviewpartnerin 3 findet den Austausch mit den bayrischen Kolleg/-innen *„voll super“* und *„voll klasse“* (I3, Z. 379–380). Interviewpartnerin 6 bezeichnet den Austausch als *„spannend“* (I6, Z. 1017). Ob der Austausch nur generell oder auch in Bezug auf die Lehrgangsinhalte interessant war, lässt sich aus den Interviews nicht erschließen.

Dauer und Reflexion

Die Dauer wird im Nachhinein ausschließlich positiv wahrgenommen. Interviewpartnerin 1 und 3 sehen es als Vorteil, dass man die Gruppe öfter trifft, da man sich besser kennen lernen kann (I1, Z. 488–489; I3, Z. 393–395). Interviewpartnerin 5 sieht in der Aufteilung einen organisatorischen Vorteil, da die Treffen dadurch nicht so dicht beieinander sind (I5, Z. 281). Auch die Interviewpartnerinnen 5 und 6 finden die längere Auseinandersetzung mit einem Thema wertvoll (I5, Z. 1103; I6, Z. 1091–1092). Interviewpartnerin 6 sieht darüber hinaus dadurch mehr Reflexionsmöglichkeiten (I6, Z. 1108) und einen intensiveren Austausch (I6, Z. 1106) mit den Anderen der Gruppe, was für sie zu mehr Ideen auch für den Praxistransfer führt.

7. Diskussion

Vergleicht man die vorliegenden empirischen Ergebnisse mit den theoretischen Ausführungen zur Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildungen zeigt sich, dass die aus der Literatur herausgearbeiteten Merkmale (vergleiche Kapitel 3) auch von den Interviewpartnerinnen positiv wahrgenommen werden. Die Aussagen der Interviewpartnerinnen zu der Wirkungsebene 2 deuten allerdings darauf hin, dass das Fortbildungsformat im vorliegenden Fall keinen Einfluss auf die Veränderun-

gen im Bewusstsein hat. Vielmehr sind es die Vorerfahrungen der interviewten Teilnehmer/-innen selbst, die eine solche Veränderung determinieren. Die zwei Interviewpartnerinnen, die von einer großen Veränderung ihres Bewusstseins berichten, führen dies auf eine Reflexion des eigenen Themenbezugs zurück. Eine solche Reflexion könnte, an der strukturell/ prozessbezogenen Schnittstelle im Fortbildungsformat verankert, positiv zu Bewusstseinsveränderungen beitragen. Die professionelle Lerngemeinschaft wird von vier Interviewpartnerinnen als hilfreich für die gemeinsame Reflexion gesehen. Inwiefern diese einen Einfluss auf der zweiten und/oder dritten Wirkungsebene hat, lässt sich allerdings nicht eindeutig aus den Interviews erschließen. Lediglich Interviewpartnerin 2 äußert sich dementsprechend und meint, dass es durch den Austausch interessanter wird, etwas auszuprobieren, was auf eine Veränderung auf der Wirkungsebene 3 hindeutet. In ähnlicher Weise wird auch die Dauer von einem Jahr im Nachhinein als vorteilhaft eingestuft, ein konkreter Wirkungszusammenhang bleibt aber offen. Nur eine Interviewpartnerin äußert sich dazu. Sie sieht in dem mit der Dauer verbundenen intensiveren Austausch eine Erleichterung für eine Veränderung auf der Wirkungsebene 3. Die weiteren Aussagen zu dieser Wirkungsebene zeigen, dass die Arbeitsmaterialien und die praktischen Übungen aus den Workshops bei den Verhaltensveränderungen eine entscheidende Rolle spielen. Drei der sechs Interviewpartnerinnen setzen in ihrem Unterrichtsalltag Materialien und Methoden aus den Workshops ein. Auch das Exkursionsangebot wurde von drei Interviewpartnerinnen mit ihren Schüler/-innen angenommen. Der Praxistransfer wurde mit den Materialien erleichtert und die Erprobung angeregt, was im vorliegenden Projekt eher als didaktisches Merkmal den Fortbildner/-innen zuzurechnen ist, da die Erprobungsphase und Praxisreflexion nicht strukturell im Fortbildungsformat verankert sind. Es wäre daher interessant, ob eine solche strukturelle Verankerung mehr Teilnehmer/-innen zu einer Erprobung angeregt hätte. In den Interviews lassen sich keine Hinweise darüber finden, ob und wie das Fortbildungsformat in einem Zusammenhang zur vierten Wirkungsebene steht.

Besonders interessant sind die Ergebnisse zur Freiwilligkeit und Teilnahmemotivation. Wenn man der gängigen Unterscheidung zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation folgt (vgl. unter anderem Deci, 1971; Vallerand & Ratelle, 2002), dann kann man nur bei Interviewpartnerin 5, die von Anfang an begeistert war, von intrinsischer Motivation sprechen. Extrinsische Motivation zeigt sich, wenn eine Tätigkeit wegen seines instrumentellen Wertes ausgeführt wird, wie das hier bei den Teilnehmerinnen der Fall ist, die aufgrund von Druck von außen mitgemacht haben. Die Teilnahme kann man daher nur begrenzt als freiwillig betrachten. Folgt man der Argumentation von Zehetmeier (2008), ist eine unfreiwillige Teilnahme ein hemmender Faktor für die Nachhaltigkeit. Bemerkenswert ist, dass trotzdem alle Teilnehmerinnen am Ende der Workshops Elemente umgesetzt haben und auch mit Interesse und Freude daran teilgenommen haben. Es lohnt

sich daher, einen näheren Blick auf die Veränderung der Motivation zu werfen. Ein Konzept, das hierfür nützlich ist, ist die Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan (1985; 2002). Sie gehen davon aus, dass es vier Formen von extrinsischer Motivation gibt, die sich aufgrund ihres Selbstbestimmungsgrades unterscheiden. Kontextfaktoren können den Selbstbestimmungsgrad erhöhen. Diesen Prozess nennen Deci & Ryan (1985; 2002) Internalisierung. Dabei werden externe Regulierungen zu einer Selbstregulierung transformiert. „The more fully a regulation (or value underlying it) is internalized, the more it becomes part of the integrated self and the more it is the basis for self-determined behavior“ (Ryan & Deci, 2002, S. 15). Wenn eine Regulation demnach gut in das eigene Wertesystem eingegliedert ist, kann das Verhalten auf extrinsischer selbstbestimmter Motivation basieren. „Successful internalization fosters responsible, conscientious behavior that allows people to function effectively within their social group“ (Koesnter & Gaetan, 2002, S. 101). Die Aussagen zur Motivation zeigen eine deutliche Veränderung.

„Es hat mir schon viel gebracht. (...) Sonst in dieser Richtung hätte ich so etwas nicht gemacht. Da hätte ich mich nie für einen Kurs angemeldet. Ja, wenn wieder einmal so etwas ist. Für so einen Kurs das würde mich schon interessieren“ (12, Z. 276–278).

„Müssen das ausgerechnet wir sein? Sie hat halt ‚ja‘ gesagt [...]. Da haben wir schon geschaut. uhja- weißt du, wenn du das Wort Projekt schon hörst, [...] schon wieder zusätzliche Arbeit und blabla bla. Ich war aber dann wirklich positiv überrascht von Mal zu Mal eigentlich, dass ich mir gedacht habe, ja das ist eigentlich ein gutes Projekt gewesen“ (14, Z. 606–610).

„[...] Am Anfang war ich ein bisschen skeptisch. Weil es ja doch eineinhalb Jahre und viel Forschungsarbeit. Dann hat es sich eh gelegt. Nach dem ersten Treffen war ich dann eh voll live dabei“ (16, Z. 762–764). – „Ich war äußerst positiv überrascht von dem Ganzen“ (16, Z. 1131–1133).

Diese und ähnliche Aussagen und die Bewusstseins- und Verhaltensänderungen der Interviewpartnerinnen weisen darauf hin, dass ein Internalisierungsprozess bei ihnen stattfinden konnte und dass die vermittelten Werte in ihr eigenes Wertesystem integriert wurden. Das deutet auch darauf hin, dass es gelungen ist, den Lernkontext in den Workshops so zu gestalten, dass die Interviewpartnerinnen ihre Teilnahme als sinnvoll und daher auch als selbstbestimmt wahrnehmen konnten.

8. Conclusio

Die Evaluation der Nachhaltigkeit der Fortbildung zeigt, dass die Teilnehmerinnen eine Veränderung auf allen untersuchten Wirkungsebenen nach Kirkpatrick

und Kirkpatrick (2006) wahrnehmen. Die Fortbildung kann daher aus Perspektive der Teilnehmerinnen als nachhaltig eingestuft werden, was den ersten Teil der Forschungsfrage beantwortet. Um den zweiten Teil der Frage, nach der Rolle des Fortbildungsformates zu beantworten, wurden zuerst literaturgestützt die – für die Nachhaltigkeit relevanten – Merkmale gesammelt und die dazu passenden Äußerungen der Interviews dargestellt. Es zeigt sich, dass diese Merkmale besonders im Zusammenhang mit Verhaltensänderungen im Unterricht (Wirkungsebene 3) genannt werden. Die Ergebnisse lassen die Vermutung zu, dass das Fortbildungsformat durch den Einsatz von Arbeitsmaterialien, einen strukturierten Praxisbezug, eine längere Dauer und die konzeptuell verankerte Kooperation und Vernetzung für die Veränderungen des Verhaltens eine Rolle spielen kann. Ein Zusammenhang von Fortbildungsformat und Veränderungen auf den anderen Wirkungsebenen kann aus den Interviews nicht abgeleitet werden.

Die Ergebnisse zur Teilnahmemotivation zeigen, dass fünf der sechs Interviewpartnerinnen keine intrinsische Motivation hatten teilzunehmen. Umso erfreulicher sind die Ergebnisse in Bezug auf die Entwicklung der Motivation, da alle Interviewpartnerinnen angeben, froh über ihre Teilnahme zu sein. Dies verdeutlicht ein Dilemma von längerfristigen Fortbildungsformaten im Allgemeinen. Gestaltet man die Fortbildung nachhaltig im Sinne von Lipowsky und Rzejak (2012) ist das mit Zeit-, Arbeits- und Reflexionsaufwand für die Teilnehmer/-innen verbunden. Dies kann allerdings sehr abschreckend wirken, wie die vorliegenden Aussagen zur Teilnahmemotivation unterstreichen. Weitere Forschungsprojekte, die sich mit Einstiegsbarrieren beschäftigten, und wie diese abgebaut werden könnten, wären daher sinnvoll. Interessant wäre es in diesem Sinn anhand von Bildungsbiographien zu untersuchen, inwiefern erlebte Fortbildungserfahrungen (positive und negative) weitere Fortbildungsentscheidungen beeinflussen, welche Rahmenbedingungen der Fortbildung hemmend oder förderlich sind und welche Rolle die Themen der Fortbildung spielen.

Literatur

- Aldorf, A. (2015). *Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Atria, M., Reimann, R., & Spiel, C. (2006). Qualitätssicherung durch Evaluation. Die Bedeutung von Zielexplication und evaluativer Haltung. In: Ch. Steinebach (Hg.). *Handbuch Psychologische Beratung* (S. 574–586). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Berghammer, A. & Meraner, R. (2012). Wirksamkeit der Lehrer/innenfortbildung. *Erziehung und Unterricht*, 7, 610–619.
- Birgmayr, R. (2011). Eine praxisnahe Einführung in Bildungscontrolling. Das Modell von Kirkpatrick und seine Erweiterung durch Phillips und Kellner. *Magazin erwachsenenbildung.at* 12, 06.1–06.9.

- Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91). Bad Heilbrunn: Klinkhard/ Westermann.
- Burow, O. A. (1993). *Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch*. Paderborn: Junfermann.
- Cohn, R. (1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deci, E. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination*. Rochester: University of Rochester Press.
- Flick, U. (2000). *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Hamburg: roro.
- Florian, A. (2008). *Blended Learning in der Lehrerfortbildung – Evaluation eines online-gestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum*. Dissertation. Verfügbar unter http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/volltexte/2008/1223/pdf/Dissertation_Alexander_Florian.pdf
- Fussangel, K., Rürup, M., & Gräsel, C. (2010). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 327–354). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fussangel, K., Rürup, M., & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem 7* (S. 361–384). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Garet, M., Cronen, S., Eaton, M., Kurki, A., Ludwig, M., & Jones, W. (2008). *The impact of two professional development interventions on early reading instruction and achievement*. Verfügbar unter <http://ies.ed.gov/ncee/pdf/20084030.pdf>
- Gutknecht-Gmeiner, M. (2009). Evaluation (in) der Erwachsenenbildung. Eine kritische Würdigung der aktuellen Praxis und Analyse möglicher Handlungsfelder. *MAGAZIN erwachsenbildung.at* 7(8), 13.1–13.14.
- Haenisch, H. (1994): *Wie Lehrerfortbildung Schule und Unterricht verändern kann*. Verfügbar unter <http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/blk/Lehrerfortbildung.pdf>
- JKU (2013). *Folder Mädchen in die Technik/ Jungen in die Pädagogik*. Verfügbar unter http://www.jku.at/content/e213/e197/e12892/e269359/e223215/e234587/e234563/Folder_MiT-JiP_ger.pdf
- Kastner-Koller, U., & Deimann, P. (2007). *Psychologie als Wissenschaft* (2. aktualisierte Aufl.). Wien: facultas.
- Ketter, D., & Benczak, S. (2016). *Supervision im pädagogischen Kontext*. Aachen: Shaker.

- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett Koehler.
- Koesnter, R., & Gaetan, F. (2002). Distinguishing three ways of being internally motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In: E. Deci & R. Ryan (Hrsg.), *Handbook of Self-Determination Research* (S. 101–122). Rochester: The University of Rochester Press.
- Kunze, D. (2008). Das personenzentrierte Konzept in Beratung und Pädagogik. *Zeitschrift für Psychodynamische Psychotherapie* 3, 179–190.
- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 27(3), 346–360.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: H. F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. (S. 51–72). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und weiterbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute* 5(3), 1–17.
- Lotz, W. (2012). Beredtes Schweigen- Themenzentrierte Prozessanalyse als Reflexionsinstrument professioneller Praxis. *Fachzeitschrift des Ruth Cohn Institute for TCI-International* 2, 46–55.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mittag, W. & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In: W. Hager, J. L. Patry, & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 102–128). Bern: Huber.
- Mittermair, J. (2014). Projekt "MiT-JiP Mädchen in die Technik-Jungen in die Pädagogik". Verfügbar unter <http://www.jku.at/content/e213/e63/e58/e57?apath=e32681/e225072/e241768/e242205>
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2. Aufl.). London: Sage.
- Rechnunshof (2008): *Lehrerfortbildung: Follow-up-Überprüfung*. Verfügbar unter http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2008/berichte/teilberichte/bund/bund_2008_11/bund_2008_11_5.pdf
- Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 5(2), 8–18.
- Reusser, K., & Tremp, P. (2008). Diskussionsfeld „Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(1), 5–10.

- Rogers, C. (1974). *Lernen in Freiheit*. München: Kösel.
- Ryan, R., & Deci, E. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectic perspective. In: E. Deci & R. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3–36). Rochester: The University of Rochester Press.
- Spiel, C. (2003). Wissenschaftliche Evaluation – eine Maßnahme der Qualitätssicherung. *Erziehung und Unterricht* 7–8, 883–888.
- Spiel, C., & Strohmeier, D. (2007). Evaluation und Forschungsmethoden. In: U. Kastner-Koller & P. Deimann, (Hrsg.). *Psychologie als Wissenschaft* (2. aktual. Aufl., S. 225–245). Wien: Facultas.
- Spiel, C., Gradinger, P., & Lüftenegger, M. (2016). *Grundlagen der Evaluationsforschung. Basics of scientific evaluation*. Verfügbar unter http://homepage.univie.ac.at/margarete.halmetschlager/download/E44_Grundlagen_der_Evaluationsforschung_Spiel_et_al.pdf
- Steinebach, Ch. (2006). *Handbuch Psychologische Beratung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stollberg, D., & Schneider-Landolf, M. (2009). Lebendiges Lernen. In M. Schneider-Landolf, J. Spielmann, & W. Zitterbarth (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion* (S. 147–153). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Svoboda, U. (2012). Kontakt – das zentrale Prinzip der Gestaltpädagogik. In: U. Svoboda, E. Scala, & J. Gut (Hrsg.), *Gestaltpädagogisch lernen und beraten. Theorie, Praxis und Methoden für die Schule und andere pädagogische Arbeitsfelder* (S. 12–19). Berlin: dohrmann.
- Svoboda, U., Scala, E., & Gut, J. (2012). *Gestaltpädagogisch lernen und beraten. Theorie, Praxis und Methoden für die Schule und andere pädagogische Arbeitsfelder*. Berlin: dohrmann.
- Vallerand, R. & Ratelle, C. (2002). Intrinsic and extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. In: E. Deci & R. Ryan (Hrsg.) *Handbook of self-determination research* (S. 7–64). Rochester: The University of Rochester Press.
- Vigerske, S. (2017). *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Transferqualität und zu Einflussfaktoren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Yoon, K., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues and Answers Report*, 33, 1–62.
- West, L., & Staub, F. C. (2003). *Content-focused coaching. Transforming mathematics lessons*. Portsmouth: Heinemann.
- Zehetmeier, S. (2008). *Zur Nachhaltigkeit von Lehrer/innenfortbildung*. Dissertation. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Zehetmeier, S., & Schuster, A. (2009). Wie kann Lehrer/innenfortbildung nachhaltig wirksam werden? In: K. Krainer, S. Hanfstingl, & S. Zehetmeier (Hrsg.). *Fragen zur Schule- Antworten aus Theorie und Praxis. Ergebnisse aus dem Projekt IMST*. Innsbruck: Studienverlag.



Gruppendynamische Besonderheiten am Beispiel von Projektarbeiten in der Sekundarstufe

Welche Faktoren in Bezug auf die Arbeit in Gruppen begünstigen den Kompetenzerwerb im Projektunterricht der Sekundarstufe?

Michaela Tscherne

Pädagogische Hochschule Niederösterreich; michaela.tscherne@ph-noe.ac.at

EINGELANGT 19 OKT 2017

ÜBERARBEITET 30 OKT 2017

ANGENOMMEN 04 NOV 2017

Dieser Beitrag versucht anhand einer ausführlichen Textanalyse die Notwendigkeit aufzuzeigen, bei Projektarbeiten gruppenspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen, damit soziales Lernen in Gruppen ermöglicht wird und die Leistungsbereitschaft erhöht werden kann. Dabei wurde von der Fragestellung ausgegangen, welche Faktoren in Bezug auf die Arbeit in Gruppen den Kompetenzerwerb im Projektunterricht der Sekundarstufe begünstigen. Es liegt in der Verantwortung der Lehrkraft, die Zusammenarbeit in Gruppen zu fördern und den Lernenden den Erwerb fachlicher als auch sozialer Kompetenzen zu ermöglichen. Dies erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit gruppendynamischen Vorgängen, die in diesem Artikel behandelt werden. Um einen Überblick zu bekommen, was in Bezug auf Projektarbeiten und Gruppenverhalten bereits erforscht worden ist, wurde ein hermeneutischer Zugang gewählt. Im Rahmen einer Literaturanalyse wurde zunächst die Terminologie geklärt und nach Deutung und Interpretation von Texten theoretische Konzepte zur Beantwortung der Fragestellung vorgestellt.

SCHLÜSSELWÖRTER: Soziale Gruppe, Normen, Projektarbeit, Rollenkonflikt

1. Einleitung

Im Unterricht in der Sekundarstufe soll das gemeinsame Erarbeiten von Themen und Inhalten gefördert werden¹ (BMB, 2016/17, S.8) bzw. das handlungs- und praxisorientierte Lernen die individuellen Begabungen und Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler fördern² (BMB, 2016/17, S.10). Projektunterricht unterstützt das Erlernen von vernetztem Denken und ganzheitlicher Betrachtungsweise. Durch das gemeinsame Arbeiten an einem bestimmten Thema und das Arbeiten an einem gemeinsamen Ziel entsteht die Notwendigkeit, zu kooperieren und die Arbeit zu koordinieren. Das interpersonelle und soziale Lernen ist da-

¹ Lehrplan Neue Mittelschule

² Lehrplan Polytechnische Schule

her bei Projekten von gleicher Bedeutung wie der Erwerb fachlicher Kompetenzen (Tritscher-Archan & Petanovitsch, 2016, S. 24). Projektarbeit, gekennzeichnet durch eine konsequente Ausrichtung auf Partizipation im Rahmen eines Projektes, fördert soziales Lernen und die Zusammenarbeit in Gruppen. Das Arbeiten in der Gruppe ermöglicht, dass verschiedene Interessen, Wünsche und Begabungen Berücksichtigung finden, wodurch Ergebnisse erzielt werden können, die nur in dieser Sozialform möglich sind (Binder-Zehetner, 2010, S. 61). Das SchOG nennt als allgemeine Ziele für alle österreichischen Schulen eine Erziehung zum selbsttätigen Bildungserwerb, zu selbständigem Urteil und zu sozialem Verständnis (Tritscher-Archan & Petanovitsch, 2016, S. 2). Diese Forderung lässt Parallelen zu den überfachlichen Kompetenzen erkennen, die im Europäischen Rahmen für das lebenslange Lernen genannt und definiert wurden (u.a. Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Eigeninitiative) (Tritscher-Archan & Petanovitsch, 2016, S. 1). Ziel ist es, die Lernenden zu befähigen, ihr Wissen und ihre Fertigkeiten in unterschiedlichen Situationen adäquat anzuwenden (Tritscher-Archan & Petanovitsch, 2016, S. 3). Damit die Entwicklung von Kompetenzen selbstgesteuerten Lernens und der Aufbau überfachlicher Kompetenzen, wie zum Beispiel kooperatives Lernen oder Problemlösefähigkeit (Traub, 2012b, S. 231) in einer Projektarbeit ermöglicht wird, ist es erforderlich, den kontinuierlichen Beziehungsaufbau in Gruppen zu fördern. Grune (2000) führt in diesem Zusammenhang an, dass Lernen nicht nur auf der Ebene der Inhalte stattfindet, sondern auch zu einem erheblichen Teil in Beziehung zu anderen (S. 90). Jenseits unterrichtlicher Inhalte geht es um Beziehungsaufbau, Kooperation, Konflikte und Konfliktlösungen (Osnabrücker Projektgruppe, 2016, S. 71). Dies erfordert Kenntnisse über gruppenspezifische Vorgänge. In den folgenden Abschnitten werden daher die Begriffe „Soziale Gruppen“ und „Projektarbeit“ und deren Besonderheiten näher beleuchtet, um die Frage zu beantworten, welche Faktoren in Bezug auf die Arbeit in Gruppen den Kompetenzerwerb im Projektunterricht der Sekundarstufe begünstigen.

2. Gruppen

Soziale Gruppen

Schäfers beschreibt eine soziale Gruppe als eine Gruppe, die eine bestimmte Zahl von Gruppenmitgliedern umfasst, die über einem längeren Zeitraum zur Erreichung eines gemeinsamen Gruppenzieles in einem relativ kontinuierlichen Kommunikations- und Interaktionsprozess steht. Dabei wird ein Gefühl der Zusammengehörigkeit (ein „Wir“-Gefühl) entwickelt. Für das Erreichen des Zieles und zur Festigung der Gruppenidentität werden ein System gemeinsamer Normen und eine Verteilung der Aufgaben über ein gruppenspezifisches Rollendifferential erforderlich (Schäfers, 1999, S. 20).

Friedhelm Neidhardt (1979, S. 642) findet folgende knappe Definition für soziale Gruppen:

„Gruppe ist ein soziales System, dessen Sinnzusammenhang durch unmittelbare und diffuse Mitgliederbeziehungen sowie durch relative Dauerhaftigkeit bestimmt ist.“

Zur Definition der sozialen Gruppe vermerkt Keesing (1975, S. 10) hingegen:

„A social group, (...), consists of actual warm-blooded human beings who recurrently interact in an interconnected set of roles. Thus groups can be distinguished from forms of aggregation, such as crowds or gatherings, whose interaction is temporary and limited. Members of a social group need not all interact face-to-face, though such primary groups are common in the small-scale communities anthropologists usually study. What defines a group is its internal organization, the articulation of its members in a set of interconnected roles.“

Keesing (1975, S. 9) führt hinsichtlich der Mitgliedschaft in einer sozialen Gruppe an, dass soziale Gruppen auf unterschiedliche Art und Weise zusammengeslossen werden können. Menschen können aufgrund bestimmter sozial relevanter Merkmale, die Individuen miteinander verbinden, konzeptuell zu Gruppen zusammengefasst werden. Als Beispiele werden Abstammung, Zugehörigkeit zu einer Berufsgruppe (dies ist in der Sekundarstufe II in Berufsschulklassen mit unterschiedlichen Lehrberufen relevant) oder einer bestimmten Altersgruppe sowie ein gemeinsamer Wohnort genannt.

Bildung und Differenzierung von sozialen Gruppen

Soziale Gruppen können, wie bereits im vorherigen Abschnitt ausgeführt, nach verschiedenen Gesichtspunkten gebildet werden. Sie können unterschiedlich groß sein, jedoch führt Schmitz (1964, S. 11) an, dass ein Mensch allein noch keine soziale Gruppe konstituiert und dementsprechend dadurch auch keine soziale Beziehung entsteht. Erst beim Zusammenleben und Zusammenwirken mindestens zweier Individuen können soziale Beziehungen und somit eine soziale Gruppe entstehen. Schmitz (ibid.) gliedert soziale Gruppen nach folgenden Gesichtspunkten:

- **Personelle Zusammensetzung:** Ordnungsprinzipien sind z. B. verwandtschaftlicher, politischer, religiöser, beruflicher, ethnischer und linguistischer Art
- **Organisation innerhalb der Gruppe – Art der Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern:** Unterscheidung dreier Formen von Beziehungen: reziproke, gleichberechtigte und einseitige Beziehungen

- **Wohnordnung (Residenz):** Hier geht es darum, ob die Gruppe als Ganzes oder teilweise zusammenwohnt oder ob sie verstreut wohnt. Dies spielt in der Sekundarstufe insbesondere dann eine Rolle, wenn sich Lernende in einem Schüler- oder Studentenwohnheim aufhalten.
- **Integration der Gruppe:** Mehr oder weniger starke Verflechtung der einzelnen Mitglieder einer Gruppe mit anderen Gruppen
- **Funktionen der Gruppe in der Gesellschaft:** Gruppen, welche viele Funktionen an sich ziehen, werden funktionsstark genannt, jene, wo nur wenige Funktionen ausgefüllt werden, werden als funktions schwach bezeichnet.
- **Grade des Gruppenbewusstseins:** Eine Gruppe ohne Gruppenbewusstsein ist laut Schmitz keine Gruppe mehr.

Schmitz (1964, S. 14) führt an, dass es theoretisch Gruppen gibt, in denen alle oben angeführten Merkmale vereint sind. Wenn dann jedoch die Gruppenmitglieder keine Bereitschaft zeigen, das vorhandene Potential in entsprechenden Aktivitäten umzusetzen, dann kann man nicht mehr von einer Gruppe sprechen, weil sie kein Gruppenbewusstsein besitzt und auch nicht handelt. Auf der anderen Seite kann ein ausgeprägtes Gruppenbewusstsein die Existenz einer Gruppe verlängern, auch wenn diese längst ihre ursprüngliche Funktion erfüllt hat.

Merkmale von sozialen Gruppen

Eine Gruppe ist ein soziales Gefüge von drei bis circa 20 Personen, die ein gemeinsames Ziel verfolgen, in wechselseitiger Abhängigkeit miteinander interagieren und sich so gegenseitig beeinflussen (Eggenhofer-Rehart, Heinrich, Latzke, & Schmidt, 2015, S. 114). Bezogen auf den Projektunterricht in der Sekundarstufe bedeutet das, dass Schülergruppen an einer Projektaufgabe mit einem vorgegebenen Projektziel arbeiten. Die Bildung einer sozialen Gruppe, von Homans (1978) als soziales System gesehen, das als Netz von Interaktionen zu verstehen ist (S. 102), hat für ihre Mitglieder Folgen. So kann erhöhte Interaktion positive Gefühle füreinander steigern. Homans (1950) Beobachtungen zeigten, dass vermehrte Interaktion zwischen Gruppenmitgliedern zu einem Anstieg der wechselseitigen Sympathien führen (Homans, 1950, zitiert nach Nachtigall, 1998, S. 57). Dies spiegelt sich in den Gruppenstrukturen und in den Gruppenprozessen wider. Dabei wird die soziale Gruppe zu einer Einheit, in der das Gruppenhandeln nicht mehr der Summe ihrer Teile entspricht. Das ist zurückzuführen auf die Prozesse, die in sozialen Gruppen stattfinden, wie zum Beispiel der Prozess der Selbstdarstellung.

Claessens spricht von der Gruppe als „vibrating unit“, da die gesamten Prozesse der Selbstdarstellung und des gegenseitigen Akzeptierens und der Bilanzierung im Sinne einer Homogenisierung ständig ins Spiel gebracht werden. Die Notwendigkeit einer gemeinsamen Zielerreichung verweist nicht nur auf das Binnenselbst-

verständnis sondern auch auf den Zwang zur Außendarstellung, welche eine neue Dynamik erzeugt, die für die Gruppenmitglieder an das Binnenverständnis der Gruppe gekoppelt ist. Dies kann Homogenisierungsdruck im Sinne von „was die anderen über uns denken sollen“ erkennbar machen (Claessens, 1977, S. 9).

Kerres (2013, S. 182) hebt hervor, dass nicht jede Ansammlung von Personen als soziale Gruppe bezeichnet werden kann und führt folgende Merkmale für soziale Gruppen an:

- Bestimmte Zahl von Mitgliedern
- Mitglieder kennen sich zumindest potenziell
- Verfolgung eines gemeinsamen Zieles
- gewisser zeitlicher Bestand der Gruppe
- Kommunikation und Interaktion der Gruppenmitglieder untereinander
- Gewisses Maß an emotionaler Bindung der Gruppenmitglieder („Wir“-Gefühl)
- Strukturen, Aufgaben- und Rollenzuweisungen von Gruppenmitgliedern
- Entstehen von Normen über das angemessene Verhalten der Gruppenmitglieder
- Entstehen von Grenzen zwischen der eigenen und anderen Grenzen

Rosenstiel (2014, S. 355) führt an, dass es sich bei bloßer räumlichen Nähe und bloßem Miteinander nicht um eine soziale Gruppe handelt. Man spricht erst dann von einer echten Gruppe, wenn zwischen den Mitgliedern Interaktion entsteht. Rosenstiel definiert weitere Merkmale einer Gruppe wie folgt:

- Mehrzahl an Personen
- Kohäsion
- bestimmte zeitliche Dauer
- Existenz von gemeinsamen Normen und Strukturen
- Rollendifferenzierung
- gemeinsame Interessen und Wertvorstellungen
- gemeinsame Ziele

Gruppenstrukturen

Soziale Gruppen weisen alle Dimensionen einer Gruppenstruktur auf. Wiswede (2004, S. 218) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen:

- **Affekt- und Sympathiestruktur:** Struktur von Sympathie und Antipathie zwischen den Gruppenmitgliedern
- **Kommunikationsstruktur:** Struktur der Kommunikationswege, Beschaffenheit formeller und informeller Kanäle und deren Verknüpfung
- **Status- und Rollenstruktur:** Übertragung von aufgabenbezogenen, spezifischen Rollen auf Gruppenmitglieder
- **Macht- und Führungsstruktur:** Verteilung von sozialer Macht auf bestimmte Positionen. Es existieren Gruppen mit ausgeprägter Machtstruktur und dem-

entsprechend steilen Hierarchien. Wenn sich die Gruppenmitglieder selbst kontrollieren und sie sehr leistungsmotiviert sind sowie hohe fachliche Kompetenz besitzen, ist Macht oder Führung weitgehend überflüssig. Hingegen ist starke Machtausübung in bestimmten Situationen sogar sinnvoll.

Schmithüsen und Steffgen (2015, S. 134) sehen das Herausbilden von Normen als wesentlichen Faktor bei der Bildung von Strukturen, da diese eine notwendige Bedingung dafür sind, dass aus einer Ansammlung von Menschen eine Gruppe entsteht. Daher wird in diesem Artikel noch näher auf Normen eingegangen.

Gruppensozialisation

Weinert (2004, S. 417) sieht in Gruppen eine positive Auswirkung auf das Individuum. Demnach verbessert die Zugehörigkeit zu Gruppen die individuelle Anpassungsfähigkeit. Mitglieder von kohäsiven Arbeitsgruppen werden seelisch, geistig oder körperlich mit den Arbeitsbedingungen in Gruppen besser fertig. Auch hat eine Zugehörigkeit zu einer Gruppe großen Einfluss auf Normen, Werte und Einstellungen eines Individuums.

Es gibt zwei bedeutsame Modelle zur Gruppenentwicklung bzw. Gruppensozialisation. Das Phasenmodell der Gruppenentwicklung von Tuckman (1965) beschäftigt sich mit der Entstehung von Gruppen und betrachtet die Veränderungen der Gruppe als Ganzes. Gruppen durchlaufen demnach fünf Phasen (Schmithüsen & Steffgen, 2015, S. 132), die bei Projektarbeiten wie folgt ablaufen (Lechmann, Lipp, & Widmer, 2005, S. 10):

- 1. Phase der Gruppenbildung (Forming):** Gegenseitiges Kennenlernen und Kennenlernen der Projektaufgabe
- 2. Phase der Auseinandersetzung und des Konflikts (Storming):** Diskutieren von Schwierigkeiten, Uneinigkeiten, Positionskämpfe um die Gruppenhierarchie, Aushandeln von Regeln, Widerstände gegen die Aufgabe
- 3. Phase der Normbildung (Norming):** Ein Wir-Gefühl entsteht, Kohäsion und positive Gruppenidentität entstehen, Normenbildung, Informationen werden ausgetauscht
- 4. Phase der Leistung (Performing):** Bildung funktioneller Rollen, Normenbildung, Konflikte werden gelöst, Gruppe ist gefestigt, Arbeiten an der Projektaufgabe, Lösungen werden erarbeitet
- 5. Phase der Auflösung (Adjourning):** Kontaktaufnahme nach außen, Gruppenpräsentation

In diesem Modell wird angenommen, dass in der Storming-Phase die Gefahr besteht, dass die Gruppe zerbricht, weil die Konflikte zu groß sind. In der Norming-Phase wiederum kann die Kohäsion zu groß werden, wodurch ein Gruppen-

denken („Group-think“) entstehen kann (Schmithüsen & Steffgen, 2015, S.132), das als Kreativitätsbarriere für eine Arbeitsgruppe betrachtet wird (Hubounig, Ingrassia, & Krause, 2013, S.106).

Das Modell der Gruppenentwicklung von Tuckman ist bis heute anerkannt und weitverbreitet (Zienterra, 2007, S.151). Weinert führt an, dass Tuckmans Modell der Gruppenentwicklung sehr brauchbar für das Beschreiben der Prozesse innerhalb vieler Gruppen ist, erkennt jedoch auch Einschränkungen. So erklärt das Modell Gruppenentscheidungen im Allgemeinen. Gruppen jedoch halten sich nicht an die vom Tuckman-Modell vorgegebenen Abläufe. Auch ist das Modell zyklisch, aber Gruppen bewegen sich zwischen den verschiedenen Stufen vor und zurück, zum Beispiel wenn Konflikte entstehen zwischen den Gruppenmitgliedern oder neue Mitglieder dazukommen (Weinert, 2004, S.399). Bornemann (2012, S.76) versteht die Tuckman-Phasen nicht als Automatismus, einem Verlauf, den alle Gruppen durchlaufen, sondern bestenfalls als Regelfall. Die Ausprägung des phasenhaften Verlaufs hängt demnach von verschiedenen Faktoren ab, wie zum Beispiel die Aufgabenstellung oder das Setting.

Die Beziehung der Gruppenmitglieder untereinander verändert sich im Laufe der Zeit. Moreland und Levine haben ein Modell zur Gruppensozialisation entworfen, das sich mit den Prozessen der Aufnahme neuer Mitglieder beschäftigt (Schmithüsen & Steffgen, 2015, S.132). Das Modell nimmt an, dass sich die Beziehung zwischen dem Einzelnen und einer Gruppe über die Zeit systematisch verändert. Das Modell wurde konzipiert auf Gruppen, die länger bestehen, deren Mitglieder wechselseitig voneinander abhängig sind und direkt interagieren. Moreland und Levine (1982, S.137) unterschieden fünf Phasen der Mitgliedschaft. Jede Phase ist durch einen Rollenübergang in die nächste Phase gekennzeichnet:

1. **Phase der Erkundung (Forming):** Eine Gruppe sucht Individuen zur Unterstützung bei der Erreichung ihrer Gruppenziele.
2. **Phase der Sozialisation (Storming):** Werden die wechselseitigen Voraussetzungen für eine Mitgliedschaft erfüllt, kommt es zum Eintritt in die Gruppe. Anschließend erfolgt eine Sozialisation, bei der die neuen Gruppenmitglieder wichtige Einstellungen, Normen und Verhaltensweisen der Gruppe und ihre eigenen Rollen kennenlernen.
3. **Phase der Aufrechterhaltung (Norming):** Die Gruppe und das Gruppenmitglied sehen die Mitgliedschaft in der Gruppe als lohnend. Die Definition der eigenen Rolle wird laufend aktualisiert und vereinbart.
4. **Phase der Resozialisierung (Performing):** Falls ein Mitglied es nicht schafft, die Erwartungen der Gruppe zu erfüllen oder Gruppenmitglieder mit ihrer Rolle unzufrieden sind erfordert dies eine erneute Annäherung wie in der Phase der Sozialisation. Gelingt dies nicht, kommt es zum Interessensverlust an der Gruppe (Divergenz). Dies führt zu einer Randpositionierung, wodurch

Druck und Ausgrenzung entsteht. In weiterer Folge kann dies zu Vorenthalten von Informationen führen.

- 5. Phase der Erinnerung nach Aufhebung der Bindung zwischen Gruppe und Gruppenmitglied (Adjourning):** Die gegenseitige rückblickende Bewertung der Gruppenmitglieder nach dem Austritt kann positiver oder negativer Natur sein. Erinnerungseffekte ermöglichen auch anschließende Wechselwirkungen.

Begleitung der Phasen im Gruppenbildungsprozess durch die Lehrkraft

Hänsel (1999) verweist in Anlehnung an Dewey (1938) darauf, dass im Projektunterricht sowohl Lernende als auch Lehrende am Lernprozess aktiv beteiligt sind, die Lehrkraft jedoch die alleinige Verantwortung für die Planung und Organisation des gesamten Lernprozesses trägt (Dewey, 1938, zitiert nach Hänsel, S. 71) und die Rolle eines „Führers in Gruppenunternehmungen“ spielt (S. 72). Während der verschiedenen Phasen der Gruppenbildung im Projektunterricht in der Sekundarstufe übernimmt die Lehrkraft vorrangig die Aufgabe der unterstützenden und kritischen Prozess- und Entwicklungsbegleitung (Krammer, 2009, S. 58). Die Lehrkraft begleitet, moderiert und coacht (Jensen-Kamph & Dehnbostel, 2007, S. 153) und beobachtet während der Projektarbeit, welche Lösungswege die Schülerinnen und Schüler finden (Lechmann, 2005, S. 27). Sie sollte besondere Lernsituationen und -schwierigkeiten bzw. Konfliktsituation wahrnehmen und vermittelnd eingreifen, indem sie bei Problemen mit den Betroffenen Einzel- oder Gruppengespräche führt, damit Schwierigkeiten konstruktiv gelöst werden können (Scheunpflug, Stadler-Altman, & Zeinz, 2012, S. 40). Metzinger (2010, S. 14) verweist in diesem Zusammenhang auf die Aufgabe der Lehrkraft, die Gruppenprozesse und Interaktionen für den Lernprozess anregend und konstruktiv zu unterstützen. Im Anschluss an das Projekt fließen die Beobachtungen in die Projektreflexion ein. Die Lehrperson diskutiert mit den Lernenden die Erkenntnisse der Reflexion und die Beobachtungen während der Gruppenarbeit (Krammer, 2009, S. 58).

Grewe (2017, S. 557) empfiehlt, ein besonders gutes Klassenklima zu schaffen, um Lernsituationen und Lernmilieus zum selbständigen Erwerb von Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen zu ermöglichen. Dies betrifft vor allem die Anfangsphase der Gruppenbildung, wo die der respektvolle Umgang zwischen den Gruppenmitgliedern in der Lerngruppe thematisiert werden sollte.

Steiner (2013, S. 164) sieht in der Projektarbeit die Lehrkraft als Projektleiter bzw. Projektleiterin und als Teil einer altersgemischten Lerngruppe: Jugendliche (in der Sekundarstufe I) oder junge Erwachsene (in der Sekundarstufe II) und Erwachsene (Lehrkräfte und eventuell außerschulische Kooperationspartner). Steiner zitiert in diesem Zusammenhang Kaplan (1998): „Teachers should be examples of how learning works“ (Kaplan, 1998, zitiert nach Steiner, 2013, S. 165).

Normen

Gruppennormen sind meist nicht schriftlich fixiert, in der Regel handelt es sich um subtile Handlungs- und Denkrichtlinien, sodass vielen Gruppenmitgliedern die Existenz dieser Normen gar nicht bewusst ist. Normen und Normenkonformität sind für die Stabilität und das Funktionieren von Gruppen unerlässlich, denn sie steuern auf vielfältige Art und Weise das Verhalten der Mitglieder einer Gruppe, indem sie z.B. die Loyalität zur Gesamtgruppe beeinflussen oder festlegen. Wenn man von Normenkonformität spricht, meint man das Ausmaß, in dem sich die Gruppenmitglieder an die Normen halten (Lieber, 2007, S. 200). Des Weiteren heben Normen die Gruppe von anderen Personenmehrheiten ab und verdeutlichen, wer Gruppenmitglied ist und wer nicht. Normen helfen ferner einzelnen Gruppenmitgliedern bei der Orientierung ihres Verhaltens in der Gruppe. Normen verleihen dem Verhalten eine gewisse Beständigkeit, machen das Verhalten für alle Gruppenmitglieder kalkulierbarer und beeinflussen in hohem Maße die Gruppenleistung. Lieber (2007, S. 200) unterscheidet zwischen folgenden Arten von Normen:

- **Beziehungsnormen**, die definieren, wer mit wem spricht.
- **Kommunikationsnormen**, die regeln, wie sachlich, rational argumentiert werden soll und welche Tabuthemen es gibt.
- **Bedürfnisnormen**, die den Umgang mit Wünschen bzw. Bedürfnissen nach Einfluss regeln.
- **Belohnungs- und Sanktionsnormen**, die festlegen, welches Verhalten bestraft bzw. belohnt wird.

Laut Frank (1976, S. 63) werden in einer Gruppe Normen, Regeln und Entscheidungen nur dann anerkannt, wenn sie der Erreichung des Gruppenziels dienen.

Soziale Rollen

Franck (1976, S. 54) definiert Rolle als das von Einzelnen in bestimmten Situationen erwartete Verhalten. Grundsätzlich wird zwischen vorgegebenen Rollen und funktionalen Rollen unterschieden. Vorgegebene Rollen sind Rollen, die durch die Sozialisation erworben wurden oder angeboren sind, wie z. B. die Geschlechtsrolle. Diese Rollen können nicht ohne weiteres verändert werden. Funktionale Rollen hängen von der Funktion ab. Beispiele für funktionale Rollen in der Projektarbeit in der Sekundarstufe sind zum Beispiel der Gruppensprecher, der spontane Witzbold oder der Organisator (Franck, 1976, S. 57). Während der Gruppenarbeit im Rahmen des Projektunterrichts müssen eine Reihe funktionaler Rollen wahrgenommen werden, damit die Gruppe ihr Ziel erreichen kann (Franck, 1976, S. 58). Für das Individuum ist es wichtig, die eigene Rolle so gestalten zu können, dass in der Gruppe ein hohes Maß an Selbstverwirklichung möglich wird (Franck, 1976, S. 54).

Tücke (2005, S. 481) führt an, dass in Gruppen zwei gegenläufige Prozesse beobachtet werden können. Einerseits gibt es eine Tendenz zur Vereinheitlichung der Mitglieder innerhalb einer Gruppe durch Normen und Konformitätsdruck, auf der anderen Seite ist besonders bei längerfristig bestehenden Gruppen eine zunehmende Tendenz zur Arbeitsteilung und Bildung von Hierarchien erkennbar. Während Normen definieren, wie sich ein Individuum innerhalb der Gruppe verhalten muss, spezifizieren Rollen, wie sich Menschen verhalten sollen, die bestimmte Positionen innerhalb der Gruppe einnehmen.

Eine soziale Rolle bezeichnet die gemeinsamen Erwartungen innerhalb einer Gruppe, wie sich ein Inhaber bzw. eine Inhaberin einer Rolle zu verhalten hat (Aronson, Wilson, & Akert, 2004, S. 321). Laut Weinert (2004, S. 404) umfasst eine Rolle:

- das von den anderen Gruppenmitgliedern erwartete Rollenverhalten
- die Wahrnehmung der Rolle durch den Inhaber/die Inhaberin der Rolle
- die tatsächliche Umsetzung der Rolle

Rollendissentes Verhalten kann zu Sanktionen unterschiedlicher Ausprägungen führen, die für das Individuum in Form von Belohnungen oder Bestrafungen wirksam werden (Wiswede, 1977, S. 58).

Soziale Aggregate verfügen über unterschiedliche soziale Rollen, die für die Optimierung der Funktionen innerhalb einer sozialen Gruppe benötigt werden. Diese von Gruppen geschaffenen Rollen werden von Individuen besetzt. Gruppen müssen nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten funktionieren, daher benötigen sie in erster Linie Führung (Tschuschke, 2010, S. 18). Der Gruppenanführer/die Gruppenanführerin sorgt dafür, dass die Ziele der Gruppe erreicht werden und ist im Idealfall tüchtiger als die übrigen Gruppenmitglieder (Tücke, 2005, S. 483).

Weinert (2004, S. 404) unterscheidet zwischen verschiedenen Arten von Rollen:

- Aufgabenorientierte Rollen, die dabei helfen, der Gruppe das gemeinsame Ziel klarzumachen und zu verfolgen. Zu den Aufgaben dieser Rollen zählt u. a. die Klärung der Aufgabenerfordernisse, Hilfestellung für andere Gruppenmitglieder.
- Beziehungsorientierte Rollen, die eine sozioemotionale Funktion erfüllen und Gruppen ermutigen, Konflikte zu lösen und Kompromisse zu finden.
- Individuelle Rollen, die sich an den individuellen Bedürfnissen der Gruppenmitglieder orientieren. Inhaber/innen dieser Rollen verfolgen persönliche Bedürfnisse, blockieren und manipulieren die Gruppe, suchen nach Aufmerksamkeit.

Laut Schmithüsen und Steffgen (2015, S. 143) verschaffen soziale Rollen in der Gruppe Klarheit über den eigenen Aufgabenbereich, wodurch die Leistungsfähigkeit der Gruppe insgesamt erhöht wird. Außerdem tragen Rollen zur Selbstdefinition bei, geben den Handlungsspielraum vor und vermitteln so Sicherheit.

Rollenkonflikte

Jeder Mensch ist Inhaber verschiedener Rollen, viele davon werden dem Einzelnen jedoch häufig aufgezwungen (Franck, 1976, S. 54). Rollensätze können unübersichtlich und darüber hinaus auch sehr komplex sein. Dabei kommt es vor, dass die Erfüllung der erwarteten Rollenanforderungen oft schon von den Ressourcen der Rolleninhaber her nicht möglich ist. Manche Rollenelemente oder auch ganze Rollen können in ihren Anforderungen Widersprüche in sich bergen oder im Konflikt mit den Erwartungen an die Rolle stehen, wodurch unter Umständen massive Konflikte entstehen können, die die Person durch innere Entscheidungen lösen muss. Man spricht von Rollenkonflikten (Esser, 2000, S. 167).

Wenn Individuen verschiedenen Gruppen mit unterschiedlichen oder zudem unvereinbaren Rollenerwartungen angehören, kann dies laut Weinert zu Konflikten führen (Weinert, 2004, S. 405). Menschen empfinden auch einen Rollenkonflikt, wenn die Erwartungen anderer nicht mit den eigenen Werten korrespondieren (Weinert, 2004, S. 406).

Rollenkonflikte können durch mangelnde Rollenkongruenz entstehen. Umgelegt auf die Projektarbeit in der Sekundarstufe kann das bedeuten, dass ein Gruppenmitglied im Projektunterricht nicht mit der zugewiesenen Rolle einverstanden ist, damit über- oder unterfordert ist, nicht mit den Rollenzielen übereinstimmt oder sich überhaupt über seine Rolle im Unklaren ist (Schwarz, 2003, S. 131).

Bei Rollenkonflikten wird unterschieden zwischen Intrarollen- und Interrollenkonflikten. Während Intrarollenkonflikte aus den Widersprüchen zwischen den einzelnen Elementen einer Rolle entstehen, entwickeln sich Interrollenkonflikte aus Widersprüchen zwischen den kompletten Rollen insgesamt (Esser, 2000, S. 167). Man spricht von einem Intrarollenkonflikt, wenn der Inhaber bzw. die Inhaberin einer Rolle miteinander unvereinbaren Rollenerwartungen ausgesetzt ist. In der Rolle des Gruppensprechers in der Projektarbeit beispielsweise können die Erwartungen der Lehrkraft an den Rolleninhaber im Widerspruch zu jenen der anderen Gruppenmitglieder stehen. Bei einem Interrollenkonflikt handelt es sich um einen Rollenkonflikt, bei dem ein Individuum Inhaber mehrerer Rollen ist und deren Erwartungen oder Forderungen an die Rolle gegensätzlich sind. Das wäre beispielsweise in der Projektarbeit die Rolle des Gruppenleiters, deren Erwartungen mit jenen der Rolle des Freundes oder der Freundin kollidieren können. Weinert thematisiert auch den Intrasender-Konflikt, der dann eintritt, wenn eine Person einem Empfänger widersprüchliche Informationen zukommen lässt, wodurch für diese die Ziele im Ungewissen bleiben. Der „Sender“ sendet mehrere, widersprüchliche Rollenerwartungen an den „Empfänger“, wodurch ein Konflikt ausgelöst wird. Beim Intersender-Konflikt empfängt der Rolleneempfänger unterschiedliche Signale von verschiedenen Sendern, wobei sich die Botschaften zu den Rollenerwartungen widersprechen können (Weinert, 2004, S. 281).

Das Rollenverhalten der Gruppenmitglieder ist in der Gruppe ein Netzwerk gegenseitiger Abhängigkeiten. Es ist somit selten das Problem des einzelnen Gruppenmitglieds, wie sich das Rollenspiel entwickelt. Wenn ein Gruppenmitglied beispielsweise im Rahmen der Projektarbeit einen sachlichen Beitrag leistet, erwartet es, dass die anderen Gruppenmitglieder darauf eingehen. Ist dies nicht der Fall, fühlt sich die Person verunsichert oder spielt die Rolle des Verärgerten, wodurch andere sich provoziert fühlen. Eine Rolle provoziert also andere Rollen. Wo bestimmte Erwartungen nicht erfüllt werden, wird die Person als unberechenbar empfunden (Franck, 1976, S. 55).

Laut Franck (1976, S. 57) sollte es Ziel pädagogischen Bemühens sein, dem Einzelnen zu so viel Selbständigkeit zu verhelfen, dass er den Rollennormen, die auf ihn treffen, nicht hilflos ausgesetzt ist, sondern in der Lage ist, an deren Veränderung gemäß seinen Bedürfnissen mitzuwirken. In der Schule sind Rollen oft sehr genau definiert und es erfordert große Anstrengungen, ein anderes Rollenverhalten zu praktizieren. In Gruppenarbeiten, wie der Projektarbeit in der Sekundarstufe, ist diese Möglichkeit gegeben (Franck, 1976, S. 55).

6. Projekte und Projektunterricht

Begriffsdefinition

Der Begriff „Projekt“ wird von Meyer (2009, S. 143) wie folgt definiert:

„Ein Projekt stellt den gemeinsam von Lehrern, Schülern, hinzugezogenen Eltern, Experten usw. unternommenen Versuch dar, Leben, Lernen und Arbeiten derart zu verbinden, daß ein gesellschaftlich relevantes, zugleich der individuellen Bedürfnis- und Interessenslage der Lehrer und Schüler entsprechendes Thema oder Problem innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers aufgearbeitet werden kann.“

Der Zusammenhang zwischen sozialen Gruppen und Rollen lässt sich mit den Ausführungen von Bastian und Gudjons (2006, S. 25) beschreiben, wonach Projekte denkende Erfahrung durch die planvolle Auseinandersetzung der Lernenden mit ihrem sozialen Umfeld sind. Bastian und Gudjons sehen durchaus eine Verbindung mit der Aussicht sozialer Höherentwicklung im Sinne von Demokratisierung. Die Lernenden haben demnach Anspruch auf Selbstorganisation und Selbstverantwortung.

Laut Huber (1999, S. 50) führt der fachüberschreitende Projektunterricht aus dem schulimmanenten fachsystematisch geordneten Lernen heraus. Es besteht in diesem Zusammenhang eine Abhängigkeit vom Konzept, andererseits vom Problem der Gruppenzusammensetzung und dem Umfang des geplanten Vorhabens.

Frey (2012) führt jene typischen Merkmale für Projektarbeit an, die auch die Unterschiede zu anderen Lernmethoden kennzeichnen. Laut Frey greifen die Projektmitglieder eine Projektinitiative von anderen auf, verständigen sich auf festgelegte Umgangsformen und entwickeln die Projektinitiative zu einem sinnvollen Betätigungsgebiet für die Projektmitglieder. Frey (2012, S. 15–16) führt in Bezug auf Gruppenaktivitäten folgende Punkte an:

- Selbstorganisation der Lernenden
- Zeitlich begrenzter Rahmen
- Gegenseitiger Informationsaustausch in Hinblick auf Aktivitäten, Arbeitsbedingungen und Ergebnisse
- Aufarbeitung auftretender sozialer oder individueller Prozesse und Situationen
- Vereinbarung bezogen auf das Projektziel
- Entwicklung von Methoden für die Auseinandersetzung mit Aufgaben, eigenen Betätigungswünschen und auftretenden Problemen
- Gemeinsame Bestrebungen zur Zielerreichung
- Gemeinsame Bestrebungen zur Konfliktlösung und zur Bereinigung von Spannungen in der Gruppe
- Gegenseitige Hilfeleistung, auch wenn das eigene Interesse nicht im Vordergrund steht
- Beschäftigung mit realen Situationen bzw. Gegenständen, die in ähnlicher Form auch außerhalb der Lernsituation existieren, was besonders in der Berufsausbildung von Bedeutung ist
- Kritische Weiterentwicklung persönlicher und gruppenmäßiger Interessen unter Berücksichtigung des Ausgleich zwischen beiden
- Verstehen des eigenen Tuns als Probehandeln unter pädagogisch begleiteten Bedingungen

Traub (2012b, S. 14) sieht im Projektunterricht eine Methode des Lernens, durch die die Aktivität der Lernenden, ihre Selbständigkeit sowie Selbst- und Mitbestimmung im Unterricht gefördert wird, wodurch das Interesse an schulischem Lernen erhöht wird. In weiterer Folge lassen sich dadurch auch Disziplinprobleme reduzieren. Ein anderer wichtiger Aspekt ist, dass die künstliche Zersplitterung der wahrnehmbaren Welt durch den Fachunterricht durch Projektarbeiten reduziert wird.

Bei Projektarbeiten ermöglicht ein durch die Einführung von Projekttagen veränderter Organisationsrahmen ein flexibleres Eingehen auf die spezifischen Bedürfnisse der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Sekundarstufe und erleichtert die Einbeziehung außerschulischer Lernorte (z.B. Betriebe und die Mitarbeit von Fachleuten). Da es an Projekttagen keine Vorgaben durch Unterrichtspläne gibt, wird die Organisation der Projektarbeit dadurch vereinfacht. Der flexible Organisationsrahmen bietet Raum für die Projektarbeit im eigentlichen Sinn, die praktische Komponenten enthalten soll (Geraedts, 2007, S. 222). Projekt-

tage ermöglichen laut Geraedts (2007, S.223) das fächerübergreifende Arbeiten, die Verknüpfung von Lebenswirklichkeit und Schule sowie das effektive Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Weitere Vorteile sind der Erwerb sozialer Kompetenzen, die Stärkung der Kommunikationsfähigkeit, die Erziehung zur Demokratie und die Mitverantwortung der Lernenden für den Lernprozess. Geraedts (2007, S.222) schreibt über Projekttagszertifikate, die am Ende eines Schuljahres ausgestellt werden können, in denen die geleistete Arbeit dokumentiert ist und in denen auch das Arbeits- und Sozialverhalten in der Gruppe dokumentiert ist.

Soziales Lernen

Soziales Lernen wird im Projektunterricht durch die Zusammenarbeit in Gruppen, die Koordinierung von Gruppenarbeiten, dem Interessenausgleich und die Beachtung gruppendynamischer Prozesse in allen Phasen gefördert. Dadurch ergeben sich soziale Lernprozesse, die das soziale Handeln fördern. Lernende kommunizieren innerhalb der Gruppe und entwickeln so interaktionelle Kompetenz, koordinieren unterschiedliche Interessen und Begabungen, arbeiten miteinander, bringen ihre individuellen Stärken ein und lernen die gegenseitige Rücksichtnahme. Dadurch wird es den Gruppenmitgliedern in einem Projekt auch ermöglicht, voneinander zu profitieren und zu lernen (Gudjons, 2008, S.85). Die Rolle der Lehrkraft in diesem Prozess ist die Ermöglichung und Förderung eines offenen und demokratischen Umgangs in den Gruppen. Besonders dem Umgang mit Konflikten, Enttäuschungen und Rückschlägen ist hier besondere Beachtung zu schenken (Gudjons, 2008, S.24).

In Projektarbeiten können im Projektverlauf viele Emotionen aufkommen. Die Lernenden wachsen in die Gruppen hinein und arbeiten über die Projektdauer sehr intensiv zusammen. Dies trifft sowohl auf eine Kleingruppe innerhalb des Projekts zu als auch auf die ganze Projektgruppe (Traub, 2012a, S.103). Die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Spannungen, Streit, Ausgrenzungen und Konkurrenzsituationen ist im Projektunterricht durch die informellen Beziehungsstrukturen stärker ausgeprägt. Es gilt daher, auftretende Konflikte zu erkennen und zu sortieren. Bevor eine Lösung gesucht werden kann, ist die subjektive Bedeutung festzustellen und latente Hintergrundbedürfnisse müssen eruiert werden. Im Anschluss daran ist zu entscheiden, in welcher Form mit dem jeweiligen Konflikt umzugehen ist (Gudjons, 2008, S.101).

Qualitätsmerkmale von Gruppenunterricht

Hofmann (2008) sieht es als erwiesen an, dass eine Gruppe von Lernenden den Lernstoff besser versteht und besser anwenden kann, wenn dieser in Gruppen erarbeitet und diskutiert wird. In der Sekundarstufe eröffnet das Lernen in Grup-

pen die Chance, dass sich die Lernenden im Hinblick auf ihre sozialen Fähigkeiten erproben können und sie Rückmeldungen zu ihrem Sozialverhalten bekommen (S. 12). Die Arbeit in Gruppen ermöglicht den Jugendlichen und jungen Erwachsenen Kooperationserfahrungen, die zwischen den Arbeitsphasen besprochen werden sollen (S. 23). Die Qualität des kooperativen Lernens hängt dabei in hohem Maße von der Struktur der Aufgabenstellung im Gruppenunterricht ab. Dazu zählen u.a. die Qualität der Zielformulierung, die präzise und verständliche Formulierung der Aufgabe und die Frage der Rollenverteilung in der Gruppe (Hofmann, 2008, S. 22). Hofmann (ibid.) führt an, dass die Lernenden klar erkennen sollen können, warum sie im kooperativen Prozess ein qualitativ besseres Ergebnis erzielen können und sie im kooperativen Prozess mehr profitieren können, als wenn sie allein arbeiten würden. Die Aufgabe der Lehrkraft liegt hier darin, komplementäre Rollen festzulegen, weil damit das „Arbeiten auf eigene Faust“ unterbunden wird.

Die Zusammensetzung einer Gruppe und die Gruppenkohäsion sind wichtige Faktoren für die Effektivität von Gruppen. Liegt in Projektarbeiten in der Sekundarstufe eine hohe Aufgabendiversität vor, werden von heterogen zusammengesetzten Gruppen (bezogen auf Fähigkeiten und Erfahrungen) bessere Leistungen erzielt. Wobei hier zu beachten ist, dass Heterogenität bezogen auf Einstellungen, Werte und Persönlichkeit zu einer geringeren Gruppenkohäsion und schlechterer Kommunikation führen kann. In Hinblick auf die Projektarbeit in der Sekundarstufe kann das bedeuten, dass eine unterschiedliche Einstellung zur Gruppenarbeit und eine unterschiedliche Arbeitsmotivation und Gewissenhaftigkeit zu Problemen in der Gruppe führen kann, die wiederum zu geringeren Leistungen in der Gruppe führen (Nerdinger, Blickle, & Schapper, 2008, S. 420).

7. Conclusio

Dieser Beitrag ist von der Fragestellung ausgegangen, welche Faktoren in Bezug auf die Arbeit in Gruppen den Kompetenzerwerb im Projektunterricht der Sekundarstufe begünstigen. Im Zuge einer hermeneutischen Textanalyse wurde zunächst eine umfangreiche Literaturrecherche durchgeführt und zu den angeführten Begriffen Vergleiche angestellt und interpretiert. Der Untersuchungsschwerpunkt war dabei das Gruppenverhalten in Projektarbeiten in der Sekundarstufe. Ausgehend von den in der Einleitung angeführten Anforderungen an den Unterricht in der Sekundarstufe wird in diesem Abschnitt zusammengefasst, welche gruppenspezifischen Besonderheiten in der Projektarbeit in der Sekundarstufe zu beachten sind.

Der Projektunterricht ist eine Unterrichtsform, der die Erziehung zum selbsttätigen Bildungserwerb, zu selbständigem Urteil und zu sozialem Verständnis fördert. In der Projektarbeit steht die Aktivität der Lernenden, ihre Selbstständigkeit sowie Selbst- und Mitbestimmung im Unterricht im Vordergrund. Durch die Zu-

sammenarbeit in Gruppen wird das soziale Lernen in allen Phasen stark gefördert. Die Projektarbeit ist ein Instrument zum Erwerb von Wissen und Handlungskompetenz, jedoch erfordert die Zusammensetzung einer Projektgruppe das Beachten jener gruppendynamischen Besonderheiten, die in den vorangegangenen Abschnitten näher erläutert wurden.

Besondere Beachtung verdient die Förderung des kontinuierlichen Beziehungsaufbaus in den Gruppen, denn Lernen findet nicht nur auf der Ebene der Inhalte statt, sondern auch zu einem nicht unerheblichen Teil in der Beziehung zu anderen. Die Lehrkraft sollte daher darauf achten, dass in den Gruppen die Bereitschaft zu offener und vertrauensvoller Kommunikation vorherrscht und in weiterer Folge ein hohes Maß an Interaktion, da es dadurch zu einem Anstieg der wechselseitigen Sympathien kommen kann, wodurch die positiven Gefühle füreinander gesteigert werden.

Die Zusammensetzung der Gruppe und die Gruppenkohäsion sind entscheidende Faktoren für die Effektivität einer Gruppe. Weinert (2004, S. 406) empfiehlt daher, im Vorfeld folgende Fragestellungen zu beachten:

- Die Entscheidung, ob eine Arbeitsgruppe eher homogen oder heterogen sein soll. Dies ist insbesondere in Hinblick auf Interessen, Fähigkeiten, Kreativität oder Intelligenz zu beachten. Bei hoher Aufgabendiversität wird eine bezogen auf Fähigkeiten und Erfahrungen heterogen zusammengesetzte Gruppe die bessere Wahl sein, da hier bessere Leistungen erzielt werden können.
- Eine bezogen auf Einstellungen und Werte heterogene Gruppe hingegen hat jedoch unter Umständen Schwierigkeiten, miteinander zu kommunizieren.
- Feststellung, welche Gruppenmitglieder miteinander als Gruppe auskommen und zusammenarbeiten können. Hier sollte ebenfalls beachtet werden, dass bei heterogenen Gruppen bezogen auf Einstellungen und Werte Konflikte und Kommunikationsschwierigkeiten auftreten könnten.
- Erkennen, welche Personen in Gruppen bessere Leistungen erzielen.
- Dauer des Projektes. Eine Gruppe ist kohäsiver, je mehr Zeit die Gruppenmitglieder miteinander verbringen, was in der angesetzten Dauer eines Projektes berücksichtigt werden sollte.

Für den Prozess der Gruppenentwicklung wird Lehrkräften empfohlen, das Phasenmodell von Tuckman zu beachten. Die Lehrperson sollte besonders in der Storming-Phase auf aufkeimende Konflikte achten, da die Gruppe zerbrechen könnte, wenn die Spannungen zu groß werden. In der Norming-Phase hingegen besteht die Gefahr, dass die Kohäsion zu groß wird, wodurch ein „Group-think“ entstehen kann, das sich kreativitätshemmend auf die Gruppenarbeit auswirken kann.

Weinert (2004) sieht einen Zusammenhang zwischen hohen Leistungsnormen in kohäsiven Gruppen und der Produktivität einer solchen Gruppe. Demnach ist eine kohäsivere Gruppe bei hohen Leistungsnormen produktiver (S. 407). Da in der

Gruppe Normen, Regeln und Entscheidungen nur dann anerkannt werden, wenn sie der Erreichung des Gruppenziels dienen, ist es empfehlenswert, die Gruppe zu Beginn der Projektarbeit anhand der vorgegebenen Ziele gemeinsam Regeln erarbeiten und die Rollenverteilung vereinbaren zu lassen. Dies fördert zudem den offenen und demokratischen Umgang in der Gruppe. Bei der Rollenverteilung in der Gruppe soll die Lehrkraft im Entscheidungsprozess der Gruppe darauf achten, dass es für den Einzelnen möglich ist, die eigene Rolle so gestalten zu können, dass er sich in der Gruppe selbstverwirklichen kann. Im Hinblick auf die Vermeidung von Rollenkonflikten ist außerdem darauf zu achten, dass die Lernenden nicht mit den ihnen zugewiesenen Rollen über- oder unterfordert sind. Eine gemeinsam in der Gruppe vereinbarte Rollenverteilung kann verhindern, dass ein Gruppenmitglied mit der zugewiesenen Rolle nicht einverstanden ist. Durch detaillierte und verständliche Projekt- und Rollenbeschreibungen soll sichergestellt werden, dass sich die Lernenden über ihre Rolle im Klaren sind. Durch diese Maßnahmen kann das Entstehen von Rollenkonflikten ebenfalls weitgehend vermieden werden.

Metzinger (2010, S. 9) sieht das Zusammengehörigkeitsgefühl (Wir-Gefühl) als eines der Merkmale für eine Gruppe. Eine mögliche Ursache für die Gefährdung des Zusammengehörigkeitsgefühls ist beispielsweise der Interessensverlust von Gruppenmitgliedern, der auch zu der Ausgrenzung dieser Personen führen kann. In der Sekundarstufe, insbesondere vom siebten bis zum neunten Schuljahr, ist laut Fend (1976) bei Jugendlichen generell ein starker Interessensverlust vorzufinden, der dieses Szenario begünstigen kann (Lipkina, 2016, S. 31). Die Lehrkraft sollte darauf achten, dass in der Gruppe die Bereitschaft zu offener und vertrauensvoller Kommunikation besteht. Durch den offenen Umgang mit Konflikten und die Beobachtung der klaren Rollenstruktur in den Gruppen wird dem entgegengewirkt und das soziale Lernen ermöglicht und gefördert. Das Thematisieren des konstruktiven und fairen Umgangs miteinander in Konfliktsituationen im Unterricht wäre ein Ansatz, den Zusammenhalt von Projektgruppen zu fördern. Lipkina (2016, S. 31) merkt an, dass Schule für Jugendliche ein unangenehmer Lernort ist, der nichts mit der eigentlichen Lebenswirklichkeit der Jugendlichen zu tun hat. Aufgrund der Dominanz formaler Bildung stellen sie die Sinnhaftigkeit des schulischen Lernens infrage (Lipkina, 2016, S. 30). Für die Beantwortung der Frage, welche Faktoren in Bezug auf die Arbeit in Gruppen den Kompetenzerwerb im Projektunterricht der Sekundarstufe begünstigen, sollte auch dieser Aspekt beachtet werden. Hier kann die Lehrkraft einwirken, indem sie den Praxisbezug in den Aufgabenstellungen klar hervorhebt und bei der Erstellung der Aufgabe die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen einbezieht, beispielsweise durch die Einbeziehung Sozialer Medien in die Projektarbeit. Auch das kann den Zusammenhalt der Gruppe begünstigen.

Literatur

- Aronson, E., Wilson, Timothy D., & Akert, R. M. (2004). *Sozialpsychologie* (4. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bastian, J., & Gudjons, H. (2006). Projektunterricht: Geschichte und Konzept als Perspektiven innerer Schulreform. In J. Bastian, J., & H. Gudjons (Hrsg.), *Das Projektbuch II: Über die Projektwoche hinaus – Projektlernen im Fachunterricht* (4. Auflage, S. 17–42). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Binder-Zehetner, A. (2010). Beteiligung und Nachhaltigkeit. Erfahrungen aus der Lokalen Agenda 21. In Zech, S. (Hrsg.), *Partizipativ planen – Raum entwickeln* (S. 57–68). Wien: LIT.
- Bornemann, S. (2012). *Kooperation und Kollaboration: Das Kreative Feld als Weg zu innovativer Teamarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für Bildung Wien. (2017). *Bildungswege in Österreich 2016/17*. Wien: BMB.
- Claessens, D. (1977). *Gruppen und Gruppenverbände*. Darmstadt: Wissenschaft Buchgesellschaft.
- Doer, H., & Schneider, G. W. (1978). *Soziologische Bausteine*. Bochum: Brockmeyer.
- Eggenhofer-Rehart, P., Heinrich, M., Latzke, M., & Schmidt, A. (2015). Gruppen in Organisationen: im Spannungsfeld von Stabilität und Dynamik. In W. Mayrhofer, G. Furtmüller, & H. Kasper (Hrsg.), *Personalmanagement – Führung – Organisation* (5. Aufl., S. 111–148). Wien: Linde international.
- Esser, H. (2000). *Soziologie: Spezielle Grundlagen*. Band 5: Institutionen. Frankfurt/New York: Campus.
- Fischer, L., & Wiswede, G. (1997). *Grundlagen der Sozialpsychologie*. München & Wien: Oldenbourg.
- Franck, J. (1976). *Sozialpsychologie für die Gruppenarbeit*. Tübingen: Katzmann.
- Frey, K. (2012). *Die Projektmethod: Der Weg zum bildenden Tun* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Geraedts, H. P. (2007). Mit Kopf und Hand – Projektarbeit in der Sekundarstufe. In H. Ludwig, R. Fischer, & M. Klein-Landeck (Hrsg.), *Das Lernen in die eigene Hand nehmen: Mut zur Freiheit in der Montessori-Pädagogik* (S. 221–228). Berlin: LIT.
- Grewe, N. (2017). Soziale Interaktion und Klassenklima. In M. Schweer, (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 547–560). Wiesbaden: Springer.
- Grune, C. (2000). *Lernen in Computernetzen*. Universität Rostock, Deutschland.
- Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert Lehren und Lernen: Schüleraktivierung Selbsttätigkeit Projektarbeit* (7. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hänsel, D. (1999). Projektmethode und Projektunterricht. In Hänsel, D. (Hrsg.), *Projektunterricht* (2. Aufl., S. 54–92). Einheim und Basel: Beltz.

- Hofmann, F. (2008). *Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht: Anregungen für Lehrer/innen und Studierende*. Wien: özeps.
- Homans, G. C. (1978). *Theorie der sozialen Gruppe* (7. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Huber, L. (1999). Vereint, aber nicht eins. In D. Hänsel (Hrsg.), *Projektunterricht* (2. Aufl., S. 31–53). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hubounig, S., Ingrassia, S., & Krause, D. E. (2013). Kreativitätsbarrieren in Gruppen und ihre Überwindung. In D. E. Krause (Hrsg.), *Kreativität, Innovation, Entrepreneurship* (S. 93–112). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Jensen-Kamph, K., & Dehnbostel, P. (2007). Lernförderliche Arbeitsgestaltung – theoretische Grundlagen und erste Erkenntnisse für die Lehrarbeit. In P. Dehnbostel, H. Lindemann, & C. Ludwig (Hrsg.), *Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb* (S. 147–162). Münster: Waxmann.
- Keesing, R., (1975). *Kin Groups and Social Structure*, New York: Rinehart and Winston.
- Kerres, M., (2013). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Krammer, K. (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen*. Münster: Waxmann.
- Krause, D., & Eyerer, P. (2008). *Schülerprojekte managen: TheoPrax-Methodik in Aus- und Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Lechmann, A., Lipp, E., & Widmer, P. (2005). *Projektunterricht – Projektmanagement*. Luzern: PHZ Luzern.
- Lieber, B., (2007). *Personalführung*. Stuttgart: Lucius&Lucius.
- Lipkina, J. (2016). *Identität als Voraussetzung für Bildung: Eine qualitative Studie zu Bildungserfahrungen als Frage nach der Ermöglichung von Identität in schulischen und außerschulischen Kontexten*. Münster: LIT.
- Metzinger, A. (2010). *Arbeit in Gruppen* (2. Aufl.). Freiburg: Lambertus.
- Meyer, H. (2009). *Unterrichtsmethoden*. Berlin: Cornelsen.
- Moreland, R. L., & Levine, J. M. (1982). Socialization in small groups: Temporal changes in individual group relations. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 15, S. 137–192). New York: Academic Press.
- Nachtigall, C. (1998). *Selbstorganisation und Gewalt*. Münster: Waxmann.
- Neidhardt, F. (1979). Das innere System sozialer Gruppen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 31, 639–660.
- Nerdinger, F. W., Blickle, G., & Schaper, N. (2008). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Heidelberg: Springer.
- Osnabrücker Forschungsgruppe (2016). *Mittagsfreizeit an Ganztagschulen: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenstiel, L. von (2014). Führung und Arbeit in Gruppen. In L. von Rosenstiel, E. Regnet, & M. E. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (7. Aufl., S. 325–344). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Schäfers, B. (Hrsg.), (1999). *Einführung in die Gruppensoziologie. Geschichte – Theorien – Analysen*. Wiesbaden: UTB.
- Scheunpflug, A., Stadler-Altman, U., & Zeinz, H. (2012). *Bestärken und fördern: Wege zu einer veränderten Lernkultur in der Sekundarstufe I*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Schmithüsen, F., & Steffgen, G. (2015). Sozialpsychologie. In F. Schmithüsen (Hrsg.), *Lernskript Psychologie: Die Grundlagenfächer kompakt* (S. 95–158). Berlin Heidelberg: Springer.
- Schmitz, H. (1964). *System der Philosophie*. Bonn: Bouvier.
- Schrader, S. (2008). *Psychologie: Allgemeine Psychologie, Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie*. München: Compact.
- Schwarz, G. (2013). *Konfliktmanagement: Konflikte erkennen, analysieren, lösen* (6. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Steiner, W. (2013). Lehrer lernen Projektlernen: Eine Bilanz verschiedener Fortbildungskonzepte aus Hamburg. In C. Schumacher, & F. Rengstorf, F. (Hrsg.), *Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis* (S. 160–180). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Traub, S. (2012a). *Projektarbeit erfolgreich gestalten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Traub, S. (2012b). *Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? Eine vergleichende empirische Studie*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Tritscher-Archan, S., & Petanovitsch, A. (2016). *Schlüsselkompetenzen in der beruflichen Bildung Österreich*. Wien: ibw.
- Tschuschke, V. (2010). *Gruppenpsychotherapie: Von der Indikation bis zu Leitungstechniken*. Stuttgart: Thieme.
- Tücke, M. (2005). *Psychologie in der Schule – Psychologie für die Schule*. Münster: LIT.
- Weinert, A. B. (2004). *Organisations- und Personalpsychologie* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wiswede, G. (1977). *Rollentheorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wiswede, G. (2004). *Sozialpsychologie-Lexikon*. München: Oldenbourg.
- Zienterra, G. (2007). *Test & Training Moderation: Moderationen professionell vorbereiten, durchführen und effizient nachbereiten*. Freiburg: Haufe.



Nachhaltigkeit durch „maßgeschneiderte“ partizipatorisch entwickelte Fortbildung

Evaluierungsergebnisse eines Pilotprojektes im SCHILF-Format

Maria Gillhofer

*Institut für Fort- und Weiterbildung, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
maria.gillhofer@ph-linz.at*

EINGELANGT 17 OKT 2017

ÜBERARBEITET 22 OKT 2017

ANGENOMMEN 27 OKT 2017

Fortbildung dient der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Im Idealfall wirkt die Fortbildung nachhaltig, das Gelernte wirkt sich auf das Unterrichtsgeschehen aus, es kommt bei den Schülerinnen und Schülern an. Die „neue“ Schulautonomie spricht von „bedarfsorientierten, maßgeschneiderten Fortbildungen im Schulcluster“ (BMB, 2017, S. 7). Die Forcierung clusterbezogener Fortbildungen könnte eine Intensivierung von schulinterner (SCHILF) bzw. schulübergreifender (SCHÜLF) Fortbildung implizieren. Inwiefern Fortbildungen im SCHILF- bzw. SCHÜLF-Format, die bedarfsorientiert und maßgeschneidert ausgerichtet sind, dem Anspruch der Nachhaltigkeit genügen können, wird in diesem Artikel theoriebasiert dargestellt. Die auszugsweise dargestellten Ergebnisse einer durchgeführten Evaluierung der pilotierten SCHILF-Reihe mit einer Dauer von zwei Jahren sollen Faktoren aufzeigen, die für die Schaffung und Gestaltung nachhaltig wirkender Fortbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung substantiell sind.

SCHLÜSSELWÖRTER: SCHILF-Reihe, Evaluation, Nachhaltigkeit, Professionalisierung

1. Einleitung

Die Beurteilung, inwieweit sich konkrete Fortbildungsmaßnahmen auf Lehrerinnen und Lehrer auswirken, ist nicht zuletzt aufgrund des Schulautonomiepaketes 2017 von besonderer Bedeutung, in dem „bedarfsorientierte, maßgeschneiderte Fortbildungen im Schulcluster“, somit also schul(cluster)interne Fortbildungen, als wesentliche Maßnahme im Rahmen der Schulautonomie genannt werden (BMB, 2017, S. 7). Der Anspruch, bedarfsorientierte und maßgeschneiderte Fortbildungsmaßnahmen anzubieten, stellt vielfältige Anforderungen an die konzeptionelle Ausrichtung des Fortbildungsangebots. Dabei eignen sich insbesondere Fortbildungen in den Formaten SCHILF (schulinterne Fortbildungen) bzw. SCHÜLF (schulübergreifende Fortbildungen) dazu, die im Schulautonomiepaket 2017 formulierten Erfordernisse zu erfüllen.

In diesem Zusammenhang verstehen sich Fortbildungsinstitute als „Anlaufstelle“ für Lehrerinnen und Lehrer mit bestimmten Fortbildungsbedürfnissen. Diesem Selbstverständnis entsprechend ist es Aufgabe der Fortbildungsinstitute, Lehrerinnen und Lehrer bei der Ermittlung ihrer Fortbildungsbedürfnisse und der Formulierung der daraus resultierenden Zielsetzungen zu unterstützen. Diesen Prozess begleitend schaffen Fortbildungsinstitute außerdem geeignete Strukturen und Maßnahmen, um eine nachhaltige Wirkung der angebotenen Fortbildungen sicherzustellen (Hofmann, 2008, S. 10).

Als Fortbildungsinstitut richtet die Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz besonderes Augenmerk darauf, Fortbildungen in den Formaten SCHILF/SCHÜLF partizipativ, bedarfs- bzw. bedürfnisorientiert und besonders nachhaltig ausgerichtet zu gestalten:

„Treffe sicher auf Ihre Bedürfnisse abgestimmt. Gerne entwickeln wir gemeinsam mit Ihnen ein für Ihre Schule speziell zugeschnittenes SCHILF/SCHÜLF-Angebot. Wir unterstützen und begleiten Sie bei Konzeption, Organisation und Durchführung Ihrer Veranstaltung.“ (Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, 2017)

Dieser Auszug der Website der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz betont die Ausrichtung des Fortbildungsangebots. Mit der Intention, hohe Fortbildungsqualität zu erreichen, entwickelt die Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz gemeinsam mit den nachfragenden Schulen auf die konkreten Bedürfnisse ausgerichtete Fortbildungsangebote, die sowohl schulintern als auch schulübergreifend gestaltet sein können.

Gegenstand dieser Untersuchung ist nunmehr eine Seminarreihe im Bereich „Soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung im schulischen Kontext“, die für eine Schule aus der Sekundarstufe II konzipiert und durchgeführt wurde. Dem partizipatorischen Ansatz folgend wurden bei der Konzeption dieser Fortbildung insbesondere die Bedürfnisse der Schulleitung, die schulischen Rahmenbedingungen, die inhaltliche Schwerpunktsetzung und die Wünsche der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer berücksichtigt. Abgehalten wurde die untersuchte Seminarreihe als SCHILF-Pilotprojekt in den Schuljahren 2016/2017 und 2017/2018.

Inhaltlich ist die Seminarreihe auf die Vermittlung von „überfachlichen Kompetenzen“ (nach Eder & Hofmann, 2012, S. 71), die einer allgemeinen Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen dienen, ausgerichtet. Durch die vermittelten Inhalte soll dabei insbesondere auch das Handlungsspektrum als Klassenlehrerin und Klassenlehrer sowie als Klassenvorständin und Klassenvorstand erweitert werden. Außerdem zielt die Seminarreihe auf eine darüber hinausgehende Basisqualifizierung ab, durch die Lehrerinnen und Lehrer befähigt werden sollen, das Unterrichtsfach „Persönlichkeitsbildung und Soziale Kompetenz“ zu unterrichten.

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist zunächst eine allgemeine Beschreibung der wesentlichen „Gelingensfaktoren“, die eine nachhaltige Wirkung von Fortbildungen zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern fördern und dadurch in weiterer Folge auch das Unterrichtsgeschehen positiv beeinflussen (Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 2).

Anschließend befasst sich die zu Grunde liegende Forschungsfrage damit, inwiefern bzw. ob die hier evaluierte Fortbildungsreihe im SCHILF-Format (nach eigener Einschätzung) tatsächlich nachhaltige Veränderungen im Wissen und/oder Verhalten der Lehrpersonen bewirkt hat. Die Belege dazu sollen aus einer theoriegeleitet durchgeführten Evaluation gewonnen werden.

Nachhaltigkeit erfordert eine längere Dauer der Fort- und Weiterbildungsmaßnahme (Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 5). Die untersuchte SCHILF-Reihe erstreckte sich über einen Zeitraum von zwei Schuljahren, weswegen davon ausgegangen werden kann, dass ein Teil der Faktoren, die einer nachhaltigen Wirkung der Fortbildung förderlich sind, gegeben sein könnte (Zehetmeier, 2008, S. 181).

Die gewonnenen Evaluierungsergebnisse dienen letztlich aber nicht nur der Befundung hinsichtlich der nachhaltigen Wirkung, sondern fließen auch in die Weiterentwicklung dieses SCHILF-Formates ein.

2. Theoretische Hintergründe zur Genese und Evaluierung der im SCHILF-Format durchgeführten Seminarreihe

„Bedarfsorientierte, maßgeschneiderte“, Fortbildungen setzen die Partizipation der Lehrerinnen und Lehrer und somit eine laufende Rückkoppelung an die Bedürfnisse der Bildungspartner voraus. Diese laufende Rückkoppelung impliziert dialogisches Entwickeln. Entwickeln im Dialog und die Gestaltung von lernförderlichen Rahmenbedingungen begünstigen im Allgemeinen eine nachhaltige Wirkung von Fortbildungen erheblich.

Partizipation in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

„Partizipation ist eine Haltung“, bei der Beteiligung als Schlüssel im Bildungsprozess gesehen werden soll (Knauer, 2006, S. 7). Diesem Ansatz folgend wird die konzeptionelle Ausrichtung der Aus-, Fort- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz als „dialogischer Prozess“ gesehen, weshalb die Partizipation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den verschiedenen Fortbildungsformaten und -inhalten unerlässlich ist.

Fortbildungen im Format SCHILF/SCHÜLF eignen sich besonders für eine partizipative Ausrichtung, da die Inhalte, der Ablauf und die Organisation bei schulinternen Veranstaltungen (SCHILF) in Absprache mit der anfragenden Schule

bzw. bei schulübergreifenden Veranstaltungen (SCHÜLF) in Absprache mit den anfragenden Schulen partizipatorisch festgelegt werden.

Besonderes Augenmerk wird dabei auf eine umfassende Auftragsklärung gelegt, um den Bedarf der Schule bzw. der Schulen zielorientiert abzudecken und damit der Problemlösung vor Ort zu dienen. Dies entspricht dem Gedanken, dass „Partizipation bedeutet, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden“ (Steiner & Höller, 2006, S. 10).

Die im Rahmen der Fortbildung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterstützen als Prozessbegleiterinnen und Prozessbegleiter. Sie beraten bei der inhaltlichen Gestaltung der Fortbildung, sofern dies erwünscht ist, ohne dabei konkrete Inhalte vorzugeben. Dem liegt die Überzeugung zu Grunde, dass nur die Lehrerinnen und Lehrer bzw. die jeweiligen Schulleitungen Experten hinsichtlich des eigenen Fortbildungsbedarfs sind und demnach genau wissen, welche Inhalte benötigt werden.

Bei der Beratung der nachfragenden Schulen wird besonders auf die förderlichen Faktoren für Nachhaltigkeit der Fortbildungen, darunter etwa die Dauer der konkreten Fortbildungsmaßnahmen, geachtet. Die Partizipation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer liegt dabei allen Entscheidungen zu Grunde. Denn im Allgemeinen ist Partizipation ein Schlüssel für mehr Demokratie und damit auch ein integraler Bestandteil einer nachhaltigen Entwicklung (Steiner & Höller, 2006, S. 10).

Nachhaltigkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

Unterschiedliche Publikationen (Lipowsky 2004; Altrichter & Krainer 1996; Zehetmeier 2010; Hofmann 2008) befassen sich mit der Fragestellung, welche Faktoren die nachhaltige Wirkung von Fortbildungsmaßnahmen begünstigen. Zehetmeier (2010, S. 199–200) nennt etwa die nachstehenden Faktoren als förderlich:

- *Passung*: Die Bedürfnisse der Lehrkräfte werden durch die Fortbildungsmaßnahme getroffen.
- *Ownership*: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden bei der Planung und Durchführung der Fortbildungsmaßnahme involviert.
- *Vernetzung*: Die Kooperation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wird durch die Fortbildungsmaßnahme unterstützt.
- *Reflexion*: Sowohl die Diskussion zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als auch die Selbstreflexion werden angeregt.
- *Praxisbezug*: Das Format der Fortbildungsmaßnahme berücksichtigt praktische Phasen der Erprobung.
- *Evaluation*: Evaluations- und Feedbackmaßnahmen sind in der Fortbildungsmaßnahme implementiert.
- *Freiwilligkeit* der Teilnahme ist gegeben.

- *Interne Unterstützung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer* durch die Schulleitung vor Ort ist vorhanden.
- *Zeitliche Ressourcen für Reflexion, Feedback und zur Vernetzung* wirken auf den Erfolg der Fortbildungsmaßnahme.

Im Zusammenhang mit den genannten Faktoren muss allerdings auf die allgemeine Schwierigkeit bei der Wirkungsfeststellung in pädagogischen Prozessen hingewiesen werden (Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 2).

Nach Hofmann kommt auch der Schulleitung wesentliche Bedeutung in Bezug auf fördernde oder hemmende Faktoren zu, da die Schulleitung das „Veränderungsbereitschafts-Klima“ des Lehrkörpers beeinflusst und unterstützende organisatorische Rahmenbedingungen herstellen kann (Hofmann, 2008, S. 8).

Als ebenso förderlich wird die Involvierung von Lehrerinnen und Lehrern bei der Entscheidung für ein bestimmtes Fortbildungssetting gesehen, wobei die Entwicklung dieses Settings durch eine Moderatorin oder einen Moderator der Fortbildungsinstitution unterstützt werden kann (Hofmann, 2008, S. 16). Generell hält Selbststeuerung bei der Fortbildung („bottom-up“) anstelle von verpflichtenden Vorgaben seitens der Schulbehörden („top-down“) die Reaktanz der Lehrpersonen hintan und ist fruchtbringender (Hofmann, 2008, S. 22). Dieser Paradigmenwechsel von „top-down“ zu „bottom-up“ geht in Richtung „selbstregulierendes Lernen“, welches größere Nachhaltigkeit verspricht (Hofmann, 2008, S. 28).

Auch Deci und Ryan sind überzeugt, dass optimales Lernen in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung des individuellen Selbst steht und von der Beteiligung des Selbst abhängt. Die Effektivität des Lernens und die Entwicklung des individuellen Selbst werden durch das Aufoktroyieren von außen beeinträchtigt und die Effektivität des Lernens somit behindert (Deci & Ryan, 1993, S. 235). Selbstbestimmt, autonom und damit motivierend werden demnach nur solche Handlungen erlebt, die frei gewählt werden können (Deci & Ryan, 1993, S. 225).

In diesem Zusammenhang sind die „verpflichtenden Schwerpunktthemen“ im Rahmen der Schulqualitätssicherung zu diskutieren, die themengebundene Fortbildungen „vorschreiben“ (top-down) und damit sowohl Energie als auch Zeit binden. Die Entwicklung von freiwillig gewählten und partizipatorisch gestalteten Fortbildungen benötigt aber bestimmte Ressourcen, da Partizipation im Allgemeinen zeit- und energieintensiv ist (Posch, 2006, S. 18). Damit die Balance zwischen Selbst- und Fremdbestimmung gewahrt bleibt, bedarf es dabei insbesondere seitens der Schulbehörden einer genauen Betrachtung, um die Bedingungen für Nachhaltigkeit in der Fortbildung zu schaffen. Demnach ist es wichtig „verpflichtende“ Fortbildungen ressourcenschonend zu gestalten, damit ausreichend Zeit und Energie für „freiwillige“ Fortbildungen bleiben.

Das Interesse der Schulbehörden, den motivationalen Aspekt des Lernens zu fördern, zeigt sich in der Themenvorgabe im Bereich der Schulentwicklung im Pflicht-

schulbereich. Neben einem inhaltlich vorgegebenen Thema wird die Gestaltung eines weiteren „verpflichtenden“ Themas freigestellt (BMBF, 2016, S. 3). Fraglich ist allerdings, ob in Anbetracht der Anforderungen des „klassischen“ Schulbetriebes (Unterrichten, Elterngespräche, Planung bzw. Durchführung schulbezogener Veranstaltungen etc.) noch ausreichend Zeit bleibt, um das inhaltlich frei zu wählende Thema nachhaltig bearbeiten zu können. Denn für die Nachhaltigkeit einer Fortbildung ist eine längere Dauer jedenfalls von Vorteil (Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 5).

Eine Evaluationsstudie zum Fortbildungsprogramm der Fort- und Weiterbildung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz macht die Schwierigkeit der konkreten Umsetzung des Anspruchs auf Nachhaltigkeit in der Fortbildungspraxis deutlich (Hofmann, 2008, S. 32–33).

Dennoch und gerade deswegen scheint das SCHILF-Format besonders geeignet zu sein, die Lehrerinnen und Lehrer im Sinne des partizipativen Tuns direkt anzusprechen und selbstverantwortlich in den Fortbildungsprozess einzubinden. Kolleginnen und Kollegen werden gemeinsam mit der Schulleitung im Sinne einer Prozessbegleitung bewusst bei der Fokussierung der gewünschten Inhalte und der Auswahl geeigneter Referentinnen und Referenten unterstützt. Diese in der Regel mehrtägigen bzw. mehrphasigen Veranstaltungen bieten gute Voraussetzungen dafür, förderliche Faktoren für nachhaltige Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungen zu schaffen (Zehetmeier, 2008, S. 181). Die Umsetzung der verpflichtenden Schulentwicklung fordert insbesondere im Bereich des freiwillig zu wählenden Themas „maßgeschneiderte“ Fortbildungen, die individuell auf die Bedürfnisse des jeweiligen Schulstandortes, der Schulpartner und den Wünschen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer abgestimmt sind.

Die untersuchte SCHILF-Reihe stellt einen Versuch dar, gezielt förderliche Rahmenbedingungen für die Nachhaltigkeit der Fortbildung zu implementieren. Dieses Pilotprojekt wurde dabei unter Berücksichtigung der Nachhaltigkeitskriterien nach Zehetmeier (2010, S. 199) entwickelt und unter Bezugnahme auf die vier Wirkungsebenen nach Kirkpatrick (1998, S. 41) evaluiert:

- Reaktion – Zufriedenheit (Wie reagieren die Teilnehmenden auf das Angebot?)
- Learning – Wissenserwerb (Was lernen Sie aus der jeweiligen Fortbildungsmaßnahme?)
- Behavior – Praxistransfer (Wie verändert sich das Verhalten?)
- Results – Veränderungen im System (Was hat sich im Umfeld verändert?)

3. Beschreibung der Seminarreihe

Basierend auf den eingangs dargestellten Grundsätzen der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz wurde das untersuchte SCHILF-Format von einem Team bestehend aus Expertinnen im Bereich der Schulentwicklung, Un-

terrichtsentwicklung, Bildungswissenschaft und Konzeption von SCHILF- bzw. SCHÜLF-Veranstaltungen gemeinsam mit der Schulleitung der anfragenden Schule und Lehrpersonen, die an der Fortbildung interessiert waren, entwickelt.

Struktur

Das Pilotprojekt ist als mehrteilige Seminarreihe mit regelmäßigen Reflexionsphasen und einer abschließenden Evaluierung am Ende der Seminarreihe strukturiert. Die Reflexionsphasen finden nach jeweils zwei durchgeführten Tagesseminaren statt und dienen der prozessbezogenen Reflexion der durchgeführten Seminare sowie dem Ausblick auf die Folgeseminare und ermöglichen bei Korrekturbedarf eine punktgenaue und rechtzeitige Veränderung. Die laufende Reflexion erfolgt mittels Moderation durch die Seminarleitung der SCHILF-Reihe. Die Evaluierung am Ende des Pilotprojektes liefert schließlich Feedback über die Seminarreihe und soll Impulse für die Weiterentwicklung dieses SCHILF-Formates geben.

Während die Referentinnen und Referenten wechseln, werden die Reflexionstreffen immer von derselben Person moderiert. Damit soll eine bestmögliche Begleitung durch Kontinuität der Ansprechperson, Kontinuität im Reflektieren und Weitergestalten der SCHILF-Reihe gewährleistet werden.

Veranstaltungsort

Die jeweiligen Fachseminare werden in den Räumlichkeiten der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz abgehalten und von unterschiedlichen Referentinnen und Referenten durchgeführt. Die Eignung der Räumlichkeiten (räumliche Abgrenzung zum Schulalltag, gute Lernatmosphäre in den Seminarräumen der Hochschule) und die Nähe des Schulstandortes zur Hochschule (geringe Anfahrtskosten und -dauer) führten dabei letztlich zu der Entscheidung, die Seminare nicht wie bei SCHILF-Veranstaltungen ansonsten üblich an der Schule abzuhalten. So finden lediglich die regelmäßigen Reflexionsphasen nach jeweils zwei Fachseminaren unmittelbar an der Schule statt.

Zeitlicher Ablauf

Der Zeitplan wird mit der Schulleitung und einer Vertretung der Seminargruppe abgestimmt. Die Durchführung der Veranstaltungen wird unter Beachtung der schulischen Rahmenbedingungen (Supplierungen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, zeitliche Überbelastung im Schulgeschehen durch z.B. Schularbeiten, Vorwissenschaftliche Arbeiten, Matura etc.) auf jeweils zwei Tagesseminare pro Semester und jeweils eine Reflexionsphase mit zwei Einheiten nach zwei durchgeführten Seminaren beschränkt.

Rolle der Schulleitung

Für diese Seminarreihe ist die Einbeziehung der Schulleitung von immenser Bedeutung. Denn letztlich werden die Weichen für einen erfolgreichen Ablauf der Veranstaltungen auch von der Schulleitung gestellt, da die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer zum Teil von ihrer Unterrichtstätigkeit freigestellt werden müssen, wodurch sich ein höherer Supplierbedarf für die nichtteilnehmenden Kolleginnen und Kollegen ergibt. Das persönliche Engagement der Schulleitung kann dabei als Indiz für die Wichtigkeit der Fortbildungsmaßnahme gesehen werden und impliziert auch Wertschätzung gegenüber den teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern. Gleichzeitig bedarf es aber einer „Rechtfertigung“ gegenüber Lehrpersonen, die für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer supplieren müssen. Darüber hinaus werden auch die konkreten Fachinhalte und die jeweiligen Referentinnen und Referenten der ersten beiden Seminare in Absprache mit der Schulleitung und einer Vertreterin der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer festgelegt.

Die weiteren Inhalte und organisatorischen Rahmenbedingungen der nachfolgenden Seminare werden hingegen erst nach Abhaltung der ersten beiden Seminare partizipatorisch nach den Wünschen und Bedürfnissen aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer fixiert.

Seminarinhalt

Inhaltlich steht die Vermittlung von „überfachlichen Kompetenzen“ nach Eder und Hofmann (2012, S. 71–72), orientiert am Kompetenzbegriff des Nationalen Bildungsberichtes 2012, im Vordergrund.

Um den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein ausgewogenes Programm, bestehend aus theoretischen Inputs und deren Umsetzung in der schulischen Praxis, zu bieten, wird bei der Auswahl der Referentinnen und Referenten neben der Fachkompetenz insbesondere auch praktische Erfahrung mit der Umsetzung der zu vermittelnden Inhalte vorausgesetzt.

Kurzfristiges Ziel der Seminarreihe ist dabei die Erlangung bzw. Vertiefung von Basiskompetenzen im Bereich „Soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung“. Darüber hinaus liegen die mittel- bis langfristigen Ziele (bei Weiterführung der Seminarreihe) darin, Lehrerinnen und Lehrer zum Unterrichten eines möglichen Unterrichtsgegenstandes aus dem Bereich „Personale und soziale Kompetenz“ zu befähigen.

Struktur der SCHILF-Reihe

Die Struktur der SCHILF-Reihe ist gekennzeichnet durch wiederkehrende Phasen, die dem Austausch, der Reflexion und der Evaluation dienen sollen.

TABELLE 1. Struktur der SCHILF-Reihe

Inhalt	Termin/Dauer	Ort
Schuljahr 2016/2017		
Start up: Ziele, Format, Anforderungen Wünsche der Teilnehmerinnen und Teilnehmer moderiert durch die Prozessbegleitung der Pädagogischen Hochschule	Februar 2016 (2 Einheiten)	vor Ort an der Schule
Anwesenheit der Schulleitung		
Seminar 1 – Referentin 1, Basisinhalt Thema vereinbart mit Vertreterin der Gruppe	Februar 2016 (10 Einheiten)	Seminarraum der Pädagogischen Hochschule
Seminar 2 – Referentin 1, Basisinhalt Thema vereinbart mit Vertreterin der Gruppe	März 2016 (10 Einheiten)	Seminarraum der Pädagogischen Hochschule
Reflexion und Austausch moderiert durch die Prozessbeglei- tung der Pädagogischen Hochschule	Mai 2016 (2 Einheiten)	vor Ort an der Schule
Schuljahr 2017/2018		
Seminar 3 - Referentin 2 Thema vereinbart mit allen teilnehmenden Personen	Oktober 2016 (10 Einheiten)	Seminarraum der Pädagogischen Hochschule
Seminar 4 - Referent 3 Thema vereinbart mit allen teilnehmenden Personen	Jänner 2017 (10 Einheiten)	Seminarraum der Pädagogischen Hochschule
Reflexion und Austausch moderiert durch die Prozessbeglei- tung der Pädagogischen Hochschule	Februar 2017 (2 Einheiten)	vor Ort an der Schule
Seminar 5 - Referentin 1 Thema vereinbart mit allen teilnehmenden Personen	März 2017 (10 Einheiten)	Seminarraum der Pädagogischen Hochschule
Seminar 6 - Referentin 2 Thema vereinbart mit allen teilnehmenden Personen	April 2017 (10 Einheiten)	Seminarraum der Pädagogischen Hochschule
Schlussreflexion und Übergabe einer Teilnahmebestätigung moderiert durch die Prozessbegleitung der Pädagogischen Hochschule	Mai 2017 (2 Einheiten)	vor Ort an der Schule

4. Untersuchung

Nach theoretischen Ausführungen zu Partizipation und zu Faktoren für Nachhaltigkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sowie einer detaillierten Beschreibung der Seminarreihe hinsichtlich der Struktur, des Veranstaltungsortes, des zeitlichen Ablaufes, der Rolle der Schulleitung und des Seminarinhaltes folgt in den weiteren Ausführungen eine detaillierte Darstellung der Untersuchung. Nach einer Beschreibung der Untersuchungsmethode werden die Ergebnisse orientiert an den Kriterien für Nachhaltigkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (Zehetmeier 2010, S. 199–200) dargestellt. Das abschließende Resümee dient der zusammenfassenden Interpretation und Reflexion der Ergebnisse.

Methode

Die Abschlussevaluation durch eine schriftliche Befragung mittels Fragebogen wurde fünf Monate nach Abhaltung der letzten Reflexionsphase und vor Start einer möglichen Fortsetzung der Seminarreihe im Herbst 2017 durchgeführt. Der zeitliche Abstand sollte den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Gelegenheit dazu geben, die zuletzt vermittelten Inhalte zu erproben.

Die dargestellten Ergebnisse umfassen die ausgewerteten Befragungen von vierzehn Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Zwei Personen beendeten die Seminarreihe vorzeitig, weshalb deren Befragungsergebnisse teilweise fehlen.

Der Befragung liegt im Wesentlichen die Fragestellung zu Grunde, ob bzw. inwiefern sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch die Teilnahme an der untersuchten Seminarreihe im SCHILF-Format weiterentwickeln konnten, die durchgeführte Fortbildung also eine nachhaltige Wirkung (orientiert an den Kriterien für Nachhaltigkeit nach Zehetmeier 2010, S. 199–200) entfaltet hat. Die Items der Befragung konzentrieren sich auf:

- *den Praxistransfer (Relevanz) der Lehrinhalte der Seminarreihe, insbesondere auf den Kompetenzerwerb im konstruktiven Umgang mit Personen des beruflichen Umfeldes,*
- *die Expertenorientierung der Referentinnen und Referenten (inhaltlich sowie in der Gestaltung eines lernförderlichen Umfeldes),*
- *die motivationale und partizipatorische Wirkung der Reflexionsphasen zwischen den Seminaren (Selbstbestimmtheit nach Ryan & Deci, 1996),*
- *die Erhebung des Lernklimas und der sozialen Einbindung innerhalb der Gruppe und*
- *einer abschließenden Gesamtbetrachtung (Aufbau, Ablauf, Begleitung) und Beurteilung der Seminarreihe im SCHILF-Format aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.*

Jedes Item ist mit der Antwortmöglichkeit „trifft voll zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“ versehen.

Die Ergebnisse der Evaluierung können aufgrund der geringen Teilnehmerzahl freilich nicht verallgemeinert werden und dienen in erster Linie der Weiterentwicklung und Optimierung der pilotierten Seminarreihe. Zusätzlich werden interessante und wertvolle Rückmeldungen aus der Evaluierung als Hinweis auf mögliche „Gelingensfaktoren“ für nachhaltig wirkende Seminarreihen im SCHILF-Format dargestellt.

Ergebnisse

Die Auswahl der dargestellten Ergebnisse orientiert sich an der Aussagekraft über die nachhaltige Wirkung der in der Seminarreihe vorhandenen Elemente. Die Darstellung erfolgt in erster Linie unter dem Gesichtspunkt von förderlichen Faktoren für die Nachhaltigkeit von Fortbildungen nach Zehetmeier (2010, S. 199–200).

Passung

Aus der Auswertung der einzelnen Befragungen geht zunächst hervor, dass die Bedürfnisse der Lehrkräfte durch die Fortbildungsmaßnahme getroffen werden konnten. Das bestätigt beispielsweise die Aussage einer teilnehmenden Person: „Die Seminare waren sehr informativ und motivierend und ich konnte jedes Mal auch etwas für mich, für meine Persönlichkeitsentwicklung mitnehmen“, „einige Übungen habe ich auch gleich im Anschluss in meinen Klassen umgesetzt“ (t₉).

Neben der inhaltlichen Bedürfnisorientierung ist in diesem Zusammenhang auch die bedürfnisorientierte Ausrichtung der Referentinnen und Referenten interessant. Laut Ergebnis der Befragung gingen die eingesetzten Referentinnen in überwiegendem Maß auf die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein und bekamen auf die Frage: „Die Referentin/Der Referent ist auf die Bedürfnisse der Teilnehmer/innen eingegangen“, von fast allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Bewertung „trifft voll zu“. Nur zwei Personen bewerteten sie mit „trifft eher zu“. Dagegen wurde der eingesetzte Referent bei dieser Frage von der Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit „trifft eher nicht zu“ und von einer Person mit „trifft gar nicht zu“ beurteilt. Eine teilnehmende Person (t₅) fügte an: „Der Referent X war für dieses Setting nicht passend“, leider wurde keine Begründung dazu angegeben. Anzumerken ist, dass die beiden Referentinnen in der Schule als Lehrerinnen tätig sind, während der Referent nicht aus dem schulischen Bereich kommt. Da die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch bei der Auswahl der Referentinnen und Referenten partizipieren, wurde der angeführte Referent nicht mehr für die Abhaltung weiterer Seminare ausgewählt.

Die Lernatmosphäre wurde von einer teilnehmenden Person (t₅) sehr negativ beurteilt. Die Bewertung des wertschätzenden Umgangs, des Respekts in Bezug auf die eigenen Gefühle, des Entdeckens von bisher unbekanntem Qualitäten bei den Kolleginnen und Kollegen und der Frage, ob die Dynamik in der Gruppe eine positive Ressource in der eigenen Schule sein könnte, wurde nur von dieser teilnehmenden Person negativ beurteilt. Dabei ist allerdings durchaus denkbar, dass diese Beurteilung weniger in Bezug auf das gesamte Gruppenklima aussagekräftig ist, sondern vielmehr eine Aussage über das persönliche Wohlbefinden dieser teilnehmenden Person darstellt.

Das „Nicht-Wohlbefinden“ führte diese Person (t₅) auf die „nicht ideale Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer“ zurück. Gleichzeitig wurde von der Person „zu viele persönliche Befindlichkeiten“ angemerkt. Das allgemeine „Nicht-Wohlbefinden“ dieser Person könnte sich möglicherweise auch auf die einzige negative Beurteilung („trifft gar nicht zu“) des eingesetzten Referenten ausgewirkt haben. Bezugnehmend auf die Gruppenzusammensetzung regte eine teilnehmende Person folgende Verbesserung an: „Leider haben sich einige Teilnehmer nicht an die Vereinbarung gehalten, besprochene Themen für sich zu behalten, das war

teilweise sehr unangenehm im Konferenzzimmer“ (t1). Dieser Verbesserungsvorschlag kam auch von einer weiteren Person (t4).

Von zwei Personen wurden in diesem Zusammenhang auch die Zusammensetzung und damit die Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppe kritisch gesehen. Stattdessen wurde von diesen Personen eher eine schulübergreifende Zusammensetzung der Seminargruppe gewünscht (t5, t3).

Indirekt wird die Bedürfnisorientierung der Seminarreihe auch durch die Bewertung des inhaltlichen Transfers und der Umsetzung der gewonnenen Erfahrungen im beruflichen Umfeld bestätigt.

Der Einbindung im Sinne eines selbstgesteuerten Bildungsprozesses kommt eine immens wichtige Bedeutung zu. Wie auch die Befragung gezeigt hat, ist „Passung“ (Zehetmeier, 2010, S. 199) im Sinne von Bedürfnisorientierung ein wichtiger Erfolgsfaktor, der sich in der inhaltlichen Ausrichtung der Fortbildung zeigt. Dabei scheint neben dem Praxisbezug der Inhalte auch der Einsatz von Referentinnen und Referenten, die über praktische Erfahrung mit der Umsetzung der Inhalte in der Schulpraxis verfügen, wichtig zu sein. Dies bestätigten alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer: „Die Referentinnen und Referenten zeigten wie sie selbst praktische Aufgaben und Probleme lösen“.

Die Wichtigkeit der Bedürfnisorientierung und damit der „Passung“ in Bezug auf geeignete Lernbedingungen zeigt sich im Hinweis auf die Schwierigkeit der Abhaltung von Fortbildungen vor Ort. Wenn Räumlichkeiten zu wenig vom Schulalltag abgegrenzt sind, wirkt dies belastend auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Räumlichkeiten bei schulinternen Veranstaltungen sollten eine störungsfreie, vom Schulalltag abgegrenzte Atmosphäre bieten.

Ownership

Von Beginn an waren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der Planung und Durchführung der Fortbildungsmaßnahme involviert und das untersuchte SCHILF-Format wurde „maßgeschneidert“ für die Schule entwickelt.

Neben der Partizipation der Schulleitung und einer schulischen Vertretungsperson (ausgewählt durch die Schulleitung) bei der Durchführung einer ausführlichen Auftragsklärung wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer laufend in den Prozess der Weiterentwicklung miteinbezogen bzw. waren dafür federführend verantwortlich. Die Prämisse „die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kennen ihre Bedürfnisse und wissen was sie brauchen“ stand im Zentrum der Entwicklung der Seminarreihe.

Die Frage: „Die Partizipation der Teilnehmer/innen bei der Auswahl der Inhalte empfand ich als wichtig“, wurde zu 67 % mit „trifft voll zu“ und zu 33 % mit „trifft eher zu“ beantwortet. Die aktive Mitgestaltung bei der Planung und Durchführung im Rahmen der moderierten Reflexionstermine erhielt von nahezu allen

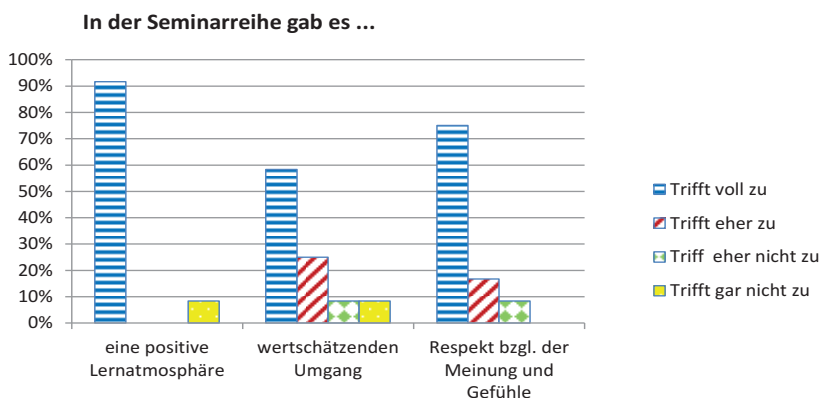
Teilnehmerinnen und Teilnehmern volle Zustimmung, nur eine Person beurteilte die Mitgestaltung mit „trifft eher zu“.

Vernetzung

Die Kooperation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurde durch die Fortbildungsmaßnahme unterstützt. Für eine mögliche Vernetzung könnte dadurch zumindest die Basis gelegt worden sein. Fragen zum Wohlbefinden in der Seminargruppe wurden sehr positiv bewertet. Die Ergebnisse der Befragung zeigen ein recht gutes Bild in Bezug auf die Lernatmosphäre und den wertschätzenden bzw. respektvollen Umgang zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

ABBILDUNG 1. Auswertung Gruppen- und Lernklima

Der überwiegende Teil (92 %) der teilnehmenden Personen empfand als positiv, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der gleichen Schule waren. Zudem hat ein Großteil (83 %) der Teilnehmerinnen und Teilnehmer „bisher unbekannte Qualitäten“ bei den Kolleginnen und Kollegen entdeckt und die Frage: „Ich kann



mir vorstellen, dass die Dynamik in der Gruppe auch eine positive Ressource in der Schule darstellt“ überwiegend (92 %) mit „trifft voll zu“ bzw. „trifft eher zu“ beantwortet. Damit könnte zumindest eine gute atmosphärische Voraussetzung für eine mögliche weitere Zusammenarbeit erreicht worden sein. Wenn diese positive Atmosphäre in das tägliche Arbeitsumfeld „mitgenommen“ werden kann, könnte dies durchaus im Sinne von Kirkpatrick (1998, S. 41) als „Result“ zu Veränderungen im System Schule führen. Eine von den Referentinnen und Referenten bzw. der Seminarleitung „verordnete“ Vernetzung durch beispielsweise in der Gruppe zu erfüllende Arbeitsaufträge wurde allerdings zu keiner Zeit veranlasst. Rückblickend hätte dies in Hinblick auf eine nachhaltige Wirkung allerdings durchaus vorteilhaft sein können. Im Ergebnis könnte die insgesamt positive Bewertung der

Gruppendynamik aber dennoch eine gute Voraussetzung für eine weitere Vernetzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sein.

Praxisbezug – Evaluation

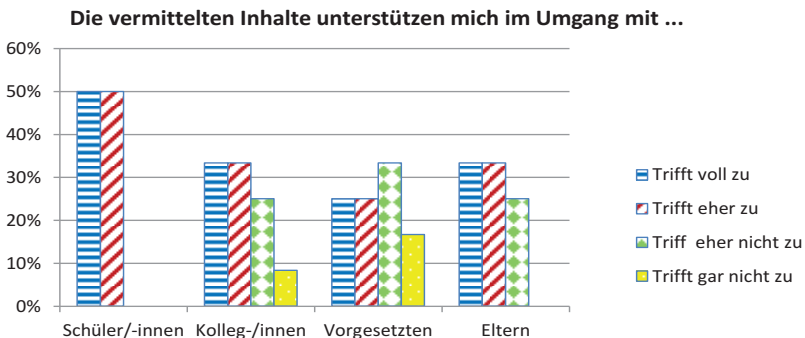
Das Fortbildungsformat berücksichtigte praktische Phasen der Erprobung, indem den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in der Zeit zwischen den einzelnen Seminaren die Möglichkeit zur praktischen Umsetzung im Schulgeschehen gegeben wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass es während dieser Zeit auch tatsächlich zum Transfer der erlernten Inhalte kam. Dabei dienten die regelmäßig durchgeführten Reflexionstermine dem Feedback und der mündlichen „Zwischen-Evaluierung“.

Der Praxistransfer (Relevanz) der vermittelten Lehrinhalte wurde durch mehrere Fragen erhoben, wobei besonders der Kompetenzerwerb im konstruktiven Umgang mit Personen des beruflichen Umfeldes abgefragt wurde. Die Durchdringung bis zur Mikroebene des Unterrichts bestätigt sich insbesondere in den Befragungsergebnissen zum Praxisbezug.

Die teilnehmenden Personen bewerteten die Frage: „Die Inhalte der Seminarreihe sind für die Praxis geeignet“ mit „trifft voll zu“ (50 %) oder mit „trifft eher zu“ (50 %). Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Frage zur Umsetzung der Erfahrungen aus der Seminarreihe im beruflichen Umfeld. Hier beurteilten 75 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Umsetzungsmöglichkeit mit „trifft eher zu“ und 25 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sogar mit „trifft voll zu“.

ABBILDUNG 2. Praxistransfer der Inhalte

Besonders interessant ist das Ergebnis (siehe Abbildung 2) in Bezug auf die Unterstützung der vermittelten Inhalte im Umgang mit Schulpartnern. Während die Unterstützung im Umgang mit Schülerinnen und Schülern als sehr gelungen



erscheint und von allen teilnehmenden Personen mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“ bewertet wurde, zeigte sich hinsichtlich der Umsetzung der Inhalte im Umgang mit Kolleginnen und Kollegen bzw. im Umgang mit Vorgesetzten und Eltern ein

differenziertes Bild. Diese Ergebnisse sind dabei auch unter dem Gesichtspunkt der inhaltlichen Ausrichtung der Seminarreihe interessant.

Das Ziel war die Vermittlung von „überfachlichen Kompetenzen“ (nach Eder & Hofmann, 2012, S. 71–72) zur allgemeinen Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer. Dies dürfte auf Schülerinnen- und Schülerebene sehr gut, auf Ebene der Kolleginnen und Kollegen und auf Elternebene zu einem Großteil und auf Ebene der Vorgesetzten am wenigsten gelungen sein. Orientiert am Kriterium des Praxisbezuges (Zehetmeier, 2010, S. 199) waren die Phasen zur praktischen Umsetzung in Form von Seminarpausen von ein bis drei Monaten zwischen den Inputs gegeben. Gleichzeitig zeigt die Befragung, dass der Transfer der Inhalte zumindest teilweise gelungen ist.

Die vermittelten Inhalte sollten das Handlungsspektrum der Lehrerinnen und Lehrer in der Rolle als Klassenlehrerin und Klassenlehrer und auch in der Funktion als Klassenvorständin und Klassenvorstand erweitern. Die Erweiterung der Handlungskompetenz in Bezug auf die Umsetzung bei den Schülerinnen und Schülern (somit in der Rolle als Klassenlehrerin und Klassenlehrer), sowie die Umsetzung auf der Handlungsebene als Klassenvorständinnen und Klassenvorstände dürfte ebenfalls in Ansätzen gelungen sein.

Alle als Klassenvorständinnen und Klassenvorstände tätigen Personen haben die Frage: „Die Inhalte sind auch in der Rolle als Klassenvorständin und Klassenvorstand hilfreich“ mit „trifft voll zu“ (80 %) oder mit „trifft eher zu“ (20 %) bestätigt, wobei die Aussage „hilfreich“ allerdings keinen sicheren Befund zur tatsächlichen Veränderung im Handeln darstellt, sondern als Hinweis auf das Entstehen einer Bewusstheit bezüglich der Verwertbarkeit der erworbenen Kompetenzen gesehen werden kann. Setzt man diese Befunde in Beziehung zu der Wirkungsebene „behavior“ nach Kirkpatrick (1998, S. 41), die eine tatsächliche Verhaltensänderung beschreibt, so kann von einem positiven Effekt der Seminarreihe auf das Verhalten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gesprochen werden.

Freiwilligkeit der Teilnahme

Nach Zehetmeier (2010, S. 199) ist die Freiwilligkeit der Teilnahme ein förderlicher Faktor für Nachhaltigkeit. Laut Erhebung war die Freiwilligkeit der Teilnahme auch bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern gegeben. Allerdings ist anzumerken, dass nicht alle Lehrpersonen der Schule über die Möglichkeit der Teilnahme informiert wurden, sondern eine Vorauswahl durch eine von der Schulleitung beauftragte Person vorgenommen wurde. Diese Auswahl wurde dabei unter Berücksichtigung der Eignung und des Interesses am Unterrichten eines zukünftigen Unterrichtsfaches „Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen“ getroffen. Welche Auswahlkriterien im Detail Anwendung fanden, ist aber nicht bekannt. Es wird davon ausgegangen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zumindest an den Inhalten der Seminarreihe interessiert waren, da sie nach eigenen Angaben alle freiwillig teilnahmen.

Interne Unterstützung durch die Schulleitung

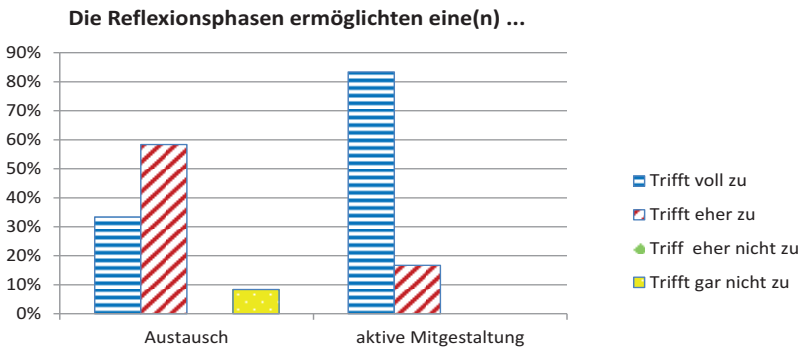
Die interne Unterstützung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch die Schulleitung war überaus groß. Bereits in der Konzeptionsphase betonte die Schulleitung die Wichtigkeit dieser Fortbildung und wirkte trotz knapper zeitlicher Ressourcen bei der Gestaltung mit. Durch dieses Engagement waren eine fundierte Auftragsklärung und damit die Basis der Bedarfsorientierung möglich. Zudem wurden die Lehrerinnen und Lehrer jeweils ganztägig für die Seminare freigestellt, obwohl im SCHILF-Fortbildungsbereich ansonsten nur Halbtage üblich sind. Auch darin zeigt sich der hohe Stellenwert, den die Schulleitung der Seminarreihe beigemessen hat. Darüber hinaus war die Schulleitung auch während der meisten Reflexionsphasen an der Schule kurz persönlich anwesend, um Worte der Wertschätzung an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu richten.

Reflexion

Die parallel laufenden Reflexionsphasen zwischen jeweils zwei durchgeführten Seminaren dienen dem Erfahrungsaustausch, dem Feedback, der Evaluierung der Inhalte und der Festlegung der inhaltlichen Ausrichtung der folgenden Seminare. Die Funktion der Reflexionsphasen zum Austausch wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern dabei weniger ausgeprägt wahrgenommen als die Möglichkeit der aktiven Mitgestaltung.

ABBILDUNG 3. Austausch, Mitgestaltung

Die Frage: „Die aktive Mitgestaltung der weiteren Inhalte im Rahmen der moderierten Reflexionstermine war für mich positiv“ wurde von der überwiegenden Mehrheit der teilnehmenden Personen mit „trifft voll zu“ und lediglich von zwei Personen mit „trifft eher zu“ bewertet.



Eine teilnehmende Person wünschte sich ein „Verbindliches Treffen der Seminarteilnehmer in den Reflexionsphasen“ (t₅). Auffallend war, dass die Quote der

Fernbleibenden bei den Reflexionsphasen in der Schule tatsächlich höher war als an den Seminartagen, die zur Gänze außerhalb der Schule veranstaltet wurden. Der Grund dafür könnte durch die folgende Aussage einer teilnehmenden Person ausgedrückt werden: „Das Stattfinden der Reflexionstreffen im recht dichten Schulalltag war für mich schwierig“ (t₃).

Von einer teilnehmenden Person wurde außerdem der Wunsch nach „Reflexion und Bericht über die zwischenzeitlich eventuell stattgefundene Umsetzung der Inhalte im Schulalltag“ geäußert (t₁₁).

Selbstreflexion in Bezug auf die Umsetzung der Inhalte wurde explizit im sechsten Seminar thematisiert. Aber auch in allen anderen Seminaren war Selbstreflexion implizit Thema. Da die Seminarreihe auf die Vermittlung von „überfachlichen Kompetenzen“ ausgerichtet war, kann davon ausgegangen werden, dass Prozesse der Selbstreflexion mehr oder weniger angeregt wurden.

Erreichung der Zielsetzungen der Seminarreihe

In Bezug auf die Erreichung der Zielsetzungen dieser Seminarreihe darf festgehalten werden, dass der Fokus dieser Evaluierung nicht auf der Erhebung der inhaltlichen Zielerreichung lag. Dennoch kann auch den Inhalt betreffend implizit von einem relativ hohen Erreichungsgrad ausgegangen werden. Eine Fortsetzung der Seminarreihe auf Wunsch der Teilnehmerinnen und Teilnehmer kann als Indiz dafür angesehen werden, dass bei den Teilnehmenden große Zufriedenheit mit dem Verlauf der Seminarreihe gegeben war.

Zusammenfassende Betrachtung der Seminarreihe laut Erhebung

Das Format der pilotierten Seminarreihe ist gut angekommen. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer würden die Seminarreihe anderen Schulen empfehlen. Der Transfer der vermittelten Inhalte wurde auf mehreren Ebenen positiv bestätigt, die Erfahrungen wurden umgesetzt und im Sinne der Nachhaltigkeit und Professionalisierung kommt dies direkt bei den Schülerinnen und Schülern aber auch bei den Kolleginnen und Kollegen an.

5. Resümee

Evaluieren heißt „Beobachten und Konsequenzen ziehen“ (Altrichter, Messner, & Posch, 2004, S. 14). Bei den vorliegenden Evaluierungsergebnissen handelt es sich um erste Befunde, aus denen positive Tendenzen hinsichtlich der Wirkung des beschriebenen SCHILF-Formates abgeleitet werden können.

Das Format „SCHILF“ scheint sich in mehrteiliger oder mehrphasiger Form besonders für nachhaltig wirkende Fortbildungen zu eignen. Dabei sind jeden-

falls geeignete Rahmenbedingungen und eine aktive Prozessbegleitung, die eine bedarfsorientierte und partizipative Ausrichtung der Fortbildung zum Ziel hat, erforderlich.

Die Freiwilligkeit der Teilnahme und die damit verbundenen positiven Auswirkungen (motivationale Aspekte) verleihen der Selbststeuerung der Fortbildung im Sinne eines „bottom-up“ Prozesses einen besonderen Stellenwert, wodurch selbstbestimmtes und damit motivierendes Handeln gefördert wird (Deci & Ryan, 1993, S. 235).

Bedürfnisorientierung im Sinne von „Passung“ und „Ownership“ (Zehetmeier 2010) bedarf eines kontinuierlichen Austausches während der Fortbildungsmaßnahme. Dies wurde im Pilotprojekt mittels regelmäßiger Reflexionsphasen erreicht. Die Wichtigkeit der professionell begleiteten Reflexionsphasen haben alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer bestätigt.

Die regelmäßige Abhaltung von Reflexionsphasen zwischen jeweils zwei Seminaren diene auch der Einbindung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Planungs- und Durchführungsprozess, was laut Untersuchungsergebnis ebenfalls als sehr positiv wahrgenommen wurde. Ein großer Vorteil der Fortbildung mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus einer Schule ist dabei die Möglichkeit, die konkreten Bedürfnisse dieser Schule besonders zu berücksichtigen.

Der Faktor Zeit spielt bei der Durchführung nachhaltig ausgerichteter Fortbildungen eine wesentliche Rolle. Es bedarf zeitlicher Ressourcen für Reflexion, Feedback und Vernetzung. Dies stellt gleichzeitig den Engpass im heutigen Schulalltag dar. Eine Vielzahl von Neuerungen/Veränderungen im Schulsystem bindet Zeit, wodurch die qualitätsvolle Fortbildungsarbeit behindert und/oder verhindert wird. Partizipation kostet Zeit und Energie (Posch, 2006, S.18). Demnach sind an dieser Stelle die Schulbehörden besonders gefragt, die erforderlichen Zeitfenster zu schaffen. Nur dadurch lässt sich letztlich die erwünschte hohe Qualität in der Fortbildung ermöglichen. Ein Mangel an verfügbarer Zeit ist dagegen sogar als Hemmschuh für die Nachhaltigkeit zu sehen. Die Nachfragen seitens der Schulen nach SCHILF-Veranstaltungen zeigen, dass in erster Linie einmalige, halbtägige Veranstaltungen gebucht werden, was die nachhaltige Wirkung von Fortbildungen weitgehend konterkariert.

Die starke Orientierung an den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch kontinuierliche Begleitung von Seiten einer Seminarleitung könnte ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die insgesamt sehr gut bewertete Seminarreihe gewesen sein. Prozessbegleitete Seminarreihen beanspruchen zwar mehr zeitliche Ressourcen von den teilnehmenden Personen und der Seminarleitung, aber der Erfolg scheint nachhaltig zu sein.

Die Evaluierungsergebnisse zeigen, dass die essentiellen „Gelingensfaktoren“ für Nachhaltigkeit bei der Konzeption dieses SCHILF-Formates weitgehend berücksichtigt wurden. Anregungen der teilnehmenden Personen werden in die

Weiterentwicklung dieser Seminarreihe einfließen. Beispielsweise sollte bei der Abhaltung von schulinternen Fortbildungen ganz besonders auf die Verschwiegenheit in Bezug auf personenbezogene Informationen geachtet werden, da sich Verletzungen dieser Verschwiegenheit kontraproduktiv auf die (Lern)-Atmosphäre auswirken können. Dies gilt insbesondere dann, wenn nur ein Teil des Lehrkörpers einer Schule an der Fortbildung teilnimmt und (wie bei dieser Seminarreihe) persönlichkeitsbildende Inhalte vermittelt werden.

Der Transfer der vermittelten Inhalte wurde auf mehreren Ebenen positiv bestätigt. Die Erfahrungen werden laufend umgesetzt und kommen im Sinne der Nachhaltigkeit und Professionalisierung direkt sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch bei den Kolleginnen und Kollegen an. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Seminarreihe würden dieses SCHILF-Format anderen Schulen empfehlen.

Inwieweit das Ergebnis dieser Evaluierung auch auf SCHILF-Formate mit fachdidaktischem Inhalt übertragbar ist, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Allerdings scheinen viele Elemente des beschriebenen SCHILF-Formates (Reflexionsphasen zwischen den Seminaren, Prozessbegleitung durch eine Seminarleitung, Einbindung der Schulleitung, partizipatorische Ausrichtung der Planung und Durchführung, Feedback und Evaluationsphasen) unabhängig vom fachlichen Inhalt der konkreten Fortbildungsmaßnahme ein hohes Maß an Nachhaltigkeit zu begründen.

Wo Lehrerinnen und Lehrer motiviert sind, sich mit ihrer eigenen Professionalisierung auseinander zu setzen, ihre Fortbildungsbedürfnisse klar zum Ausdruck zu bringen und an der Umsetzung engagiert mitzuwirken, besteht die Chance, einzelne Prinzipien für Nachhaltigkeit umzusetzen. Diese Chance scheint besonders gut im Format der schul(cluster)internen Fortbildung gegeben zu sein.

Literatur

- Altrichter, H., & Krainer, K. (1996). Wandel von der Lehrarbeit und Lehrerfortbildung. In W. Krainer & W. Posch (Hrsg.), *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten* (S. 33–51). Regensburg: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Messner, E., & Posch, P. (2004). *Schulen evaluieren selbst. Ein Leitfaden*. Hannover: Kallmeyer.
- BMBF. (2016). *Schulentwicklung mit SQA – Schulqualität Allgemein. Richtlinien für die Schuljahre 2016/17*. Rundschreiben 6/2016. Wien: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- BMB. (2017). *Update Schule. Eine Information zum Autonomiepaket der Bildungsreform*. Wien: Bundesministerium für Bildung.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, (39), 223–238.

- Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. (2017). <https://www.phdl.at/studium/fortbildung/schilfschuelff/>
- Eder, F. & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule. In: B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2012*, Kapitel 2. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- Hofmann, F. (2008). *Ein.Blick. Fort- und Weiterbildungsprogramm. Evaluation des Programms des Schuljahres 2008/2009 im Auftrag der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz*. Salzburg: Unveröffentlichte Studie.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluation Training Programs: The Four Levels*. 2. Auflage. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Knauer, R. (2006). „Partizipation ist eine Haltung, – Beteiligung als Schlüssel für mehr Demokratie. In: Umweltschutzbundverband (Hrsg.), *Aktiv mitgestalten - in der Schule, um die Schule*. Wien: Forum Umweltbildung.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner - Wann gelingt Rollentausch? Merkmale und Wirkung wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 5(3),1–17.
- Posch, P. (2006). Forschendes und selbstbestimmtes Lernen ist aktive Beteiligung. In: Umweltschutzbundverband (Hrsg.), *Aktiv mitgestalten – in der Schule, um die Schule*. Wien: Forum Umweltbildung.
- Steiner, R., & Höller, B. (2006). Partizipation in der Schule! Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung? In: Umweltschutzbundverband (Hrsg.), *Aktiv mitgestalten – in der Schule, um die Schule*. Wien: Forum Umweltbildung.
- Zehetmeier, S. (2008). *Zur Nachhaltigkeit von Lehrer/innenfortbildung*. Dissertation an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Zehetmeier, S. (2010). Aktionsforschung in der Lehrerfortbildung. Was bleibt? In: F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S.197–211). Münster: Waxmann.



Lernen beraten

Haltungen, Grundlagen und Praxis der Lernberatung

Ursula Svoboda und Ute Vogl

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
ursula.svoboda@ph-linz.at

EINGELANGT 15 JUN 2017

ÜBERARBEITET 22 OKT 2017

ANGENOMMEN 24 OKT 2017

Eine der zentralen Aufgaben von Lehrpersonen ist es, Lernende in ihrem Lernprozess zu begleiten. Die Vorstellung davon, wie diese Aufgabe auszufüllen ist, hat sich aber in den letzten Jahren verändert. Das Bild von der Lehrperson als reine Wissensvermittlerin gerät mehr und mehr in den Hintergrund. Sollen Lernende in ihren individuellen Lernprozessen bestmöglich begleitet werden, richtet sich der Fokus auf die Rolle der Lehrperson als (Lern-)Berater/-in. Der vorliegende Artikel zeigt, wie Lernberatung auf der Grundlage eines Kompetenzmodells gelehrt bzw. gelernt wird und welche Erfahrungen Studierende dadurch machen können.

SCHLÜSSELWÖRTER: Lernberatung, Beratungskompetenzen, Neue Lernkultur

1. Einleitung

Schule war und ist Ausdruck gesellschaftlicher Realitäten. Veränderungen im System Schule korrespondieren immer mit gesellschaftlichen Veränderungen. Sichtbar wird das beispielsweise an den Hauptaufgaben der Lehrer/-innen. Diese sind im Gesetz als *Unterrichten* und *Erziehen* genannt und können auf unterschiedliche Art und Weise ausgeübt werden. Traditionell wurde daraus abgeleitet, dass die Lehrperson Wissensvermittler/-in ist, die meist im Frontalunterricht allen Kindern zur gleichen Zeit dieselben Unterrichtsinhalte bietet und die die Erziehung der Kinder durch die Vermittlung von Normen und Werten im Mikrokosmos Klasse/Schule unterstützt. Ein aktueller Zugang zum Unterrichten und Erziehen wird in diesem Artikel dargestellt.

2. Unterrichten – Erziehen – Beraten

Angesichts der faktischen Vielfalt in Europa verändert sich die schulische Realität: In jeder Klasse sitzen Kinder und Jugendliche mit höchst diversem Hintergrund betreffend Alter, Geschlecht, Religion, Kultur, Gesundheit, sozioökonomischen Status etc. Folglich entwickelt sich eine andere Interpretation der oben genannten

schulischen Aufgaben. Der Kernauftrag der Schule bekommt einen neuen Fokus: Unterrichten und Erziehen **im Umgang mit Unterschieden**.

Dass ausschließlich Frontalunterricht dafür nicht mehr zukunftsfähig ist, zeigt eine neue Studie von Miriam Vock und Anna Gronostaj (Vock & Gronostaj, 2017). In der gelebten schulischen Realität braucht es daher neue und vielfältige Lehr- und Lernformen, die dem Umgang mit der Vielfalt der Schüler/-innen gerecht werden. Es braucht eine innere Differenzierung, die darauf abzielt, den Unterricht flexibel an die Schüler/-innen anzupassen. Verschiedene Lernaktivitäten finden in einem differenzierten Unterricht zeitgleich und nebeneinander statt, flexibel angepasst im Tempo, Niveau und/oder Ausmaß der Unterstützung und der Zugänge an die Bedürfnisse der Schüler/-innen. Will man in einem so beschriebenen, hoch komplexen Unterrichtsgeschehen mit Diversität umgehen, brauchen Schüler/-innen in ihrer Individualität, Eigenaktivität und Selbstverantwortlichkeit Unterstützung. Beraten gehört damit – neben Erziehen und Unterrichten und Erziehen – zu den Hauptaufgaben der Lehrperson.

Um den – erweiterten – Kernaufgaben Unterrichten – Erziehen – Beraten und den damit einher gehenden Anforderungen gerecht zu werden, müssen Lehrpersonen laut Seel (2009) über folgende Fähigkeiten verfügen:

TABELLE 1. Anforderungen an Lehrer/-innen in Bezug auf die erweiterten Kernaufgaben

Heterogenität	fachliches Wissen über den Umgang mit Unterschieden, Empathie und Wertschätzung jedem Menschen in seiner Individualität gegenüber
Kooperativität	Diskursbereitschaft, Selbstdistanzierung und eine grundsätzliche Konfliktlösungskompetenz
Professionalität	klares Rollenbewusstsein und die Wahrnehmung der Lehrperson als Fachexperte eines „professionellen Selbst“
Reflexivität	Fähigkeit zur Distanzierung, Perspektivenwechsel

(vgl. Seel, 2009, S. 78–82)

Unserer Meinung bedarf es für die Ausbildung dieser Fähigkeiten nicht nur Methoden und Techniken, sondern eine entsprechende Grundhaltung, die im Folgenden genauer beschrieben werden soll. Diese Grundhaltung bildet sich aus der **Humanistischen Pädagogik** und **Konstruktivistischen Didaktik**.

Die **Humanistische Pädagogik** (Quitmann, 1996) geht von der Annahme aus, dass jeder Mensch das Bedürfnis hat, sich weiterzuentwickeln, zu lernen und widersprüchliche sowie unvollständige Erfahrungen zu einem Abschluss zu bringen. So wie der Körper Selbstheilungskräfte mobilisieren kann, so ist auch die geistige und psychische Entwicklung auf immer höhere Komplexität hin ausgerichtet. Daraus entspringt eine Haltung der grundsätzlichen Wertschätzung sich selbst gegenüber sowie ein Wahr- und Annehmen der Anderen in ihrem Anders-Sein und im Streben nach Autonomie und Selbstverwirklichung.

Aufgrund dieser Vorannahmen werden die Bedürfnisse der Lernenden respektiert und persönliche Wahrnehmungen, Erfahrungen, Werte und Gefühle als Teil des Lernprozesses betrachtet. Besonderer Wert wird auf ein Lernklima gelegt, das persönliche Entwicklung fördert und von den Lernenden als angstfrei und unterstützend empfunden wird und dadurch bedeutungsvolles Lernen ermöglicht. Dadurch kann das schöpferische Potential jedes Menschen zum Tragen kommen.

Konstruktivistische Didaktik versteht Lernen als Prozess der Selbstorganisation des Wissens, das sich auf der Basis der Wirklichkeits- und Sinnkonstruktion jedes einzelnen lernenden Individuums vollzieht und damit relativ, individuell und unvorhersagbar ist. Laut Reich (2008) ist die Konstruktivistische Didaktik praxisorientiert und interdisziplinär. Es gilt das Primat der Beziehungen vor den Inhalten.

Was heißt das in der (Schul-)Praxis? Woran erkennt man Lehrer/-innen mit diesen humanistischen und konstruktivistischen Grundhaltungen? Zuerst daran, dass sie davon überzeugt sind, dass jedes Kind lernen will. Kinder wollen aktiv sein, wollen sich in der Auseinandersetzung mit der Welt diese immer wieder neu aneignen und erklären. Lehrer/-innen erkennen die individuellen Potentiale der Kinder und ihren Wunsch nach Selbstbestimmung an. Persönlich bedeutsame Themen haben Platz im Unterricht. Schüler/-innen sind in ihrem Lernen selektiv und bestimmen mit zunehmenden Alter umso mehr, welche Erfahrungen sie machen wollen und was sie dabei verinnerlichen (Largo, R. 2017, S. 123–124). Auf diesem individuellen Lernweg braucht jedes Kind Begleitung von Lehrer/-innen, die nicht schon vorher wissen, wie es geht, sondern sich mit den Schüler/-innen gemeinsam auf die Suche nach Fragen, Lösungen und Antworten machen. Um dieser Komplexität gerecht zu werden, stellen wir in Abbildung 1 ein erweitertes Kompetenzmodell vor:

ABBILDUNG 1. Kompetenzmodell



Auf der oben beschriebenen Basis der Humanistischen Pädagogik und Konstruktivistischen Didaktik können sich folgende vier Kompetenzen entwickeln:

1. Professionelle Beziehungsgestaltung

Largo (2012, S. 32) betont den Beziehungsaspekt für das Lernen und sagt, dass ein Kind nur dann seine ganze Motivation entfalten kann, wenn es von der Lehrperson vorbehaltlos angenommen wird, von ihr lernen kann und Hilfe erhält. Hilfe meint in diesem Sinn kein Besserwissen, sondern ein Mehrwissen, das in einer konsequent gestalteten Lernumgebung angeboten wird. Lehrende als professionelle Beziehungsgestalter/-innen müssen dazu (mindestens) in einer Doppelrolle agieren: Einerseits als mehrwissende Expert/-innen zu fachlichen Themen, andererseits als Berater/-innen von selbstgesteuerten Lernprozessen der Schüler/-innen. Dazu muss die Lehrperson in Resonanz mit den Schüler/-innen gehen, sich also auf ihre aktuellen Bedürfnisse und Interessen einstimmen können. Das braucht ein feines Gespür und Geduld. Und es geht darum, „echte“ Dialoge zu führen und auch Konflikte nicht auszuweichen oder Konfliktsituationen als Lehrperson vorschnell zu regeln. Dadurch können beziehungsmäßige Kontexte geschaffen werden, die das Lernen erleichtern.

2. Diversitätskompetenz

Sie wird sichtbar im emphatischen Umgang mit Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten und erfordert fundiertes diversitätstheoretisches Wissen für ein adäquates Handeln sowie systematische und laufende Selbstreflexion: Wie weit reicht die eigene Diversitätskompetenz und Differenzfähigkeit? Auf die Schule bezogen heißt das auch: Gibt es vorgefertigte Meinungen davon, wie Schüler/-innen „zu sein haben“, oder darf jedes Kind seine eigene Persönlichkeit unverstellt zeigen? Werden den Schüler/-innen eigene Lernwege zugestanden, werden sie individuell gefördert und gefordert?

3. Personal Mastery

Diese entsteht dann, wenn Professionswissen in erfolgreiches pädagogisches Handeln umgesetzt wird. Es meint außerdem den professionellen Umgang mit sich selbst. So gilt es als Lehrperson, laufend fachliches Wissen weiterzuentwickeln sowie die eigene Rolle und Person immer wieder zu reflektieren und sich selbst als Lernende zu sehen. Individuelle Könnerschaft entsteht dann, wenn Wissen und Können miteinander verknüpft werden und so als Resultat eines individuellen Bildungsprozesses sichtbar werden. Peter Senge spricht davon, dass das menschliche Potential der einzelnen Personen in einer Organisation voll genutzt werden muss, damit die gesamte Organisation sich entwickeln kann und so zu einer „lernenden Organisation“ wird (Senge 1996, S. 173).

4. Reflexionskompetenz

Sie zeigt sich in der Fähigkeit und Bereitschaft zur Analyse und Interpretation einer Situation aus den unterschiedlichsten Blickwinkeln, auch im Bewusstsein der eigenen blinden Flecken. Ziel ist die Ausweitung des eigenen Handlungsspielraums.

Dialog

(Entfalten von Bedeutung. Intention: lernen)

Der Dialog ist eine besondere Art, miteinander zu sprechen und einander zuzuhören, um eigene und fremde Gedankenfelder zu erkunden. Der Dialog ist geprägt durch Fragen, um tiefer ins Thema einzudringen und damit eine gemeinsame Suche nach neuer Erkenntnis.

Wenn Lernprozesse in der oben genannten Art begleitet werden sollen, dann braucht es eine besondere Art miteinander umzugehen, eine besondere Art der Gesprächsführung – es braucht eine dialogorientierte Lernkultur. Was ist damit gemeint?

Im dialogischen Gespräch wird anerkannt, dass es verschiedene Zugänge gibt, die Welt wahrzunehmen. Solche Zugänge werden zu inneren „mental Modellen“ – im Sinne von bevorzugten Grundannahmen. Wir hängen mit Emotionen an unseren Annahmen und verteidigen sie - sie gelten uns als Wahrheiten. Durch den Dialog wird es möglich, jenen individuellen Wahrheiten auf den Grund zu gehen, die unterschwellig die Interaktion beherrschen. Im Dialog geht es im Gegensatz zur Diskussion nicht um den Austausch von Standpunkten und darum, seine Meinung durchzusetzen, sondern um einen Gewinn für alle Beteiligten: Es geht um neue Einsichten und Erkenntnisse in einem kreativen Feld.

Ziel des Dialoges ist es, Wirklichkeiten miteinander zu schaffen und die Fragmentierung von Denken, Fühlen und Wahrnehmen zu verringern. Ergebnis eines Dialoges kann sein, dass wir andere Weltbilder in uns aufnehmen und wirken lassen um zu erkennen, dass es mehrere Wahrheiten gibt.

Die dialogische Haltung ist damit die Voraussetzung für eine hilfreiche Beratung (nicht nur) im pädagogischen Feld und dazu gehört

- eine wertschätzende Beziehung
- die prinzipielle Annahme, dass die Schüler/-innen letztlich etwas Konstruktives wollen
- die prinzipielle Annahme, dass ich den Schüler/-innen die Wahrheit zutrauen kann
- die Überzeugung, dass aufgrund dieser Haltung auch Ärger, Enttäuschung oder Misstrauen Platz haben, weil die Beziehung „trägt“

4. Veränderte Aufgaben der Lehrperson

Lehrpersonen mit diesem Grundverständnis nehmen demnach ihre Aufgabe verändert wahr: Weg von der Belehrung hin zur Begleitung von Lernprozessen. Eine Belehrung, ein Vorschlag einer Lehrperson kann nie so zielführend sein wie der Weg, den die Schülerin / der Schüler selbst für sich konstruiert. Und das Finden dieses Weges gilt es im Sinne einer Lernprozessbegleitung zu unterstützen. Hart-

kemeyer (2005) sieht in einer dialogorientierten Lernkultur diese Aufgaben von Lernprozess-Begleiter/-innen:

- forschendes und entdeckendes Lernen stärken,
- Mitbestimmung und Mitbeteiligung ermöglichen,
- Ermutigung statt Beschämung pflegen,
- Verschiedene Lernzugänge statt Notendruck fördern,
- Selbstbewusstheit, Selbständigkeit und Selbstgefühl stärken,
- Altersübergreifende Gruppen statt Selektion in den Vordergrund stellen,
- soziale Kompetenz fördern und Kooperationskultur in den Mittelpunkt stellen,
- Persönlichkeitsbildung statt kurzsichtiger Fachausbildung stärken,
- Lehrende zu Kommunikationsfachleuten und Lernprozess-Begleiter/-innen ausbilden (Hartkemeyer 2005, S.165)

Um die Aufgabe des Begleitens ausführen zu können, brauchen Lehrer/-innen eine gute Kontaktfähigkeit und – damit verbunden – eine gute Konfliktfähigkeit sowie Beratungskompetenzen. In den unterschiedlichen Phasen des Unterrichts und begleitet durch eine sensible Lernberatung können Schüler/-innen ihre Lernprozesse selbst steuern, indem sie:

TABELLE 2. Lernprozesse steuern

Lernprozesse planen	<ul style="list-style-type: none"> • sich selbst Aufgaben stellen und Ziele setzen • bereits vorhandenes Wissen aktivieren • Lösungsideen erarbeiten • Kooperationen mit anderen Kindern überlegen, Arbeits- und Interessengruppen bilden
Lernprozesse gestalten	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgaben allein oder in der Gruppe bewältigen • Beobachtungen und Erkenntnisse festhalten • Umwege zulassen und dabei das Ziel nicht aus den Augen verlieren • Durststrecken und Rückschläge gemeinsam bewältigen
Lernprozesse bewerten	<ul style="list-style-type: none"> • den eigenen Lernzuwachs einschätzen • sich mit der Einschätzung anderer auseinandersetzen • mit unterschiedlichen Feedbacks umgehen lernen

Als Lehrperson sich selbst dabei zurück zu nehmen, interessiert nachzufragen wie die Schülerin / der Schüler denkt, die Gefühle des Gegenübers ernst zu nehmen, all das sind Aspekte einer Beratungshaltung, die wichtig für eine gute Begleitung sind und bereits in der Ausbildung gelernt werden müssen.

Dabei muss Unterricht und Beratung gut unterschieden werden, aber zugleich kann man lernen, zwischen beidem zu „navigieren“.

Tabelle 3: Navigieren zwischen Unterrichten und Beratung

Unterricht	Beratung
...ist geleitet von der Vorstellung, dass....	... ist eine Unterstützung
...alle Kinder eines bestimmten Schultyps und einer bestimmten Schulstufe	...für die Schüler und Schülerinnen, die es wollen.
...nach Lehrplan und	... Das Hauptthema „Lernen“ steht fest, Details entwickeln sich erst.
... mit im Vorhinein festgelegten Zielen und Ablaufplanungen	... ist nicht planbar oder wiederholbar, aber personenabhängig und frei gestaltbar. Beratung lebt von der Neugierde und der gemeinsamen Erfahrung. Jede Beratung ist neu, anders und ergebnisoffen.
... im Rahmen einer festgelegten Schulorganisation lernen	...hat kaum Vorbilder und Vergleichsmöglichkeiten
... und ihr Lernerfolg individuell nach festgelegten Kriterien beurteilt wird.	... eine klassische Beurteilung ist daher kaum möglich.

Das ist der entscheidende Unterschied zwischen Unterricht und Beratung: Fragt die Lehrperson im Unterricht, dann weiß sie in der Regel bereits die richtige Antwort. In der Beratung ist die/der Beratende selbst gespannt auf den Prozess, der sich entwickelt. Beratung wird daher oft treffend als gemeinsamer Suchprozess beschrieben, und immer wieder gehen Lehrpersonen auch selbst mit neuen Erkenntnissen aus der Beratung.

5. Der Rahmen von Beratung im pädagogischen Kontext

Es lohnt sich, genauer über die Rahmenbedingungen nachzudenken, unter denen eine Beratung durchgeführt wird. Besonders dann, wenn es um eher heikle, emotionale Themen und Probleme geht.

Raum. Wo sind wir hier? Was geschieht hier sonst? Sind wir hier ungestört? Ist es gemütlich?

Zeit. Haben wir einen Zeitrahmen vereinbart? Wissen wir, wie lange wir Zeit haben? Genügt das? Brauchen wir weitere Gespräche?

Rollen. Wie ist unsere Beziehung zueinander? Bin ich als Berater/-in eine vertraute Person oder eine „Fremde“ / ein „Fremder“? Wie ist das mit der Verschwiegenheit? Die Verschwiegenheit ist ein besonders heikles Thema: Auf der einen Seite ist eine seriöse Beratung ohne Diskretion unmöglich. Auf der anderen Seite ist diese in pädagogischen Zusammenhängen eher unüblich. Viele Kolleg/-innen kommen und fragen: „Na, was hat sie gesagt, die Frau X?“ Es muss untereinander gut geklärt werden, warum die Weitergabe von anvertrauten Informationen nicht möglich

ist. Denn die Seriosität einerseits soll nicht andererseits zu kollegialem Misstrauen führen.

Situation. Sind wir gerade in Aufregung, weil es akut ein Problem gibt? Oder können wir „in Ruhe“ über alles reden? Sollte noch jemand anderer dabei sein?

Thema. Ist es klar, worum es jetzt geht? Oder wissen wir es noch nicht so genau und muss das Thema erst geklärt werden.

(Gemeinsame) Ziele. Können wir (gemeinsam) klären, was dieses Gespräch bringen soll?

Kontext. Wer ist noch (indirekt) beteiligt an dem, worum es hier für uns geht? Andere Kinder, Lehrer/-innen, die Eltern, die Leitung,? Wissen wir, welche Interessen diese haben?

Grundhaltung, Ethik. Ist uns klar, dass die Rat suchende Person letztlich für sich selbst verantwortlich ist? Ist klar, ob es hier noch andere Verantwortlichkeiten gibt (rechtliche z. B.)? Ist die Verschwiegenheit von Seiten der Lehrerin / des Lehrers eindeutig und glaubwürdig?

Abschluss. Finden wir einen Abschluss, bei dem auch Zeit für Zusammenfassung und Feedback bleibt? Gibt es klare Perspektiven, was jetzt weiter geschieht?

Dokumentation. Was kann oder muss von unserem Gespräch zur späteren Anknüpfung festgehalten werden?

6. Die Basics der Beratung

Grundsätze der Beratung

Annehmen, was ist Respekt statt vorschneller Analyse und Bewertung. Eine schlimm erlebte Situation ist schlimm, sie darf nicht beschwichtigt werden und manchmal ist es für Schüler/-innen geradezu wohltuend zu sehen, dass auch Lehrer/-innen emotional reagieren oder nicht jeder Situation auf Anhieb gewachsen sind.

Nachfragen, wie es genau ist ... statt Antworten und Lösungen vorzugeben.

Fragen, wie die Schülerin / der Schüler die Situation erlebt ... statt nur zu analysieren

Gefühle genauso wichtig nehmen wie Fakten ... vielleicht noch wichtiger

Schule (oder: das Lernen) ist zur Zeit wie ... Bilder, Vergleiche, Metaphern helfen, Einstellungen zu verdeutlichen und Bewertungen zu verzögern

Die Schülerin / den Schüler fragen, was sie, er selbst darüber denkt ... statt die eigene Erklärung zu präsentieren

Die Schülerin / den Schüler fragen, welche Ideen sie / er selbst hat ... statt den Weg vorzugeben

Fragen, was sie / er selbst tun kann ... statt ihr / ihm zu sagen, was sie / er tun soll

Das Wissen einbringen, dass jede Lösung nur ein Versuch ist ... statt der Meinung, eine gute Lösung müsse auf Dauer die richtige sein. „Okay, probier's mal!“

Konkrete Impulsfragen

Manchmal ist es günstig, zu Beginn oder im Verlauf der Beratung ein paar konkrete Impulsfragen zur Verfügung zu haben. Die folgenden Fragen und Gesprächsimpulse sind eher Vorschläge als „Rezepte“, die im dialogischen Prozess angepasst werden.

Die sechs Fragen stellen: Was fühlst du? Was willst du? Was tust du? Was vermeidest du? Was erwartest du? Was befürchtest du?

Die eigenen Anteile erklären: Was hat das, was Du erzählt hast mit Dir selbst zu tun?

Relativierungen durchdenken: Was könnte passieren, wenn / wenn nicht ...? Was wäre schlimmer (als das was du uns berichtet hast)?

Opfer und Akteur: Wo fühlst du dich in dieser Angelegenheit, die du uns erzählt hast als Opfer und wo bist du Akteur?

Aufrechterhaltung des Problems: Wie könntest du - ohne es zu wollen - möglicherweise zur Aufrechterhaltung des Problems beitragen?

Innen- und Außensteuerung: Wo könnte für dich in deinem Problem, das du uns geschildert hast, andere (Bezugs-)Personen eine Rolle spielen und wer könnte das eventuell sein?

Voraussetzungen klären: Äußere Rahmenbedingungen des Problems abklopfen. Was wäre anders, wenn...?

Sichtweise von Beteiligten ansprechen: Die vermutete Sichtweise und Bewertung von Personen formulieren, die direkt oder indirekt am Problem des Ratsuchenden beteiligt sind zum Thema machen (z.B. Was könnte die Mutter des Kindes denken, was der Vater?)

Ressourcen klären: Wo verfügst du für dieses Problem noch über Ressourcen und Kompetenzen?

Deformation / Wachstum: Wo befürchtest du negative Beeinträchtigungen und wo siehst du Chancen für Entwicklung und Wachstum?

Angstfreiheit: Was würdest du tun, wenn du völlig angstfrei wärst - und sei der Schritt noch so klein?

Trotz allem weitermachen: Was lässt dich trotz allem weitermachen? Was hindert dich daran alles hinzuschmeißen?

(Schlee 2012, 3. Aufl., S. 88–94)

7. Lernberatung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz

Um Lernberatung in der alltäglichen pädagogischen Arbeit an Grundschulen zu installieren, soll die Auseinandersetzung damit bereits im Studium an der Pädagogischen Hochschule beginnen. Die Entwicklung der in unserem Modell beschriebenen Grundhaltung braucht Zeit für die nötige Auseinandersetzung. An der PH Linz wird Persönlichkeitsbildung in vielen Fachbereichen und deren Lehrveranstaltungen implizit bearbeitet. Darüber hinaus sind im Curriculum Lehrveranstaltungen mit explizit persönlichkeitsbildendem Charakter vorgesehen und ziehen sich durch das gesamte Studium. Eine Lehrveranstaltung aus diesem Gesamtkonzept beschäftigt sich ein Semester lang mit dem Thema Lernberatung. Die Studierenden haben dazu im 3. Studiensemester eine Blockveranstaltung, in der die Grundprinzipien der Beratung vermittelt und erste Übungen im geschützten Rahmen der Seminargruppe durchgeführt werden. In den Wochen danach üben die Studierenden in Kleingruppen und beraten sich gegenseitig. Nach dieser Übungssequenz gibt es mehrere Seminartermine, an denen es um Reflexion der Beratungserfahrungen sowie die Weiterarbeit an Haltungen und tools geht. Am Ende dieser vielfältigen Auseinandersetzung mit Beratung steht ein Beratungsgespräch, das die Studierenden im pädagogischen Feld durchführen: im Rahmen ihrer pädagogisch-praktischen Studien, in der Nachmittagsbetreuung oder in der privaten Nachhilfe.

Erfahrungen aus der Lernberatung

Folgende Beispiele zeigen anschaulich die erworbenen Beratungskompetenzen der Studierenden und wie alltägliche Problemsituationen in einer – oft überraschenden – Weise hilfreich beeinflusst werden können.

Beispiel 1

aus dem Alltag der pädagogisch-praktischen Studien an einer 3. Klasse VS; nach dem Sportunterricht am Ende des Schultages

Situation

Die Schüler/-innen zogen sich nach dem Sportunterricht um, als mich ein Kind zu einer Krisensituation in die Garderobe holte. Ich fand zwei weinende Mädchen vor. Zuerst schickte ich alle anderen Kinder hinaus um mit den beiden ungestört reden zu können. Es stellte sich heraus, dass nicht die Zwei miteinander gestritten hatten, sondern sich beide von einem anderen Mädchen schlecht behandelt fühlten.

Beratungsgespräch

ST (Student/-in): So, jetzt bin ich hier und kann euch zuhören. Beruhigt euch ein bisschen und erzählt mir, was genau passiert ist, damit ich es verstehen kann.

Marie: Lisa hat Özlem stark beschimpft, weil sie ihr den Ball weggenommen hat und Nina hat nur gesagt, sie soll aufhören.

Nina: Ja genau, Lisa war sehr gemein zu Özlem und ich habe ihr gesagt, sie soll damit aufhören, weil Özlem auch ganz normal ist und dann hat Lisa mich beschimpft.

ST: Lisa hat dich beschimpft, weil du Özlem verteidigt hast?

Nina: Ja genau, Lisa sagt oft etwas gegen Özlem. Das ist so unfair.

ST: Wenn ich das richtig verstehe, geht es dir nicht um die Situation mit dem Ball, sondern um etwas Anderes.

Marie: Ja, das ist so unfair, dass Lisa immer so gemein zu Özlem ist.

ST: Wie geht es euch dabei, wenn ihr das seht?

Nina: Ganz schlecht. Ich verstehe nicht, warum sie sie so behandelt. Sie glaubt nämlich, dass Özlem anders ist.

Marie: Eigentlich sind wir ja alle gleich, egal wo wer herkommt oder wie er aussieht.

...

ST: Was glaubt ihr, könnt ihr selber dafür tun, dass ihr in Zukunft nicht mehr wegen so etwas traurig sein müsst?

Nina: Naja, vielleicht mit der Lisa reden, dass das gemein ist und dass sie das nicht mehr tun soll.

Marie: Ja oder einfach nicht mehr so viel mit Lisa machen, aber dafür mit Özlem, weil ich habe nichts gegen sie.

ST: Euch fallen also schon verschiedene Wege ein, was ihr in Zukunft tun könnt. Wie geht es euch damit?

Nina: Ich bin noch immer ein bisschen traurig.

Marie: Aber Nina, komm! Jetzt gehen wir nach Hause und dann ist es sicher auch nicht mehr so schlimm. Und wir stehen ja zu Özlem und wir wissen ja, dass wir nicht gemein sind.

Reflektierende Überlegungen

Das Gespräch kam sehr plötzlich für mich und nahm rasch eine unerwartete Wendung. Ohne diese Form der Beratung wäre der Kern der Sache sicher nicht so herausgekommen. Vielleicht wären wir ohne Nachfragen und Paraphrasieren beim anfänglichen Problem stecken geblieben. Die beiden Mädchen schienen zum Ende des Gespräches sehr erleichtert und ich war froh, dass ich mir die Zeit genommen hatte. Ich war selber überrascht, dass sich meine Beratung in dieser Situation ganz natürlich anfühlte.

Beispiel 2

Nachhilfeunterricht mit einem Schüler der 4. Klasse eines Gymnasiums

Beratungsgespräch

ST: Wie geht es dir denn, Moritz?

Moritz: Eigentlich ganz ok. (Er sieht bedrückt aus.)

ST: Ich habe das Gefühl, dass dich etwas beschäftigt. Magst du mir sagen, worum es geht?

Moritz: Naja, meine Eltern meinen ich muss mit der Schule aufhören, weil ich keine guten Noten habe. Ich soll eine Lehre machen und weg von meinen Freunden.

ST: Macht dich das traurig?

Moritz: Nein! Das macht mich sehr wütend! Es ist meine Entscheidung und ich finde das gemein und unfair.

ST: Hast du schon mit deinen Eltern gesprochen?

Moritz: Nein, ich darf das sowieso nicht entscheiden.

ST: Wenn du entscheiden dürftest, was würdest du tun?

Moritz: Ich würde in der Schule bleiben. Ich weiß ja auch nicht, welche Lehre ich machen mag.

ST: Du möchtest in der Schule und bei deinen Freunden bleiben.

Moritz nickt.

St. Was könntest du tun, damit sich dein Wunsch erfüllt?

Moritz: Ich könnte mehr lernen und mir Mühe geben.

ST: Heißt das, dass du in letzter Zeit nicht viel für die Schule getan hast?

Moritz: Nein, nicht wirklich. Aber ich kann das eigentlich!

ST: Hast du darüber schon mit deinen Eltern geredet?

Moritz: Nein, ich glaube das bringt nichts.

ST: Denkst du, dass ein Gespräch, indem du ihnen sagst was du möchtest und was dafür tun willst deine Situation verschlimmern würde?

Moritz: Nein, das glaube ich nicht. Versuchen kann ich es.

Reflektierende Überlegungen

Da ich Moritz gut kenne und er mir vertraut, verlief das Gespräch sehr offen und ehrlich. Ich war bemüht, ihm zuzuhören und meine subjektive Meinung zurückzunehmen. Damit hatte Moritz die Chance, seinen Weg und seine Perspektiven selbst zu überdenken.

Beispiel 3

Pädagogisch-praktische Studien in einer 4. Klasse VS

Situation

Nach dem Unterricht. Es sind keine weiteren Kinder mehr in der Klasse. Die Schülerin Nesrin (12J.) hat eine andere Erstsprache als Deutsch.

Beratungsgespräch

ST: Nesrin, wie geht es dir?

Nesrin: Eigentlich eh ganz gut.

ST: Ich merke im Unterricht, dass du manchmal Mühe hast, Aufgaben zu lösen.

Nesrin zuckt mit den Schultern: Mhm....

ST: Wie geht es dir dabei, wenn du merkst, es geht nicht weiter?

Nesrin: Nicht gut!

ST: Und was machst du dann?

Nesrin: Nichts – ich überlege weiter.

ST: Hilft dir dann jemand?

Nesrin: Ja, der Lehrer kommt und sagt es mir an.

ST: Und hilft dir das?

Nesrin: Nein

ST: Verstehst du manche Wörter nicht und weißt deshalb nicht, was du machen sollst?

Nesrin: Ja, genau!

ST: Was kannst du tun, damit du die Wörter verstehst?

Nesrin: Fragen

ST: Und das würde dir schon helfen, um weiter arbeiten zu können?

Nesrin: Ja

Reflektierende Überlegungen

Da mir schon öfter aufgefallen ist, dass Nesrin - vor allem im Mathematikunterricht – „in die Luft schaut“, war es mir ein Anliegen, dieses Gespräch zu führen. Meine Vermutung, dass ihr die Begrifflichkeiten fehlen hat sich bestätigt. Es wunderte mich jedoch, dass sie selbst sehr rasch auf die Lösung gekommen ist.

Beispiel 4

Pädagogisch-praktische Studien in einer 2. Klasse VS, im Laufe des Unterrichts

Situation

Niklas ist ein guter Schüler. Bis vor kurzem hat er im Unterricht gerne laut vorgelesen. An meinem letzten Praxistag war das plötzlich nicht mehr der Fall. Ich wartete zwei Unterrichtseinheiten ab, aber er meldete sich nie zum Vorlesen. In der Pause suchte ich das Gespräch mit ihm. Wir setzten uns draußen am Gang zusammen, wo wir mehr Ruhe hatten.

Beratungsgespräch

Ich sagte Niklas, dass mir aufgefallen sei, dass er sich heute nie zum Vorlesen gemeldet habe. Mit einem Kopfnicken stimmte er zu – ohne ein Wort zu sagen. Auf meine Nachfrage antwortete er, dass er eben heute keine Lust hätte. Durch ein kurzes Paraphrasieren entspannte sich Niklas allmählich und fing auch irgendwann zu erzählen an. Durch aktives Zuhören gelang es mir, Niklas deutlich zu machen, dass ich ihm zuhöre. Man merkte deutlich wie froh er war, dass sich jemand für ihn und sein Problem interessierte. Nach wenigen Minuten kamen wir auf den Auslöser seines Verhaltens: In der Früh bat ihn eine Mitschülerin, ob er ihr aus einem Buch vorlesen könnte und Niklas tat es mit Freude. Doch nach kurzer Zeit ging sie einfach weg und suchte sich ein Spiel. Diese Zurückweisung kränkte Niklas so sehr, dass er den ganzen Tag keine Lust mehr hatte vorzulesen. Ab diesem Moment klärte sich das Gespräch recht schnell. Niklas erkannte für sich, dass ihm normalerweise gerne zugehört wird und dass er gerne vorliest. Schon bei der nächsten Möglichkeit las er wieder laut vor.

Reflektierende Überlegungen

Es fiel mir leicht, das Gesagte kurz in meinen eigenen Worten wiederzugeben, was Niklas in seinem Redefluss bestärkte. Anfangs war ich eher geneigt, sein Problem herunter zu spielen und sein Unbehagen nicht ganz ernst zu nehmen. Als ich mir dieser Tatsache bewusst wurde, versuchte ich mich in Niklas und seine Situation hineinzusetzen. Dadurch verstand ich seine Kränkung und konnte das Problem ernst nehmen, was schließlich auch zur Lösung führte.

8. Fazit

Lernen beraten ist nicht etwas, das man selbstverständlich kann, nachdem man eine pädagogische Ausbildung durchlaufen hat. Beraten muss gelernt und geübt werden und braucht vor allem eine entsprechende Grundhaltung dem Kind und dem Lernen gegenüber. Wir plädieren dafür, der Entwicklung von Beratungshaltung und Beratungskompetenzen in pädagogischen Ausbildungen bewusst Raum zu geben. Damit kann die Grundlage für eine neue Beziehungskultur an Schulen werden.

Literatur

- Hartkemeyer, J., & Hartkemeyer, M. (2005). *Die Kunst des Dialogs. Kreative Kommunikation entdecken*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Largo, R. (2012). *Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken*. München: Piper
- Largo, R. (2017). *Das passende Leben. Was unsere Individualität ausmacht und wie wir sie leben können*. Frankfurt: Fischer
- Quitmann, H. (1996). *Humanistische Psychologie, Philosophie, Organisationsentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz
- Seel, A. (2009). Anforderungen an den Lehrberuf. *Erziehung und Unterricht*, 1-2, 78–84.
- Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe*. Stuttgart: Kohlhammer
- Senge, P. M. (1996). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Weiterführende Literatur

- Hardeband, H. (2016). *Lerncoaching und Lernberatung*. Hohengehren: Schneider.
- Rosa, H., & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim und Basel: Beltz
- Reichel, R., & Svoboda, U. (2008). *Selbstverantwortung fördern. Individuelles Lernen begleiten*. Linz: Veritas



Kompetenzerwerb und wirkmächtige Erfahrungen in den Pädagogisch-Praktischen Studien

Brigitta Panhuber

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
birgitta.panhuber@ph-linz.at*

EINGELANGT 4 MAI 2017

ÜBERARBEITET 12 AUG 2017

ANGENOMMEN 22 OKT 2017

In den Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) schließen die Studierenden unmittelbar an die Vorerfahrungen von eigenen 12–13 Jahren Schule an, werden jedoch von Beginn an zum kritischen Reflektieren des bisher und laufend Erlebten angeleitet. Somit wird rasch klar, dass die Lehrer/-innenrolle eine Vielfalt an Kompetenzen, Fähigkeiten und Grundhaltungen abverlangt, deren man sich bewusst gewahr werden sollte und die stets handlungsleitend wirken sollten. Kompetenzmodelle aus der Literatur, sowie das Ergebnis einer Selbsteinschätzungsbefragung bei Studierenden am Ende des 1. Ausbildungsjahres zum/zur Sekundarstufenlehrer/-in, sollen die Wertigkeit der PPS in der Ausbildung unterstreichen und sie als eine der tragenden Säulen für die Professionalisierung der angehenden Pädagoginnen und Pädagogen darstellen. So soll in folgendem Artikel der Kompetenzerwerb im Rahmen der PPS genauer analysiert werden. Die abschließende Erhebung zeigt, welche Kernaufgaben und Kompetenzen die Studierenden für ihren Beruf sehen, in weiterer Folge werden ihre eigenen Berufswahlmotive dargestellt und schließlich wird der Stellenwert der Praxis für den Erwerb von berufsrelevanten Kompetenzen aus Sicht der Studierenden beleuchtet. Auch die Praktiker/-innen an den Schulen messen den PPS eine große Bedeutung bei. Immer wieder wird von Praxispädagoginnen und Praxispädagogen gefordert, in der neuen Lehrer/-innenausbildung der Praxisorientierung eine höhere Aufmerksamkeit zu widmen. Die Anforderungen im beruflichen Alltag werden in vermehrtem Maß den überfachlichen Kompetenzen gelten. Diese gilt es zu erwerben.

SCHLÜSSELWÖRTER: Überfachliche Kompetenzen, Pädagogisch-Praktische Studien, Berufswahl-Motive, Selbstreflexion

1. Ausgangssituation

Selbstverständlich ist und außer Zweifel steht, dass Studierende der neuen Sekundarstufenlehrer/-innenausbildung im Laufe ihres Studiums eine solide Fachkompetenz erwerben müssen. Die Sichtbarkeit im Curriculum ergibt sich allein dadurch, dass Lehrveranstaltungen im Umfang von 97 ECTS je Fach absolviert werden müssen. Darüber hinaus ist es nötig, Kompetenzen in weiteren Professionsfeldern aufzubauen. Dieser Beitrag soll die Bedeutung der überfachlichen

Kompetenzen aufzeigen. In absehbarer Zeit werden alle Schülerinnen und Schüler im Alter von 10–18 Jahren von Pädagoginnen und Pädagogen unterrichtet, welche die neue Ausbildung durchlaufen haben. Differenzierung und Individualisierung, Umgang mit Heterogenität, Ressourcenorientierung, Diversität, Beziehungs-, Kommunikations- und Konfliktmanagement werden zunehmende Herausforderungen im Schulalltag der angehenden Lehrerinnen und Lehrer sein. Um dafür fit zu sein, bedarf es zusätzlicher Lernangebote an den Ausbildungsinstitutionen. Als ein geeignetes Feld dafür erscheinen die Pädagogisch-Praktischen Studien mit ihren Begleitlehrveranstaltungen.

Die Studierenden erleben am Standort Linz bereits ab dem ersten Studienjahr das Berufsfeld Schule im Rahmen von Praktika unterschiedlicher Länge. Im ersten und zweiten Studiensemester des Bachelorstudiums Sekundarstufe ist zunächst ein fachunabhängiges, dann ein domänenbezogenes Einführungspraktikum vorgesehen. Des Weiteren sind vier Fachpraktika zu durchlaufen, insgesamt sind im Bachelorstudium sechs Praktika im Umfang von 10 ECTS Punkten zu absolvieren. Allen Praktika im Bachelorstudium sind bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Begleitlehrveranstaltungen mit durchaus hoher EC-Wertigkeit, insgesamt 27 ECTS, zugeordnet. Das Masterpraktikum im Masterstudium sieht weitere Spezialisierungen im Fach, sowie pädagogische Praktika im außerschulischen Bereich im Gesamtausmaß von 30 ECTS Punkten vor.

2. Schulpraxis im pädagogischen Netzwerk

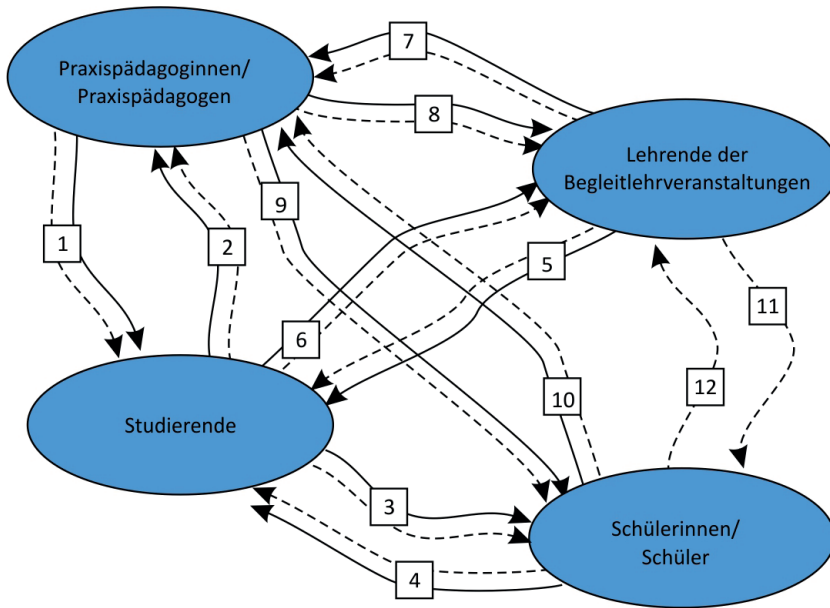
In den PPS finden Studierende optimale Voraussetzungen für den Kompetenzerwerb in einem pädagogischen Netzwerk. In der Analyse von sozialen Beziehungen wird die soziale Komponente von Lernen fassbar (Rehrl & Gruber, 2007). Der Einsatz von Netzwerkanalysen im pädagogischen Kontext ermöglicht es, soziale Strukturen von Lernprozessen durch die Analyse von menschlichen Beziehungen abzubilden.

Wissen wird demnach nicht losgelöst von sozialen Austauschprozessen und historisch gewachsenen kulturellen Gegebenheiten weitergegeben. Stets gibt es eine Verbindung zwischen Person und Umwelt.

Eine Value-Network-Analyse ist eine Modellierungstechnik zum Erfassen, Visualisieren und Analysieren von Netzwerkaktivitäten. Das Netzwerk selbst stellt Aktivitäten und Beziehungen als dynamisches System dar. Die Analyse ermöglicht eine ganzheitliche Systembetrachtung und gibt Aufschluss über das Ineinandergreifen aller Prozesse und der spezifischen Rollen der am Netzwerk Beteiligten. Value Networks zeigen den materiellen (tangiblen) und immateriellen (intangiblen) Wertefluss zwischen menschlichen Akteurinnen und Akteuren (Stary, 2013). Der Werte-/Wissensaustausch in den Pädagogisch-Praktischen Studien könnte demnach wie folgt dargestellt werden:

Die Teilnehmer/-innen sind die Knotenpunkte im Netzwerk, die Transaktionen oder Aktivitäten werden durch Pfeile symbolisiert und stellen tangible (durchgehende Linien) oder intangible (gestrichelte Linien) Werte dar. Das Netz stellt einen Austausch von materiellen und immateriellen Wertflüssen dar.

ABBILDUNG 1. Wertefluss, Quelle: Eigene Abbildung



	tangible	intangible
1	Unterrichtsmaterialien, verbale Beurteilung, Gutachten	Erfahrung, Verantwortungsbewusstsein, Vertrauen, Zutrauen, Anerkennung, Feedback
2	Unterrichtsvorbereitungen, Unterrichtsmaterialien	Engagement, Aufmerksamkeit, Respekt
3	Lernmaterialien, Arbeitsblätter	Einsatzbereitschaft, Verantwortung, Wertschätzung, Respekt, Engagement, Vertrauen, Achtsamkeit
4	Schriftliche Arbeiten, Hausübungen, schriftliches Feedback	Bemühen, Offenheit, Nachsicht, Anerkennung, Aufmerksamkeit
5	Skripten, verbale Rückmeldungen	Metawissen, Wohlwollen, Theorie, Erfahrung, Support
6	Seminararbeiten, Portfolios	Entwicklungsbereitschaft, Leistungsbereitschaft
7	Neue Forschungsergebnisse	Erfahrungswissen, Wertschätzung
8	Gutachten, verbale Beurteilungen	Sicht der Praxis, Wertschätzung, Rückmeldung
9	Lernmaterialien	Zuwendung, Verständnis, Vertrauen
10	Schriftlich gelöste Aufgaben, Hausübungen, Portfolios,...	Respekt, Wertschätzung, Vertrauen
11	---	Achtung, Wertschätzung
12	---	Achtung, Respekt

Der soziale Austausch im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien stellt somit eine vielfältige Spielwiese zum Kompetenzerwerb für Studierende dar.

Zunächst sollten allerdings die subjektiven Theorien angehender Lehrer/-innen analysiert und reflektiert werden, schließlich sind sie in den 12 Jahren durch die Institution Schule in ihren Vorstellungen über das Rollenverständnis und in ihrem individuellen Bild von gutem Unterricht stark beeinflusst und geprägt (Vogel, 2011, S. 6).

Peter Bieri (2005) merkte in einer Festrede an, dass Wissen nicht als bloße Ansammlung von Informationen, als vergnüglicher Zeitvertreib oder gesellschaftliches Dekor betrachtet werden soll, sondern als etwas, das innere Veränderung und Erweiterung bedeuten kann, die handlungswirksam wird. Bieri (2005, S. 1) fasste dies in einem Satz zusammen: Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen. Wie erfreulich wäre es, wenn genau dies in den Pädagogisch-Praktischen Studien gelingen könnte.

3. Kompetenzerwerb in der Schulpraxis

Die vielfältigen Anforderungen in den Pädagogisch-Praktischen Studien ermöglichen es den Studierenden, professionsspezifische Kompetenzen aufzubauen. Neben dem Unterrichten von fachlichen Inhalten gilt es, ein individuelles professionsspezifisches Selbstverständnis aufzubauen, Schülerinnen und Schülern mit Empathie, Wertschätzung und Einfühlungsvermögen zu begegnen, sich Gedanken zur Beurteilung zu machen und Organisationskompetenz zu entwickeln. Die breite Palette der Herausforderungen ermöglicht eine Vielfalt an möglichen Reaktionen, Interventionen und eine Heterogenität des Verhaltens (Kraler, 2008). Auch erfahrene Lehrerinnen und Lehrer reagieren sehr unterschiedlich auf ähnliche Situationen. Schulisches Lernen wird spannend durch einen lebendigen Austausch, durch Innovation und Weiterentwicklung. Dies ist Garant dafür, dass sich nicht so schnell Routinen einstellen. Kraler (2008, S. 6) spricht von fünf Stufen der Kompetenzentwicklung:

- Unbewusste Inkompetenz: naives Herangehen an berufliche Fragestellungen.
- Bewusste Inkompetenz: Wissen um die Komplexität unterrichtlichen Handelns.
- Bewusste Kompetenz: erprobte Handlungsmuster werden aufgebaut und eingesetzt.
- Unbewusste Kompetenz: intuitiv passendes und situationsadäquates Handeln.
- Reflexive/selektierende Kompetenz: Routinen werden erkannt und reflektiert, Repertoire wird erweitert, Neues wird ausprobiert.

Für Kraler ist der Erwerb von Professionalität nicht mit dem Ausbildungsende abgeschlossen, vielmehr sieht er die ersten Berufsjahre als besonders sensible Phase und streicht die Bedeutung von guten Einführungsprogrammen für den organisationalen Sozialisationsprozess junger Kolleginnen und Kollegen hervor (Kraler, 2008, S. 7).

Dass Theorie und Praxis stärker vernetzt und verzahnt werden müssen, ist eine langjährige Forderung vor allem von Praktikerinnen und Praktikern in den Schulen. Die neue Lehrer/-innenausbildung möchte dem Rechnung tragen mit bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Begleitlehrveranstaltungen zu den einzelnen Praxisphasen. Ein beziehungsloses Nebeneinander und Nacheinander von Einwirkungen (Rumpf, 2002) ist der Sache nicht dienlich, Theorie und Praxis sind unmittelbar aufeinander verwiesen (Vogel, 2011, S. 5). In der Entwicklung junger Kolleginnen und Kollegen ist allerdings zu beobachten, dass sie sich der theoretischen Fundierung ihres Handelns „oft erst in der Berufseinstiegsphase oder später richtig bewusst“ werden (Vogel, 2011, S. 5).

Dass Praxisphasen curricular mit theoretischen Inhalten verknüpft werden, ist wohlbegründet in der langjährigen Erkenntnis, dass die Praxis ohne die Theorie unreflektiert bleiben würde. Anzustreben wäre es, Balance zu halten, um einerseits die Studierenden vor dem oftmals zitierten Praxischock zu bewahren, sie andererseits aber in ihren Idealvorstellungen und guten Vorsätzen nicht von Beginn an zu desillusionieren.

Klippert (2010) warnt sogar vor einem Abstraktismus der Lehrer/-innenausbildung. Er stellt dabei nicht in Abrede, dass wissenschaftlich fundierte Reflexion und Erkenntnisgewinnung selbstverständlich sein müssen, doch die steigenden Qualitätsanforderungen in den Schulen bedürfen einer verstärkten Ausbildung in praktischen Belangen. Klippert fordert neue Methoden des Forderns und Förderns, des Erziehens und Integrierens. Er nennt Learning-by-Doing-Verfahren, wie Unterrichtssimulationen, Fallbesprechungen, Diagnosetraining, Rhetorikschulungen oder Videostudien (Klippert, 2010, S. 285), denn die zentrale Aufgabe der Lehrertätigkeit ist die Organisation von Lernprozessen. In heterogenen Lerngruppen sind versierte Integrations- und Förderspezialisten gefragt.

Es stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, in den Pädagogisch-Praktischen Studien Lern-, Entdeckungs- und Entwicklungsprozesse bei den Studierenden anzuregen und zu begleiten, dass diese sich nicht nur als Vertreter ihrer Fächer verstehen, sondern ein Berufsverständnis entwickeln, welches Teamgeist, Eigenverantwortung und ganzheitliche Förderung der Schülerinnen und Schüler lebt.

In der konkreten Umsetzung des Ausbildungskonzeptes am Standort Linz werden dafür die Begleitlehrveranstaltungen genutzt, denn hier ...

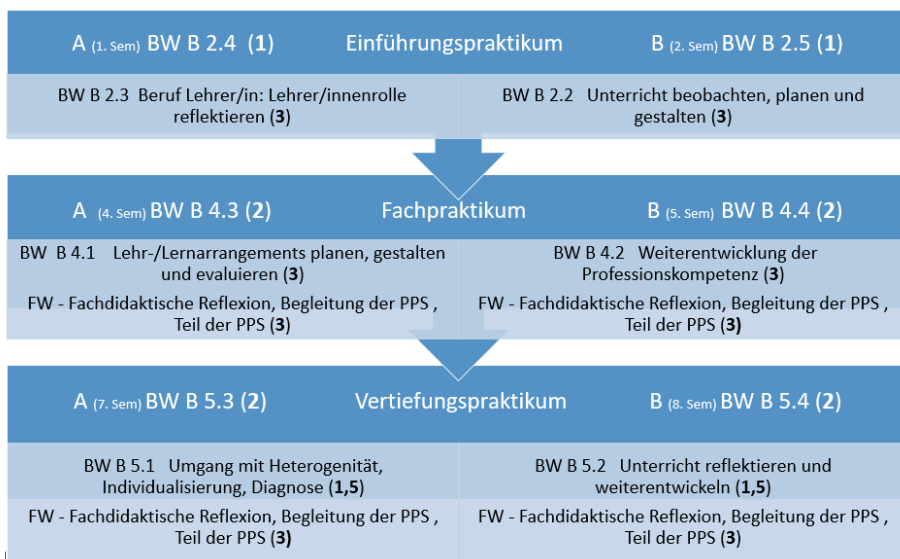
- werden die besonderen Anforderungen des Lehrens und Lernens in Schulen besprochen,
- setzen sich Studierende systematisch mit den vielfältigen Aufgaben von Lehrpersonen und ihren eigenen Persönlichkeitsdispositionen auseinander,
- erhalten die Studierenden präzise Aufgabenstellungen für die Hospitation von Unterricht,
- lernen sie Beobachtungskriterien und Dokumentationsverfahren kennen,

- eignen sie sich wichtige Theorien und Modelle an, die für Unterrichtsplanung, -gestaltung und -auswertung relevant sind,
- lernen Studierende, Modelle der Allgemeinen Didaktik, relevante Konzepte der Unterrichtsplanung und Ergebnisse der Unterrichtsforschung zur Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht zu nutzen,
- erarbeiten Studierende das Wissen um aktuelle Theorien zu Heterogenität/ Diversität und Inklusion, zur Begabungs- und Begabtenförderung sowie zur Individualisierung und Differenzierung,
- erhalten sie gezielte Anleitungen, ihren Lernprozess in einem Entwicklungsportfolio sichtbar zu machen.

Folgende Darstellung gibt einen Überblick über das Konzept der PPS in Linz:

ABBILDUNG 2. Konzept der PPS, Quelle: eigene Abbildung

Übersicht PPS Sekundarstufe



4. Kompetenzmodelle aus pädagogischer Sicht

Der Erwerb von Kompetenzen kann als autopoietischer Vorgang beschrieben werden. Für die Pädagogik ist die Übertragung dieses ursprünglich aus der Biologie kommenden Begriffs Autopoiesis relevant, weil auch das Lernen einen sich selbst hervorbringenden Vorgang beschreibt. Lernen ist Eigenproduktion von Sinn (Halder, 2012).

All dem zu Grunde liegt die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Für Dauber (2006) ist die Selbstreflexion die Selbstbetrachtung der eigenen Gedanken, inneren Gefühle, Phantasien, Erfahrungen aus der Vergangenheit und Erwartungen an die Zukunft. Wesentlich dafür erachtet er auch, sich selbst und einander in der Praxis der Achtsamkeit zu begegnen. „Ein liebevoller Umgang mit der eigenen Erziehungsgeschichte ist die Voraussetzung für einen akzeptierenden und Grenzen setzenden, liebevollen Umgang mit Kindern und Jugendlichen.“ (Dauber, 2006, S. 29)

Kompetenzmodell Miller

Schülerinnen und Schüler, sowie deren Eltern wünschen sich kompetente Lehrerinnen und Lehrer. Miller (2004, S. 20–21) meint, gute Lehrer/-innen sind starke Persönlichkeiten mit 5 Kernkompetenzen:

1. **Selbstkompetenz:** Wie gehe ich mit mir um?

Miller nennt hier zur genaueren Bestimmung Selbstwahrnehmung, Stabilität, Belastbarkeit, Abgrenzungsfähigkeit, Ich-Stärke und Zivilcourage. Ausstrahlung und selbstbewusstes Auftreten zu entwickeln ist ein lebenslanger Prozess innerhalb und außerhalb der Schule.

2. **Beziehungskompetenz:** Wie gehe ich mit anderen Menschen um?

Zur Erläuterung finden sich die Begriffe Wahrnehmungsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Dialog- und Interaktionsfähigkeit, Rücksichtnahme, Toleranz, Vertrauenswürdigkeit, Offenheit, Transparenz, Echtheit, Flexibilität und Humor.

3. **Gesprächskompetenz:** Wie kommuniziere ich?

Miller schreibt, dass 70% bis 80% der Tätigkeiten von Schulleiterinnen und Schulleitern darin bestehen, Gespräche zu führen.

Der berufliche Alltag von Lehrerinnen und Lehrern fordert gute Kommunikationsfähigkeit, oft auch Verhandlungsgeschick, permanente sprachliche Präsenz, gute Rhetorik, ein hohes Maß an Strukturfähigkeit, in Leitungsfunktionen auch eine Vielfalt an Konferenztechniken.

4. **Fach- und Sachkompetenz:** Was muss ich wissen, können, tun?

Dazu gehören Fachwissen, pädagogische und psychologische Kenntnisse, Lehrfähigkeit und Lernbereitschaft, Methoden- und Medienkompetenz, Handlungssicherheit, Reflexions- und Evaluationsfähigkeit.

5. **Organisationskompetenz:** Wie organisiere ich?

Planen, koordinieren, kontrollieren, Weitblick haben, Prozesse initiieren, Strukturen entwickeln, Spielräume ermöglichen, Grenzen setzen, Entscheidungen umsetzen, Aufgaben sinnvoll verteilen gehören zum organisatorischen Handwerkszeug. Miller spricht bei seinen Schritten zur professionellen Lehrperson von einem „Drei-Sparten-Beruf“ und meint, eine „ideale“ Lehrperson zeige eine Ausgewogenheit der drei Bereiche: Achtsamkeit für sich selbst, Achtsamkeit für andere und Beherrschung der Sache.

Kompetenzprofil Karner

Christa Karner (Karner, 2012, 22ff) beschreibt ihr Kompetenzprofil als Modell einer forcierten Selbsteinschätzung und Reflexionsfähigkeit. Die Kompetenzgruppen wurden im Rahmen eines Forschungsprozesses (Karner, 2004, S.111) eruiert und dienen dazu, sich mit den umfassenden Anforderungen im Lehrberuf individuell auseinanderzusetzen.

Selbstkompetenz:

- Intrapsychische Einsichten (Selbstsicherheit, Übernahme v. Selbstverantwortung)
- Lernbereitschaft (Literaturstudium)
- Leistungsmotivation (Engagement)
- Reflexionsfähigkeit (Metaperspektive)
- Belastbarkeit (Eigenverantwortung)

Sozialkompetenz:

- Kommunikationsfähigkeit (verbal und nonverbal)
- Kooperationsfähigkeit (offen für Neues)
- Achtsamkeit (Aufmerksamkeit)
- Empathie (Zuwendung)

Klassenführungscompetenz:

- Umgang mit Konflikten (Verhinderung von Eskalationen)
- Organisation (Strukturiertheit)
- Rollenklarheit in der Klasse
- Flexibilität (Anpassungsfähigkeit)
- Leitungskompetenz (Führungsrolle als Lehrperson)

Lehrkompetenz:

- Adäquate Methodenwahl und Methodeneinsatz
- Methodisch-didaktisches Vermittlungsgeschick
- Didaktische Arbeitsmaterialien, Einsatz von Medien
- Lernförderung

Sachkompetenz:

- Fachliche Planung
- Sachkundiges Wissen
- Allgemeine Moderationstechniken

Sprachkompetenz:

- Sprachbeherrschung, Unterrichtssprache (Orthographie und Syntax)
- Klar, verständlich und korrekt, altersadäquate Ausdrucksweise
- Körpersprache, Stimmeinsatz (Tonalität und Artikulation)

In einem weiteren Modell werden die überfachlichen Kompetenzen: Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz als Basis- und Schlüsselkompetenzen für angehende Lehrer/-innen dargestellt.

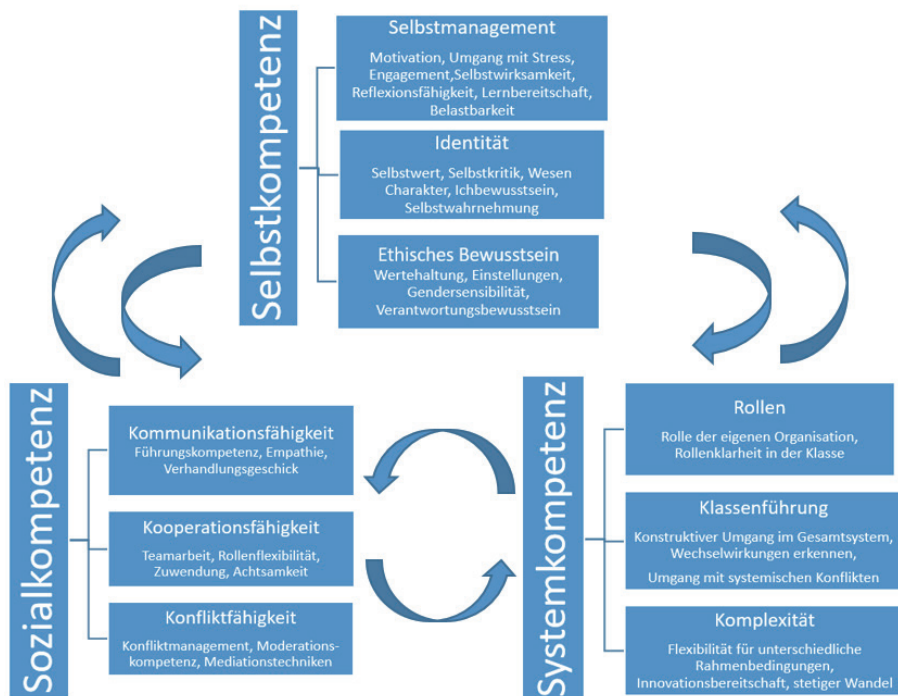
In der Selbstkompetenz drückt sich die individuelle Haltung und Einstellung zu sich, zur Welt und zur eigenen Arbeit aus. Engagement, Verlässlichkeit, Ausdauer und Leistungsbereitschaft sind Grundbedingungen. Der individuelle, sich bewusst wahrnehmende und reflektierende Mensch steht im Kontakt und in Beziehung zu sich selbst und vertritt Werte.

In der Sozialkompetenz zeigen sich Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die es ermöglichen, in Beziehung zu den Mitmenschen situationsadäquat zu handeln. Die Sozialentwicklung der Kinder muss aus psychologischer Sichtweise betrachtet werden, um pädagogische Maßnahmen setzen zu können. Die kommunikativen, integrativen und kooperativen Fähigkeiten der Lehrperson sind gefordert, um lernförderliche Bedingungen zu schaffen.

In der Systemkompetenz zeigen sich Fähigkeiten und Kenntnisse, die es einer Person ermöglichen, konstruktiv mit den Rahmenbedingungen und Akteuren eines Gesamtsystems umzugehen. Leimstättner (2010, S. 192) betont, dass das Wirken der Lehrer/-innen die eigentliche inhaltliche Leistungsebene des Schulsystems ist, die von keinem anderen Akteur erbracht werden kann.

Das „Se-So-Sy Kompetenz-Modell (Panhuber, 2017) ist ein Darstellungsversuch, die drei Schlüsselkompetenzen modellhaft abzubilden.

ABBILDUNG 3. Se-So-Sy-Modell, Quelle: eigene Abbildung



Um professionell pädagogisch handeln zu können, benötigen Studierende Basiskompetenzen, die in diesem „drei-mal-drei“-Modell zusammengefasst werden. Jeder dieser 3 überfachlichen Kompetenzen sind 3 Schlüsselbegriffe zugeordnet. Unter Selbstkompetenz finden sich Selbstmanagement, Identität und ethisches Bewusstsein. Der Sozialkompetenz werden Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit zugeordnet, die Schlüsselwörter Rollenverständnis, Klassenführung und Komplexität finden sich für die Systemkompetenz.

Im Gefüge dieser drei Schlüsselkompetenzen sollen sich die angehenden Pädagoginnen und Pädagogen ihrer wirkmächtigen Erfahrungen (Kiel, 2014, S. 5) bewusst werden und eigenverantwortlich, theoretisch und empirisch fundiert den Perspektivenwechsel zum Akteur im schulischen Handlungsfeld gestalten. Eine selbstreflexive Grundhaltung und das Arbeiten in einer Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens wird eine gemeinsame Weiterentwicklung im System Schule ermöglichen.

5. Berufswahlmotive

Im ersten Studienjahr stellen sich viele Studierende immer wieder die Fragen: „Habe ich mich richtig entschieden?“, „Entspricht meine Studienwahl meinen Erwartungen, meinen Neigungen und Eignungen?“, „Was hat mich in meiner Entscheidung geleitet?“, „Welche Schlüsselkompetenzen werden in diesem Beruf verlangt und bin ich in der Lage, diesen Anforderungen gerecht zu werden?“. Besonders in den Pädagogisch-Praktischen Studien sollten auf diese Fragen Antworten gefunden werden. Lena Hecht (2013) fand in einer Stichprobe von 185 Lehramtsstudierenden der Universität Bamberg heraus, dass sich die Motive nach Geschlecht und verschiedenen Schultypen, die studiert werden, unterscheiden. Sind es bei Studierenden der Grund- und Hauptschullehrer/-innenausbildung eher pädagogisch-gesellschaftliche Motive, so liegen die Gründe für Studentinnen und Studenten des Lehramts an Realschulen und Gymnasien im sozioökonomischen Bereich.

Michaela Rabel (2011) untersucht in ihrer Dissertation ebenfalls die Berufswahlmotive. Auch sie kommt aufgrund ihrer Erhebungen zur Erkenntnis, dass die Beweggründe für das Lehramtsstudium intrinsisch geprägt sind. Es sind die persönlichen Interessen, die eigenen Persönlichkeitsmerkmale und die subjektiv eingeschätzten Fähigkeiten, die als Motive genannt werden. Rabel stellt fest, dass sich ihre empirischen Ergebnisse mit jenen aus vergangenen Studien decken.

Verfolgt man diese Gedanken weiter, so stellt sich die Frage, ob sich dieser scheinbare Gleichklang der Motivation für das Studium später auch in berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrer/-innen widerspiegelt. Reusser und Pauli (2011) beschäftigten sich mit dieser Frage und suchten nach „Teacher beliefs“ als mentale und motivationale Grundlage des Lehrerseins. Sie beschreiben fünf Merkmale und Funktionen, die Überzeugungen von Lehrpersonen beschreiben: (1) Gegenstandsbezug und innere Ordnung: Überzeugungen stehen nicht für sich

allein, sondern bilden Cluster und ergeben semantische Netzwerke. (2) Affektive Aufladung und Wertbindung: Überzeugungen zeigen, was eine Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, was sie für richtig hält, mit welchem Professionsideal sie sich identifiziert. (3) Individueller Habitus: Grundhaltung, die vor allem in Stresssituationen in langjährige Denkgewohnheiten zurückfallen. Professioneller Habitus: Kodex, Berufsleitbild. (4) Stabilität und Resistenz gegenüber Umstrukturierungen. (5) Schwierige Zugänglichkeit zu implizitem Wissen.

Bislang noch nicht nachgewiesen wurden konkrete Effekte dieser „Teacher beliefs“ auf die Unterrichtswirkung. Als wesentlich erachtet wird die ständige Reflexion. Empfohlen wird, dass Weiterbildungsmaßnahmen auf jeden Fall bei den berufsbiografisch geprägten Erfahrungen und Überzeugungen der Lehrpersonen ansetzen müssen. Trainings-, Reflexions- und Feedbackphasen sind dann erfolgreich, wenn sie ein fachspezifisches pädagogisches Coaching darstellen.

6. Untersuchungsergebnis

Studierende der neuen Sekundarstufenlehrer/-innenausbildung wurden gegen Ende ihres ersten Studienjahres nach Kernkompetenzen und Kernaufgaben von Lehrer/-innen, des Weiteren nach persönlichen Berufswahlmotiven, sowie nach ihrer Einschätzung zum Kompetenzerwerb in den verschiedenen Lernsettings befragt. Die Studierenden werden gebeten, einen kurzen Fragebogen rasch und spontan auszufüllen. Die anonymisierte Auswertung von 30 Fragebögen zeigt interessante Ergebnisse, die im Folgenden auszugsweise dargestellt und beschrieben sind. Allgemein gültige Rückschlüsse können aufgrund der begrenzten Teilnehmer/-innenzahl nicht gezogen werden.

Im ersten Teil des Fragebogens wurden die Studierenden gebeten, 10 Aussagen zu Kernkompetenzen und Kernaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern nach ihrer Wichtigkeit zu bewerten. Interessant wird sein, ob die Studierenden den fachlichen oder sozialen Kompetenzen und Kernaufgaben eine höhere Wichtigkeit zuschreiben.

Auswertung Teil 1

Bewerten Sie bitte folgende Kompetenzen und Kernaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern nach Wichtigkeit auf einer Skala von 1–10 (unwichtig bis sehr wichtig – siehe umseitige Tabelle 1).

TABELLE 1. Fragebogenauswertung Teil 1, Quelle: eigene Abbildung

	Wichtigkeit von 1 – 10 (unwichtig bis sehr wichtig):	
1	Lehrpersonen müssen über eine hohe Selbstkompetenz verfügen:	8,97
2	Lehrerinnen und Lehrer müssen den Kindern vor allem das nötige Fachwissen vermitteln:	7,37
3	Lehrpersonen müssen über eine hohe Sozialkompetenz verfügen:	9,30
4	Lehrerinnen und Lehrer benötigen vor allem fach- und fachdidaktisch curriculares Wissen:	7,60
5	Lehrpersonen müssen über eine hohe Beratungskompetenz verfügen:	8,27
6	Lehrerinnen und Lehrer benötigen in hohem Maß pädagogisch-psychologisches Wissen:	8,64
7	Lehrpersonen benötigen ein sehr gutes Organisationswissen und Systemkompetenz:	8,50
8	Lehrerinnen und Lehrer benötigen vor allem emotionale Stabilität:	9,23

Von größter Wichtigkeit sehen die Studierenden eine hohe Sozialkompetenz (9,3) und emotionale Stabilität (9,23). Ein hoher Wert wurde auch für die Selbstkompetenz (8,97) und für eine hohes Maß an pädagogisch-psychologischen Wissens (8,64) vergeben. Gutes Organisationswissen und Systemkompetenz (8,5) wird vor der Beratungskompetenz (8,27) bewertet. Bemerkenswert ist, dass die Aussagen zu Fachwissen in dieser Befragung die niedrigsten Werte mit 7,6 und 7,37 erhalten. Allerdings sind diese Werte in einer zehnteiligen Skala immer noch hoch zu sehen. Dennoch kann für diese Stichprobe festgehalten werden, dass die Studierenden eindeutig die sozialen Kompetenzen und Kernaufgaben für Lehrer/-innen höher einschätzen als die reine Vermittlung von Fachwissen.

Im zweiten Teil sollten die Studentinnen und Studenten ihre persönlichen Berufswahlmotive nach ihrem Erfüllungsgrad von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft sehr zu“ bewerten. Hier stellt sich die Frage, ob die Studierenden eher die Freude an der Arbeit mit Kindern als Beweggrund für die Studienwahl sehen, ob das fachliche Interesse im Vordergrund steht oder sozio-ökonomische Überlegungen die wichtigere Entscheidungsgrundlage für die Studienwahl waren.

Auswertung Teil 2:

Bewerten Sie nun bitte Ihre persönlichen Berufswahlmotive.

TABELLE 2. Fragebogenauswertung Teil 2, Quelle: eigene Abbildung

	von 1 = trifft gar nicht bis 6 = trifft sehr zu	
1	Meine gewählten Fächer entsprechen meinen persönlichen Hauptinteressen.	5,34
2	In meinem Beruf erwarte ich mir ein hohes Maß an beruflicher Zufriedenheit.	5,30
3	Der Arbeitsaufwand steht in einem guten Verhältnis zum Einkommen.	3,97
4	Meine eigenen Schulerfahrungen haben mich motiviert.	4,27
5	Ich habe große Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.	5,64
6	Dieser Beruf bietet einen hohen Gestaltungsfreiraum.	4,93
7	Dieser Beruf genießt hohe Wertschätzung in der Gesellschaft.	2,40
8	Ich habe großes Interesse am Vermitteln von Wissen.	5,40
9	Ich arbeite sehr gerne im Team.	5,27
10	Ich initiiere und begleite gerne Lernprozesse.	5,40

Den höchsten Erfüllungsgrad weist die Aussage „Ich habe große Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ (5,64) auf, hoch sind auch die Werte für „Ich initiiere und begleite gerne Lernprozesse“ (5,4) und „Ich habe großes Interesse am Vermitteln von Wissen“ (5,4). Ebenfalls eine hohe Zustimmung hat die Freude, im Team zu arbeiten (5,27), sowie das Interesse an den gewählten Fächern (5,34) und die Erwartung an ein hohes Maß an beruflicher Zufriedenheit (5,3). Geschätzt wird der hohe Gestaltungsfreiraum (4,93), die Motivation aufgrund positiver eigener Schulerfahrungen erhält den Wert 4,27. Fraglich erscheint den Studentinnen und Studenten das gute Verhältnis zwischen Arbeitsaufwand und Einkommen (3,97), sehr kritisch sehen sie die ihrer Meinung nach geringe Wertschätzung des Lehrberufs in der Gesellschaft (2,4). Die Studierenden zeigen mit dieser Einschätzung, dass sie sich vor ihrer Studienwahl intensiv mit den Anforderungen, aber auch ihren eigenen Erwartungen auseinandergesetzt haben, sehr reflektiert die eigenen Fähigkeiten, Eignungen und Neigungen durchdacht haben und sich ihrer Aufgaben und Verantwortung bewusst sind. Dass auch hier die klassischen Lehrer/-innenkompetenzen eine hohe Zustimmung erhalten haben, darf als erfreuliches Ergebnis gesehen werden.

Im dritten und letzten Teil der Untersuchung wurden die Studierenden gebeten, ihre Erwartungen an den persönlichen Kompetenzerwerb in verschiedenen Lernsettings einzuschätzen.

Auswertung Teil 3:

In welchen Lernsettings erwarten Sie sich Kompetenzerwerb (Mehrfachantworten sind möglich):

TABELLE 3. Fragebogenauswertung Teil 3, Quelle: eigene Abbildung

Auswertung in %	Selbststudium	Teamarbeit	Vorlesung	Schulpraxis	Seminar
Selbstkompetenz	87,00	54,35	13,34	78,65	59,15
Beratungskompetenz	13,30	63,35	13,30	66,65	53,35
Diagnosekompetenz	30,00	9,99	40,00	53,35	59,95
Beurteilungskompetenz	30,00	26,65	13,34	76,65	56,65
Sozialkompetenz	26,65	83,35	10,00	83,35	53,30
Fachkompetenz	79,95	20,00	83,34	33,35	83,15
Reflexionskompetenz	40,00	43,35	13,35	73,30	76,65
Systemkompetenz	46,65	36,65	40,00	33,34	33,35
Innovationskompetenz	40,00	43,35	23,35	63,30	40,00
Differenzierungskompetenz	30,00	40,00	26,70	66,65	60,00
	42,36	42,10	27,67	62,86	57,56

Zusammengefasst sehen die befragten Studierenden die Schulpraxis (62,86 %) und die Seminarsituationen (57,56 %) als ideale Lernorte für den Kompetenzerwerb. Allerdings ist diese Interpretation eine sehr verkürzte Ergebnisdarstellung,

eine differenzierte Betrachtung ist hier von besonderer Bedeutung. Vor allem der Kompetenzerwerb in den personenbezogenen überfachlichen Kompetenzen hat beispielsweise im Setting einer Vorlesung nicht Priorität. Sehr interessante Detailergebnisse sind obiger Tabelle zu entnehmen. So wird etwa der Fachkompetenzerwerb klar den Bereichen Vorlesung, Seminar und Selbststudium zugeordnet, der Erwerb von Sozialkompetenz im Bereich der Teamarbeit und Schulpraxis angesiedelt, Lernmöglichkeiten für den Erwerb von Reflexionskompetenz erwarten die Studierenden in der Schulpraxis und im Seminar.

7. Fazit

Theorie und Praxis stehen in einem aufeinander bezogenen Wechselverhältnis, Erkenntnisgewinn und Theoriebildung sind durch Praxis möglich, diese wiederum wird durch Theorie verändert, somit ist die Theorie der Nährboden für eine fruchtbare Veränderung der Praxis. (Vogel, 2011, S. 11)

Tina Hascher (2012) meint in ihrer Forschung zur Bedeutung von Schulpraktika in der Lehrer/-innenbildung, dass noch spärlich belastbares Wissen über die Wirksamkeit und die Lernprozesse im Rahmen von Praktika vorliegt und betont, dass neue Formen der schulpraktischen Ausbildung zu entwickeln und in der Folge zu evaluieren sind. Sie fordert des Weiteren als grundlegende Voraussetzung eine enge Zusammenarbeit zwischen Forschenden, Lehrenden und Lernenden an Hochschulen.

Nach Kraller (2008, S.7) ist Professionalität als „berufsbiographische Entwicklungsaufgabe“ zu sehen, das bedeutet also, dass Lehrer/-in-Sein von einem lebenslanger Lernprozess begleitet ist und dass es wirkungsvoller und nachhaltiger berufsbegleitender Unterstützung bedarf, um den Anforderungen zufriedenstellend und dauerhaft gewachsen zu sein.

Den Grundstein dafür möchten wir in der neuen Ausbildung legen. Möge es in den Pädagogisch-Praktischen Studien gelingen, den Studierenden das dafür nötige Standing und die Überzeugung zu vermitteln, dass sich Einsatzbereitschaft, Engagement und Freude am Tun letztlich lohnen.

Literatur

- Bieri, P. (2005). *Wie wäre es, gebildet zu sein?* Verfügbar unter http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf
- Dauber, H. (2006). Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis. In H. Dauber & R. Zwiebel (Hrsg.), *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht* (S. 12–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Halder, V. (2012). Autopoiesis anders verstanden. Zur Rezeption der Luhmannschen Systemtheorie in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(3), 340–351.

- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.
- Hecht, L., Rausch, T., Staudt, N., & Wallstein, C. (2013). *Berufswahlmotive angehender Lehrerinnen und Lehrer: Eine Studie nach Schultyp und Geschlecht*. München: Grin.
- Karner, C. (2004). *Lernberatung statt Beurteilung. Begleitete Selbsteinschätzung - ein möglicher Weg zu eigenständigen Leistungen im Lehrberuf*. Marburg: Tectum.
- Karner, C. (2012). „Mein“ Kompetenzprofil. *Eine Forschungsreise in die eigene Kompetenzlandschaft*. Linz: Trauner.
- Karner, C. (2016). Portfolio. Dokumentation der eigenen pädagogischen Entwicklung. In E. Boxhofer, A. Donner-Sparlinek, C. Karner, & G. Zehetner, *Pädagogisch-Praktische Studien* (S. 21–36). Linz: Trauner.
- Klippert, H. (2010). *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Weinheim: Beltz.
- Kraler, C. (2008). Professionalisierung in der Berufseinstiegsphase - Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung. In S. Huber (Hrsg.) *Schulverwaltung Spezial* (S. 4–7). Kronach: Wolters Kluwer.
- Leimstättner, B. (2010). *Vom inneren Tragen äußerer Veränderungen. Lehrer/innen und Schulleiter/innen in der Spirale der Schulentwicklung*. Unveröffentlichte Dissertation, Graz.
- Miller, R. (2004). 99 Schritte zum professionellen Lehrer. *Erfahrungen - Impulse - Empfehlungen*. Seelze: Kallmeyer.
- Panhuber, B., & Obermüller, M. (2017). Persönlichkeitsentwicklung und soziale Sensibilität im Fokus der praktischen Ausbildung am Beginn des Sekundarstufenlehrer/innenausbildung. In: E. Burger (Hrsg.) *Kompetent im Unterricht* (S. 82–100). Eisenstadt: Weber.
- Rabel, M. (2011). *Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen*. Verfügbar unter http://othes.univie.ac.at/14277/1/2011-03-04_0207130.pdf. Wien: Dissertationsschrift, Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft.
- Rehrl, M., & Gruber, H. (2007). Netzwerkanalysen in der Pädagogik. Ein Überblick über Methoden und Anwendungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(2), 243–264.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart (Hrsg.) *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Rumpf, H. (2004). *Diesseits der Belehrungswut. Pädagogische Aufmerksamkeiten*. Weinheim: Juventa.
- Stary, C., & Maroscher, M. (2013). *Wissensmanagement in der Praxis. Methoden, Werkzeuge, Beispiele*. München: Hanser.
- Vogel, T. (2011). Zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung als Übergangsproblem. In: T. Diehl, J. Krüger, T. Vogel (Hrsg.), *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 14* (S. 1–14). Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2011/ws14/vogel_ws14-ht2011.pdf



Klassenvorstandstätigkeit im Wirkungskreis der modernen Schule

Klassen leiten und begleiten

Maria Gillhofer

*Institut für Fort- und Weiterbildung, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
maria.gillhofer@ph-linz.at*

EINGELANGT 9 MAI 2017

ÜBERARBEITET 26 JUL 2017

ANGENOMMEN 24 SEP 2017

In der Praxis teilen sich viele Personen die Verantwortung für eine Klasse. Eine besondere Schlüsselrolle kommt dabei der Klassenvorstandsarbeit zu. Um den Anforderungen einer modernen Schule gerecht zu werden, bedarf es einer Qualifizierungsoffensive im Bereich der Klassenvorstandsarbeit. Welche Maßnahmen dafür notwendig sind, wird in vorliegender Arbeit ausgeführt. Die Aufgaben der Klassenvorständin, des Klassenvorstandes gehen weit über die organisatorische Abwicklung von Verwaltungsaufgaben hinaus. Neben einer wichtigen Vermittlerrolle zwischen den Schulpartnern, ist die Klassenvorstandstätigkeit eng mit der Rolle einer Vertrauensperson, aber auch mit der Förderung des Klassenklimas und damit auch der Förderung der Leistungsmotivation der Schüler/-innen verbunden. Basierend auf den vom Gesetzgeber definierten Aufgaben wird im folgenden Artikel ein Anforderungsprofil erarbeitet. Notwendige Kompetenzen werden aus der Beleuchtung der verschiedenen Rollen, die zwangsläufig mit dieser Tätigkeit verbunden sind, abgeleitet. Diese stellen eine Orientierung für die Auswahl der Aus-, Fort- und Weiterbildung der in der Klassenleitung tätigen Lehrerinnen und Lehrer dar. Außerdem dienen die erarbeiteten Kompetenzen der Schulleitung als Orientierung bei der Besetzung der Klassenvorstandstätigkeit.

SCHLÜSSELWÖRTER: Klassenvorstand, Klassenvorständin, Klassenleitung,
Klassenvorstandsrollen

1. Einleitung

Die Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer haben sich in den letzten Jahren deutlich verändert. Zum einen achtet die Öffentlichkeit immer kritischer auf die Leistungen der Lehrerinnen und Lehrer, zum anderen haben Schulentwicklungsprogramme und Qualitätssicherungsmaßnahmen Veränderungsprozesse eingeleitet. Transparenz der erbrachten Leistungen der Schule nach außen, die Einhaltung bestimmter Qualitätsstandards, die Anwendung von Evaluationsverfahren für den Unterricht und das Klassen- und Schulklima bringen die Auswirkungen von bestimmten

Verhaltensweisen ans Licht (Becker & Lutz, 2001, S. 1). Die Rolle der Klassenvorständin, des Klassenvorstandes als wesentliche/-r Mitgestalter/-in des Klassenklimas und damit auch des Schulklimas hat sich in der modernen Schule verändert – der Klassenleitung kommt damit eine wesentliche Bedeutung zu. Im Rahmen der Schulautonomie erweitert sich der Aufgabenbereich der Klassenvorstandstätigkeit. Zielorientierung und Ergebnisverantwortung für die Schwerpunktsetzung in der Ausbildung einer Schulklasse bzw. eines Jahrganges machen zunehmend Kompetenzen in der „Klassenteamleistung“ notwendig (Rauscher, 2016, S.3). Orientierung an Leitbildern und Schulprogrammen zur Erreichung gesetzter Ziele in der Schullandschaft erfordern das Auftreten der Klassenvorständin, des Klassenvorstandes als verbindende/-r Kommunikator/-in, auf Schüler-, Klassenlehrer- und Elternebene. Gesellschaftliche Veränderungen, zunehmender Zerfall von Bindungen in Familie, Nachbarschaft und Vereinen verstärken die Bedeutung der Klassenvorstandsrolle als wichtige Ansprechpartner/-innen im schulischen aber auch als Vertrauensperson im privaten Kontext der Schülerinnen und Schüler (Becker & Lutz, 2001, S.3).

Die Aufgaben der Klassenvorständin, des Klassenvorstandes in der Schule von heute gehen somit weit über die organisatorische Abwicklung von Verwaltungsaufgaben hinaus. Um die derzeit „amtierenden“ Klassenvorständinnen und Klassenvorstände in ihren Rollen und damit verbundenen Aufgaben zu unterstützen, bedarf es einer Qualifizierungsoffensive im Bereich der Klassenvorstandsarbeit. Daher soll die vorliegende Arbeit folgende Frage beantworten: *Welche Qualifizierungsmaßnahmen ergeben sich aus den Anforderungen mit denen die Klassenvorstandstätigkeit einer modernen Schule verbunden ist?*

Um die Anforderungen der Klassenvorstandstätigkeit abzubilden, werden im Folgenden die gesetzlichen Regelungen der Klassenvorstandstätigkeit laut Schulunterrichtsgesetz erläutert und die Rollen nach dem Autonomiehandbuch des Bundesministeriums für Frauen und Bildung angeführt. Sie zeichnen ein umfassendes Bild, eine Art Stellenbeschreibung der Klassenvorstandstätigkeit und zeigen auf, in welchen Bereichen Qualifizierungsmaßnahmen ansetzen sollten. „Modelle der Klassenführung aus der Praxis“ dienen dem Aufzeigen möglicher Lösungsstrategien im schulischen Alltag. Die für die Erreichung hoher Qualität in der Klassenvorstandsarbeit notwendigen Kompetenzen werden abschließend im vorletzten Kapitel aufgezeigt.

2. Gesetzliche Regelung der Klassenvorstandstätigkeit

Eine Nennung der Aufgaben im Rahmen der Tätigkeiten als Klassenvorstand, als Klassenvorständin findet sich im Schulunterrichtsgesetz:

„An Schulen, an denen der Unterricht durch Fachlehrer erteilt wird, hat der Schulleiter für jede Klasse einen Lehrer dieser Klasse als Klassenvorstand zu bestellen“ (§54(1) SchUG).

Die Bezeichnung dieses Amtes variiert nach Schultyp. Während in Schulen mit einem Klassenlehrersystem die Aufgaben des Klassenvorstandes vom jeweiligen Klassenlehrer übernommen werden, wird an berufsbildenden höheren Schulen der Klassenvorstand, die Klassenvorständin als Jahrgangsvorstand bezeichnet.

Aufgaben

- Abstimmung der Unterrichtsarbeit (§ 54 Abs. 2 SchUG)
- Antrag für Beurteilung des Verhaltens (§ 21 Abs. 4 SchUG)
- Anwendung von Erziehungsmitteln (§ 47 Abs. 1 SchUG)
- Bekanntgabe der erforderlichen Unterrichtsmittel (§ 14 Abs. 6 SchUG)
- Einberufung der Klassenkonferenz (§ 57 Abs. 5, 6 SchUG)
- Erteilung der Erlaubnis zum Fernbleiben für einzelne Stunden bis zu einem Tag von der Schule (§ 45 Abs. 4 SchUG)
- Fertigung von Zeugnissen (§ 22 Abs. 2 SchUG)
- Führung der Amtsschriften (§ 54 Abs. 2 SchUG)
- Mitwirkung bei der Wahl und Abwahl des Klassensprechers (§ 59a Abs. 5 SchUG)
- Vorsitz in Klassenkonferenzen (§ 57 Abs. 2 SchUG)
- Wahrnehmung erforderlicher organisatorischer Aufgaben (§ 54 Abs. 2 SchUG)
- Einberufung des Klassenforums (§ 63a SchUG)
- Pflege des Einvernehmens mit den Erziehungsberechtigten (§ 48, § 54 Abs. 2 SchUG)
- Pflege der Verbindung zwischen Schule und Erziehungsberechtigten (§ 54 Abs. 2 SchUG)

Daraus ergeben sich neben administrativ-organisatorischen Aufgaben wie der Führung von Amtsschriften und der Koordination der Aufgaben innerhalb der Klasse auch Tätigkeiten, die den Kontakt und die Kommunikation nach außen bedingen, wie beispielsweise die Pflege des Einvernehmens mit den Erziehungsberechtigten. Dabei könnten Kommunikations- und gegebenenfalls auch Konfliktlösungskompetenzen von großer Wichtigkeit sein.

3. Klassenvorstand/Klassenlehrer-Rollen im Überblick

Im Autonomiehandbuch, das vom Bundesministerium für Frauen und Bildung veröffentlicht wurde, werden die Rollen der Klassenvorständin, des Klassenvorstandes wie folgt definiert:

TABELLE 1. *Der Klassenvorstand als Kommunikationsdrehscheibe (vgl. Rauscher, 2016, S. 3)*

Ansprechpartner/innen und Berater/innen der Schüler/innen	Kontinuierliche pädagogische Beratung und Hilfestellung; Vertrauensperson in persönlichen Konfliktsituationen
Förderer des Klassen- und Lernklimas	Vertrauensperson in Konflikt- und Problemsituationen in der Klasse; Initiator/in für ein positives Lern- und Klassenklima Verantwortliche/r für gemeinschaftsfördernde Aktivitäten
Klassenrelevante Schuladministration und Zusammenarbeit mit der Direktion	Übersichtliche und aktuelle Informationen über und für die Schüler/innen; Formale Richtigkeit der Amtsschriften
Ansprechpartner/in für die Eltern	Kontakthalten und Bindeglied zu den Eltern; Initiierung und Organisation von Elternabenden
Unterrichtskoordinator/in	Koordinator/in des Projektangebotes und seiner Auswahl Klasseninterne/r Organisator/in bei fächerübergreifenden Lernvorhaben; Formale/r Begleiter/in bei fächerverbindenden Lernvorhaben; Erstellung des Schulveranstaltungsangebots aus Wünschen, Erfordernissen und Möglichkeiten
Koordinator/in der Klassenlehrer/innen	Koordinationsfunktion und Ansprechpartner/in für die Klassenlehrer/innen (als Erstinstanz vor der Schulleitung); Interessensausgleich zwischen den Klassenlehrer/innen im Interesse der Schüler/innen; Abstimmung eines bewältigbaren Lernpensums (Koordination des täglichen Hausübungsvolumens); zuständig für ein abgestimmtes Prüfungskonzept in der Klasse

In dieser Veröffentlichung wird darauf hingewiesen, dass dieses Rollenbild keineswegs ein Anforderungsprofil eines „Idealmodells“ darstellt. Es soll eine Unterstützung bei der Erarbeitung eines schulautonomen Rollenbildes zur Klassenvorstandstätigkeit sein. Die jeweiligen Schulen selbst sollen Schwerpunkte auswählen und formulieren (Rauscher, 2016, S. 3).

Abhängig von den jeweiligen Charakteristika der jeweiligen Schule wie Schultyp, Altersstruktur, Geschlecht der Schülerinnen und Schüler, Schwerpunktsetzung im Leitbild der Schule der einzelnen Schulstandorte kann die Rolle auf bestimmte Tätigkeiten fokussiert werden. Das Schulunterrichtsgesetz (siehe Gesetzliche Regelungen der Klassenvorstandstätigkeit) definiert hierbei den Bereich des Führens bestimmter Amtsschriften und des damit verbundenen organisatorischen Rahmens wie Einberufen der Klassenkonferenz, Erlaubniserteilung bei Fernbleiben vom Unterricht, Fertigung der Zeugnisse klar.

Neben der klassenrelevanten schuladministrativen Tätigkeit, die organisatorische Kompetenz verlangt und einer Reihe von Koordinationsaufgaben wie Unterrichtskoordination, Koordination der Klassenlehrer/-innen, sind vor allem auch Tätigkeiten genannt, die darüber hinausgehende Fähigkeiten erfordern.

Die Klassenvorständin, der Klassenvorstand wird als Ansprechpartner/-in und Berater/-in für Schüler/-innen und auch als Ansprechpartner/-in für Eltern genannt. Gleichzeitig bedarf es vermutlich auch als Koordinator/-in mit den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern weiterer Kompetenzen. Der Klassenvorständin, dem Klassenvorstand kommt auch die Rolle des Förderers, der Förderin des Klassen- und Lernklimas zu. Um all diese Aufgaben und Tätigkeiten zu erfüllen, begleitet die Klassenleitung die Klasse meist über mehrere Schuljahre. *Welche Aufgaben und Tätigkeiten sind mit den einzelnen Rollen verbunden? Welche Kompetenzen braucht die Klassenvorständin, der Klassenvorstand, um all diesen Anforderungen gerecht werden zu können?* Im Folgenden wird auf die Ansprechpartner- und Beraterrolle und die Förderung des Klassen- und Lernklimas im Kontext der Klassenvorstandsarbeit eingegangen.

Ansprechpartner/-in und Berater/-in von Schülerinnen und Schülern

Die Klassenleitung hat neben einer pädagogischen Beratung und Hilfestellung auch die Aufgabe, Ansprechpartner bei anstehenden Entscheidungen und Konflikten zu sein.

In der pädagogischen Beratung des Schülers, der Schülerin fungiert die Klassenvorständin, der Klassenvorstand wie ein/-e Lernbegleiter/-in bzw. Lerncoach. Dabei liegt der Fokus auf individueller Förderung von leistungsschwachen wie auch von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern. Basis für individuelles Fördern ist die emotionale Zuwendung zur Schülerin und zum Schüler, die Durchführung von Lernstandsdiagnosen, das Eingehen auf individuelle Lernbedürfnisse und Interessen sowie Unterstützung beim Aufbau von Lernstrategien (Meyer, 2003, S. 39). Kompetenz im Bereich Schüler/Schülerinnen-Feedback ist dabei unabdingbar.

Vertrauenspartner/-in in persönlichen Konflikten zu sein, setzt die Fähigkeit des Aufbaus von Beziehung zur Schülerin und zum Schüler voraus. Basis für das Gelingen ist das Wahrnehmen der anderen Person im Sinne von „Sehen und Gesehen werden“, gemeinsame Aufmerksamkeit gegenüber etwas, was den anderen interessiert oder bewegt, emotionale Resonanz, gemeinsames Tun und wechselseitiges Verstehen von Motiven und Absichten (Bauer, 2006, S. 190). Dies erfordert Empathiefähigkeit gepaart mit hoher Kommunikationskompetenz von Seiten der Klassenvorständin, des Klassenvorstandes.

Um sich der eigenen Fähigkeiten bewusst zu werden, bedarf es der Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrerpersönlichkeit. Heinrich (2006) betont, dass jeder Lehrer und jede Lehrerin sich der Wirkung der eigenen Persönlichkeit bewusst sein sollte, wobei die Persönlichkeit nichts Statisches darstellen soll, vielmehr soll Persönlichkeitsentwicklung der Weg und nicht das Ziel sein. Es geht um die Erweiterung des Selbstkonzeptes und der Authentizität (Heinrich, 2006, S. 12). Heinrich bietet dazu ein Modell an, das helfen kann „sich selbst auf die Spur“ zu

kommen, sich selber zu begegnen. Es geht darum, eigenen Grundtendenzen im Bereich Nähe und Distanz, Neigung zu Systemen, Ordnung, Dauer als Schutz vor Unsicherheit und als Gegenpol die Sehnsucht nach Freiheit/Spontanität zu identifizieren (Heinrich, 2006, S. 13). Denn das Persönlichkeitsmuster der Klassenvorständin, des Klassenvorstandes könnte sich wesentlich im Führungsstil der Klasse widerspiegeln. Selbst bei Lernproblemen des Schülers, der Schülerin sind lehrerpersonlichkeitsbedingte Aspekte zu diskutieren (Heinrich, 2006, S. 2).

Das Qualitätssicherungsinstrument „Schülerfeedback“ kann eine Expertise in der Arbeit mit der gesamten Klasse darstellen. Aus den Ergebnissen des Einholens von Schülerfeedback über hilfreiches beziehungsweise störendes Verhalten können gegenseitig verbindliche Verhaltensvereinbarungen abgeleitet werden (Meyer, 2003, S. 41).

Auch im Bereich der Gewaltprävention braucht es Wachsamkeit und professionelles Vorgehen von Seiten der Klassenvorständinnen und Klassenvorstände. Für eine lernförderliche und sozial verträgliche Schulkultur ist die Basis, dass alle Schulkollegen und -kollegen fähig und bereit sind, gemeinsame Regeln einzuhalten. Dazu zählen: Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Ehrlichkeit, ein respektvoller und freundlicher Umgangston, Akzeptanz der Gefühle, Bedürfnisse und Ansichten anderer. Die Achtung auf Einhaltung sozialer Regeln ist ein zentraler präventiver Ansatzpunkt gegen Gewalt- und Disziplinierungsproblemen (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 53).

Förderer des Klassen und Lernklimas

Schul- und Unterrichtsklimaforschungen belegen, dass ein gutes Klima das kognitive und soziale Lernen fördert (Meyer, 2003, S. 40).

Die Klasse kann als Ort der Begegnung gesehen werden, deren Schülerinnen und Schüler sich einander nicht aussuchen können, dennoch verbringen sie dort einen Teil des Lebens. Die Klasse ist ein Ort, in der sich Gesellschaft manifestiert. Daher ist besonderes Augenmerk auf diesen Bereich zu legen. Eine Herausforderung für die Klassenleitung stellt der Anspruch der Integration aller Schüler und Schülerinnen verschiedener nationaler und ethnischer Zugehörigkeiten, Geschlechter, Rassen, körperlicher und geistiger Verfassung, sexueller Orientierung, Kulturen, Religionen und gesellschaftlicher Schichten in einem Klassenverband dar (Berger, Bodlak, & Schuber, 2000, S. 26).

Als pädagogische Aufgaben für die Klassenleitung ergeben sich die Notwendigkeit der Förderung der Kommunikation, des aktiven Gruppenlebens, des gegenseitigen Kennenlernens und das Ermöglichen von Geborgenheit sowie Identifikation (Lothar, 1996, S. 15). Die Atmosphäre in der Schulklasse kann sich nachhaltig auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken, es bilden sich Freundschaften, Feindschaften, es wird ausgegrenzt und gemobbt. Die Entstehung eines

„Wir-Gefühls“ als Basis für eine möglichst förderliche Lernatmosphäre stellt ein wichtiges Betätigungsfeld für die Klassenleitung dar (Klein, 2006, S. 11).

Aus neurobiologischer Sicht sind wir auf soziale Resonanz und Kooperation angelegt. Zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung und das Finden und Geben von Zuneigung sind essentielle Motivatoren. (Bauer, 2006, S. 21). Zugehörigkeit ist ein zentrales Motivationsziel wonach sich Kinder und Jugendliche sehnen (Bauer, 2012, S. 11). Soziale Isolation oder Ausgrenzung über einen längeren Zeitraum ist sehr demotivierend und kann krank machen (Bauer, 2006, S. 68). Dabei gilt es insbesondere im Bereich Mobbing wachsam zu sein, denn das Ziel von Mobbing ist vielfach die soziale Ausgrenzung.

Die Klassenvorständin, der Klassenvorstand hat demnach eine bedeutende Aufgabe in der Stärkung der Zugehörigkeit als wichtigen Motivationsfaktor der Schüler und Schülerinnen aber auch in der Prävention gegen soziale Ausgrenzung. Das Einbinden in die Aufgaben der Klasse durch die Vergabe von „Klassenämtern“ könnte eine positive Wirkung auf die Stärkung der Zugehörigkeit haben.

In einem positiven Klassenklima bringen Schülerinnen und Schüler bessere Leistungen und zeigen eine höhere Leistungsbereitschaft (Eder, 1996). Die Klassenvorständin, der Klassenvorstand kann das Klassenklima wesentlich beeinflussen. Mitbestimmung in unterschiedlicher Form kann hier unterstützend wirken. Das Respektieren und Anerkennen der Schülerinnen und Schüler, indem sie als ernstzunehmende Interaktionspartner wahrgenommen werden, kann beispielsweise durch ihren Einbezug beim Festlegen der Klassenregeln erfolgen (Schönbächler, 2008, S. 36). Gleichzeitig dienen Regeln als Orientierung in der Klassengemeinschaft, setzen den Rahmen und sind Basis für das Erleben der Klasse als Gemeinschaft.

Laut Bauer (2006) gelingt es vielerorts nicht mehr in den Klassenzimmern eine motivierende Atmosphäre herzustellen. Er macht dafür die allgemeine außerschulische Situation von Kindern und Jugendlichen verantwortlich. Es zeigt sich ein hohes Maß an gesundheitlichen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten. Um dieser Situation gerecht zu werden, braucht es neben kleineren Klassen psychologische und pädagogische Kompetenzen der schulischen Lehrkräfte. Neurobiologisch gesehen gibt es ohne Beziehungsarbeit keine Motivation (Bauer, 2006, S. 209).

Nach Lohmann (2003) kann das Klassenklima durch diverse Maßnahmen stabilisiert werden. Dazu zählen die Arbeit mit Konfliktlösetechniken (wie beispielsweise Mediation), Feedbacks, Ausbau der Mitbestimmung, das Treffen von Zielvereinbarungen mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern und der ganzen Klasse und dem „Metaunterricht“, also das Reflektieren über das Geschehen zum Finden von Alternativen (Lohmann, 2003, S. 170–204).

Zahlreiche Studien belegen auch die Bedeutung der Gestaltung des Klassenraumes und der Sitzordnung für den Lernerfolg (Schönbächler, 2008, S. 41). Einer grundlegenden Expertise durch die Klassenleitung im Bereich der Gestaltung eines lernförderlichen Klassenraumes kann daher ebenfalls Bedeutung zukommen.

Der Klassenraum muss verschiedene Funktionen erfüllen. Es soll ein Wohlfühlen möglich sein. Bei vielfach knappem Raumangebot sollen dennoch unterschiedliche Sozialformen eingesetzt werden können. Für effizientes Lernen ist eine geordnete und übersichtliche Lernumgebung notwendig (Grunefeld & Schmolke, 2014, S. 12). Hierbei ist ein gut durchdachtes Raumkonzept erforderlich.

Klassenrelevante Schuladministration und Zusammenarbeit mit der Direktion

Die Schulleitung erwartet neben einer korrekten Führung der Amtsschriften, einen reibungslosen Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern und deren Eltern, um die positive Wirkung nach außen zur Aufrechterhaltung eines guten Images zu erhalten (Becker & Lutz, 2001, S. 7). Zu weiteren Tätigkeiten der Klassenleitung zählen die Organisation und Durchführung von Wandertagen, die Gestaltung der Klassenräume, die Kontrolle der Aufrechterhaltung der Ordnung im Klassenraum sowie die Einhaltung der Schulordnung.

Ansprechpartner/-in für die Eltern

Die Klassenvorständin, der Klassenvorstand ist meist erste/-r Ansprechpartner/-in bei schulischen Problemen aller Art, sei es bei Lernproblemen, Lernschwächen, Leistungsschwächen aber auch bei Problemen des Wohlbefindens der Schülerinnen und Schüler. Weiters seien auch gesundheitliche Probleme im Bereich des Körpers oder der Seele des Kindes genannt. Kontaktaufnahmen mit den Eltern passieren am Telefon, in den Pausen, persönlich in Sprechstunden, am Elternsprechtag aber auch im Anschluss an Elternabende. Neben dem reinen Informationscharakter können diese Gespräche auch der Lösung von Problemen dienen. Eltern erwarten Interesse an ihrem Kind, Beachtung, Freundlichkeit, Gerechtigkeit und Lösungskompetenz sowie Beistand im Problemfall (Becker & Lutz, 2001, S. 7). Da Erwartungen der Eltern oftmals auch in Konflikt zu den Erwartungen der Klassenkolleginnen und -kollegen, der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer und der Direktion stehen können, kann es zu Loyalitätskonflikten kommen, was hohe Problemlösungskompetenz seitens der Klassenleitung erfordert. Das Gelingen der Kommunikationsprozesse mit den Eltern ist daher entscheidend vom Geschick und der kommunikativen Kompetenz der Klassenleitung abhängig.

Koordinator/-in der Klassenlehrer/-innen

Kolleginnen und Kollegen, die als Fachlehrer in den Klassen unterrichten, erwarten Loyalität von Seiten der Klassenleitung bei Konflikten mit Schülerinnen und Schülern und/oder deren Eltern. In erster Linie soll die Klassenvorständin, der Klassenvorstand gute Beziehungsarbeit in der Klasse leisten, damit die Schülerin-

nen und Schüler leistungsbereit und -orientiert agieren, um der Fachlehrerin und dem Fachlehrer einen weitgehend störungsfreien Unterricht zu ermöglichen. Die Klassenvorständin, der Klassenvorstand hat die formalen und organisatorischen Abläufe so zu gestalten, dass ein reibungsloser Unterricht möglich und ein guter Informationsfluss zwischen den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern gegeben ist (Becker & Lutz, 2001 S. 8).

Geschlossenes Vorgehen der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer mit der Klassenleitung ist insbesondere beim Auftreten von Gewalt notwendig. Wenn sich Gewalthandlungen in Klassen häufen, sind diese vom gesamten Kollegium zu überprüfen und zu bearbeiten (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 53). Hier bedarf es des Austausches mit den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern und der gemeinsamen Entwicklung von Verhaltensvereinbarungen. Ein Tolerieren von Gewalt trägt in hohem Maß zur Bekräftigung dieses Verhaltens bei (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 54).

Neben einem Interessensausgleich zwischen den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern im Interesse der Schülerinnen und Schüler hat die Klassenleitung auch die Aufgabe auf ein bewältigbares Lernpensum und ein auf die Klasse abgestimmtes Prüfungskonzept zu achten. Dies mag in Hinblick auf etwaige Rollenkonflikte eine sehr fordernde Aufgabe sein. Neben der Rolle als Klassenvorständin, Klassenvorstand ist die Lehrkraft auch Kollegin oder Kollege. Unterschiedliche Interessen zwischen den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern können aufeinanderprallen. Zu bedenken ist auch, dass die Klassenvorständin, der Klassenvorstand über keinerlei Weisungsbefugnis gegenüber den Kolleginnen und Kollegen verfügt. Dies obliegt allein der Schulleitung.

4. Modelle der Klassenführung aus der Praxis

Im beruflichen Alltag kann es bei der Erfüllung der oben genannten Rollen zu Überlastung kommen. Aus dieser Problematik heraus, finden verschiedene Formen der Klassenvorstandbesetzung Anklang.

Neben der Unterstützung der Klassenvorständin, des Klassenvorstandes durch Expertinnen und Experten der Sonderpädagogik oder Sozialpädagogik werden auch Doppelbesetzungen der Klassenvorstandsposition bzw. die Unterstützung durch „Co-Klassenlehrerinnen“ und „-lehrer“ durchgeführt.

Immer mehr Schulen nutzen das Angebot für „soziales Lernen“ oder stellen Unterrichtseinheiten für die Förderung sozialer Kompetenz und damit der Förderung der Klassengemeinschaft zur Verfügung. Schulen legen zunehmend besonderes Augenmerk auf eine möglichst positive Gestaltung der Eingangsphasen bei Schulneueintritt. Kennenlertage, Schulprojekte, Wandertage zu Beginn des Schuljahres bieten den Schülerinnen und Schülern gemeinsam mit der Klassenvorständin, dem Klassenvorstand eine Basis zum Aufbau einer guten Klassengemeinschaft (Becker & Lutz S. 7).

Martin (1996) hat eine umfassende Studie den Aufgaben der Klassenleiter/-innen und Tutor/-innen gewidmet, wobei fast 2000 Schüler und Schülerinnen bezüglich ihrer Erwartungen an die Klassenleitung befragt wurden (Martin, 1996, S. 51). Diese Studie umfasste die Befragung von 276 Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern sowie einige Interviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern (Martin, 1996, S. 141). Als Hindernisse der Klassenlehrertätigkeit haben Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer in dieser Studie Zeitmangel und den hohen bürokratischen Aufwand genannt, es kommt entweder die Klassenleitung oder der Fachunterricht zu kurz (Martin, 1996, S. 208). Dem wirken manche Schulen im Rahmen der Schulautonomie durch sogenannte „Klassenvorstandsstunden“, meist in den ersten Klassen, entgegen.

5. Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Qualifizierung der Klassenvorständinnen und Klassenvorstände

Wo Menschen in Führungspositionen sind, wie etwa in der Schulpädagogik, sollte die Fähigkeit, Beziehungen zu gestalten zur „Meisterschaft“ entwickelt werden. Leider zeigt sich in der Praxis dazu kein positiver Befund. Auch in den Ausbildungsstätten der Pädagogik wird diesem Thema kaum Bedeutung geschenkt (Bauer, 2006, S. 197). Notwendige Beziehungskompetenz kann beispielsweise in Supervisionsgruppen und Führungsseminaren trainiert werden (Bauer, 2006, S. 193). Die beste Expertise auf dem Gebiet der Beziehungskompetenz schreibt Bauer psychotherapeutisch geschulten Medizinerinnen und Mediziner bzw. Psychologinnen und Psychologen zu (Bauer, 2006, S. 197). Einem Leitfaden zur Personalentwicklung an Schulen ist zu entnehmen:

„Der Erfolg eines Klassenvorstandes kann daher gemessen werden am Klassenklima, am Lernerfolg der Klasse, am Vertrauen der Schüler zum Klassenvorstand und an der Zufriedenheit der Schüler mit dem Klassenvorstand, an der Einbeziehung und der ‚Zufriedenheit‘ der Eltern, am reibungslosen Funktionieren der klassenrelevanten, administrativen Abläufe, am Projektangebot pro Klasse, am Schulveranstaltungsangebot pro Klasse und nicht zuletzt an der Fähigkeit alle Schüler zu einem Klassenverband zu vereinen“ (Berger, Bodlak & Schubert, 2000, S. 27).

Damit die Klassenleitung Phasen der Gruppenprozesse fördern und damit als Klassenverband vereinen kann, braucht es Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich Teambildung und der Steuerung von Gruppenprozessen.

Schulungen im Bereich Kommunikation, Gewaltfreier Kommunikation, Entwicklung von Regeln und Vereinbarungen sowie Feedbacktechniken können wesentlich zur Prävention von Konflikten beitragen. Tools zur Konfliktlösung, wie das Einüben von Mediationstechniken unterstützen die Klassenleitung in Konfliktbereichen mit den Schulpartnern. Zum professionellen Führen von Beratungs-

gesprächen mit Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern braucht es Know How im Schaffen von gesprächsfördernden Rahmenbedingungen. Es bedarf der Anwendung eines personenzentrierten Gesprächsklimas nach Carl R. Rogers (Rogers, 1976, 1984, 1988), das sich in „Wertschätzung“, „Einfühlerndem Verstehen“ und „Echtheit“ ausdrückt (Teml, 1996, S. 162). Zur erfolgreichen und zeiteffizienten Abwicklung von Projekten sind weiters Projektmanagementkompetenzen hilfreich.

Bauer (2006) weist auch auf zunehmende Empathie- und Spiegelungsdefizite bei Kindern und Jugendlichen hin. Diese Kinder neigen in Konfliktsituationen zur Anwendung von Gewalt, da sie nicht in der Lage sind zu erkennen, wann Grenzen erreicht sind. Hier gilt es gemeinsam in der Schule Programme einzusetzen, die Spiegelsysteme der Anteilnahme und Empathie trainieren (Bauer, 2006, S. 127). Qualifizierungsmaßnahmen sollten Klassenvorständinnen und Klassenvorstände in der Wahrnehmung solcher Defizite sensibilisieren und Hinweise auf geeignete Programme zur Behandlung dieser geben. Im gewaltpräventiven Bereich bedarf es auch der Kompetenzentwicklung in der Wahrnehmung von gewalttätigem Handeln und der Interventionsfähigkeit bei gewalttätigem Handeln (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 53).

Für die Wahrung der Integrität des Einzelnen ist eine regelmäßige Reflexion der eigenen Wahrnehmung und der eigenen Handlungen von großer Bedeutung und ein Ausdruck der Lernbereitschaft und Professionalität des Lehrenden (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 53). Dies unterstreicht die Wichtigkeit der Förderung von entsprechenden Reflexionskompetenzen. Zum professionellen Führen als Klassenvorständin und Klassenvorstand bedarf es der Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrerpersönlichkeit, um sich seiner selbst bewusst zu sein.

Eine zu dominierende Distanztendenz in der Persönlichkeit lässt die Beziehungen zu Schülern „unterkühlt“ wirken, zu starke Nähe kann ein Übergewicht an „Du“ entstehen lassen, was die Gefahr der „Selbstüberforderung“ birgt (Heinrich, 2006, S. 16). Eine überzogene Neigung zur Ordnung, zu Prinzipien, Regeln und Angst vor Neuem endet in Konservatismus, Dogmatismus und Prinzipienreiterei. Liebe und Anerkennung gegenüber dem Kind sind dabei von dessen Leistung abhängig. Eine Überbetonung von Freiheit und Spontanität birgt die Gefahr, dass der Umgang mit Kindern zur „bloßen Show“ wird. Bei oft mangelhafter Konsequenz können sich Kinder nur schwer orientieren (Heinrich, 2006, S. 18). Beide Haltungen können der Rolle als Ansprechpartner/-in und Vertrauensperson sehr hinderlich sein, besonders zur Klassenvorständin, zum Klassenvorstand soll die Schülerbeziehung leistungsunabhängig sein und Orientierung bieten.

Tendenziell herrscht heute die Nähe-Tendenz vor, was zwar förderlich für die Schüler-Lehrer-Beziehung ist, dennoch bedarf es der Bewusstmachung der eignen Tendenz, um wirklich das Kind zu meinen und nicht in „bloßer Eigentherapie zu enden“ (Heinrich, 2006, S. 19).

6. Fazit

Die Klassenleitung, die Klassenvorständin, der Klassenvorstand wirkt als wichtige Kommunikationsdrehscheibe in Schulen. Neben der Funktion als Ansprechpartner/-in für Schülerinnen und Schüler und deren Eltern, der Koordination der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, der Unterrichtskoordination und Administration aller organisatorischen Tätigkeiten der geführten Klasse ist die Klassenleitung, die Klassenvorständin, der Klassenvorstand auch wesentliche Ansprechperson für die Direktion. Der Bogen der Aufgaben spannt sich von pädagogischer Beratung bis hin zur Vertrauensperson bei persönlichen Problemen. Dieses weite Aufgabengebiet bedarf vielschichtiger Qualifikationen im Bereich personaler und sozialer Kompetenz.

Eine gute Klassenleitung führt die Klasse und verwaltet sie nicht nur. Trotz der großen Wichtigkeit der Klassenleitung wird sowohl in der Literatur als auch in vielen Schulen dieser Rolle wenig Bedeutung geschenkt und damit eine wichtige Determinante im Bereich Schulqualität vernachlässigt. Dem Spannungsfeld Klassenleitung, Klassenvorständin, Klassenvorstand – Schülerinnen und Schüler – Eltern – Klassenlehrerinnen, Klassenlehrer und Schulleitung sollte mehr Beachtung geschenkt werden.

In der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern bedarf es eines verstärkten Angebotes von Qualifizierungsmaßnahmen, um die amtierenden und künftigen Klassenvorständinnen und Klassenvorstände in diesen vielschichtigen Aufgaben zu unterstützen beziehungsweise sie darauf vorzubereiten. Aus den angeführten Anforderungen an die Klassenvorstandstätigkeit ergibt sich zusammenfassend die Notwendigkeit des Erwerbs folgender Kompetenzen durch entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen:

- Beziehungskompetenz
- Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenz
- Diagnosekompetenz
- Kompetenz im Bereich Gewaltprävention
- Reflexionskompetenz

Bislang scheint es, dass die Qualität der Klassenvorstandstätigkeit eher von persönlicher Talentiertheit und privatem Weiterbildungsinteresse geleitet ist. Systematisierte und professionelle Aus-, Fort- und Weiterbildung stellen einen wichtigen Faktor in der Sicherung der Qualität der Klassenleitung dar. Deshalb sollten Direktorinnen und Direktoren alle Möglichkeiten der „neuen Schulautonomie“ nutzen, um im Sinne einer guten Schulqualität ein ganz besonderes Augenmerk auf die Rolle der Klassenleitung zu legen.

Literatur

- Bauer, J. (2006). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren.* Hamburg: Hofmann und Campe.
- Bauer, J. (2012). Aggression und Friedenskompetenz aus Sicht der Hirnforschung. *Pädagogik*, 11, 11–13.
- Becker, A., & Lutz, T. (2001). *Wie soll ich es schaffen, ohne mich selbst zu verlieren? Klassenlehrer in der modernen Schule - Erweiterung des Aufgabenfeldes, Stärkung des Selbstverständnisses und Aufbau von Kompetenzen.* Abgerufen von <http://www.uni-hildesheim.de/psychologie/kik/downloads/klassenlehrer-rolle.pdf>
- Berger, C., Bodlak, R., & Schuber, K. (2000). *Leitfaden zur Personalentwicklung.* Abgerufen von <http://www.hum.at/images/qualitaet/artikelsammlung/Personalentwicklung/leitfaden.pdf>
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima. Ausprägungen, Determinanten und Wirkung des Klimas an höheren Schulen.* Innsbruck: Studien-Verlag.
- Gruenefeld, M., & Schmolke, S. (2014). *111 Ideen. Klassenlehrer sein in der Grundschule.* Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- Heinrich, M. (2006), & Greiner, U. (Hrsg.). *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen.* Wien: LIT.
- Kessler, D., & Strohmeier, D. (2009). *Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen.* Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen in Kooperation mit der Uni Wien (Hrsg.).
- Klein, K. (2006). *KlassenlehrerIn sein. Tipps, Strategien, Praxishilfen.* Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- Lohmann, G. (2003). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten.* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Martin, L. R. (1996). *Klassenlehrer- und Tutor/innen: Aufgaben, Tätigkeiten, Leistungen, Konzeptionen.* Studien für Erziehungswissenschaft und Schulpraxis. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, H. (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik*, 10, 36–43.
- Rauscher, E. (2016). *Schulautonomiehandbuch.* Abgerufen von <http://wwwapp.bmbwk.gv.at/extern/autonomiehandbuch/kapitel5/seite3.htm>
- Schönbächler, M. (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive.* In H. Badertscher, R. Becker, W. Herzog, & F. Osterwalder (Hrsg.), *Schriftenreihe des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Bern* (S. 11–215). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Schulunterrichtsgesetz (n.d.). Abgerufen von http://www.jusline.at/54_Klassenvorstand_SchUG.html

Teml, H. (1996). Sich (k)ein Bild machen. Wege zu einer beratungsorientierten Nachbesprechung. In K. Klement & H. Teml (Hrsg.), *Schulpraxis reflektieren. Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung* (Bd. 3). Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.



Die Neuausrichtung der Musikalischen Bildung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz

Albin Waid

Institut für Ausbildung, Pädagogische Hochschule der Diözese Linz; albin.waid@ph-linz.at

EINGELANGT 9 JUN 2017

ÜBERARBEITET 19 OKT 2017

ANGENOMMEN 22 OKT 2017

In diesem Beitrag wird die Neuausrichtung der Musikalischen Bildung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL) als interdisziplinärer Beitrag zur Hochschul- und Standortentwicklung unter pädagogisch-psychologischen und hochschuldidaktischen Gesichtspunkten beschrieben. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die Verbindung von Bildungs- und Fachwissenschaften und die Teamentwicklung zur Erhöhung der Qualität in der Lehre gelegt. Der in den Studienjahren 2012/13–2015/16 an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz erfolgte Teamentwicklungsprozess wird dabei hinsichtlich (1) der initialen Problemstellung, (2) der Methode und Vorgehensweise, (3) der Meilensteine und Blitzlichter sowie (4) der Ergebnisse systematisch untersucht. Neben Bezügen zu relevanten theoretischen Quellen werden das Forschende Lernen im Musikunterricht (Waid, 2016a) sowie der Schwerpunkt Musikalische Bildung im Lehramtsstudium für Primarstufe als zentrale Ergebnisse im Kontext der Neuausrichtung der Musikalischen Bildung vorgestellt. Weiterführende Empfehlungen für die Initiierung, Durchführung und Evaluierung von hochschulischen Teamentwicklungsprozessen werden in der Diskussion des Prozesses und der Ergebnisse gemeinsam mit hochschuldidaktischen Implikationen für eine Positive Pädagogische Psychologie in der Lehrerbildung abgeleitet.

SCHLÜSSELWÖRTER: Hochschulentwicklung, Pädagogische Psychologie, Musikalische Bildung, Hochschuldidaktik, Teamentwicklung

1. Einleitung

In hochschulischem Denken und Handeln stellt sich grundsätzlich die Frage nach dem Verhältnis zwischen Bildungs- und Fachwissenschaften und wie dieses in gegenseitiger Wertschätzung und Kooperation auf Augenhöhe neu begründet werden kann.

Wie gelingt es, bildungswissenschaftliche Erkenntnisse, Aussagen und Inhalte in den Fachwissenschaften und in der Fachdidaktik im Allgemeinen und in der Musikalischen Bildung im Speziellen zu nutzen?

Wie kann aus einer kollegialen Führungsfunktion heraus eine gemeinsame Ausrichtung in einem Fachbereich geschaffen und dabei die Freiheit der Lehre gewahrt werden?

Wie kann ein umfassender und kontinuierlicher Teamentwicklungsprozess initiiert, durchgeführt und evaluiert werden? Und schlussendlich: was bleibt von all diesen Bemühungen?

In diesem Beitrag werden diese Fragen vor dem Hintergrund eines realen und über vier Studienjahre kontinuierlich durchgeführten Team- und Hochschulentwicklungsprozesses aufgegriffen und systematisch bearbeitet. Die Reflexion und Diskussion des Prozesses und der Ergebnisse erfolgt in Darstellung der Ausgangssituation, der Methode und Vorgehensweise sowie einiger Meilensteine, Blitzlichter und Ergebnisse vor dem Hintergrund der Theorie U (Scharmer & Käufer, 2014; Schratz, 2014). Zunächst werden die für die Neuausrichtung der Musikalischen Bildung maßgeblichen bildungswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Theorien und Modelle vorgestellt.

Der theoretische Rahmen für die Neuausrichtung der Musikalischen Bildung ist eine Synthese multipler Zugänge, die weit über den Anwendungsbereich der Hochschullehre hinausgehen. Sie umfassen die Positive Pädagogik nach Burow (2011), das Modell der Differenzierung nach Schnarch (2011), die Bildungstheorie der Kreativität nach Robinson (2011), das Modell der Lebensbereichernden Erziehung nach Rosenberg (2004) sowie die Bildungstheorie der Potentialentfaltung nach Hüther (2011). Die Neuausrichtung der Musikalischen Bildung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz zeigt also exemplarisch, wie Erkenntnisse aus den Bildungswissenschaften für einen Fachbereich (und in der Folge auch darüber hinaus) nutzbar gemacht werden können.

Eine weitere Zielsetzung lässt sich in einer durch die inhaltliche und persönliche Auseinandersetzung motivierte veränderten (oder zumindest reflektierten) Unterrichtspraxis beschreiben. Unter Bezugnahme auf Reeves (2000) betonen Andersen und Shattuck (2012, S. 18), dass es gerade im Bildungswesen an erfolgreicher Implementation mangelt. Im Kontext einer design-based-research (DBR) führen sie den Transfer theoretischer und empirischer Erkenntnisse in die pädagogische Praxis als oberstes Ziel an (ebd.).

Damit muss auch im Sinne einer zeitgemäßen Bildungspsychologie (Spiel, Reimann, Wagner & Schober, 2010) Grundlagenforschung mit Anwendungsorientierung verknüpft werden, die sicherstellt, dass die beforschten Themen und Ergebnisse auch tatsächlich in der Praxis, an den Schulen, bei den Schülerinnen und Schülern sowie an den Hochschulen und bei den Studierenden ankommen.

Hier liegt der Verantwortungsbereich einer zeitgemäßen Hochschullehre und ihrer Vertreterinnen und Vertreter, die in Aus-, Fort- und Weiterbildung sicherstellen, dass Studierende ihre eigenen epistemologischen Überzeugungen hinter-

fragen, lebenslanges Lernen als etwas Positives und Bereicherndes und die Pädagogische Hochschule als ein Biotop des Lernens erleben.

Diese Verantwortung einer zeitgemäßen Hochschullehre umfasst damit auch den Anspruch, Rahmenbedingungen zu schaffen, die das Lernen und die Entwicklung junger Erwachsener optimal befördern. Damit ist die pädagogisch-psychologische Auseinandersetzung mit Lebenslangem Lernen indiziert, die sich auf dem Strukturmodell der Bildungspsychologie (Spiel, Reimann, Wagner & Schober, 2010, S. 13–16) im Tertiärbereich verorten lässt (vgl. Gräsel & Röbbken, 2010, S. 140–162).

In diesem Kontext kann die Neuausrichtung der Musikalischen Bildung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz beispielgebend sein und einen bescheidenen Beitrag zur Hochschulentwicklung, bildungstheoretischen Fundierung und unterrichtspraktischen Aufbereitung in Form einer zeitgemäßen Hochschuldidaktik leisten.

2. Ausgangssituation und Problemstellung

Dem Autor des vorliegenden Beitrags wurde im Studienjahr 2011/12 von Rektorat und Institutsleitung die Koordination des Fachbereichs Musikalische Bildung im Lehramtsstudium für Volksschulen (Primarstufe) an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz mit dem Auftrag übertragen, mit den Kolleginnen und Kollegen eine gemeinsame Ausrichtung des Fachbereichs zu erarbeiten.

Während im ersten Jahr dieser verantwortungsvollen Aufgabe vor allem Raum für die aktuellen Anliegen der Kolleginnen und Kollegen und eine Kultur des Zuhörens (vgl. Waid, 2015, 2016b) geschaffen wurden, setzte der Autor im Studienjahr 2012/13 mit einem bildungswissenschaftlich fundierten Grundsatzstatement zur Neuausrichtung der Musikalischen Bildung eine erste Intervention, die große Nachwirkungen zeigte und einen umfassenden Teamentwicklungsprozess in Gang setzte.

Zum Kontext dieser Intervention muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass der Autor wiederholt mit der Beratung und Begleitung von Studierenden befasst war, für die Musik in hohem Maße angstbesetzt war. Dies war zum Teil auf persönliche Erfahrungen, eine stellenweise Überforderung sowie auch auf die hochschuldidaktische Praxis und Realität zurückzuführen.

Das aus diesem Kontext motivierte Grundsatzstatement zur Neuausrichtung der Musikalischen Bildung fand zunächst sehr positive Resonanz, allerdings auch kritische Stimmen, die dem Autor eine quasi-autoritäre Vorgehensweise attestierten. An dieser Stelle kulminierte die Heterogenität des Kollegiums in einem offenen Konflikt, bei dem es gleich zu Beginn des hier beschriebenen Entwicklungsprozesses zu einer großen Diskrepanz zwischen den bildungswissenschaftlich fundierten Grundsätzen der Neuausrichtung und den realen Interaktionen der Akteure kam.

Durch die Unterstützung der Institutsleitung für die Ausbildung literarischer Lehrer/-innen, des Rektorats und des Beratungszentrums an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz wurde es möglich, den auf diesen Auftakt folgenden Entwicklungsprozess mit einem externen Moderator zu gestalten, der in der Folge insgesamt elf Studientage mit dazugehörigen offenen Vorbereitungstreffen leitete, die allesamt vom Autor systematisch dokumentiert wurden und damit einer Analyse und Reflexion zugänglich sind.

Dabei sind folgende Forschungsfragen handlungsleitend: Welche Hinweise auf Veränderungen im Sinne einer Transformation auf individueller oder systemischer Ebene lassen sich erkennen? Welche Themen werden im offenen Diskurs eingebracht? Welche strukturellen Maßnahmen wurden gesetzt? Welche weiteren Prozesse wurden in Gang gesetzt? Was sind die wichtigsten Ergebnisse der Neuausrichtung? Worin liegen ihre Limitierungen und weiteren Entwicklungschancen?

Im Folgenden wird zunächst die im Studienjahr 2012/13 vom Autor initiierte und in den folgenden Studienjahren implementierte Neuausrichtung der Musikalischen Bildung inhaltlich und methodisch definiert.

Inhaltlich beschäftigt sich die Neuausrichtung der Musikalischen Bildung mit den bildungswissenschaftlichen und lernpsychologischen Grundlagen gehirn- und menschengerechten Musiklernens. Sie fragt nach einer bildungstheoretischen und bildungspraktischen Fundierung (hochschul-)didaktischer Praxis und will bildungswissenschaftliche Konzepte für die Musikalische Bildung nutzbar machen. Diesen Anspruch verfolgt sie nicht beliebig, sondern aufgrund der bereits geschilderten Problemstellungen. Dabei motivierte eine für den Autor stark spürbare Spannung zwischen den von Burow (2011), Robinson (2011), Hüther (2011), Rosenberg (2004) und Schnarch (2011) postulierten Erkenntnissen im Kontext von Persönlichkeitsentwicklung (Schnarch, 2011), Positiver Pädagogik (Burow, 2011), Kreativität (Robinson, 2011), Potentialentfaltung (Hüther, 2011) und lebensbereichernder Erziehung und Bildung (Rosenberg, 2004) mit der Unterrichtsrealität im Bereich der Musikalischen Bildung in der Lehrerinnenbildung eine intensive Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen, Prinzipien, Zielen und Möglichkeiten einer zeitgemäßen Musikalischen Bildung, die sich den oben genannten Themenbereichen verpflichtet sieht.

Hochschullehre im Bereich der Musikalischen Bildung wurde beim Grundsatzstatement des Autors als „theoriegeleitet und praxisrelevant“ (Waid, 2013a) charakterisiert. Vor allem eine intensive Auseinandersetzung mit relevanter Fachliteratur wurde den Kolleginnen und Kollegen empfohlen (vgl. Waid, 2013a). Ein Impuls, der von vielen Kolleginnen und Kollegen positiv aufgenommen wurde.

Darüber hinaus wurde auf die im Sinne einer erfolgreichen Vorbildwirkung in der Lehrerinnenbildung notwendige Kongruenz von Denken und Handeln verwiesen und die Prinzipien der Angstfreiheit, Stärkenorientierung und Liebevollen Klarheit wurden eingeführt, die später um die Prinzipien des Erfahrungsbasierten

und Selbstorganisierten Lernens, des Entwicklungskompasses und der Potentialfaltung ergänzt wurden.

Diese sieben Prinzipien der Neuausrichtung wurden als erstes Ergebnis des Teamentwicklungsprozesses im Rahmen der Publikation „Introducing Musical Inquiry Learning according to TILA“ (Waid, 2016a) in Verbindung mit der Theorie Forschender Lernarrangements detailliert dargestellt.

Die Entwicklungslinien und Ziele der Neuausrichtung wurden im Grundsatzstatement bereits vorgezeichnet: (1) Bewusstseinsbildung im Hinblick auf die Bedeutung von Musik für die Entwicklung des Kindes, (2) strukturelle Veränderungen im Kontext von Rückmeldung und Bewertung, (3) Nachhaltigkeit im Sinne einer lebenslangen aktiven Beschäftigung von Musik, (4) Voraussetzungen und Bedingungen für positiv erlebte Unterrichtserfahrungen im Rahmen der Ausbildung (vgl. Waid, 2013a).

Das Grundsatzstatement zur Neuausrichtung der Musikalischen Bildung (Waid, 2013a) zielte damit vor allem auf die folgenden Aspekte ab: (1) den theoretischen (bildungswissenschaftlichen, pädagogisch-psychologischen) Bezugsrahmen für eine zeitgemäße Musikalische Bildung zu schaffen, (2) den Prozess der Transformation auf der Ebene von Unterrichtsprinzipien und konkretem Unterrichtshandeln (vor allem im Umgang mit Studierenden) in Gang zu setzen, (3) durch niedrig entwickelte epistemologische Überzeugungen entstandene Fehlkonzepte zu überwinden.

Dieser letztgenannte Punkt wurde am Beispiel der Kompatibilität von Freiheit und Effizienz wie folgt erläutert: „Musikunterricht kann hochkonzentriert und effizient sein und gleichzeitig freudvoll und lustbetont sein. Es braucht eine gewisse Anstrengung, um Flow-Zustände erleben zu können. Es braucht ehrliche, sachliche und konstruktive Rückmeldung. Es braucht Hilfestellungen.“ (Waid, 2013a). In diesem Ausschnitt aus dem vom Autor gehaltenen Grundsatzstatement geht deutlich hervor, dass es in der Neuausrichtung der Musikalischen Bildung um die Entwicklung hin zu einer gelebten dialogischen Lehr- und Lernkultur sowie um die Implementierung ganzheitlich-kreativen Lernens in der Musikalischen Bildung geht.

3. Methode und Vorgehensweise

Der vorliegende Beitrag dokumentiert und diskutiert den Hochschulentwicklungsprozess der Neuausrichtung der Musikalischen Bildung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Methode und Vorgehensweise sind daher sowohl auf der Ebene der konkret gesetzten Maßnahmen und Entwicklungen als auch auf der Ebene der Analyse und Evaluierung darzustellen.

Maßnahmen und Entwicklungen

An der Neuausrichtung der Musikalischen Bildung haben im Rahmen von elf Studientagen insgesamt 28 Kolleginnen und Kollegen kontinuierlich teilgenommen. Sämtliche Studientage und im Vorfeld angesetzten offenen Vorbereitungstreffen wurden von einem externen Moderator begleitet. Struktur und Rahmen der Studientage wurden im Rahmen der offenen Vorbereitungsgruppen dialogisch diskutiert und festgelegt. Darüber hinaus wurde der hier vorgestellte Teamentwicklungsprozess vor allem durch die Synergetische Kreativität (Burow, 2011, 2014) zwischen dem Autor und dem externen Moderator sowie einigen von Beginn an für die Neuausrichtung begeisterungsfähigen Kolleginnen und Kollegen befeuert. Damit handelt es sich bei der Neuausrichtung der Musikalischen Bildung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz um einen auf nachhaltige Wirkung und Transformation hochschulischer Praxis ausgerichteten Prozess, der im Folgenden auf der Grundlage einer systematischen Dokumentation und Reflexion transparent gemacht wird.

Analyse und Evaluierung

Zur Analyse und Evaluierung des Prozesses werden in erster Linie (1) Protokolle der Studientage und Vorbereitungstreffen, (2) Unterlagen des Autors, die im Zuge und Kontext der Neuausrichtung entstanden sind sowie (3) persönliche Korrespondenz (Resonanz) von Kolleginnen und Kollegen herangezogen. An dieser Stelle sei allen beteiligten Kolleginnen und Kollegen herzlich für ihre Beiträge und aktive Teilnahme gedankt. In der folgenden Rubrik werden bedeutsame Meilensteine und Blitzlichter der Neuausrichtung der Musikalischen Bildung in chronologischer Reihenfolge auf der Grundlage der vorliegenden Studientagprotokolle dargestellt. Dabei werden die in Plenum und Kleingruppen entstandenen Beiträge als Gruppenleistung sichtbar gemacht. Die Urheberschaft besonders prägender wörtlicher Beiträge von einzelnen Kolleginnen und Kollegen wird durch direkte anonymisierte Zitate kenntlich gemacht. Dabei dienen als deduktiv aus dem Erkenntnisinteresse abgeleiteten Auswertungskategorien (1) inhaltliche, (2) gruppenspezifische und (3) methodische Aspekte im Sinne der Neuausrichtung. Die Ebene der hochschulischen Organisation und Selbstverwaltung werden nur insoweit berücksichtigt, als sie für den Prozess der Neuausrichtung unmittelbar relevant waren.

4. Meilensteine und Blitzlichter

Mit Erfolg teilgenommen

Im Rahmen des ersten moderierten Studientages werden relevante Themen in sechs Kleingruppen gesammelt. Dieses Prinzip einer demokratisierten Tagesord-

nung wird im gesamten Verlauf der Neuausrichtung immer wieder aufgegriffen. Dabei zeigt sich, dass sich zwei Monate nach dem Grundsatzstatement zur Neuausrichtung der Musikalischen Bildung einige inhaltliche Spuren in der Hierarchie der gesammelten Themen abbildeten.

Bereits zu diesem frühen Zeitpunkt des Teamentwicklungsprozesses wird die Spannung zwischen Themen veränderter Rahmenbedingungen und der im Prozess der Neuausrichtung angestrebten Transformation sichtbar: Die erstgenannten Themen der sechs Kleingruppen lauteten: (1) ZLV (Ziel- und Leistungsvereinbarung, Anm.), (2) Weiterentwicklung, (3) Begriffsklärung, (4) Stärkenorientierung, (5) Notenabschaffung und (6) Arbeitsplatzbeschreibung. Auch bei den zweitgereihten konsensuell in Kleingruppen definierten Themen wird diese Spannung sichtbar: (1) Beurteilungssystem, (2) Sachlichkeit, (3) Lehrerbildung-Neu, (4) Kommunikation, (5) Arbeitsprofil, (6) Potentialentfaltung. Inhalten des Grundsatzstatements zur Neuausrichtung stehen also organisatorische und Themen der hochschulischen Selbstverwaltung gegenüber. Im Bewusstsein dessen imponieren Beiträge, die auf Ungewissheit und Unsicherheiten hindeuten, als allzu verständlich. Nichtsdestotrotz kristallisiert sich bei diesem ersten Studientag im Laufe des kollegialen Diskurses das Thema „Musik als Unterrichtsprinzip“ heraus.

Darauf aufbauend wird eine strukturelle Veränderung im Rückmeldemodus diskutiert und einer Abstimmung zugeführt. Nach der Diskussion der Validität, Objektivität, Reliabilität und Repräsentativität der Ziffernnote wird ein Antrag auf Beibehaltung des bestehenden Beurteilungssystems einstimmig abgewiesen. Die Umwandlung des bis dahin bestehenden Ziffernnotensystems in den in den Pädagogisch-praktischen Studien üblichen Rückmeldemodus „Mit Erfolg teilgenommen“ wird mit 21 Stimmen Pro und 2 Stimmenthaltungen vom Kollegium beschlossen, ein entsprechendes Ansuchen wird an die Studienkommission gestellt, das in der Folge auch genehmigt wird. Damit wurde durch die Neuausrichtung der Musikalischen Bildung eine strukturelle Grundvoraussetzung geschaffen, um Musikalisches Lernen neu denken und leben zu können: ein bewertungsfreier pädagogischer Erfahrungsraum.

Der Entwicklungskompass

Beim offenen Vorbereitungstreffen zum ersten Studientag im Studienjahr 2013/14 emergiert aus dem Diskurs zur Idee der kooperativen Zielvereinbarung der Entwicklungskompass. Am Studientag, an dem auch die Leitung des Hauses teilnimmt, werden die sieben Prinzipien der Neuausrichtung in Kleingruppen in Form eines kreativen Impulses erarbeitet und im Plenum vorgestellt. Nach der Lektüre eines vom Autor verfassten Impulstextes zum Entwicklungskompass (Waid, 2013b), in dem vom Autor ein intensives auf musikalische Vorerfahrungen, Interessen und Begabungen ausgerichtetes Erstgespräch zur Bewusstseinsbildung

im Hinblick auf das Vorwissen als entscheidender pädagogisch-psychologischer Komponente in der tertiären Bildung gefordert wird, werden die Ideen in Kleingruppen und im Plenum diskutiert. In diesem Zusammenhang wird Lehrenden empfohlen, auf eine adäquate Spiegelung der Studierenden zu achten, Aussagen also achtsam zu kommunizieren (vgl. Siegel & Payne-Bryson, 2013) und einen motivierenden Kommunikationsstil zu wählen (vgl. Miller & Rollnick, 2013). Darüber hinaus wird auf die Pluralität möglicher Leistungsmodellierungen hingewiesen. Die Integration und Anwendung von (1) kreativen Impulsen, (2) persönlicher Dokumentation, (3) Portfolio-Arbeit, (4) Reflexionsgesprächen und (5) einer aktiven Partizipation am Unterrichtsgeschehen wird unter dem Gesichtspunkt der Selbstbestimmung und Wahlfreiheit thematisiert.

Der Entwicklungskompass versucht also, fernab einer normativen Vorgehensweise zunächst einmal einen Ausgangspunkt und eine Bewegungsrichtung zu verorten. Durch formatives Assessment (vgl. Grabner, 2015) wird es unter Anwendung des Prinzips „Entwicklungskompass“ möglich, Studierende auf ihrem Weg durch das Studium und musikalische Lehrveranstaltungen bestmöglich zu begleiten. „Der Entwicklungskompass lässt zunächst einmal offen, wohin und wie weit die Reise geht. Er weist einen Weg in eine bestimmte Richtung – hin zur Entdeckung der Musik als einem Fundamentalen Lebenssystem des Menschen.“ (Waid, 2013b, S. 3). Im Impulstext findet sich auch eine Definition von Entwicklung: „Entwicklung bedeutet Leben, Bewegung, Dynamik. Sie ist nicht vorhersagbar. Man kann Entwicklung nicht ‚machen‘, nicht erzwingen, man kann sie nur geschehen lassen und sich bemühen, optimale Rahmenbedingungen dafür zu schaffen.“ (Waid, 2013b, S. 4)

Die Reaktionen auf diesen Impulstext im Plenum werden vom externen Moderator meisterhaft moderiert. Er versucht dabei kontinuierlich, die abstrakten Formulierungen des Textes auf eine konkrete hochschulische Handlungsebene herunter zu brechen. Nach anfänglichen Startschwierigkeiten kristallisieren sich als Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung folgende Aspekte exemplarisch heraus: (1) Kompassentwicklung, (2) Funktion des Kompasses als Standort- und Richtungsbestimmung sowie (3) die Neuausrichtung als Prozess des sich auf den Weg Machens, des Loslassens, Geschehen und des Sein Lassens.

Paradigmenwechsel

In der Arbeit mit und an den sieben Prinzipien der Neuausrichtung wird eine Zusammenführung der Prinzipien auf der Grundlage einer Kleingruppenarbeit moderiert im Plenum diskutiert. Es zeichnet sich über die Kleingruppen hinweg unisono die Verknüpfung von (1) Stärkenorientierung mit Potentialentfaltung, (2) Angstfreiheit mit liebevoller Klarheit, (3) Erfahrungsbasiertem mit Selbstorganisiertem Lernen und Potentialentfaltung als übergeordnetem Prinzip ab.

Diese Interkorrelation der Prinzipien wurde vom Autor in der Weiterentwicklung der Neuausrichtung der Musikalischen Bildung zu Forschendem Lernen im Musikunterricht systematisch aufgegriffen und mit der Theorie forschender Lernarrangements (Reitinger, 2011, 2013, 2014) in Verbindung gesetzt (vgl. Waid, 2016a). Im kollegialen Diskurs am Studientag zum Paradigmenwechsel wird auf die Bedeutung des Prinzips der Eigenverantwortung hingewiesen. Diese wird in der Folge auch mit dem Prinzip der Struktur als Pendant verbunden (im Sinne des Wertequadrats von Schulz von Thun). Wiederholt wird die musikalische Sozialisation als zentraler Einflussfaktor auf das Gelingen musikalischer Bildungsprozesse an der Hochschule genannt. Auch der für Musikalische Bildung so essentielle Begriff des Übens wird genannt und als Medium und Ausdruck einer gesamtmusikalischen Entwicklung definiert. Das Verhältnis von Kognition und Kreativität wird im Plenum intensiv diskutiert.

Dynamik des Prozesses: ein erster Tiefpunkt

Nach einem energetischen und schwungvollen Beginn fällt in der Analyse der Studientagprotokolle vor allem auf, dass sich im Laufe des Studienjahres 2013/14 eine erste Ernüchterung durch das neue PH-Dienstrecht und die Veränderungen im Zuge der PädagogInnenbildung Neu einstellt.

Die bereits zu Beginn des hier dargestellten Prozesses beschriebene Spannung zwischen der in der Neuausrichtung angestrebten proaktiven Transformation in der Musikalischen Bildung und den „top-down“ verordneten neuen Bedingungen verstärkt sich signifikant und verschiebt den inhaltlichen Schwerpunkt der Studientage massiv in Richtung organisatorischer Fragestellungen, Belastungen durch studienadministrative Vorgaben und Ressourcenfragen in den neuen Curricula.

Damit wird im Kollegium neben ersten positiven Erfahrungen mit der Neuausrichtung auch die Frage aufgeworfen, inwieweit eine Neuausrichtung bei diesen Rahmenbedingungen überhaupt noch realistisch möglich sei.

Die Schwerpunktentwicklung

Angesichts der soeben beschriebenen erschwerenden Rahmenbedingungen fungiert die Entwicklung des Schwerpunkts „Musikalische Bildung“ im Lehramtsstudium für Primarstufe als motivationaler Rettungsanker. Während sich die vage inhaltliche Konkretisierung des Entwicklungskompasses auch im Prozess abgebildet hat, liefert dieser curriculare Entwicklungsauftrag ein adäquates Ziel, das vom Kollegium mehrheitlich als Chance und Neubeginn wahrgenommen wird.

Im Studienjahr 2014/15 erfolgt die co-kreative Entwicklung des Schwerpunkts „Musikalische Bildung“, indem zunächst die vier Module des Schwerpunkts in Kleingruppen erarbeitet und im Plenum diskutiert werden. Dabei findet bei den

Berichten der Gruppenmitglieder im Plenum bereits eine Abstimmung und Rückkopplung mit der Institutsleitung statt, die den co-kreativen Entwicklungsprozess in formeller und studienorganisatorischer Hinsicht zu modellieren hilft.

Inklusion

Die Definition der Inklusion als Querschnittmaterie in der PädagogInnenbildung Neu hat das Team im Kontext der Neuausrichtung veranlasst, das Thema der Inklusion im Allgemeinen und die Herausforderungen eines inklusiven Musikunterrichts aufzugreifen. Als aktivierender Impuls arbeiten Kleingruppen an einer Übung mit Kreisen der Bedeutsamkeit, denen der Begriff der Inklusion zugeordnet wird. In der daran anknüpfenden Soziometrie, bei der die Bedeutsamkeit des Begriffs „Inklusion“ im Raum sichtbar gemacht wird, zeigt sich, dass das Thema bis dato lediglich für eine Minderheit im Kollegium hohe Priorität besitzt. In einem nächsten Schritt tauschen sich die Kolleginnen und Kollegen in drei Gruppen zur Positionierung und zur Frage „Was heißt Inklusion für mich?“ aus. Beim abschließenden Plenum mit dem Motto „Musik als Feld der Inklusion“ werden Wirkungen des bisherigen Teamentwicklungsprozesses sichtbar, indem es möglich wird, Gefühle von Ratlosigkeit, Überforderung und Inkompetenz offen im Plenum anzusprechen.

Die Heterogenität des Kollegiums in Bezug auf Inklusion wird hier deutlich spürbar. Es zeigt sich dabei, dass vor allem die persönliche Betroffenheit, die Erfahrung und der Kontakt mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen einen differenzierten und handlungswirksamen Zugang zur Inklusion begünstigen. In diesem Kontext wird auch die Neuausrichtung der Musikalischen Bildung wieder explizit im Kollegium thematisiert und es werden spontan schlüssige Bezüge zum Thema der Inklusion hergestellt.

Bei einem zweiten Studientag wird das Thema Inklusion mit einem theoretisch fundierten und anwendungsorientierten Input einer vom Thema persönlich betroffenen Kollegin wieder aufgegriffen. Nach dem sehr persönlichen Einblick in die Lebens- und Erfahrungswelt von Kindern mit besonderen Bedürfnissen (und ihren Eltern), einer ersten Klärung einiger im Kontext von Inklusion relevanten Begriffe (Homogenität, Heterogenität, Diversität, Inklusion) sowie konkreter Handlungsempfehlungen für einen inklusiven Musikunterricht (Angebotsstruktur, Wahlmöglichkeiten, Musik als Einladung zur Kommunikation) sind die Kolleginnen und Kollegen eingeladen, in einem auf Selbsterfahrung ausgerichteten praktischen Teil in die Wahrnehmungswelt von Kindern mit besonderen Bedürfnissen einzutauchen. Diese Erfahrungen werden in den Kontext eines inklusiven Musikunterrichts mit konkreten Handlungsableitungen eingeordnet. In diesem Zusammenhang wird als zentrale Forderung die umfassende Partizipation von Kindern mit besonderen Bedürfnissen sowie ein damit verbundenes freies Experimentieren mit Klängen und Instrumenten angesprochen.

Beide Studientage zur Inklusion zielen auf einen ersten Bewusstseinsbildungsprozess im Hinblick auf das Erfordernis eines von Grund auf inklusiv gedachten und gelebten Musikunterrichts ab. Dabei wird Inklusion im Sinne Feusers (2013, S. 42) als Ausgangspunkt und Grundlage inklusiven unterrichtlichen Handelns verstanden.

Affirmation der externen Moderation

Das Ende des Studienjahres 2014/15 steht auch in der Musikalischen Bildung im Zeichen der Implementation der PädagogInnenbildung Neu und den damit verbundenen organisatorischen, inhaltlichen und didaktischen Fragen. An dieser Stelle im Prozess werden die neuen curricularen Vorgaben in ihren Implikationen für die Hochschullehre in den Fachgruppen (instrumental, vokal und Didaktik) diskutiert. Dabei fällt die allseits gegebene Komplexität auf (Ergebnis aus der Fachgruppe Gitarre), ein Ringen um Individualisierung sowie eine Pluralität in den persönlichen unterrichtspraktischen Ansätzen; eine Fokussierung leistungsbezogener Aspekte (Ergebnis aus der Fachgruppe Klavier) sowie der Wunsch nach einer verstärkten Vernetzung zwischen Instrumentalunterricht und Didaktik (Ergebnis aus der Fachgruppe Gesang und Stimmbildung). Am Ende des Studientags wird vom Moderator ein Feedback zu seiner Person und zur weiteren Arbeit eingeholt, bei dem (1) der Wunsch nach Kompaktheit der einleitenden Impulse, (2) die Demokratisierung des Prozesses durch die Person des Moderators („Du sorgst dafür, dass jeder zu Wort kommt“; Protokoll des Studientags, S. 11) sowie (3) ein klares Votum für die gemeinsame Weiterarbeit im Sinne der Neuausrichtung ausgesprochen werden.

Eine paradoxe Intervention

Das Studienjahr 2015/16 wird mit einer paradoxen Intervention eingeleitet, wobei die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten werden, in Kleingruppen kurze theaterpädagogische Sequenzen zu entwickeln, in denen Sie die Nicht-Beachtung der sieben Prinzipien der Neuausrichtung möglichst konkret spielen.

Nach diesem aktivierenden und plastischen Einstieg wird zur Weiterarbeit in den Fachgruppen übergeleitet, die der weiteren Konkretisierung der Prinzipien im Sinne einer bewussten Handlungsorientierung und Wirksamkeit in der Hochschuldidaktik dient. Von der Fachgruppe Gesang und Stimmbildung werden (1) Musikerleben, (2) Selbst- und Fremdwahrnehmung, (3) die Bedeutung des Zuhörens und (4) die Stimme in den Kategorien eigene Stimme, Vorbildwirkung, Repertoire und Kinderstimme als zentrale Aspekte vorgestellt.

Vom Moderator wird während des intensiven Diskurses im Plenum die Frage eingeworfen, wie es gelingen kann, komplexe Erkenntnisse in eine für Studierende erfahrbare Realität umzusetzen.

In der Fachgruppe Gitarre und Holzbläser werden die Bedeutung der Schulwirklichkeit und der Lernbiografien akzentuiert, der Anspruch einer behutsamen Begleitung mit dem Blick auf negativ besetzte Vorerfahrungen wird formuliert. Auch die Wiederentdeckung musikalischer Freude und der Aufbau einer adäquaten Übungskultur im Rahmen des Selbststudienanteils werden in diesem Zusammenhang postuliert und die Idee eines Übungstagebuches wird eingebracht.

In der Didaktik werden folgende Handlungsfelder definiert: (1) Erarbeiten und Einsingen, (2) Bewegen (Musik sichtbar und spürbar machen), (3) Materialbörse, (4) Vielfalt an Levels anbieten, Diversität berücksichtigen, (5) Einsatz elementarer Instrumente, (6) Anleitung von Übungssequenzen sowie (7) eine Passung an die Lebenswelt der Studierenden und Schülerinnen und Schüler vornehmen (Ergebnisse der Fachgruppe Didaktik).

In der Fachgruppe Klavier wird von einer Grundsatzdiskussion berichtet, wie die Prinzipien der Neuausrichtung in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden können. Insbesondere die Konzeption der Selbststudienanteile sowie die Prinzipien der Freiwilligkeit und Selbstorganisation werden hier genannt.

Im Hinblick auf die Kommunikation der Neuausrichtung für die Studierenden werden aktualisierte Informationsmaterialien der Fachgruppen erarbeitet und auf Moodle zugänglich gemacht.

Inhaltlich wird abschließend auf den Anspruch der Vernetzung musikalischer Handlungsfelder hingewiesen. Zusätzlich emergiert in der Gruppe das Prinzip des offenen Raumes, eine Gegenposition zu „Gruppe herein, Tür zu, nach 45 Minuten Türe auf, Gruppe raus, Fenster auf“ (Protokoll des Studientags, S. 9).

Das Wahlpflichtmodul

In der co-kreativen Entwicklung des Wahlpflichtmoduls im Lehramtsstudium für Primarstufe fällt auf, dass die in Kleingruppen erarbeiteten Impulse (vor allem projektorientierte Ideen) trotz Interventionen des Moderators von organisatorischen Vorbehalten wiederholt gelähmt werden. In einer Blitzlichtrunde werden (1) Unklarheit der Vorgaben für die Entwicklung, (2) Wunsch nach mehr Bewusstheit im Umgang mit kreativen Prozessen („uns die Kreativität nicht durch die Realität verderben lassen“; Protokoll des Studientags, S. 3) sowie (3) eine spürbare Spannung zwischen Resignation und positivem Denken in die Runde gebracht.

In der allgemeinen Ratlosigkeit setzt ein Kollege den Impuls, einfach einmal Luftschlösser zu bauen und überwindet damit die oben beschriebenen organisatorischen Blockaden. Unter den Luftschlössern finden sich: ein Workshop in der Aula für mehrere Stunden mit Orgel und drei Klavieren (ein präpariertes, ein normales, ein kaputtes); eine Kreativwoche; magische Momente; ins Schweben kommen und Leichtigkeit spüren; es zu etwas Gemeinsamem machen, bei allen Widrigkeiten, die uns dabei begegnen; so viele Ressourcen kriegen, damit alles in

Erfüllung gehen kann. Damit beziehen sich die im Kollegium gesammelten Luftschlösser auf unterschiedliche Handlungs- und Abstraktionsebenen (z. B. Setting, Erleben, Co-Kreativität, Ressourcen).

Im weiteren Verlauf wird von einer projektorientierten Umsetzung Abstand genommen. Das Kollegium entscheidet sich in Anbetracht der im neuen Curriculum für das Lehramt Primarstufe erfolgten Stundenkürzungen für eine vertiefende Weiterführung des Instrumental-, Vokal- und Didaktikunterrichts im Wahlpflichtmodul.

Kollegiale Reflexion und Würdigung

Unter diesem Motto ruft der Moderator das Kollegium auf, die Zeit der Neuausrichtung mit den Leitfragen Was hat sich verändert? Was ist zu bewahren? Was sind die nächsten Schritte? Revue passieren zu lassen.

Im Plenum werden in diesem Kontext und unter starker persönlicher Bezugnahme auf den Autor folgende Aspekte angesprochen: (1) Verständnis für die Tatsache, dass Funktionen im Normalfall gewissen Perioden unterliegen, (2) Professionalisierung des Gruppenprozesses, (3) Demokratisierung von Entscheidungen durch Partizipation, (4) Liebevolle Klarheit sowie eine Kombination aus Fachkompetenz und Charisma, (5) Dankbarkeit für den Prozess des Mauerniederreissens, (6) eine NeuEntdeckung der Kommunikation, Wohlfühlatmosphäre, Teilhabe, (7) Neuausrichtung als Revolution und im Kontext eines größeren Paradigmenwechsels, (8) Synergie zwischen Autor und Moderator, (9) gute Zusammenarbeit auf der Ebene der Koordinatoren, (10) lückenlose Verschriftlichung der Inhalte.

Auch der Autor wird vom Moderator in der Folge eingeladen, diese Zeit zu reflektieren und im Plenum zu kommentieren. Dabei werden (1) die Zusammenarbeit mit dem Moderator, (2) das Grundsatzstatement zur Neuausrichtung, (3) die darauffolgenden Prozesse, (4) das Innovationspotential auch und gerade durch eine Erweiterung des Kollegiums vor der Neuausrichtung, (5) die Diskrepanz zwischen der im Kollegium herrschenden Aufbruchsstimmung und der den Prozess beeinträchtigenden Rahmenbedingungen (Ressourcenkürzungen) sowie (6) das Erreichen persönlicher Grenzen des Machbaren genannt.

Im Anschluss an diese Reflexionsrunde wird die Nachfolge in der Koordination der Musikalischen Bildung für das Lehramt der Primarstufe diskutiert und die Nachfolgerin einstimmig vom Kollegium nominiert.

Der Abschluss

Am letzten moderierten Studientag im Rahmen der Neuausrichtung der Musikalischen Bildung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz schließt sich der Kreis, indem auch hier aktuelle Themen in Kleingruppen generiert wer-

den. Die erstgenannten Themen der sechs Kleingruppen lauten: (1) Schwer., (2) Schwerpunkt inhaltlich und organisatorisch, (3) Schwerpunkt, (4) Zukunft? (Unsicherheit bei Studierenden und Lehrenden), (5) Wie geht es weiter? sowie (6) Grundhaltung. Im Vergleich zum ersten moderierten Studientag fällt der starke Zielbezug im Kontext des Schwerpunkts Musikalische Bildung auf sowie eine deutliche Reduktion der (im Verlauf des Prozesses umfassend bearbeiteten) organisatorischen Themen und Fragestellungen.

Im Plenum wird deutlich, dass die Bilanz der Neuausrichtung durch die verschärfte Ressourcensituation und erfolgte Stundenkürzung getrübt wird. In der Bearbeitung der Themen wird eine konstruktive und fokussierte Auseinandersetzung mit der Implementierung des Schwerpunkts sichtbar, bei der zentrale Elemente der Neuausrichtung beibehalten werden sollen (z. B. Bewertungsfreiheit).

Auch die Schwerpunktleitung wird im Plenum transparent diskutiert und einvernehmlich mit einem Team aus dem Instrumental- und Vokalbereich besetzt, das eng mit der Nachfolge des Autors in der Koordination des Fachbereichs Musikalische Bildung in der Primarstufe zusammenarbeitet.

5. Ergebnisse

Als exemplarische Ergebnisse sind die Konzeption „Forschendes Lernen im Musikunterricht“ (Waid, 2016a) sowie die Konzeption des Schwerpunkts „Musikalische Bildung“ im Lehramtsstudium für Primarstufe zu nennen. Beide Ergebnisbereiche werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Forschendes Lernen im Musikunterricht

Im Kontext des Clusters für Forschendes Lernen wurde der Autor eingeladen, einen Beitrag auf der Grundlage der Neuausrichtung zu gestalten, der diese in den Kontext Forschender Lernarrangements stellt und die Prinzipien der Neuausrichtung systematisch mit der Theorie Forschender Lernarrangements verbindet. Damit ist es gelungen, den Prozess der Neuausrichtung im Kontext Forschenden Lernens erstmalig international sichtbar zu machen und das Forschende Lernen im Musikunterricht als vielversprechende Anwendungsmöglichkeit zu skizzieren (vgl. Waid, 2016a).

Hatte der Gruppenprozess vom 10. Februar 2014 (siehe Abschnitt 4) noch eine Reduktion der Prinzipien empfohlen, so wurden die sieben Prinzipien für Forschendes Lernen im Musikunterricht auf ihre Interrelationen mit den Kriterien und Prinzipien Forschenden Lernens nach Reitinger (2011, 2013, 2014) analysiert und in der Folge eine Neustrukturierung der Prinzipien auf zwei Ebenen vorgeschlagen: Die Prinzipien der Angstfreiheit, Stärkenorientierung und Liebevollen Klarheit werden als handlungsleitende Prinzipien, erfahrungsbasiertes und Selbst-

organisiertes werden als Kriterien für Forschendes Lernen im Musikunterricht charakterisiert (vgl. Waid, 2016a, S. 230f.).

Entwicklungskompass und Potentialentfaltung werden in dieser Konzeption als übergeordnete bzw. konstruktübergreifende Prinzipien definiert (vgl. ebd.).

Der Schwerpunkt Musikalische Bildung im Lehramtsstudium für Primarstufe

Der Schwerpunkt „Musikalische Bildung“ im Lehramtsstudium für Primarstufe wurde im Rahmen der Neuausrichtung der Musikalischen Bildung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz im Studienjahr 2014/15 mit allen Kolleginnen und Kollegen co-kreativ entwickelt. Dabei stellte die Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich eine besondere Herausforderung dar, da es galt, die Learning outcomes institutionsübergreifend zu formulieren und gleichzeitig den Charakter der Neuausrichtung im Schwerpunkt Musikalische Bildung zu erhalten. Dies ist sowohl in Form einer Präambel als auch auf der Ebene der Module und Lehrveranstaltungen gelungen. Durch die Konzeption des Schwerpunkts „Musikalische Bildung“ wurde die Chance einer Neugestaltung tertiärer Bildungsangebote im Kontext der PädagogInnenbildung Neu gezielt genutzt. In der Präambel zum Schwerpunkt „Musikalische Bildung“ werden allgemeine Ausrichtung und übergeordnete Zielsetzung wie folgt definiert:

„Der Schwerpunkt Musikalische Bildung bietet Studierenden eine Plattform, um das eigene Potential als Individuum und in der Gruppe zu entfalten. Ziel ist es, Musik nicht nur als Fach, sondern auch als Unterrichtsprinzip im Schulalltag zu verstehen und einzusetzen.“ (PHDL, 2015, S. 199)

Damit bildet die Präambel die Essenz der Neuausrichtung der Musikalischen Bildung ab: (1) Potentialentfaltung als übergeordnetes Prinzip, (2) eine Sensibilisierung für die Bedeutung von intra- und interindividuellen Gruppenprozessen sowie (3) Musik als integrative Ressource, die von Absolventinnen und Absolventen im Alltag der Primarstufe weit über die in der Stundentafel definierte Musikstunde eingesetzt werden kann.

Auf der Ebene der Module und Lehrveranstaltungen ist im Kontext der Neuausrichtung der Musikalischen Bildung hervorzuheben, dass der Schwerpunkt „Musikalische Bildung“ integrativ auf eine Vernetzung der in der Musikpädagogik relevanten Handlungsfelder abzielt. Die vier Module „Musik verstehen“, „Musik vernetzen“, „Musik erfinden“ sowie „Musik aufführen“ stellen dabei ein Kontinuum der musikalischen Entwicklung dar, das im Idealfall von einem vernetzten und angewandten Wissen über Musik zur größtmöglichen Individualisierung und Personalisierung von Musik im Sinne von genuiner Komposition und Präsentation musikalischer Aktivitäten im Kontext der Primarstufenpädagogik führt.

Dabei werden Studierende angehalten, ihre musikalische und persönliche Entwicklung kontinuierlich eigenverantwortlich zu dokumentieren und reflektieren.

Der Schwerpunkt wird mit einer gemeinsamen Aufführung in Form eines künstlerisch-pädagogischen Abschlussprojekts abgeschlossen. Dabei ist zu betonen, dass der Schwerpunkt „Musikalische Bildung“ für alle Studierenden offensteht und neben der instrumental-vokalen und didaktischen Basisausbildung keine zusätzlichen Vorkenntnisse erfordert. Inklusive musikalische Bildung soll so im gemeinsamen Miteinander und im Sinne einer individualisierten Gemeinschaft (Hüther, 2015, 2016; Waid, 2018) realisiert werden.

6. Diskussion

Im Folgenden werden exemplarische konstitutive Elemente der Neuausrichtung der Musikalischen Bildung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz herausgearbeitet (6.1), Limitationen des Ansatzes und weiterführende Fragestellungen diskutiert (6.2) sowie hochschuldidaktische Implikationen abgeleitet (6.3).

Konstitutive Elemente der Neuausrichtung

Als zentraler Aspekt im Kontext von Teamentwicklungsprozessen an Hochschulen erscheint dem Autor die Miteinbeziehung eines externen Moderators, der über ein hohes Sach- und Prozessverständnis verfügt und den Prozess kontinuierlich begleiten kann. Im Prozess der Neuausrichtung der Musikalischen Bildung war dies zu jedem Zeitpunkt im Entwicklungsprozess der Fall.

Der in der Neuausrichtung aktive externe Moderator verfügte selbst über einen differenzierten pädagogischen Background, professionelles Know-How im Bereich der themenzentrierten Interaktion und der personenzentrierten Gesprächsführung, eine hohe intrinsische Motivation und eine geradezu paradigmatische persönliche Entwicklungsgeschichte, in der Transformation auf vielen Ebenen stattgefunden hat.

Auf methodischer Ebene sind offene Vorbereitungsgruppen, eine kontinuierliche Protokollführung zur Dokumentation des Prozesses sowie der Wechsel der Arbeitsformen zur Aktivierung und Partizipation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer konstitutiv.

Dabei zeigte sich auch eine Entwicklung in der Haltung und Vorgehensweise des Autors in Bezug auf die offenen Vorbereitungsgruppen. Während zu Beginn der Neuausrichtung die Vorbereitungstreffen noch in exklusiver Runde stattfanden, wurde dieser Zirkel kontinuierlich erweitert und die offene Vorbereitungsgruppe ins Leben gerufen, an der alle Kolleginnen und Kollegen freiwillig teilnehmen konnten. Dieses Format hat sich aus mehreren Gründen bewährt. Zum einen stellt eine offene Vorbereitungsgruppe eine frühzeitige Partizipation im Entwicklungsprozess sicher, die variable Gruppenzusammensetzung begünstigt einen frühen produktiven Diskurs durch das Miteinbeziehen und Nutzbarmachen unterschiedlicher

Positionen, die Strukturen von Studientagen werden so co-kreativ gefunden und aktuelle Themen können bereits in der Planung berücksichtigt werden.

Der Autor hatte durch das Engagement eines externen Moderators die Gelegenheit, sich auf die Dokumentation des Prozesses zu konzentrieren. Die Protokollführung erscheint in diesem Zusammenhang nicht nur für die Analyse des Prozesses, sondern auch für die kontinuierliche Miteinbeziehung aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer notwendig. Im Wechsel der Arbeitsformen wurde ein Rhythmus der Neuausrichtung etabliert, in dem auf einen aktivierenden Impuls zu Beginn meistens thematisch zentrierte Kleingruppenarbeiten und ein Diskurs im Plenum folgten.

Auf inhaltlicher und hochschuldidaktischer Ebene sind die Genese der sieben Prinzipien und ihre Neukonzeption im Rahmen von Forschendem Lernen im Musikunterricht (Waid, 2016a) nur als Versuch einer adäquaten Reaktion (Neuausrichtung) auf eine veränderte Situation (fehlende Sing- und Musizierpraxis bzw. Defizite oder Blockaden in den persönlichen musikalischen Vorerfahrungen) und Problemstellung (Divergenz zwischen persönlichen Lernvoraussetzungen und normativen Ansprüchen) zu verstehen. Pädagogisch-psychologische Kenntnisse und Prozesse können hier helfen, indem sie die epistemologischen Überzeugungen von Lehrenden hinterfragen (vgl. Gruber & Stamouli, 2015, S. 26–28) und eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstverständnis, dem Menschenbild und der eigenen hochschuldidaktischen Praxis befördern.

Durch den moderierten Teamentwicklungsprozess im Rahmen der Neuausrichtung der Musikalischen Bildung wurde es möglich, neue kommunikative Strukturen einzuführen, die es Kolleginnen und Kollegen ermöglichten, mit ihren Themen, Fragen und Bedürfnissen offen da zu sein.

Diese Einfachheit des Prozesses in all seiner Komplexität fordert eine Rückbesinnung auf die Klärung grundsätzlicher Fragen, die sich bei jeder hochschulischen Lehrtätigkeit stellen. Neben den bereits genannten Punkten ist in diesem Zusammenhang vor allem ein Reframing hochschulischer Tätigkeiten in Richtung Begleitung und Beratung von Studierenden zu nennen (vgl. Waid, 2016a). Da das Setting an Hochschulen fast ausschließlich ein Gruppensetting ist, bedarf es zusätzlich einer umfassenden Qualifizierung in Methoden, die eine zeitgemäße Großgruppendidaktik adäquat modellieren können. Auch Wildt & Wildt (2014) weisen im Kontext von Psychodrama und Hochschuldidaktik auf diese Notwendigkeit hin.

Als ein weiteres Entwicklungsziel im Sinne der Neuausrichtung der Musikalischen Bildung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz können die partizipative Erarbeitung eines Leitbildes für Musikalische Bildung sowie die Integration der Neuausrichtung in das Lehramtsstudium für Sekundarstufe genannt werden.

Bei der co-kreativen Erstellung eines Leitbildes ist in besonderem Maße auf eine frühzeitige und noch umfassendere Partizipation aller Beteiligten zu achten.

Limitationen

In diesem Beitrag wurde der Prozess der Neuausrichtung der Musikalischen Bildung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz aus der Sicht des Autors als Koordinator für Musikalische Bildung und Chronist der moderierten Studientage dargestellt. Die zentrale Frage nach der Wirksamkeit der Interventionen im Sinne einer veränderten Praxis kann auf der Grundlage der vorliegenden Daten allerdings noch nicht beantwortet werden. Dafür sind weitere empirische Bemühungen und eine kontinuierliche Beforschung und Begleitung auf der Ebene der einzelnen Akteure notwendig.

Während in diesem Beitrag gezeigt werden konnte, dass es möglich ist, proaktive Prozesse der Transformation in einer heterogenen Gruppe von Hochschullehrenden produktiv und effizient durchzuführen, wissen wir auch nach einer jahrelangen Entwicklung noch nicht, ob die Neuausrichtung der Musikalischen Bildung das halten kann, was sie verspricht: eine Qualitätssteigerung der Hochschullehre im Bereich der Musikalischen Bildung, die auf größtmögliche Breitenförderung, Individualisierung und ein positives musikalisches Erleben ausgerichtet ist.

Wir wissen noch nicht, in welchem Ausmaß die Neuausrichtung für die Akteure über die hier dokumentierten Studientage hinaus wirklich wirksam wurde. Damit ergibt sich auch nach Abschluss des hier vorgestellten Teamentwicklungsprozesses ein breites Feld an weiterführenden Fragestellungen: Wie haben die Akteure den Prozess der Neuausrichtung selbst erlebt? Inwiefern haben die vom Autor initiierten Interventionen zu einer Irritation der epistemologischen Überzeugungen geführt? Inwiefern hat die Neuausrichtung der Musikalischen Bildung dazu beigetragen, dass Kolleginnen und Kollegen ihren Unterricht studierendenzentriert, partizipativ und bewertungsfrei gestalten? Auch muss zum jetzigen Zeitpunkt die Frage offenbleiben, wie hoch die Identifikation mit den Prinzipien der Neuausrichtung auf der Ebene der jeweiligen Akteure ausgefallen ist. Damit konnte im vorliegenden Beitrag lediglich ein Teilbereich des komplexen Prozesses der Neuausrichtung in seinem grundsätzlichen Verlauf und seiner Beschaffenheit wiedergegeben werden. Mit Sicherheit kann allerdings gesagt werden, dass die in diesem Beitrag dokumentierten konstitutiven Elemente der Neuausrichtung der Musikalischen Bildung als Anregungen für Intervention, kollegiale Supervision und kollegiales Coaching dienen können.

Die in diesem Beitrag dokumentierten Studientage zeigen, dass eine institutionalisierte Form der kollegialen Zusammenarbeit, die (1) extern moderiert, (2) partizipativ gestaltet sowie (3) an den Bedürfnissen aller Akteure orientiert ist, eine positive Entwicklung und Qualitätssteigerung hochschulischer Lehre auf intra- und interindividueller sowie institutioneller Ebene bewirken kann. Inwieweit sich diese persönlich und qualitativ erlebten Veränderungen auch quantifizieren lassen, kann Gegenstand zukünftiger empirischer Forschungsbemühungen sein.

Hochschuldidaktische Implikationen

Erkenntnisse aus den Bildungswissenschaften können hochschuldidaktische Innovationen auf einer handlungsleitenden Ebene in Gang setzen und theoretisch untermauern. Die Neuausrichtung der Musikalischen Bildung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz steht paradigmatisch für den Versuch, theoretisches Wissen sowohl auf der Ebene der Hochschuldidaktik als auch auf der Ebene der Hochschulentwicklung handlungsrelevant werden zu lassen. Dies setzt eine intensive Auseinandersetzung mit bildungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Inhalten auf persönlicher Ebene sowie die Aufbereitung und den Austausch auf interpersonaler Ebene in Form eines moderierten Gruppenprozesses voraus.

Neben der kontinuierlichen Beschäftigung mit relevanten theoretischen und empirischen Inhalten setzt eine zeitgemäße Hochschuldidaktik auch eine qualifizierte und reflektierte Erfahrung in der Hochschullehre voraus. Lehre darf in diesem Zusammenhang nicht als Nebenschauplatz fehlinterpretiert, sondern muss vielmehr auch in Zukunft als Herzstück einer erfolgreichen Tätigkeit an einer pädagogischen Hochschule angesehen werden. Dabei sind innovative Formate zu entwickeln und zu beforschen, die den Anforderungen an eine zeitgemäße Hochschullehre entsprechen können. Im Rahmen der Bildungswissenschaften kommt der Pädagogischen Psychologie als genuin interdisziplinärer und integrativer Disziplin die Verantwortung und Aufgabe zu, hochschulische Lehre theoriegeleitet – und in der Folge auch evidenzbasiert – zu transformieren.

Eine Positive Pädagogische Psychologie kann in der Synthese und Integration pädagogischer und psychologischer Erkenntnisse dabei einen theoretischen und anwendungsorientierten Beitrag leisten, der folgende Kriterien zur Entfaltung bringt: (1) Partizipation, (2) Individualisierung, (3) Kontakt, Spontaneität und Lebendigkeit, (4) Kreativität, (5) Orientierung an Interessen, Vorwissen und Bedürfnissen der Studierenden, (6) Interaktive Gestaltung und ganzheitliche Aktivierung sowie (7) Vertrauen (vgl. Seyfried, 2009; Gottmann, 2014).

In der theoretischen Grundlagenarbeit ist in diesem Zusammenhang der Ausdifferenzierung eines breiten und für die hochschulische Unterrichtspraxis adäquaten Kreativitätsbegriffs besondere Beachtung zu schenken (vgl. Dietrich, 2015; Lilly, 2014, S. 600; Petty, 2017; Waid, 2018).

Diese Entfaltung wird durch die Anwendung der folgenden Elemente einer zeitgemäßen Hochschuldidaktik ermöglicht: (1) Herz-Zeit, (2) Blitzlichtrunden, (3) Soziometrie, (4) Rollenspiel, (5) Individualisierte Aufgabenstellungen und (6) Formative Leistungsbeurteilung (vgl. Waid, 2017).

Diese initiale Konzeption speist sich aus der reflektierten Hochschullehre des Autors und der Entwicklung interdisziplinärer Seminarformate für das Lehramtsstudium für Volksschulen, den Erfahrungen und Erkenntnissen im Kontext der

Neuausrichtung der Musikalischen Bildung, der Selbsterfahrung des Autors im Rahmen der Psychotherapieausbildung sowie der kontinuierlichen Beschäftigung mit human- und bildungswissenschaftlichen Themen, die auch anthropologische, neurowissenschaftliche und psychologische Beiträge umfasst.

In diesem Zusammenhang wird vom Autor eine empirisch abgesicherte Entwicklung einer Positiven Pädagogischen Psychologie und zeitgemäßen Hochschuldidaktik, die bildungswissenschaftliche Paradigmen und fachdidaktische Anwendungsmöglichkeiten in sich verschränkt, ausdrücklich empfohlen.

Literatur

- Andersen, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based Research. *Educational researcher*, 41(1), 16–25.
- Feuser, G. (2013). Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionsorientierten Allgemeinen Pädagogik. In G. Feuser & M. Baldus (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand: welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?* (S. 11–66). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Gräsel, C. & Röbbken, H. (2010). Bildungspsychologie des Tertiärbereichs. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 140–153). Göttingen: Hogrefe.
- Gruber, H. & Stamouli, E. (2014). Intelligenz und Vorwissen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 25–44). Berlin: Springer.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 140–149.
- Hüther, G. (2011). *Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher*. Frankfurt: S. Fischer.
- Hüther, G. (2015). *Etwas mehr Hirn, bitte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, G. (2016). *Mit Freude lernen – ein Leben lang*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lilly, F. (2014). Creativity in Early Childhood. In T. Gullotta & M. Bloom (Eds.), *Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion* (S. 598–609). doi:10.1007/978-1-4614-5999-6
- Miller, W. & Rollnick, S. (2012). *Motivational interviewing. Helping people change*. New York: Guilford Publications.
- Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (2015). *Curriculum für das Bachelor- und Masterstudium Primarstufe*. Linz: Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.
- Petty, G. (2014). *Teaching Today*. Oxford: Oxford University Press.
- Petty, G. (2017). *How to Be Better at Creativity*. Raleigh: Lulu Enterprises.

- Reitinger, J. (2011). Differenziertes forschendes Lernen in den Naturwissenschaften mit leistungsheterogenen Schüler/-innengruppen. *Schulpädagogik Heute*, 2(4), 1–21.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements* (Vol. 12). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Reitinger, J. (2014). *Forschendes Lernen im Kontext einer selbstbestimmungsorientierten Lernkultur* (habilitation treatise). Kassel: University of Kassel.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds. Learning to be creative*. Chichester, UK: Capstone.
- Robinson, K. (2015). *Creative Schools. The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. New York: Penguin.
- Rosenberg, M. (2004). *Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag*. Paderborn: Junfermann.
- Seyfried, C. (2009). Seyfried, C. (2009). Trust-based learning – eine Neuakzentuierung von Vertrauen in Lern- und Entwicklungsarrangements. In C. Seyfried & A. Weinberger (Hrsg.), *Auf der Suche nach den Werten* (S. 109–134). Weinheim: Beltz.
- Scharmer, O. & Käufer, K. (2014). *Von der Zukunft her führen. Von der Egosystem zur Ökosystem-Wirtschaft. Theorie U in der Praxis*. Heidelberg: Carl Auer.
- Schratz, M. (2014). Schule aus der entstehenden Zukunft entwickeln. *Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung*, 1, 18–21.
- Schnarch, D. (2011). *Intimität und Verlangen. Sexuelle Leidenschaft in dauerhaften Beziehungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spiel, C., Schober, B., Wagner, P. & Reimann, R. (Hrsg.). (2010). *Bildungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Waid, A. (2013a). *Die Neuausrichtung des Fachbereichs Musikerziehung. Grundsatzstatement im Rahmen des Studientages für Musikalische Bildung*. Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, 11. Februar 2013.
- Waid, A. (2013b). *Die sieben Prinzipien der Neuausrichtung Musikalischer Bildung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz*. Interne Handreichung als Grundlage für die gemeinsame Weiterarbeit am Studientag für Musikalische Bildung. Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, 16. September 2013.
- Waid, A. (2015). *Die Psychologie des Hörens. Theoretische Fundierung von und empirische Erhebungen zu Audiobiografie, Hörerleben und Hörverhalten als Grundlage für eine integrative Theoriebildung*. Kassel: Kassel University Press.
- Waid, A. (2016a). Introducing Musical Inquiry Learning according to TILA. In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster & M. Kramer (Eds.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements. Research, Reflection, and Implementation*. Kassel: Kassel University Press.
- Waid, A. (2016b). *Audiobiografie und Hörerleben. Eine Einführung für Psychotherapeuten, Musiktherapeuten und Berater*. Wiesbaden: Springer.

- Waid, A. (2017). *Bildungspsychologie: Sieben Blitzlichter*. Vortrag am Studientag der wissenschaftlichen und professionsorientierten Arbeitseinheiten. Pädagogische Hochschule Salzburg, 27. Februar 2017.
- Waid, A. (2018). *Gestalte dein Gehirn! Pädagogisch-psychologische Aspekte kreativer Bildungsprozesse*. Kassel: Kassel University Press.
- Wildt, B. & Wildt, J. (2014). Psychodrama in der Hochschuldidaktik. In F. von Ameln & J. Kramer (Hrsg.), *Psychodrama: Praxis* (S. 107–120). Springer: Berlin.



Sprachliche Bildung im Sachunterricht

Ein Pilotprojekt in der Lehrer/-innenbildung der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz

Gudrun Kasberger und Anke Hesse

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
gudrun.kasberger@ph-linz.at*

EINGELANGT 9 JUN 2017

ÜBERARBEITET 13 JUL 2017

ANGENOMMEN 24 JUL 2017

Mit dem Ziel, Sprache(n) und sprachliche Bildung im Fach Sachunterricht in der Lehramtsausbildung und letztlich in österreichischen Schulen noch stärker in den Fokus zu rücken, wurde im Sommersemester 2016 an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz ein Pilotprojekt durchgeführt, das die Fächer Deutsch und Sachunterricht unter dem Schirm der sprachlichen Bildung in allen Fächern verknüpft. Erste Ergebnisse werden vorgestellt, der Transfer der fachwissenschaftlichen Inhalte in die Schulpraxis beleuchtet und der Prozess dieses Pilotversuchs exemplarisch evaluiert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Sprachliche Bildung, Sachunterricht, sprachbewusster Unterricht

1. Einleitung

Die Ausbildung für das Lehramt Primarstufe kann in Österreich an einer der derzeit vierzehn Pädagogischen Hochschulen absolviert werden. Den unterschiedlich aufgebauten Studien ist gemeinsam, dass sie die Absolventinnen und Absolventen befähigen, alle Pflichtfächer der Grundschule zu unterrichten. Die Studierenden haben in jedem Semester der Ausbildung die Gelegenheit, die in Lehrveranstaltungen erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten direkt in Tages- und Blockpraktika zu erproben.

Die große Breite der Ausbildung bietet viele Vorteile. Wie dem Leitbild der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz in Oberösterreich zu entnehmen ist, steht die Professionalisierung im Spannungsfeld von Persönlichkeit, Fachkompetenz und pädagogischen Herausforderungen im Vordergrund¹. In diese vielseitige Ausbildung, die mit dem Start des neuen Primarstufenlehramtes im Wintersemester 2015/16 noch interdisziplinärer und mit einer größeren Kohärenz des Wissens angelegt wurde, bettet sich das inhaltlich sehr breit gestreute Fach Sachunterricht ein. Die sinnstiftende Verknüpfung der entsprechenden Bezugsdisziplinen (wie z.B. Geographie, Geschichte, Physik ...) im Fach Sachunterricht hat eine lange Tradition. Kindern die Erschließung ihrer Umwelt planvoll zu ermögli-

¹ Homepage der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz, www.phdl.at (25.08.2016)

chen, stellt die involvierten Lehrpersonen vor viele Herausforderungen, die nur mit geeignetem „Handwerkszeug“ zu meistern sind. In österreichischen Grundschulen steht bzw. stand bisher weitgehend das fachliche Lernen im Sachunterricht im Mittelpunkt. Jedoch haben die Veränderungen in den Migrationsbewegungen der letzten Jahre zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der veränderten „sprachlichen Textur“ unserer Gesellschaft (Gogolin, 2010, S.529), so auch in der Grundschule, geführt. Mit dem Anliegen, allen Kindern Bildungserfolg möglich zu machen, rückt insbesondere die sprachliche Komponente des fachlichen Lernens ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Unterrichtspraxis muss allgemein die Dimensionen Bildungsbiographie, Themenbereich und Mehrsprachigkeit berücksichtigen (vgl. Lange, 2012). Die Fülle der Publikationen zur sprachlichen Bildung (und auch Förderung) im Zusammenhang mit Bildungssprache, Sprachstandsbeobachtung und sprachbewusstem Unterricht belegen die Notwendigkeit und das große Interesse, inklusiv und effektiv zu unterrichten. Die Sprache im Fach wird v.a. im Zusammenhang mit dem Konzept bzw. den Konzepten der Bildungssprache(n) diskutiert. Das Konzept der deutschen Bildungssprache, d.h. Konstitution, Umfang, Gegenstands-„bild“ (Ortner, 2009, S.2230), darunter auch ihre Abgrenzung zu Alltags-, Fach-, Schul- und Unterrichtssprache, sowie ihre Merkmale, sind z.B. bei Ortner (2009), Feilke (2012), Morek-Heller (2012), Wiater (2015), Bärenfänger (2016), Gogolin et al. (2016; 2013) und Kniffka et al. (2016) dargestellt. Die Bildungssprache einzelner Fächer² wurde für den Sachunterricht (vgl. Quehl et al., 2015) bereits beschrieben. Dabei steht nicht allein die Lexik im Zentrum der Aufmerksamkeit, vielmehr ist programmatisch die „Totalität des bildungssprachlichen Handelns“ (Ortner, 2009, S.2230) zu betrachten. Für den schulischen Kontext ist es hierbei wesentlich, Sprache nicht nur als Lernmedium (innerhalb dessen neues Wissen und neue Fertigkeiten erworben werden), sondern auch als Lerngegenstand aufzufassen, da „[...] jedes Fach zugleich spezifische sprachliche Besonderheiten [...] besitzt, die selbst einen substanziellen Teil der fachlichen Kompetenz bilden [...]“ (Bärenfänger, 2016, S.23). Da bildungssprachliche Kompetenz bei Kindern nicht vorausgesetzt werden kann, müssen diese sprachlichen Anforderungen in jedem Fach explizit gemacht und geübt werden, „[...] damit aus ‚Schülerisch‘ an den richtigen Stellen und zu den angemessenen Zeiten Bildungssprache wird“ (Lange 2012, S.140). Sichtbar wird in der aktuellen Forschung die Notwendigkeit, das Spannungsfeld von fachlichem und sprachlichem Wissen, Sprachkompetenz, Diagnostik und Didaktik in seinen vielfältigen Bezügen noch tiefer zu diskutieren und zu evaluieren. Speziell gilt es nun, die Konzepte für den Sachunterricht in österreichischen Schulen weiter zu spezifizieren und deren Umsetzung auf eine breite Basis zu stellen.

Das vorliegende Projekt nimmt das weite Feld der sprachlichen Bildung aus der Perspektive der Ausbildung von Lehrpersonen in Österreich in den Blick und will ausloten, wie Studierende theoretisch fundiert, aber auch handlungsorien-

2 Zur Diskussion „Bildungssprache“ versus „Bildungssprachen“ vgl. Bärenfänger, 2016

tiert das oben genannte Spannungsfeld erkunden können. Dazu ist eine intensivere Auseinandersetzung mit der Qualifizierung für sprachliche Bildung in der Ausbildung von Lehrpersonen vonnöten (vgl. Koch-Priewe et al., 2016). Gerade in dem Wissen, dass vieles an den Anwendungszusammenhängen sprachlicher Bildung (noch) wenig gesichert ist (Gogolin 2010, S. 542)³, gilt es jedoch, nicht nur einzelne Anwendungs-, sondern auch ganze Ausbildungskonzepte zu evaluieren und zu definieren. Dafür liegen bereits Leitlinien und Umsetzungsvorschläge (z.B. Gogolin et al., 2011; Thürmann et al., 2013; Brandt et al., 2016, S. 11) vor, an die das vorliegende Projekt anknüpfen will.

Für den Sachunterricht in der Grundschule gilt: Sprachliches und fachliches Lernen wird durch inhaltlich reichen, kontinuierlichen, lebensweltlich nahen und strukturierten Input befördert. Genau diesen Input möchte der sprachbewusste Unterricht durch die Synopse aus individuellem Sprachstand, Anforderungen und Inhalten zur Verfügung stellen. Verschiedene Konzepte sind in diesem Zusammenhang entstanden (z.B. CLIL, SIOP...), u.a. auch das Konzept des Scaffoldings, das bereits 1976 von Wood et al. geprägt wurde. Den Lernenden wird ein sprachliches Gerüst (= Scaffold) zur Verfügung gestellt, um das Erreichen der Zone der nächsten Entwicklung (vgl. Vygotskij, 1987) zu erleichtern. Die Zone der nächsten Entwicklung „measures the distance between what a learner is able to do and a proximal level that they might attain through the guidance of an expert-other“ (Warford, 2011, S. 254). kann dabei als die für jedes Individuum spezifische Entwicklungsstufe definiert werden, die ein Kind mit einem unterstützenden Erwachsenen erreichen kann. Im und für den Unterricht bedeutet dies, ausgehend von der fachlichen Bedarfsanalyse und der Sprachstandsdiagnostik, den Unterricht im Hinblick auf die Zone der nächsten Entwicklung zu planen und dabei die Prinzipien des Scaffoldings zu berücksichtigen (z.B. erkennbarer roter Faden, Klarheit der Sprache und Aufgabenstellungen, vom Mündlichen zum Schriftlichen, Organisation in Phasen usw.) und verschiedene Mittel (z.B. Operatoren und Diagramme) gezielt einzusetzen. Die konkrete Umsetzung (Micro Scaffolding) umfasst weitere Techniken wie z.B. diagnostisches Fragen, Feedback, Hinweise, Instruktion, Erklärung, Modellieren, Fragen, die dem Nachdenken über Lösungen dienen usw. (vgl. van de Pol et al., 2011, S. 56)⁴.

Zur Diagnostik der individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse wurde im hier vorgestellten Projekt das Instrument der Unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ) verwendet. Obwohl sprachliche Bildung häufig ausschließlich im Zusammenhang mit den Schlagworten „Deutsch als Zweitsprache“ und „Migration“ diskutiert wird, gehören doch alle Kinder zur Zielgruppe für sprachliche Bildung (vgl. z.B. Gogolin et al., 2016, S. 494). Der USB DaZ hat sich – mit gewissen Einschränkungen – für die Be-

3 Dieser Befund gilt auch für die Sprachförderung (vgl. z.B. Paetsch et al., 2014).

4 Auch wenn das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung im Kontext des instruktionellen Scaffolding eine wesentliche Rolle spielt, wird an anderen Stellen kritisiert, dass diese Lesart des Begriffs eine Einschränkung des von Vygotskij entwickelten Gesamtkonzepts darstellt (vgl. Smagorinsky, 2017).

obachtung aller Kinder als geeignet erwiesen (insbesondere im Zusammenhang mit der Ausbildung und Bewusstseinsbildung für Studierende). Zudem kann durch die Anwendung eines Beobachtungsinstruments auf alle Kinder einer Klasse „Besonderung“ (Hofer-Truttenberger, 2016) vermieden und gleichzeitig der Blick auf die große individuelle und klasseninhärente Vielfalt an Möglichkeiten und Begabungen in Bezug auf alle sprachlichen Ebenen im Mündlichen und Schriftlichen geöffnet werden.

Das Instrument USB DaZ wurde 2014 entwickelt und in Österreich vom Bundesministerium für Bildung zur Verfügung gestellt⁵. Grundannahme des USB DaZ ist die aus der Spracherwerbsforschung bekannte Regelmäßigkeit des Spracherwerbs (Erst- und Zweitspracherwerb), für den sich für die verschiedenen Bereiche des Spracherwerbs Erwerbsreihenfolgen feststellen lassen. Der USB DaZ berücksichtigt Spracherwerb auf den folgenden Ebenen (Fröhlich et al., 2014):

- pragmatische Basisqualifikation (Produktion & Rezeption)
- lexikalisch-semantische Basisqualifikation (Produktion & Rezeption)
- morphologisch-syntaktische Basisqualifikation (Produktion)
- literale Basisqualifikation (Produktion)

Die einzelnen Beobachtungsbereiche werden in Form von „Kompetenzstufen“ erfasst. Als besonders aussagekräftig erweist sich in Bezug auf den Spracherwerb die Beobachtung morpho-syntaktischer Fähigkeiten. Die Rezeption geht im Spracherwerb der Produktion voraus, weswegen die Bereiche z.T. getrennt erhoben werden.

Der USB DaZ ist kein Test, sondern ein Verfahren, mit dem der Sprachstand von Schülerinnen und Schülern von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe₁ im Rahmen des Regelunterrichts deskriptiv erfasst und im Hinblick auf die Erstellung spezifischer Lernangebote nutzbar gemacht werden kann.

2. Projektbeschreibung und Methode der Evaluierung

Projektziel und -beschreibung

Wie im obigen Abschnitt ausführlich dargelegt, ist in jedem Fach – so auch im Sachunterricht – eine intensive Verflechtung von fachlichen Inhalten und Sprache gegeben. Allerdings „[...] ist das Ineinandergreifen von Sprach- und Sachlernen historisch in der Institution Schule unsichtbar gemacht worden [...]“ (Quehl et al., 2013, S.9). Ziel des Projektes ist es daher, den Studierenden der Primarstufe exemplarisch die Verzahnung von Sprache mit fachlichen Inhalten zu verdeutlichen, und zwar im Sachunterrichtsbereich „Gemeinschaft“. Die vier Bausteine des Makro- und Mikroscaffolding: Bedarfsanalyse, Lernstandsanalyse, Unterrichtsplanung und Unterrichtsinteraktion (vgl. Gibbons, 2002; Gibbons, 2015) dienen als Eckpfeiler des vorliegenden Pilotprojekts.

⁵ https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/erlaesse/usb_daz.html (10.9.2016) bzw. Von der Diagnose zur Förderung USB DaZ. <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=332> (27.7.2016)

GRUNDLAGEN. Zur Durchführung des Projektes wurden zunächst in zwei zeitlich parallel angelegten Seminaren (4. Semester Primarstufenlehramt) fachbezogene Grundlagen erarbeitet. Auf der einen Seite ging es um die fachlichen Inhalte des Sachunterrichtsbereichs „Gemeinschaft“ und deren didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten. Auf der anderen Seite wurden die Studierenden mit sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Grundlagen vertraut gemacht, um im Anschluss das im Projekt verwendete Instrument der unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung anwenden zu können. Zusätzlich wurden die Studierenden in das Konzept des Scaffoldings (siehe oben) eingeführt.

SCHULPRAKTISCHE UMSETZUNG. Im Anschluss an die Seminare wurde für die Studierenden eine schulpraktische Umsetzungsmöglichkeit organisiert, die über die ohnehin im Curriculum vorgeschriebene Schulpraxis hinausging. Der Transfer in die Praxis gestaltete sich in drei Schritten.

Schritt 1. Eine exemplarische unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung (mündlich und schriftlich) wurde von Studierenden an einer involvierten Grundschule (s.u.) durchgeführt. Die Auswertung dieser Beobachtung erfolgte im Seminar mit fachlicher Begleitung. Anschließend wurde mit Unterstützung der Seminarleiterinnen eine Sachunterrichtseinheit unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus der unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung geplant.

Schritt 2. Die in Schritt 1 mit besonderer Berücksichtigung des Sprachstandes der Kinder (2. bis 4. Schulstufe) geplante Sachunterrichtseinheit wurde an der Grundschule durchgeführt.

Schritt 3. Im direkten Anschluss an Schritt 2 führten eigens arrangierte Peer-Learning-Settings (die Kinder der 2. bis 4. Schulstufe aus Schritt 2 trafen auf Kinder aus Vorschulklassen bzw. der 1. Schulstufe) zu einer Intensivierung, indem die zuvor gelernten Inhalte an jüngere Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen Fokus auf die Sprache weitergegeben wurden.

EVALUIERUNG. Nach Abschluss der Lehrveranstaltungen (inklusive Durchführung in der Schule) wurden die Lehrkräfte der involvierten Grundschule und die Studierenden in Form von Fragebögen um Feedback gebeten bzw. Reflexionsgespräche durchgeführt.

Durchführung des Projektes

Das Projekt wurde mit Studierenden der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz in Oberösterreich und in Kooperation mit einer Linzer Grundschule durchgeführt. Insgesamt nahmen 222 Studierende des vierten Semesters des Primarstufenlehramtes teil. Jeder Studentin bzw. jedem Studenten wurde zufällig ein Kind einer Linzer Grundschule (2. bis 4. Schulstufe) zugeordnet. Alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler erhielten zunächst die Aufforderung, im vertrauten Umfeld (Begleitung durch die gewohnte Lehrkraft) einen schriftlichen Text zu

verfassen und einen kurzen Fragebogen zur Sprachbiographie auszufüllen. Dieser schriftliche Teil der Sprachstandsbeobachtung wurde den Studierenden zur Verfügung gestellt. Nach der intensiven Auseinandersetzung mit den schriftlichen Produkten der Kinder besuchten die Studierenden „ihre“ Kinder in der Schule und erhoben die restlichen Punkte des USB DaZ durch Beobachtungen im Plenum, in Gruppen und in Einzelaktionen.

Wie zuvor bereits dargestellt, bestand die Aufgabe der Studierenden – nach der Erhebung des Sprachstandes des korrespondierenden Kindes und neben der Erarbeitung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte der Seminare Deutsch und Sachunterricht – in der Gestaltung und Durchführung einer Unterrichtseinheit zu einem selbst gewählten Sachunterrichtsthema aus dem Themenpool „Gemeinschaft“. Dazu sollte die Unterrichtseinheit sowohl mit dem Fokus auf die Sprache im Fach Sachunterricht und auf den individuellen Sprachstand des Kindes bezogen geplant werden. Konkret bedeutete das, die fachlich-sprachlichen Anforderungen des Themas auf die sprachlichen Möglichkeiten des Kindes abzustimmen und auch zu überlegen, wo individuelle sprachliche Förderung im Zuge des Fachunterrichts erfolgen kann. Der letzte Schritt umfasste die Durchführung des Peer-learning-settings, in dem Kinder ihr neu erworbenes Wissen an jüngere Kinder weitergaben.

Methodik der Evaluierung

Die Evaluierung des Gesamtvorhabens erfolgte durch die exemplarische Analyse der Sprachstandsbeobachtungen, Unterrichtsplanungen, Reflexionen der Studierenden sowie durch eine anonyme Fragebogenerhebung unter Studierenden nach Abschluss des Projektes. Zusätzlich wurde das informelle Feedback durch die Lehrkräfte der Linzer Grundschule, in der das Projekt durchgeführt wurde, berücksichtigt. Die (auch durch die Datenmenge bedingte) überwiegend exemplarische Auswertung dieser Pilotstudie soll in weiterer Folge der forschungsgeleiteten Planung zukünftiger Projekte dienen.

3. Ergebnisse

Exemplarische Analyse von Unterrichtsplanungen der Studierenden

Im folgenden Abschnitt werden einige Komponenten der Unterrichtsplanung und deren Verknüpfung mit den Ergebnissen der Sprachstandsbeobachtung anhand einiger Beispiele von Studierenden exemplarisch vorgestellt. Ziel ist, für diese Pilotstudie festzustellen, welche Elemente der Sprachstandsbeobachtung und sprachbewusster Unterrichtsplanung sich in den Produkten der Studierenden zeigen. An dieser Stelle wird explizit betont, dass es sich hierbei um kurze Analysen

tatsächlicher Unterrichtsplanungen in einem Lernprozess handelt und nicht um modellhafte, „ideale Unterrichtsrezepte“ – wie oben beschrieben, dient das die Pilotstudie v.a. der Analyse der Umsetzungsmöglichkeiten in die Praxis mit dem Ziel, Verbesserungsmöglichkeiten in der Hochschuldidaktik festzustellen.⁶

Für die sprachensible Planung des Sachunterrichts mit Fokus auf bildungssprachliche Elemente wurde das vom Österreichischen Sprachenzentrum (Fuchs et al., 2015) vorgestellte Planungsformular von Lehrenden der im vorgestellten Projekt involvierten Seminare (Müller et al., 2015) angepasst. Die vorgestellten Kategorien

- Inhaltlich-fachliche Ziele (die Inhalte aus dem Sachunterricht)
- Sprachliche Anforderungen, die sich aus den inhaltlich-fachlichen Zielen ergeben
- Sprachliche Ziele (Analyse der Schülertexte und mündliche Sprachfähigkeit)
- Methoden und Aktivitäten
- Sprachunterstützende Maßnahmen
- Organisations- und Sozialformen
- Reflexion

bildeten die Basis für das weitere Vorgehen.⁷

Blitzlicht 1: Sprachstandsbeobachtung

Die deskriptive Erfassung des Spracherwerbs durch ein Beobachtungsinstrument wie die „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache“ ermöglicht den Blick auf alles, was „schon da ist“, für das, was in Ansätzen gelingt und was für die nächste Zone der Entwicklung des einzelnen Kindes von Bedeutung ist, durchaus auch im Sinne von Begabungsförderung.

In Bezug auf die Sprachstandsbeobachtung ist grundsätzlich festzuhalten, dass das Instrument auf alle Kinder der Partnerschule angewendet wurde (siehe oben). Dies hat zum einen pragmatische Gründe, denn so konnten alle Studierende das Instrument kennenlernen und anwenden; die Vorgehensweise lässt sich zudem durch die oft ähnlich verlaufenden Erwerbsprozesse in Deutsch als L1 und Deutsch als L2 durchaus rechtfertigen. Zum anderen wird gerade durch diese Vorgehensweise in der zusammenschauenden Arbeit einer Lehrveranstaltungsgruppe sichtbar, mit welcher Spannweite von Spracherwerbssituationen, -verläufen und Sprachstandsniveaus eine Lehrperson in einer einzigen Klasse konfrontiert wird. Sichtbar wurde für die Studierenden auch, dass sich das Gesamtbild eines Schülers, einer Schülerin durch die Beobachtungen auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen gut differenzieren lassen und dass die mündlichen und schriftlichen Fähigkeiten nicht immer deckungsgleich sind.

⁶ Die Auswertung der Unterrichtsplanung erfolgt exemplarisch, gegeben ist eine relativ große Spannweite von unterschiedlichen Planungen. Eine systematischere Untersuchung zum Zweck der Optimierung von Ausbildungsprozessen wird für die Zukunft als wünschenswert erachtet.

⁷ In Zukunft wird ein Ausbau der sprachbewussten Unterrichtsplanung auch in Richtung des Planungsrasters von Tajmel (vgl. Tajmel/Häge-Mead, 2017) angestrebt.

Die Analysen der Studierenden wurden vielfach mit großer Akribie durchgeführt: Der schriftliche Text wurde transkribiert und mit Zeilennummern versehen, sodann wurde der Text Satz für Satz im Hinblick auf die Kategorien des USB DaZ ausgewertet. Schließlich wurden die Ergebnisse mit denen der mündlichen Sprachstandsbeobachtung verbunden. Das kleinschrittige Beobachten eingeschränkter Äußerungsmengen und Textproduktionen konnte – wie auch mit den Studierenden dezidiert besprochen wurde – nicht eine umfassende (fortlaufende) Sprachstandsbeobachtung zum Ergebnis haben, sondern sollte v.a. die Handhabung des USB DaZ vermitteln und die deskriptive, im Hinblick auf die verschiedenen Erwerbsbereiche differenzierte Sicht auf ein Kind ermöglichen, vgl. folgende Beispiele von Ausschnitten aus einer abschließenden Reflexion der STUDIERENDEN 1, die rechts von den Autorinnen analysiert wurden.

TABELLE 1. *Beispiel abschließende Reflexion*

STUDIERENDE 1	Analyse
<p>Mir fiel auf, dass das Kind den Genitiv im Sprachgebrauch nicht einsetzt [...]. Als ich das Mädchen gezielt danach fragte („Wessen Hund ist das?“) sah es mich verwirrt an und meinte: „Du meinst ‚Von wem ist das der Hund‘, oder?“.</p>	<p>Reflexion mündliche/schriftliche Sprachverwendung (→ konzeptuelle Schriftlichkeit ausbaufähig)</p>
<p>Auffallend war auch, dass das Kind Fragen, die es nicht sicher beantworten konnte, geschickt umging, indem es mich fragte, ob ich denn überhaupt die Antwort wisse.</p>	<p>Wertschätzende Beobachtung der pragmatischen Fähigkeiten des Kindes, die aber Lernbereiche nicht verdecken sollen.</p>
<p>Der Satzbau des Mädchens war völlig in Ordnung, nur bei der Phrase „Das ist der Bub, der den Boden kehrt“ traten erhebliche Schwierigkeiten auf, da das Mädchen stets sagte „Das ist der Bub was den Boden kehrt“. Es kann natürlich sein, dass sie das zuhause im Dialekt so gelernt hat.</p>	<p>Bestätigung der Beobachtung, dass ein Lernbereich des Kindes in der konzeptuellen Schriftlichkeit (BICS und CALP) liegen könnte; die Reflexion kann in eine Sprachreflexion im Sinne einer innersprachlichen Mehrsprachigkeitsdidaktik (Standard- versus Dialektgrammatik) einfließen.</p>
<p>Das Mädchen kannte einige schwierigere Ausdrücke wie zum Beispiel Wörter wie „Bucht“ oder „Sehne“. Das Wort „Narkose“ konnte es jedoch nicht produktiv verwenden. Es verwendete stattdessen das Wort „Schlafspritze“. Nach einer Hörerinitiierten Korrektur gebrauchte sie das richtige Wort.</p>	<p>Würdigung der semantischen Fähigkeiten des Kindes und Wahrnehmung der Fähigkeit, auf Modellierung zu reagieren.</p>

Trotz der Limitation der untersuchten Äußerungsmengen der Kinder wurden die Ergebnisse, wo immer sinnvoll möglich, für die Unterrichtsplanung eingesetzt, wie z.B. im folgenden Beispiel von STUDIERENDE 5:

Sprachstandsbeobachtung: Bub, 11 Jahre alt, Muttersprache Rumänisch

Ermittelter Lernbereich: Genus und Genuskonkordanz (*einen* Baby Reh, ein Geräusch, *den* sie...)

Thema Sachunterricht: „Gemeinde“ – Gestaltung eines Gesellschaftsspiels „Durch unsere Gemeinde“ (Würfelspiel) mit einem Aufgabenfeld „Fallkarten“: z.B. *Der etwas kleinere Schreibtisch gehört dem Sekretär.*

Mit den Sprachkärtchen „Konjunktionen“ wurden von STUDIERENDE 1 ebenfalls die Ergebnisse der Sprachstandsuntersuchung berücksichtigt (Zone der nächsten Entwicklung):

Außerdem unterstützen wir die Kinder durch weitere Kärtchen bei der Satzbildung. Die Kinder sollen drei wichtige Eigenschaften eines Freundes suchen und diese miteinander verbinden. Um Konjunktionen anzubieten, schreiben wir einige Konjunktionen auf Kärtchen.

Wünschenswert wäre der fortlaufende Einsatz des Instruments im gesamten Studium mit einer Ausdehnung auf eine Gruppe von Schüler/innen und Schülern, um Anwendungsroutine zu entwickeln, die sich erfahrungsgemäß mit fortlaufender Beschäftigung gut herstellen lässt.

Blitzlicht 2: Sprachliche Anforderungen

Im folgenden Beispiel wurden zentrale Wörter des Buches „Der Regenbogenfisch“⁸ ermittelt, die zu den sprachlichen Anforderungen gehören, wenn das Buch im Unterricht eingesetzt wird. Um die Wörter ermitteln zu können, muss der Wortschatz auf der Metaebene reflektiert werden, und zwar nicht nur im Hinblick auf den erwartbaren Bekanntheitsgrad der Wörter (Grund- oder Aufbauwortschatz), sondern auch im Hinblick auf morphologische Aspekte. Beispiel: Studierende 1: Zum Thema Freunde – „der Regenbogenfisch“

Fachvokabular: *Oktopus, Schuppen, Ozean, Schuppenkleid, schillerte, glitt, Korallenriff, Seestern, Tintenfisch, Tintenwolke, Glitzerschuppe, sorgfältig, blubberte, übermütig, umringt, vergnügt*⁹

⁸ Pfister, Marcus (2012): Der Regenbogenfisch. Ellermann.

⁹ In Bezug auf die sprachlichen Anforderungen wurden von den Studierenden z.T. Wortformen (und keine Lemmata) ermittelt – dies wurde im Hinblick auf das Ziel der Unterrichtsplanung (keine sprachwissenschaftliche Analyse) als tolerierbar erachtet.

Zurecht wurden hier in Bezug auf das Fachvokabular nicht nur (zusammengesetzte) Nomina ermittelt, die als Fachvokabular im engeren Sinn bezeichnet werden können (z.B. *Oktopus, Ozean, Schuppe, Korallenriff*), sondern auch kreative (spontane) Kompositionsbildungen wie *Glitzerschuppe*. Dies erscheint aufgrund der Kompetenzen, die ein Kind für das Verständnis von o.g. Wortbildungen braucht, angemessen.

Was muss ein Kind in Bezug auf ein Determinativkompositum wie *Schuppenkleid* sprachlich können, um das Wort verstehen zu können? Zunächst muss die Bedeutung der beiden Konstituenten bekannt sein (*Schuppe, Kleid*). In diesem Fall wird der Unterschied zwischen Alltags- und Bildungssprache besonders gut ersichtlich, denn das Lexem *Kleid* wird alltagssprachlich zur Bezeichnung eines Kleidungsstückes eingesetzt, während hier das Lexem *Kleid* eine bildungssprachliche bzw. fachsprachliche Bedeutung trägt und das Gefieder/Fell eines Tieres meint (vgl. z.B. Wahrig, 1997, S. 735). Gleichzeitig könnte argumentiert werden, dass zusätzlich eine Bedeutungsübertragung stattfindet, da das Wort *Schuppenkleid* (im Gegensatz etwa zu *Federkleid*) nicht lexikalisiert ist. Diese Übertragung muss jedoch nicht zwangsläufig hergestellt werden, denkbar ist auch ein metaphorisches Verständnis von *Kleid* für eine Haut bzw. allgemein eine Hülle.

Die Leistung liegt im Hinblick auf Komposita auch in den Strategien zur Bedeutungserschließung durch „Auflösung“ des Kompositums (verschränkt mit der Bedeutungserweiterung einer der beteiligten Komponenten: in *Schuppenkleid* → erste Konstituente = Nomen; zweite Konstituente = Nomen; aufgelöst als: *das Kleid aus Schuppen* (vs. z.B.: *Glitzerschuppe* → erste Konstituente = Verb; zweite Konstituente = Nomen; aufgelöst als: *die Schuppe, die glitzert*).

Wenig bekannte Adjektive wie *sorgfältig* und Verben (besonders da im Präteritum) wurden ebenfalls korrekt zu den besonderen sprachlichen Anforderungen gezählt.

Einige Studierende haben diese Auswahl auch metasprachlich begleitet, indem z.B. STUDIERENDE 2 bei den ermittelten Komposita die Kennzeichnung „nominale Zusammensetzungen“ beigefügt haben. Beispiel: STUDIERENDE 2a: Thema Kinderrechte

Fachvokabular: *die Kinderrechte, die Kindersuchmaschine, die Entwicklungsländer, das Übereinkommen, die Grundlage, die Gleichbehandlung, die Privatsphäre (nominale Zusammensetzungen), der Vertrag, die Konvention, das Lexikon [...]*

Weiters wurden Phrasen ermittelt, mit denen über Kinderrechte gesprochen werden kann, der Einsatz der Phrasen bedingt grammatisches Wissen, z.B. über die Rektion von Präpositionen (*das Recht auf*; *auf* regiert eine Nominalphrase im Akkusativ) oder über die Wortstellung in Gliedsätzen (Verbendstellung). Beispiel: STUDIERENDE 2b: Thema Kinderrechte

Phrasen: *Das Recht auf ... Wir würden bestimmen, dass ...*

Des Weiteren wurden sprachliche Strategien definiert, die für die Behandlung des Themas Kinderrechte als nötig erachtet wurden. Eine wesentliche (Sprach-)Lernstrategie wird mit „Vokabeln identifizieren“ angesprochen – wie gehe ich mit unbekanntem Wörtern um und wie kann ich mir diese erarbeiten (z.B. mit Kindern ein Fachlexikon erstellen). Beispiel: STUDIERENDE 2c: Thema Kinderrechte

„Vokabeln“ identifizieren: die Entwicklungsländer, die Konvention, der Vertrag, die Diskriminierung;

Die kurze Analyse zeigt, dass die Definition der sprachlichen Anforderungen die sprachlichen Inhalte und Bezüge der Lerninhalte offenlegt und damit implizit die darauffolgenden Schritte unterrichtlichen Handelns leitet. Dabei muss keineswegs jedes einzelne Wort durch die Lehrperson wie oben im Detail analysiert werden, aber es muss die Kompetenz erarbeitet werden, die sprachlichen Anforderungen zu definieren und in ihrer Schwierigkeit einschätzen zu können. Eine weitere Systematisierung dieses wesentlichen Ausbildungsschrittes könnte durch die Arbeit mit Operatoren (Brandt/Gogolin, 2016) und mit Schlüsselwörtern (Tajmel/Hägi-Mead, 2017) erreicht werden.

Blitzlicht 3: Methoden/Aktivitäten und sprachunterstützende Maßnahmen

Am folgenden Beispiel wird deutlich, wie Studierende ihre Methoden und Aktivitäten im Kontext des Konzeptes des sprachbewussten Unterrichts planen: Die Vorgabe „vom Mündlichen zum Schriftlichen“ (vgl. auch „mode continuum“ Quehl/Trapp, 2013, S. 43) ist sichtbar umgesetzt – das Vorwissen wird mit geeigneten Techniken (Brainstorming) aktiviert, die mündliche Aktivierung der Kinder erfolgt durch die gemeinsame Gestaltung einer Mindmap; das Können der Kinder wird berücksichtigt, indem der vorhandene Wortschatz gewürdigt wird. Auch die Visualisierung des Themas „Notruf absetzen“ mit Hilfe eines Ablaufdiagramms und seiner Verbalisierung mit anschließender schauspielerischer Umsetzung stellt eine gelungene Verknüpfung von sprachlichem und sachlichem Wissen dar und ermöglicht die Integration des Wissens ins Können.

Einstieg in das Thema Feuerwehr, Polizei und Rettung: Zu Beginn kann mit den Kindern ein **Brainstorming** gemacht werden, um herauszufinden, welches **Vorwissen** sie zu diesen Themen haben und welches **Fachvokabular** sie dazu schon besitzen. Dazu könnte gemeinsam eine **Mindmap** angefertigt werden.

Notruf absetzen: Zuerst wird **besprochen**, was ein Notruf ist und dessen oft lebenswichtige Bedeutung wird geklärt. Gemeinsam wird der Ablauf, Schritt für Schritt, anhand eines **Ablaufdiagrammes**, besprochen.

Anschließend wird ein richtiger Notruf „**durchgespielt**“. Jeweils ein Kind kann sich ein Kärtchen mit einem Vorfall auswählen (Feuerwehr, Rettung, Polizei) und den Notruf mit einem zweiten Kind **schauspielerisch** durchführen. Sie können sich später jedoch auch selbst einen Notfall **ausdenken** und diesen **durchspielen**.

(Studierende 3, Hervorhebung durch die Autorinnen)

Auch bei der Erarbeitung des Themas „Freundschaft“ wurde auf die Verknüpfung von visuellen mit sprachlichen Elementen geachtet (Bsp. STUDIERENDE 1)

Um sicherzugehen, dass die Kinder die vorkommenden Wörter, wie z.B. *Oktopus* verstehen, bringen wir einige Bilder mit. Zur visuellen Veranschaulichung der Geschichte zeigen wir den Kindern stets die im Buch dargestellten Bilder.

Außerdem wird in der Mitte des Tisches während des Vorlesens ein passendes Bild zur Geschichte entstehen. Diese grafische Darstellungshilfe soll das Verstehen des Inhaltes sicherstellen und motivierend wirken.

Wir versuchen, den Wortschatz der Kinder zu erweitern, indem wir auf Kärtchen Eigenschaften eines Freundes schreiben, die den Kindern vermutlich weniger bekannt sind (z.B. *verantwortungsbewusst*).

Die Entwicklung des sprachbewussten Unterrichtsmaterials insgesamt zeigt relativ große qualitative Unterschiede, die unseres Erachtens auf die zugrundeliegende Eigenkompetenz und Durchdringung des Themas zurückzuführen sind. Hier wäre einerseits eine Verstärkung des „Lernen am Modell“ wünschenswert (sprachbewussten Unterricht auch in größeren Zusammenhängen sichtbar werden lassen), andererseits zeigt sich hier die Notwendigkeit, die Inhalte im Studium noch stärker aufbauend und vernetzt zu verankern.

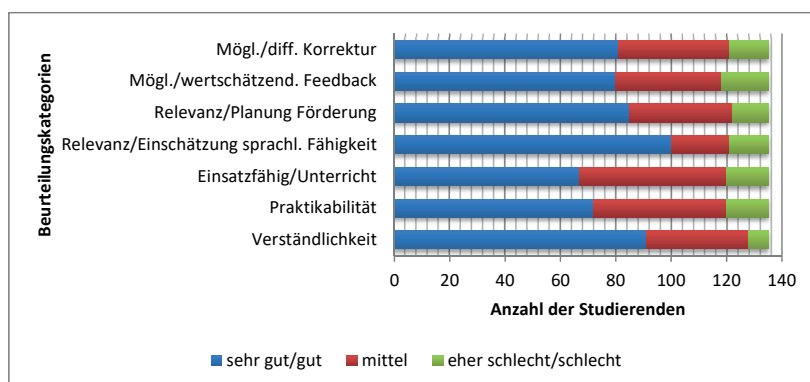
Ergebnisse des Fragebogens

Nach der Durchführung des Projektes wurden alle Studierende (N=222) mittels eines Fragebogens (N=135, Rücklaufquote 61%) in unterschiedlichen Kategorien anonym befragt. Mit dem Fragebogen wurde u.a. erhoben, welche Inhalte z.B. im Hinblick auf den USB DaZ für die Studierenden neu waren, wie die Schwierigkeit von USB DaZ und Unterrichtsplanung eingeschätzt wurden und wie die Studierenden ihren Lernzuwachs einschätzten. Zentrale Ergebnisse werden im Folgenden präsentiert.

Zunächst wurden die Studierenden um ihre Einschätzung verschiedener Einsatzbereiche bzw. Aspekte des USB DaZ gebeten. Die in der Abb. 1 dargestellten Begriffe zur unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung werden hier näher erläutert. Die Angaben in Klammern geben jeweils den erreichten Prozentsatz für den Bereich „sehr gut/gut“ an:

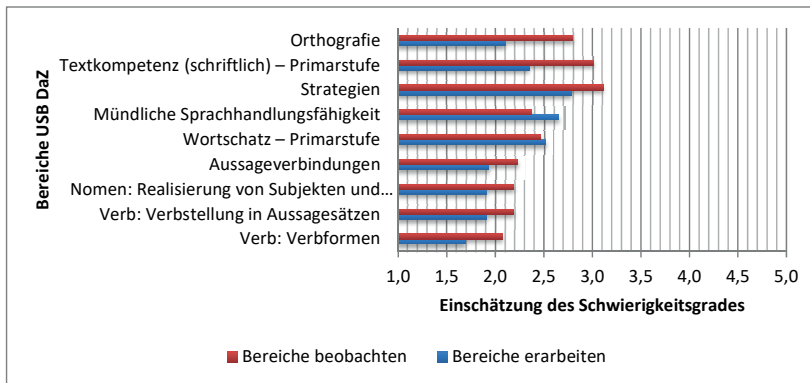
- Inwieweit bietet das verwendete Instrument die Möglichkeit zu differenziertem Korrekturverhalten? (60%)
- Besteht die Möglichkeit zu wertschätzendem Feedback? (59%)
- Wie hoch wird die Relevanz für die Planung einer individuellen Förderung eingeschätzt? (63%)
- Ist der USB DaZ relevant für die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes? (74%)
- Wie wird die Einsatzfähigkeit im Unterricht gesehen? (50%)
- Wie hoch ist die Praktikabilität? (53%)
- Ist das Instrument verständlich genug aufbereitet? (67%)

ABBILDUNG 1. Darstellung der Ergebnisse zu grundlegenden Themen des Fragebogens (N = 135)



Ein weiterer Teil der Befragung erhebt den Schwierigkeitsgrad, sich die einzelnen Bereiche des USB DaZ (aus Sicht der/des Studierenden) zu erarbeiten und diese im Anschluss in der Schule anhand mündlicher und schriftlicher Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zu beobachten. Die Ergebnisse sind in Abb. 2 dargestellt. Dabei zeigt sich, dass die Beobachtung insgesamt als schwerer erlebt wird als die Erarbeitung (abgesehen vom Bereich „Wortschatz“, dies könnte durch Hinweise auf „Referenzwortschatzbereiche“ von Seiten USB DaZ erleichtert werden). Die gute Selbsteinschätzung im Bereich der Morphosyntax kann im Hinblick auf die tatsächlichen Analysen nicht immer bestätigt werden, was auf die Notwendigkeit fortlaufender Schulung bzw. Anwendung mit Kontrolle hinweist.

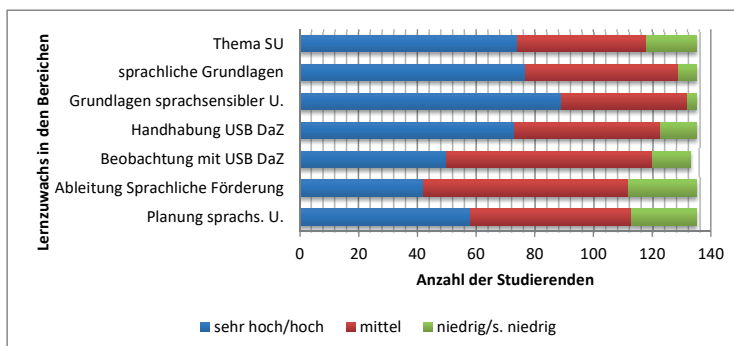
ABBILDUNG 2. Schwierigkeitsgrad der Bereiche des USB DaZ von 1 (sehr leicht) bis 5 (sehr schwer) ($N = 135$)



Um den persönlichen Lernzuwachs der Studierenden (s. Abb. 3) zu erheben, wurde Unterkategorien eingeführt, die helfen sollen, den individuellen Lernprozess deutlicher sichtbar zu machen.

- Thema Sachunterricht: Themen des Sachunterrichts (insbesondere das eigene Thema)
- Planung sprachsensibler Unterricht: Die Planung von sprachsensiblen Unterricht
- Ableitung Sprachliche Förderung: Die Ableitung von Sprachförderung aus Beobachtung
- Konkrete Beobachtung mit USB DaZ: Konkrete schriftliche und mündliche Beobachtung eines Kindes
- Handhabung USB DaZ: Handhabung des Beobachtungsinstrumentes USB DaZ
- Grundlagen sprachsensibler U.: Theoretische Grundlagen Sprachsensibler Unterricht und USB DaZ
- Sprachliche Grundlagen: Sprachliche Grundlagen (Grammatik, Pragmatik, Semantik, ...)

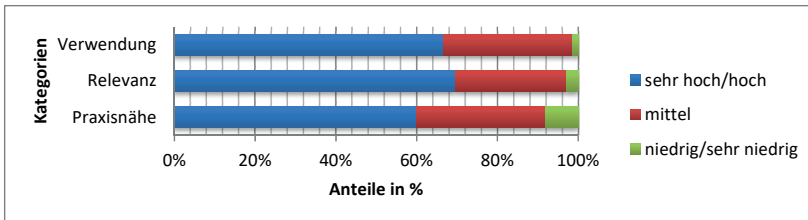
ABBILDUNG 3. Persönlicher Lernzuwachs der Studierenden ($N = 135$)



Ein hoher persönlicher Lernzuwachs muss nicht unbedingt bedeuten, dass die Studierenden das Erlernte auch später im Beruf umsetzen werden (bzw. dies beabsichtigen). Daher wurde dieser Aspekt gezielt erhoben. Dabei gliederte sich die Befragung in die drei unten stehenden Bereiche und zeigt, dass das Instrument auch in der praktizierten Verbindung mit sprachbewusstem Unterricht auf hohe Zustimmung seitens der Studierenden stößt.

- Verwendung: Würden Sie aus heutiger Sicht den USB DaZ später im Beruf nutzen, um sprachsensiblen Unterricht durchzuführen?
- Relevanz: Wie relevant ist die Planung von sprachsensiblen Unterricht für den Beruf?
- Praxisnähe: Wie praxisorientiert ist die im Projekt gewählte Vorgehensweise?

ABBILDUNG 4. Verknüpfung mit dem zukünftigen Beruf (N = 135)



Ergebnisse Lehrer/innenfeedback

Während die Studierenden mit den Kindern die vorbereiteten Sachunterrichtseinheiten bearbeiteten, konnten die Lehrerinnen und Lehrer, die sonst die Kinder begleiten, den Unterrichtsverlauf beobachten. Diese wurden im Anschluss um ein kurzes Feedback gebeten. Die Rückmeldungen können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- sehr oft wurde die Möglichkeit begrüßt, einen anderen Blickwinkel einnehmen zu können
- oft wurden die Kinder ganz anders erlebt als in der Klassensituation („Dauerplauderer sind ruhig, stillere Kinder tolle Erklärer“)
- interessante Themen
- Peerlernen führte zu mehr Aufmerksamkeit
- gut organisiert
- Peers lernten bei jeder Gruppe dazu
- Peers von Studenten/innen gut unterstützt

4. Diskussion

Das vorgestellte Pilotprojekt verfolgt das Ziel, Studierende in enger Zusammenarbeit der Fächer Deutsch und Sachunterricht an das Thema des sprachsensiblen Unterrichts heranzuführen und praktisch erproben zu lassen, und zwar beginnend mit einer Sprachstandsbeobachtung. Die Analyse des Projekts dient der hochschuldidaktischen Weiterentwicklung unseres Hauses und der weiteren Implementierung des sprachbewussten Unterrichts. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es grundsätzlich gelungen ist, den großen Bogen der sprachlichen Bildung in der Ausbildung über die Fächer Sachunterricht und Deutsch zu spannen – und zwar ausgehend von den Grundlagen bis hin zur praktischen Erprobung in einer konkreten Unterrichtssituation. Die Evaluierungsergebnisse belegen den Wissenszuwachs in den unterschiedlichen Lern- und Arbeitsbereichen. Der große Lernschritt im Hinblick auf das Instrument der Sprachstandsbeobachtung lässt sich aus den Ergebnissen der Fragebogenerhebung ableiten: Während die Mehrheit der Studierenden (80%) (wenig überraschend) den USB DaZ vor dem Seminar noch nicht gekannt hatte, und 42% der Studierenden auch mit den Begriffen des USB DaZ wenig bis gar nicht vertraut waren, würden ihn 67% der Studierenden aus heutiger Sicht im Berufsleben einsetzen. Sprachstandsdiagnostik wird zwar als sehr aufwändig erlebt, ihre Relevanz wird aber erkannt. Für 74% der Befragten ist das verwendete Instrument sogar sehr relevant für die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes. Es wird klar, dass die Erarbeitung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte und die Übersetzung der Inhalte in den sprachbewussten Unterricht von den Studierenden als bedeutsam empfunden wird. Die meisten Studierenden hatten lediglich leichte bis mittlere Schwierigkeiten bei der Erarbeitung des USB DaZ, was für die Angemessenheit des Instruments in dieser Phase der Ausbildung spricht. Jedoch gibt es in der konkreten Bearbeitung/Ausführung des USB DaZ noch Unsicherheiten. Zusätzlich wird ersichtlich, dass die Erarbeitung des Beobachtungsinstrumentes für die Studierenden meist etwas besser gelang als die Umsetzung in der Schule, dieser sollte unseres Erachtens mehr Zeit und Gelegenheit eingeräumt werden. Wesentlich ist, in Zukunft einen guten Aufbau der Inhalte in den unterschiedlichen Studienphasen sicherzustellen, sodass bei der Anwendung in der Schule ein routinierter Zugriff auf die einzelnen Themen und Techniken und damit ein sicherer Umgang mit den sprachlichen Inhalten in allen Fächern gelingt. Mit anderen Worten: Der fachlichen Verankerung der Inhalte (z.B. Grammatik, sprachbewusste Unterrichtsplanung) muss größere Bedeutung beigemessen werden, da ohne diese Eigenkompetenz das Angebot der sprachlichen Bildung (inkl. Diagnostik) nicht angemessen gestellt werden kann. Wir erachten ferner den fortlaufenden fachübergreifenden Austausch (auch mit der Schulpraxis) als äußerst wichtig, um – neben den Elementen des Makroscaffolding – Methoden des Mikroscaffoldings in der Schule von Anfang an bewusst zu erleben und deren Anwendung zu üben. Die

Machbarkeit wird wesentlich durch den Aufwand bestimmt und so scheint es hier wünschenswert zu sein, z.B. durch ein geeignetes elektronisches Tool die Erfassung und Auswertung der Sprachstandsbeobachtungen zu erleichtern. Ferner erachten wir fachspezifische sowie fachübergreifende Forschung im Hinblick auf sprachliche Strukturen von Unterrichtsmaterial bzw. Themen in größeren Zügen (bezogen auf größere Unterrichtssequenzen (Lehrpläne, Lehrwerke, Jahresplanungen usw.) als unabdingbar (vgl. z.B. auch Lütke, 2013, S. 110). Die Ergebnisse dieser Pilotstudie stützen ebenfalls den Ruf nach einer effektiven curricularen Verankerung der durchgehenden sprachlichen Bildung (vgl. Böckmann 2017).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die individualisierte Betreuung von Kindern auf der Ebene der Sprache neben geeigneten Rahmenbedingungen ein hohes Maß an Fachwissen, Anwendungsroutine und Engagement auf Seiten der Lehrpersonen bedingt. Wenn wir es für wünschenswert erachten, sprachförderlichen Unterricht in allen Schulstufen und in allen Fächern anzubieten, muss unser Augenmerk auf der Qualifizierung von Lehrpersonen für diese Art des Unterrichtens und des Selbstverständnisses der Lehrpersonen liegen, dies betrifft sowohl die Sprachbewusstheit von Lehrpersonen (vgl. Tajmel/Hägi-Mead, 2017) als auch deren Anwendungskompetenz. In diesem Sinn müssen wir sprachliche Bildung auch unseren Studierenden transparent machen und diesen roten Faden in der Hochschuldidaktik konsequent verfolgen.

Literatur

- Bärenfänger, O. (2016). Bildungssprache im Brennpunkt der Leistungsbewertung. Zur Diagnose eines schulpolitischen Problems. In E. Tschirner, O. Bärenfänger, & J. Möhring (Hrsg.). *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schriften des Herder-Instituts SHI, Bd. 7, S. 21–39). Tübingen: Stauffenberg.
- Brand, H., & Gogolin, I. (2016). *Sprachförderlicher Unterricht. Erfahrungen und Beispiele* (FÖRMIG 8). Münster: Waxmann.
- Boeckmann, K.-B. (2017). Im Südosten nichts Neues? Sprachliche Bildung im mehrsprachigen Umfeld als Thema der Lehrer/innen/bildung in Österreich. *ÖDaF-Mitteilungen*, 33(2), 38–48.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 233, 4–13.
- Fröhlich, L., Döll, M., & Dirim, I. (2014). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Beobachtungsbogen, Ergebnisbogen*. Bundesministerium für Bildung und Frauen. Wien. https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/erlaesse/usb_daz.html

- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, I. (2010). Stichwort. Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 529–547.
- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintz, A., Rutte, S., & Saalman, W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung, Qualitätsmerkmale für den Unterricht* (FörMig Material, Band 3). Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & Reich, H. H. (Hrsg.). (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FÖRMIG 9). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Gogolin, I., & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër, & D. Lüttenberg (Hrsg.). *Handbuch Sprache in der Bildung* (Handbücher Sprachwissen 21, S. 479–499). Boston: De Gruyter.
- Hofer-Truttenberger, R. (2016). DAZ-Kinder, SPRACHTICKET-Kinder und Co. Mögliche (unerwünschte) Nebenwirkungen von Sprachstandsfeststellungen und -fördermaßnahmen am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In D. Inci & A. Wegner (Hrsg.) *Tagungsband zur Tagung „Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ“*. Verlag Barbara Budrich. In Vorbereitung.
- Kniffka, G., & Roelke, T. (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht* (= UTB 4094). Paderborn: Schöningh.
- Koch-Priewe, B., & Krüger-Potratz, M. (Hrsg.) (2016). *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (= DDS Deutsche Schule Beiheft. Band 13). Münster: Waxmann.
- Lange, I. (2012). Von ‚Schülerisch‘ zu Bildungssprache. Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In S. Fürstenau (Hrsg.). *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung* (S. 123–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Lütke, B. (2013). Sprachförderung im Deutschunterricht. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H. J. Vollmer (Hrsg.). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (= Fachdidaktische Forschungen 3, S. 99–112). Münster: Waxmann.
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1), 67–101.
- Müller, M., & Kasberger, G. (2015). *Planungsformular sprachsensibler Unterricht. Modifiziert nach Fuchs, E. et al. (2015). Sprachsensibler Unterricht in der Grundschule – Fokus Sachunterricht* (ÖSZ Praxisreihe Heft 24). Graz: ÖSZ (nicht veröffentlicht).

- Ortner, H. (2009). Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In U. Fix, A. Gardt & J. Knappe (Hrsg.). *Rhetorik und Stilistik. ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung* (Teilband 2, S. 2227–2240). Berlin/New York: de Gruyter.
- Paetsch, J., Wolf, K.M., Stanat, P., & Darsow, A. (2014). Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 17, 315–347. doi: 10.1007/s11618-013-0474-1
- Quehl, T., & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.
- Quehl, T., & Trapp, U. (2015). *Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen* (= FÖRMIG Material 4). Münster: Waxmann.
- Smagorinsky, P. (in press). Deconflating the ZPD and instructional scaffolding: Re-translating and reconceiving the zone of proximal development as the zone of next development. *Learning, Culture and Social Interaction*.
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (FÖRMIG Material 9). Münster: Waxmann.
- Thürmann, E., & Vollmer, H.J. (2013). Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht. Eine Checkliste mit Erläuterungen. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.). *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache* (S. 212–233). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2011). Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 21, 46–57.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wahrig, G. (1997). *Wahrig. Deutsches Wörterbuch* (6. Aufl.). Gütersloh. Bertelsmann.
- Warford, M.K. (2011). The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2011), 252–258.
- Wiater, W. (2015). Bildungssprache im Schulbuch. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62(4), 323–329.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring and problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89–100.



Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf „DaZ“

Eine Pilotstudie zum Umgang mit DaZ, Sprachbewusstheit und Diversität in der Lehramtsausbildung

Gudrun Kasberger^a und Danièle Hollick^b

^aInstitut für Ausbildung, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

^bInstitut für Forschung und Entwicklung, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
gudrun.kasberger@ph-linz.at

EINGELANGT 20 JUL 2017

ÜBERARBEITET 8 NOV 2017

ANGENOMMEN 22 NOV 2017

Aufgrund der Entwicklungslinie der Bildungsbeteiligung von Schüler/-innen anderer Erstsprachen als Deutsch in Volksschulen (BMB, 2017) und der Positionierung von Deutsch als zentraler Unterrichtssprache im österreichischen Bildungssystem kann der Professionalisierung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) eine steigende Bedeutung zugesprochen werden, d.h. unterschiedliche Erstsprachen an Volksschulen sind mehr Regel- als Sonderfall. In dieser Pilotstudie wird der Frage nachgegangen, was Lehrer/-innenbildung für die Umsetzung eines diversitätssensiblen inklusiven Unterrichts im Bereich DaZ beitragen kann. Dabei werden im Rahmen einer Lehrveranstaltung mit Fokus auf DaZ zu Beginn und am Ende eines Semesters (Sprach-)Einstellungen der Studierenden erhoben, um daraus erste Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Hochschullehre im Bereich DaZ abzuleiten. Es wird vorgeschlagen, durch theoriebasierte reflexive Auseinandersetzung eine differenzierte Sicht auf DaZ anzuregen und dies als Professionalisierungsmöglichkeit zu nutzen.

Schlüsselwörter: Deutsch als Zweitsprache, Sprachbewusstheit, Diversität,
Lehrer/-innenbildung

1. Einleitung

Auf die Frage, welche Gedanken und Gefühle mit dem Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache-Sprechenden verbunden werden, antworten Lehramtsstudierende: „Angst, ob ich dem gewachsen bin, aber auch ein großes Interesse“, „Angst, weil ich ihnen nicht so gut helfen kann, weil sie mich nicht verstehen; Mut, etwas Neues zu machen, sich persönlich verändern“. Am Ende der Lehrveranstaltungen reflektieren zwei Studierende in einer Mindmap über „Deutsch als Zweitsprache lehren und lernen“: „Offenheit und wertschätzender Umgang der Lehrperson mit dem Thema, Mehrsprachigkeit“, „explizite Förderung; Praxis-Methoden; mehr Fachwissen und Übung“ und „gezielte Förderung durch genaue Beobachtung (Verfahren zur Förderung)“. Die genannten Beispiele deuten bereits den Span-

nungsbogen an, in dem sich Lehrer/-innen im Studium bzw. in ihrem späteren Beruf sehen: Es geht um (ambivalente) Gefühle, Einstellungen, Werte, u.a. im Zusammenhang mit Didaktik und Methodik. In diesem Kontext ist der Ausbau von Wissen und Handlungskompetenz im DaZ-Bereich um die Thematisierung von Emotionen und Einstellungen zu erweitern. Im vorliegenden Beitrag wird der zentralen Frage nach der Auseinandersetzung mit Spracheinstellungen nachgegangen, um Ansätze einer lernförderlichen und diversitätssensiblen Implementierung von Deutsch als Zweitsprache (in der Folge: DaZ) im Rahmen eines inklusiven Unterrichts in der Primarstufe gestalten zu können. (Sprach-)Einstellungen können grundsätzlich als Dispositionen, positiv oder negativ auf eine Klasse von Objekten zu reagieren, aufgefasst werden (Garrett et al., 2003, S. 3):

„We take it as axiomatic, then, that an attitude is an evaluative orientation to a social object of some sort, but that, being a ‘disposition’, an attitude is at least potentially an evaluative stance that is sufficiently stable to allow it to be identified and in some sense measured.“ (Garrett et al. 2003, S. 3)

Spracheinstellungen haben kognitive, affektive und behaviorale Anteile und können u.a. mit direkten Methoden wie Befragungen erfasst werden. Sprachen, Sprachformen, Varianten und Stile können Überzeugungen bezüglich eines Sprechers, einer Sprecherin auslösen und zu Annahmen über Eigenschaften dieser Sprecher führen. Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive erfüllen Einstellungen („language attitudes“) bestimmte Funktionen: Auf individueller Ebene dienen sie der Ordnung der komplexen sozialen Welt und auf einer übergeordneten (gruppenübergreifenden) Ebene können sie einerseits sozial-erklärende und andererseits sozial-differenzierende Funktion übernehmen (Garrett 2003, S. 3).

Die Frage nach der Professionalisierung des Bereichs Deutsch als Zweitsprache im Sinne von u.a. „Reflexion beruflicher Handlungsentscheidungen vor dem Hintergrund hoher ethischer Standards“ (Esslinger-Hinz & Sliwka, 2011, S. 30) lässt sich, je nach Zielsetzung, aus unterschiedlichen Positionen betrachten. Die vorliegende Pilotstudie verfolgt neben der Klärung methodischer Fragen für zukünftige Untersuchungen das Ziel, zur Entwicklung eines diversitätssensiblen inklusiven Unterrichts im Bereich DaZ durch ein entsprechendes Angebot in der Lehrer/-innenbildung beizutragen, und zwar sowohl aus linguistischer als auch aus diversitätsbasierter pädagogischer Perspektive.

Für den interdisziplinären Blick auf DaZ im schulischen Kontext wird versucht, zum einen aus linguistischer Perspektive den Bezug zu Sprache sowie zum Sprachbewusstsein von Lehrpersonen herzustellen. Ferner werden diversitätsorientierte Ansätze einer Implementierung von DaZ in der Schule dargestellt und damit verbundene Einstellungen auf Schüler/-innen anderer Erstsprachen als Deutsch herausgearbeitet. Im Anschluss werden erste Ergebnisse der Pilotstu-

die diskutiert und weitere Entwicklungsmöglichkeiten des Lehrveranstaltungs-konzeptes definiert.

2. Theoretischer Rahmen

Der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache wurde in den Lehrplan als Zusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ aufgenommen (BMB, 2016, S. 7) und ist als „Differenzierungshilfe für einen Unterricht zu verstehen, der sich immer auch an den Lernzielen und Vermittlungsformen des allgemeinen Lehrplans für Deutsch orientiert“ (ebd.). Dabei wird auf den Lernerfolg beim Zweitspracherwerb explizit im Zusammenhang mit der Notwendigkeit einer „sozialen Eingliederung“ der Kinder in den Klassenverband hingewiesen (ebd., S. 15). Diese Sicht spricht die Implementierung und Gestaltung eines inklusiven DaZ-Unterrichts an. Angeknüpft wird an dieser Stelle an Konzepte von Diversität im pädagogischen Kontext, um kritisch zu überprüfen, ob und unter welchen Voraussetzungen ein integrativer diversitätssensibler DaZ-Unterricht gelingen kann. Aus linguistischer Sicht wird auf Sprache im Zusammenhang mit dem Sprachbewusstsein von angehenden Lehrpersonen eingegangen.

DaZ im Kontext von Diversität

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung hat aufgrund der hohen Aktualität des Themas und der Implementierung neuerer didaktischer Ansätze (vgl. sprachsensibler Unterricht) in den letzten Jahren deutlich zugenommen (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2017). Neben der Analyse institutioneller und curricularer Gegebenheiten (z.B. auch in der Schulpraxis, in einzelnen Lehrveranstaltungen) werden auch Wissen und Perspektiven von Studierenden im Hinblick auf das Thema Deutsch als Zweitsprache analysiert (vgl. Grießhaber, 2017; Döll, Hägi-Mead, & Settineri, 2017). Wesentlich ist in diesem Zusammenhang aber auch die Frage nach dem Zusammenspiel von Deutsch als Zweitsprache und Inklusion (vgl. Riemer, 2017). Walgenbach (2014) ortet im erziehungswissenschaftlichen Bereich zwei unterschiedliche Ansätze von Diversität bzw. Diversity: (a) affirmative Diversity-Management-Ansätze und (b) machtkritische Diversity-Ansätze. Ansätze des Diversity-Managements folgen einer ökologischen Logik der Ressourcenorientierung und Nutzenbringung durch Vielfalt (vgl. Emmerich & Hormel, 2013, S. 204–206). Machtkritische Diversity-Ansätze stellen Differenz und Konstruktion von Differenz in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit Unterschieden und Verschiedenheit und fokussieren den hegemonialen Umgang mit und die Herstellung von Verschiedenheit auch durch strukturelle Bedingungen. In Bezug auf den Umgang mit Schüler/-innen unterschiedlicher Erstsprachen werden entsprechend affirmativen Diversity-Management-Ansätzen

mehrsprachige Lerngruppen als Ressourcen betrachtet und die Sprachenvielfalt als Bereicherung für individuelle Lernprozesse wahrgenommen. Im Zusammenhang mit machtkritischen Diversity-Ansätzen kann mit Mecheril (2008, S.1–2) argumentiert werden, dass durch hergestellte bzw. konstruierte Differenzordnungen Realitäten „erfahren, begriffen und verstanden“ werden. Diese Realitäten werden als Norm(alität)en verstanden, in denen Differenzen gefestigt bzw. reproduziert werden. Dieses *Doing Difference* (vgl. Hirschauer, 2014) wird auch in der Gestaltung pädagogischer Settings und Kontexte praktiziert, wie in Folge am Beispiel von DaZ gezeigt werden kann.

Walgenbach (2014, S. 106) betont, dass sich die von ihr identifizierten zwei Richtungen von Diversität nicht als gegensätzlich beschreiben lassen, sondern sich gegenseitig inspirieren und folgende Gemeinsamkeiten für einen Definitionsversuch für Diversity ableitbar sind: (1) Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale bzw. -identitäten, (b) Diversity-Merkmale als positive Ressource, (c) Anerkennung der Vielfalt und (d) positiver Umgang mit Verschiedenheit und Entwicklung von Diversity-Kompetenz als pädagogisches Ziel. Verschiedenheit im Sinne von Diversität ist durch das Prinzip der „Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale und -identitäten“ (Walgenbach, 2014, S. 92) positiv bewertet und somit kein neutraler Begriff. Verschiedenheit wird als Bereicherung interpretiert und wahrgenommen. Eine Anerkennung von Unterschieden festigt aber auch eben diese, z.B. dann, wenn von Schülerinnen und Schülern mit bzw. ohne Migrationshintergrund die Rede ist oder von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Entsprechend Emmerich & Hormel (2013, S. 161) kann die Implementierung von DaZ als „institutionelle Bedingung pädagogischer Differenzierung“ beschrieben werden. Dennoch wird, wie eingangs im Zusammenhang mit DaZ im Lehrplan erwähnt, sprachliche Heterogenität in Lerngruppen als lernförderliche Bedingung und Voraussetzung für den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache beschrieben. Daraus lässt sich ableiten, dass die Implementierung von DaZ in schulische und unterrichtliche Strukturen im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Differenzierung zu beschreiben ist und damit Ambivalenzen des Unterscheidens in ein „Wir“ und „Andere“ an der Differenzlinie „Sprache“ im Sinne des „*Doing Differences*“ (Hirschauer, 2012) zu reflektieren sind. Nach Arens et al. (2013, S. 13) kann das dann zu einem Unbehagen führen, wenn der Andere als „defizitär Anderer“ wahrgenommen wird und in der Konsequenz versucht wird, die Differenz auszublenden. Eine defizitäre Adressierung von Schüler/-innen mit DaZ impliziert nach Miladivovic (2016, S. 313) diskriminierende Effekte auf Bildungs- und Berufsbiographien und leistet Bildungsungerechtigkeit in Bildungsinstitutionen Vorschub.

Es geht im vorliegenden Artikel keineswegs um eine grundlegende Infragestellung von „DaZ“, sondern um die Einstellung gegenüber „DaZ“ und die Wahrnehmung der Studierenden von Kindern nicht-deutscher Erstsprachen in österreichischen Volksschulen, in denen die Unterrichtssprache Deutsch ist. Die Frage ist,

welche subjektiven Theorien Lehrpersonen über DaZ entwickelt haben und wie diese für die jeweils eigene pädagogische Arbeit interpretiert wird. Dirim (2015, S. 309–310) definiert für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein macht- und gesellschaftskritisches Fachverständnis von DaZ, das zur Notwendigkeit von Didaktik und Methodik auch bzw. v.a. die Auseinandersetzung mit der Dominanz der Amtssprache Deutsch und den damit verbundenen Machtverhältnissen sowie den daraus resultierenden Konsequenzen für Lernende impliziert.

Sprachbewusstsein von Lehrpersonen

Der Auffassung folgend, dass jeder Unterricht auch Sprachunterricht ist, und dass Unterricht in diesem Sinn sprachbewusst geplant und durchgeführt werden soll, müssen künftige Lehrende mit dem Ziel, „linguistically responsive teachers“ auszubilden (vgl. Lucas & Villages 2011), trainiert werden. Die Professionalisierung in diesem Bereich wird sowohl im Rahmen von Kompetenzmodellen für Lehrende (vgl. Gültekin-Karaoç et al., 2016, S. 130), als auch in Form der Implementierung in Ausbildungsplänen angestrebt (vgl. Beacco et al., 2016). Mit Blick auf die Kompetenzen von Lehrpersonen sind u.a. „DaZ-Kompetenzen“ wesentlich, die nicht nur „lernaltsprachliche Entwicklungsprozesse und ihre Auswirkungen auf das Sprachverhalten von Schülerinnen und Schülern mit Zweitsprache Deutsch“ (Ohm, 2009, S. 6) umfassen, sondern auch bildungssprachliche und linguistische Kenntnisse (gleichsam als unabdingbare Basis):

„Auf der Basis grundlegender Kenntnisse über hochfrequente fachsprachliche Strukturen und typische Fachtextsorten sollten sie einschätzen können, wo sprachliche Schwierigkeiten beim Fachlernen in den Vordergrund treten könnten und wie sie darauf mit angemessenen sprachlich-kognitiverenden Verfahren reagieren können. Sie sollten daher auch über grundlegendes didaktisch-methodisches Wissen für die Arbeit mit Fachtexten verfügen und dieses im Unterricht anwenden können.“ (Ohm, 2009, S. 6)

Als wesentlich wird ferner die Reflexion von (schulsprachlichen) Normalitätserwartungen erachtet, da diese „ein zentrales Kriterium für die Verteilung von Bildungschancen“ (Ohm, 2009, S. 7) darstellt:

„Die Bedeutung von Sprache/Sprachen für Entwicklungs- und Bildungsprozesse ist vielfach betont und empirisch belegt worden. In der Schule ist Sprache Lerngegenstand, Lernumwelt, Medium und Mittel des Lernens. Schon vor Schuleintritt gilt sprachliche Bildung als wichtiges Ziel von Bildungsprozessen, nicht zuletzt, weil Sprache und Spracherwerb bedeutsame Bedingungen und Einflussvariablen für vielfältige andere Entwicklungs- und Bildungsprozesse darstellen.“ (Weinert, 2016, S. 3)

Das Bewusstmachen und Reflektieren von sprachnormativen Erwartungen und damit verbundenen Selektionsmechanismen ist demnach ein wesentlicher Baustein für die Entwicklung von Reflexionskompetenz von Lehrenden: „Above all, teachers should be allowed time to reflect upon their own experiences, beliefs and attitudes towards language and languages, as their personal language repertoires and life experiences inevitably shape their individual teaching approaches and practices.“ (Breidbach, et al. 2011, S. 12). In diesem Sinn wollen wir den Ansatz von Tajmel (2017a) aufgreifen, der Reflexionskompetenz in vier Ebenen modelliert, die zum einen dem Ansatz der critical language awareness entsprechen und zum anderen die oben genannten normativen (hegemonialen) Erwartungen berücksichtigt. Auf der affektiven Ebene bedeutet kritisch-reflexive Sprachbewusstheit, Anteil zu nehmen und sich als Pädagoge, als Pädagogin mit Sprache und sprachlicher Bildung zu beschäftigen. Die kognitiv-linguistische Ebene umfasst Wissen und Können im Hinblick auf Bildungssprache, Sprache im Fach und sprachbewussten Unterricht, die rechtlich-soziale Ebene ist gekennzeichnet durch die Übernahme von Verantwortung im Sinn von Zuständigkeit für den Zugang zu sprachlicher Bildung. Die Reflexion auf der hegemonialen Machtebene erkennt Sprache als Mittel von Selektion und reflektiert Haltungen und Normen („richtig und falsch“) (vgl. Tajmel, 2017b). Erreicht werden soll ein Umgang mit Mehrsprachigkeit im Sinne eines „Dialogs von Sprachen“ (Bachtin, 1979, S. 186, zit. n. Busch, 2013, S. 11).

3. Methodische Anlage der Pilotstudie

Fragestellungen

Ausgehend von der zentralen Fragestellung, was Lehrer/-innenbildung für die Umsetzung eines diversitätssensiblen inklusiven Unterrichts im Bereich DaZ beitragen kann, wird empirisch in einer Vor- und Nachbefragung folgenden Leitfragen nachgegangen:

- (1) Welche Einstellungen haben Studierende zu Beginn und am Ende einer Lehrveranstaltung, die sich mit Deutsch als Zweitsprache beschäftigt, zu verschiedenen Aspekten des Themas „Deutsch als Zweitsprache in der Schule“?
- (2) Wie können diese Ergebnisse im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Lehrer/-innenbildung interpretiert werden?
- (3) Welche Ergebnisse können methodisch (aus dem Einsatz von Leitfragen und Mindmaps) für die Anregung und Diskussion kritisch-reflexiver Sprachbewusstheit gewonnen werden?

Die Ergebnisse und Überlegungen dieser Pilotstudie sollen in die Weiterentwicklung der interdisziplinären, inklusiven und sprachbewussten Hochschuldidaktik einfließen.

Untersuchungskontext und Teilnehmende

An der Pilotstudie nahmen zwei Seminargruppen aus dem dritten Semester der Primarstufenausbildung mit insgesamt 52 Studierenden teil. Die evaluierte Lehrveranstaltung ist dem Fachbereich Deutsch zugeordnet und fokussiert auf den Unterricht von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache. Inhalt der Lehrveranstaltung sind Grundlagen des Fachgebietes „Deutsch als Zweitsprache“: Theorien, fachliche Grundbegriffe, Diagnostik, Didaktik und Methodik sowie die Erarbeitung des Sprachstandbeobachtungsinstrumentes USB DaZ. In die vorliegende Auswertung wurden diejenigen Erhebungsdaten aufgenommen, die vollständig, d.h. von beiden Erhebungszeitpunkten, vorlagen (n=44).

Die Auswertung der sprachbiographischen Hintergrunddaten zeigt, dass 98% der Studierenden als alltägliche Sprachform Dialekt bzw. Umgangssprache verwenden. Die Eigenkompetenz, Hochdeutsch zu sprechen, geben 35% mit „sehr gut“ und 63% mit „gut“ an (2% „nicht so gut“). Die Frage, ob gern Hochdeutsch gesprochen wird, verneinen 50% der Studierenden, 33% geben an, gerne Hochdeutsch zu sprechen. Als Zweitsprache führten alle Studierende Englisch an, 30 gaben dazu noch an, über weitere Sprachkenntnisse, wie Französisch, Italienisch oder Spanisch, zu verfügen.

Datenerhebung

Zur Erhebung der Studierendenperspektive auf DaZ wurde eine schriftliche Befragung auf Grundlage des qualitativen Forschungsparadigmas gewählt, wobei auf offene Fragen und Mindmaps zurückgegriffen wurde. Durch die Offenheit der Fragestellungen sollen die Vorstellungen und Annahmen der Befragten mehr als die der Forscher/-innen im Vordergrund stehen (vgl. Lamnek, 2010, S.315). Mindmaps im Sinne von Gedächtniskarten werden für empirische Forschungsprojekte von Hug und Poscheschnik (2010, S.198) als „nützliche Instrumente“ beschrieben, durch die Assoziationen zu einem Thema strukturiert visualisiert werden. Somit werden Teilaspekte zu einem Thema, beispielsweise DaZ, differenziert kommuniziert.

Die Daten des vorliegenden Projekts wurden mit Hilfe einer schriftlichen Befragung im dritten Semester der Primarstufenausbildung erhoben, wobei durch zwei Erhebungszeitpunkte, zu Beginn und am Ende der Lehrveranstaltung, eine mögliche Entwicklungslinie sichtbar gemacht werden soll. Dabei wurden die Befragungen von den Studierenden selbst anonymisiert, wodurch auch subjektbezogene Entwicklungen nachvollzogen werden können. Die Studierenden wurden um ihre freiwillige Abgabe der schriftlichen Befragung gebeten und darüber informiert, dass dieser nicht Teil der Lehrveranstaltung ist. Die schriftliche Befragung umfasste neben einigen biographischen Fragen im inhaltlichen Teil ein semanti-

sches Differenzial sowie Leitfragen bzw. eine auszufüllende Mindmap. In der ersten Erhebungsrunde wurden bei der Befragung der ersten Seminargruppe offene Fragen, bei der zweiten Mindmaps verwendet. Nach der ersten Auswertung der Datenerhebung des ersten Messzeitpunkts hat das Forscherinnenteam die Herausnahme der Leitfragen aus folgenden Gründen beschlossen: (a) Das Thema wird durch den Leitfaden eng an das (Vor)Wissen der Forscherinnen geknüpft und a priori eingeschränkt, wodurch die Erhebung von Sichtweisen wenig autonom gestaltbar, sondern eher bestimmt wird. (b) Aufgrund mancher Antworten könnte auf das Phänomen der sozialen Erwünschtheit von Aussagen geschlossen werden. (c) Bei der zweiten Erhebung sollten die Befragten zur Gänze ihre Assoziationen frei bestimmen, weil dadurch die Erhebung subjektorientierter Sichtweisen wahrscheinlicher ist. Daher wurden zum zweiten Erhebungszeitpunkt die offenen Fragen durch das Instrument der Mindmaps ersetzt.

Die Einstellung der Studierenden wurde mit mittels eines Leitfadens erhoben, der nach Erfahrungen mit und Vorstellungen von Mehrsprachigkeit und von Schüler/-innen mit nicht-deutscher Muttersprache fragte und in dem (vermutete/festgestellte) Anforderungen für einen Unterricht in mehrsprachigen Lerngruppen thematisiert wurden. Die Studierenden wurden aufgefordert, ihre Gedanken und Assoziationen zu den genannten Themen aufzuschreiben. Bei der Erstellung der Mindmaps wurden die Befragten ersucht, ihre Assoziationen zum Kernthema „Deutsch als Zweitsprache lernen und lehren“ differenziert zu verschriftlichen.

Weiters wurde den Studierenden ein semantisches Differenzial zur Bearbeitung vorgelegt. Das semantische Differenzial wurde von Osgood, Souci, & Tanenbaum 1957 entwickelt, um konnotative bzw. emotionale Bedeutungskomponenten von sprachlichen Ausdrücken zu bestimmen (vgl. Bußmann, 1990, S. 676). Dabei werden Probanden gebeten, einen bestimmten Stimulus mit einer vorbereiteten Liste von antonymen Adjektiven (7-stufige Likert-Skala) zu bewerten. Aus den Korrelationen mehrerer Faktoren wurden drei Faktoren des semantischen Raumes, nämlich potency, activity und evaluation abgeleitet (Bußmann, 1990, S. 677), die in jüngerer Zeit durch valence, arousal und dominance ersetzt werden (Hollis & Westbury, 2016). Die Methode wird in unterschiedlichen Disziplinen eingesetzt, die Tatsache, dass die drei genannten Faktoren konsistent in Erscheinung treten, lassen folgenden Schluss zu: „[I]t is productive to discuss semantics as a continuous, dimensioned space, with semantic distinctions that are largely aligned with affective dimensions.“ (Hollis & Westbury, 2016, S. 1744).

Datenauswertung

Die Antworten der Probanden wurden mit Hilfe von MAXQDA einer qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2010) unterzogen. Die Daten

wurden qualitativ und, wo möglich und sinnvoll, quantitativ ausgewertet (vgl. Mayring, 2008, S. 9). Keiner systematischen Auswertung folgend wurden mit deren Erlaubnis auch Reflexionen von Studierenden aus ihrem Lehrveranstaltungsportfolio in die Analyse einbezogen, wo sie als Interpretationshilfe dienlich scheinen.

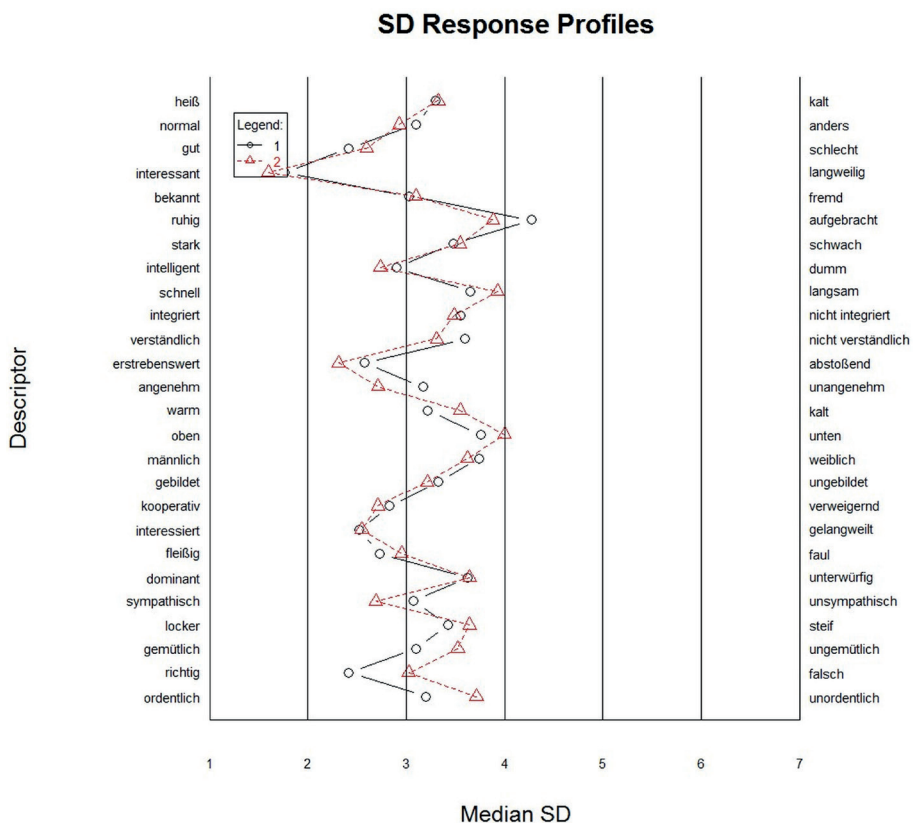
Für die Nachvollziehbarkeit der Darstellung der Ergebnisse werden zuerst die Ergebnisse des Semantischen Differenzials in einem Vergleich der unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte dargestellt, gefolgt vom zeitlichen Vergleich der Ergebnisse der schriftlich erhobenen Mindmaps. Die Ergebnisse der Befragung mittels der offenen Leitfragen wurden als Inhalte bzw. Thematisierungen von eigenen Einstellungen ebenfalls in die Auswertung aufgenommen. Daran anschließend werden Beispiele von Entwicklungen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten präsentiert.

4. Ergebnisse

Ergebnisse Semantisches Differenzial

Die Ergebnisse des semantischen Differenzials zeigen, dass die Studierenden dem Themenkomplex „Menschen mit Deutsch als Zweitsprache“ gegenüber grundsätzlich eine durchaus positive Einstellung haben. Die Antonyme, die der Dimension Valenz zuzuordnen sind, wurden am deutlichsten positiv beurteilt, auffallend ist das Interesse an der Thematik. Die Dimensionen Potenz und Aktivierung liefern beinahe einheitlich Werte der neutralen Mitte. Wir werten dies als Hinweis auf eine wertschätzende und interessierte Haltung vieler Studierenden, aber es könnte auch bedeuten, dass bewusst keine negativen Stereotype geäußert werden. Hier stellt sich die Frage, ob die Thematisierung realer (negativer) Gefühle einer gewissen Selbstkontrolle unterworfen wird (im Sinne sozialer Erwünschtheit). Dies wäre gerade im Hinblick auf das Berufsfeld Schule zu berücksichtigen. Die besonders häufige Wahl der neutralen Mitte zeigt somit entweder, dass die Fragen als nicht „sinnvoll beantwortbar“ eingeordnet wurden, oder dass – und dies lässt sich in den weiteren Fragebereichen durchaus zeigen – die positive und begrüßenswerte Grundhaltung noch tieferer und ehrlicher Reflexion auch ambivalenter Gefühle und Gedanken bedarf.¹

¹ Da das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium nicht erfüllt war (KMO-Test 0,465), eigneten sich die Daten nicht für eine Faktorenanalyse.

ABBILDUNG 1. Semantisches Differenzial – 1. Erhebung=schwarze Linie; 2. Erhebung=rote Linie


Ergebnisse Interviews

Die Antworten der Studierenden zu Beginn und am Ende der Lehrveranstaltung wurden unter Bezugnahme auf vier Ebenen der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit (Tajmel, 2017a, 2017b) analysiert, diese sind: Affektive Ebene: Betroffenheit und Anteilnahme, Interesse; Kognitiv-Linguistische Ebene: Linguistisches, sprachdidaktisches Wissen; Rechtlich-soziale Ebene: Zuständigkeit als LP, Rechte der SuS; Hegemoniale Machtebene: Wissen über und Reflexion und Strukturen, Zuschreibungen, Herstellung von Differenzen, Selektions- und Exklusionsmechanismen, Emotionen (vgl. Tajmel 2017a, S.269). Die teilweise sehr kurzen, stichwortartigen Antworten der Studierenden wurden analysiert und z.T. auch mehrfachcodiert, da sich die verschiedenen Ebenen in einer Aussage überlagern können. Dabei wurde noch keine Feinanalyse vorgenommen (was ein Desiderat für eine Folgestudie darstellt). Die Einteilung von Äußerungen erfolgte aufgrund der leitenden Themen, unabhängig von der „Qualität“ oder „Aussagekraft“ der Äußerungen.

Die folgende quantitative Auswertung soll sichtbar machen, in welchem Umfang zu den zwei Messzeitpunkten Aussagen auf den verschiedenen Ebenen getroffen wurden. In einem zweiten Schritt werden exemplarisch Entwicklungen zwischen den beiden Messzeitpunkten dargestellt.

Die Auswertung zeigt zunächst, dass durch die unterschiedlichen Methoden (nicht unerwartet) sehr starke Unterschiede zutage treten, und zwar betrifft dies erstens die thematische Gewichtung, die durch die offene oder geleitete Frageform gesteuert wird. Dabei erweist sich der Einsatz von Leitfragen, trotz aller folgenden Kritik daran, als geeignetes Mittel, um insbesondere die Reflexion über die affektive und die hegemoniale Ebene anzuregen, was als erster Befund für die zukünftige Durchführung von Reflexionsgesprächen und Forschungsprojekten vermerkt werden soll. Themen der rechtlich-sozialen Ebene im Sinne der Zuständigkeit und die kognitiv-linguistischen Ebene im Sinne der Handlungskompetenz werden hingegen durch die offene Form der Befragung deutlich stärker angesprochen und scheinen zu Beginn der Lehrveranstaltung im Bewusstsein der Studierenden im Vordergrund zu stehen. Dies könnte als Erwartungshaltung gedeutet werden, im Rahmen der Lehramtsausbildung fachdidaktisch ausgebildet zu werden.

ABBILDUNG 2. Ergebnisse der ersten Erhebungen/Leitfragen, Codings in Prozent

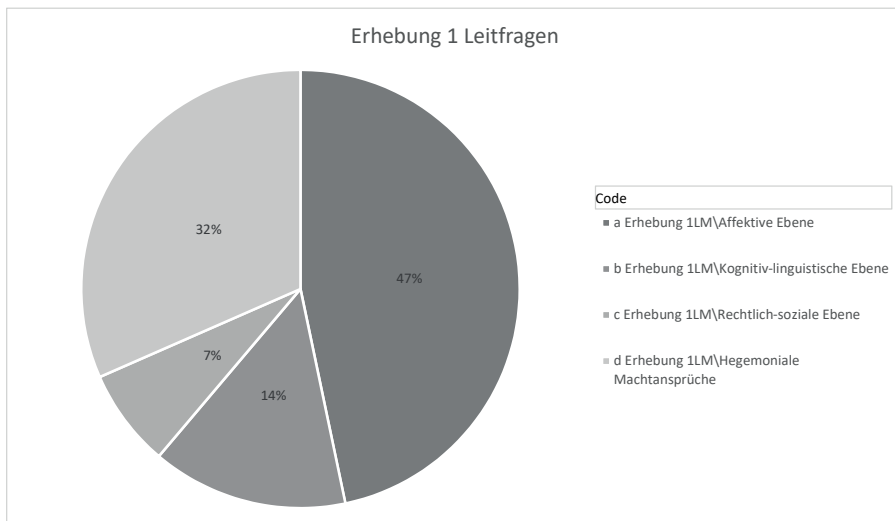
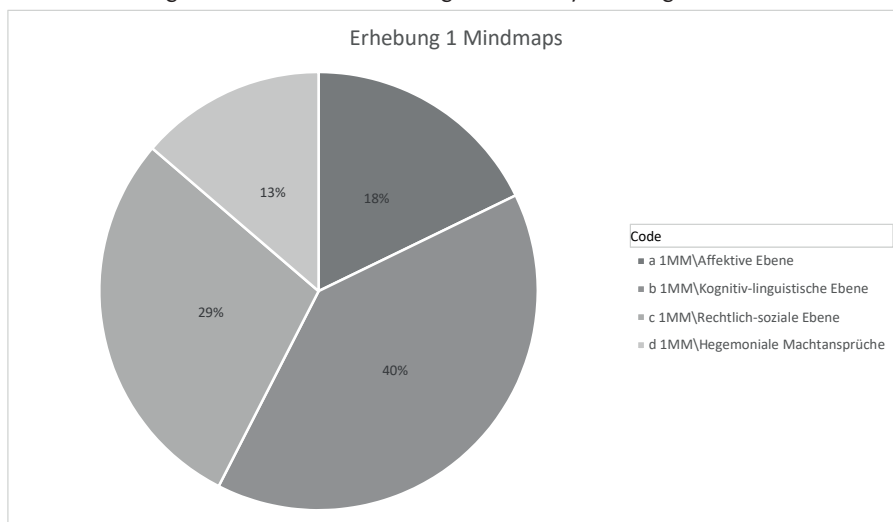
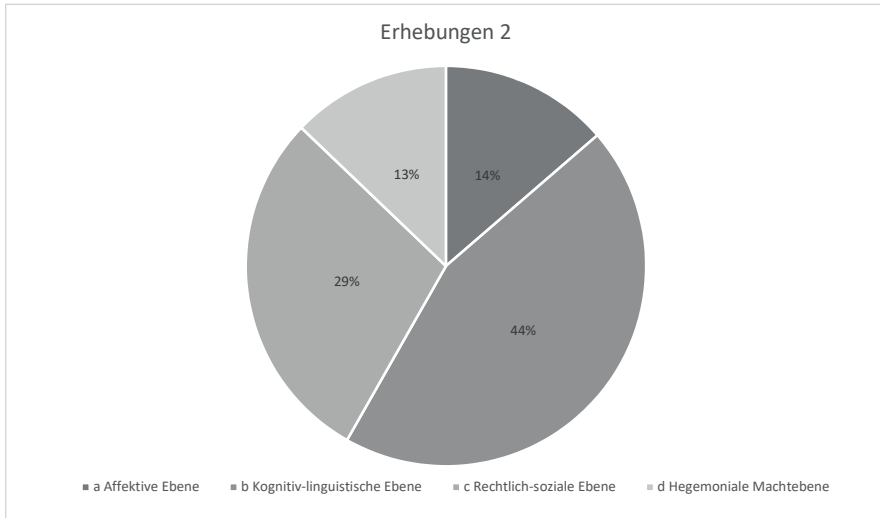


ABBILDUNG 3. Ergebnisse der ersten Erhebungen/Mindmaps, Codings in Prozent

Zweitens kann festgehalten werden, dass der Einsatz von Leitfragen die Anzahl der Aussagen und die „Reichhaltigkeit“ derselben stark steuert. So stehen den 151 codierten Aussagen bzw. Aussagebestandteilen, die durch Leitfragen evoziert wurden 73 codierte Aussagen bzw. Aussagebestandteile gegenüber, die durch die Mindmaps angeregt wurden.

In der zweiten Erhebungsrunde am Ende der jeweiligen Lehrveranstaltung, in der durchgängig Mindmaps verwendet wurden, (vgl. Abb. 4) zeigt sich eine sehr ähnliche Verteilung der Aussagen auf die vier reflexiven Ebenen wie in der Mindmap-Befragungsrunde 1, wobei eine Erhöhung (4%) der kognitiv-linguistischen Ebene bei gleichzeitiger Abnahme der hegemonialen Ebene beobachtet werden kann. Dies könnte auf den fachdidaktischen (sprachdidaktischen) Input der Lehrveranstaltung zurückgeführt werden. Dies spiegelt sich auch in den die Lehrveranstaltungen abschließenden Reflexionen in den Portfolios wider:

„[Die] Frage, wie ich mit einem Kind nicht deutscher Muttersprache umgehe, löste vor dem Seminar große Verwirrung, Hilflosigkeit und Überforderung aus. Jetzt habe ich aber doch sehr gute theoretische Informationen erhalten und ich fühle mich dadurch schon etwas sicherer. Was mir allerdings noch fehlt, ist der Praxisteil zu den theoretischen Inhalten. Wie arbeite ich mit diesem Kind? Wie setze ich die Inhalte in die Tat um?“ (O.N.)

ABBILDUNG 4. Ergebnisse der zweiten Erhebungen, Codings in Prozent

Die inhaltliche Analyse der Äußerungen zeigt jedoch, dass auf allen Ebenen Veränderungsprozesse sichtbar werden.

Exemplarische Darstellung und Interpretation von Entwicklungen

Der affektiven Ebene wurden alle Äußerungen zugeordnet, in denen ein eigenes Gefühl oder ein vermutetes Gefühl von Deutsch als Zweitsprache-Sprechenden thematisiert wurde, und zwar sowohl positive als auch negative Emotionen. Hierbei ergaben sich teilweise Abgrenzungsfragen zur hegemonialen Machtebene, denn im Hinblick auf diese sind affektive Muster bedeutsam, z.B. in Form der Sichtbarwerdung von Reaktionen auf z.B. Kulturalisierung (= persönlich-emotionale Machtebene mit der Reflexion: *Wodurch fühlen sich SuS wie?*) (Tajmel, 2017a, S. 269), siehe Beispiel unten. In dieser Auswertung wurden daher in die Kategorie der hegemoniale Machtebene jene Äußerungen eingeordnet, die Verweise auf Kultur, Sprachen, Rechte, Diskriminierung, Integration und Inklusion enthalten. Wünschenswert wäre hier umfangreicheres Datenmaterial, das auch den interpretativen Spielraum stärker einschränkt (d.h. umfassendere Aussagen der Studierenden). Weiters könnte genau hier ein Ansatzpunkt für aktive, in die Tiefe gehende Reflexion mit Studierenden liegen, und zwar im Herausarbeiten des Unterschiedes zwischen Interesse, Anteilnahme und Betroffenheit auf der affektiven Ebene und einer Reflexion auch dieser Gefühle auf der Machtebene – aus der Perspektive von SuS, aber auch von Lehrenden und ihre Wechselwirkung mit z.B. formaler und prozeduraler Ebene (Normen, Selektionsmechanismen...).

In der ersten Erhebungsrunde bestätigt sich das Ergebnis des semantischen Differenzials insofern, als häufig das Interesse für das Unterrichten von DaZ und für die Menschen geäußert wird, allerdings tritt hier zutage, dass neben dem Interesse die antizipierte und wahrgenommene Herausforderung teilweise (wie auch in den Beispielen in der Einleitung bereits belegt) mit Angst verbunden ist.

„Wie gehe ich es am besten an – Herausforderung – mulmiges Gefühl“ (UR)

Gleichzeitig zeigen die Studierenden, die die Leitfragen beantworteten, dass sie sich gut in die Sicht der DaZ-Kinder versetzen können, und zwar nicht (nur) eindimensional, sondern auch differenzierend.

„Sie werden voll (?) schüchtern sein oder schämen sich viell. (?), weil sie die Sprache nicht/noch nicht können, fühlen sich missverstanden und nicht gut in die Gruppe integriert.“ (GA)

In diesem Sinn können diese Aussagen auch als „persönlich-emotionale“ Aspekte der Machtebene aufgefasst werden, wenn nämlich wie im obigen Beispiel durch die Perspektive des Erlebens und möglicher Stereotypisierung reflektiert wird (Tajmel, 2017a, S. 268).

In der abschließenden Erhebung wird die Herausforderung des Fachs DaZ von den Studierenden zwar immer noch thematisiert, aber erweitert um Aussagen, die das Einfühlungsvermögen von Lehrpersonen betonen. Diese Aussagen haben starke Bezüge zur sozial-rechtlichen Ebene im Sinn der eigenen Zuständigkeit.

Den Ebenen des Sozial-Rechtlichen und des Kognitiv-Linguistischen, die im Kontext der Einordnung von Äußerungen ebenfalls einen gewissen Überschneidungsbereich aufweisen, wurden einerseits Äußerungen zum Zuständigkeitsbereich von Lehrpersonen im Sinn des Vorbild-Seins und der sprachbewussten Unterrichtsplanung zugerechnet, andererseits all jene Äußerungen, die konkret auf sprachliches und methodisches Wissen verweisen.

In der ersten Erhebung dominieren in Bezug auf kognitiv-linguistische Inhalte allgemeine Aussagen zur Methodik und Didaktik, die auch zeigen, dass hier von den Studierenden selbst der größte Bedarf an Schulung/Ausbildung gesehen wird, und zwar im Hinblick auf das unterrichtliche Handeln:

„Wie gestalte ich einen Unterricht? Praxisbezug. Gibt es Materialien zur Unterstützung? Offenes, freundliches, interessantes Lehren und Lernen“ (MO)

Dabei zeigt sich in der zweiten Erhebungsrunde ein starker Wissenszuwachs, es werden konkrete sprachdiagnostische Möglichkeiten, Alltags- und Bildungssprache, das Einbeziehen von Erstsprachen, Anbieten von Scaffolds (Schlüsselwörter,

Satzanfangskiste), Zone der nächsten Entwicklung, mehrkanaliges Lernen usw. genannt. Einige Studierende reflektieren auch hier, dass es ihnen noch an Eigenkompetenz, z.B. im Bereich der Grammatik, fehlt.

Auf der rechtlich-sozialen Ebene zeigt sich in der ersten Erhebung, dass sich die Studierenden durchaus zuständig fühlen bzw. ihre Rolle einnehmen möchten, die Aussagen bleiben teilweise noch vage bzw. stichwortartig und bilden auch den Bedarf an Ausbildung ab:

„[...] besondere Förderprogramme, wichtig für die Zukunft, ich brauche noch Informationen“ (MA)

Auch hier wird in der zweiten Erhebungsrunde eine deutliche Konkretisierung im Hinblick auf die Zuständigkeit und die institutionelle Rolle sichtbar, und zwar im Hinblick auf rechtliche Gegebenheiten (z.B. „AO-Status“), aber v.a. im Hinblick auf die von den Studierenden adaptierte Haltung der diagnosegeleiteten Förderung und des sprachsensiblen/sprachbewussten Unterrichtens in allen Fächern.

„Ebenen der Mehrsprachigkeit; verschiedene Kulturen im Klassenzimmer; Sprache in jedem Unterricht notwendig“ (MO)

„[...] bezieht sich auf die gesamte Einstellung in Bezug auf den Unterricht der LP; Berücksichtigung auf allen Ebenen“ (MA)

Eine besondere Verankerung im Bewusstsein erfuhr dabei offenbar die Tatsache, dass die Lehrperson in der Schule wesentliches Sprachvorbild der Kinder ist. Auch hier zeigt sich, dass die Studierenden mit Offenheit lernen, und aber auch wahrnehmen, dass die Umsetzung in die Praxis ein wesentlicher Lernschritt ist, der noch zu gehen sein wird.

Die hegemoniale Ebene wird in den Aussagen der Studierenden v.a. dort angesprochen, wo sie über die kulturelle Vielfalt schreiben, die ihnen über das Thema Deutsch als Zweitsprache begegnet. Betont wird häufig die positive Einstellung der genannten kulturellen Vielfalt gegenüber, aber hier werden auch Themen angesprochen, die einer weiteren diskursiven Reflexion bedürfen.

„[...] unterschiedliche Kulturen, positiver Austausch mit anderen, ungewöhnlich, neu, interessant, anders, neuartig, eventuell etwas unangenehm“ (VE)

„Flüchtlinge, Muslime, Probleme → „grabschen“ & sexuelle Belästigung, arbeitswillig, motiviert, Akzente → Grammatik“ (IB)

„Flüchtlinge, oft nicht bereit, sich zu integrieren“ (KA)

Im Vergleich zur ersten zeigt sich in der zweiten Erhebung eine Veränderung hin zu der Thematik der Mehrsprachigkeit und der Einbettung des DaZ-Unterrichts auch in verschiedene Theorien:

„inklusiv; Gewinn für die Klasse/Schule und auch für den Einzelnen; zeitgemäß“ (GA)

„Dazulernen von Kindern – Kinder als Lehrende; sprachsensibler Unterricht sollte Norm sein; Erfordert Beschäftigung mit Kultur, Religion, sprachlichen Eigenheiten/Ähnlichkeiten usw. der jeweiligen Sprachen“ (GA)

„interreligiöse Bildung, andere Sprache, Kultur näherbringen; Kommunikation als primärer Punkt“ (SI)

Es zeigt sich, dass über die Vermittlung von Fachinhalten der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des sprachbewussten Unterrichts Reflexionen auf der hegemonialen Ebene angeregt werden.

„Ich persönlich möchte als Lehrperson die Mehrsprachigkeit der Kinder anerkennen und ihnen auch das Gefühl geben, dass sie dadurch in unserer globalisierten Welt einen Vorteil haben. Die Lernenden sollen sich akzeptiert fühlen, ohne eine „Sonderstellung“ in der Klasse einzunehmen.“ (Portfolio, o.N.)

Dennoch fällt auf, dass die verschiedenen Aspekte der Machtebene wenig vertieft oder fokussiert angesprochen werden. Vermutet werden könnte, dass eine gewisse „Erleichterung“ empfunden wurde, Schulung in den Bereichen Didaktik und Methodik des Faches DaZ erhalten zu haben, dem mit Interesse, aber auch großer Unsicherheit entgegengeblickt wurde und dass in diesem Moment die Machtebene gedanklich in den Hintergrund tritt. Wünschenswert ist daher, eine tiefgehende und anhaltende Reflexion auf allen Ebenen anzuregen, insbesondere auch im Zusammenhang mit der Schulpraxis und in den ersten Unterrichtsjahren. Ein fächerübergreifender Ansatz könnte sich hier als befruchtend erweisen und auch helfen, die Ansprüche an einzelne Lehrveranstaltungen in einem machbaren Rahmen zu halten.

5. Diskussion

Wenn ein Anspruch einer kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit von Studierenden in der Lehramtsausbildung ist, zu einer Haltung und Kompetenz des differenzierten Reflektierens zu kommen, so ist kritisch zu beobachten, dass dieser Anspruch hier noch nicht als erfüllt gelten kann. Die im Rahmen dieser Pilotstudie sichtbar gewordene grundsätzliche Offenheit darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass

eine differenzierte Sicht mit dieser Offenheit erst beginnt und sorgfältiger weiterführender und systematischer Thematisierung bedarf, um nicht an einer „schönen Oberfläche“ zu bleiben (vgl. auch Vock & Gronostaj, 2017). Die Verantwortung dafür muss bei der ausbildenden Institution gesehen werden, die dafür nötige Mittel und Methoden finden muss. Das Analyseschema der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit kann hierfür zu diagnostischen, aber auch zu methodischen Zwecken genutzt werden.

Tendenzen der Vertiefung und Weiterentwicklung der eigenen Sprachbewusstheit werden im Verlauf einer Lehrveranstaltung durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen des Faches DaZ angeregt. Wesentlich wird es jedoch sein, vorliegende Konzepte z.B. zum stufenförmigen Aufbau von DaZ-Kompetenzen auf curricularer Ebene stärker zu berücksichtigen, zu adaptieren und in der Hochschuldidaktik fächerübergreifend sprachbewusst und inklusiv zu agieren. So zeigen sich in der vorliegenden Untersuchung zwar auf allen Ebenen Tendenzen der Veränderung – plakativ formuliert: Von Interesse und Angst sowie erwarteter Schwierigkeit zu verstärktem Einfühlen bis hin zu Vorfreude, von der Unsicherheit zur Zuständigkeit, vom Nichtwissen zur Handlungskompetenz und vom Berichten zum Reflektieren. Insgesamt lässt sich aber feststellen, dass den mit dem Thema DaZ verbundenen Einstellungen und Emotionen konkreter nachgegangen werden sollte, da sie sonst nicht als wesentlicher Teil der fachdidaktischen Ausbildung wahrgenommen werden. Wenn negative Gefühle der Überforderung und Angst das Interesse an Sprache und Sprachbildung überlagern, könnte die fachliche Ausbildung, z.B. aufgrund von Vermeidungstendenzen, sich auf die Sache einzulassen, erschwert werden.

Die methodische Herangehensweise brachte in der ersten Erhebung die Herausforderung zum Vorschein, dass durch die schriftliche Befragung mit offenen Fragen (vgl. Kap. 3 zur Datenerhebung) die Sicht auf DaZ bei den Befragten bereits durch die Formulierungen gelenkt wurde und sich die Frage nach der Erfüllung von Erwartungen i.S. des Phänomens der sozialen Erwünschtheit dadurch unweigerlich stellt. So wurde im Vorfeld durch die Frage „Wie stelle ich mir vor, dass es Kindern in der Schule geht, deren Muttersprache nicht Deutsch ist“ ein durch das Forscherinnenteam vorgegebenes „Doing Difference“ mit Fokus auf Kinder anderer Erstsprachen vorweggenommen. Die Art der Formulierung könnte auch einen defizitären Blick auf Kinder mit anderen Erstsprachen bei den Befragten evozieren, der im Vorfeld nicht zwingend gegeben sein müsste. Mit der Frage „Was brauchen Lehrer/-innen, damit sie Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache unterrichten können“ könnte dieses „Doing Difference“ nochmals manifestiert und die Antworten auf eine bestimmte Gruppe (Lernende mit DaZ) fokussiert werden. Die Antworten auf diese Frage weisen jedoch darauf hin, dass die von den Befragten angeführten Bedingungen als unabhängig von der Differenzdimension Schüler/-innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch für alle Differenzdimensionen

nen (Geschlecht, Alter, Beeinträchtigung, Begabungen etc.) gelten können. Diese Reflexion der Erhebungsmethode bringt die grundlegende herausfordernde Frage zu Tage, wie Kategorisierungen und Differenzierungen in pädagogischen Kontexten aufgegriffen werden (sollen). In der Auseinandersetzung mit DaZ wird der Migrationshintergrund von Schüler/-innen im Zusammenhang mit unterschiedlichen Erstsprachen als Gegenstandsbereich fokussiert und als migrationsgesellschaftliche Unterscheidungspraxis im Bildungssystem thematisiert. Im Sinne einer differenzsensiblen Bildungsforschung wird diese Fokussierung als Konstrukt begriffen, die eine soziale Ordnung von Schule (Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache) beschreibt. Die Konstruktion dieser sozialen Ordnung wird sowohl von außen an die Schule herangetragen (Notwendigkeit der Kenntnisse der Bildungssprache Deutsch) als auch in der pädagogischen Praxis selbst hergestellt (mehrsprachige Lerngruppen bzw. Klassen). Zu fragen ist dabei, wann und in welchen Kontexten die Unterscheidung hinsichtlich der Erstsprachigkeit relevant wird und inwieweit ein Undoing Difference in eine „Verkennung der Bedürfnisse von Individuen“ übergeht. (Lindmeier & Imholz, 2017). Im Bewusstsein dieser differenzsensiblen Herangehensweise wurden bei den schriftlichen Befragungen die offenen Fragen dennoch bei den weiteren Erhebungen herausgenommen. Den Einstellungen und Sichtweisen wurde mit Mindmaps nachgegangen, die ein freies Assoziieren ermöglichen, um die mit dem Thema individuell verbundenen bedeutenden Konstrukte, Bilder usw. zu erheben. Nachteilig ist, dass diese Assoziationen mehrheitlich nicht genauer ausgeführt wurden. Mit der Aufforderung zu freien Beschreibungen der genannten Konstrukte könnten differenziertere Sichtweisen erhoben werden (vgl. König & Zedler, 2002). Genau solchen Fragen kann und soll in der reflexiven Arbeit mit Studierenden nachgegangen werden. Das hier verwendete Analysemodell könnte unter Anwendung verschiedener Methoden als „Referenzpunkt“ für weiterführende Reflexionen dienen.

6. Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Pilotstudie weisen auf die Bedeutung der Entwicklung von hochschuldidaktischen Lernarrangements hin, die – über die Aneignung der methodisch-didaktischen Grundlagen hinausgehend – der diskursiven Reflexion der mit Deutsch als Zweitsprache assoziierten Einstellungen und Emotionen ausreichend Raum geben. Die benachteiligenden Auswirkungen einer defizitären Sicht auf Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch auf deren Lernprozess sind unbestritten. Eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der Vermittlung bzw. dem Erwerb von DaZ in inklusionsbasierten Lernarrangements birgt hingegen Potentiale, die nicht nur eine anerkennende und offene Lernatmosphäre im (Sprach-)Unterricht ermöglicht, sondern auch die Weiterentwicklung von z.B. Empathie, Handlungskompetenzen in mehrsprachigen Settings sowie Diversity-Kompetenzen fördert.

Literatur

- Arens, S., Fegter, S., Hoffarth, B., Klingler, B., Machold, C., Mecheril, P., Menz, M., Plößer, M., & Rose, N. (2013). Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold, P. Mecheril, M. Plößer, & N. Rose (Hrsg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre* (S. 7–27). Heidelberg: Springer.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Goullier, F., & Pantier, J. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- BMB (2016). *Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Informationsblätter zum Thema Migration und Schule* (11. akt. Aufl.). Wien.
- Breidbach, S., Elsner, D., & Young, A. (2011). *Language awareness in teacher education: cultural-political and social-educational perspectives*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.
- Bußmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dirim, I. (2015). DaZ-Lehrende und -Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektive auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 299–316). Bielefeld: Transcript.
- Döll, M., Hägi-Mead, S., & Settineri, J. (2017): „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!“ Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ_Modul (StPaDaZ) an der Universität Paderborn. In Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, Ch., & Witte, A. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 203–214). Berlin: Waxmann.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität-Diversity-Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: VS Springer.
- Esslinger-Hinz, I., & Sliwka, A. (2011). *Schulpädagogik*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Garrett, P., Coupland, N., & Williams, A. (2003): *Investigating language attitudes: social meanings of dialect, ethnicity and performance*. Cardiff: University of Wales Press.
- Grießhaber, W. (2017). Lehramtswissen. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder, & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 89–106). Berlin: Waxmann.
- Gültekin-Karakoç, N. et al. (2016). Bestimmung von Standards und Stufen der Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Deutschland. *DDS Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 13, 130–146.

- Hollis, G., & Westbury, Ch. (2016). The principals of meaning: Extracting semantic dimensions from cooccurrence models of semantics. *Psychon Bull Rev*, 23, 1744–1756.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and his world*. New York: Routledge.
- Hug, T., & Poscheschnik, G. (2010). *Empirisch forschen*. Wien: Huter und Roth.
- Jaspers, K. (1994). *Einführung in die Philosophie: zwölf Radiovorträge*. München: Piper.
- König, E. & Zedler, P. (2002): *Qualitative Forschung*. Weinheim: UTB.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Lindmeier, Chr., & Imholz, S. (2017). Differenztheoretische Zugänge. In *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. IFO Internationale Jahrestagung der Inklusionsforscher/-innen 2017* (S. 22), Linz, am 22.02.2017.
- Lucas T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98–109, DOI: 10.1080/00405841.2013.770327.
- Mayring, P., & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Miladinovic, D. (2016). Bildungsgerechtigkeit – Der Begriff „Zweitsprache“ als Barriere? In A. Wegner & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (S. 303–316). Opladen: Barbara Budrich.
- Ohm U. (2009), Zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache: Überlegungen zu zentralen Kompetenzbereichen für die Lehrerbildung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 14(2), 28–36.
- Osgood, C, Suci, G., & Tannanbaum, P. (1957): *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Riemer, C. (2017). Deutsch als Zweitsprache und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In Becker-Mrotzek, Michael/Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph/Witte, Annika (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 171–186). Berlin: Waxmann.
- Tajmel, Tanja (2017a). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft: Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Springer Fachmedien: Wiesbaden.
- Tajmel, Tanja (2017b). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele* (= Förmig 9). Münster: Waxmann.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversität*. Opladen: UTB.
- Weinert, S. (2016). Natürliche Sprache(n) und Formelsprache(n) in der Bildung. In Kilian, J. et al. (Hrsg.). (2016), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 3–24). Boston: De Gruyter.



Sprache in der Lehre – Sprache für die Lehre

Sprachbewusstheit und sprachliche Kompetenzen in der Hochschullehre

Müller Martina

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz; martina.mueller@ph-linz.at

EINGELANGT 15 JUN 2017

ÜBERARBEITET 1 OKT 2017

ANGENOMMEN 27 OKT 2017

Sprache und sprachliche Kompetenz haben eine Schlüsselfunktion für den Wissenserwerb und weiterführend auch für Schulerfolg und den weiteren Bildungsweg. Welche bildungssprachlichen Kompetenzen sind aber tatsächlich relevant für Schule und Unterricht? Welche Unterrichtsfächer sind verantwortlich für den Erwerb dieser Kompetenzen? Sind es nur die sprachlichen Fächer oder aber muss schulische Sprachbildung umfassender gedacht und umgesetzt werden? Angesichts der sich durch Migration und Flucht ständig verändernden Gesellschaft, gewinnt das Thema bildungspolitisch zunehmend an Bedeutung und muss daher auch im Bereich der Hochschullehre Beachtung finden. Sprachbewusstheit der Lehrenden dient als Grundlage für die Umsetzung eines sprachbewussten bzw. sprachsensiblen Unterrichts, der allen Lernenden annähernd gleiche Bildungschancen eröffnen soll. Anhand einiger Begründungslinien wird im vorliegenden Artikel aufgezeigt, wie wesentlich und gleichzeitig einfach es ist, fächerverbindend zu denken und Sprachunterricht und Fachunterricht nicht voneinander zu trennen. Modellhaft wird anhand konkreter Lehrplaninhalte aus Deutsch und Sachunterricht sowie entsprechender Kompetenzbereiche aus den Bildungsstandards für Deutsch aufgezeigt, welche Möglichkeiten zur Verbindung von Sprachunterricht und Fachunterricht denkbar sind.

SCHLÜSSELWÖRTER: Sprachbewusster Unterricht, Lehrer/innenbildung, Professionalisierung

1. Sprachunterricht oder Fachunterricht - oder beides?

Sprachbildung und Sprachförderung sind nicht zuletzt durch die zunehmende Mehrsprachigkeit der Schüler/-innen in den letzten Jahren zum zentralen Thema aller Schulfächer und Schulformen geworden. Die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen sollte als Voraussetzung zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und als Beitrag zur Chancengerechtigkeit (Bruneforth, Weber, & Bacher, 2012; Giesinger, 2007) schon zu Beginn der Schulzeit in den Blick genommen und entwickelt werden, zumal rund ein Drittel aller Volksschulkinder aufgrund nicht-deutscher Alltagssprache, der Herkunft aus einem bildungsfernen Haushalt, einem niedrigen Berufsstatus der Eltern oder durch spezifische Spracherwerbsstörungen

(Tracy, 2007) ein erhöhtes Risiko hat, sein Bildungspotenzial nicht auszuschöpfen (Bruneforth, Lassnigg, Vogtenhuber, Schreiner, & Breit, 2015). Längsschnittstudien belegen zudem, dass die sprachlichen Kompetenzen 7-jähriger Kinder eine Vorhersage der Schulnoten über die nächsten drei Jahre erlauben, bezogen auf die Fächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht (Gut, Reimann, & Grob, 2012). Das Gelingen fachlichen Lernens steht aber in engem Zusammenhang mit den sich kontinuierlich erweiternden sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Forderung, Formen und Strukturen der Sprache zu verstehen und auch anwenden zu können, steht ebenso im Raum wie die korrekte Verwendung von Fachbegriffen in unterschiedlichen Kontexten.

Diese Forderungen begründen sich durch die Kompetenzbereiche der Bildungsstandards aus dem Fach Deutsch (Bildungsstandards für Deutsch, Lesen, Schreiben)¹ sowie durch das Unterrichtsprinzip Sprachliche Bildung, das an allen Bildungseinrichtungen Österreichs Gültigkeit hat². Diesem Prinzip folgend soll jeder Unterricht als Sprachlernsituation verstanden werden und Sprach- und Fachunterricht miteinander verzahnen (Leisen, 2013), um es den Schüler/-innen zu ermöglichen, die schul- und bildungssprachlichen Anforderungen in allen Fächern zu bewältigen und auch außerhalb der Schule einen kompetenten Umgang mit Sprache zu erlangen. Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips erstreckt sich über drei Ebenen: Die Mehrsprachigkeit, Deutsch als Bildungssprache und Deutsch als Zweitsprache. Die zu erwerbenden Kompetenzen sind in der Kompetenzlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen, Sprachliche Bildung zusammengefasst³. Alltagssprache ist vorwiegend kontextgebunden und durch Mimik und Gestik gestützt (Knapp, Löffler, Osburg, & Singer, 2011), Bildungssprache dagegen ist textbasiert und an der Standardsprache orientiert.

Es gilt also, den Übergang von der Alltags- zur Fach- und Bildungssprache bewusst wahrzunehmen und sich dieser didaktischen Herausforderung durch entsprechende fächerübergreifende Konzepte (Gibbons, 2002; Gogolin & Lange, 2011; Leisen, 2013) zu stellen und deren Umsetzung über eine entsprechende Aus-, Fort- und Weiterbildung (Kniffka, 2010; Quehl & Trapp, 2013) auch zu sichern.

Im Sachunterricht der Grundschule wird der Grundstein für alle bedeutenden naturwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereiche der weiterführenden Schulen wie Physik, Chemie, Biologie, Geographie und Geschichte gelegt, daher ist besonderes Augenmerk auf die fachspezifischen sprachlichen Anforderungen zu legen. Am Beginn eines sprachsensiblen Unterrichts steht aber zunächst die Entfaltung der eigenen Sprachsensibilität, um die Vermittlung von Bildungssprache unter der aktiven Beteiligung der Schüler/-innen im Blick zu be-

1 https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf

2 BMB, Bundesministerium für Bildung, Unterrichtsprinzip Sprachliche Bildung <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/uek/sprache.html>

3 Kompetenzlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/uek/kl_25648.pdf?61ecj0

halten. Im Rahmen des Projektes FörMig wurden Qualitätsmerkmale eines sprachsensiblen Unterrichts entwickelt (Gogolin, Lange, Hawighorst, Bainski, Heintze, Rutten, & Saalman, 2011), die genau auf diese Bereiche fokussieren.

Nicht zuletzt aufgrund der naturgegebenen Verwobenheit und der vielfältigen Aufgabenformate mit ihren impliziten sprachlichen Anforderungen bieten sich vor allem die Fächer Deutsch und Sachunterricht für eine inhaltliche Vernetzung an, um Unterricht konsequent kommunikativ und diskursiv zu gestalten und die eingangs erwähnten bildungssprachlichen Kompetenzen langfristig zu sichern und deren nachhaltigen Erwerb zu unterstützen.

2. Die Sprache in der Sache

Die Spracherwerbsforschung zeigt, dass Wörter und Begriffe nicht unabhängig voneinander erworben werden. Im frühen wie im späten Spracherwerb gibt es Wörter, die wir aus einem Handlungskontext gebrauchen und die mit Begriffen gefüllt werden, ebenso gibt es Handlungskontexte, für die wir rückwirkend passende Wörter suchen (Knapp et al., 2011).

Auf der Grundstufe I basiert der Sachunterricht aufgrund des noch nicht abgeschlossenen Schriftspracherwerbs häufig auf konzeptioneller Mündlichkeit. Erzählkreise zu naturwissenschaftlichen Themen werden zur Sammlung des Vorwissens der Schüler/-innen genutzt und neue Aspekte werden in der gemeinsamen Diskussion erarbeitet. Grundlegende Gesprächsregeln werden dabei als bekannt vorausgesetzt, ebenso wie die Verfügbarkeit eines abgesicherten Fachwortschatzes.

In der Grundstufe II wird den Lernenden im Rahmen forschender Lernarrangements (Reitinger, 2013) neben einem elaborierten Wortschatz auch eine entsprechende Lesefertigkeit abverlangt. Sprachbewusster Unterricht (Rieder, 2002) und die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen sind angesichts der zunehmenden Umsetzung naturwissenschaftlicher Projekte und der Forderung nach selbstbestimmten Lernprozessen hinkünftig unabdingbar und müssen daher auch in der Hochschullehre explizit thematisiert und umgesetzt werden (Witte, 2017).

Der Begriff Bildungssprache geht auf Habermas (1977) zurück, der damit das sprachliche Register bezeichnet, in dem man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein grundlegendes Orientierungswissen verschaffen kann.

Cummins (2001) unterscheidet zwischen Alltagssprache (BICS – Basic Interpersonal Communicative Skills) und Bildungssprache (CALP – Cognitive Academic Language Proficiency). Dabei weist er darauf hin, dass die Alltagssprache in einem relativ kurzen Zeitraum von ca. 1–3 Jahren erlernt wird. Der Erwerb der Bildungssprache beansprucht einen vergleichsweise langen Zeitraum von 3–7 Jahren, wenn dies ohne gezielte Unterstützung im Unterricht geschieht. Schon diese vergleichsweise lange Erwerbsdauer legt nahe, dass vermehrte Unterstützung durch die be-

gleitenden Lehrpersonen unumgänglich ist, will man allen Schüler/-innen annähernd gleiche Bildungschancen bieten (Quehl & Trapp, 2013).

Auf dem Weg zur Bildungssprache unterstützt häufig die sogenannte Schulsprache (Hutterli et al., 2008, zit. n. ÖSZ, 2015; Feilke, 2012), die als vermittelndes Register an Schulen verwendet wird, aber nicht immer mit der Erstsprache identisch ist. Häufig schafft diese „didaktisch gemachte“ Sprache erst den Zugang zur Bildung, überschneidet sich aber ebenso oft mit der Bildungssprache, dem Fundament des fachunterrichtlichen Sprachgebrauchs. Die Hürde von der Alltagssprache zur Bildungssprache schaffen viele Kinder nur mithilfe dieser „Zwischensprache“, die häufig an die regionalen Sprachbesonderheiten angepasst und grammatikalisch nicht immer ganz korrekt ist.

Die Begegnung mit Fachbegriffen darf sich aber nicht auf das bloße Auswendiglernen beschränken, denn vielfach zeigt sich erst in der Verwendung dieser Begriffe in neuen Kontexten, dass die Lernenden nicht verstanden haben, worum es sich dabei in Wahrheit handelt. Das Reden über diese Dinge ist also für das Verständnis der Vorgänge äußerst wichtig.

Aber nicht nur Grundschul Kinder bedienen sich der Schulsprache oder einer gehobenen Umgangssprache an Stelle der Bildungssprache. Auch im Rahmen der Lehre an den Pädagogischen Hochschulen nimmt die Vielfalt der Register einen immer größeren Raum ein. Fachliche Inhalte der Ausbildung werden von den Lehrenden methodisch differenziert aufbereitet, um eine nachhaltige Absicherung bei den Studierenden zu gewährleisten und den Transfer in die Schulpraxis zu sichern. Präsentationen und Reflexionen der erarbeiteten Themenbereiche führen die Studierenden dann aber nicht selten an die Grenzen ihrer eigenen bildungssprachlichen Kompetenzen, wird Bildungssprache doch in der Schule nicht „gelehrt“, sondern als gegeben vorausgesetzt (Feilke, 2012). Studien belegen zudem, dass das Thema Sprachbildung nicht zwingend in den Curricula der Institutionen der Lehrer/-innenbildung verankert ist und dementsprechend auch nicht alle Lehrenden als *Sprachexperten* bezeichnet werden dürfen (Thürmann & Vollmer, 2017).

Als ein Beispiel für eine Erweiterung und Zusatzqualifikation zu den Pflichtangeboten für alle Lehramtsstudierenden im Bereich Sprachbildung und Mehrsprachigkeit sei an dieser Stelle das Projekt Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern (ProDaZ)⁴ der Universität Duisburg-Essen angeführt, das seit einigen Jahren den Fokus auf eine enge Verschränkung von Theorie und Praxis legt und auch konkrete Forschungsprojekte zu den einzelnen Themenbereichen durchführt und unterstützt.

Auf konkrete *Professionalisierungsmaßnahmen zur bedeutungsfokussierten Sprachförderung im Sachunterricht der Grundschule* (ProSach)⁵ setzt das gleichnamige Projekt des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen an der

4 <https://www.uni-due.de/prodaz/>

5 <https://www.iqb.hu-berlin.de/research/dm/ProSach>

Humboldt-Universität in Berlin (Henschel & Stanat, 2017). Nach Ablauf des Projektes soll ein Leitfaden zur Gestaltung sprachförderlichen Unterrichts entstehen.

Auch an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs ist man um die praktische Umsetzung des Unterrichtsprinzips Sprachliche Bildung bemüht. In den Curricula finden sich mehr und mehr verpflichtende Lehrveranstaltungen für alle Studierenden zu den Themen Spracherwerb, Sprachförderung und Mehrsprachigkeit. Weiterführend wird an zahlreichen Institutionen ein Schwerpunkt-Studium Sprachliche Bildung angeboten, das auf den Erwerb entsprechender sprachlicher Kompetenzen der angehenden Lehrpersonen fokussiert.

Im Bereich der Fort- und Weiterbildung weisen das wachsende Angebot an Lehrgängen zu den Themen Sprachliche Bildung bzw. Mehrsprachigkeit im Unterricht und deren steigende Teilnehmer/-innenzahlen darauf hin, dass nicht nur die Bedeutung des Themas zuzunehmen scheint, sondern auch das Wissen um das Fehlen entsprechender Qualifikation und die Bereitschaft zum Erwerb derselben für die praktische Arbeit in diesen Bereichen.

Unterstützung und Beratung sowie vielfältige Materialien für den Einsatz im Unterricht erhalten Studierende wie bereits im Beruf befindliche Lehrpersonen durch das Österreichische Sprachen Kompetenzzentrum (ÖSZ)⁶ sowie durch das Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM)⁷.

3. Kann man richtig oder falsch sprechen?

Häufig orientieren sich Lehrpersonen bei ihren Rückmeldungen zu den Leistungen der Lernenden daran, wie sich diese ausdrücken. Nur sprachlich korrekt wiedergegebenes wird auch als richtig bewertet. Es wird den Lernenden nicht zugestanden, die Inhalte in ihren eigenen Worten, also in ihrer Sprache zu formulieren. Semantisch richtig formuliertes wird dann von den Lehrpersonen korrigiert und die Lernenden verstehen häufig nicht, warum sie mit ihrer Antwort falsch liegen.

Viele Lehrpersonen scheinen sicher zu sein, die Lernenden hätten die Inhalte erst dann verstanden, wenn sie diese auch in fachlich korrekter Sprache formulieren können. So beantwortet eine Schülerin der dritten Schulstufe die Frage, was das Baby durch die Nabelschnur zu sich nimmt mit Nahrung. Die von der Lehrperson erwartete Antwort wäre aber Nährstoffe gewesen, und so erhält die Schülerin für ihre semantisch zwar korrekte Antwort in diesem Fall keinen Punkt, weil nicht der gewünschte fachsprachliche Begriff verwendet wurde (Knapp et al., 2011) und die Lehrperson daraus ableitet, die Schülerin habe den Sachverhalt nicht verstanden.

Wenn es um sprachliches Handeln geht, lässt sich aber nicht von richtig oder falsch sprechen, viel eher geht es um eine angemessene bzw. nicht angemessene Verwendung sprachlicher Muster. Erzählkreise, wie sie im Deutsch-Unterricht der

6 http://www.oesz.at/OESZNEU/main_00.php

7 <https://bimm.at>

Grundschule gerne eingesetzt werden, bieten hier ein gutes Feld, um alle Register von der Alltags- über die Schulsprache bis zur Bildungssprache zu bedienen und über die Begriffe und deren Bedeutungen zu sprechen. Nachfragen erlaubt und erwünscht! Wie im Lehrplan der Volksschule gefordert, sollen alltagsnahe Sprechsituationen geschaffen und die Schüler/-innen zur selbständigen Sprachproduktion motiviert werden. Experimentierhefte, Beobachtungsblätter und Ähnliches unterstützen diesen Prozess zusätzlich.

Ebenso werden im Sachunterricht vielfältige Sprechansätze geliefert. Auch hier werden viele Themen in Sitz- bzw. Sesselkreisen erarbeitet und die Schüler/-innen dabei aufgefordert, ihr Wissen zu präsentieren, zu hinterfragen, zu erweitern und mit den anderen zu diskutieren.

Gerade in diesen Situationen ist es von großer Bedeutung, dass die Lernenden über ausreichend pragmatische Kompetenzen verfügen, um diese Lernsettings zu meistern. Auch Projektpräsentationen verlangen den Schüler/-innen entsprechende Kompetenzen ab, um den erarbeiteten Stoff in angemessener Weise den Mitschüler/-innen zu präsentieren und über ev. Zusammenfassungen (mündlich oder auch schriftlich) den Lernertrag nachhaltig zu sichern. Warum also nicht einzelne Themen von beiden Seiten beleuchten und sachliche Inhalte gezielt unter sprachlichen Aspekten erarbeiten?

Generell bieten offene Lernarrangements und offenere Formen des Unterrichts für die Lernenden große Chancen, die Sprache zielführend einzusetzen, Dinge zu hinterfragen oder Zusammenhänge unter Zugriff auf das Register der Schulsprache zu erklären. Erst in einem nächsten Schritt eignen sich die Lernenden dann explizit die Grammatik der Standardsprache und die bildungssprachlich korrekten Formulierungen an, dies alles mit einem hohen Anteil an aktiver Sprechzeit, wie sie bspw. Knapp et al. (2011) fordern.

Welche Sprache spricht der Sachunterricht?

Viele naturwissenschaftliche Zusammenhänge sind für die Lernenden sprachlich nur schwer fassbar. Wirft man einen genaueren Blick auf die Sachtexte der Unterrichtswerke, so zeigt sich schnell, dass diese besondere Anforderungen auf lexikalischer, morphologischer und auch syntaktischer Ebene stellen. Es werden Fachtermini und seltene Wörter aus dem Alltagswortschatz verwendet, nicht zu vergessen der oft komplexe Satzbau und die Verwendung des Passivs, das den Kindern aus der Alltagssprache ebenfalls wenig geläufig ist. Hinzu kommen domänenspezifische Aspekte, die es unmöglich machen, Bildungssprache losgelöst von Inhalten zu erlernen. Somit wird der Fachunterricht selbst zum Ort der Aneignung domänenspezifischer Bildungssprache (Riebling, 2013).

Sobald die Schüler/-innen sich daran machen, die selbst beobachteten Fakten in Sprache zu gießen, werden sie bemerken, dass es nicht so einfach ist, fachlich

richtig, aber sprachlich auf verständlicher Ebene zu formulieren (Thürmann & Vollmer, 2017). In der dialogischen Interaktion mit der Lehrperson erweitern die Schüler/-innen ihren Wortschatz um Fachbegriffe und üben deren Einsatz in bildungssprachlichen Kontexten, wie etwa bei Versuchsbeschreibungen in Lehrbüchern. Die dafür benötigten bildungssprachlichen Kompetenzen werden von den Lehrpersonen häufig als selbstverständlich vorausgesetzt, erworben – bzw. eben nicht – werden diese aber vornehmlich im häuslichen Umfeld. Expliziter Inhalt des Unterrichts sind dagegen Fachbegriffe und Fachsprache (nicht zu verwechseln mit der Sprache des Fachunterrichts) in den einzelnen Gegenständen.

Die bloße Verwendung der Fachsprache gibt aber noch keinen schlüssigen Hinweis auf das Verständnis des Sachverhalts (Leisen & Berge, 2005), häufig bedürfen fachsprachliche Begriffe der Klärung in der Unterrichtssprache, um von den Lernenden nachhaltig verstanden werden zu können. Daher ist es unumgänglich, alle sprachlichen Register gleichermaßen zu fördern und fachliche und sprachliche Inhalte konsequent miteinander zu verknüpfen, um langfristig zu gewährleisten, dass es gelingt, Gedanken in Worte zu fassen, genaue Fragen zu stellen, Vermutungen präzise zu äußern, Experimente zu planen, Beobachtungen zu beschreiben und Schlüsse zu ziehen.

Die Rolle der Lehrperson

Dass sich die Schwierigkeiten beim Erwerb der Bildungssprache über alle Lernergruppen bis zu den Studierenden der Pädagogischen Hochschulen erstrecken, ist durch zahlreiche Studien (Siebert-Ott, 2001; Eckhardt, 2008) ebenso belegt wie die Bedeutung der Fortschritte im bildungssprachlichen Register für den Schulerfolg (Hopf, 2011). Lehrpersonen sind in diesem Zusammenhang fachlich und sprachlich gefordert. Die Schüler/-innen stellen die Fachinhalte auf dem für sie erreichbaren Abstraktionsniveau dar, den Lehrenden obliegt die Übersetzung und Interpretation. Diese Form des Unterrichts bezeichnen Gallin und Ruf als dialogischen Unterricht und greifen auch Wagenscheins (1980) Begriffe der Sprache des Verstehens und der Sprache des Verstandenen auf (Gallin & Ruf, 2005).

In diesem Zusammenhang weist Wagenschein darauf hin, dass es für die Lernenden von großem Nachteil sei, einzig die Sprache des Verstandenen zu sprechen. Der Unterricht muss die Lernenden dazu anleiten, ins Gespräch mit ihren Klassenkamerad/-innen zu kommen, um die einzelnen Positionen im Gespräch zu vergleichen und somit die eigenen Einsichten zu erweitern. Die Sprache des Verstehens ist am Werk, wenn Dinge erforscht werden, sich die Lernenden mit dem Stoff selber auseinandersetzen oder Gespräche miteinander führen. Die gewonnenen Erkenntnisse können dann in der Sprache des Verstandenen in Form von Referaten und Präsentationen dargeboten werden (Gallin & Ruf, 2005). Hierbei findet dann auch die Fachsprache Anwendung.

Lehrende aller Fachbereiche sind gefordert, im Unterricht bewusst mit der Sprache der Lernenden umzugehen und diese schrittweise zur Bildungssprache zu führen, um fachliches Lernen nicht durch sprachliche Schwierigkeiten zu behindern. Die Lehrenden sind dabei stets sprachliche Vorbilder, die über entsprechenden Sprachinput ausreichende Hilfen zur Verfügung stellen, ohne die Lernenden zu über- bzw. zu unterfordern. Eine durchgehende Verwendung der Standardsprache sowie Klarheit bei Aufgabenstellungen gelten in diesem Zusammenhang als Grundvoraussetzung.

Ergänzend dazu nimmt der sprachbewusste bzw. „sprachsensible Unterricht“ (Knapp, 2010a, 2010b) auch im Rahmen der Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ einen hohen Stellenwert ein (SQA, 2017).

Schulinterne Maßnahmen zur Schulentwicklung und Qualitätssicherung des Unterrichts nehmen hierbei vor allem die Unterrichtssprache in den Blick, die, wie aus Untersuchungen bekannt ist (Feilke, 2012), nicht immer den bildungssprachlichen Normen entspricht.

Weitere Untersuchungen zur Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung im Unterricht (Riebling, 2013) belegen, dass die sprachlichen Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen nur von rund 30% der Lehrpersonen berücksichtigt werden und differenzierende Maßnahmen sich vor allem auf die fachliche Ebene beziehen. Zudem zeigt sich im Rahmen der Befragung, dass der Grund für die fehlende Umsetzung häufig mangelnde Kompetenzen im Bereich der Sprache bzw. eine unzureichende Ausbildung seien (Tajmel, 2010). Bisher schien die Lehrer/-innenbildung an den Pädagogischen Hochschulen primär auf die Vermittlung von Fachwissen fixiert zu sein. Die Aufmerksamkeit der Lehrenden liegt verstärkt auf Bedeutung und Inhalt der Aussage und weniger auf deren angemessener sprachlicher Kodierung. Zudem erhalten die Lernenden meist wenig steuernde Rückmeldung zur Angemessenheit ihres aktiven Sprachgebrauchs (Thürmann & Vollmer, 2017).

Zur Kommunikation und Interaktion im Unterricht liegen ebenso zahlreiche Studien vor (Lüders, 2014, zit. nach Kleinschmidt, 2016), die aber vor allem das sprachliche Handeln der Lehrpersonen in den Blick nehmen. Die Ergebnisse dieser Studien zeigen immer wieder auf, dass Lehrpersonen häufig eine dominierende Sprecher/-innenrolle einnehmen und die Schüler/-innen in ihrer Kommunikationsfähigkeit sogar einschränken. Die Redeanteile der Lehrpersonen liegen unterschiedlichen Untersuchungen zufolge zwischen 60% und 80% (Helmke, 2008; Tausch, 1962; Kobarg & Seidel, 2007, zit. n. Kleinschmidt, 2016), den Schüler/-innen kommt meist nur die Aufgabe des Reagierens zu.

Auch Pauli (2010, zit. n. Kleinschmidt, 2016) fasst zusammen, dass den Lernenden wenig Möglichkeiten geboten werden, sich aktiv an der Unterrichtskommunikation zu beteiligen und somit ihre unterrichtssprachlichen Kompetenzen zu verbessern. Nach Baumert und Kunter (2006) ist das spracherwerbsfördernde Potenzial der Lehrer/-innsprache aber ein wesentlicher Bestandteil der profes-

sionellen Handlungskompetenz. Umso bedeutsamer erscheint es, der Sprache der Lehrpersonen entsprechende Aufmerksamkeit zu widmen und deren Entwicklung gezielt zu fördern. Authentisches sprachliches Lehrer/-innenhandeln könnte in diesem Zusammenhang einerseits an den Normen der Bildungssprache gemessen werden, andererseits aber auch am Grad der Anpassung an die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden, also die Verwendung einer an die Schüler/-innen gerichtete Sprache, wie sie bspw. Kleinschmidt (2016) thematisiert. Neuere Forschungsprojekte beschäftigen sich mit der Sprachförderkompetenz von Lehrpersonen (Thoma et al., 2013, zit. n. Kleinschmidt, 2016) bzw. dem sprachförderlichen Lehrer/-innenhandeln (Fürstenau & Lange, 2013, zit. n. Kleinschmidt, 2016).

Aus eben genannten Gründen entstanden in den letzten Jahren zahlreiche Projekte und Trainingsprogramme, die über die Fort- und Weiterbildung pädagogische Lehrkompetenzen für Sprachlehrende vermitteln sollen (EPOSA⁸, 2007; EPR⁹, 2013). Diese Lehrkompetenzen sind als Kernkompetenzen zu verstehen, die sich nicht als Faktenwissen überprüfen lassen, sondern durch Praxiserfahrungen und Reflexion entwickelt werden.

Nicht alle Lehrpersonen aber sind sich ihrer sprachlichen Defizite bewusst bzw. schätzen sie diese als nicht so bedeutsam ein, zumal die unterschiedlichen Register und deren situationsbedingter Gebrauch durchaus sprachlichen Spielraum bieten und die durchgängige Verwendung von Bildungssprache noch immer eher die Ausnahme als die Regel darstellt (Muhr, 1997). Untersuchungen von de Cillia & Ransmayr (2016) belegen, dass deutliche Unterschiede hinsichtlich der Verwendung von Bildungssprache zwischen den Lehrpersonen unterschiedlicher Schulararten bestehen und der Gebrauch der unterschiedlichen Register auch abhängig von der konkreten Unterrichtssituation ist. So wird in Lehrervorträgen nach eigenen Angaben der Lehrpersonen überwiegend Standardsprache verwendet, bei Arbeitsaufträgen vermehrt Umgangssprache und in persönlichen Gesprächen mit den Schüler/-innen sehr häufig Dialekt, jeweils in Abhängigkeit von den sprachlichen Vorerfahrungen der Lernenden.

Nicht zuletzt aus diesem Grund müssen neben einer sprachbewussten Grundhaltung (Leisen, 2013; Witte, 2017) auch entsprechende Kompetenzen in den Bereichen Sprachwissen, Sprachdiagnostik und Sprachförderung im Rahmen der Hochschullehre vermittelt werden, um Sprachlehrende mit den nötigen Grundkompetenzen auszustatten, damit langfristig sprachliche Bildung für alle Schüler/-innen im Sinne der Chancengerechtigkeit gewährleistet werden kann.

Dies in der Aus-, Fort- und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen zu thematisieren, war Auftrag der letzten Reform der Lehrer/-innenbildung. Im Rahmen der Überarbeitung der Curricula wurden an den Pädagogischen Hoch-

8 Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung, EPOSA http://www.ecml.at/mtp2/fte/html/FTE_E_Results.htm

9 Europäischen Profilrasters für Sprachlehrende, EPR <http://egrid.epg-project.eu/de>

schulen Österreichs auch Basiskompetenzen für die Sprachliche Bildung für alle Lehrenden fix verankert¹⁰. Dabei werden die Studierenden zu Beginn für das Phänomen Mehrsprachigkeit sensibilisiert, anschließend lernen sie Methoden und Instrumente für den Einsatz im Unterricht kennen, um in weiterer Folge mit ev. auftretenden Schwierigkeiten umgehen und die Schüler/-innen in ihrer Entwicklung fördern zu können. Die angesprochenen Themenbereiche sind zuerst die Vielfalt der eigenen Sprachlichkeit sowie Sprachlernerfahrung und Spracherwerb, anschließend das Themenfeld Sprache(n) und Identität(en) im Kontext von kultureller Vielfalt und in weiterer Folge Rahmenbedingungen, Diagnose und Förderung von Sprachen in der Institution Schule.

An dieser Stelle sei auch noch einmal auf die Konzepte der Deutsch als Zweitsprache-Didaktiken verwiesen, die sich intensiv mit Unterstützungsmaßnahmen für den Unterricht beschäftigen (Gibbons, 2002; Leisen, 2013), um eben den Transfer des theoretischen Wissens in die Praxis zu gewährleisten. Auch diese Konzepte sind aktuell an immer mehr Institutionen ein Teil der Lehre im Kontext der sprachlichen Bildung.

4. Wo fängt Fachunterricht an und wo hört Sprachunterricht auf?

Aus den vorangegangenen Ausführungen lässt sich schließen, dass Sprachunterricht und Fachunterricht untrennbar miteinander verwoben sind und die Grenzen zwischen den beiden Bereichen fließend verlaufen.

Im Bereich der Grundstufe I, also noch zu Beginn und während des Schriftspracherwerbs, können die Lehrpersonen nicht auf schriftliche Erklärungen und Arbeitsanweisungen zurückgreifen, da die Lernenden zu diesem Zeitpunkt meist nur über die mündliche Komponente der Sprache verfügen. Nicht selten wird der Forschergeist von Schüler/-innen aus anderen Erstsprachen durch deren sprachliche Defizite gebremst. Alltagssprachliche Kommunikation gelingt meist schon, aber sprachliche Handlungen wie Beschreiben, Erklären und Argumentieren, die in forschenden Lernsettings vorausgesetzt werden und auch bei der Bearbeitung von Texten aus dem Sachunterricht der Grundstufe II gefordert sind, werden noch nicht ausreichend beherrscht.

Besondere Fördermaßnahmen für Deutsch als Zweitsprache Lernende fokussieren aber häufig nicht auf diese pragmatischen Kompetenzen, sondern bleiben auf der Ebene der Wortschatzerarbeitung und -erweiterung (bezogen auf den Fachwortschatz des aktuellen Unterrichtsthemas), weil den für die Sprachförderung zuständigen Lehrpersonen das theoretische Grundwissen für eine sprachensible Gestaltung des Unterrichts fehlt. Nicht selten kommt es zu einer Reduktion der sprachlichen Anforderungen im Fachunterricht durch Textentlastung. Eine kurzfristig zielführende Maßnahme, die aber langfristig einer Verwehrung der Bildungs-

10 http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf

sprache gleichkommt und somit auch das erfolgreiche Lernen der Fachinhalte verhindert. Bildungssprache ist in diesem Zusammenhang nicht nur ein Mittel, um sich neue Inhalte zu erschließen, sondern eröffnet gleichsam eine neue Dimension des Wissens und sollte schon aus diesem Grund auch im Fachunterricht explizit thematisiert und geübt werden.

Um Fachlehrkräften die Identifikation und reflektierte Bearbeitung einzelner Aspekte der sprachlichen Dimensionen fachunterrichtlichen Lernens zu erleichtern, entwickelten Thürmann & Vollmer (2011) eine Checkliste für sprachbewussten Unterricht¹¹, die insgesamt sechs Beobachtungsbereiche umfasst:

1. Transparenz der sprachlichen Anteile an den fachunterrichtlichen Zielsetzungen und Kompetenzerwartungen
2. Unterrichtliche Sprachverwendung der Lehrkraft
3. Interaktion im Unterricht und Gelegenheiten für die Schüler zum Sprachhandeln
4. Gezielte Unterstützung für fachunterrichtlich spezifische sprachliche Mittel, Strategien und Textsorten
5. Sprachliche Angemessenheit von Materialien
6. Sprachliche Aspekte der Leistungserfassung und -bewertung

Potentiellen Nutzer/-innen ist es anhand dieser Checkliste möglich, ihre eigene sprachförderliche Haltung sowie didaktische Strategien und methodische Umsetzungsmöglichkeiten zu überprüfen und die Qualität des eigenen Unterrichts zu evaluieren. Zudem intendiert dieses Instrument eine Zusammenarbeit von Fachlehrkräften und Sprachlehrkräften, um langfristig einen sprachbewussten Unterricht über die Grenzen der Fächer hinweg zu gewährleisten. Vielleicht gelingt Fachlehrkräften dadurch auch eine kritische Selbstreflexion der eigenen bildungssprachlichen Kompetenzen (Tracy, Ludwig, & Ofner, 2010) und eine nachhaltige Verbesserung derselben.

Fächerverbindende Aspekte laut Lehrplan und Bildungsstandards

Anhand ausgewählter Lehrplanziele aus den Bereichen Sachunterricht und Deutsch (Lehrplan der Volksschule, 2012)¹² sowie der Kompetenzbereiche der Bildungsstandards aus dem Fach Deutsch (Bildungsstandards für Deutsch, Lesen, Schreiben)¹³ soll im Anschluss auf die enge Beziehung zwischen den beiden Fächern hingewiesen und die vielfältigen Möglichkeiten fachspezifischer Sprachförderung deutlich gemacht werden.

Schon in der Bildungs- und Lehraufgabe im Fachbereich Sachunterricht (Lehrplan der Volksschule, 2012, S. 84) wird darauf hingewiesen, dass die Kinder schritt-

11 http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf

12 https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2

13 https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf

weise lernen sollen, sich Informationen zu beschaffen, zu interpretieren und kritisch zu bewerten. Weiters sollen sie die Fähigkeit entwickeln, Aufgaben und Problemstellungen selbständig und lösungsorientiert zu bearbeiten.

In den einzelnen Erfahrungs- und Lernbereichen des Sachunterrichts finden sich viele fachspezifische Ziele, die auch auf den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen fokussieren (Leuckefeld, 2006; Mocikat, 2008). So sollen die Lernenden über Erfahrungen sprechen, die sie in anderen Gemeinschaften gesammelt haben, ihr eigenes Verhalten und die eigene Rolle der anderer gegenüberstellen, sich selbst beschreiben und andere darstellen. Weiters sollen sie in der Lage sein, Gefühle und Stimmungen in bestimmten Situationen zu beschreiben und deren Wirkungen bei sich und anderen zu erkennen.

Schwierigkeiten, die sich aus dem Zusammenleben mit anderen ergeben, sollen besprochen werden und die Kinder sollen von Erlebnissen und Ereignissen berichten und diese auch gleich zeitlich richtig zuordnen. Das Verständnis der Begriffe jetzt, früher, später, gestern, heute und morgen wird grundsätzlich im Deutschunterricht angebahnt, die Vernetzung in sachunterrichtlichen Kontexten trägt aber erst dazu bei, dass sich die Begriffe bei den Kindern nachhaltig einprägen. Dies gilt gleichermaßen für das Besprechen von Geräten, deren Teile und Verwendung oder die Bezeichnung von Stoffen aus der Umwelt des Kindes. Kompetenzen, die die Schüler/-innen beim meist mündlichen Beschreiben der unterschiedlichen Stoffe (z.B. Glas, Holz, Metall, Wolle, Gummi,...) und Eigenschaften (rau, hart, flüssig,...) erwerben, können im Fachbereich Deutsch beim Verfassen von Texten angewandt werden, z.B. wenn es um Beschreibungen von Personen oder Gegenständen geht.

Die dazu nötigen Kompetenzen sind auch im Bereich Deutsch eindeutig definiert, wenn bereits in der Grundstufe I gefordert wird, dass die Schüler/-innen beim Erzählen und Mitteilen anderer bewusst zuhören und sich zu Gehörtem äußern können. Weiters sollen sie einfache Gesprächsregeln vereinbaren und beachten, sowie ihren Wortschatz auf verschiedenen Ebenen erweitern. Schüler/-innen mit einem geringen alltagssprachlichen Wortschatz benötigen beim Aufbau des Fachwortschatzes aber auf jeden Fall besondere Unterstützung.

Grundsätzlich ist bei der Wortschatzarbeit zu bedenken, dass Beibildern und Erläutern im Sachunterricht für den Aufbau eines Fachwortschatzes von großer Relevanz sind, allerdings sollten sämtliche eingeführten Wörter immer in den korrekten Formen angegeben werden, z.B. Nomen immer mit Artikel und Pluralform, Verben immer auch flektiert. Fachwörter sollten immer im Sinnzusammenhang, also etwa in Beispielsätzen, angeboten werden, um Verwechslungen mit alltagssprachlichen Bedeutungen zu vermeiden.

In der Grundstufe II sollen die erworbenen Gesprächsregeln in selbstständigen partner-, sach- und problembezogenen Gesprächen situationsgerecht angewandt werden. Im Bereich der Wortschatzarbeit stehen im Fokus der Unterrichtsarbeit die treffende Beschreibung von Vorgängen und Handlungsabläufen sowie Unterschei-

dung von Wortbedeutungen durch Vergleichen und Abgrenzen. Dadurch werden die Forderungen aus dem Bereich Sachunterricht, einige Pflanzen und Tiere der unmittelbaren Umgebung zu kennen und zu benennen oder die Gliederung des menschlichen Körpers zu besprechen, erst möglich. Ebenso können räumliche Beziehungen erkannt und benannt und Wege und Entfernungen beschrieben werden.

In der gesamten Unterrichtskommunikation ist es grundsätzlich wichtig, die Kinder zu ausführlicheren Antworten zu ermuntern und das erworbene Wissen immer wieder zu versprachlichen und weiterführend auch zu verschriften. Das von den Lernenden selbst erforschte fachliche Wissen wird dadurch auch sprachlich gefasst und in der Regel auch nachhaltiger abgesichert. Langfristig werden so auch die Forderungen der Bildungsstandards aus dem Kompetenzbereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“ erfüllt (vgl. Bildungsstandards für Deutsch, Lesen, Schreiben). Die Lernenden sollen hierbei verständlich erzählen und anderen verstehend zuhören, Informationen einholen und sie an andere weitergeben können. In verschiedenen Situationen sollen sie sprachlich angemessen handeln und in Gesprächen Techniken und Regeln anwenden können. Nicht zuletzt auch die Forderung nach der Erweiterung der Sprachfähigkeiten und der Fähigkeit, an der Standardsprache orientiert zu sprechen, dies auch noch deutlich und ausdrucksvoll.

Im Teilbereich Lesen (Lehrplan der Volksschule, 2012, S. 109) erwerben die Lernenden mit der Fähigkeit, altersgemäße Texte geläufig lesen und deren Sinn erfassen zu können, die Grundvoraussetzung dafür, Sachtexte zu be- bzw. zu verarbeiten. Weiterführend sollen die Schüler/-innen schließlich altersgemäße Texte selbstständig lesen und inhaltlich erschließen können, was vor allem bei der Arbeit mit Schulbüchern und deren Texten sehr wesentlich ist. Die Forderungen des Kompetenzbereiches „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ aus den Bildungsstandards beziehen sich zuerst auf eine Festigung und Vertiefung der Lesemotivation bzw. des Leseinteresses. Zudem sollen die Lernenden über eine altersadäquate Lesefertigkeit und ein entsprechendes Leseverständnis verfügen, sich den Inhalt von Texten mit Hilfe von Arbeitstechniken und Lesestrategien erschließen können, das Textverständnis klären und über den Sinn von Texten sprechen. Die verschiedenen Texte sollten idealerweise auch gestaltend oder handelnd umgesetzt werden. Dass formale und sprachliche Gegebenheiten in Texten erkannt werden, wird ebenso vorausgesetzt wie eine aktive Nutzung literarischer Angebote und Medien.

Häufig sind aber nicht nur die Texte in den Schulbüchern sehr anspruchsvoll, sondern auch die Aufgabenstellungen nicht immer einfach und klar. In der Praxis bietet sich an, die Schüler/-innen nicht nur vorgegebene Aufgaben bewältigen zu lassen, sondern sich und anderen auch selbst Aufgaben zu stellen, um bewusst wahrzunehmen, wie schwierig es ist, fachlich richtig und sprachlich verständlich zu formulieren. Besonders geeignet hierzu erscheint die im Fremdsprachenunterricht entwickelte Methode des Lernens durch Lehren (Martin, 2000). Dabei werden bestimmte Unterrichtseinheiten bzw. einzelne Unterrichtssequenzen weitgehend

von den Schüler/-innen aufbereitet und präsentiert. Auch für die Anwendung und Übung sind die Schüler/-innen verantwortlich und dabei in hohem Maß dazu aufgefordert, sprachlich aktiv zu werden. Die Lehrperson sorgt lediglich für genaue Vorbereitung der Rahmenbedingungen (Aufteilung der Lerninhalte, zeitlicher Ablauf der Lerneinheiten, ...) und steht als Berater/-in zur Verfügung. Beispielhaft ließe sich hier die Erarbeitung des Themas *Elektrischer Strom* anführen, das sich über Versuchsreihen, die von den Schüler/-innen selbst durchgeführt, dokumentiert und für die Mitschüler/-innen präsentiert werden.

Anhand der beobachteten mündlichen Sprachproduktion in diesem oder ähnlichen Settings ist es für die Lehrpersonen einfacher, eventuelle Defizite festzustellen und entsprechende Fördermaßnahmen anzubieten (Brandt & Gogolin, 2016).

Im Vordergrund steht in jedem Fall die aktive Produktion von Sprache, die sich im Sachunterricht vor allem durch Experimentieren und das handlungsbegleitende Sprechen sowie die mündliche Darstellung der Ergebnisse fördern lässt.

Diese vorerst mündliche Sprachproduktion, die den Regeln der Pragmatik folgt (Knapp et. al., 2011), muss nun im Rahmen des Unterrichts so weiterentwickelt werden, dass es den Schüler/-innen gelingt, Mitteilungen, Wünsche, Beobachtungen, Handlungsabläufe und Sachverhalte verständlich und in weiterer Folge auch rechtschriftlich korrekt niederzuschreiben. Dazu müssen sie einen begrenzten Wortschatz möglichst sicher beherrschen und grundlegende Kenntnisse der Großschreibung, der Interpunktion und der Trennung erworben haben.

Durch das Erreichen dieser sprachlichen Ziele wird es in weiterer Folge möglich, dass die Lernenden spezifische Arbeitstechniken, wie z.B. Dokumentieren, anwenden und beobachtete Vorgänge beschreiben, sowie Ergebnisse von Experimenten in geeigneter Weise festhalten können (z.B. durch bildliche oder schriftliche Dokumentationen).

Nicht zuletzt sind für einen projektorientierten Unterricht und die Gestaltung von Plakaten im Rahmen von Gruppenarbeiten Grundkompetenzen in Schrift und Typografie unumgänglich, die ebenfalls im Rahmen des Deutschunterrichts erworben werden. Damit werden auch die Forderungen des Lehrplans in den Bereichen Verfassen von Texten, Rechtschreiben und Sprachbetrachtung abgedeckt.

Um all diesen Forderungen nachkommen zu können, bedarf es einerseits einer grundlegenden Sprachbewusstheit der Studierenden, andererseits aber auch entsprechender Eigenkompetenzen in den sprachlichen Bereichen. Im Rahmen der Lehre an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz laufen seit dem Studienjahr 2015/16 fächer- und lehrveranstaltungsübergreifende Projekte, die eben diese Kompetenzen der Studierenden bewusst fördern sollen. Im Kontext der Sprachlichen Bildung wird in den Fachdidaktischen Fächern und Deutsch an spezifischen Themen gearbeitet, die im Rahmen der Pädagogisch Praktischen Studien ihre Umsetzung finden (siehe Kasberger & Hesse, diese Ausgabe).

7. Schlussbemerkungen

In der konkreten Unterrichtssituation zeigt sich häufig, dass die Lernenden offensichtlich davon profitieren, wenn fachliche und sachliche Inhalte miteinander verknüpft werden, zumal die Motivation der Kinder deutlich höher ist, wenn nicht grammatikalische Inhalte im Fokus stehen, sondern ein Sachtext, anhand dessen eben auch Lerninhalte aus dem Bereich Deutsch aufgegriffen werden. Nicht nur im offenen Unterricht sollte daher die Symbiose zwischen Deutsch und Sachunterricht Beachtung finden.

Zudem kann auch noch auf den zeitlichen Aspekt hingewiesen werden. Bei sinnvoller Verknüpfung von Sach- und Fachunterricht ergeben sich zeitliche Ressourcen, die für die aktive Erprobung der oft nur theoretisch vermittelten Inhalte genutzt werden können. Das Resultat eines fächerverbindenden Unterrichts, der sprachliche und fachliche Ziele vereint, könnten Schüler/-innen sein, die über ein Allgemein- und Weltwissen verfügen, das nicht nur den Lernenden selbst, sondern dem gesellschaftlichen Kollektiv von Nutzen sein könnte.

Bei konsequenter und regelmäßiger Verknüpfung der Lerninhalte aus den Bereichen Deutsch und Sachunterricht, aber auch aller anderen Fachbereiche, erwerben die Schüler/-innen wie von selbst die in den Bildungsstandards geforderten Kompetenzen und schaffen auch problemlos den Wechsel zwischen den unterschiedlichen sprachlichen Registern, denen sie in ihrer Umgebung begegnen. Aus all den genannten Gründen ist es naheliegend, Sprach- und Sachunterricht miteinander zu verknüpfen.

Die theoretische und praktische Vermittlung eines sprachbewussten Unterrichts in diesem Sinne ist schließlich Aufgabe der Hochschullehre, deren Wirksamkeit seit mehreren Jahrzehnten immer wieder im Fokus der Forschung steht (Blömeke, 2004; Hascher, 2014). Empirische Befunde belegen klar die Wirksamkeit von Lehrer/-innenbildung auf den Unterricht. Aktuelle, auch für Österreich relevante Studien, legen den Schluss nahe, dass die betreffenden Inhalte nur dann konkret umgesetzt werden, wenn das theoretische und praktische Wissen dazu im Rahmen der Ausbildung vermittelt wurde (Altrichter & Mayr, 2004; Blömeke, 2004; Brunner, Kunter, & Krauss, 2006; Felbrich, Müller, & Blömeke, 2008; Mayr & Neuweg, 2009).

Neue und nicht mehr ganz neue Konzepte wie durchgängige Sprachbildung (Gogolin et al., 2011), der Sprachensible Fachunterricht (Leisen, 2013) oder das Scaffolding (Gibbons, 2002; Kniffka, 2010), die angesichts der aktuellen pädagogischen Situation zunehmend an Bedeutung gewinnen, werden aktuell auch vermehrt in Aus-, Fort- und Weiterbildung der Hochschullehre integriert, um den Studierenden entsprechende Kompetenzen im Bereich der Sprachlichen Bildung zu vermitteln und in weiterer Folge den Erwerb der Bildungssprache bei allen Schüler/-innen nachhaltig zu unterstützen.

Literatur

- Altrichter H., & Mayr, J. (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bifie (2011). *Bildungsstandards für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe*. Abgerufen von https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brandt, H., & Gogolin, I. (2016). *Sprachförderlicher Unterricht. Erfahrungen und Beispiele* (FörMig Material). Münster: Waxmann.
- Bruneforth, M., Weber, Ch., & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band II. Fokussierte Analysen Bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.
- Bruneforth, M., Lassnigg, L., Vogtenhuber, S., Schreiner, C., & Breit, S. (Hrsg.). (2015). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band I. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.
- Brunner, M., Kunter, M., & Krauss, S. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften. Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel & L. Alolio-Näckle (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 54–82). Münster: Waxmann.
- de Cillia, R., Fink, I., & Ransmayr, J. (2016). Das österreichische Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. *hpt Newsletter Dezember 2016*, 1–3.
- Eckhardt, A. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Felbrich, A., Müller, C., & Blömeke, S. (2008). Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, G. Kaiser, & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer* (S. 327–362). Münster: Waxmann.
- Gallin, P., & Ruf, U. (2005). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik* (3. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

- Gallin, P., & Ruf, U. (2010). Von der Schüler- zur Fachsprache. In G. Fenkart, A. Lembens, & E. Erlacher-Zeitlinger (Hrsg.), *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften* (S. 21–25). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 362–381.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S., & Saalman, W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & Reich, H. (Hrsg.). (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FörMig). Münster: Waxmann.
- Gut, J., Reimann, G., & Grob, A. (2012). Kognitive, sprachliche, mathematische und sozioemotionale Kompetenzen als Prädiktoren späterer schulischer Leistungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 213–220.
- Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften*, 36–51.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 542–57). Münster: Waxmann.
- Hopf, D. (2011). Schulleistungen mehrsprachiger Kinder. Zum Stand der Forschung. In S. Hornberg & R. Valtin (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis* (DGLS-Beiträge 12, S. 12–31). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Kleinschmidt, K. (2016). Sprachliches Lehrerhandeln als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern – Konturen eines wenig beachteten Forschungsfeldes. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 3(3), 98–114.
- Knapp, A. (2010a). Sprachaufmerksamkeit. In *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 296). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Knapp, A. (2010b). Sprachbewusstheit. In *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 297). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Knapp, W., Löffler, C., Osburg, C., & Singer, K. (2011). *Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe*. Seelze: Klett & Kallmeyer.
- Kniffka, G. (2010). *Scaffolding*. UNI Duisburg/Essen: proDaZ Stiftung Mercator. Abgerufen von <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>

- Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2
- Leisen, J., & Berge, O. (2005). Das Verhältnis von Verstehen und Fachsprache. *Unterricht Physik* 3, 26–27.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Leuckefeld, K. (2006). *Wie viel Sprache steckt in den Naturwissenschaften? Wissen & Wachsen, Schwerpunktthema Naturwissenschaft und Technik, Wissen*. Abgerufen von http://www.wissen-und-wachsen.de/page_natur.aspx?Page=cdo2864-fa58-4a61-b5be-9fo28ce43056
- Martin, J.P. (2000). *Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept*. Abgerufen von <http://www.ldl.de/Material/Publicationen/aufsatz2000.pdf>
- Mayr, J., & Neuweg, G.H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem. Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 99–119). Graz: Leykam.
- Mocikat, R. (2008). Die deutsche Sprache in den Naturwissenschaften. In J. Limbach, & K. Ruckteschell (Hrsg.), *Die Macht der Sprache, Teil II – Online-Publikation*. München: Goethe-Institut. Abgerufen von <http://www.goethe.de/lhr/prj/mac/mac/spb/de4244182.htm>
- Muhr, R. (1997). Welche Sprache wird an österreichischen Schulen unterrichtet? Sprachnormen, Spracheinstellungen und Sprachwirklichkeit im Deutschunterricht. *Informationen zur Deutschdidaktik* 4, 32–47.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.) (2015). *Sprachsensibler Unterricht in der Grundschule - Fokus Sachunterricht* (ÖSZ Praxisreihe Heft 24). Graz: ÖSZ.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (n.d.). *SQA-Themenblatt „ÖSZ-Impulse für SQA: ÖSZ-Impulse für die Initiative 'Schulqualität Allgemeinbildung'“*. Abgerufen von <http://www.sqa.at/mod/data/view.php?id=27&rid=387>
- Quehl, T., & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache* (FörMig). Münster: Waxmann.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Immenhausen: Prolog.
- Riebling, L. (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht: Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Rieder, K. (2002). Sprachbewusstes Handeln. Eine Schlüsselqualifikation von LehrerInnen. *SWS-Rundschau*, 4, 449–463. Abgerufen von http://www.sws-rundschau.at/archiv/SWS_2002_Rieder_Sprachbew.pdf
- Siebert-Ott, G. (2001). *Frühe Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Niemeyer.

- Tajmel, T. (2010). DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In B. Mahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 167–184). Tübingen: Niemeyer.
- Thürmann, E., & Vollmer, H. (2011). *Checkliste zu sprachsensiblen Aspekten des Fachunterrichts*. Abgerufen von http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf
- Thürmann, E., & Vollmer, H. (2017). Sprachliche Dimensionen fachlichen Lernens. In M. Becker-Mrotzek, H.J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 299–320). Münster: Waxmann.
- Tracy, R. (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Tracy, R., Ludwig, C., & Ofner, D. (2010). Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Versuch einer Annäherung an ein schwer fassbares Konstrukt. In M. Rost-Roth (Hrsg.), *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache* (S. 183–205). Freiburg: Filmbuch.
- Witte, A. (2017). Sprachbildung in der Lehrerbildung. In M. Becker-Mrotzek & H.J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 351–363). Münster: Waxmann.



Some Food for Thought

A critical analysis of some very common didactic practices and ill-founded teaching beliefs on the basis of sociolinguistics and state-of-the-art language acquisition theories

Markus Wiesinger

Private University of Education, Diocese of Linz, Austria; markus.wiesinger@ph-linz.at

RECEIVED 7 JUN 2017

REVISED 25 SEP 2017

ACCEPTED 22 OCT 2017

The present article, provocatively called ‘Some Food for Thought’, revolves around some very common misconceptions and ill-founded teaching beliefs that have come to pervade L2 teaching approaches and styles across the board. Based on the fact that the mechanisms and principles at work in both L1 and L2 acquisition are for a large part the same (compare morpheme studies, creative construction, overgeneralisation, simplification strategies etc.), the article aims to show beyond reasonable doubt that the academic style, also called the ‘grammar translation method’ or ‘get it right from the beginning’ by some, is totally counterproductive and detrimental to the learners’ confidence, especially when it comes to developing their speaking skills and fluency.

KEYWORDS: natural order of acquisition, morpheme studies, corrective feedback and independent grammar systems, meaningful interaction, implicit/explicit grammar teaching, EFL teaching

1. Introduction

Morpheme studies have shown beyond reasonable doubt that L1 and L2 learners go through similar stages of acquisition, utilizing highly individual and independent grammar systems, which, on the whole, are fairly resistant to abstract grammatical input (cf. Brown & Larson Hall, 2012; Lightbown & Spada, 2013.). The use of ‘metalanguage’ on young learners is therefore counterproductive and, in this light, the importance of abstract grammar teaching must be radically reviewed – even at tertiary institutions of education, where the use of ‘metalanguage’ otherwise thoroughly deserves and has, thus, retained its prestigious academic status.

In order to break the vicious circle of trainee teachers being instructed in the academic style and then superimposing the very same strategies on young learners, it is vital that teacher trainers set the right examples and begin to use more interactive approaches in their own seminars and lectures. Whether this is even remotely possible or whether it will remain ‘wishful thinking’ remains to be seen.

The fact is, however, that the 'academic style' still pervades EFL classrooms across Austria, if not Europe as a whole, even though communicative approaches to EFL teaching are definitely on the increase.

Section 2 and subsequent sections, therefore, try to get to the bottom of the problem and find out why this particular teaching style seems to be so reluctant to 'disappear'. As a lot of teaching is based on accepted conventions and long-standing traditions, it is thus a good idea to scrutinize some widely-held teaching beliefs and practices that have stealthily crept into the modern language classroom and challenge them from a more professional, that is, linguistic point of view.

2. Some Commonly Held Teaching Beliefs and Practices

The following is a small collection of some well-worn clichés and common stereotypes not only fairly popular with Austrian EFL teachers, but probably also widely accepted and shared by European foreign language teachers, in general. Incidentally, these 'half-truths' have also helped to firmly entrench the academic style in a number of European school systems and are therefore well worth looking at more closely.

As everybody speaks at least one language, a lot of non-specialists often consider themselves 'pseudo' experts – just as everybody who has ever been to school feels absolutely entitled to dispense their wisdom in terms of pedagogy – regularly passing judgement and airing their opinions, even though a great many of these beliefs are quite clearly at odds with what linguists, the true experts in the field, have learnt over years of meticulous and painstaking research and study. If the 'better' part of the population believe that, for example, women talk more than men or some languages do not have grammar, then this may reflect those people's low opinion about the 'weaker sex' or certain languages (often African), but otherwise does not have a very serious effect on how languages or foreign languages are generally taught in educational settings (Bauer & Trudgill, 1998). However, if a great many of these beliefs, especially the ones that are immediately relevant to language teaching, are also held by the specialists, the language teachers, as it were, things are beginning to look a lot more worrying, as, to put it mildly, these ill-conceived ideas will seriously impair the success of language learning in the classroom.

The following survey therefore serves to challenge these well-worn clichés and popular stereotypes by scrutinizing them from a linguistic and, thus, rather more professional perspective.

You should teach children to speak/answer in full sentences at all times

Teacher trainers, who usually get ample opportunities to observe lessons, may be very familiar with the above. Time and again, language learners, regardless of whether they are young or old, will be asked to answer or speak in full sentences

during speaking drills. However, the fact that this is quite a regular occurrence in foreign language classes does not make it right. Generally, speech is vastly different from writing, in that it is less formal than writing and therefore follows its own rules. Speech is also extremely informal so that it abounds in fillers, interjections, breaks and pauses, sentence fragments and, to use a highly technical term, *anacolutha*, i.e. a syntactic break in the expected grammatical sequence in a sentence, an unfinished sentence, as it were, that starts using one structure and ends in another (Crystal, 1997, p. 18).

Even though these little words, e.g. 'well', 'you know' etc., do not mean a great deal, they are not redundant, inasmuch as they serve as 'pointers' or 'signposts' in speech; in other words, they help the listener to follow the conversation and the speaker to organise their thoughts, as speech is, by nature, much more spontaneous than writing, which, by the way, uses different devices, e.g. commas, full stops, paragraphs etc., for the same reason (Anderson & Trudgill, 1992). Curiously, these little words are often frowned upon and thus fall under the stigmatised elements of language, i.e. in the same league as double negatives, split infinitives and sentences ending with a preposition. Alas, there are no commas, full stops and paragraphs in speech – so apologies to the grammar pundits.

The crux is that native speakers use these forms both deliberately and subconsciously and when they do so, it is not because they are uneducated, clumsy or careless. It is because most speech settings will be informal and it is therefore much more economical to speak in that fashion. 'Your car?' as a question is therefore a structure that is inherent in both natives' speech and learners' speech, irrespective of age. However, while 'your car?' in a native setting would be considered very normal and more often than not go unnoticed, it would immediately ring the 'alarm bells' in the EFL classroom and learners would be told by their teachers to ask the question properly. This is where the academic style comes in. As the word already implies, it primarily revolves around reading and writing and is thus relatively formal. EFL teachers who correct their learners in this respect mix up a great number of styles and registers, i.e. speech with writing and formal vs. informal style, totally oblivious to the fact that the great majority of speech acts will forever remain informal.

Incidentally, a similar breach in style can be observed in terms of a great many 'listening comprehension exercises' featured in coursebooks and textbooks. Even though coursebook writers may insist that their samples are authentic and natural, we must not forget that these 'dialogues' have been scripted, i.e. are based on a script, thus on writing and are read out by 'bit-part' actors – some would call them 'failed' actors – who would rather be performing in a theatre in the West End or on Broadway than read out scripted dialogues for *More* or *Playway* (very common English coursebooks in Austria). To put it another way, these 'speech' samples are as real, authentic and typical of everyday speech as an item of news

read out by a news anchor/presenter. EFL teachers should be aware of these linguistic subtleties and, therefore, when it comes to speaking skills, begin to not only teach what is 'teachable', but also what is 'natural'. Speaking and answering in full sentences at all times is definitely not 'natural'.

It is important that you correct children's errors when they speak so that they can learn from their mistakes

Correcting children's or learners' errors while they speak is not only futile and impolite – that is why native speakers never or hardly ever do that – it is also, in the long run, counterproductive, as it wrecks the learners' confidence and increases their inhibitions, putting an undue emphasis on forms and not on meanings.

First and second language research have proved beyond reasonable doubt that learners, i.e. especially children, have their own independent grammar systems that are primarily based on overgeneralisation (e.g. 'sheep' 'sheeps'), simplification (e.g. 'you tired?') and creative construction (e.g. 'Why did they flew away?'). These systems are not only hugely autonomous and, thus, resistant to input and corrections solely based on form (grammatical structures and abstract rules), they also thrive on interaction, language experiments and positive feedback (cf. Brown & Larson-Hall, 2012; Cook & Singleton 2014; Lightbown & Spada, 2013; Wiesinger, 2016 a). The said systems are also on a developmental path, thus always in flux, and very successful, given an appropriate environment, i.e. L1 settings, where there is a lot of room for the above (interaction, language experiments and positive feedback focusing on meanings rather than on 'outer form').

The ingenuity of these innate 'language learning devices' and the futility of correcting speech on the basis of grammatical correctness/outer form can be best explained by way of example and the following cartoon, based on Lightbown and Spada's (2013, p. 18) and used in a similar context, illustrates this point very well:



The above picture gives us some deeply revealing insights into the 'mechanics' and fundamental laws of language acquisition. First of all, it goes to show that children are invariably focused on meanings and simply ignore input/corrections that are exclusively based on outer form and grammatical structure. Young learners, especially, are cognitively not mature enough to grasp such abstruse information and will therefore happily ignore it, even though, in this particular situation, this abstract information is only implied, i.e. 'You mean I **put** the plates on the table' and not expressed explicitly in form of an abstract rule, e.g. 'regular verbs take the suffix 'ed' in the past tense'.

Secondly, the cartoon perfectly illustrates the subtleties of 'overgeneralisation', one of the acquisition devices underlying children's independent grammar systems: apparently, the child has subconsciously acquired a very substantial rule in English, namely regular past tense '-ed', applying it to all kinds of contexts and verbs, even irregular ones ('put'). In other words, the child's mother should have felt elated about her child's progress rather than worried about this minor 'slip-up'. The same could be said about EFL teachers, because, for obvious reasons, a similar exchange could have occurred in the language classroom at any time. Plus, through sufficient exposure to the language and, even more so, through meaningful interaction and linguistic experiments, the learners will eventually absorb the 'correct form' in their memory and their language will sooner or later approximate the target language.

Admittedly, the above cartoon refers to an L1 setting involving natives and can therefore be considered an exception to the rule, as parents generally do not correct their children's errors. Whether this is because parents instinctively know how to do it right or because they believe it is extremely impolite and off-putting – after all a conversation usually revolves around meanings – cannot be so readily answered. The fact remains that parents hardly ever query their children's speech and, when they do so, it is usually to clear up a 'misunderstanding', thus, to clarify the meaning of what is being said, which, considering children's predisposition to 'meanings', is the precisely correct 'thing' to do. It goes without saying that parents would never dream of drilling grammatical patterns, conjugating verbs and parsing sentences at the kitchen table. Curiously enough, though, there is not one child in this world who cannot speak their native tongue with expert-like precision well before the time they eventually go to primary school and who, for that matter, would not be considered as 'natives'.

How is that even remotely possible? After all, their speech or their grammar has hardly ever been corrected, so how could they possibly learn from their mistakes? The answer lies in the setting. In L1 settings, children are generally allowed to experiment and interact with their environment in meaningful contexts without ever being sanctioned. Quite the reverse, even when they blunder into all kinds of mistakes, they are forever encouraged to keep trying and, ultimately, given very positive feedback.

Just let us look at yet another, admittedly, 'anecdotal' piece of evidence: the order of acquisition governing sounds is considered a language universal, irrespective of which mother tongue is at issue and, as a rule, sounds are usually acquired from front to back in the vocal tract (Jakobson, 1967). In other words, bilabials, such as /m/, /b/ and /p/, formed involving the lips and thus at the front of the vocal tract, will be acquired before dentals and alveolars, e.g. /t/ and /d/, placing the teeth against the alveolar ridge, and eventually followed by velar sounds, e.g. /k/, articulated at the end of the velum, that is, towards the end of the vocal tract. Apparently, velar sounds are invariably more complex to form for an infant learner than bilabials and, in many languages across the world, children initially tend to replace 'tricky' velar sounds, e.g. /k/ by corresponding alveolars, i.e. /t/ and /d/, and often continue to do so until they have fully acquired the /k/ sound at around the age of six (ibid.). This, admittedly, ingenious 'simplification device' (compare 'independent grammar systems' and 'simplification' above) is innate, ubiquitous and thus universal.

So, quite naturally, when my English godchild was about three years old and able to pronounce my name 'Markus' for the first time, she automatically substituted the /k/ sound for a /t/, calling me 'Martus' instead. The crux here is not the fact that she did something very normal, i.e. following Jakobsen's 'principle of relative chronology of phonological development', thus proving the theory to the letter, the intriguing point is the cheerful reaction of her immediate environment and the very positive feedback she received from all the bystanders involved, her parents, their family friends and me included. In other words, my godchild was congratulated on being able to say 'Markus' for the first time, even though, strictly speaking, she definitely did not get it 'right'. Putting it another way, she was given very positive feedback in spite of what, in other circumstances, could be considered 'making a mistake'. Suffice to say, it did not take her long to finally pronounce my name correctly without ever having been formally corrected and shown how to do it 'right' or 'better'.

Now imagine the same happening in an L2 setting, that is, in the EFL classroom. Not only would the poor child have been immediately alerted to her mistake, she would have also been sanctioned, probably made to repeat after the teacher several times, ending up as the laughing stock of this particular class and day. Likewise, L2 settings, i.e. EFL classrooms, also abound in exchanges of the type displayed in the cartoon above with very similar results and effects, that is, the attempted correction is not very likely to sink in, because it is not meaning-based, too abstract and, therefore, from a child's perspective, irrelevant. What they do learn from that is, though, that making a mistake will cause negative feedback and, in the worst case, some serious sanctions. In order to avoid making mistakes, it is therefore best not to speak at all.

Language acquisition theories, on the other hand, prove beyond reasonable doubt that 'mistakes' are an inherent part of the acquisition process brought

about by the learners' independent grammar systems (overgeneralisation, simplification, creative construction), which are always in flux and very resistant to abstract input or, for that matter, corrections focusing on form rather than meaning (cf. Legutke et al., 2012; Lightbown & Spada, 2013; Wiesinger, 2016a). Errors are likely to decrease and eventually disappear both for L1 and L2 learners, provided the children are given sufficient exposure to the target language, meaningful interaction and room for language experiments embedded in positive feedback.

Unfortunately, the latter is only ever really achieved in L1 settings, whereas in L2 settings natural acquisition of speaking skills is usually impeded by one specific teaching style, the 'grammar translation method', alias the 'academic style', which is still paramount in a great many foreign language classrooms in Europe, if not around the world. One of its underlying principles is to 'get it right from the beginning'. Accordingly, learners are only expected to speak when they also get it right (Lightbown and Spada, 2013). In this school of thought, there is no room for mistakes. Quite the contrary. Metaphorically speaking, mistakes are like a virus and, if teachers do not stamp them out right from the beginning, they will spread.

As we have seen, this line of reasoning is not only clearly at odds with modern language acquisition research, it is also totally detrimental to the children's learning curve and vastly counterproductive as far as the development of their speaking skills is concerned. Furthermore, learning to speak a language is in a totally different league from learning to write it. It involves many shades of grey – from various levels of style (formal, neutral, informal) and registers to slang and non-standard varieties of English, e.g. 'he don't'. Everyday speech is, therefore, invariably more forgiving than writing, which usually follows the rules of the standard. Accordingly, teachers should never correct their learners' natural flow of speech for the sake of a mistake. It is impolite and discouraging. There is still ample room for correction and corrective feedback, if need be, when it comes to writing (homework, essays, compositions, reports etc.). That this should be done with great care is self-evident.

Children first have to understand the grammar underlying the language so that they can speak correctly

Unfortunately, this belief has also taken hold of generations of language teachers. It is, of course, underpinned by the academic style, but, in this case, it is a little hard to determine 'cause and effect'. It can probably be explained by the vicious circle of university lecturers and teacher trainers instructing their trainees in the academic style, that is, theorising about language at a stylistically academic level – as a technical register or jargon, as it were – on the one hand, and teaching the language in a 'talk-and-chalk' fashion, i.e. 'lecture style' – in short, as a teaching style, on the other. In turn, when EFL students finally graduate and land a job as

a teacher, a great many of them try to ‘reinvent the bicycle’ and teach English in the academic style, even though they have been told (in theory!) that the academic style is detrimental to language learning and especially futile for children, as children are cognitively not mature enough to manage such abstruse academic input. Primary and secondary pupils will then be exposed to this style of teaching for the rest of their school careers and the ‘select few’, that is, the students with an academic mindset, in other words, the only ones who can understand this kind of input will eventually end up at teacher training colleges and universities – to complete the circle.

As implied by its name, this style is primarily academic, requires a lot of abstract thinking and ultimately revolves around ‘reading’ and ‘writing’, two skills, which, by nature, are much more formal than, for example, ‘speaking’. In the process, language, or rather languages come to be scrutinised on the basis of their defining properties while their grammatical structures are constantly contrasted in order to establish rules and principles. What a great many people involved overlook is the fact that ‘language’ thus ceases to be ‘language’, a medium of communication, and is ‘degraded’ or ‘promoted’, depending on how you want to look at it, to an academic subject in the same league as ‘maths’ and ‘science’. This is all very well for tertiary institutions of education, but totally detrimental to, not to say ‘poisonous’ to primary and secondary institutions of education, where the priority is to teach children how to speak a second or third language.

From a language acquisition perspective, that is, linguistically speaking, which, curiously, rests on much more solid academic footing than the ‘academic style’, the ‘grammar translation’ method is, of course, ‘bogus’. When linguists talk about L1 and L2 acquisition, they usually view ‘language’ as a medium of communication, i.e. speech, in particular, as opposed to a mere ‘subject’ that is worthy of academic study.

According to the relevant literature, L1 and L2 acquisition have a lot in common and the similarities between the two definitely outweigh the differences (Wiesinger, 2016a). We know, for example, that children cannot learn to speak a language without interaction and the sooner the input, the better. We further know that learning to speak a language is not a question of intelligence and that language learners, and primarily children, have their own independent grammar systems that are relatively resilient in the face of abstract grammatical input. And, ultimately, we also know that there is a very specific order of acquisition, especially as far as morphemes and grammatical structures are concerned. This order of acquisition is not only highly similar for both L1 and L2, but also frequently leads to a discrepancy between ‘input’ and ‘output’; in other words, the language which learners, native children and second language learners alike, are able to reproduce, at least initially, will invariably be different from their surrounding linguistic environment, that is, the target language. This kind of language has even been given a

name and is dubbed 'inter-language' in the relevant literature. (cf. Brown & Larson Hall, 2012; Cook & Singleton, 2014; Herrschensohn, 2007; Lenneberg, 1967; Lightbown & Spada, 2013; Selinker, 1992).

In view of the great many synergies between L1 and L2 acquisition mentioned above, and, as the mechanisms and processes involved appear to be largely the same, it is small wonder that L1 and L2 learners behave, to a large extent, similarly when it comes to learning a language. Just as native children are totally immune to abstract grammatical input and more or less learn through exposure and experiments, young L2 learners are also predisposed to learning by doing. Children growing up in a native environment will speak their mother tongue to a degree of native-like perfection before they go to primary school without ever having been taught the grammar underlying their language explicitly. Some of them will be extremely intelligent, some of them less so, but all of them will be able to use irregular verbs and tenses correctly, form appropriate questions and negate sentences without explicit formal instruction in the rules. The same goes for L2 learners, given the right approach, i.e. meaningful interaction, language experiments supported by games and activities embedded in a relaxed, native-like atmosphere full of emotions and very positive feedback.

Any four- or five-year-old Austrian, German, French etc. learner of English will be able to say 'What's the time?', 'What's your name?', 'How much is it?' and 'How are you?' without formal or explicit instruction in the rules governing the formation of questions. Similarly, children will also be able to use and understand certain irregular verbs, e.g. 'put' or 'went' in a meaningful context without having first been briefed in the complexities of the past tense. This is possible, because a lot of the forms and structures of a language are acquired quite naturally in chunks, always provided, of course, these forms are encountered in a meaningful context (Legutke et al., 2012. Lightbown & Spada, 2013). This is exactly where the academic style is at a loss. Young learners will be able to produce these forms quite readily, if taught implicitly, but they will be forever puzzled if they have to reproduce the said forms on the basis of abstract rules. The notion that they first need to understand or to be told the rules in order to express themselves 'correctly' is a common misconception perpetuated by generations of teachers slavishly following the academic style. What the learners need is meaningful contexts, interaction and positive feedback.

It cannot be denied, though, that for adult learners endowed with an academic mindset the style at issue may have its advantages, especially if time is of the essence, in which case abstract rules and explicit grammar teaching may serve as a convenient shortcut to a reasonably acceptable proficiency level. In contrast, young learners are not made for rules and exhaustive metalinguistic discussions (Brown & Larson-Hall, 2012, p. 17). To put it another way, grammar is best taught implicitly, even though 'grammar-translation' pundits may find it very hard to be-

lieve that present tenses, past tenses, reported speech, questions and the like can be effectively taught and practised without mentioning the aforesaid technical terms even once, let alone without theorising about their underlying rules.

What is more, children learning their native tongue are given about five to six years to learn their L1 through natural channels before the proverbial 'wheat is separated from the chaff', that is, when they finally go to school and their mother tongue begins to take a much more serious shape, notably that of a school, i.e. academic, subject that is based on rules and revolves around 'reading' and 'writing'. Unfortunately, L2 learners are hardly ever given this '5-year breather' and have to 'face the music' pretty much right from the start.

Present tenses are easier to learn than past tenses

A lot of teachers would definitely subscribe to this opinion. However, linguistically speaking, it is just simply wrong. Judgements like these are often based on traditions and conventions, not to say a 'gut feeling' without giving them too much careful thought. It cannot be denied, though, that present tenses are usually introduced before past tenses in EFL coursebooks and textbooks around the world, and it may well be this convention that has given rise to the belief in question.

Linguists, on the other hand, would think twice before passing such a judgement, because there is simply no scale, benchmark or standard of comparison by which we could categorise specific forms and structures, i.e. tenses, into a number of difficulty levels. If there was, on what grounds should that be done? Of course, there are structures that are perceived to be more difficult, because a great number of learners seemingly have difficulty with them. Cognitively speaking, we can also say that learners will struggle with grammatical patterns and forms that affect the deep structure rather than the surface structure of a clause or sentence, but we cannot pin down the difficulty level of the said forms, because there is simply no all-embracing, i.e. valid standard of comparison. By analogy, this is like saying some languages are harder to learn than others (Bauer, 1998: pp. 81 ff.). Should we, for that matter, use the number of case inflections any given language has as our benchmark? Accordingly, Russian and Latin with 6 cases must be classed as difficult, German, perhaps, less so, as it only has 4, and, well, English is the easiest, because it can only boast one, the so-called Saxon Genitive, which can be avoided by using an 'of' construction. We could spin this even a little further and therefore infer that people speaking Russian must be very 'intelligent', German speakers less so, and speakers of English definitely have a great deal of 'shortcomings'. It goes without saying that such a line of reasoning is totally erroneous and beggars all belief.

However, what linguists and language acquisition theorists have been able to prove beyond reasonable doubt after years of meticulous and painstaking research

is the chronological order according to which grammatical forms and structures are acquired. Morpheme studies quite clearly show that there are developmental sequences governing the acquisition of morphemes, i.e. which morphemes (the smallest meaningful units in a language) are acquired first and which morphemes are learnt last. Brown (1973), Dulay and Burt (1974) and Krashen (1982, 1985, 1988) were the pioneers in this respect and the table below reflects the order of morpheme acquisition for both L1 and L2 learners of English established back in the eighties.

Developmental Sequences in L1	Developmental Sequences in L2
• 'ing'	• the/a
• plural 's'	• 'ing'
• irreg. past	• plural 's'
• poss. 's'	• reg. past ('ed')
• the/a	• irreg. past
• reg. past ('ed')	• poss. 's'
• 3rd person sg. 's'	• 3rd person sg. 's'

(Wiesinger, 2016 b)

Comparing these L1 and L2 sequences with each other, we may say that the similarities are quite intriguing. Most morphemes occur within a range of two positions, that is, apart from the articles 'the/a' (1 versus 5). However, most striking in this connection is the position of 3rd person sg. 's', which, apparently, is acquired last by both native speakers and foreign learners of English.

Dulay and Burt's approach to second language acquisition proved to be a trend-setter at the time and much research work was directly modelled on theirs. No matter whether these tests were conducted with adults or children, with different nationalities or even in settings where English was only taught at school as a second language, that is, in countries other than the USA, Canada, Australia and Great Britain, they basically yielded similar results. There have been tables where the position of possessive 's' and 3rd person sg. 's' is reversed (cf. Archibald, 1997. Cook, 2001), but, basically, the trend remains the same: 3rd person sg. 's' is acquired relatively late in both the first language as well as in the second language (Wiesinger, 2005).

Although the above piece of evidence helps to answer our initial question, it simultaneously raises quite a few others. As the 3rd person sg. 's' only and exclusively occurs in the present tense simple, it can simply not be true that present tenses are 'easier' to learn than past tenses, as, curiously, the 3rd person sg. 's' is acquired last by natives and EFL learners alike. We do not know why, though. After all, it is just a 'tiny bit' of a morpheme, especially compared with the vast maze of morphemes that can be encountered in more inflected languages like German

or Russian (*ibid.*). This is why notions of 'difficult' and 'easy' are somewhat flawed, from a strictly linguistic point of view, and language teachers should therefore be careful before jumping to the wrong conclusions, thereby creating difficulties which are not perceived as such by the learners.

Much more worrying in this respect is how much out of tune with modern language acquisition research generations of EFL teachers and a great many coursebook writers seem to be. Mnemonic devices like *he, she, it 's' geht mit* speak volumes about the 'fuss' EFL teachers usually make about the 3rd person sg. 's'. All they are going to achieve by these drills is expand the children's repertoire of nursery rhymes. The children will, however, not add the 's' just because they have been told to do so. Children crave meanings and this is exactly what the 3rd person sg. 's' fails to do, which, perhaps, explains why numerous non-standard English dialects do without it (Wiesinger, 2005).

Even though local dialects and regional accents are often frowned upon for not having 'grammar' or are considered 'incorrect' by a great many people, linguists beg to differ on this view. Against the linguistic backdrop of Great Britain, Standard English is just one dialect amongst a great many. It is, without doubt, the most prestigious variety, primarily spoken by the most educated people in the country and, therefore, deemed as more 'correct' than other non-standard varieties of English. However, when this particular dialect was chosen as a model for standardisation around 1500 AD, this was not done on the basis of 'correctness'. On the contrary, it was chosen as the standard because it happened to be spoken by the most powerful and influential people living in and around the area of modern-day London. Notions of 'correctness' only crept into the language about three hundred years later with the advent of prescriptive grammar (Crystal, 2006).

Generally, dialects may deviate from the standard, but they are just as consistent and rule-governed as their more prestigious counterpart. It is thus not un-English or foreign to say 'he don't', 'she don't'. Speakers who use these forms may run the risk of being pigeonholed as 'uneducated' or 'working-class', but not necessarily as 'foreign' or as 'having made a mistake', given a native-like accent. Conversely, there are English dialects where 's' occurs in any position, e.g. 'I likes it', 'They knows it', 'Where was you' etc. (cf. Anderson and Trudgill, 1992. Trudgill, 1997. Wiesinger, 2005). Against all this evidence, it is quite surprising that a lot of EFL teachers are still trying to do the impossible and teach the 3rd person sg. 's' first, as if putting the proverbial cart before the horse would help matters.

As this brief excursion into sociolinguistics has shown, it is quite widespread to drop the 's' in informal and regional speech. Similarly, language acquisition theories and morpheme studies, in particular, have demonstrated quite conclusively that forms and structures in a language are acquired in a specific, seemingly pre-determined and natural order, which is possibly an innate trait of humankind as a whole. These sequences are universal as well as irreversible, in that L1 and L2

learners appear to be going through similar stages of acquisition. Trying to teach a structure or, for that matter, a morpheme that is usually acquired late at an early stage is doomed, insofar as learners cannot skip one or several sequences preordained by this natural order of acquisition. EFL teachers should thus pay heed to these linguistic subtleties and, perhaps, view their coursebooks more critically, as grammar in coursebooks is usually introduced as a whole and ignores this subtle order of sequences. It is, for example, a fact that the first questions a learner of a language – native or not – can naturally form will be two-word combinations, as in ‘you tired?’, ‘new car?’, that is, except for the ones that are acquired in chunks. These two-word clusters are quite common to informal speech as well, but very alien to writing and are thus not very likely to ever appear in a coursebook (Legutke et al., 2012. Lightbown & Spada, 2013).

Learning to speak a language is a question of intelligence

A lot of non-experts believe that learning to speak languages involves intelligence and, unfortunately, many EFL teachers subscribe to this language myth as well. However, this unfounded belief can easily be refuted for a number of reasons. Undoubtedly, there is not one child in this world that has not learnt to speak their native tongue well before they enter primary school. They will all grow up faring either well or badly at school, some of them graduating and pursuing an academic career, others may learn a trade and, eventually, there may be the unlucky few who will remain ‘social underdogs’ for pretty much most of their lives and perhaps never land a job. Some of them will be classed as ‘educated’, or in ‘layman’s terms’ as ‘intelligent’, while others will be labelled as ‘uneducated’, or more derogatorily as ‘unintelligent’. However, it cannot be denied that all these children will have learnt to speak their mother tongue to native-like perfection, though, admittedly, employing varying degrees of styles. ‘Educated’ people will be able to switch between various levels of style and registers, i.e. between ‘formal’, ‘neutral’, ‘informal’ and ‘colloquial’, move freely from technical jargons and slang to educated and academic usage. General practitioners, for example, in the UK may ‘test their patients’ reflexes’ while calling the same procedure ‘checking on somebody’s jerks’ when talking to their peers or colleagues in a less formal situation (Anderson & Trudgill, 1992).

Educated people will also be harder to place, especially if they have successfully adopted an RP accent, which is only spoken by about 2 to 3 % of the entire population in the UK and, curiously, that is, for an accent, only serves as an indicator of class and education, but does not yield any information about the speakers’ regional backgrounds (cf. Crystal, 1990; Crystal, 1999; Hannah & Trudgill, 2002; Trudgill, 1997; Wells, 1996). Less ‘educated’ people will also have a number of styles and registers at their disposal, possibly not as many, and the academic style – as

a linguistic register and not as a teaching method – will probably be not one of them. In other words, what a great many non-experts consider as ‘intelligence’ is best subsumed under ‘education’ and has nothing to do with people’s natural disposition towards language, or in Chomskyan terms, the ‘Language Acquisition Device’, usually abbreviated as LAD (Chomsky, 1965).

Learning to speak a language, regardless of L1 or L2, therefore does not involve the kind of intelligence that scientists and psychologists measure in so-called ‘IQ’ tests (Brown & Larson-Hall, 2012; Legutke et al., 2012; Lightbown & Spada, 2013). Writing and reading, however, definitely do. Let us just, for argument’s sake, assume an EFL teacher was trying to teach the pronunciation of the word ‘hiccough’, as spelt in British English or ‘hiccup’ in American English, in a second language classroom. None of the children, irrespective of their age, will have any difficulty saying ‘hiccough’ after their teacher. If the same teacher had, instead, displayed the spelling of the word, the learners would have been seriously intrigued, not to say ‘puzzled’, by the word’s very curious orthographic characteristics and probably failed to pronounce it correctly, as learning to read and write a language obviously involves totally different skills from speaking – the ability to think in the abstract is definitely one of them and this is where ‘education’ or, if you will, ‘intelligence’ comes in as a determining or decisive factor.

Many EFL teachers have thus misread or misinterpreted the situation and jump to the wrong conclusions, falsely believing their children are not very ‘intelligent’ and thus not very good at English, when they talk about grammar in theory and detect utter miscomprehension in their learners’ faces. What makes matters worse, they are then likely to switch into the children’s mother tongue, as if explaining the same abstract matter in L1 would make any difference to children who are cognitively simply not mature enough to process such abstruse, theoretical input. In other words, these children may not be very ‘academic’, but they might still be able to learn to speak the language, given a more communicative and thus natural approach.

Children primarily learn through imitation, thus EFL teachers should serve as role models and be word-perfect

Young learners and children, in particular, are often quoted as being like ‘sponges’, naturally absorbing the language that is spoken around them (Legutke et al, 2012; Lightbown & Spada, 2013). While this is generally true in terms of pronunciation – except for native infants still trying to get to grips with the articulation of especially velar sounds – and vocabulary, the same cannot be said about the syntax and grammar of a language. Just as children proceed little by little when acquiring the sound system of their mother tongue, usually from the front of the vocal tract to the back, grammatical structures and morphemes are acquired in a very specific

order, which, it must be said, seems to be a little more time-consuming than the acquisition of sounds, and will take even longer for L2 learners, owing to the lack of exposure to the target language.

This natural order of acquisition is underpinned by the learners' independent grammar systems, which are totally different from the surrounding target language, resistant to abstract input and thrive on interaction and experiments, regardless of which language is actually involved, i.e. L1 or L2 or even L3. For that matter, language learners do not and will not be able to produce grammatical patterns they have not yet fully acquired in the aforesaid natural order of acquisition. Through grammatical drill, academically gifted L2 learners may manage to do gap-filling exercises quite successfully, but when forced to speak, that is, when they are under pressure of time, as speech is much more spontaneous, they are very likely to return to the status quo ante, especially if the form that is being practised is a little premature, thus 'leapfrogging' several sequences in the natural order of acquisition (cf. Krashen, 1982, 1985, 1988).

While, in L1 settings, it is considered quite natural that learners speak very differently from their adult environment and more or less taken for granted, discrepancies between the learners' language and the target language are usually frowned upon, i.e. classed as 'mistakes', in L2 settings, even though the children cannot and will not, for obvious reasons, 'parrot' their teachers' language patterns. By analogy, there are simply no EFL teachers in this world who would constantly drop the 3rd person sg. 's'. Quite the contrary. They will be extra careful not to drop it, as they, just like so many others, have been brought up in the academic style of language teaching. Nonetheless, the great majority of L2 learners will drop the 's', because, technically, they are not yet able to reproduce it, as the 3rd person sg. 's' invariably comes last. In similar fashion, learners will hear fully-fledged questions, e.g. 'Do you have a new car?' (input) uttered by their teachers, their role models, as it were, and reduce them to 'new car?' (output) when asked to form the question themselves.

EFL teachers' grammar skills are therefore totally overrated. Their language proficiency is definitely a bonus when it comes to the L2 classroom. However, their didactic skills and methodological expertise in planning wonderfully communicative as well as interactive lessons, thus providing a relaxed and warm atmosphere where children feel free to experiment with language are definitely much more of an issue here.

3. Conclusion

Having looked critically at six fairly widespread teaching beliefs – numerous others could have been scrutinised as well – it is still very hard to believe how firmly entrenched in the system these practices have become. Viewing them on the basis

of recent sociolinguistic and language acquisition research has shown how absurd some of them are and sufficient evidence has been presented to suggest that explicit grammar teaching, as an inherent part of the academic style, also called the grammar-translation method, has to be very seriously reviewed. Having also cast some light on the similarities and differences between L1 and L2 acquisition, ultimately concluding that, as L1 acquisition is so invariably more successful than L2 acquisition, it is probably worth every EFL teacher's while to simulate the conditions that are at work in L1 settings and superimpose them onto L2 settings. For the sake of learners' speaking skills and fluency, lessons must therefore involve much more meaningful interaction, allow for language experiments in a warm and natural speaking environment and provide considerably more positive feedback. This, ultimately, means that 'explicit grammar' teaching should become a 'thing of the past', as parsing sentences and conjugating verbs is simply not done in L1 settings.

References

- Anderson, L. G., & Trudgill, P. (1992) *Bad language*. London: Penguin.
- Archibald, J. (1997). Second Language Acquisition. In W. O'Grady, M. Dobrovolsky, & M. Aronoff (Eds.), *Contemporary linguistics. An introduction* (pp. 503–537). Boston: Bedford/St. Martin's.
- Bauer, W. (1998). 'Some languages have no grammar'. In L. Bauer & P. Trudgill (Eds.), *Language myths* (pp. 77–85). London: Penguin.
- Bauer, L., & Trudgill, P. (Eds.). (1998). *Language myths*. London: Penguin.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. London: Allen & Unwin.
- Brown, S., & Larson-Hall, J. (2012) *Second language acquisition myths*. Michigan: Michigan University Press.
- Burt, M. K., & Dulay, H. C. (1974). 'Natural sequences in child second language strategies' in *language learning*. Michigan: Language Learning Research Club.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.
- Cook, V., & Singleton, D. (2014). *Key topics in second language acquisition*. Bristol: MM Textbooks.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT.
- Crystal, D. (1990). *The English language*. London: Penguin.
- Crystal, D. (1997). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford: Blackwell.
- Crystal, D. (1999). *The Cambridge Encyclopaedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2006). *The fight for English*. Oxford: Oxford University Press.
- Hannah, J., & Trudgill, P. (2002). *International English*. London: Arnold.
- Herschensohn, J. (2007). *Language development and age*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Jakobson, R. (1968). *Child language, aphasia and phonological universals*. The Hague: Mouton.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* 21(1), 60–99.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Legutke, M. K., Müller-Hartmann A., & Schocker-v. Ditfurth, M. (2012). *Teaching English in the primary school*. Stuttgart: Klett.
- Lightbown, P.M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Mackey, A. (2012). *Input, interaction and corrective feedback in L2 learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Schachter, J. (1996). Maturation and the issue of universal grammar in second language acquisition. In: W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 159–193). San Diego: Academic Press.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- Trudgill, P. (1997). *English accents and dialects*. London: Arnold.
- Wells, J.C. (1996). *Accents of English 1–3*. Cambridge University Press.
- Wiesinger, M. (2005). Why bother? *English language teaching news*, 53, 39–43.
- Wiesinger, M. (2016 a). *The gift of the gab – games and activities for the EFL classroom. Ein methodisch-didaktisches Handbuch für Englischlehrer/-innen bzw. Studierende*. Bad Goisern: im Eigenverlag. ISBN: (978-3-200-04467-8)
- Wiesinger, M. (2016 b). *Synergies between L1 and L2 Acquisition and their Practical Implications for Teacher Training Courses/EFL Classrooms*. Lecture/PowerPoint presentation as part of an international academic conference entitled 'Innovative Hochschullehre' at the Private University of Education, Diocese of Linz. Linz: 29-09-2016

Illustrations:

© Menschhorn, W. (2017). Illustration & Graphik. Bad Goisern: www.menschhorn.at



Synergies between L1 and L2 and their practical implications for the EFL classroom

Markus Wiesinger

Private University of Education, Diocese of Linz, Austria; markus.wiesinger@ph-linz.at

RECEIVED 7 JUN 2017

REVISED 29 OCT 2017

ACCEPTED 30 OCT 2017

The present article seeks to establish synergies between L1 and L2 acquisition and, thus, has practical implications for the EFL classroom. Carefully juxtaposing insights that have been gained through L1 and L2 research will further yield sufficient evidence that explicit grammar teaching has to be very critically reviewed, as it is simply not done in L1 acquisition – one fact, amongst a great many others, that may explain why L1 acquisition is invariably more successful than L2 acquisition. Finally, as interaction and positive feedback seem to be at the core of the matter, some practical hints will be given as to how to simulate successful L1 conditions in L2 classrooms by using interactive games and activities that help to boost the learners' confidence and, in the long run, their fluency and speaking skills.

KEYWORDS: independent grammar systems, morpheme studies, natural order of acquisition, academic style, practical implications, L1 and L2 acquisition theories

1. Introduction

The present article aims to establish synergies between L1 and L2 acquisition and has practical implications for teacher training courses and EFL classrooms in both primary and secondary education. As a great many of the underlying theories suggest that the acquisition process in both L1 and L2 is fairly similar and as 'interaction' seems to be at the core of the matter (cf. Lenneberg, 1967; Cook & Singleton, 2014; Johnson & Newport, 1989; Herrschensohn, 2007; Schachter, 1996), it is high time that the 'grammar translation' method, sometimes also referred to as the 'academic style' or as 'get it right from the beginning', was replaced by more interactive approaches to L2 teaching.

Thus, the following section sets out to describe some of the defining properties of the academic style, illustrating how its fundamental principles have come to underpin a whole school of thought and vice versa, so that generations of language teachers have never ceased to steadfastly subscribe to the teaching style in question.

After briefly 'consulting' the Austrian curriculum for teaching English (section 3) in order to see what the government's position is on the situation, section 4

and subsequent sections will first cast some light on the similarities and differences between L1 and L2 acquisition, and then go on to give some practical hints as to how to exploit these findings in the EFL classroom. Some of the inferences made in the process will be that learners' speaking skills and, for that matter, their fluency can only be improved by providing meaningful interaction embedded in a warm and relaxing atmosphere. This will ultimately require teachers to simulate some of the conditions that render L1 acquisition so much more efficient than L2 acquisition in their EFL classes, and thus switch to a totally different teaching style: a communicative style of language teaching that, underpinned by interactive games and activities, allows for language experiments and is very forgiving when it comes to mistakes. Parsing sentences and conjugating verbs is an alien concept when learning a language through natural channels and, as section 3 will show, is strongly discouraged by the curriculum for very good reasons.

2. The academic style

The 'academic style', as a teaching method, comes with a variety of names and is, for very good reasons, also called the 'grammar-translation' method, or sometimes referred to, quite nonchalantly, as 'get it right from the beginning' (cf. Cook, 2001; Lightbown & Spada, 2013). It has been with us for centuries, starting out with the study of ancient Greek and Latin in the middle ages, hence the emphasis on translation, and truly gathered momentum with the rise of nationalism and the advent of prescriptive grammar teaching in the 17th and 18th centuries (Crystal, 2006). National languages had finally been deemed worthy of study and grammatical concepts and terms inherent to the study of ancient Greek and Latin came to be superimposed on these newly emerging 'subjects' at a great many universities across Europe. The dawn of prescriptive grammar has also given rise to notions of 'correctness' in language studies, i.e. 'right' or 'wrong', and has also helped to entrench this specific teaching style even further. It is, thus, primarily based on conventions and traditions which, viewed from a linguistic perspective, are not only ill-conceived and counterproductive, especially when teaching speaking skills, but have also taken hold of generations of language teachers around the world.

Explicit grammar teaching is paramount in this style, partly based on the misconception that learners of a language are only able to string a few sentences together once they have understood the rules underlying them, thus ignoring the fact that native children do not acquire their fluency through explicit rules, but through meaningful interaction and experiments. Likewise, L2 learners, irrespective of their age and proficiency, can quite certainly say 'What's your name?' without having been formally instructed in the grammatical properties governing the formation of questions (Wiesinger, 2016).

Owing to the overriding impact of prescriptive grammar, there is no room for experiments, as, generally, learners are only expected to speak when they get it right. It is small wonder, then, that mistakes are considered an anathema, something that has to be stamped out at all costs and, consequently, learners' flow of speech is constantly interrupted for the sake of an error. After all, it is important that language students learn from their mistakes and teachers have to set the right examples and make sure the 'mistake' does not spread, so that it does not affect other learners as well.

A typical EFL classroom subscribing to the grammar-translation method is rife with metalanguage (tenses, reported speech, superlatives, participles etc.) and grammar is taught in the abstract on the basis of rules, mnemonic devices such as "*i' before 'e' except after 'c'*", "*he, she it 's' geht mit*" and 'signal words' (e.g. 'already' is a signal word for the present perfect tense, as in 'I have already done it'), in short, even more rules, and their exceptions (when I arrived, he was already there!?), because a great many of these rules are more suitable to describe maths ('two negatives make a positive') than language ('double negation is illogical'). Further, these language classes will thrive on regular parsing of sentences, e.g. describing the principal parts of speech on the basis of their grammatical functions, i.e. nouns, pronouns, adjectives, adverbs, gerunds etc., conjugating verbs and declensions of nouns followed by rigid pattern drills that will, in turn, be accompanied by a great many worksheets featuring gap-filling and cloze exercises. In the process, L1 and L2 will be constantly contrasted in terms of rules and principles of usage, and the learners will be continuously asked to translate from L1 into L2 and vice-versa.

As the style in question also professes to be 'academic', hence the name, it primarily revolves around reading and writing, more or less expecting the students to learn how to speak by themselves. After all, once they have been told how to do it in theory and have had all this practice in writing, they should be more than ready to speak correctly.

It goes without saying that the teaching style described above has a great many short-comings – utter disregard for the learners' speaking skills and complete failure to increase their fluency, being just one of them. What is more, it only caters for the academically gifted students and, as we shall see in section 4, is totally at odds with recent language acquisition theories. Much more worryingly, however, a great many readers will have immediately recognized this kind of teaching style as part of their own school experience, which just goes to show how incredibly wide-spread the academic style still is. Thus, it is perhaps a good idea to see what the Austrian curriculum has to say on this matter.

3. And the curriculum?

Generally, the Austrian curriculum gives EFL teachers much leeway in their selection of teaching methods and styles. It does not prescribe any specific teaching strategies or the methods by which teachers should meet the required attainment targets and so-called 'educational standards', which is sometimes dubbed 'complete methodological and didactic freedom'. The 'educational standards', on the other hand, are specifically stipulated.

However, the curriculum is quite specific in its emphasis on **interaction** involving communicative and multi-sensory approaches as well as task-based learning. Lessons should further be governed by the **oral principle**, i.e. focus on learners' fluency and, as a rule, **grammar** has to be taught in **meaningful contexts**. What is more, it suggests teachers subscribe to the '**English-only**' principle, thus use the mother tongue only sparingly and when need be. It also encourages teachers to employ cross-curricular initiatives, such as CLIL (Content and Language Integrated Learning). For the same reason, the curriculum quite explicitly **bans translation** as a means to an end and as a teaching principle. In other words, teachers are only allowed to translate sporadically, i.e. to get the meaning of a word across quickly and therefore save time, but not as a matter of principle (Bundesministerium für Bildung, 2016, retrieved 25 May 2017).

As can be deduced from the above, the Austrian curriculum for English is quite progressive and perfectly in line with modern language acquisition theories, according to which the mechanisms and principles that are at work in L1 and L2 acquisition are fairly similar. The acquisition process, per se, is a language universal. Therefore, learning to speak a language is not a question of intelligence, neither in L1 nor in L2. However, in order to acquire a language successfully, meaningful interaction embedded in a natural environment is required. There is simply no language acquisition without interaction. Furthermore, language learners, no matter whether they are learning L1 or L2, have independent grammar systems which are on a developmental path and quite resistant to abstract input and corrective feedback based solely on form. This, in turn, leads to a discrepancy between 'input' and 'output' (teacher input: he doesn't; student output: he don't). Learners' speech, therefore, will forever be different from the target language, at least initially, which is a fact that is pretty much taken for granted and considered normal in L1 settings, but frowned upon in L2 settings. Accordingly, 'mistakes' are not only 'developmental', but also very normal and natural (cf. Brown 1973; Brown & Larson-Hall, 2012; Burt & Dulay, 1974; Cook & Singleton, 2014; Chomsky, 1965; Legutke et al., 2012; Lightbown & Spada, 2013; Herrschensohn, 2007).

It is remarkable that the national curriculum actually pays heed to all these linguistic subtleties and is insightful in acknowledging the state of the art. Even though it does not once mention the academic style verbatim, it quite explicitly

rules out one of its governing principles: abstract and explicit grammar teaching. It is even more explicit when it comes to translation, in that it is banned. There are a good number of reasons for this: first of all, there are hardly any true equivalents across languages. Strictly speaking, we would even have to wonder whether German 'Butter' or English 'butter' are equivalent, as the latter is thick, yellowy and salted and the former is not (Bassnett, 2003). Secondly, it literally invites the learners to think in first language patterns leading to errors caused by language transfer and interference, which is something that language learners, especially, are very prone to do. This is why 'translation' is a skill that has to be specifically practised. Interpreters and translators spend years and years of training at universities to learn how to effectively rise above the source text and produce an idiomatic target text with roughly the same impact. Thirdly, a great many words encountered in primary and lower secondary are very concrete. So why not use an object or a picture instead? This is exactly what the curriculum wants teachers to do: teach in meaningful contexts.

How firmly entrenched in the system the grammar-translation method alias the academic style has become is perhaps best illustrated by way of example. The following are samples of exercises and tasks taken from worksheets designed by Austrian teachers and trainee teachers, who, if asked, would definitely agree that they teach English according to the curriculum.

1) Fill in either present perfect or past tense:

I (buy) this book yesterday.

(gap-filling exercise contrasting present perfect and past tense)

2) Ask questions about the words underlined:

Cows eat grass.

(from a worksheet intended to revise and consolidate interrogatives)

3) Fill in the missing comparative and superlative forms:

good

(from a worksheet targeting comparisons of adjectives)

4) Translate the following words or sentences:

Jeden Tag fährt Thomas mit dem Bus zur Schule

(from a words and phrases test)

Needless to say, these four examples are pretty much against every rule in the book and totally in breach of the curriculum. Not a single one of these exercises is even remotely presented in a meaningful context. Exercise 2 is so abstract and cryptic that it requires further explanation. The learners are meant to ask the questions in such a way that the word(s) underlined can be prompted as an answer, e.g. *What do cows eat? Grass. Who eats grass? Cows.* It is not only very chal-

lenging to figure out the concept behind the task, the questions themselves are so terribly far-fetched and unreal that it almost beggars belief.

Exercise 4 is curious insofar as it is so perfectly illegal: translation as a means to an end is explicitly banned by the curriculum, but then using it as a basis for assessment, i.e. in a words and phrases test, really 'tops' it all. Plus, this exercise beautifully illustrates how intrinsically difficult translation is and that it is banned for a very good reason, as *'everyday drives Thomas with the bus to school'* is probably what a lot of learners will feel tempted to render it as. Non-expert translators are generally prone to translate very literally, because they have simply not learnt to rise above the source text and are, thus, oblivious to the deep structure of a sentence. As a result, they will proceed in a very similar fashion to 'Google Translator' and, very likely, also ignore that 'drive' should actually be 'go' in this context.

Apparently, as a great deal in the teaching profession is based on well-established conventions and long-standing traditions, it is perhaps not really surprising that these didactic and methodological stipulations by the curriculum have gone largely unnoticed by the teachers. Even coursebook writers now seem to have reacted to the trend. Admittedly, coursebooks have to comply with the curriculum and will be carefully scrutinised before they are approved by the respective schoolboards, but explicit grammar sections have either been moved to the end of any given chapter or 'unit', i.e. are hard to find, or have disappeared completely. Miraculously, teachers still manage to find them and then go on to teach these linguistic properties explicitly, e.g. *'Today we are going to talk about the present perfect tense.'* In some respects, the curriculum can thus be likened to the Holy Bible: a lot of people have heard of it and profess to know it, but only very few have actually read it.

4. Synergies between L1 and L2

A great many of the insights above are based on the fact that the acquisition process in both L1 and L2 is fairly similar, if not totally identical, for some forms and structures acquired by the learners. Morpheme studies have shown beyond reasonable doubt that children, no matter whether they are natives or foreign learners, are endowed with independent grammar systems that are on a developmental path, that is, still developing. In the process of acquisition, children use devices that are readily available to them, e.g. over-generalisation of rules ('putted', 'sheeps'), simplification strategies ('teacher car?', 'you tired?') and creative construction ('Why did they flew away?'), i.e. 'creating' their own rules. These, admittedly, ingenious 'language acquisition devices' only emerge through the learners' interaction with their immediate environment (cf. Brown, 1973; Brown & Larson-Hall, 2012; Burt & Dulay, 1982; Cook & Singleton, 2014; Lightbown & Spada, 2013).

Even though this early stage of learning is highly experimental, there appears to be a natural order of acquisition, in that certain forms and structures are acquired before others. In other words, learners will only master forms and structures they are able to reproduce at a particular stage of learning and proceed step by step and little by little, irrespective of the input they are given at any one time. This is why overly correcting children's speech is not only detrimental to the learning process, it is also absolutely futile, as children, natives and foreign learners alike, generally ignore corrections solely based on form and structure (Brown & Larson-Hall, 2012; Lightbown & Spada, 2013; MacKey, 2012). I myself once observed the following exchange between a native English mother and her, presumably, three- or four-year-old child:

Child: Mummy, why did they flew to Canada?

Mother: You mean, 'why did they fly to Canada'?

Child: Yes, exactly. Why did they flew to Canada?

As we can see from the above, the mother's attempt at correcting her child utterly failed to hit home. Children are focused on meanings and crave meaningful exchanges when learning and experimenting with language, because otherwise no learning will take place. Needless to say, a similar exchange could have easily occurred in any given EFL classroom.

Be that as it may, these subtleties are frequently ignored in the language classroom, as grammar topics are traditionally introduced as a whole and, even more so, in the abstract, e.g. 'questions and interrogatives', disregarding the fact that the forms the learners are most likely to produce initially will resemble 'two-word' combinations with a rising intonation ('new car?'), i.e. far from the intended target structure.

What is more, these sequences of acquisition are universal and also irreversible. Learners who have acquired a certain form may sometimes revert to the status quo ante, but they will never 'leapfrog' or 'skip' a stage required by this natural order of acquisition. The crux of the matter is that regardless of which area of grammar we scrutinise, e.g. 'relatives', 'questions', 'negation' etc. (cf. Lightbown & Spada, 2013) or irrespective of which morphemes we look at – the 3rd person sg. 's' is acquired last by both native speakers and foreign learners, which, paradoxically, is usually taught relatively early in EFL classrooms (cf. Wiesinger, 2005) – the above order of sequences applies equally to first and second language learners. Errors and mistakes should therefore be viewed as developmental, brought about by the learners' independent grammars and interlanguage systems – a language that is 'neither here nor there', as it were, and constantly developing (Selinker, 1992).

As L1- and L2 acquisition appear to be so similar, at least as far as morpheme studies and developmental sequences are concerned, and as interaction seems to be at the core of the acquisition process, all it takes to render L2 instruction more effective is to simulate conditions that are at work in L1 settings, especially in view

of the fact that L1 acquisition is generally successful: children around the world learn their mother tongue naturally and without great effort so that nobody in their right mind would consider them as non-natives by the time they go to primary school.

Naturally, with L2 learners, we must not overlook the impact the first language has on the second language and it is true that a great many errors are also caused by direct transfer and interference of the first language. However, the more effectively L2 teachers manage to shut out the mother tongue in their language classes, the less likely these blunders are to occur.

Why L1 acquisition is generally successful and L2 acquisition is not

In L1 settings, children are usually brought up in a natural, caring environment surrounded by their parents, siblings, close family relations, friends and acquaintances. L2 settings, on the other hand, are generally institutionalised (classroom) and, thus, highly unnatural. The language involved in L1 can be described as a language of 'love' and 'care'; in short, it is full of emotion and empathy, whereas typical classroom discourse is fairly stilted, devoid of emotions and reminiscent of written English, thus again very unnatural. What is more, typical classroom interchange is often reduced to commands and instructions, e.g. 'Take out your book!', 'Hand in your homework!', 'Be quiet', in other words, not very cheerful. Therefore, it is not surprising that the children involved fail to show great sympathy for a language in which they are usually being bossed around.

While there is usually a great deal of interaction between the parents, other family members and the child so that language can be acquired naturally, focusing on meanings in a relatively relaxed and loving learning environment, institutionalised settings traditionally place great emphasis on reading and writing, disregarding the fact that language is primarily a means of communication.

In L1 settings children automatically increase their proficiency, because they are allowed and encouraged by their surroundings to learn by experiment (trial and error) without being sanctioned when making a mistake. In L2 settings teachers are often so focused on formal correctness that even the slightest deviation from the standard is immediately sanctioned, slavishly following the doctrine of 'get it right in the beginning'. Therefore, there is no room for any experiments or errors, as children are generally expected to only speak when they 'get it right'. To make matters worse, language is often taught in the abstract and the approach is rather academic, usually revolving around rules that are so complex and theoretical (use of metalanguage) that only the select few, i.e. children with a truly academic mindset and the capability of abstract thinking can follow. As a rule, young learners are cognitively not mature enough to fathom such abstruse and hypothetical input (Brown & Larson-Hall, 2012). By the way, learning to speak a language is not a question of intelligence. Any child can learn to speak any number of languages effortlessly, provided the input

happens early enough and the learning environment approximates that of L1 as closely as possible (Lightbown & Spada, 2013). Learning to read and write, however, definitely involves intelligence. So do abstract rules and the ability to 'parley' in the metalanguage. Teachers who claim that their children are simply not good enough at the foreign language they are supposed to learn have misinterpreted the situation – their learners are probably not very academic, but they would definitely be able to pick up the language, given a different approach.

As regards habit formation, the feedback L1 learners are given is, in the majority of cases, very positive. Parents are often elated and cheer when their 'toddler' manages to say a word that is not even remotely close to the target and would forever encourage their child to keep trying. Sometimes the children are also given negative feedback. However, when this is the case, it is solely done on the basis of meanings, i.e. to perhaps clarify a misunderstanding caused by the child's misuse of a word. In stark contrast to this, feedback in the L2 classroom is frequently negative, especially as it is usually given on the basis of formal correctness. Children will simply blunder into all kinds of mistakes when they make an effort to speak and, while they get away with it in L1 scenarios, they are told off in L2 settings. It is little wonder, then, that so many learners try to keep a very low profile in the classroom, not daring to speak up and remaining forever 'silent' or 'shtum'.

When learning the mother tongue, grammar and vocabulary are acquired naturally through exposure and interaction, that is, in meaningful contexts. With L2 acquisition, on the other hand, we are usually faced with a lack of exposure. Even if the teacher manages to create or simulate a native-speaking environment and to keep an 'all-English' classroom, thus immersing the children in the proverbial 'language bath', there are hardly ever sufficient lessons to make it work (Legutke et al., 2012). Admittedly, cross-curricular approaches and CLIL (Content and Language Integrated Learning) could help teachers to compensate for some of these shortcomings but, as things stand, we are still a long way from having those alternative teaching styles implemented on a more regular basis.

Arguably, the language used in L1 settings is very natural. Native speakers' speech can be clear and careful as well as sloppy and slurred. It definitely abounds in very lively intonation patterns and is also permeated with gap fillers and conversation gambits. In everyday speech, that is, as opposed to the careful, deliberate speech used in academic circles, natives hardly ever speak in full sentences and use a lot of words that grammar pundits would class as 'meaningless', 'redundant', or even as 'bad English'. Although these words (e.g. 'you know', 'you see', 'well' to name but a few) may convey relatively little meaning, they definitely serve a purpose: they function as 'pointers' or 'sign posts', in a manner of speaking, and help the listener to follow the conversation just as writing relies on full stops, colons, commas, paragraphs etc. in order to show how different parts of text are related to each other (Anderson & Trudgill, 1992).

The language that can be encountered in institutionalised L2 settings (classroom) is a completely 'different kettle of fish'. First of all, it is absolutely devoid of the expressions above, because some teachers are simply not confident or fluent enough to use them. Others may deem these expressions as confusing, fearing that the learners could suffer from 'information overload', which is, of course, bogus. Children are usually very quick to adapt and will soon learn to discern these words as what they are – 'redundant' and thus be able to focus on the full import of what is being said. Secondly, the language that is employed by a not inconsiderable number of EFL teachers is way too formal and, as mentioned before, very reminiscent of a style predominantly used in writing. In short, it is exactly this breach of style that may puzzle and confuse the learners, as it is not only extremely unnatural but also very hard to follow. In like fashion, learners are often made to produce hypercorrect speech and instructions like the following 'Answer in a full sentence, please' are not uncommon, indeed. This would be all very well if only native speakers behaved in the same manner. The problem is they do not. Consider the following, very natural and therefore native-like exchange:

A: What's your favourite colour?

B: Green.

In the language classroom, many teachers will probably insist on a more elaborate answer (e.g. 'Please, answer in a full sentence!') along the lines of 'My favourite colour is green', which bearing a natural learning situation in mind is simply grotesque and 'unreal'.

Similarly 'unreal' are questions and answers used in L2 settings. While the questions that are asked and the answers that are given in a native-speaking environment are absolutely genuine, the questions that are encountered in the EFL classroom are at best rhetorical, if not very artificial, and hardly ever based on a meaningful exchange.

Finally, we can also observe a discrepancy in terms of input, which is generally provided early in L1 settings (right after birth, if not prenatally) and usually delayed in L2 settings, that is, after the age of 5 or 6 (Herrschensohn, 2007). Even though the critical-period hypothesis seems to be widely accepted for L1 acquisition and hotly debated for L2 acquisition – there have been cases where adult learners outperformed young learners, thus not exactly proving the hypothesis wrong but definitely putting it into question – we cannot deny that the sooner the input takes place the better. Besides, a lot of these studies were carried out in institutionalised settings where analytical thinking was required based on the academic style, so it is perhaps not very surprising that some adult learners could indeed outperform their younger counterparts (Cook & Singleton, 2014).

Having now looked at some fundamental principles of L1 and L2 acquisition, albeit very briefly, the following hints and tips should give the reader an insight into the practical implications of the above.

Practical implications/conclusions

- (1) EFL teachers or L2 teachers, in general, should try to create a 'native-speaking' environment. In other words, the mother tongue should be avoided at all costs, especially when practising speaking skills. Offering too many quick and readily made translations lures the children into the misbelief that there are always equivalents across languages and encourages them to think in the mother tongue rather than in the target language. How can we possibly translate words like 'Wiener Schnitzel' or 'Neue Mittelschule'? The answer is we cannot because these things do not exist, as such, in English-speaking countries and, therefore, have to be explained or paraphrased. Historically, English has always been a contact language and therefore it abounds in words that are highly polysemic, e.g. 'put' or 'go' etc. The champion in this respect is the inconspicuous word 'set', which has 58 uses as a noun, 126 as a verb and 10 as a participial adjective (Wiesinger, 2006). It is exactly this fact which led Bill Bryson to comment that 'its meanings are so various and scattered that it takes the OED 60,000 words – the length of a short novel – to discuss them all. A foreigner could be excused for thinking that to know 'set' is to know English' (2009, 63). Simply translating it as 'setzen, legen, stellen', as done in a great many glossaries on irregular verbs, is not only very misleading but, strictly speaking, wrong. Translation also always invites a strong element of the first language and automatically causes errors brought about by language transfer and interference, so that, eventually, the language will begin to look like 'Deutschlish' or 'Engleutsch'. A lot of especially concrete terms can be better explained by means of a picture or the object itself, e.g. 'apple', and thus do not need translating. Plus, using a picture or the object itself when teaching new words is exactly what our national curriculum expects teachers to do, notably to teach in 'meaningful contexts'.
- (2) As interaction is so important, EFL teachers should use English naturally in all sorts of contexts and not only when they are focused on the subject matter, otherwise it is only reduced to a language of instruction with rather damaging consequences. Teachers should thus enquire about their learners' feelings, cheer them up and, if need be, comfort them. Interaction can also be maintained through games and activities as well as through extensive use of pair- and group work.

- (3) Child-directed speech should be used when explaining things and technical terms should be employed only sparingly. Teachers ought to rephrase and put things in another way, always supporting anything they have to say by mime and gesture. Cramming children's minds with a myriad of metalinguistic terms (e.g. 'reported speech', 'present tense continuous', 'adverbs of frequency', 'irregular verbs' to name but a few) while they are barely able to string a few sentences together is asking the impossible. It is simply amazing, though, that children are actually able to reproduce these words, which are not only a bit of a 'mouthful', but also so abstract conceptually that they are definitely beyond the children's grasp.
- (4) Learners should not be expected to speak in full sentences, especially when native speakers would not do so in the same situation either, e.g. 'What's your name? – Markus' or in 'What colour is the book? – Green'. Both answers are perfectly all right and usual in a native-speaking scenario, whereas answering the two questions in full – e.g. 'My name is Markus' and 'The book is green' – would come across as a bit over the top or unnatural.
- (5) Grammar should always be taught in meaningful contexts and never in the abstract. Of course, sometimes it cannot be avoided, but basically children often ignore this type of input, as, cognitively speaking, they are simply not ready for this kind of 'grammarest' (cf. Brown & Larson-Hall, 2012; Lightbown & Spada, 2013). Abstract grammar teaching may be absolutely fine for adults and in academic circles, in particular, but even adult students deserve an interactive approach revolving around games and activities every now and then. Furthermore, explicit grammar teaching is founded on the misconception that learners of a language can only make utterances after they have understood the grammar underlying them. However, a lot of language is acquired in chunks, especially initially, and any child can say 'What's your name?' without having to know that 'what' is a question word, 'is' is a form of to be, 'your' is a pronoun, 'name' is a noun and questions are generally governed by inverted word order. Grammar pundits may proceed this way when parsing sentences, but children generally do not. Similarly, primary children can say 'went' and use it in a proper context without ever having heard of the 'past tense', let alone 'irregular verbs'.
Even though 'grammar-translation' pundits may find this very hard to believe, grammar can be taught implicitly and quite successfully at that, using interactive games and activities in order to give the learners a natural incentive to experiment with the language that is immediately available to them. The approach should be 'learning by doing' rather than 'learning by analytical thinking'.
- (6) Idiomaticity, that is, everyday usage certainly outweighs matters of formal correctness, e.g. 'He don't' may deviate from the standard, but is nonetheless

idiomatic, as it definitely occurs in some non-standard varieties of English (Hannah & Trudgill, 2002; Trudgill, 1997). 'I like hamburger', however, does not. Teachers, therefore, have to be very careful when it comes to correcting children's mistakes, especially when speaking, as some of these would certainly be acceptable in less formal styles or varieties of English.

- (7) L2 teachers should not put too much emphasis on reading and writing, especially initially. Language is primarily a spoken medium and, as learning to speak a language is not exactly a question of great intelligence, as opposed to learning to read and write, you would definitely do the low achievers a great favour if you particularly practised speaking skills. Native speakers are given up to five years to develop their speaking skills in full before they are instructed how to read and write at primary school. L2 learners usually have to do both at the same time, which, admittedly, is a bit of a 'juggling act' and therefore very demanding.
- (8) Teachers should stop correcting children's errors, especially when they are trying to speak. It is not only very impolite (native speakers would never dream of that!), it is also futile. Children in L1 and L2 are immune to corrections based solely on form and overly correcting their speech has a detrimental effect on their confidence and, even more so, on their fluency. Children have their own independent grammar systems that are very idiosyncratic at times and also very resistant to change. In other words, they can only produce forms they have acquired at a particular stage of learning, as there is a natural order of acquisition.

It is, for example, a fact that the 3rd person singular 's' is acquired last by both L1 and L2 learners and trying to teach it first, employing mnemonic devices such as 'He, she, it 's' geht mit' will only succeed in expanding the children's inventory of nursery rhymes, as they are not very likely to get it right from the beginning (Wiesinger, 2005). It will come eventually, though. Therefore, we must, under no circumstances, interrupt the learners' natural flow of speech for the sake of a missing 's'. The same goes for other mistakes that are solely based on form. However, teachers should feel free to correct mistakes that impair the meaning of what is being said and therefore lead to misunderstandings, as native speakers would do the same, given the situation. By the way, there is ample room for corrections when it comes to writing (e.g. homework, compositions, essays), as writing is naturally governed by the standard and therefore follows explicit rules.

- (9) Children should be allowed to experiment with language in a relaxed learning atmosphere, as this generally boosts their confidence. Teachers should thus make their students unwind by means of games, contests, interactive activities and icebreakers, as these usually minimize the learners' fears and take the pressure off. The ideal activity is the one that makes the learners so

engrossed in whatever they are doing that they completely forget they are actually speaking a foreign language.

- (10) L2 teachers need not be word-perfect, but their lessons should. Apart from pronunciation, which should be spot on because children, particularly young ones, are like parrots when it comes to imitating words and pronunciation patterns, the teacher as a grammatical role model is totally overrated. In both L1 and L2 settings, we can observe a glaring discrepancy between input and output. To put it another way, the teachers' input is in stark contrast to the learners' output. There are simply no Austrian EFL teachers who would regularly drop the 3rd person singular 's'. Nonetheless, the learners keep omitting it. Similarly, teachers would consistently fire fully fledged questions at their learners; yet, learners' questions, as we have seen before, are formed by juxtaposing two or three words and adding a rising intonation. The same goes for other grammatical patterns, as learners' grammar is governed by their own independent grammar systems, which are radically different from the target language. Eventually, these systems will approximate the target structure or resemble it very closely, but first the learners' language will go through all the sequences and stages preordained by the natural order of acquisition, albeit at a very individual pace differing from learner to learner, as it were.

Teachers can therefore relax in two respects. First of all, if their learners do not get certain forms right even after extensive stretches of very exhaustive drill and practice, it is only very natural. Just give them time. Besides, errors are most persistent in speech, because of the enormous amount of pressure on the part of the speaker, as speech always has to be spontaneous (Krashen, 1982, 1985, 1988). Learners will thus not be as focused on form as they, for example, would in gap-filling or cloze exercises, which, by the way, never revolve around meaningful contexts and only test the obvious, i.e. fixed patterns that have been drilled into the students' minds.

Secondly, as hinted at above, teachers themselves need not be word-perfect. Having been trained in the academic style themselves, their minds will always be highly alert to grammatical correctness and thus keep monitoring their own speech like 'hawks'. As this monitor is always 'on' with speakers of a foreign language (cf. Hawkins and Towell, 1994; Krashen, 1982, 1985, 1988), it can seriously hamper their own fluency and render their speech a little stilted and unnatural. It is not the teachers' own language proficiency that guarantees successful language learning and acquisition – even though it is a massive bonus – it is the teacher as a mediator equipped with all the didactic and pedagogic skills required by the profession that does the trick. Carefully planned lessons allowing for a lot of lively and communicative interaction on the part of the learner and creating a relaxed learning atmosphere through well-conceived games and activities are much more at the core of the matter.

Besides, if EFL teachers' own L2 proficiency were anything to go by, all it took then to guarantee successful and swift language acquisition is to employ a great number of native speakers, put them in Austrian classrooms and children in Austria would be fluent in no time at all, which is of course educational 'humbug'.

References

- Anderson, L. G., & Trudgill, P. (1992). *Bad language*. London: Penguin Books Limited.
- Bassnett, Susan. (2003). *Translation studies*. London: Routledge.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. London: Allen & Unwin.
- Brown, S., & Larson-Hall, J. (2012). *Second language acquisition myths*. Michigan: Michigan University Press.
- Bryson, B. (2009). *Mother tongue*. Harmondsworth: Penguin Books Limited.
- Bundesministerium für Bildung (2016). *Lehrplan der Neuen Mittelschule*. Retrieved from https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_nms.html
- Bundesministerium für Bildung (n.d.). *Volksschul-Lehrplan*. Retrieved from https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html
- Burt, M. K., & Dulay, H.C. (1974). 'Natural sequences in child second language strategies' in *language learning*. Michigan: Language Learning Research Club.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.
- Cook, V., & Singleton, D. (2014). *Key topics in second language acquisition*. Bristol: MM Textbooks.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT.
- Crystal, D. (2006). *The fight for English*. Oxford: Oxford University Press.
- Hawkins, R., & Towell, R. (1994). *Approaches to second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hanna, J., & Trudgill, P. (2002). *International English*. London: Arnold.
- Herschensohn, J. (2007). *Language development and age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, J.S., & Newport, E.L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* 21(1), 60–99.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Legutke, M.K., Müller-Hartmann A., & Schocker-v. Ditfurth (2012). *Teaching English in the primary school*. Stuttgart: Klett.

- Lightbown, P.M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Mackey, A. (2012). *Input, interaction and corrective feedback in L2 learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Schachter, J. (1996). Maturation and the Issue of Universal Grammar in Second Language Acquisition. In: W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp.159–193). San Diego: Academic Press.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- Trudgill, P. (1997). *English accents and dialects*. London: Arnold.
- Wiesinger, M. (2005). 'Why Bother?' *English Language Teaching News*, 53, 39–43.
- Wiesinger, M. (2006) 'English/German – Near similarities and their possible pitfalls in the language classroom' *English Language Teaching News*, 54, 30–35.
- Wiesinger, M. (2016). *The Gift of the gab – Games and activities for the EFL classroom. Ein methodisch-didaktisches Handbuch für Englischlehrer/-innen bzw. Studierende*. Bad Godesberg: Eigenverlag. ISBN: 978-3-200-04467-8.



Didactic, Linguistic and Intercultural Benefits of Mutual Teaching Placements in the UK and Austria

Markus Wiesinger, Marlene Bauer, Gudrun Keplinger, Simone Schauer,
& Thomas Schöftner

Private University of Education, Diocese of Linz, Austria
markus.wiesinger@ph-linz.at

RECEIVED 25 JUL 2017

REVISED 25 SEP 2017

ACCEPTED 22 OCT 2017

The present article is the first in a series revolving around mutual international teaching placements, lasting between 2 to 4 weeks, which the Private University of Education, Diocese of Linz, Austria (*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, PHDL*) have been organising and running with our partners and affiliated schools in the UK (York/Edinburgh) and Austria (Linz/Bad Goisern) since 2007. The project, per se, can be considered a highly successful immersion programme for primary and secondary trainees alike, benefitting them not only in terms of their teaching capacity (methodology/didactics), but also as regards their second language proficiency and cross-cultural awareness. After a short outline of the history of the project, some light will be cast on the practicalities and workload involved, which is usually minimal for Austrian schools, but can be quite considerable for UK schools. Finally, in order to round matters off, the concept of the project's questionnaire design will be briefly introduced, which aims to place the project on a sound academic footing (research), evaluating the participants' experiences from a wide range of different perspectives (cross-cultural studies, linguistics, didactics and methodology, school systems).

KEYWORDS: international teaching placements, language proficiency, intercultural awareness, didactics and methodology, education systems, teaching styles

1. Introduction

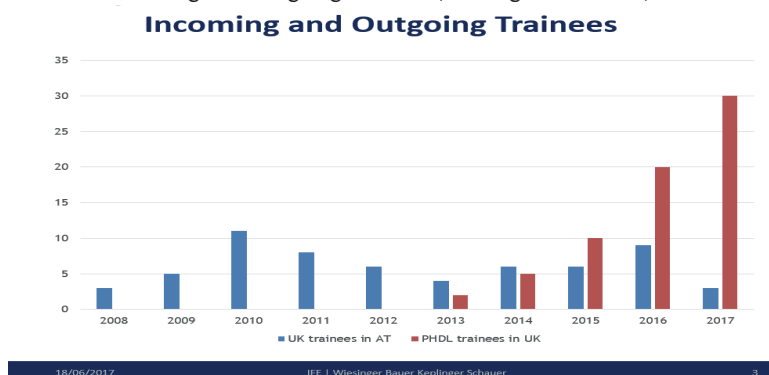
This article is the first in a series of articles and is part of a project revolving around mutual international teaching placements which PHDL have been organising and running with our partners and affiliated schools in the UK (York/Edinburgh) and Austria (Linz/Bad Goisern) since 2007. Basically, the said project is an immersion programme for primary and secondary students alike, which was designed to benefit the trainees' professional development not only in terms of their teaching capacity, but also as regards their second language proficiency and cross-cultural awareness. The research involved is based on a questionnaire British and Austrian trainees have to take before and after their placements abroad. The questionnaire is subdivided into

five categories warranting meticulous research, notably 'language proficiency', 'cultural studies', 'school/education systems', 'didactics and methodology' and 'efficiency of organisation'. The study, *per se*, rests on the hypothesis that participating trainees/students benefit enormously from this intercultural/didactic immersion programme and is underpinned by a number of research questions relating to the categories mentioned above. Presently, quite a few PHDL students are actively doing associated research – analysing the data for their own bachelor theses – and are thus contributing to the project as a whole. In the following sections, the project will be briefly introduced, casting some light on the practicalities and workload involved, and its position and relevance in the respective curricula will be specified. Subsequently, a systematic survey will be given outlining the project's research design and providing the reader with an insight into selected results and recent findings yielded by the questionnaire, supported by numerous illustrative diagrams, tables and statistics in order to confirm the validity and reliability of the data so far obtained.

2. The Project in Brief

It began as a joint project between the universities involved and the idea behind it was to specifically benefit students who, for a number of reasons, could not go on a proper Erasmus exchange (because of the costs involved and the duration of the stay), as doing a short stint, i.e. 2 to 4 weeks rather than a whole semester, was not an option in those days. Originally, the project fell under SOTS – short for 'Settings Other Than School' – which was a programme devised by York St. John University to encourage their students to take part in 'residentials' both in the UK as well as abroad. In other words, the Austrian organisers always had to make sure that UK trainees were allocated to schools that could indeed offer residentials (sports weeks, project weeks, field trips) during the time of their placements. The focus has now shifted from residentials to fully-fledged teaching placements, in that 'residential' are now considered a 'bonus', that is, if they coincide with the trainees' placements and can be easily organised, but are no longer the sole purpose of the 'exercise'. As can be seen from the diagram below, the numbers have increased considerably ever since the project started and it now caters for roughly 30 outgoing and about 5 incoming students.

Illustration 1 (see next page) shows that the ratio of incoming/outgoing students has always been a little 'lopsided'. Initially, there used to be solely incoming trainees and the number of outgoing students only gathered momentum after 2013. The pendulum has now swung back, which can be explained by two reasons: Brexit and the fact that we have now successfully managed to cut out the 'middleman' and deal with UK schools directly, so that the total of schools taking part in the project has increased, particularly in York.

ILLUSTRATION 1. *Incoming and Outgoing Trainees (Wiesinger et al., 2017)*

Duration

PHDL trainees' placements usually take place in March, consisting of 12 days of teaching practice, but the participants usually have three full weeks at their disposal. UK students usually come for 2 to 4 weeks either in June or in September. All of them will be 'employed' as native speakers, i.e. language assistants, teaching English or German, respectively.

Administration/Organisation

The application/signing-up process starts roughly one year in advance, taking the form of interviews in order to establish the participants' language skills and previous experiences in another English- or German-speaking country. Austrian trainees may also be asked about potential 3rd and 4th languages they speak and to what level, as certain UK schools do not offer any German classes but focus on other languages instead. After the application process, the data is shared with our partners so that the trainees can be allocated to their respective schools and host families. The paperwork involving UK schools can be quite considerable and therefore requires countless meetings/briefings with our students well before their stint, so as to sort out CRB/DBS checks, PVG¹ forms for Scotland, risk assessment forms, health and safety regulations, flights and airport transfers etc. and, eventually, also to instruct them in the code of conduct expected (dress code, professional distance etc.). English schools generally accept Austrian CRB/DBS checks, provided they are international ones, that is, they are in English. Students can usually obtain these reasonably 'hassle-free' and quickly from local authorities (town halls, village councils). These international CRB/DBS checks are issued at a cost of roughly € 20, i.e. if an 'addressee' can be provided, which is usually the case. The paperwork costs slightly more if the students cannot produce an addressee, i.e. their placement school has

1 CRB: Criminal Records Bureau; DBS: Disclosure and Barring Service; PVG: Protection of Vulnerable Groups

not been confirmed at that time. Matters are slightly more complicated for Scottish schools. As a rule, Scottish authorities do not accept Austrian CRB/DBS checks and insist that international students, e.g. Austrians, use the Scottish PVG forms provided for that purpose. The costs, roughly € 60, and paperwork involved are thus quite considerable. On the other hand, these PVG forms are valid for much longer and can be used again, should the students wish to go on another teaching placement in the future. It goes without saying that both CRB/DBS and PVG forms have to be fairly recent ones, so Austrian trainees are usually advised to have them issued two to three weeks before they go on their placements abroad.

Our pool of schools in the UK also comprises several private schools and, as with Scottish schools, the paperwork and bureaucracy involved can be quite cumbersome, requiring Linz supervisors and mentors to write numerous references and commendations for their trainee teachers, that is, on top of the usual briefings regarding the respective schools' health and safety regulations as well as other school policies. Amongst other things, students allocated to private schools will have to fill in so-called 'employment-history' forms to prove to the authorities that they have had a continuous record of studies and employment. They also have to take 'employment health questionnaires' and sign a 'disqualification-by-association' form. By comparison, the administration involving Austrian schools is reasonably 'mild' and fairly straightforward. All that is required of UK students to do is send their CVs and professional profiles to their respective head teachers and mentors in Austria well in advance while airport transfers/pick-ups and accommodation will be organised for them. Once everything is in place and the trainees have settled in, their academic supervisors will join them – usually in the second week of their placement to do some mentoring and observe their lessons. Traditionally, PHDL supervisors also organise field trips and after-school parties for their trainees while they are on placement in York or in Edinburgh, respectively.

Field Trip to Whitby © Wiesinger (2017)



The Costs Involved

Although the project would never have been possible without our Erasmus partners, the placements have never received any kind of funding, as, originally, EU funds were not provided for short 'stints'. Things have changed since and funds may now be available for projects of this kind, which is a possibility that definitely needs exploring in the future. For want of funds, we have always tried to keep the costs incurred by the students as low as possible. Flights range between € 150-250, accommodation in the UK including half-board can cost between € 14-27 per day, that is, depending on the exchange rate, and can be as low as € 10 for UK trainees staying in Austria. Public transport, airport transfers and field trips amount to roughly € 50, altogether, if planned well in advance. Airport transfers for UK trainees have traditionally been for free, as they usually get picked up by PHDL 'buddies' or by their Austrian supervisors themselves. The costs incurred by the supervisors when visiting (travel expenses, accommodation) are, of course, covered by Erasmus and the respective national agencies.

3. Evaluation

In order to place the project on a solid academic footing, a questionnaire has been designed to both evaluate the benefits of these mutual teaching placements and see how well immersed the trainees have become in the culture of their chosen destination. The research design seeks to cover a wide spectrum of intercultural, linguistic and didactic issues revolving around 5 selected aspects warranting further research, notably 'language proficiency', 'cultural studies', 'school/education systems', 'didactics and methodology' and 'efficiency of organisation'. The contents of the questionnaire are based on the relevant literature, state-of-the-art didactics and methodology and recent L1/L2 acquisition theories (Brown & Larson-Hall, 2014; Cook & Singleton, 2014; Legutke et al., 2012; Lightbown & Spada, 2013; Mackey, 2012; Thomas, 2001; Wiesinger, 2016). Strictly speaking, there are three questionnaires – one aimed at UK trainees, the incoming students, as it were, and the other two targeting Austrian trainees, going either to York or Edinburgh. The respective questionnaires, which are predominantly based on multiple-choice questions, are available on the PHDL Moodle platform and any student participating in the project is required to take the questionnaire twice – before and after their stint abroad. Of course, providing the questionnaire online poses inherent dangers, as the informants can do it from home, at their leisure, as it were, and could look things up, thus possibly rendering some of their answers invalid. Meticulous care has therefore been taken that questions, especially those falling under language proficiency and cultural studies cannot be easily googled, whereas the other categories, i.e. 'didactics and methodology', 'school systems' and 'efficiency of organisation' require first-hand experience anyway.

Research Questions and Test Design in Greater Detail

The research design of this empirical study rests on the hypothesis that participating trainees/students benefit in a great many respects from this intercultural/didactic immersion programme and is underpinned by a number of research questions covering four of the five categories mentioned above, i.e. 'language proficiency', 'cultural studies', 'school/education systems' and 'didactics and methodology'. Category 5, the 'efficiency of the organisation', has been deliberately excluded, at least for the time being, as it 'only' yields feedback regarding the efficiency of the organisers and the costs involved. In other words, it does not really provide any conclusive academic insights and is, thus, not immediately relevant to an empirical study of this kind, even though highly interesting inferences can be made as to the impact of the economy on the costs incurred, e.g. the exchange rate, inflation etc., and the efficiency of the organisation, i.e. whether there is possibly room for improvement on the part of the organisers.

The relevant research questions together with some samples from the questionnaire(s) are briefly outlined below.

Research Question₁/Language Proficiency

To what extent does the trainees' language proficiency benefit from a placement in the UK/Austria, especially as regards everyday expressions, informal language, colloquialisms and phonological awareness (Thomas, 2001)?

A train arriving at 16.55 will be announced as

- five to five pm sixteen fifty-five pm sixteen fifty-five five to five

Tick the words that are pronounced with an /ʊ/ vowel sound, e.g. 'cushion', in a Yorkshire/Northern English accent

- mother butter butcher love

Which of these are informal Austrian expressions for saying "goodbye"?

- Pfiat di Ciao Servus Tschüss

Research Question₂/Cultural Studies

To what extent does the trainees' cultural/intercultural awareness benefit from a placement in the UK/Austria (Wiesinger, 2016)?

What do you have to be careful about when waiting for a bus at a bus stop or ordering a drink at a bar?

- your wallet pickpockets the invisible queue spongers

What are a 'toad in the hole', 'bangers and mash' and 'pigs in a blanket' usually associated with?

- animals farm life sausages rhyming slang I don't know

Austrians usually form orderly queues.

- I agree I don't agree I don't know

Research Question3/Education Systems

To what extent does the trainees' understanding of the education system benefit from a placement in the UK/Austria and which analogies can they draw in terms of the respective conventions, traditions and regulations?

Health and safety' and 'risk assessment' forms are a big issue in the UK.

- I agree I don't agree I don't know

As opposed to Austrian schools, public access to schools is heavily restricted and all visitors have to report to the reception desk on arrival.

- I agree I don't agree I don't know

Discipline is very strict at Austrian schools and 'detention' and 'doing lines' are still very common.

- I agree I don't agree I don't know

Research Question4/Didactics and Methodology

To what extent does the trainees' didactical and methodological awareness of foreign language teaching benefit from a placement in the UK/Austria (Brown & Larson-Hall, 2014; Cook & Singleton, 2014; Legutke et al., 2012; Lightbown & Spada, 2013; Mackey, 2012; Wiesinger, 2016)?

UK schools are equipped with state-of-the-art audio-visual aids (interactive whiteboards, PCs, laptops, tablets, etc.).

- I agree I rather agree I rather disagree I disagree I don't know

UK teachers regularly employ the above when teaching foreign languages.

- I agree I rather agree I rather disagree I disagree I don't know

In Austria, grammar is generally taught explicitly, involving a lot of parsing and the use of metalanguage.

- I agree I rather agree I rather disagree I disagree I don't know

Admittedly, the above is only a very brief extract of the potential data that the questionnaire(s) can yield. However, it certainly helps to illustrate that questions, especially those falling under categories 1 and 2, cannot be so easily looked up and, amongst other things, go to show whether the trainees have been properly immersed, i.e. have made an effort to mix with the locals and been absorbed in the target culture.

In the meantime, quite a number of students have joined this research project, actively analysing the data for their own bachelor theses – with their very own scope of research, of course – thus not only benefitting their own academic careers but also contributing to the project as a whole. A very recent and intriguing finding has, for example, been that Austrian teachers primarily rely on their coursebooks while UK teachers very often do without them (Schauer, 2017).

4. Some Recent Findings

In a current study, the scope of the research has been narrowed down to category 4 (didactics and methodology) focusing on the teaching styles that are in place in the two countries and revolving around four questions from the questionnaire (cf. Schauer, 2017).

Reasons for the Choice

The four questions that have been chosen for the study and the reasoning behind this decision are briefly explained below:

Q9: *Foreign language teachers in Austria/the UK almost exclusively rely on their textbook/coursebook*

Q11: *Foreign language classrooms in the UK/in Austria abound in meaningful interaction and attractive communicative activities*

Q13: *Learners are generally allowed to experiment with language (learning by doing/trial and error)*

Q14: *Learners usually get interrupted and corrected when they make a mistake while speaking*

Underpinned by a five-part Likert rating scale (1 = I don't know, 2 = I agree, 3 = I rather agree, 4 = I rather disagree, 5 = I disagree), the four questions aim to establish whether teachers in the UK/Austria follow the conventional 'grammar-translation method', also called the 'academic style' or 'get it right from the beginning' by some (cf. Cook, 2001; Lightbown & Spada, 2014; Wiesinger, 2016), and therefore teach grammar explicitly, or whether they subscribe to a more communicative style of instruction (Communicative Language Teaching, in short 'CLT'), thus teaching grammar implicitly.

Teachers who 'slavishly' follow the coursebook (see Q9) are hardly likely to be very innovative and open to new ideas. They tend to be traditionalists displaying a rather conservative approach to foreign language teaching and may, thus, subscribe to the 'grammar-translation' method in their classes. In short, feedback resulting in the informants' ticking the 'I agree' or 'I rather agree' option may hint at the fact that the 'academic' style is still paramount in these classes.

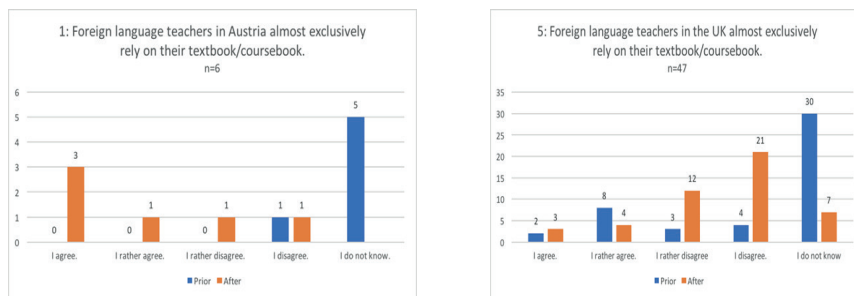
Conversely, if the foreign language classroom abounds in meaningful interaction and attractive communicative activities (see Q11), it can be safely deduced that the respective teachers prefer a rather communicative style of teaching. The same applies to Q13, as there is only truly room for language experiments and, thus, for 'mistakes and errors' without being sanctioned, in a genuine CLT setting. Q14, on the other hand, may yet again hint at the prevalence of the grammar-translation method, in that teachers who subscribe to this style of teaching generally expect their students to 'get it right from the beginning' and will therefore quite explicitly correct their learners' errors even while speaking. In a communicative style of language teaching, though, 'error correction' is considered an anathema, especially in speech, and is either not done at all, as it could prove detrimental to the learners' confidence and development of fluency, or done implicitly through so-called 'recasts', which involves reformulating parts or all of the students' output by the teacher without directly alerting them to the problem (Lightbown & Spada, 2014). Strictly speaking, some of the above questions could also serve as 'control questions', as the answers they yield should actually rule each other out.

The Results in Brief

Altogether, 53 trainees have taken part in the present study and the general trend reflected by the feedback obtained from the informants suggests that the grammar-translation method is still firmly entrenched in both UK schools and Austrian schools, as it seems to be practised in roughly half of the classrooms that have been observed. Even though Austrian EFL classrooms generally appear to be more lively and attractive than their English counterparts, learners usually get interrupted and corrected when they make a mistake while speaking. In terms of 'language experiments', the informants' opinions have been fairly divided, as roughly 50% of Austrian informants 'agree' or 'rather agree' to have observed lessons where learners were allowed to experiment with language while the other half either 'disagree' or rather 'disagree' on the issue. Curiously, 85% of their English colleagues agree or rather agree to have witnessed lessons in Austria that allowed for language experiments while a similarly high proportion of English trainees (60%) state that learners in Austrian EFL classrooms usually get interrupted/corrected for the sake of an error, which, strictly speaking, is a contradiction in terms.

A similar and quite intriguing discrepancy can also be observed in the use of coursebooks/textbooks and the following two diagrams should help to illustrate this further:

ILLUSTRATION 2. *Use of coursebooks/textbooks in Austria and the UK (Schauer, 2017, p. 47)*



Apparently, Austrian teachers rely a great deal more on their textbooks than their colleagues in the UK, which is interesting insofar as a large number of Austrian trainees have been allocated to UK primary schools and, even though years five and six in UK primary schools overlap with years one and two at Austrian secondary schools, this implies that coursebooks play a more important part in lower secondary education than in primary education (Schauer, 2017, p. 58). To put it another way, this result does not reflect the quality of the teaching or allow any obvious inferences in terms of the teaching style followed in the UK.

On the other hand, the above result also casts a very interesting light on some of the practices followed in Austrian EFL classrooms and also helps to explain some of the inconsistencies encountered before, notably Austrian teachers giving their learners lots of leeway in connection with language experiments while constantly correcting their errors and mistakes at the same time. This contradiction in terms can be clarified by the relatively high status of foreign language teaching in the Austrian curriculum and the prestigious place it takes in the Austrian education system as a whole. In many respects, the Austrian curriculum for foreign language teaching can be considered most innovative and state of the art, in that it is perfectly in line with modern language acquisition theories, according to which the mechanisms and principles that are at work in L1 and L2 acquisition are fairly similar. Therefore, it subscribes to the so-called 'oral principle' and is quite specific in its emphasis on interaction involving communicative and multi-sensory approaches as well as task-based learning. Lessons should thus focus on learners' fluency and, as a rule, grammar has to be taught in meaningful contexts, i.e. implicitly (Wiesinger, 2017). In other words, the curriculum does not ban the 'grammar-translation method' outright, but certainly some of its defining properties, e.g. explicit grammar teaching, parsing and extensive use of meta-language. Coursebooks have to follow the curriculum to the letter so that they

can be approved by the respective schoolboards and authorities, which probably explains why most of them are so highly communicative and avant-garde in their approach. The aforesaid meaningful interaction and attractive communicative activities that a great many English trainees seem to have observed in Austrian EFL classrooms may thus well have been suggested and triggered by the innovative design of the coursebooks rather than by CLT strategies devised by the teachers, as their constant interrupting and correcting of learners' errors quite clearly shows. Picking on learners' errors while they speak is like a 'throwback' to the past, i.e. very reminiscent of the grammar-translation method.

More importantly, however, the study uniformly demonstrates the opinion-forming potential of such placements and the net gain in experience the majority of informants have had during their placement abroad. This positive side effect of the project is also strongly supported by the battery of tests (Cronbach's α , normal distribution test, t-Test, parameter analyses) run to ascertain the validity and reliability of the data obtained (see below). For the purpose of this article and for simplicity's sake, the number of samples effectively tested has been reduced to the feedback given on the Moodle platform, ignoring the trainees that have taken the questionnaire in a 'Microsoft-Word' format previously (26). Except for some of the descriptive diagrams used, the number of informants scrutinized in the section below is thus not higher than 27, basically made up of the 27 Austrian trainees on placement in York and Edinburgh schools in March 2017. Irrespective of that, as can be deduced from the following sections, the general verdict remains the same: the test design is valid and reliable, so that the differences in the feedback obtained from the informants taking the test before and after their placement can be considered highly significant.

Testing the Reliability of the Scales Used

The tables below reflect the results of the items tested in the questionnaire on the basis of their reliability.

TABLE 1. *Valid cases tested*

Summary of the Processing			
		N	%
Cases	valid	27	100
	excluded ^a	0	,0
	total	27	100

a. Deletion based on all the variables used in the procedure.

TABLE 2. Reliability analysis of the test

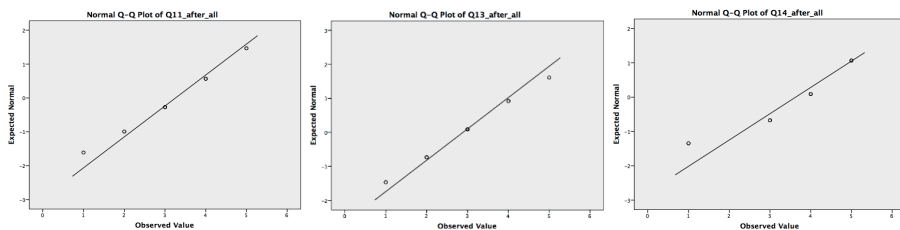
Reliability Analysis		
Cronbach's alpha	Cronbach's alpha for standardised items	number of items
,604	,619	8

The verification of the coefficient according to Cronbach has yielded satisfactory values, so that the reliability of the self-developed measuring instrument can be assumed to be valid. The alpha coefficient according to Cronbach amounts to $\alpha = .604$ and is thus consistent (Pallant, 2010, p. 97).

Normal Distribution Tests

According to Maaß, Mürdter, & Rieß (1983, p. 23) a minimum sample of 25 subjects/informants is required in order to allow for a normal distribution of the data and these requirements are easily met by the questionnaire's design. Nonetheless, some results of the normal distribution tests are presented in the diagrams below.

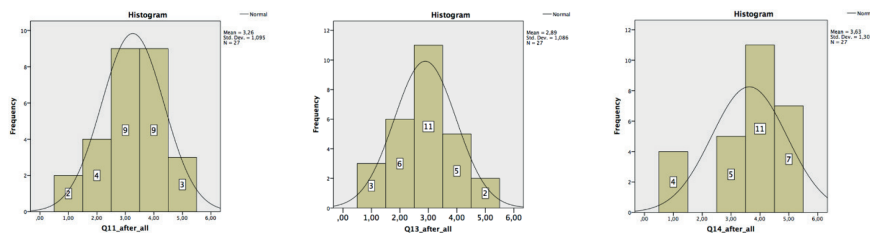
ILLUSTRATION 3. Q-Q-Diagrams based on the questions



Q11: Foreign language classrooms in the UK abound in meaningful interaction and attractive communicative activities. – Q13: Learners are generally allowed to experiment with language (learning by doing/trial and error). – Q14: Learners usually get interrupted and corrected when they make a mistake while speaking.

In Q-Q-diagrams, the observed value for each value is plotted against the expected value from the normal distribution. An approximately straight line indicates a normal distribution of the data.

ILLUSTRATION 4. Frequency distributions (with normal distribution curve) based on the questions



Q11: Foreign language classrooms in the UK abound in meaningful interaction and attractive communicative activities. – Q13: Learners are generally allowed to experiment with language (learning by doing/trial and error). – Q14: Learners usually get interrupted and corrected when they make a mistake while speaking.

As can be inferred from above, the results of the investigated data are normally distributed in the questionnaire and the given distribution is not likely to deviate from the normal distribution. This means that the collected data can be used in the following parametric-statistical test procedures.

Parametric Analyses

The evaluation has been carried out by means of a point-by-point online survey based on a questionnaire composed of a five-part Likert rating scale. (1 = I don't know, 2 = I agree, 3 = I rather agree, 4 = I rather disagree, 5 = I disagree).

Question: “Q9: Foreign language teachers in the UK almost exclusively rely on their text-book/coursebook.”

TABLE 3. t-Test for dependent samples

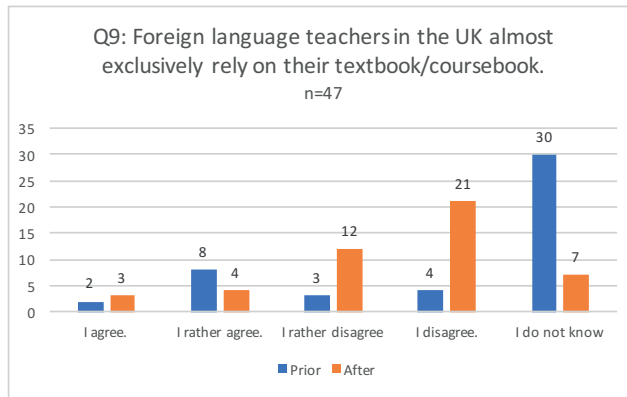
Paired Samples Statistics				
	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Q9_before_all	2,1481	27	1,51159	,29091
Q9_after_all	4,1852	27	1,27210	,24482

Paired Samples Test									
		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	Q9_before_all - Q9_after_all	-2,03704	1,99000	,38298	-2,82426	-1,24982	-5,319	26	,000

Q9: Foreign language teachers in the UK almost exclusively rely on their textbook/coursebook.

A t-Test for correlated samples has been carried out in order to assess the informants' feedback as regards the questionnaire. Accordingly, there is a significant increase in the values of "prior" ($M_1 = 2.15, SD_1 = 1.51$) to "after" ($M_2 = 4.19, SD_2 = 1.27$), $t(26) = -5.32, p = .000$ (two-tailed), $p < 0.05$. The mean increase amounts to 2.04 with a 95% confidence level of -2.82 to -1.25. A great effect of $r = .72$ according to Cohen (1988, p. 287) can be observed. In addition, the standard deviation of $SD_2 = 1.27$, which is reduced to test-time "after" (post-intervention), should also be assessed as positive. The descriptive diagram below further confirms the results of the performed t-Test.

ILLUSTRATION 5. Diagram for question



Q9: Foreign language teachers in the UK almost exclusively rely on their textbook/coursebook.

On the basis of the analyses carried out, it can be assumed that a great number of informants have revised their opinion after their stint abroad and have come to the conclusion that foreign language teachers in the UK do not rely exclusively on their textbooks/coursebooks.

Question: "Q11: Foreign language classrooms in the UK abound in meaningful interaction and attractive communicative activities."

TABLE 4. t-Test for dependent samples

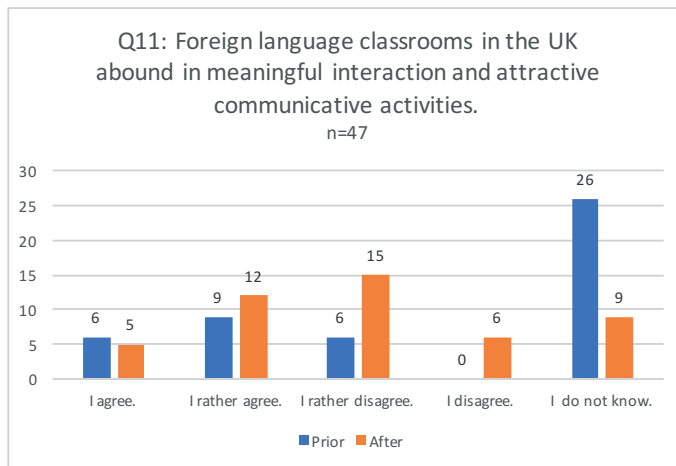
		Paired Samples Statistics			
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Q11_before_all	1,9630	27	1,01835	,19598
	Q11_after_all	3,2593	27	1,09519	,21077

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Q11_before_all - Q11_after_all	-1,29630	1,61280	,31038	-1,93430	-,65829	-4,176	26	,000

Q11: Foreign language classrooms in the UK abound in meaningful interaction and attractive communicative activities.

A t-Test for correlated samples has been carried out in order to assess the informants' feedback as regards the questionnaire. Accordingly, there is a statistically significant increase in the values of "prior" ($M_1 = 1.96$, $SD_1 = 1.02$) to "after" ($M_2 = 3.26$, $SD_2 = 1.10$), $t(26) = -4.18$, $p = .000$ (two-tailed), $p < 0.05$. The increase in the mean value amounts to 1.30 with a 95% confidence level ranging from -1.93 to -0.66. Furthermore, with $r = .63$, a great effect according to Cohen (1988, pp. 287) could have been determined. The descriptive diagram below is thus verified by the results yielded in the t-Test.

ILLUSTRATION 6. Diagram for question



Q11: Foreign language classrooms in the UK abound in meaningful interaction and attractive communicative activities.

The above diagram shows that the experience gained by the informants during or following their placement abroad has led to an increased negative assessment, opting for "I rather disagree" and "I disagree", respectively, as far as Q11 is concerned. In this connection, it is also very pleasing to note that the informants' placement abroad has been largely opinion-forming.

Question: "Q13: Learners are generally allowed to experiment with language (learning by doing/trial and error)."

TABLE 5. *t*-Test for dependent samples

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Q11_before_all	1,9630	27	1,01835	,19598
Q11_after_all	3,2593	27	1,09519	,21077

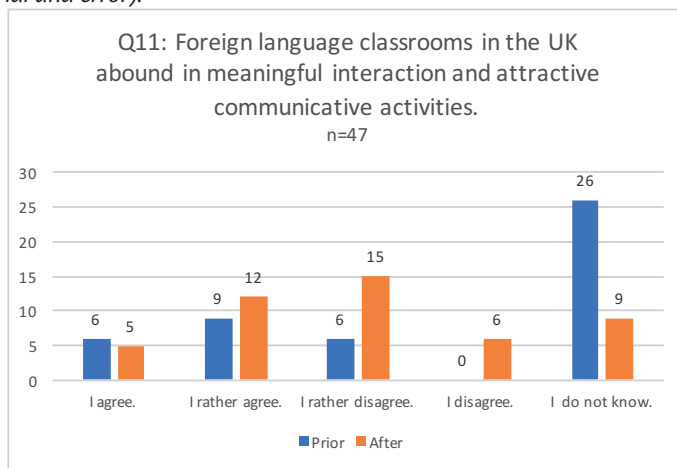
Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	Q13_before_all - Q13_after_all	-1,07407	1,23805	,23826	-1,56383	-,58432	-4,508	26	,000

Q13: Learners are generally allowed to experiment with language (learning by doing/trial and error).

The *t*-Test for correlated samples has resulted in a statistically highly significant increase in the values of "prior" ($M_1 = 1.81$, $SD_1 = 1.04$) to "after" ($M_2 = 2.89$, $SD_2 = 1.09$), $t(26) = -4.51$, $p = .000$ (two-tailed), $p < 0.05$. The increase in the mean value amounts to 1.08 with a 95% confidence level ranging from -1.56 to -0.58. The calculated effect of $r = .66$ is huge according to Cohen (1988, p. 287). The diagram below reinforces the results of the *t*-Test.

ILLUSTRATION 7. Q13: Learners are generally allowed to experiment with language (learning by doing/trial and error).



The feedback given by the informants in terms of Q13 reflects again the 'opinion-forming' impact of the placements, as of a total of 30 responses (prior) for the scale value "1 I do not know" only 10 have ticked this option after their stint, which amounts to a drop by two thirds. Likewise, the value "3 I rather agree" has almost doubled after the informants' placement abroad from $n = 8$ to $n = 15$. This suggests that, according to the informants' experience during and following their placement, children in UK language classrooms are generally not allowed to experiment with language.

Question: "Q14: Learners usually get interrupted and corrected when they make a mistake while speaking."

TABLE 6. *t-Test for dependent samples*

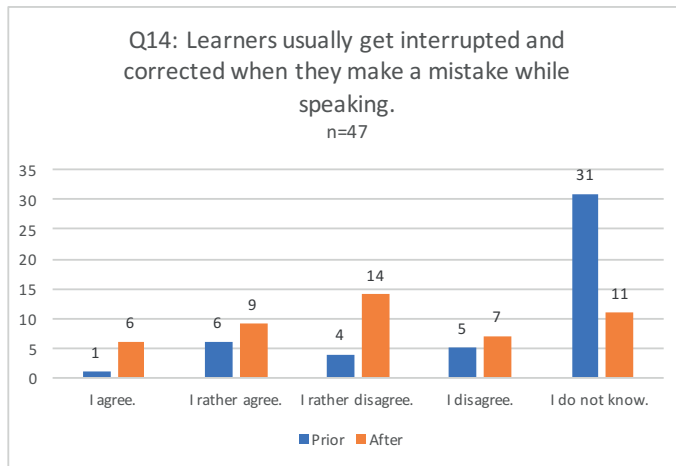
Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Q14_before_all	2,1852	27	1,59415	,30679
	Q14_after_all	3,6296	27	1,30526	,25120

Paired Samples Test									
		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	Q14_before_all - Q14_after_all	-1,44444	1,96769	,37868	-2,22284	-,66605	-3,814	,001	

Q14: Learners usually get interrupted and corrected when they make a mistake while speaking.

Yet again, a t-Test has been performed to assess the informants' feedback in terms of Q14. Accordingly, there is a statistically highly significant increase in the values of "prior" ($M_1 = 2.19$, $SD_1 = 1.59$) to "after" ($M_2 = 3.63$, $SD_2 = 1.31$), $t(26) = -3.81$, $p = .001$ (two-tailed), $p < 0.05$. The increase in the mean value amounts to 1.44 with a 95% confidence level ranging from -2.22 to -0.67. The calculated value of $r = .60$ can be deemed as considerable according to Cohen (1988, p. 287). Furthermore, a standard deviation of $SD_2 = 1.31$ reduced to the test-time "after" can also be considered as positive, which is perfectly illustrated by the diagram on the next page.

ILLUSTRATION 8. Q14: Learners usually get interrupted and corrected when they make a mistake while speaking.



Concluding, it can be seen that, as far as Q14: Learners usually get interrupted and corrected when they make a mistake while speaking is concerned, informants have, for a large part, revised their opinion in that they have opted for the scale values 'I rather disagree' or 'I disagree' after their stint abroad. Additionally, two thirds of all informants have been able to form an opinion, as the scale value of "I do not know" has dropped from "prior" $n = 31$ to "after" $n = 11$. What is more, the t-Test carried out for correlated samples in connection with this particular question distinctly shows a significant increase in terms of the scale value "14 I rather disagree".

TABLE 7. t-Test for correlated samples Q14. Scale value "14 I rather disagree" (before and after)

		Paired Samples Test						t	df	Sig. (2-tailed)
		Paired Differences			95% Confidence Interval of the Difference					
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper				
Pair 1	I rather disagree - I rather disagree	-,29630	,60858	,11712	-,53704	-,05555	-2,530	26	,018	

As can be inferred from Table 7, there has been a significant difference between the values "prior" and "after", amounting to $t(26) = 2.53$, $p = .018$ (two-tailed), $p < .05$, with $r = .44$ displaying a medium effect size according to Cohen (1988, p. 287).

5. Conclusion

The battery of tests that has so far been performed to ascertain the test design's reliability and the validity of the data (Cronbach's α , normal distribution test, t-Test, parameter analyses) clearly shows that there is a significant difference between the

trainees' feedback before and after their stints abroad. It can therefore be presumed that these placements do, indeed, benefit the participating students considerably (Schöftner, 2017). As this is ongoing research with the number of informants steadily rising and as students effectively doing research continue to shift their focus of attention to other aspects of the study, it should be very interesting to see how results pan out in terms of the three remaining categories of the questionnaire warranting further analysis, notably 'language proficiency', 'cultural studies' and 'school/education systems'. Sadly, however, this project has come under serious threat due to the pending Brexit and recent changes in the curriculum for teacher training institutions in Austria, according to which teaching placements no longer feature as prominently in the syllabus as they used to. Let's hope for our students' sake that not everything in their future is 'doom and gloom'.

References

- Brown, S., & Larson-Hall, J. (2012). *Second language acquisition myths*. Michigan: Michigan University Press.
- Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analytics for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.
- Cook, V., & Singleton, D. (2014). *Key topics in second language acquisition*. Bristol: MM Textbooks.
- Legutke, M. K., Müller-Hartmann A., & Schocker-v. Ditfurth, M. (2012). *Teaching English in the primary school*. Stuttgart: Klett.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Maaß, S., Mürdther, H., & Rieß, H.Ch. (1983). *Statistik für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler II. Induktive Statistik*. Berlin: Springer.
- Mackey, A. (2012). *Input, interaction and corrective feedback in L2 learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4th ed.). Maidenhead: McGraw Hill.
- Schauer, S. (2017). *A comparative study of second language approaches in the United Kingdom and in Austria*. Unpublished bachelor thesis, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Austria.
- Schöftner, T. (2017). *Bericht Inferenzstatistik*. Unpublished paper presented as part of an international academic conference entitled "PH Forscht 2" at the Private University of Education, Diocese of Linz. Linz: 25-04-2017.
- Thomas, B. J. (2001). *Advanced vocabulary and idiom*. Longman Group Limited.

- Wiesinger, M. (2016). *The gift of the gab – games and activities for the EFL classroom. Ein methodisch-didaktisches Handbuch für Englischlehrer/-innen bzw. Studierende*. Im Eigenverlag. ISBN: 978-3-200-04467-8.
- Wiesinger, M., Bauer, M., Keplinger, G., & Schauer, S. (2017). *Mutual teaching placements in the UK/Austria*. Lecture/PowerPoint presentation as part of an international academic conference entitled 'PH Forscht 2' at the Private University of Education, Diocese of Linz. Linz: 25-04-2017.
- Wiesinger, M., (2017). *Synergies between L1 and L2 and their practical implications for the EFL classroom*. Lecture/PowerPoint presentation as part of an international academic conference entitled 'PH Forscht 2' at the Private University of Education, Diocese of Linz. Linz: 25-04-2017.



M-Arts: Eine Brücke zwischen Mathematik und Kunst

Barbara Kimeswenger

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
barbara.kimeswenger@ph-linz.at

EINGELANGT 16 JUN 2017

ÜBERARBEITET 23 OKT 2017

ANGENOMMEN 24 OKT 2017

Dieser Beitrag will zeigen, dass die vermeintlich unterschiedlichen Disziplinen „Mathematik“ und „Kunst“ zusammengebracht werden können. Es wird der Begriff STEAM vorgestellt, der für die Verbindung folgender Bereiche steht: Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics. Am Beispiel der Farbenlehre, des Goldenen Schnittes und der Erstellung eines neuen Gemäldes im Rembrandt-Stil wird konkret erläutert, welcher Zusammenhang zwischen Mathematik und Malerei besteht. Diese theoretischen Ansätze sollen Ideen für fächerübergreifendes Unterrichten liefern.

SCHLÜSSELWÖRTER: Kunst, Malerei, Mathematik, STEAM

1. Einleitung

Mathematik und Kunst gelten als völlig unterschiedliche Disziplinen. Jedoch spielt sowohl die Kunst in der Mathematik als auch die Mathematik in der Kunst eine große Rolle. Dieser Artikel legt den Fokus auf die Erläuterung verschiedener Ansätze aus der Literatur, wie man diese Bereiche in Zusammenhang bringen kann. Diverse Publikationen, Projekte und Forschungen beschäftigen sich mit diesem Thema und beschreiben den Mehrwert fächerübergreifend zu arbeiten:

„There are many reasons why it is beneficial to connect mathematical concepts with visual arts education.“ (Jarvis & Naested, 2012, S. 9–10)

In diesem Beitrag werden vorwiegend Projekte aus der Malerei vorgestellt, die das Bewusstsein schärfen können, wie eine Brücke zur Mathematik gebildet werden kann. Unter anderem werden Modelle vorgestellt, die Farben mithilfe einer Pyramide bzw. einer Kugel in eine dreidimensionale, systematische Ordnung bringen. Des Weiteren wird der Goldene Schnitt erwähnt, der ein spezielles Teilungsverhältnis angibt, das häufig in der Malerei zu finden ist. Zum Schluss wird ein Projekt erläutert, indem mithilfe statistischer Analysen und neuester Technologie ein Werk im Rembrandt-Stil erstellt wird. Diese vielfältigen Ansätze können Ideen für fächerübergreifendes Unterrichten liefern. Bevor diese vorgestellt werden, wird nun der Begriff „M-Arts“ eingeführt. Diese neue Bezeichnung soll für alle Projek-

te stehen, die „Mathematik“ und „Kunst“ in Zusammenhang bringen („Mathematics“ und „The Arts“).

Nach dieser kurzen Einführung wird im Folgenden eine weitere Bezeichnung namens „STEAM“ vorgestellt. Danach wird die Kreativität als Grundlage für Innovation thematisiert und argumentiert, dass die Größe der Zielgruppen erweitert werden kann, wenn Mathematik und Kunst in Verbindung gebracht werden.

2. Mathematik und Kunst verbinden – Warum?

Der englische Begriff „STEM“ ist eine zusammenfassende Bezeichnung von folgenden Studien- und Unterrichtsfächern: Science, Technology, Engineering, Mathematics. In Anlehnung daran integriert „STEAM“ zusätzlich noch das Gebiet der Kunst (Art) und sieht somit ganz neue Möglichkeiten (Land, 2013; Platz, 2007). Eine Einbeziehung des kreativen Bereichs soll sich positiv auf die anderen Gebiete auswirken, wie im Folgenden von Land (2013) beschrieben: „Full STEAM Ahead: The Benefits of Integrating the Arts Into STEM“.

Eine von vielen Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Lehrpersonen aus den Unterrichtsfächern „Mathematik“ und „Bildnerische Erziehung“ schlägt Land (2013, S. 550) wie folgt vor:

„For example, if the big idea was data, the mathematics teacher could introduce skills related to data collection and frequency charts. Simultaneously, the art educator could introduce the skills related to visual literacy through a use of color and icons. In the end, the synthesis of learning may be a data visualization representing personally collected data through the use of colors and icons. Other applications of STEAM may take the form of circuit bending, musical compositions, kinetic art, product design, prototype development, and performance art.“

Die angesprochene Visualisierung in diesem Zitat hat nicht nur in der Statistik einen großen Stellenwert, sondern auch in anderen Teilgebieten der Mathematik, wie etwa in der Geometrie. Visualisierung wird oft als Bindeglied zwischen Mathematik und Kunst verstanden, da sie in beiden Disziplinen eine wichtige Rolle einnimmt (Emmer, 1994). Bildliche Darstellungen werden auch im Unterricht eingesetzt, da sie Mathematik einsehbar machen und förderlich für Vorstellungen von mathematischen Begriffen sein können (Kimeswenger & Hohenwarter, 2015).

Weitere konkrete Ansatzpunkte für eine fächerübergreifende Denkweise beschreiben die Herausgeber Fenyvesi, Téglási und Szilágyi (2014) in ihrem Buch „Adventures on Paper. Math-Art Activities for Experience-centered Education of Mathematics. Visuality & Mathematics.“ Unter vielen Beispielen nimmt der Mathematiker und Bildhauer George Hart Bezug zu der Kunst des Papierfaltens und beschreibt mögliche Aktivitäten mit Schülerinnen und Schülern.

„The mathematical connections in paper folding and origami’s great potential in mathematics education are widely known and accepted.“ (Fenyvesi, Téglási, & Szilágyi, 2014, S.9)

In den letzten Jahrhunderten haben viele Beispiele gezeigt, dass Kunst mit anderen Bereichen in Verbindung gebracht werden kann. Es entwickelten sich wissenschaftliche Plattformen, die fächerübergreifende Projekte publizieren, wie etwa das STEAM Journal (2017).

Des Weiteren etablierte sich eine internationale Konferenz namens „Bridges“, die Brücken zwischen Mathematik und andere Disziplinen (wie etwa Kunst, Musik, Architektur, Bildung und Kultur) bauen möchte. Seit 1998 haben die jährlichen Bridges-Konferenzen, die in Nordamerika, Europa oder Asien stattgefunden haben, Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus über dreißig Ländern angezogen. Das Konferenzprogramm beinhaltet wissenschaftliche Vorträge mit internationalen Referentinnen und Referenten, Workshops, Kunstveranstaltungen und Kunstausstellungen (Bridges, 2017a, 2017b).

Sich mit verschiedenen Feldern von STEAM zu befassen ist keine neue Idee, sondern hat bereits Leonardo da Vinci in bemerkenswerter Art und Weise gezeigt.

TABELLE 1. Leonardo da Vinci – ein Vorbild für STEAM (vgl. Boucheron & Giorgione, 2013; Atalay, 2006).

STEAM		Leonardo da Vinci (1452–1519) Beispiele von Berufsbezeichnungen
S	Science	Forscher
T	Technology	Techniker und Erfinder, festgehalten in Zeichnungen in verschiedenen Notizbüchern
E	Engineering	Als Ingenieur der Renaissance bezeichnet, zahlreiche Modelle von Leonardos Maschinen wurden umgesetzt
A	Art	Zeichner und Maler, z.B. „Mona Lisa“
M	Mathematics	Mathematiker

Atalay (2006) nennt Leonardo da Vinci als ersten modernen Forscher in seinem Buch „Math and the Mona Lisa“ und verdeutlicht, dass er Bemerkenswertes gleichermaßen als Forscher, Techniker, Erfinder, Ingenieur, Zeichner, Maler und Mathematiker vollbracht hat.

In der Tabelle 1 werden seine verschiedenen möglichen Berufsbezeichnungen aufgelistet. Leonardo da Vinci, der als STEAM-Vorbild gesehen werden kann, hat die einzelnen Bereiche nicht isoliert voneinander betrachtet, sondern sich mit ihnen allen intensiv beschäftigt (Boucheron & Giorgione, 2013; Atalay, 2006).

Viele Ideen als Forscher und Erfinder wurden später umgesetzt und sind Wirklichkeit geworden. Darunter Gleitflugapparate in der Luftfahrtabteilung oder

Turbinen (Boucheron & Giorgione, 2013). Als Maler und Zeichner verwendete er die Mathematik als unverzichtbares Element in seiner Kunst, wie Atalay (2006, S. xviii) verdeutlicht:

„The underlying mathematics and the principles of symmetry are not just useful, they are indispensable [in his art].“

Als Techniker, Erfinder, Ingenieur, Zeichner, Maler und Mathematiker zählt seine grenzenlose Kreativität als Quelle für viele verschiedene Innovationen dieser Zeit, das zum nächsten Punkt führt (Boucheron & Giorgione, 2013; Atalay, 2006).

Kreativität als Grundlage für Innovation

Laut Kannonier (2017) fördert Kunst Kreativität und Kreativität ist Grundlage für Innovation. Leonardo da Vinci ist ein gutes Beispiel dafür. Er hat gezeigt, dass es möglich ist, Kunst mit Mathematik, Technik und Wissenschaft zu vereinen. Unter Zuhilfenahme aller Bereiche von – wie wir heute sagen würden – STEAM wurde es ihm möglich, noch nie dagewesene Erfindungen zu kreieren (Boucheron & Giorgione, 2013). Der wirtschaftliche Erfolg und technologische Fortschritt wird von Neuheiten und Erfindungen beflügelt, wozu es kreative Personen bedarf. Neben der Förderung von Kreativität als Grundlage für Innovation nennt Kannonier (2017) die Entwicklung heute noch unbekannter zukünftiger Berufsbilder als weitere Notwendigkeit, sich mit Kunst zu beschäftigen. Da niemand voraussagen kann, welche Technologien oder Berufsbilder die Zukunft prägen werden, müssen Schülerinnen und Schüler und Studierende breit ausgebildet werden, um sie darauf vorzubereiten. Dazu muss Freiraum für Kreativität als Grundlage für Innovation gelassen werden, so Kannonier (2017).

Dass Mathematik in heutigen Innovationen bzw. Technologien eine wichtige Rolle spielt, verdeutlichen ebenso Drijvers et al. (2016, S. 1):

„Both in professional practice and in personal life, it is particularly striking how digital technologies such as software-controlled engines, smart phones, tablets, and GPS devices rely on mathematical algorithms that are invisible to the user, but play essential roles ‘under the hood’. Implications of these technology-rich environments have the potential to influence the nature of mathematics education and the concepts and skills that future students will possess.“

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass beide Bereiche, Kunst und Mathematik, in der Schule gefördert werden sollen und für Innovationen von Bedeutung sein können.

Erweiterung von Zielgruppen

Ein weiterer Grund, eine Brücke zwischen diesen beiden Disziplinen zu bauen, ist die Möglichkeit, die Zielgruppen zu erweitern. Es soll einerseits die Aufmerksamkeit von Kunstinteressierten geweckt werden. Andererseits sollen auch Personen angesprochen werden, die sich für Mathematik begeistern können. Man erhofft sich, mit fächerübergreifenden Projekten die Aufmerksamkeit einer größeren Anzahl an Personen zu wecken. Des Weiteren soll das Einbeziehen der künstlerischen Perspektive auch das Interesse an anderen Bereichen fördern (Land, 2013).

3. Beispiele

Nach der Beschäftigung mit STEAM, der Kreativität und der Erweiterung von Zielgruppen sollen konkrete Beispiele beschrieben werden, wie Mathematik und Kunst in Verbindung gebracht werden können. Im Folgenden wird die Farbenlehre thematisiert und mathematische Modelle zur systematischen Anordnung von Farben angesprochen. Im Anschluss wird der Goldene Schnitt erwähnt, der für Kompositionen in der Malerei herangezogen wird. Das letzte beschriebene Beispiel skizziert ein Projekt, das mit Hilfe statistischer Methoden ein noch nie dagewesenes Rembrandt-Gemälde kreiert.

Farbenlehre

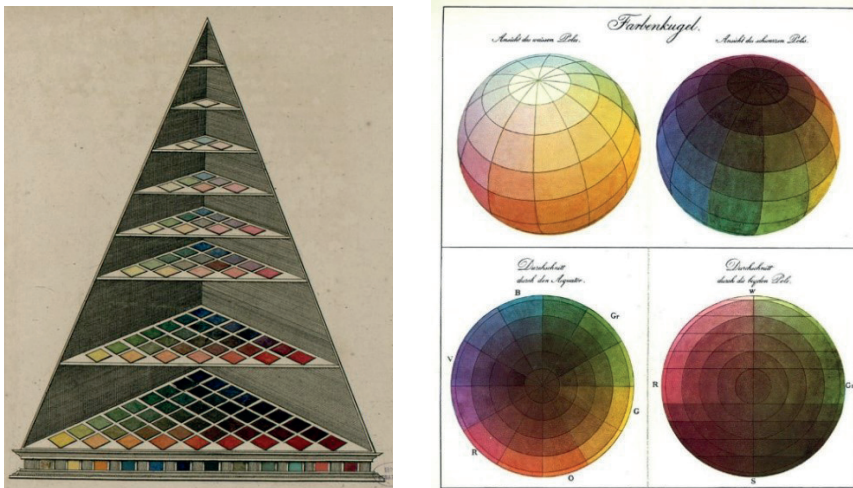
Das erste erläuterte Thema, mit dem sich Künstlerinnen und Künstler, Naturwissenschaftlerinnen und Naturwissenschaftler, Mathematikerinnen und Mathematiker gleichermaßen beschäftigen, ist die Farbenlehre. Der folgende historische Einblick soll zeigen, dass dieses komplexe Wissensgebiet verschiedene Bereiche berührt. Während die Kunst sich mit der Wirkung der Farben auf die betrachtenden Personen auseinandersetzt, sind Farben auch der wesentliche Bestandteil jeder visuellen Information und spielen in der Wissenschaft eine wichtige Rolle (Küppers, 2016).

Schon vor mehreren Jahrhunderten beschäftigte man sich mit diesem Thema. Es wurden verschiedene Modelle entwickelt, Farben in eine systematische, geometrische Ordnung zu bringen. Laut Küppers (2016) stammt der erste bekannte Versuch von dem Jesuiten Franciscus Aguilonius, der 1613 eine lineare Farbanordnung entwickelt hat. Danach beschäftigten sich unter anderen auch Johannes Kepler, René Descartes, Isaac Newton, Johann Wolfgang von Goethe und Johannes Itten mit der Farbenlehre. Im Laufe der Jahrhunderte entwickelten Malerinnen und Maler, Künstlerinnen und Künstler sowie Forscherinnen und Forscher immer wieder Modelle, Farben in geeigneter Weise anzuordnen.

Der Naturforscher und Mathematiker Johann Heinrich Lambert (1728–1777) schlägt die erste dreidimensionale Farbanordnung in Form einer Pyramide vor (siehe Abbildung 1). An den Dreiecksecken der Grundfläche sind Zinnoberrot, Königsgelb und Bergblau angeordnet. Die anderen Farben ergeben sich durch ihre Mischungen. Betrachtet man beispielsweise die Grundfläche, liegen zwischen den Eckfarben weitere sieben Abstufungen und insgesamt ergeben sich 45 Farbnuancen auf der untersten Ebene. Weitere Schnittebenen beinhalten verschiedene Farbnuancen wie in Abbildung 1 abgebildet, wobei Weiß an der Spitze platziert wird (Küppers, 2016; Lambert, 1772).

Der berühmte Maler Philipp Otto Runge (1777–1810) entwickelte eine Farbkugel, die ebenso in Abbildung 1 von verschiedenen Blickwinkeln und mithilfe zweier Durchschnitte dargestellt wird. Bei der Erstellung nutzte er seine Erfahrung als Maler, Farben zu mischen. Aus seiner Sicht zählen Gelb, Rot, Blau, Weiß und Schwarz zu fünf „Elementarfarben“. An den Polen dieser Kugel – ähnlich einem Globus – sind Weiß und Schwarz platziert. An der restlichen Oberfläche des Körpers ordnet er verschiedene Farbmischungen mit kontinuierlichen Übergängen an (Küppers, 2016).

ABBILDUNG 1. Modelle zur Anordnung von Farbe: Farbpyramide (Lambert, 1772, S. 129) und Farbkugel von Runge (1810) (Küppers, 2016, S. 45)



Neben der Pyramide und der Kugel wurden danach auch noch andere geometrische Körper für Modelle zur Anordnung von Farben herangezogen, wie etwa der Rhomboeder von Küppers (2016).

Farben gehören zu den zentralsten Aspekten bei der Erstellung künstlerischer Werke. Verschiedene Malerinnen und Maler setzen sich zum Ziel, in den Gemälden Farbenreichtum und Leuchtkraft zu steigern, um eine einzigartige Bild-

wirkung zu erzielen. Einer darunter ist der Expressionist Ernst Ludwig Kirchner (1880–1938). Seine Werke werden kunsthistorisch erforscht und vor allem auf die Aspekte wie etwa Maltechnik, Schaffensprozess und Malweise untersucht. Seine Arbeiten stehen nicht nur für prägnante Kompositionen, sondern auch vor allem für eine hohe Leuchtkraft von Farben, so die Herausgeber Schick und Skowranek (2011) des Buches „»Keiner hat diese Farben wie ich.« Kirchner malt“.

Kompositionen und der Goldene Schnitt – Mathematik und Malerei

Mathematik kann nicht nur bei der Anordnung von Farben, sondern auch in Kompositionen eine Rolle spielen, wie folgendes Beispiel verdeutlichen soll.

Der Goldene Schnitt (mathematisches Symbol: Φ) bezeichnet ein Teilungsverhältnis, das häufig in der Malerei auftaucht und von Menschen als besonders harmonisch empfunden wird (Felgentreu & Nowald, 2011). Eine Strecke ist im Goldenen Schnitt geteilt, wenn sich beide Teilstücke zueinander verhalten, wie die ganze Strecke zum längeren Stück. Dabei wird die längere Strecke a als Major und die kürzere b als Minor bezeichnet (siehe Abbildung 2; Walser, 2013).

ABBILDUNG 2. Im Goldenen Schnitt geteilt (Major a : längere Strecke, Minor b : kürzere Strecke) (Walser, 2013, S. 17)



Dabei gilt:

$$\Phi = \frac{a+b}{a} = \frac{a}{b}$$

Verschiedene KünstlerInnen nehmen auf dieses spezielle Teilungsverhältnis in ihren Werken Bezug. Der Kunstprofessor und Teilnehmer der zuvor genannten Bridges-Konferenz Chris Bartlett (2013) beschreibt zum Beispiel die Komposition seines Gemäldes „Greek Island House“ (Acryl auf Leinwand, 2012; siehe Abbildung 3). Für diese Malerei hat er seine Leinwand in einem speziellen Verhältnis gewählt ($1:\sqrt{\Phi}$ oder $1:1.272$).

„Unique to this $\sqrt{\Phi}$ rectangle is that the vertical and horizontal lines drawn at the intersection of a diagonal and one at right angles to it bisect the short and long sides and the diagonal at golden ratio divisions. Using one intersection creates four interior rectangles, three of which are similar $\sqrt{\Phi}$ rectangles and one made up of two horizontal squares. Mathematical alignments so created form an invisible structure to give a unified self-referential system of organization.“ (Bartlett, 2013, S. 1)

ABBILDUNG 3. Malerei, deren Komposition Bezug auf den Goldenen Schnitt nimmt (Bartlett, 2012, S. 1)



Neben der Malerei von Bartlett findet man den Goldene Schnitt auch in anderen Kunstwerken, wie etwa auch in Arbeiten von Leonardo da Vinci (Maor & Jost, 2014).

The Next Rembrandt

Das letzte skizzierte Beispiel nimmt Bezug auf die Werke des niederländischen Malers Rembrandt (1606–1669) (Candlish, 1999). Dieses Projekt ist in einer Zusammenarbeit der Technischen Universität Delft, Microsoft, ING Bank, J. Walter Thompson Amsterdam, Museum Het Rembrandthuis und Maurithuis entstanden. Es hat sich zum Ziel gesetzt, ein Gemälde im Stil des niederländischen Malers mithilfe neuester Technologie zu generieren. Dabei wurden große Datenmengen erhoben, die die Besonderheit und Seele der Werke von Rembrandt beschreiben sollten. Mithilfe statistischer Methoden wurden diverse Gemälde des Künstlers analysiert, die als Grundlage für die Erstellung eines neuen Gemäldes dienten (Next Rembrandt, 2017).

ABBILDUNG 4. Der neue „Rembrandt“ mithilfe statistischer Analysen und eines 3D-Druckers erstellt (Next Rembrandt, 2016, 3:34) und rechts ein Beispiel einer Analyse eines Originalwerkes von Rembrandt (Next Rembrandt, 2016, 2:24)

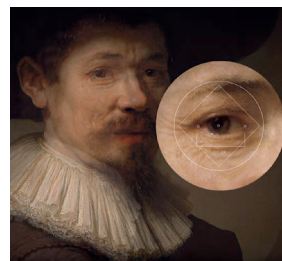


ABBILDUNG 5. Zweites Beispiel einer Analyse eines Rembrandt-Werkes
(Next Rembrandt, 2016, 2:39)



Insgesamt wurden 346 Gemälde von Rembrandt untersucht und die statistischen Auswertung ergab, dass das neue Werk folgende Kriterien erfüllen soll: Darstellung von einem (a) Portrait, (b) mit heller Hautfarbe, (c) eines männlichen Geschlechtes, (d) mit Gesichtsbehaarung, (e) zwischen 30–40 Jahre alt, (f) mit dunkler Kleidung, (g) mit Kragen, (h) mit einem getragenen Hut und (i) mit einem nach rechts geneigten Kopf. Nach dieser statistischen Analyse wurde weiter erforscht, wie das neue Werk aussehen soll, um den Stil des niederländischen Künstlers nachahmen zu können. Hierzu wurden verschiedene Portraits in einzelne Partien unterteilt und mit Originalwerken verglichen – beispielsweise wurden Nase, Mund und Ohren der Originalportraits einzeln untersucht. Mithilfe angewandter Mathematik wurde analysiert, wie etwa ein typisches Rembrandt-Auge aussehen soll. Abbildung 4 rechts zeigt ein Beispiel, wie ein Originalwerk hierfür in geometrische Figuren zerlegt wurde. Ebenso wurden die Proportionen des Kopfes und der einzelnen Partien (Auge, Nase, Mund etc.) genau untersucht (siehe Abbildung 5) und miteinander verglichen. Um die Struktur eines Ölgemäldes zu erreichen, die von Pinselstrichen charakterisiert wird, wurde die Arbeit mit einem 3D-Drucker generiert und ein neues Gemälde im Stil des niederländischen Künstlers Rembrandt kreiert (siehe links in Abbildung 4) (Next Rembrandt, 2017).

Zusammenfassung und Ausblick

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem Begriff STEAM, der für die Vernetzung folgender Bereiche steht: Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics. Es wird der Mehrwert betont, Brücken zwischen Kunst und den anderen Bereichen zu bauen (Land, 2013; Platz, 2007). Das Auseinandersetzen mit ihr soll Kreativität fördern, die als Grundlage für Innovationen genannt wird (Kannonier, 2017). Des Weiteren kann die Größe der Zielgruppe erweitert werden, wenn die Kunst zu den anderen STEM-Fächern in Beziehung gesetzt wird. Gerade in der Schule scheint es wichtig, dass Kindern und Jugendlichen der Zusammenhang verschiedener Disziplinen nähergebracht wird. In diesem Beitrag wurden die Themen Visualisierung und Origami für Unterrichtsbeispiele angesprochen, die Kunst und Mathematik vereinen können.

Leonardo da Vinci wird als Vorbild genannt, der gleichermaßen Forscher, Techniker, Erfinder, Ingenieur, Zeichner, Maler und Mathematiker war (Boucheron & Giorgione, 2013; Atalay, 2006). Dieser Beitrag stellt verschiedene Ansätze vor, die zeigen, dass sich Mathematik und Kunst näher sind als man vielleicht denkt. Farben sind beispielsweise ein wesentlicher Bestandteil der bildenden Kunst und wurden von Malerinnen und Malern, Forscherinnen und Forschern und Mathematikerinnen und Mathematikern mit verschiedenen Modellen in eine systematische, geometrische Ordnung gebracht (wie etwa mithilfe einer Pyramide, einer Kugel oder eines Rhomboeders) (Küppers, 2016). Des Weiteren wurde der Goldene Schnitt als Grundlage für Kompositionen in der Malerei erwähnt (Bartlett, 2012). Das letzte skizzierte Beispiel in diesem Artikel beschreibt ein Projekt namens „Next Rembrandt“, dessen Ziel es war, mithilfe statistischer Analysen und eines 3D-Druckers ein Gemälde im Rembrandt-Stil zu erzeugen. Jahrhunderte nach dem Tod des berühmten niederländischen Malers wurde ein Männerporträt in seinem künstlerischen Stil mit technologischer Unterstützung generiert (Next Rembrandt, 2016, 2017).

Diese theoretischen Ausführungen sollen Ansätze für ein fächerübergreifendes Unterrichten liefern. Des Weiteren bieten sie Ideen für ein zukünftiges Projekt, um wie die Beispiele zuvor, eine Brücke zwischen Mathematik und Kunst zu bilden. Dazu sollen Interviews mit Künstlerinnen und Künstlern geplant und durchgeführt werden, um zu erfahren, welche Theorien oder auch mathematische Modelle diese für die Erstellung eigener Werke heranziehen. Diese qualitative Forschung soll neue Ideen entwickeln, eine Verbindung zwischen Mathematik und Kunst/Malerei aufzuzeigen. Darüber hinaus sollen eigene Werke angefertigt und ausgestellt werden, die auf den entwickelten Konzepten auf Grundlage der erhobenen Daten und der Analyse der geführten Interviews basieren. Schließlich sollen die entwickelten Ideen in Workshops in einer Klasse praktisch umgesetzt werden können, um Kindern bzw. Jugendlichen zu verdeutlichen, dass eine Verbindung zwischen Mathematik und Kunst bestehen kann.

Literatur

- Atalay, B. (2006). *Math and the Mona Lisa: The Art and Science of Leonardo da Vinci*. New York: Smithsonian.
- Bartlett, C. (2013). *Mathematical Art Galleries*. Chris Bartlett. Verfügbar unter: <http://gallery.bridgesmathart.org/exhibitions/2013-bridges-conference/bartlett>
- Boucheron, P., & Giorgione, C. (2013). *Leonardo da Vinci. Vorbild Natur. Zeichnungen und Modelle*. München: Deutsches Museum.
- Bridges. (2017a). *About Bridges*. Verfügbar unter: <http://bridgesmathart.org/about>
- Bridges. (2017b). *The Bridges Organization*. Verfügbar unter: <http://bridgesmathart.org>
- Candlish, L. (1999). *ArtBook Rembrandt. The great Dutch master – his life in paintings*. New York, NY: Dorling Kindersley.
- Drijvers, P., Ball, L., Barzel, B., Heid, M. K., Cao, Y., & Maschietto, M. (2016). *Uses of Technology in Lower Secondary Mathematics Education. ICME-13 Topical Surveys*. Springer. Verfügbar unter: http://doi.org/10.1007/978-3-319-33666-4_1
- Emmer, M. (1994). Introduction to The Visual Mind: Art and Mathematics. In M. Emmer (Hrsg.), *The Visual Mind: Art and Mathematics*. Cambridge & London: MIT.
- Felgentreu, S., & Nowald, K. (Hrsg.). (2011). *Duden, Basiswissen Schule: Kunst. 7. Klasse bis Abitur*. Mannheim und Berlin: Duden Schulbuchverlag.
- Fenyvesi, K., Téglási, I. O., & Szilágyi, I. P. (2014). *Adventures on Paper. Math-Art Activities for Experience-centered Education of Mathematics. Visuality & Mathematics*. Verfügbar unter: http://vismath.ektf.hu/ex_book/Book_p_1_100_EN.pdf
- Jarvis, D., & Naested, I. (2012). *Exploring the Math and Art Connection: Teaching and Learning Between the Lines*. Calgary, Canada: Brush Education.
- Kannonier, R. (2017, Mai). „Knappe Ressourcen in Kirche und Staat: Was bleibt für die Kunst?“. Vortrag auf Podiumsdiskussion, NORDICO Linz.
- Kimeswenger, B., & Hohenwarter, M. (2015). Interaktion von Darstellungsformen und GeoGebraBooks für Tablets. In H. Wiesner, E. Süß-Stepancik, & J. Roth (Hrsg.), *Medienvielfalt in der Mathematik. Lernpfade als Weg zum Ziel* (S. 171–184). Wien: Springer.
- Küppers, H. L. (2016). *Einführung in die Farbenlehre*. Köln: DuMont Buchverlag.
- Land, M. H. (2013). Full STEAM Ahead: The Benefits of Integrating the Arts Into STEM. *Procedia Computer Science*, 20, 547–552.
- Lambert, J. H. (1772). *Beschreibung einer mit dem Calauschen Wachse ausgemalten Farbenpyramide*. Berlin: Haude und Spener.
- Next Rembrandt. (2016). *Video zu The Next Rembrandt*. Verfügbar unter: <https://www.nextrembrandt.com/>
- Next Rembrandt. (2017). *The Next Rembrandt*. Verfügbar unter: <https://www.nextrembrandt.com/>

- Maor, E., & Jost, E. (2014). *Beautiful Geometry*. Princeton: Princeton University Press.
- Platz, J. (2007). *How do you turn STEM into STEAM? Add the Arts!* Ohio Alliance for Arts Education. Verfügbar unter: <http://www.oaae.net/en/resources/educator/stem-to-steam>
- Schick, K., & Skowranek, H. (2011). »Keiner hat diese Farben wie ich.« *Kirchner malt*. Davos: Kirchner Museum Davos, Hatje Cantz.
- STEAM Journal. (2017). *The STEAM Journal*. Verfügbar unter: <http://scholarship.claremont.edu/steam/>
- Walser, H. (2013). *Der Goldene Schnitt*. Leipzig: Edition am Gutenbergplatz Leipzig.

Bildnachweis

Abbildung 1: Public Domain (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lambert_Farbenpyramide_1772.jpg bzw. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Runge_Farbenkugel.jpg)

Abbildung 3: Nachdruck mit freundlicher Erlaubnis von C. Bartlett

Abbildungen 4–5: Nachdruck mit freundlicher Erlaubnis von ING Bank und J. Walter Thompson



Fingerrechnen ≠ Fingerrechnen

Erläuterungen zu zielführender Finger Verwendung beim Aufbau numerischer Kompetenzen im mathematischen Erstunterricht

Christina Konrad^a und Marlene Lindtner^b

^aPrivate Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

^bAlpen-Adria-Universität Klagenfurt
christina.konrad@ph-linz.at

EINGEGANGEN 15 JUN 2017

ÜBERARBEITET 19 OKT 2017

ANGENOMMEN 22 OKT 2017

Im vorliegenden Artikel werden die Finger als Arbeitsmittel im mathematischen Erstunterricht zum Aufbau von numerischen Kompetenzen diskutiert. Es wird aufgezeigt, dass die Finger nicht nur ein weiteres zählbares Material sind, sondern bei entsprechender Nutzung besondere Vorteile gegenüber anderen Arbeitsmitteln haben. Möglichkeiten und Grenzen zählender und nicht-zählender Finger Verwendung werden erläutert und die am Körper bzw. die am Zahlenstrahl orientierte Finger Verwendung voneinander abgegrenzt. Empfehlungen für die Handhabung der Finger in der Praxis werden abgeleitet, zusammengefasst und anhand konkreter Beispiele verdeutlicht.

SCHLÜSSELWÖRTER: zählender/nicht-zählender Fingereinsatz, körpereigenes Arbeitsmittel, embodied numerosity, Aufbau numerischer Kompetenzen

1. Einleitung

Fragt man eine/n Dreijährige/n nach ihrem/seinem Alter, bekommt man in der Regel keine rein verbale Antwort. Das Zahlwort „drei“ scheint den meisten Dreijährigen nicht ausreichend, um zu verdeutlichen, wie alt sie schon sind. Das Ausstrecken von drei Fingern mit dem Hinweis „So alt bin ich schon!“ bietet hier für das Kind eine weitaus verständlichere Möglichkeit der Beantwortung dieser Frage, auch wenn das Zahlwort „drei“ gar nicht benutzt wird. Die Finger stellen für das Kind eine Möglichkeit dar, ohne Zahlwort eine Quantität analog abzubilden (Brissiaud, 1992).

Dieses Beispiel zeigt, dass kleine Kinder sich intuitiv ihrer Finger bedienen, wenn es darum geht Quantitäten zu erfassen oder darzustellen. Aber nicht nur kleine Kinder setzen die Finger als Hilfsmittel für das Erfassen von Quantitäten ein. Auch Schulkinder verwenden häufig die Finger beim Zählen oder Rechnen und sogar Erwachsene setzen diese in manchen Situationen als Zählhilfe bzw. Gedächtnisstütze ein (z.B. Übertrag beim schriftlichen Rechnen). Schon immer

haben Menschen ihren eigenen Körper verwendet, um Quantitäten zu erfassen und darzustellen. An manchen Zahlwörtern kann dieser Zusammenhang abgelesen werden. „Digit“ bedeutet z.B. nicht nur „Zahl“, sondern auch „Finger“ und das Zahlwort für „fünf“ wird in vielen Sprachen vom Wort für „Hand“ abgeleitet (Dehaene, 1999; Menninger, 1979).

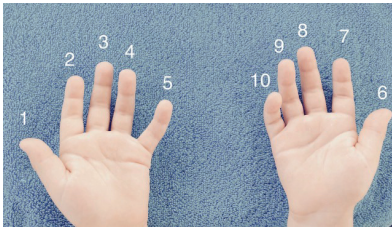
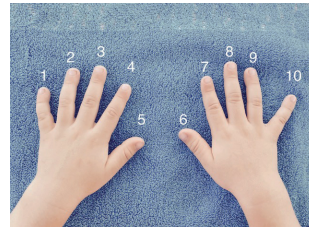
Aktuell wird der Einfluss der Finger auf die Entwicklung von numerischen Kompetenzen vermehrt diskutiert. Die Frage, die hier im Vordergrund steht, ist, ob die Fingerverwendung beim Aufbau von numerischen Kompetenzen hilfreich ist oder sich nachteilig auswirken kann (Moeller & Nuerk, 2012).

2. Die Finger – besonderes Arbeitsmittel mit exklusivem Bonus

Auf den ersten Blick haben Finger im Vergleich zu anderen Arbeitsmitteln einige offensichtliche, praktische Vorzüge: Sie sind kostenlos, an jedem Ort innerhalb von Sekunden einsatzbereit, ökologisch unbedenklich und können nicht verloren gehen oder vergessen werden. Zudem ist die Zehnerstruktur der Finger wie geschaffen für den Aufbau des Verständnisses des dekadischen Zahlensystems. Die Fünfergliederung der Finger ermöglicht außerdem eine Strukturierung von größeren Mengen und darauf aufbauend eine nicht-zählende Mengenerfassung im Zahlenraum zehn. Ein weiterer, exklusiver Vorteil der Finger besteht darin, dass der eigene Körper das Werkzeug für die Erfassung und Darstellung von Mengen ist. Visuelle Informationen werden dabei durch besonders eindrückliche, perzeptionelle, sensomotorische Informationen ergänzt. Das Erfassen von Mengen findet mit den Fingern also nicht nur visuell, sondern insbesondere taktil-kinästhetisch statt. Finger sind deshalb mehr als nur eines unter vielen zählbaren Materialien. Sie erlauben als körpereigenes Arbeitsmittel den Aufbau von embodied numerosity (Domahs, Moeller, Huber, Willmes, & Nuerk, 2010), also einer mentalen Repräsentation von Zahlen auf der Grundlage körperlicher, motorischer Erfahrungen und ermöglichen einen Zugang zu grundlegenden mathematischen Prinzipien.

Der Aufbau einer Zahlenraumvorstellung mit Hilfe der Finger

In unserem Kulturkreis wird in der Regel beim Zählen mit den Fingern ein Finger nach dem anderen ausgestreckt, jeder Finger wird dabei als ein Element gezählt. Mit den zehn Fingern an beiden Händen kann so der Zahlenraum zehn analog abgebildet werden. (Zu den in anderen Kulturkreisen üblichen Fingerzählweisen vgl. Bender & Beller, 2012). Im europäischen Raum wird am häufigsten einem der beiden Daumen die Zahl eins zugeordnet, dabei wird unabhängig von der Händigkeit entweder links oder rechts gestartet (Fabbri & Guarini, 2016). Diese Art der Fingerverwendung ist symmetrisch und am Körper orientiert (vgl. Abb. 1). Der Zahlenraum 10 ist dabei in sich geschlossen (Rösch, 2016).

ABBILDUNG 1.*Am Körper orientierter Fingereinsatz***ABBILDUNG 2.***Am Zahlenstrahl orientierter Fingereinsatz*

Eine dazu alternative Finger Verwendung orientiert sich am Zahlenstrahl. Hier werden die Zahlen von eins bis zehn beim linken kleinen Finger beginnend bis zum rechten kleinen Finger zugeordnet (vgl. Abb. 2.). Der Zahlenraum ist (im Bereich der natürlichen Zahlen) asymmetrisch, nach rechts geöffnet und somit beliebig erweiterbar. Mit dieser leicht abgewandelten räumlichen Anordnung der Zahlen zu den Fingern, wird der Aufbau einer räumlich-linear geordneten Zahlenraumvorstellung, des so genannten mentalen Zahlenstrahls, auf dem Zahlen von links nach rechts ansteigend angeordnet sind (Landerl & Kaufmann, 2008; Link, Huber, Nuerk, & Moeller, 2014), unterstützt (Rösch, 2016).

Finger werden immer häufiger zum Aufbau numerischer Kompetenzen im Zuge des schulischen Unterrichts oder auch der außerschulischen Förderung entweder symmetrisch, am Körper orientiert oder asymmetrisch, am Zahlenstrahl orientiert als Arbeitsmittel eingesetzt (Claus & Peter, 2005; Eckstein, 2011; Gaidoschik, 2007; Konrad & Lindtner, 2014; Röder, 1952; Schipper, 2009). In mathematikdidaktischer Literatur finden sich kritische Hinweise auf die hohen Anforderungen, welche die asymmetrische Finger Verwendung an die Feinmotorik stellt und welche die symmetrische Finger Verwendung kindgerechter erscheinen lassen (Claus & Peter, 2005; Eckstein, 2011). Da in verschiedenen Studien Hinweise darauf gefunden wurden, dass Finger gnose und gute Finger beweglichkeit einen positiven Einfluss auf die Entwicklung basaler numerischer Kompetenzen haben (Fayol, Barrouillet, & Maarinthe, 1998; Noël, 2005; Penner-Wilger, Fast, LeFevre, Smith-Chant, Skwarchuk, Kamawar, & Bisanz, 2007; Wasner, Nuerk, Martignon, Rösch, & Moeller, 2016), ist ein gezieltes Training der Feinmotorik gerechtfertigt. Eine gut kontrollierbare Finger motorik macht das Zeigen asymmetrischer Finger bilder bewältigbar und ist über den mathematischen Bereich hinaus (z.B. beim Binden von Schuhbändern, beim Schreiben, ...) von Nutzen.

Ein wesentlicher Vorteil der asymmetrischen, am Zahlenstrahl orientierten Finger Verwendung ist der dabei entstehende, geordnete Zahlenraum in dem besonders eindrücklich erkannt werden kann, dass Zahlen aufsteigende und ineinander verschachtelte Mengen sind (Kardinalitätsprinzip). Es wird klar, dass durch Hinzufügen eines Elements eine neue Menge entsteht, die die vorangegangene enthält (Anzahlseriation) (Rösch, Moeller, Ohl, & Scheich, 2016).

Zählende und nicht-zählende Fingerverwendung¹

Die Ausführungen oben zeigen, dass Finger ein praktisches, hilfreiches Werkzeug im mathematischen Erstunterricht sein können. Dennoch gibt es rege Diskussionen darüber, ob der Einsatz von Fingern im Unterricht gefördert oder unterbunden werden soll (Gaidoschik, 2012; Lorenz, 2015; Walter, 2015). Im Zuge dieser Diskussion ist eine weitere Unterscheidung der Fingerverwendung wesentlich. Finger können zählend und nicht-zählend eingesetzt werden.

Bei der zählenden Fingerverwendung wird jedem Finger in einer stabilen Zählsequenz exakt ein Zahlwort zugeordnet. Dies kann das Erlernen der Zahlwortfolge erleichtern. Die Zählmotorik (Ausstrecken oder auch Antippen eines Fingers) hilft dem Kind zudem im stetigen Lautfluss beim Zählen (einszweidreivierfünfsichs...) einzelne diskrete Einheiten, die Zahlwörter, wahrzunehmen. Die systematische Zuordnung von immer einem Zahlwort zu genau einem Finger führt zum Verständnis der Eins-zu-Eins-Zuordnung sowie des Prinzips der stabilen Reihe der Zahlen. Das Bestimmen einer Menge durch Abzählen seiner Elemente führt nicht zwingend zu einem kardinalen Zahlverständnis, da dabei der ordinale Charakter von Zahlen im Vordergrund steht oder im ungünstigsten Fall Zahlwörter den zu zählenden Gegenständen ähnlich wie Namen zugeordnet werden (Brissiaud, 1992). Das Zählen mit den Fingern ist jedoch wie oben beschrieben ein kardinalisiertes Zählen, bei dem die Wahrnehmung von Zahlen als ineinander verschachtelte Mengen leichtfällt. Das (Finger-)Zählen als Rechenstrategie führt (insbesondere mit wachsendem Zahlenraum) in eine Sackgasse, wenn es die einzige bzw. hauptsächlich genutzte Strategie beim Lösen von Additionen und Subtraktionen ist (Gaidoschik, 2010). Rechnen ist für das an den Fingern zählende Kind nur ein wiederholtes Hinzufügen oder Wegnehmen von Einern, nicht aber ein Hinzufügen bzw. Wegnehmen von Mengen größer eins. Insbesondere bei Rechnungen mit großem zweiten Summanden bzw. großem Subtrahenden ist das zählende Rechnen stark fehleranfällig und zeitintensiv.

Im Gegensatz dazu kann die nicht-zählende Fingerverwendung, bei der Fingermengen (>1) (auch „finger symbol sets“ (Brissiaud, 1992) bzw. Fingersets) simultan ausgestreckt bzw. eingezogen werden, zum Training der simultanen bzw. quasi-simultanen Mengenerfassung dienen und als effiziente Rechenstrategie genutzt werden. Beim spontanen, simultanen Zeigen von Fingersets steht eindeutig der kardinale Aspekt im Vordergrund. Die Finger können dem Kind sogar auf nichtsprachlicher Ebene als analoge Mengenrepräsentation für Quantitäten

¹ In der Literatur wird auch von dynamischer (zählender) und statischer (nicht-zählender) Fingerverwendung gesprochen. Diese Zuordnung der Begriffe kann jedoch irreführend sein. Dynamisch steht für „die von Kräften erzeugte Bewegung betreffend“ (Dudenredaktion, 2000, S.249) und statisch für „keine Bewegung, Entwicklung aufweisend“ (Dudenredaktion, 2000, S.945). Jede Art der Fingerverwendung ist jedoch in einem gewissen Maß mit Bewegung verbunden, weshalb diese Begrifflichkeiten als unpassend eingestuft und hier nicht verwendet werden.

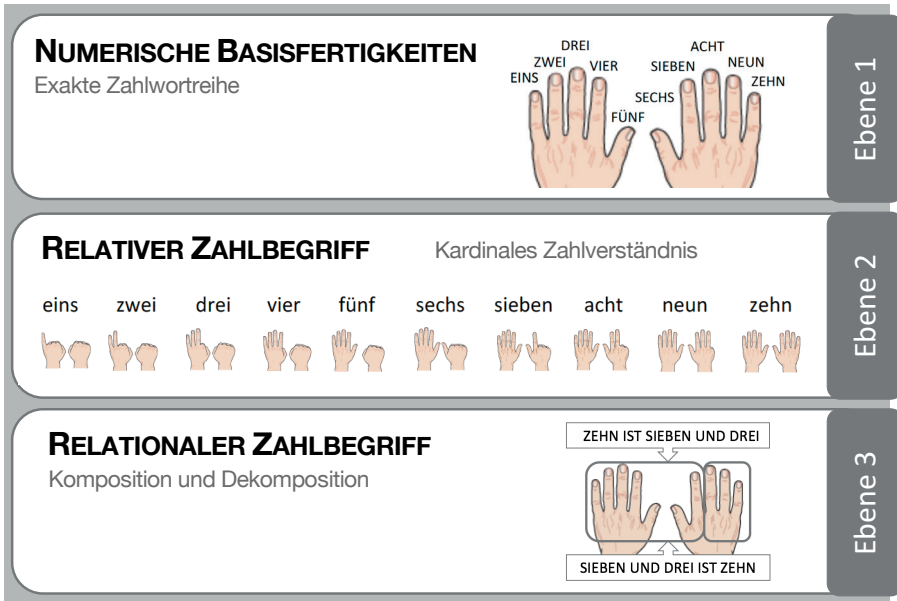
dienen (Brissiaud, 1992). Wird das Ausstrecken der Fingermenge mit dem entsprechenden Zahlwort gekoppelt, führt dies zu einer Assoziation von analoger Menge und Zahlwort. Dabei wird nicht nur die Menge als Gesamtheit, sondern es werden auch die Elemente, aus denen sich die Menge zusammensetzt, auf eine einzigartige Weise wahrgenommen, da nicht nur visuelle, sondern auch sensomotorische, propriozeptive und perzeptionelle Informationen zur Verfügung stehen. Das gezielte Bewegen (z.B. Ausstrecken oder Einziehen) von Fingersets mit dem Ziel, den Fokus weg von der Einheit eins auf Mengen (>1) zu lenken, kann dabei helfen, zählendes Rechnen zu überwinden und Mengen als Kompositionen kleinerer Mengen wahrzunehmen, also einen relationalen Zahlbegriff aufzubauen. Diese Art der Fingerverwendung führt schon bei vier- bis fünfjährigen Kindern im Vergleich zu anderen Strategien am häufigsten zu richtigen Lösungen (Siegler & Shrager, 1984). Die nicht-zählende Fingerverwendung kann so beim Rechnen als sinnvolles, anschauungsgebundenes Übergangsstadium zum automatisierten Faktenabruf gesehen werden (Hess, 2012).

Demzufolge ist die Art und Weise WIE ein Kind die Finger nutzt, dafür ausschlaggebend WAS es damit lernt oder auch nicht. Bei der Vermittlung von numerischen Kompetenzen ist es folglich bedeutend, zu einer dem Ziel entsprechenden Art der Fingerverwendung anzuregen bzw. anzuleiten.

3. Finger als unterstützendes Element in der numerischen Entwicklung

Erst kürzlich wurde der Einfluss fingerbasierter Repräsentationen auf die Entwicklung numerischer Basisfertigkeiten erstmals anhand des Entwicklungsmodells der Zahlen-Größen-Verknüpfung von Krajewski (2003) aufgezeigt (Rösch & Moeller, 2015). In der Grafik unten wird verdeutlicht, dass die Finger auf jeder der drei Ebenen, ob beim Erlernen der exakten Zahlwortreihe (Ebene 1), beim Erwerb eines präzisen Anzahlkonzepts (Ebene 2) oder dem Aufbau des relationalen Zahlbegriffs (Ebene 3) einen wertvollen Beitrag leisten können (vgl. Abb. 3, S. 322). Die Finger können demzufolge den Aufbau numerischer Kompetenzen auf einzigartige Weise unterstützen, sind jedoch nicht unbedingt Bedingung für numerische Entwicklung (Crollen, Seron, & Noel, 2011).

Dennoch kann nicht unberücksichtigt bleiben, dass fingerbasierte Repräsentationen nicht nur die numerische Entwicklung von Kindern, sondern auch die Zahlverarbeitung bei Erwachsenen beeinflussen (Badets & Pesenti, 2011; Di Luca & Pesenti, 2011; Domahs et al., 2010; Klein, Moeller, Willmes, Nuerk, & Domahs, 2011; Michaux, Masson, Pesenti, & Andres, 2013; Moeller, Martignon, Wessolowski, & Engel, 2011; Rösch, 2016), was darauf schließen lässt, dass abstrakte Zahlvorstellungen ihre Wurzeln in der Erfassung von Quantitäten am eigenen Körper mit den Fingern haben.

ABBILDUNG 3. Zahlbegriffsentwicklung mit Hilfe der Finger in Anlehnung an Krajewski (2003)


4. Handhabungsregeln für einen zielführenden Fingereinsatz

Wie bisher gezeigt wurde, sollten bei der Verwendung der Finger in der Praxis gewisse Handhabungsregeln eingehalten werden, damit gewährleistet werden kann, dass der Fingereinsatz für die numerische Entwicklung förderlich und nicht hemmend ist: (i) Es ist empfehlenswert eine stabile, gleichbleibende Eins-zu-Eins-Zuordnung von Zahlen zu Fingern einzuhalten, damit Mengen im Zahlenraum zehn analog repräsentiert werden können. (ii) Auch eine klare Assoziation zwischen Fingerset/Fingerbild und Zahl sollte gegeben sein. Ständig wechselnde Darstellungen von Fingerbildern können beim Rechnen vermehrt zu Fehlern führen (Lorenz, 1992). (iii) Eine Zuordnung der Zahlen von links nach rechts, beginnend beim kleinen Finger, scheint Vorteile in Bezug auf den Aufbau eines mentalen Zahlenstrahls und für das Verständnis der Anzahlseriation sowie des Kardinalitätsprinzips zu haben. Beim Fingerrechnen ist das Ergebnis einer Rechnung bei dieser Art der Fingerverwendung schnell nicht-zählend erfassbar. (iv) Beim Rechnen mit den Fingern muss darauf geachtet werden, dass die Finger nicht einzeln, sondern als Set bzw. Gruppe simultan bewegt werden, um die Loslösung von der Einheit eins, die beim Zählen im Vordergrund steht, zu ermöglichen.

Bewusste Wahrnehmung und Unterscheidung von Kardinalität und Ordinalität

Wird beim motorischen Ablauf des Zählens darauf geachtet, dass nicht der eine Finger, der hinzugefügt oder weggenommen wird, im Vordergrund steht, sondern die Menge, die sich daraufhin ergibt, wird die Kardinalität besonders deutlich. Dies kann erreicht werden, indem nach dem Hinzufügen (oder beim Rückwärtszählen auch Wegnehmen) eines Fingers alle ausgestreckten Finger simultan aufgedrückt und bewusst mit dem passenden Zahlwort verbunden werden (Konrad & Lindtner, 2014). In der praktischen Arbeit mit Kindern stellen einfache Anweisungen wie „Zeige mir drei Finger!“ oder „Zeige mir den dritten Finger!“ und Fragen wie „Was ist der Unterschied? Was fällt dir auf?“ eine bewusste Unterscheidung zwischen Kardinalität und Ordinalität sicher. Beim simultanen Ausstrecken von Fingermengen trainieren die Kinder gleichzeitig, die für das Rechnen wichtige, simultane und quasi-simultane Mengenerfassung, wobei dieses Training visuell und taktil-kinästhetisch, nur visuell oder auch nur taktil-kinästhetisch (ohne visuelle Kontrolle) erfolgen kann.

Nicht-zählendes Rechnen mit den Fingern – Loslösung von der Einheit 1

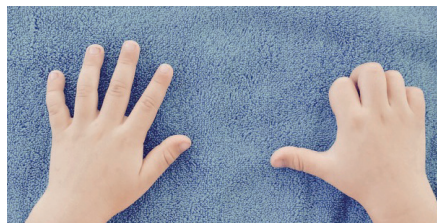
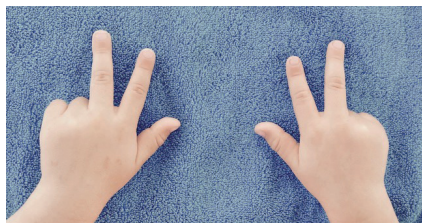
Durch Komposition und Dekomposition können zwei Mengen zu einer zusammengefügt oder eine Menge in zwei oder mehr Teilmengen zerlegt werden. Auch die dafür wesentlichen Einsichten können mit den Fingern erarbeitet werden. So ist es möglich, durch das Ausstrecken oder Einziehen von einem oder mehreren Fingern, neue Kompositionen entstehen zu lassen – z.B. drei Finger sind ausgestreckt, zwei Finger werden simultan dazu ausgestreckt, nun sind es fünf Finger, also drei und zwei ist fünf – oder auch durch das räumliche bzw. motorische Abgrenzen von Fingermengen mögliche Mengenzerlegungen zu verdeutlichen – z.B. acht kann zerlegt werden in fünf (werden aufgedrückt) und drei (wackeln). Dabei werden die Finger nicht einzeln abgezählt, sondern wie oben beschrieben als Fingerset „auf einen Sitz“ simultan bewegt.

Werden die Finger am Zahlenstrahl orientiert von links nach rechts verwendet, ergibt sich der Vorteil, dass das Ergebnis von Rechnungen schnell und effizient ohne zu zählen abgelesen werden kann. Dies soll am Beispiel „ $3+3$ “ veranschaulicht werden. Bei der am Körper orientierten Finger Verwendung würde ein Kind die Rechnung „ $3+3$ “ mit hoher Wahrscheinlichkeit symmetrisch mit Daumen, Zeigefinger und Mittelfinger der rechten und der linken Hand darstellen (vgl. Abb. 4). Dabei ist die Gruppierung von je drei Fingern klar ersichtlich. Das Ergebnis jedoch entspricht in diesem Fall nicht dem Fingermuster, das dem Kind vertraut ist, da beim Zählen die Menge sechs meist mit einer vollen Hand und dem Daumen der zweiten Hand dargestellt wird. Weiß das Kind also nicht, dass drei und drei sechs ist, ist es gezwungen, die Finger abzuzählen, um das Ergebnis zu ermitteln. Brissiaud (1992)

stellt fest, dass Kinder dazu tendieren, Mengen >5 strukturiert, unter Berücksichtigung der Subbasis fünf darzustellen.

Abbildungen 4 und 5 demonstrieren die Finger Verwendung bei der Rechnung „ $3+3$ “ mit jeweils unterschiedlicher Orientierung:

ABBILDUNG 4. *Am Körper orientiert* Bei einem am Zahlenstrahl orientierten Fingereinsatz würde das Kind „drei“ mit



dem linken kleinen Finger, dem linken Ringfinger und dem linken Mittelfinger darstellen, wobei diese drei Finger als Fingerset simultan ausgestreckt werden. Anschließend würde es den linken Zeigefinger, den linken Daumen und den rechten Daumen (ebenfalls als Fingerset) hinzufügen. Das dabei entstandene Fingerset bzw. Fingerbild ist dem Kind vertraut. Das Ergebnis kann einfach abgelesen werden, was eine zählende Ermittlung überflüssig macht (vgl. Abb. 5). Die Darstellung von Fingermengen aufsteigend von links nach rechts erleichtert auch Mengenvergleiche bzw. die Ermittlung von Mengenunterschieden. Die Differenz zwischen 8 und 6 wäre bei einer symmetrischen, am Körper orientierten Darstellung (jeweils vier Finger an jeder Hand im Vergleich zu jeweils drei Fingern an jeder Hand) vergleichsweise schwierig zu erkennen. Auch die Relation von einzelnen Mengen zur Basis zehn oder zur Subbasis fünf ist bei der asymmetrischen, am Zahlenstrahl orientierten Finger Verwendung deutlicher erkennbar.

5. Resümee

Die bisherigen Ausführungen zeigen deutlich, dass Finger nicht nur eines unter vielen möglichen Arbeitsmitteln im mathematischen Erstunterricht sind. Finger sind insbesondere bei der Erarbeitung numerischer Kompetenzen im Zahlenraum zehn anderen Materialien in vielerlei Hinsicht überlegen. Was jedoch deutlich wurde, ist, dass Finger nicht beliebig verwendet werden dürfen, sondern dass es, wie auch im Umgang mit anderen Arbeitsmitteln, gilt, gewisse Handhabungsregeln aufzustellen und einzuhalten. Nur so kann gewährleistet werden, dass die Finger passend zur jeweiligen Zielsetzung zu einem Werkzeug werden, das Kinder beim Aufbau eines sicheren Zahlbegriffes und einer effizienten Rechenfertigkeit gezielt unterstützt.

In Zukunft wäre es deshalb wünschenswert nicht nur Förderkonzepte, bei denen die Finger zur Entwicklung von numerischen Kompetenzen eingesetzt werden, zu entwickeln und auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen (Rösch et al., 2016), sondern auch die Art der Fingerverwendung dabei zu berücksichtigen.

Literatur

- Badets, A., & Pesenti, M. (2011). Finger-number interaction. *Experimental Psychology*, 58(4), 287–292.
- Bender, A., & Beller, S. (2012). Nature and culture of finger counting: Diversity and representational effects of an embodied cognitive tool. *Cognition*, 124(2), 156–182. doi:10.1016/j.cognition.2012.05.005
- Brissiaud, R. (1992). A Tool für Number Construction Finger Symbol Sets. In J. Bideaud, C. Melijac, & J.-P. Fischer (Hrsg.), *Pathways to Number. Children's Developing Numerical Abilities* (S. 41–65). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Claus, H. & Peter, J. (2005). *Finger, Bilder, Rechnen. Förderung des Zahlverständnisses im Zahlraum bis 10*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Crollen, V., Seron, X., & Noël, M.-P. (2011). Is finger-counting necessary for the development of arithmetic abilities? *Frontiers in Psychology*, 2:242. doi:10.3389/fpsyg.2011.00242
- Dehaene, S. (1999). *Der Zahlensinn oder warum wir rechnen können*. Berlin: Birkhäuser.
- Di Luca, S., & Pesenti, M. (2011). Finger numeral representations: More than just another symbolic code. *Frontiers in Psychology*, 2:272. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00272>
- Domahs, F., Moeller, K., Huber, S., Willmes, K., & Nuerk, H. C. (2010). Embodied numerosity: Implicit hand-based representations influence symbolic number processing across cultures. *Cognition*, 116(2), 251–266. doi:10.1016/j.cognition.2010.05.007
- Dudenredaktion (Hrsg.). (2000). *Duden. Das Fremdwörterbuch* (7. Aufl.). Mannheim: Bibliografisches Institut & F.A. Brockhaus AG.
- Eckstein, B. (2011). *Mit 10 Fingern zum Zahlverständnis. Optimale Förderung für 4- bis 8-Jährige*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fabbri, M., & Guarini, A. (2016). Finger counting habit and spatial-numerical association in children and adults. *Consciousness and Cognition*, 40, 45–53. doi:10.1016/j.concog.2015.12.012
- Fayol, M., Barrouillet, P., & Marinthe, C. (1998). Predicting arithmetical achievement from neuro-psychological performance: a longitudinal study. *Cognition*, 68(2), B63–70. doi:10.1016/S0010-0277(98)00046-8
- Gaidoschik, M. (2007). *Rechenschwäche vorbeugen. Das Handbuch für LehrerInnen und Eltern*. Wien: oebvht.

- Gaidoschik, M. (2010). *Wie Kinder rechnen lernen - oder auch nicht. Eine empirische Studie zur Entwicklung von Rechenstrategien im ersten Schuljahr*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gaidoschik, M. (2012). Nicht die Finger zählen, sondern denkende Kinder! *Lernen und Lernstörungen*, 1(1), 59–60. doi:10.1024/2235-0977/a000008
- Hess, K. (2012). *Kinder brauchen Strategien*. Seelze: Klett/Kallmayer.
- Klein, E., Moeller, K., Willmes, K., Nuerk, H. C., & Domahs, F. (2011). The influence of implicit hand-based representations on mental arithmetic. *Frontiers in Psychology*, 2:197. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00197
- Konrad, C., & Lindtner, A. (2014). *Leitfaden für den Mathematikunterricht*. Linz: Trauner.
- Krajewski, K. (2003). *Vorhersage von Rechenschwäche in der Grundschule*. Hamburg: Kovac.
- Landerl, K., & Kaufmann, L. (2008). *Dyskalkulie*. München: Ernst Reinhardt.
- Link, T., Huber, S., Nuerk, H. C., & Moeller, K. (2014). Unbounding the mental number line—new evidence on children's spatial representation of numbers. *Frontiers in Psychology*, 4:1021. doi:10.3389/fpsyg.2013.01021
- Lorenz, J. H. (1992). *Anschaung und Veranschaulichungsmittel im Mathematikunterricht*. Göttingen: Hogrefe.
- Lorenz, J. H. (2015). Fingerrechnen: Aspekte aus didaktischer Sicht. *Lernen und Lernstörungen*, 4(3), 195–207.
- Menninger, K. (1979). *Zahlwort und Ziffer. Eine Kulturgeschichte der Zahl* (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Michaux, N., Masson, N., Pesenti, M., & Andres, M. (2013). Selective interference of finger movements on basic addition and subtraction problem solving. *Experimental Psychology*, 60(3), 197–205. doi:10.1027/1618-3169/a000188
- Moeller, K., Martignon, L., Wesselowski, S., & Engel, J. (2011). Effects of finger counting on numerical development – the opposing views of neurocognition and mathematics education. *Frontiers in Psychology*, 2:328. doi:10.3389/fpsyg.2011.00328
- Moeller, K., & Nuerk, H.-C. (2012). Zählen und Rechnen mit den Fingern. *Lernen und Lernstörungen*, 1(1), 33–53.
- Noël, M.-P. (2005). Finger gnosis: a predictor of numerical abilities in children? *Child neuropsychology: a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*, 11(5), 413–30.
- Penner-Wilger, M., Fast, L., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L., Skwarchuk, S.-L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2007). *The foundations of numeracy: Subitizing, finger gnosis, and fine motor ability*. Proceedings of the 29th Annual Cognitive Science Society. <http://csjarchive.cogsci.rpi.edu/proceedings/2007/docs/p1385.pdf>
- Röder, F. J. (1952). *Der Rechenunterricht in der Unterstufe nach der Fingerzahlbildungsmethode* (3. Aufl.). Saarbrücken: West-Ost-Verlag.

- Rösch, S. (2016). *Förderung früher numerischer Kompetenz im Vorschulalter unter Berücksichtigung des Einflusses der Finger*. Unveröffentlichte Dissertation an der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Tübingen.
- Rösch, S., & Moeller, K. (2015). Considering digits in a current model of numerical development. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8:1062. doi:10.3389/fnhum.2014.01062
- Rösch, S., Moeller, K., Ohl, F. W., & Scheich, H. (2016). Förderung früher numerischer Kompetenz im Kindergartenalter: Mit Hilfe der Finger? In A. Schmitt, A. Schwentesius, & E. Sterdt (Hrsg.), *Berichte aus dem KFB*. Stendal: KFB.
- Schipper, W. (2009). *Handbuch für den Mathematikunterricht*. Braunschweig: Westermann Schroedel.
- Siegler, R. S., & Shrager, J. (1984). Strategy choice in addition and subtraction: How do children know what to do? In C. Sophian (Hrsg.), *The origins of cognitive Skills* (S. 229–293). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Walter, D. (2015). Sind Finger erlaubt? Über den (sinnvollen) Gebrauch der Finger als Arbeitsmittel im mathematischen Anfangsunterricht. *Grundschulunterricht – Mathematik*, 3, 28–32.
- Wasner, M., Nuerk, H.-C., Martignon, L., Rösch, S., & Moeller, K. (2016). Finger gnosis predicts a unique but small part of variance in initial arithmetic performance. *Journal of experimental child psychology*, 146, 1–16. doi:10.1016/j.jecp.2016.01.006



Das Picobello-Lesetraining

Interventions- und Förderprogramm für Kinder in der Primarstufe

Eva-Maria Hofer

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz; eva5.hofer@ph-linz.at

EINGELANGT 4 MAI 2017

ÜBERARBEITET 12 OKT 2017

ANGENOMMEN 22 OKT 2017

Der vorliegende Beitrag zur Leseentwicklung und -förderung stellt das auf dem kybernetischen Ansatz aufbauende Picobello-Lesetraining vor und überprüft es anhand einer Einzelfallstudie. Ausgehend von der Annahme, dass die konsequente Anwendung des Picobello-Lesetrainings zu einer Steigerung des Lesetempos bei gleichzeitiger Verringerung der Anzahl der Lesefehler führt, wurde der Frage nachgegangen, ob und in welchem Ausmaß eine Steigerung der Leseleistung in einem Zeitraum von vier Wochen messbar ist. Der Lernprozess wurde mittels Videoanalyse dokumentiert. Es zeigte sich, dass aufgrund des Picobello-Lesetrainings sowohl das Lesetempo gesteigert als auch die Anzahl der Lesefehler verringert werden konnte.

SCHLÜSSELWÖRTER: Leseförderung, Picobello-Lesetraining, kybernetischer Ansatz

1. Einleitung

Mit der lang als Kulturtechnik angesehenen Fähigkeit des Lesens und Schreibens wurde eine Art der Kommunikation hervorgebracht, die aufgrund der bewusst und ausdrücklich formulierten Fixierung über die Grenzen von Raum und Zeit Bestand hat und somit zur geistigen Entfaltung in weit größerem Ausmaß beiträgt als die Sprache (Dehn, 2014, S. 49–50). Die Lesekompetenz ist ein wesentlicher Teil der Grundbildung, die nicht nur im schulischen Kontext, sondern vielmehr ein ganzes Leben lang durch den Austausch mit anderen erworben und erweitert wird. Weiters beschränkt sie sich nicht mehr nur auf Printmedien, sondern es werden auch elektronische Medien miteinbezogen. Auf Basis der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD, 2002, S. 13) bedeutet die Lesefähigkeit (*reading literacy*) „... geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“.

Lösener (2010, S. 41) ist der Meinung, dass Kompetenzen Auskunft geben über individuelle kognitive Kenntnisse, die Fähigkeit, diese in variablen Problemsituationen anzuwenden und zu nutzen, sowie über die Bereitschaft, die Kenntnisse und Fähigkeiten anzunehmen und in konkreten Handlungen zu gebrauchen. Damit ist

gemeint, dass Lesekompetenz vor allem als ein nachhaltiges und flexibles Wissen und Können angesehen wird, das in spontanen Situationen angewendet werden kann und dazu beitragen soll, sich neues Wissen und Können anzueignen.

2. Theoretisches Grundlagenwissen des Leserwerbs

Das Kompetenzentwicklungsmodell des Lesens

Schon bald begannen in der Leseforschung Autoren wie Frith (1985) und Günther (1986) die Leseentwicklung in Stadien zu gliedern, jedoch ist die Anwendbarkeit dieser Modelle auf den deutschen Sprachraum umstritten. Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2010, S. 29–33) beschreiben daher ein Modell, welches sich auf Forschungsergebnisse aus dem deutschen Sprachraum stützt und auf den Erwerb von Lesekompetenzen abzielt. Der Theorie zufolge greifen geübte Leserinnen und Leser laut Klicpera et al. (2010, S. 30) beim Lesen von Wörtern entweder auf ein „mentales Lexikon“ zurück, in dem Wörter schon als Ganzes abgespeichert sind, oder sie erlesen sich Wörter mittels phonologischer Rekodierung, sprich Buchstabe für Buchstabe. Das Beschreiten beider Wege sollten mühelos erfolgen, da neue und in ihrer Buchstabenfolge unbekannte Wörter nur über die phonologische Rekodierung erfasst werden können. Anders als bei nicht lauttreuen Wörtern ist der lexikalische Zugriff, der sich durch eine höhere Lesegeschwindigkeit auszeichnet, z.B. bei Fremdwörtern notwendig.

Die Leseentwicklung beginnt lange vor Schuleintritt mit der präalphabetischen Phase, in der Kinder einige Buchstaben kennen und in Anlehnung an Frith (1985; zit. n. Günther, 1986, S. 32) durch logographisches Lesen Wörter anhand einzelner Merkmale erlesen. Diese Phase ist aber nur in geringer Intensität vorhanden. Vor allem benötigen die Kinder vor der Einschulung im individuellen Ausmaß wichtige Kompetenzen, wie die phonologische Bewusstheit, das Arbeitsgedächtnis und die Aufmerksamkeitssteuerung. Zudem wird die Leseentwicklung stark von der Leseinstruktion (Unterrichtsmethoden, Fördermaßnahmen) und den personenbezogenen Lernvoraussetzungen beeinflusst. Infolgedessen wird die Einschulung als prägendster Zeitpunkt in diesem Modell gesehen, in der von Beginn an die Einsicht in das alphabetische Prinzip und die phonologische Rekodierung, das „nicht lexikalische Lesen“ geschult werden (Klicpera et al., 2010, S. 33).

Mit der Zeit bildet sich die „alphabetische Phase mit geringer Integration“ (ibid.), in der die notwendigen Kompetenzen erst ausgebaut werden müssen und noch nicht einwandfrei abgerufen werden können. Diese Phase entwickelt sich dann im Laufe der ersten zwei Schuljahre zur „alphabetischen Phase mit voller Integration“ (ibid.). Es kommt beinahe zeitgleich zur Ausbildung des „lexikalischen Lesens“ (ibid.) und der phonologischen Rekodierfähigkeit. Daraus folgt, dass zur

Bildung eines mentalen Lexikons die Automatisierung des nicht lexikalischen Lesens keinesfalls abgeschlossen sein muss, sondern diese als Hilfestellung fungiert.

Kommt es zur Automatisierung beider Wege, bildet sich eine neue Strategie, das „partiell lexikalische Lesen“ (Klicpera et al., 2010, S. 33), das als Weiterführung des buchstabenweisen Zusammenlautens angesehen wird. Aufgrund bereits vorhandenen Wissens ist es den Kindern auch möglich, auf größere und häufig auftretende Buchstabenverbindungen und Schriftstrukturen zurückzugreifen. Aber auch die Einschätzung, welche Strategie gerade besser für das Erlesen eines Wortes geeignet ist, wird hier automatisiert. Ebenso das schnelle Switchen zwischen lexikalischer und nichtlexikalischer Strategie wird meist unbewusst vollzogen. Die „automatisierte und konsolidierte (gefestigte) Integration“ bildet die letzte und länger andauernde Phase des Kompetenzentwicklungsmodells (Klicpera et al., 2010, S. 33). Auf Basis dieser Erkenntnisse ziehen Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1993, S. 39–40) und Klicpera et al. (2010, S. 142–143) folgende Schlussfolgerungen: Um den Kindern eine individuelle Förderung gewährleisten zu können, ist eine intensive Auseinandersetzung der einzelnen Zugangswege für die Kinder unumgänglich. Nur wer sich beider Zugangswege bedienen kann, gilt als gute Leserin oder als guter Leser.

Was ist gutes Lesen?

Laut Klicpera et al. (2010, S. 135) ist es kaum möglich, eine exakte Definition dafür zu finden, da es sich beim Lesen um ein Konglomerat aus vielen Fertigkeiten handelt und es aus diesem Grund schwer ist, eine einzelne Teilfertigkeit als Referenz für gutes Lesen heranzuziehen. Juel, Gough und Griffith (1986; zit. n. Juel, 1994, S. 10) unterscheiden z.B. die Worterkennung (*Word Recognition*) von der Graphem-Phonem-Zuordnung (*Cipher Knowledge*) sowie vom lexikalischen Wissen (*Lexical Knowledge*) des Kindes. Zusammen mit der Fertigkeit, Sprache zu verstehen (*Listening Comprehension*), wird Leseverständnis (*Reading Comprehension*) möglich.

In der Literatur wird unter gutem Lesen oftmals ein schneller, effizienter, zielgerichteter und verständiger Lesevorgang verstanden, wobei das Lesetempo (Wörter pro Minute), die Lesesicherheit (Lesefehler pro Minute) und das Leseverständnis (textbezogene Fragen) durch Lesetests quantitativ erkenn- und messbar gemacht werden können (Wolfert, 2014, S. 47–48).

Dehaene (2012, S. 259) und Klicpera et al. (1993, S. 15–16) sind der Ansicht, dass das Leseverständnis stark von der Leseflüssigkeit und somit vom Lesetempo abhängig ist, da erst mit der Automatisierung der Buchstaben-Laut-Zuordnung der Fokus besser auf den Sinngehalt des Textes gelegt werden kann. Lesesicherheit und Leseflüssigkeit entwickeln sich dann schneller, wenn Wörter und später Sätze oftmals

wiederholt gelesen werden. Der Übergang in das orthographische bzw. in das integrativ-automatische Stadium der Lesefertigkeit wird dadurch erleichtert.

3. Grundlage des Picobello Lesetrainings

Erst im Laufe der letzten Jahrzehnte bildete sich aufgrund neuer Erkenntnisse im Bereich der Neurowissenschaft und der kognitiven Psychologie eine Theorie des Lesens. Dabei wurde festgestellt, dass die Wahl der Unterrichtsmethode in der Aneignungsphase sowie ein konstantes regelgeleitetes Training für den erfolgreichen Erwerb der Lesekompetenz und dessen Forcierung eine entscheidende Rolle spielen (Dehaene, 2012, S. 21).

Die kybernetische Methode

Die Kybernetik findet in verschiedenen Wissenschaftsgebieten Anwendung. In der Pädagogik wird sie zur Analyse von Lehr- und Lernsystemen sowie deren Zusammenwirken während des Unterrichts eingesetzt.

Die kybernetische Methode nach Hariolf Dreher fußt auf einer natürlichen Herangehensweise an das Lesen, Schreiben und Rechnen. Der Fokus liegt dabei auf der Förderung von Wahrnehmung und Bewegung als Vorläuferfertigkeiten für schulisches Lernen. Ziel ist, dass Kinder ihr Lernen selbst leiten können und somit zum persönlichen „Steuermann“ (griechisch: *kybernetes*) ihres Wissenserwerbs werden.

Das kybernetische Lesetraining hat den Aufbau des Sichtwortschatzes zum Ziel. Ein Kind liest erst dann schnell und flüssig, wenn es über einen Sichtwortschatz von etwa 1.000 Wörtern verfügt, die nicht mühsam zusammengelautet werden müssen, sondern mit nur einem Blick erfasst werden können. Bei diesem Lesetraining wird durch die Wiederholung des Gelesenen gezielt dieser Sichtwortschatz aufgebaut und erweitert. Erst wenn ein Kind über diese Wörter verfügt, wird das Lesen leicht und einfach und es entsteht ein Kino im Kopf, das für die Lesemotivation der Kinder von großer Bedeutung ist. Das Training baut auf drei Regeln auf:

- Jedes *Wort* muss richtig, flüssig und gut betont gelesen werden.
- Jeder *Satz* muss richtig, flüssig und gut betont gelesen werden.
- Jeder *Absatz* muss richtig, flüssig und gut betont gelesen werden.

Wenn eine der Regeln nicht eingehalten wird, muss das Wort, der Satz oder der Absatz wiederholt werden, bis es picobello gelesen ist. Das Lesetraining dauert nicht länger als 10 Minuten, sollte aber täglich mit dem Kind durchgeführt werden, um einen raschen Fortschritt zu erzielen (Konrad & Lindtner, 2014, S. 16). Ein großer Vorteil dieses Trainings ist der klare und auch für die Kinder nachvollziehbare Aufbau und die unkomplizierte und nur kurze Zeit dauernde Durchführung,

welche nicht nur von geschulten Trainerinnen und Trainern, sondern auch von anderen Personen (Eltern, Großeltern, Lesepaten), die sich an die Rahmenbedingungen gewissenhaft halten und diese auch konsequent von den Kindern einfordern, bewerkstelligt werden kann.

4. Die Forschungsmethode und die Wahl der Stichprobe

„Die Grundlage jeder Wissenschaft ist der empirisch objektive Beweis, der nur durch Experimente bzw. sorgfältige Beobachtungen erbracht werden kann“ (Kern, 1997, S.1).

Hussy, Schreier und Echterhoff (2013, S.146) verstehen unter quantitativer Einzelfallforschung eine wiederholte intensive Untersuchung meist einer einzelnen Person unter kontrollierten Rahmenbedingungen. Eine Verhaltensweise wird durch aktives und variierendes Einsetzen eines Trainings untersucht, wobei die Auswertung meist grafisch erfolgt. Die Kontrolle geschieht durch die Versuchsperson selbst (Kern, 1997, S. 60–61).

In der vorliegenden Arbeit wurde die Lesekompetenz einer Schülerin erhoben und das Picobello-Lesetraining auf seine Auswirkung getestet. Dabei wird Lesekompetenz aufgrund folgender Parameter definiert:

1. die Anzahl der richtig gelesenen Wörter pro Minute (Fehlerquotient)
2. die Gesamtzahl der gelesenen Wörter pro Minute (Lesegeschwindigkeit)

Diese Form der Operationalisierung von Lesefähigkeit beruht auf einer bereits durchgeführten Untersuchungsmethode von Klicpera et al. (1993, S.12). Hier wurde von der Annahme ausgegangen, dass bei der Entwicklung der Lesekompetenz Kinder zuerst Sicherheit im Lesen erlangen müssen, das bedeutet, ohne Fehler zu lesen, um dann die Geläufigkeit beim Lesen zu erwerben. Dabei geben die Lesefehler die Lesesicherheit an und die Geschwindigkeit gibt Auskunft über die Geläufigkeit beim Lesen.

Ausgehend von der Annahme, dass die konsequente Anwendung des Picobello-Lesetrainings sowohl zu einer Verringerung der Lesefehler als auch zu einer Steigerung des Lesetempos führt, wurde der Frage nachgegangen, ob und in welchem Ausmaß eine Steigerung der Leseleistung in einem Zeitraum von vier Wochen messbar ist. Der Lernprozess wurde systematisch mittels des A-B-E Designs generiert und statistisch ausgewertet. Das A-B-E Design beruht auf dem basalen A-B Versuchsplan, bei dem die Interventionsphase (B-Phase) auf die Grundratenphase (A-Phase) folgt. Die Extension (E-Phase) besteht darin, dass nach der Interventionsphase das ausgewählte Verhalten weiterhin beobachtet wird und zusätzlich punktuelle Messungen erfolgen (Julius, Schlosser & Goetze, 2000, S. 49–56). Bei dieser Erhebung las die Probandin der Beobachterin laut vor. Dies erfolgte bei der Beobachterin zuhause jeweils im selben Raum, am späten Nachmittag. Dabei wurde auf einen gleichmäßigen und störungsfreien Ablauf geachtet. Auch

wurden etwaige Vorkommnisse oder persönliche Befindlichkeiten erfragt und notiert, um mögliche Störvariablen zu erfassen.

Um die Aufzeichnung und die Auswertung getrennt vornehmen zu können, verwendete die Beobachterin die Software QuickTime Player (Apple) zur Aufnahme von Video- und Audioaufnahmen. Dies ermöglicht eine genauere und stressfreiere Auswertung der Daten und kann als direktes Vorzeigematerial zur Motivationssteigerung der Probandin oder des Probanden eingesetzt werden. Die Datenauswertung wurde mit SPSS Statistics durchgeführt. Zusätzlich wurde die Anotationssoftware „Eudico Linguistic Annotator“ (ELAN¹) speziell für die Videoanalyse eingesetzt.

Die Versuchsperson war ein achtjähriges Mädchen, welches in einer ländlichen Umgebung wohnt und das dritte von drei Kindern ist. Die Schülerin hat einen indischen Familienhintergrund. Sie besuchte die dritte Klasse Volksschule, wobei sie das erste Schuljahr in einer altershomogenen Vorstadtschule in der Schweiz verbrachte. Ihre Leseleistungen entsprachen den durchschnittlichen Leseleistungen der österreichischen Kinder. Für die Erhebung der Grundrate und der E-Phase wählte die Beobachterin das Buch „Mein wunderbarer Märchenschatz“. Für die Interventionsphase suchte sich die Probandin aus einem Bücherpool das Buch „Die Kinder von Bullerbü“ von Astrid Lindgren aus.

3. Beobachtungsplan

Das Training wurde über eine Zeitspanne von vier Wochen durchgeführt, mit jeweils sechs Trainingseinheiten pro Woche. Mittels Videoaufzeichnung wurden Trainingseinheiten mit einer Bezugsgröße von jeweils fünf Minuten festgehalten. Im Nachhinein wurden die Anzahl der insgesamt gelesenen Wörter und die Anzahl der richtig gelesenen Wörter pro Minute durch einen Vergleich der Leseaufnahme mit dem eigentlichen Lesetext vermerkt. Somit ergaben sich pro Tag fünf mal einminütige Beobachtungsphasen, die jedoch zu einem Durchschnittswert zusammengefasst wurden. Dabei wurde die Anzahl der gelesenen Wörter (richtige und falsche Wörter) zusammengezählt und durch fünf dividiert. Mithilfe dieser Daten konnten Rückschlüsse auf die Lesegeschwindigkeit gezogen werden.

Minute 1 → 36 Wörter	}	189 Wörter : 5 Minuten = 37,8 Wörter pro Minute
Minute 2 → 38 Wörter		
Minute 3 → 41 Wörter		
Minute 4 → 39 Wörter		
Minute 5 → 35 Wörter		

Um die Leserichtigkeit zu ermitteln, notierte die Beobachterin nur die richtig gelesenen Wörter und dividierte sie durch die Gesamtzahl der gelesenen Wörter. Mit-

¹ <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>

hilfe dieser Daten konnten Rückschlüsse auf die Lesegenauigkeit bzw. Richtigkeit gezogen sowie ein Fehlerprozentwert ausgerechnet werden.

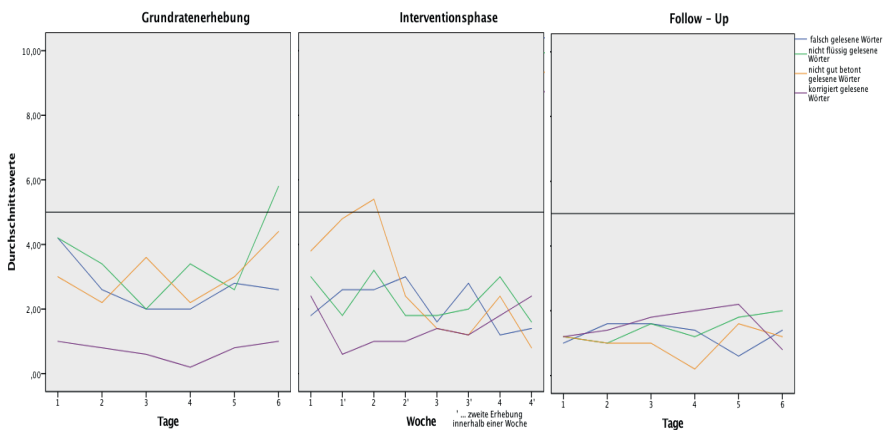
Minute 1 → 33 Wörter	}	175 Wörter : 5 Minuten = 35 Wörter pro Minute
Minute 2 → 36 Wörter		
Minute 3 → 37 Wörter		
Minute 4 → 38 Wörter		
Minute 5 → 31 Wörter		

Zusammen mit den Daten der fünf darauffolgenden Beobachtungen wurde eine Basisrate für Lesekompetenz erstellt, die dann in eine graphische Abbildung eingefügt wurde. Auf der x-Achse sind die Beobachtungstage (Tag 1, Tag 2, ...) und auf der y-Achse die Durchschnittswerte ersichtlich.

4. Ergebnisse

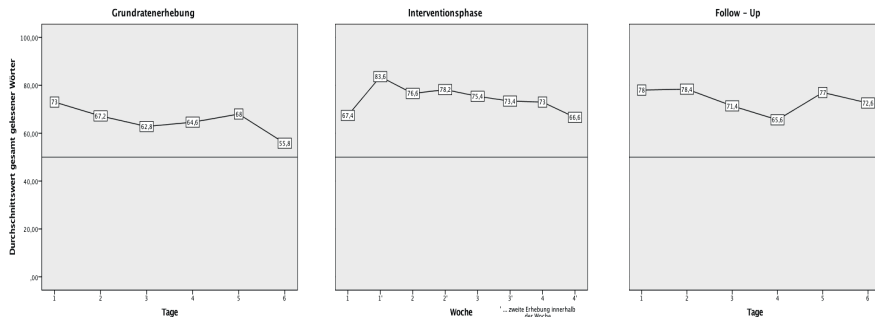
Die Datenerhebung erstreckte sich über einen Zeitraum von sechs Wochen (30.9.2016–21.11.2016). In der ersten Woche erfolgte die Erhebung der Grundrate durch eine sechsmalige Aufzeichnung der Leseleistung. Danach wurde mit dem Lesetraining (Intervention) begonnen, welches vier Wochen dauerte. Auch in dieser Zeit wurden zwei Messungen pro Woche durchgeführt. Im Anschluss an die Intervention kam es zu weiteren sechs Messzeitpunkten, deren Daten als Follow-Up ersichtlich sind. Anhand der visuellen Datenanalyse in Abbildung 1 kann festgestellt werden, dass eine Steigerung der Probandin hinsichtlich ihrer Lesegeschwindigkeit um durchschnittlich 9 Wörter pro Minute eintrat, die auch nach dem Absetzen der Intervention sichtbar stabil blieb.

ABBILDUNG 1. Durchschnittswerte des Picobello-Lesetrainings zur Steigerung gelesener Wörter pro Minute einer Probandin, mittels eines A-B-E Designs



Bei den Daten in Abbildung 2 ist eine deutliche Senkung des Fehlerquotienten (Anzahl der Fehler*100/Anzahl der gelesenen Wörter) von durchschnittlich 14,7 Fehler auf 5,2 Fehler pro Minute innerhalb von sechs Wochen bemerkbar.

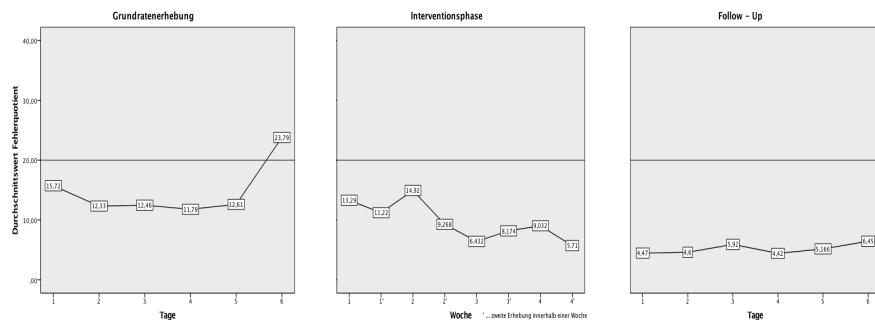
ABBILDUNG 2. Durchschnittswerte des Picobello-Lesetrainings zur Reduzierung des Fehlerquotienten einer Probandin mittels eines A-B-E Designs



Um die Lesefehler genauer analysieren zu können, wurde eine Kategorisierung in „falsch“, „nicht flüssig“, „nicht gut betont gelesene“ und „korrigiert gelesene“ Wörter vorgenommen.

Das Resultat der Datenverläufe in Abbildung 5 zeigt einen Rückgang der drei kategorisierten Lesefehler. Der Durchschnittswert der „falsch gelesenen“ Wörter konnte von 2,7 auf 1,2 Wörter pro Minute reduziert werden. Die Anzahl der „nicht flüssig gelesenen“ Wörter senkte sich von 3,5 auf 1,4 Wörter pro Minute und die Betonung verbesserte sich von 3 auf 1 „nicht gut betontes“ Wort pro Minute. Auch die Trendänderung des Datenverlaufs der korrigiert gelesenen Wörter ist klar ersichtlich. Nach vier Wochen Training hat sich die Selbstkorrektur beim Lesen verdoppelt.

ABBILDUNG 3. Durchschnittswerte des Picobello-Lesetrainings zur Minimierung der kategorisierten Lesefehler einer Probandin mittels eines A-B-E Designs



5. Diskussion

Die Ergebnisse der Interventionsstudie konnten die Arbeitshypothese, die Leseleistung anhand des Picobello Lesetrainings innerhalb von vier Wochen zu steigern, bestätigen. Obwohl der Einwand berechtigt ist, dass Ergebnisse von Einzelfallstudien nicht einfach auf größere Stichproben übertragen werden können und dadurch an Allgemeingültigkeit verlieren, wird vor allem in der (Sonder)-Pädagogik häufig auf sie zurückgegriffen, da oftmals methodische, organisatorische und materielle Maßnahmen für Gruppenstudien in der Praxis zu hoch sind. Die Einzelfallforschung ist in der Lage, das eigene pädagogische Handeln datengeleitet einer Prüfung zu unterziehen und, wenn nötig, zu optimieren. Somit ist diese Forschungsmethode sowohl zur Untersuchung der punktuellen Wirksamkeit als auch zur Ermittlung der allgemeinen Wirksamkeit bei ausreichender Kontrolle der Störvariablen und mehrfacher Replikation geeignet und erreicht eine Annäherung an Gruppenversuchspläne (vgl. Kern, 1997, S. ix, 125, 197).

Das Training wurde nur von einer Person durchgeführt und auch die Stichprobe bezog sich auf eine Probandin. Daher ist weder die Klientinnen- oder Klienten- noch die Trainerinnen- oder Trainergeneralität gegeben, die nur sukzessive durch direkte Replikation aufgebaut werden kann. Ob die Ergebnisse auch intern valide sind, ist schwer zu beurteilen, da äußere und innere Bedingungen auf die Ergebnisse einwirken und diese verfälschen können. Um dies so gering wie möglich zu halten, wurde ein Versuchsplan aufgestellt, das Zielverhalten operationalisiert, Ereignisstichproben über sechs Wochen durchgeführt und systematisch erfasst sowie die Beobachtungssituation stabil gehalten. Innere Bedingungen der Probandin, wie z.B. Müdigkeit, Vorkommnisse in der Schule oder der Familie, wurden täglich mitprotokolliert.

Es stellt sich natürlich die Frage, ob eine Replikation des Trainings mit einer größeren Stichprobe die gewonnenen Ergebnisse widerlegen oder sogar bestätigen würde. Von Vorteil wäre, die Interventionsphase deutlich länger zu gestalten, da ein Lesetraining eine gewisse Übungszeit benötigt, um signifikante Ergebnisse generieren zu können. In einer Metaanalyse von Torgesen (2006) zeigte sich, dass erst nach ca. 60 bis 80 Stunden Einzel- bzw. Kleingruppenunterricht aussagekräftige Verbesserungen hinsichtlich der phonologischen Rekodierung, der Lesegenauigkeit und des Leseverständnisses sichtbar würden.

Bezüglich der Lesegläufigkeit nach erfolgreichen Interventionen gibt es laut Klicpera et al. (2010, S. 260) zurzeit nur wenige Berichte über Langzeiteffekte. Daher wäre es spannend zu untersuchen, ob die Verbesserungen der Lesegeschwindigkeit und der Lesefehler auch jetzt noch bei der Probandin sichtbar sind.

Die Auseinandersetzung mit dem Verlauf der Lese- und Schreibentwicklung, der Diagnostik dieser sowie die intensive Trainingsarbeit auf Basis des Picobello-Lesetrainings mit einem Kind haben ergeben, dass innerhalb kürzester Zeit

eine Verbesserung der Lesekompetenz eintreten kann. Dies ist aber nur dann wahrscheinlich, wenn die individuellen Voraussetzungen der Kinder diagnostisch erkannt, familiäre Unterstützungsmaßnahmen ergriffen und Differenzierungsangebote in der Schule ermöglicht werden, denn der Leseprozess ist ein höchst komplizierter und von außen subtiler Ablauf im Gehirn, dessen Erforschung bis heute andauert und eine wesentliche Komponente von Kommunikationsprozessen in der Gesellschaft darstellt. Die kulturelle Erfindung des Lesens darf keinesfalls als selbstverständlich angesehen werden und führt oft zu vielen Komplikationen während des Erwerbs (Dehaene, 2012, S. 1).

Vor allem in Österreich ist die Zahl der leseschwachen Kinder trotz finanzieller Unterstützung und diverser Fördermaßnahmen im Vergleich zu anderen OECD Ländern erschreckend hoch. Bei der internationalen Studie PIRLS, die 2011 in 45 Ländern stattfand und die österreichische Lesekompetenz von 4670 Schülerinnen und Schülern der vierten Schulstufe aus 158 Schulen erhob, lag Österreich auf Rang 14 von 14 ausgewählten Vergleichsländern, die einen ähnlichen wirtschaftlichen, politischen und sozialen Ordnungsrahmen wie Österreich aufweisen. Nur 5 % der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler erreichten die höchste Lesekompetenzstufe (Suchen von komplexen Informationen zur Interpretationen und Bewertungen von Texten), wohingegen 20 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer Kompetenzstufe 1 (leicht auffindbare Informationen aus einem Text herausuchen können) erreicht haben. Österreich hat die zweithöchste Anzahl leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler und die geringste Anzahl an Spitzenschülerinnen und -schülern (Suchań, Wallner-Paschon, Bergmüller & Schreiner, 2012, S. 7–12).

Um diesen Ergebnissen in Zukunft entgegenwirken zu können, wäre eine enge Zusammenarbeit von Forschung und Praxis, auch mittels Einzelfallforschungen im Sinne der Kinder, wünschenswert.

Literatur

- Dehaene, S. (2012). *Lesen. Die größte Erfindung des Menschen und was dabei in unseren Köpfen passiert*. München: Albrecht Knaus.
- Dehn, M. (2014). *Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Hrsg.), *Surface dyslexia, Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. (S. 301–330). London: Erlbaum.
- Günther, K.B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (S. 32–54). Konstanz: Faude.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer.

- Juel, C. (1994). *Learning to read and write in one elementary school*. New York: Springer.
- Julius, H., Schlosser, R.W., & Goetze, H. (2000). *Kontrollierte Einzelfallstudien*. Göttingen: Hogrefe.
- Kern, H. J. (1997). *Einzelfallforschung. Eine Einführung für Studierende und Praktiker*. Weinheim: Beltz.
- Klicpera, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten: Die Wiener Längsschnittuntersuchung über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit*. Bern: Hans Huber.
- Klicpera, C., Schabmann, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Legasthenie – LRS* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Konrad, C., & Lindtner, A. (2014). *Leitfaden für den Deutschunterricht 1. Kybernetisches Lernen mit dem Nahsinn-orientierten Ansatz*. Linz: Trauner.
- Lösener, H. (2010). Ist das literarische Lesen eine Kompetenz? Überlegungen zur Kompetenzorientierung in den Bildungsstandards. In H. v. Laer (Hrsg.), *Was sollen unsere Kinder lernen? Zur bildungspolitischen Diskussion nach den PISA-Studien* (S. 41–56). Berlin: LIT.
- Max Planck Institute for Psycholinguistics (n.d.). *The Language Archive Tools. ELAN*. Abgerufen von <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (2002). *Beispielaufgabe aus der PISA 2000-Erhebung. Lesekompetenz, Mathematische und Naturwissenschaftliche Grundbildung*. Abgerufen von <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/37831236.pdf>
- Suchań, B., Wallner-Paschon, C., Bergmüller, S., & Schreiner, C. (2012). *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Graz: Leykam. Abgerufen von https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/ErsteErgebnisse_PIRLSTIMSS2011_web.pdf
- Torgesen, J. K. (2006). Recent Discoveries from Research on Remedial Interventions for Children with Dyslexia. In M. Snowling & C. Hulme (Hrsg.), *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell.
- Wolfert, E. (2014). Selbstmanagement. Band 14. In H. Mescher (Hrsg.), *Polizei und Sicherheitsmanagement* (S. 46–58). Berlin: LIT.



Inklusive Lernsettings im künstlerisch-orientierten Werkunterricht der Grundschule

Ein Risikounternehmen oder eine Chance?

Julia Hasenberger

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz; julia.hasenberger@ph-linz.at

EINGELANGT 8 JUN 2017

ÜBERARBEITET 25 OKT 2017

ANGENOMMEN 28 OKT 2017

Im Kontext bildungspolitischer Leitlinien zur Inklusion und auf der Basis konkreter Erfahrungen aus dem inklusiven Kunst- und Werkunterricht untersuche ich Herausforderungen der aktuellen Lehrer_innenbildung im Fach Werken. Wichtiges Anliegen ist es, aktuellen künstlerisch-orientierten Werkunterricht in heterogenen Lerngruppen zu reflektieren und weiter zu entwickeln. Eine Verzahnung von Aspekten der inklusiven Bildung, der Unterrichtstheorie und Unterrichtsforschung mit dem Fach erscheint in der Lehrer_innenbildung zunehmend notwendig, um Pädagog_innen auf den sehr komplexen Handlungsrahmen der heterogenen Klasse adäquat vorzubereiten. Ziel ist es, auf der Grundlage eines entwickelten Planungsmodells, die Unterrichtskonzeption von Studierenden dahingehend zu unterstützen, dass diese offene kreative Prozesse mit individuellen Ergebnissen der Schüler_innen wagen können.

SCHLÜSSELWÖRTER: Inklusion, Heterogenität, Werken, Unterrichtsplanung, Lernsetting

1. Bildungspolitische Leitlinien und allgemein-didaktische Befunde

Ob im Leitfaden zur Grundschulreform mit dem Titel: „Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase“ (Charlotte Bühler Institut, 2016) oder ob in der Schrift „Inklusion konkret“ (Feyerer & Prammer, 2016) bzw. im Dokument Inklusion als Aufgabe im Rahmen der Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ SQA (Raditsch, 2015) – immer lesen wir, dass der didaktische Lösungsansatz für das heterogene Klassenzimmer die „Individualisierung und innere Differenzierung“ seien (Raditsch, 2015, S. 5) bzw. dass „[...] eines der wesentlichen Erfolgskriterien für das Gelingen von inklusiver Bildung ein individualisierter und differenzierter gemeinsamer Unterricht ist“ (Feyerer & Prammer, 2016, S. 7). Dies lässt darüber nachdenken, ob Bildungsexpert_innen „auf der Stelle treten oder im Kreis laufen“ (Hasenberger, 2017, S. 104), zumal sich die Allgemeine Didaktik seit mehr als 40 Jahren für derartige Ziele und Visionen ausspricht – mit mehr oder weniger Erfolg. Denkt man an die Bestrebungen der Reformpädagogik, so

finden sich hier bereits vor ca. 100 Jahren vergleichbare Grundanforderungen an das Unterrichten.

Beate Wischer fragt, warum die Umsetzung der Binnendifferenzierung und Individualisierung so schwer ist und weist – betreffend die Verwirklichung der genannten Strategien – u.a. auf folgende Probleme hin: Die Anforderungen an die Lehrkräfte werden bei dieser Art von Unterricht so komplex, dass sich eine nahezu „unüberschaubare Zahl von Entscheidungen“ (Wischer, 2008, S. 717) einstellt. Die Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, nämlich: eine akzeptable Gruppengröße, Blockung statt 45-Minuten Takt, Verfügbarkeit von Lernmaterialien, ausreichend Zeit für den erhöhten Vorbereitungsaufwand und förderliche Lehrplaninterpretation (Wischer, 2008, S. 718). Wischer (2016) weist immer wieder darauf hin, dass schulisches Lernen institutionalisiertes Lernen ist und eher auf Normierung als auf Individualisierung ausgerichtet ist. Schratz & Westfall-Greiter (2016) legen im Kontext der Individualisierung dar, dass „Individualisierung [...] nicht über partikuläre Praktiken wirksam werden kann“, sondern als Herausforderung der Schulentwicklung angegangen werden muss (Schratz & Westfall-Greiter, 2016, S. 109).

Amrhein und Dziak-Mahler (2014) betonen, dass eine der wichtigsten Transformationshandlungen auf dem Weg zu inklusiven Unterrichtsformen auf der Ebene des Unterrichts stattfindet: „Der durch die inklusive Bildungsreform gestellte Auftrag [...] besteht darin, den Unterricht didaktisch-methodisch so zu verändern, dass individualisiertes Lernen in der Gemeinschaft mit allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird“ (Amrhein & Dziak-Mahler, 2014, S. 11).

2. Intentionen des Beitrags und Einführung

Hintergrund der Auseinandersetzungen dieses Beitrages sind die Fragen: Wie kann inklusiver Unterricht im Kontext des Faches entwickelt werden? Wie kann im Fachunterricht eine Ausrichtung an inklusiven Prinzipien unterstützt werden?

Der Begriff der Inklusion ist weit gefasst. In diesen Ausführungen liegt der Fokus auf dem Förderbedarf im emotionalen und sozialen Bereich, sowie auf der Differenzlinie der Behinderung. Grund dafür ist, dass diese Aspekte des Begriffes in der eigenen schulischen Praxis dominant sind. Eine Beschäftigung mit weiteren Differenzlinien ist Auftrag für eine weiterführende Auseinandersetzung. Anliegen ist es, bei der Konzeption von Unterricht anzusetzen. Dabei wird nicht von partikulären Praktiken ausgegangen, sondern von einer Verbindung einzelner Komponenten, welche in der Konzeption eines inklusiven Lernsettings berücksichtigt werden sollten. In einem entwickelten Planungsmodell für inklusive Lernsettings werden jene Komponenten, die für den konkreten Fachunterricht als nötig erachtet werden, gebündelt zugänglich gemacht. Dabei ist ein gemeinsamer Lernanlass, welcher ergebnisoffene Lernprozesse begünstigt, der zentrale Ausgangspunkt für die Individualisierung der Lernwege. In diesem Beitrag geht es nicht um Schulentwicklung, doch werden die schulischen

Rahmenbedingungen als nötige Voraussetzung für sinnvolles Lehrer_innenhandeln dargestellt. Auf der Grundlage der Reflexion von eigenen Praxiserfahrungen an einer inklusiv geführten Schule werden einzelne Komponenten des Planungsmodells veranschaulicht. Abschließende Fragen und Ausblicke wollen zur Diskussion im Bereich der Fachdidaktik anregen: Führt inklusiver Unterricht zum Verlust von Fachinhalten? Worin liegen Risiken und Chance des inklusiven Fachunterrichts?

3. Inklusive Lernsettings

„Inklusion kann „[...] im Prinzip als eine erweiterte und besonders konsequent gehandhabte individuelle Förderung im Rahmen »Gemeinsamen Lernens« aufgefasst werden“ (Heymann, 2013; zit. n. Loffredo, 2015, S. 21).

Der „Index für Inklusion“ (Boban & Hinz, 2003) verdeutlicht, dass die Bewegung hin zu inklusiven Lernformen auf folgenden drei Ebenen passiert: Inklusive Strukturen, inklusive Kulturen und inklusive Praktiken müssen gemeinsam entwickelt werden. Ein kritischer Blick in die schulische Praxis zeigt, dass Lehrer_innen in inklusiven Bildungsregionen zwar angehalten sind im Klassenzimmer inklusiv zu unterrichten, jedoch entsprechende Strukturen und Kulturen an gewissen Schulstandorten nicht etabliert sind. Wenn beispielsweise die projektierten multiprofessionellen Teams nicht existieren und die Lehrperson fast alles alleine meistern soll, führt dies zu mangelhafter Förderung und überforderten Lehrer_innen (Schmalenbach, 2017).

Wie soll in der Lehrer_innenbildung mit diesem Spannungsbogen zwischen Idealen und schulischen Wirklichkeiten umgegangen werden? Um angehende Lehrer_innen auf ihrem Weg hin zur inklusiven Unterrichtsgestaltung zu stärken, erscheint es nötig auch im Fach klarzustellen, dass die Ebene der Schulentwicklung die Basis des Lehrer_innenhandelns bildet bzw. als solche nötig ist (vgl. u.a. Boban & Hinz, 2003; Reich, 2012). Gleichzeitig ist es unerlässlich auch die fachbezogenen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen immer wieder einzufordern. Als nächster Schritt reicht das Entwickeln spezifischer Lernsettings – neben der Reflexion der Lehrer_innenrolle – in den Aktionsradius der Lehrer_innen.

Was?

Der Terminus „Inklusives Setting“ wird im Kontext des gemeinsamen Unterrichts (Boban & Hinz, 2004) von Kindern mit und ohne Behinderung bzw. in Bezug auf eine Lerngruppe mit hohem Grad an Diversität verwendet. Die Begriffe Lernsetting und Lernarrangement werden häufig bedeutungsähnlich verwendet. Lehr-Lern-Arrangements bzw. inklusive Lernsettings umfassen ein Bündel von Maßnahmen, um Bildung als Selbstbildung zu unterstützen, bzw. um Bildung als ein Geschehen mit hohem Grad an Teilhabe zu verwirklichen (Horstkemper, 2014).

Wozu?

Im Index für Inklusion finden wir als einen Indikator, um spezifische Lernarrangements zu gestalten, Folgendes: „Der Unterricht wird auf die Vielfalt der Schülerinnen hin geplant“ (Boban & Hinz, 2003, S. 81) und die Teilhabe am unterrichtlichen Geschehen und das Einbringen von Stärken eines jeden sind weitaus bedeutungsvoller, als etwa eine Tendenz „den Lehrplan zu bedienen“ (Boban & Hinz, 2003, S. 81). Das spezifische Setting soll demnach der Handlungsrahmen für individuelles Fördern im Rahmen des gemeinsamen Lernens sein.

Wie?

Den Unterrichtsformen Binnendifferenzierung und Individualisierung steht ein Begriff aus dem Feld der Lehr-Lernforschung gegenüber: der „adaptive Unterricht“. Dabei wird die Zielfunktion der Passung hervorgehoben (Wischer & Trautmann, 2012, S. 29). Um individuell passende Lernangebote bieten zu können, ist Diagnosekompetenz von Seiten der Lehrperson gefordert, d.h. die Lernausgangslage der Schüler_innen in Bezug auf Kompetenzen muss ermittelt werden. Auf Werken umgelegt: z.B. wie weit ist der Gebrauch von Werkzeugen möglich? „Adaptiver Unterricht (adaptive treatment) bedeutet die Schaffung einer möglichst optimalen Lernumwelt für jeden Schüler, während bei der herkömmlichen Differenzierung die Schüler danach ausgesucht werden, wie sie am besten zu einem vorgegebenen Unterricht (fixed treatment) passen“ (Schwarzer & Steinhagen, 1975; zit. n. Wischer & Trautmann, 2012, S. 29). Ganz im Sinne einer inklusiven Bildung wird beim adaptiven Unterricht, die Gestaltung eines Lernanlasses an den Schüler_innen ausgerichtet und nicht das Kind einem vorhandenen Lernpaket zugeteilt.

4. Begriff vom Fach

Im aktuellen Lehrplan für Volksschulen in Österreich sind folgende drei Fächer mit ihren jeweiligen Lehrplänen ausgewiesen: Textiles Werken, Technisches Werken und Bildnerische Erziehung. Die Formulierung vom „künstlerisch-orientierten“ Werkunterricht verwende ich im Text aus zwei unterschiedlichen Gründen und grenze mich hier vom so genannten Technikunterricht ab, da dieser außerhalb meines Praxisfeldes liegt.

Tony Booth (2012) betont, dass eine Orientierung an Fächern im inklusiven Unterricht nicht als gewinnbringend erscheint. Vielmehr gehe es darum, Themen übergreifend, mehrperspektivisch und differenziert zu bearbeiten (ebd. S. 21). Auch im Fachunterricht am spezifischen Schulbeispiel („Private Schulen Oberaudorf-Intal“ im Landkreis Rosenheim) wird der Unterricht in „Werken und Gestalten“ und

„Kunst“ übergreifend als Projekt und weitgehend eingebunden in den Gesamtunterricht abgehalten (siehe dazu das Beispiel vom Schulprojekt Zirkus, S. 349).

Methodisch-didaktischer Grund ist allerdings ein anderer: Kann es sein, dass ein künstlerisch-orientierter Unterricht das geeignetere Handlungsfeld für die Verwirklichung von Prinzipien der inklusiven Bildung darstellt? Besser also als beispielsweise eine vorwiegend technisch-technologische Fachausrichtung? Auf Basis der Reflexion von Praxiserfahrungen würde ich zustimmen. Andreas Brenne (2016) geht im Kontext dieser Frage von der „Offenheit“ der Kunst aus (ebd. S. 52). Er leitet offene Unterrichtsstrategien im Kunstunterricht von einem offenen Kunstbegriff ab (ebd. S. 53). In Bezug auf die Arbeiten von Schüler_innen in der Pflichtschule mag eine Herleitung von „der Kunst“ durchaus als problematisch erscheinen (vgl. Loffredo, 2016, S. 20), daher könnte es nützlich sein, den Fokus schlichtweg auf Prozesse mit offenem Ausgang und individualisierbaren Ergebnissen zu lenken. Derartige Vorgänge finden sich auch in gewissen Designprozessen. Kolhoff-Kahl (2014) erachtet in „ästhetischer Werkstattarbeit“ Chancen für den inklusiven Fachunterricht, besonders auch aufgrund der damit verbundenen Prozessorientierung (ebd. S. 19), diagnostiziert allerdings bei „werkzeugintensiven“ Lerninhalten nahezu „unmögliche“ Verhältnisse (ebd. S. 21).

5. Unterrichtsprozesse mit offenem Ausgang als Risiko

Mario Urlaß (2013) beschreibt eine Unterrichtsform im Fach Kunst, die einen hohen Grad an Partizipation der Schüler_innen anstrebt, als ein offenes System mit ungewissem Ausgang. Er nenne dies ein „unternehmerisches Risiko“ (ebd. S. 25). Eine methodische Unterrichtsausrichtung gemäß den „Index-Indikatoren“ (Boban & Hinz, 2003, S. 81–82) erscheint mir in diesem Zusammenhang als hilfreich, um immer den Perspektivenwechsel von direktiven zu kooperativen Lernformen vollziehen zu können. Dennoch kann das genannte Risiko, verbunden auch mit einer möglichen Furcht vor unerwarteten Gängen des Unterrichts im Hinblick auf Unterrichtsstörungen, zu einem doppelten Problem werden: Anna Maria Loffredo (2016) weist darauf hin, dass bei angehenden Kunstpädagog_innen auch ohne inklusiver Beschulung die Angst vor Unterrichtsstörungen ein zentrales Thema ist (ebd. S. 26). Fest steht, dass die Herausforderung all dies zu meistern – adaptiv, situationsbezogen, binnendifferenziert, fördernd – jeweils auf das zu reagieren, was die einzelnen Schüler_innen einbringen, nach umfassenden Kompetenzen der Lehrperson verlangt und die Ausbilder_innen auf den Plan ruft.

Um angehende Lehrer_innen zu unterstützen, mit den Kindern im gemeinsamen Unterricht Prozesse mit offenem Ausgang und individuellen Ergebnissen zu wagen, ist es nötig, mögliche Risiken zu reflektieren und auch Classroom Management fachbezogen zu thematisieren, denn „Sobald Kinder mit offiziell attestiertem Förderbedarf z.B. im emotionalen und sozialen Bereich in der Klasse bekannt

sind, ist zunächst ein souveränes Classroom Management (Gudjons, 2006, S. 166) bzw. eine Klassenführung (Kounin, 1976/2006) mehr von Bedeutung als die Fachvermittlung“ (Loffredo, 2016, S. 26). Die Verzahnung von Aspekten der inklusiven Bildung, der Unterrichtstheorie und der Unterrichtsforschung mit dem Fachwissen erscheint als der geeignete Weg, um auf den sehr komplexen Handlungsrahmen der heterogenen Klasse adäquat vorzubereiten. Einige dieser Aspekte sollen in meinem Planungsmodell zugänglich gemacht werden (vgl. Punkt 6, Tabelle 1) und so dazu beitragen, die spezifische Unterrichtskonzeption von Studierenden zu unterstützen.

6. Modell für die Praxis

Rahmenbedingungen an der Modellschule

Die Rahmenbedingungen für individuelle Förderung erscheinen an der Modellschule (inklusive geführte Private Schulen Oberaudorf-Inntal) ideal und daher gänzlich verschieden zu den üblichen Bedingungen in der allgemeinen Pflichtschule. Derzeit werden an dieser Schule zwei jahrgangsgemischte Lerngruppen über die gesamte Grundschulstufe (1.-4. Schuljahr) und auch zwei jahrgangsgemischte Mittelschulklassen (5., 6., 7. Schulstufe) geführt. Die Kinder mit Behinderung haben eine körperliche, geistige, mehrfache oder seelische Behinderung, ihr Anteil an der Anzahl der Teilnehmenden in den jeweiligen Kunstprojekten beträgt etwa ein Drittel. Durch die Verzahnung von Unterricht und verpflichtender Tages- bzw. Nachmittagsbetreuung ergibt sich ein Betreuungsschlüssel von 4:1. Im Fachunterricht werden beispielsweise 12 Kinder von einer Lehrperson, einer Erzieherin (oder Praktikantin) und einer sonderpädagogischen Kraft unterstützt. Die Kinder dürfen nach den Projektvorstellungen zwischen mehreren Projektangeboten auswählen. Der Kunst- und Werkunterricht wird in einem festgelegten Zeitraum immer als Projekt mit mindestens 90 Minuten-Blockung zweimal wöchentlich gehalten. Die nötigen Räumlichkeiten und sonderpädagogischen Behelfe sind vorhanden (vgl. Hasenberger, 2017, S. 104).

Planungsmodell und Unterrichtsbeispiele

Im Rahmen dieser Ausführungen würde es zu weit führen, alle Aspekte des Planungsmodells zu erläutern. Ziel dieser Darstellung ist es, die Notwendigkeit der Verzahnung der einzelnen Komponenten (wie z.B. Schulentwicklung, Praktische Rahmenbedingungen, Leitsätze, Methoden, Fachaspekte, Verfahren, Haltungen etc.) herauszustellen. Somit können hier diverse Details, wie auch die Erläuterung der Fachaspekte, nicht behandelt werden. Unten folgen nun Auszüge aus den Arbeitsprozessen von zwei Schulprojekten (Projekt Raumgestaltung und Projekt

„Unser Zirkus“ an der Modellschule). Die Beschreibung einzelner Phasen des Projektverlaufs kann mit dem Planungsmodell (siehe Tabelle 1, S. 350) verglichen werden. Die in den unten angeführten Beispielen in Kapitälchen gesetzten Begriffe sind wesentliche Bestandteile des Planungsmodells (vgl. Hasenberger, 2017, S. 106).

Auszug aus dem Projektverlauf / Raumgestaltung

- **OFFENER LERNANLASS:** Im Rahmen von Renovierungsarbeiten wird im September 2015 an der Schule ein Raum frei, den die Schüler_innen als Rückzugsraum für sich gestalten dürfen.
- **PRAKTISCHE RAHMENBEDINGUNGEN / WAHL:** Schüler_innen wählen, ob sie an diesem Projekt teilnehmen wollen oder ein anderes Projekt wählen.
- **BEDEUTENDE FRAGEN / NEUGIERDE / MODERIEREN:** Im Kunst- und Werkunterricht lautet die Frage: Was möchtest du, dass wir aus diesem Raum machen? Wie können wir ihn verändern?
- **DIAGNOSTIZIEREN / LERNSTAND KENNEN / SETTING MODIFIZIEREN**
- **ADAPTIVITÄT / KOMPETENZEN / LEHRPLAN:** Die Vielfalt der Ideen der Kinder wird im Projektverlauf zur Grundlage des individualisierten und binnendifferenzierten Unterrichts, bei dem unterschiedlichste Dinge entstehen: einige Kinder wickeln Blumen aus Krepppapier und Chenilledraht, andere gestalten Bilder, wieder andere nähen oder verzieren Pölster, gestalten Raumtextilien oder Möbel, bringen Accessoires von zu Hause mit oder entscheiden in der Gruppe, was noch zu kaufen sei. Das praktische Tun ist eingebettet in eine Beschäftigung mit der Wirkung von Farben und Materialien im Raum und grundlegenden Inhalten zur Raumgestaltung. Bei dieser Art von Unterricht arbeiten alle mit verteilten Aufgaben an einem gemeinsamen Ziel entsprechend den eigenen Fähigkeiten.
- **ERWEITERUNG DER HANDLUNGSFÄHIGKEIT FÖRDERN:** Ziel ist es, Lernfortschritte zu unterstützen, d.h. immer zu achten, dass Kinder auch Neues ausprobieren und dies ausarbeiten, einen Wissenszuwachs auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau haben, um die Handlungsmöglichkeiten der Einzelnen zu erweitern.

Auszug aus dem Projektverlauf / Unser Zirkus

- **RAHMENBEDINGUNGEN:** Im Juni und Juli 2015 sollte an den Privaten Schulen Oberaudorf-Inntal im Vorfeld von Projektwochen mit einem echten Zirkus, dem Zirkus Boldini, auch im Kunst- und Werkunterricht zum Thema Zirkus gearbeitet werden.
- **BEDEUTENDE FRAGEN:** Bei der Projektvorstellung wird dieser Frage nachgegangen: Was gehört alles zum Zirkus? (Tiere, Wagen, ein Zelt, eine Manege, Clowns

- und Artisten etc. – sagen die Kinder). Die Zirkuswagen und Tiere, sowie Zelte und Manegen erscheinen für die Kinder besonders interessant.
- WAHL: Schüler_innen wählen, ob sie an diesem Projekt teilnehmen wollen oder ein anderes Projekt wählen.
 - NEUGIERDE ERHALTEN, MEHRPERSPEKTIVITÄT, LEHRPLAN: Eine www-Recherche mit den Kindern zum Zirkus in der Kunst führt u.a. zum amerikanischen Künstler Alexander Calder. In den Jahren 1926-1931 betrieb Calder Zirkus-Studien und entwickelte eine Art Spielzeugmanege mit Draht-Akrobaten und Wagen, mit denen er Aufführungen gestaltete. Lerninhalte des Textilen Werks („Materialien erkunden, verarbeiten und gestalten“) werden beim Anfertigen von Tieren und Figuren trainiert. Lerninhalte des Technischen Werks („Gebaute Umwelt“ und diverse Fertigungsverfahren) werden beim Entwerfen und Bauen von Zeltmodellen vermittelt.
 - ADAPTIVITÄT / SETTING MODIFIZIEREN / MATERIALWERKSTATT: Angeregt von Alexander Calder erhielt jedes Kind eine Schuhschachtel, die zu einem Zirkuswagen umgestaltet werden sollte (vgl. Abb. 1). Für die Gestaltung ihres Wagens brachten die Schüler_innen und auch die Lehrkraft Verpackungen mit. Die Schüler_innen fertigten Tiere für die Wagen (aus Draht und Textilien), bauten Türen und Gitterstäbe sowie Öffnungen für die Fütterung, geheime Ausgänge und eine Wassertränke oder ließen Tiere am Dach des Wagens umherklettern. Im weiteren Projektverlauf wurden auf Hartschaumstoffplatten Zelte aus dehnbarem Stoff, Stäben und dünnen Seilen errichtet, diese dann bemalt und mit einer Manege und diversen Figuren bestückt (vgl. Abb. 2 & 3).
 - KOOPERATION: Für die Bewältigung der unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade war die Zusammenarbeit der Kinder zentral.
 - REFLEXION (Lehrer_innensicht): Die Arbeit mit unterschiedlichem Recyclingmaterial führte bei einem Schüler häufig zu starken Trotzreaktionen, da er Materialien haben wollte, die andere Schüler mitgebracht hatten bzw. gerade verwendeten. Die Vielfalt der handwerklichen Problemstellungen, die sich aus den Materialien ergaben, in Verbindung mit den sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder gestaltete die Betreuung – selbst bei der Anzahl von nur zehn Schüler_innen – als sehr intensiv. Die zu gestaltende Schuhschachtel eignete sich gut als konstanter Rahmen für die individuellen Gestaltungen. Viel einfacher und ruhiger verlief die letzte Arbeitsphase: die Kinder malten Clowns und Akrobaten auf Tonpapier und beklebten diese teilweise mit Textilien.
 - BEWEISEN: Alle Ergebnisse wurden zuerst in der Schule ausgestellt und später, im Vorfeld der Eröffnung der Zirkusaufführung der Kinder mit dem Zirkus Boldini, im Rathaus der Gemeinde auch performativ-darstellend präsentiert. Die Nachbereitung erwies, dass der öffentliche Zuspruch für die Kinder eine wesentliche Lernerfahrung war (vgl. Hasenberger, 2017, S. 106).

Abbildungen aus dem Unterrichtsprojekt *Unser Zirkus* (2015)

ABB.1. Zirkuswagen (Leonard)






ABB.2. Zelt und Manege (Johannes & Leonard)



ABB.3. Tänzerin in Manege (Xenia)



TABELLE 1. Planungshilfe für inklusive Lernsettings im künstlerisch-orientierten Werkunterricht (vgl. Boban & Hinz, 2003; Feyerer & Prammer, 2016)

Schulentwicklung			
Gemeinsamer Unterricht	Lernkultur der Schule	Praktische Rahmenbedingungen: <ul style="list-style-type: none"> • Barrierefreier Zugang • Anzahl der Betreuungspersonen • Hilfsmittel vorhanden • Wahlmöglichkeit bei Unterrichtsinhalten ... 	
			
Basis des Lehrer_innenhandelns			
<p>Leitsätze</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alle sind gleich (an Rechten), alle sind verschieden (im Lernen) • Voneinander lernen (unter Kolleg_innen und unter Schüler_innen) • Bereitschaft entwickeln, sich auf offene Prozesse einzulassen • Bedeutende Fragen der Kinder aufgreifen • Unterricht als dynamisch-forschenden Prozess anlegen • Offene Lernanlässe kreieren, um hohen Grad der Partizipation zu ermöglichen 			
Fach- und Sachaspekte		Methode/ Unterrichtsform	Persönlichkeit/ Haltungen
Inhalt/Konzepte	Verfahren/Tools		
Lehrplan	Materialwerkstatt	„Classroom Management“	Individuen kennen
Kompetenzen	Zweckentfremdung und „Bricolage“	Adaptiver Unterricht	Beziehung zu Kindern aufbauen
Übergreifende Themen	Experimentieren	Moderieren	Diagnostizieren
Mehrperspektivität	Ästhetisches Gestalten	Schüler_innen kooperieren lassen	Neugierde erhalten
Sachkultur	Produktgestaltung	Schüler_innen dürfen ihr Können beweisen	Potentiale entfalten
Lernwerkstatt	„Design Thinking“	Erweiterung d. Handlungsfähigkeit fördern	Individuen stärken

7. Abschließende Überlegungen: Risiken und Chance des inklusiven Fachunterrichtes

Um alle einzubeziehen und damit wirklich jede_r etwas Eigenes schaffen kann, kommen häufig so genannte „kompensatorische Strategien“ (Wischer, 2016, S. 136) zum Einsatz. Im Lehramtsstudium Primarstufe im Textilen Werken sind Lerngruppen durchwegs heterogen zusammengesetzt. Kompensatorische Strategien werden hier angewendet, wenn der Handlungsrahmen, z.B. um Studierende kennen zu lernen, so geöffnet wird, dass jede_r einen geeigneten Zugang finden kann (z.B.: ein T-Shirt mitbringen und es mit unterschiedlichen bekannten Verfahren verändern etc.). Beate Wischer (2016) spricht davon, dass die Individualisierung des Lernens im Klassenverband gewisse Zielkonflikte mit sich bringt:

„Es kann [...] versucht werden, fehlende Lernvoraussetzungen bewusst zu umgehen, indem Lernangebote auf bereits vorhandene und besonders gut ausgeprägte Fähigkeiten aufbauen. Das Ziel solcher kompensatorischen Strategien liegt also weniger darin, Defizite unmittelbar abzubauen, sondern [sic] sie durch alternative Lernziele, Inhalte oder methodische Zugänge zu neutralisieren und individuelle Stärken des Einzelnen besser zur Geltung zu bringen.“ (Wischer, 2016, S. 136)

Bei derartigen offenen Lernanlässen muss daher immer der Fokus der Lehrperson darauf gerichtet sein, dass die Lernenden einen tatsächlichen Wissenszuwachs erlangen, ihr handlungsorientiertes Repertoire an Fertigkeiten erweitern und nicht bei einer gewählten Tätigkeit stehen bleiben: Die Studierenden so wie auch die Schüler_innen dürfen ihren Entwicklungsprozess beweisen.

Andernfalls würde die Gefahr bestehen, dass gewisse Verfahren vernachlässigt werden. Kolhoff-Kahl (2014) befürchtet im inklusiven Fachunterricht den Verlust von Fachinhalten, da die Betreuungsleistung der Lehrperson beim Hantieren mit Werkzeugen in der heterogenen Gruppe häufig nicht geleistet werden kann (Kolhoff-Kahl, 2014, S. 21). Der Verlust von Fachinhalten kann, zusätzlich zu den im Kapitel 5 genannten Ausführungen von Mario Ullaß (2013) über den partizipativen Unterricht als Risiko, zu einem weiteren Risiko des inklusiven Fachunterrichts werden.

Qualitätvolles Arbeiten und Umsetzen von positiv anmutenden Leitbildern und Leitsätzen zur inklusiven Bildung kann nur im Gesamtpaket (der inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken im Multiprofessionellen Team mit entsprechenden Rahmenbedingungen) funktionieren und somit zu einer großen Chance für die einzelnen Kinder werden. Die Chancen für das jeweilige Kind wären beispielsweise im Kooperativen Lernen sowie in der potentialorientierten Lernkultur zu verorten. Auch im Bereich des Fachunterrichts lassen sich aufgrund der teamorientierten Unterrichtsweise Gewinne und Bereicherungen verzeichnen, wenn

jeder seine jeweiligen Kompetenzen einbringt und teilt. Andernfalls – im Fall von fehlender gemeinsamer Lernkultur oder fehlenden Rahmenbedingungen – würden die Kritiker_innen recht bekommen und „Das Leiden an der Utopie“ (Schmalenbach, 2017) sich noch weiter ausbreiten.

Literatur

- Amrhein, B., & Dziak-Mahler, M. (2014). Fachdidaktik inklusiv. Eine Aufgabe für die LehrerInnenbildung der Zukunft. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 11–13). Münster: Waxmann.
- Boban, I., & Hinz, A. (Hrsg.). (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Verfügbar unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Boban, I., & Hinz, A. (Hrsg.). (2004). *Gemeinsamer Unterricht im Dialog*. Weinheim: Beltz.
- Booth, T. (2012). *Developing schools and their communities: getting support from the Index of Inclusion*. Verfügbar unter http://www.schoolisopen.uni-koeln.de/wp-content/uploads/2012/05/Tony-Booth_Index-of-Inclusion_April-2012.pdf
- Brenne, A. (2016): #Inklusion & Kunstunterricht. In M. Blohm (Hrsg.), *Kunstpädagogische Stichworte* (S. 51–54). Hannover: Fabrico.
- Charlotte Bühler Institut (Hrsg.). (2016). *Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase. Leitfäden zur Grundschulreform* (Bd.1). Verfügbar unter https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/abs/Broschuere_Individualisierung_A4_BF.pdf?5te95t
- Feyerer, E., & Prammer, W. (2016). (Hrsg.). *Inklusion Konkret. Gestaltung inklusiven Unterrichts. Schriftenreihe des BZIB* (Band 1). Linz: Eigenverlag.
- Hasenberger, J. (2017). Wie soll das gehen? Inklusion in Kunstprojekten der Grundschule. *BÖKWE*, 1, 104–110.
- Horstkemper, M. (2014). Lernarrangements. Rahmen für Herausforderung und Unterstützung. *PÄDAGOGIK*, 10, 6-11.
- Kolhoff-Kahl, I. (2014). „All inclusive?“ Textdidaktik und Inklusion bzw. Heterogenität. „...textil...“. *Wissenschaft – Forschung – Unterricht*, 4, 18–22.
- Lévi-Strauss, C. (2001). *Das wilde Denken*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Loffredo, A. M. (2015). Kunstpädagogik und „Inklusion“. Kritisch-konstruktive Anmerkungen zum Ist-/Soll-Zustand an einem Unterrichtsbeispiel über Mode. *Impulse. Kunstdidaktik*, 17, 19–31.
- Loffredo, A. M. (Hrsg.). (2016). *Kunstunterricht und Inklusion. Eine bildungstheoretische und fachdidaktische Untersuchung gegenwärtiger Anforderungen an ausgewählte Unterrichtsbeispiele für die Primar- und Sekundarstufe*. Oberhausen: Athena.

- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Schmalenbach, M. (2017, 10. Februar). *Das Leiden an der Utopie*. Die Zeit. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2017/07/inklusion-schueler-behinderung-studie-man-gelhaft>
- Schratz, M., & Westfall-Greiter, T. (2016). Individualisierung als Herausforderung für die Schulentwicklung. In B. Wischer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* (S. 109–124). Seelze: Klett & Kallmeyer.
- Urlaß, M. (2013). Teilhaberschaft und Eigenes. In C. Griebel & A. Benne (Hrsg.), *Mit-EinAnder: Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule* (S. 25–35). München: Kopaed.
- Wischer, B. (2008): Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers. *Erziehung und Unterricht*, 9–10, 714–722.
- Wischer, B., & Trautmann, M. (2012). Innere Differenzierung als reformerischer Hoffnungsträger? Eine einführende Problemskizze zu Leerstellen und ungelöste Fragen. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann, & B. Wischer (Hrsg.) (2012), *Binnendifferenzierung. Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht* (Teil 1, S. 24–39). Immenhausen: Prolog.
- Wischer, B. (2016). „... denn die Schüler erscheinen massenhaft in gewissen Stunden“ Individualisierung im Kontext organisierter Bildungsprozesse. In B. Wischer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* (S. 125–141). Seelze: Klett & Kallmeyer.

Abbildungen

- Abb. 1: Schüler_innenarbeit: Zirkuswagen mit Gitterstäben von Leonard, Foto: Julia Hasenberger (2015).
- Abb. 2: Schüler_innenarbeit: Zelt und Manege von Johannes & Leonard, Foto: Julia Hasenberger (2015).
- Abb. 3: Schüler_innenarbeit: Tänzerin in Manege von Xenia, Foto: Noak, T., foto@timnoack.de (2015).

