

Vorwort

Wolfgang Greller, Ruth Petz

Der rapide Wandel in der Zusammensetzung der Gesellschaft, der Entwicklung neuer Technologien oder der Anforderungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes stellen die Bildung vor neue große Herausforderungen. Ein Umdenken von bloßem Wissenserwerb zu Kompetenzorientierung befeuert zusätzliche Diskussionen und führt damit zu neu definierten Schwerpunktmaternen, die fächerübergreifend behandelt werden sollen. Beispiele hierfür sind die Politische Bildung, Diversität (Gender, Migration und Mehrsprachigkeit etc.), Begabungsförderung oder Medienkompetenz. Eine Gesellschaft, die all diesen Anforderungen gerecht werden soll und gleichzeitig Chancengleichheit für alle Bevölkerungsgruppen bietet, ist deklariertes Ziel der treibenden Kräfte der Bildungslandschaft Österreichs.

Forschung und Entwicklung spielen in diesem Umfeld eine ganz entscheidende Rolle, indem sie Lerntheorien und pädagogische Praxis auf ihre Zweckmäßigkeit im neuen Verständnis hinterfragen, aber auch innovative Ansätze und Rahmenbedingungen für das Gelingen von Lehren und Lernen erheben, testen und evaluieren. Wir müssen fragen, wann eine didaktische Methode bei welcher Art von Lernenden und unter welchen Umständen Erfolg zeigt, und wie diese Erkenntnis auf andere Fälle transferiert werden kann, um den Lernerfolg breitflächig zu erhöhen.

Aber nicht nur die Vermittlungsmethoden müssen besser verstanden und durchleuchtet werden, auch die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen, die Kompetenzen, Einstellungen und die gängige fachdidaktische Praxis von Lehrenden auf den verschiedenen Schulebenen, bis hin zu systemischen Eigenheiten und Barrieren, die es anzupassen gilt. All diese Aspekte und Perspektiven sind im vorliegenden Band präsent und bilden einen facettenreichen Einblick in die Schul- und Bildungslandschaft.

Die Pädagogische Hochschule Wien bietet im nunmehr bereits achten

Band ihrer Reihe „Forschungsperspektiven“ diesen Themen einen Raum, um in der Fachgemeinschaft einen vertiefenden akademischen Diskurs führen zu können, sich diesen Fragen zu nähern und Lösungen aus der Praxis oder für die Praxis zu präsentieren. Beiträge im Bereich der Bildungsforschung aus ganz Österreich wurden einem Peer Review-Verfahren unterzogen, um die qualitativ hochwertigsten der Fachgemeinschaft vorlegen zu können. Der Open Access-Politik der PH Wien folgend werden die Beiträge, wie schon im vorigen Band, unter offenen creative-commons Lizenzen nicht nur im Druckformat, sondern auch digital zur Verfügung gestellt. Die Pädagogische Hochschule Wien hofft auf diese Weise zur Verbreitung und Sichtbarkeit der wissenschaftlichen Arbeit an Pädagogischen Hochschulen beizutragen.

Ruth Petz
Rektorin

Wolfgang Greller
Vizekanzler für Forschung

Perspektive Lehrerbildner/innen – Professionals in Forschung und Lehre

Christian Fridrich, Reingard Klingler, Renate Potzmann

Der vorliegende Band der Reihe „Forschungsperspektiven“ ist dem thematischen Schwerpunkt „Perspektive Lehrerbildner/innen“ gewidmet. So vielfältig die Beiträge inhaltlich, in der methodischen Fundierung oder der institutionellen Entstehungsgeschichte nach auch sind, so deutlich wird die Fokussierung der Autorinnen und Autoren auf das Thema „Lehrer/innenbildung“ aus unterschiedlichsten Perspektiven.

Gemäß Mulder et al. (2009, S. 401) kann als *Professional* in der Lehre eine Person bezeichnet werden, die an einer Schule oder einer anderen Bildungsinstitution beschäftigt ist, „*sich über fachliche und pädagogische Inhalte und Ziele klare Gedanken gemacht hat, über das notwendige Wissen und über didaktische Vorgehensweisen verfügt und auf entsprechende pädagogisch-psychologische Techniken zurückgreifen kann*“ (ebd., S. 402). Man kann davon ausgehen, dass auch „*die ‚Zunft‘ der Lehrerbildner/innen*“ (Schratz 2014, S. 8; Hervorhebung im Original) in diesem Verständnis als *Professional* bezeichnet werden kann.

Die Frage, wer zur Profession der Lehrerbildner/innen gezählt werden kann, wird sehr unterschiedlich interpretiert. Schratz (2014, S. 8) bezeichnet Lehrerbildner/innen als „*die unsichtbare Profession*“. Seine weit gefasste Arbeitsdefinition besagt, dass jene „*die aktiv das (formale) Lernen von (Lehramts-)Studierenden und Lehrer/innen unterstützen, zur Profession der Lehrerbildner/innen gezählt werden können. Sie umfassen sowohl jene, die in der Ausbildung, als auch jene, die in der Fort- und Weiterbildung tätig sind*“ (ebd.).

Eine europäische Initiative nimmt Lehrerbildner/innen in den Blick. Bedingt durch die unterschiedlichen Rollen und institutionellen Anbindungen, in der Akteurinnen und Akteure im Bildungssystem an der Lehrer/innenbildung mitwirken – u.a. Lehrende an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, die Schulaufsicht – ist das

Ziel dieser europäischen Initiative, einen weiten Rahmen zu finden, „*der noch eine gemeinsame Orientierung für die Tätigkeit von Lehrerbildner/innen bietet*“ (Schatz & Schritteser 2014, S. 2).

Ein Dokument von ETUCE (2008) verdeutlicht das facettenreiche Profil und die heterogene Expertise von Lehrerbildnerinnen und -bildnern. Sie sind zum Beispiel in der Lehre und Forschung in den Bildungswissenschaften und im Bereich der Schulfächer im tertiären Bildungsbereich und in einer Vielfalt institutioneller Umgebungen wie Schulen, Universitäten, Pädagogischen Hochschulen oder sonstigen Einrichtungen tätig. Lehrerbildner/innen verfügen über unterschiedliche (Qualifizierungs-)Hintergründe (z.B. Master oder Doktorsabschluss) und sind häufig auch Fachspezialistinnen und -spezialisten (vgl. Schatz 2014, S. 9; Swennen & Snoek 2012; S. 22). Dieser Facettenreichtum wird in den Beiträgen dieser Ausgabe aus unterschiedlichen Perspektiven abgebildet. Die Beiträge können möglicherweise zur „*Suche nach einem Professionsprofil*“ (Bartosch & Mehlmauer-Larcher 2014, S. 18) beitragen und auf die notwendige Aufmerksamkeit auf diese professionelle Berufsgruppe hinweisen (vgl. Swennen & Snoek 2012, S. 26).

Die *unsichtbare Profession der Lehrerbildner/innen* ist wie beschrieben von einer Vielfalt an Erfahrungs- und Wissenskontexten, diversen Expertisen und Biografien in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen geprägt. Als gemeinsamer Nenner kann die Frage „What works best?“ für eine bestmögliche Lehrer/innenbildung gestellt werden, da sie für Lehrerbildner/innen ungeachtet ihrer jeweiligen Schwerpunkte und Thematiken als allgemein gültige Prämisse vorausgesetzt werden kann. Dieselbe Frage – „What works best?“ für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern – hat John Hattie ins Zentrum seiner umfangreichen Studie „Visible Learning“ gesetzt. In dieser Studie wurden ungefähr 800 internationale Metastudien, die sich wieder auf 50 000 Einzelstudien beziehen, ausgewertet. 138 Einflussfaktoren für nachhaltigen Lernerfolg hat John Hattie festgestellt, dabei zeigt sich der absolute Vorrang personaler Faktoren vor den strukturellen. Zwei Faktoren zeigen einen besonders hohen Wirkungsgrad: „The teacher matters“ – auf die Person der Lehrerin/des Lehrers kommt es an! und „What teachers do matters“ – auf das erlernte professionelle Handeln der Lehrpersonen kommt es an (vgl. Hattie 2009).

Wesentlich dabei ist, dass dieses pädagogisch-fachliche Handeln erlernbar ist. Michael Felten (2011, S. 2) schreibt „*Wie gut Kinder lernen, hängt vom Können ihrer Lehrer ab. Der Umbau von Schulstrukturen ist zweitrangig.*“ Ab-

geleitet aus der Hattie-Studie führt er detaillierte Punkte für dieses erlernbare Handeln an:

- „strukturierte, klare und störungspräventive Unterrichtsführung;
- zugewandtes, ermutigendes, fehlerfreundliches und unterstützendes Lernklima;
- eine breite Palette an aktivierenden Lehr- und Lernstrategien;
- evaluative Vorgehensweisen, also das Einholen möglichst vielfältiger Informationen über Vorwissen, Arbeitsprozesse und Lernerträge der Schüler;
- fachliche Materialien und Programme zur spezifischen Unterstützung leistungsschwächerer Schüler“ (ebd. S. 2).

Dieses erlernbare Handeln der Lehrenden meint eine reflektierte – forschungsgeleitete – Unterrichtsarbeit, die sich mit berufsbezogenen Überzeugungen kritisch reflektiv auseinandersetzt. Zentrale Fragen sind in diesem Kontext: Wie gehe ich als Lehrperson mit allgemein verfügbaren Beliefs in meiner Profession um? Wie gehe ich mit dem vorhandenen Vorwissen für neue Lernschritte um? Wie schätze ich die zumutbare Selbständigkeit von Schülerinnen und Schülern ein? Wie erkenne und überprüfe ich deren tiefgehendes Verständnis? Unterbleibt eine diesbezügliche kritisch-reflektive Auseinandersetzung mit pädagogischen Vorannahmen und pädagogischem Alltagswissen, so handeln Lehrpersonen unter der Prämisse unhinterfragter pädagogischer Illusionen.

Was man als *Startillusion* bezeichnen kann, setzt vorhandenes Vorwissen voraus, die *Autonomieillusion* ist die Annahme, dass Kinder wissen, was sie lernen wollen und die *Verständnisillusion*, nach dem Abfragen dreier Schüler/innenantworten hat die Klasse das Neue verstanden. Frei von der *Startillusion* zu sein bedeutet, das Vorwissen für neue Lerninhalte sorgfältig herauszufinden und fantasievoll zu aktivieren. Frei von der *Autonomieillusion* zu sein, bedeutet, Schülerinnen und Schülern bei ihrem Lernprozess – gemäß dem entwicklungspsychologisch begründeten Bedürfnis – Anleitungen und Erklärungen sowie Orientierung zu geben. Letztlich frei von der *Verständnisillusion* zu sein, bedeutet, eine Reihe unterschiedlicher Verstehens-, Übens- und Überprüfungsaktivitäten einzusetzen. Um diesen Bildungsdialog führen zu können, ist es für Lehrerbildner/innen und Lehrer/innen gleichermaßen notwendig, die Perspektive als Lernende einnehmen zu können, und umgekehrt den Studierenden und den Schülerinnen und Schülern die Perspektive als Unterrichtende

verdeutlichen zu können (vgl. Felten 2011, S. 3). Wie kann das professionell bewerkstelligt werden?

Georg Tafner, Leiter des Bundeszentrums für Professionalisierung in der Bildungsforschung, stellt mit den Worten „... *den Lehrer zum Forscher werden lassen.*“ (v. Foerster) in der Einleitung zum achten Band der Forschungsperspektiven genau diese Dialogfähigkeit zwischen Lehrenden und Lernenden an den Anfang seiner Ausführungen: „*Wer über Lehren nachdenkt, muss sich zuerst mit Lernen auseinandersetzen.*“ Theorie und Praxis des Unterrichtens, oftmals als unüberbrückbare Gegensätze empfunden, sind aufeinander angewiesen, um eine notwendige wissenschaftliche Begründung von professionellem Unterrichtshandeln kritisch-reflektiv zu ermöglichen. Mit einem Zitat von Foerster verbindet Georg Tafner diese zwei scheinbar schwierig zu vereinbarenden Seiten – einerseits die konstruktivistische Sicht auf die Rolle der Lehrperson und andererseits die Dimension der Forschung. Georg Tafner geht anschließend ‚wissenschaftlich (nach-)denkend‘ auf die unterschiedlichen Dimensionen des Lehrens und Lernens ein und erläutert u.a. den wissenschaftlichen Beitrag von Bezugsdisziplinen. Mit einer realistischen Einschätzung dieser Interdependenz, die sich weder einseitig *wissenschaftsfeindlich* noch einseitig *wissenschaftsabergläubisch* verhält, führt Georg Tafner anregend vor Augen, wie Lehrpersonen über subjektive und wissenschaftliche Theorien zu einer praktikablen professionellen Performativität gelangen können.

Als ersten Forschungsbeitrag stellen Reinhard Bauer und Brigitte Sorger ein Konzept zum Aufbau eben dieser Reflexionsfähigkeit vor, die wie ausgeführt ein (Nach-)Denken und pädagogisch reflektiertes Handeln ermöglichen: *Schreiben als Mittel zum Aufbau der Reflexionskompetenz für Lehramtsstudierende*. Aufbauend auf einer Pilotstudie, in der Praktikumsberichte aus der Sekundarstufe I/Neue Mittelschule (NMS), Schulpraktische Studien nach textanalytischen Kriterien ausgewertet wurden, entwickeln sie ein Konzept für den schrittweisen Aufbau von sprachlichen Mitteln, die als Instrumentarium für die Reflexion pädagogischer Handlungen in der Schulpraxis eingesetzt werden können. Ein gelungenes Modell zu Aufbau und Erweiterung der in den Schulpraktischen Studien im Lehramtscurriculum der Pädagogischen Hochschule Wien geforderten Reflexionskompetenz.

Andrea Varelija-Gerber und Gordan Varelija beschäftigen sich in ihrem Beitrag ebenso mit dem Kompetenzerwerb von angehenden Lehramtsstudierenden im Bereich Mathematik: „*Entdeckendes Lernen in ersten Gehversu-*

chen provozieren. Eine kritisch-konstruktive Analyse zur Ausbildung der Primarstufenlehrer/innen im Bereich Mathematik – hochschuldidaktischer Impuls“. Anhand verschiedener Studien zeigen sie, wie Entdeckendes Lernen im kompetenzorientierten Mathematikunterricht von Studierenden sechs wesentliche Planungskompetenzen erfordert: „das Planen von der Sache aus, die Auswahl der geeigneten Arbeitsmittel, Maßnahmen zur Differenzierung, die Planung des Unterrichtssettings, das Anregen von eigenen Denkwegen und die Förderung der Kommunikation“ (im Beitrag).

Franziska Pirstinger untersucht in ihrem Beitrag die Perspektive der Lernenden, nämlich die Frage nach *Stellung und Wert* der bildnerischen Erziehung aus Sicht der Schüler/innen: *Was hast du denn in BE gelernt? „Nix, auch wenn es lustig war!“ (Bea, 15 Jahre, AHS). Der bildnerische Unterricht aus Schüler/innenperspektive*. In einer umfangreichen Fragebogenuntersuchung und in persönlichen Interviews gaben Schüler/innen an österreichischen Schulen Auskunft über das Fach bildnerische Erziehung (BE). Untersucht wurden beispielsweise das Befinden der Schüler/innen, Aussagen zu Darstellungsmodi und Themenwahl, Einschätzung der Persönlichkeitsstruktur der Lehrenden, um in der Folge eine Grundlage zu liefern, auf der die Ausbildung der Lehrenden und die Unterrichtsarbeit hinsichtlich der Ergebnisse durchleuchtet werden kann. Die Studie zeigt einen neuen, forschungsgeleiteten Blick auf die bildnerische Erziehung in Österreich. Das Erhebungsmaterial stellt eine wesentliche Quelle dar, die der allgemeinen Fachentwicklung einerseits und den Ausbildungsstätten in der Folge Grundlage zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung liefern kann.

Einen wesentlichen Schwerpunkt an pädagogischen Hochschulen bilden „*wissenschaftlich fundierte Bildungsangebote in pädagogischen Berufsfeldern*“ (Jonak & Münster 2012, S. 16). Den pädagogischen Hochschulen in Österreich wurde die Aufgabe der Ausbildung für Freizeitpädagoginnen und Freizeitpädagogen im Rahmen eines Hochschullehrganges übertragen. Jürgen Kellner untersucht exemplarisch einen Jahrgang dieses Lehrgangsangebots an seiner Hochschule: „*Wer besucht den Hochschullehrgang Freizeitpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien? Darstellung der Heterogenität der Studierenden im Studienjahr 2014/15*“. Im Beitrag belegt er, dass die durch die Zulassungsbestimmungen ermöglichte Heterogenität der Studierenden und zukünftigen Freizeitpädagoginnen und Freizeitpädagogen sich tatsächlich bei

den Studierenden des in diesem Beitrag vorgestellten Jahrgangs des Hochschullehrgangs widerspiegelt.

In vielen europäischen Ländern zählt kontinuierliche Fort- und Weiterbildung als verpflichtendes Format zum Selbstverständnis lebenslangen Lernens im Lehrberuf. Der Beitrag *„Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern – europäische Trends“* von Jan Böhm stellt ein Desiderat wissenschaftlicher pädagogischer Forschung zu dieser Thematik dar. Das betrifft sowohl Fragen zu den Inhalten, den Formaten, der Gestaltung und der Umsetzung von Fortbildungen als auch Fragen des Transfers und deren Wirkung. In diesem Beitrag soll ein Überblick über das aus der Sicht des Autors durchaus widersprüchliche Fort- und Weiterbildungsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern in Europa und speziell in Österreich gegeben werden.

In den Bildungssystemen der deutschsprachigen Länder wurden in den letzten Jahren bildungspolitische und strukturelle Maßnahmen initiiert, um sowohl die Qualität des Bildungssystems als auch seine Ergebnisse weiterzuentwickeln und nachhaltig zu verbessern. Auch in Österreich sollen über Steuerungsstrukturen *„qualitätsvolle Ergebnisse zielgerichtet und ökonomisch erbracht werden können“* (Altrichter et al. 2008, S. 9). Möglichkeiten und Erfahrungen bei der Verarbeitung und Umsetzung von Steuerungselementen und Maßnahmen sind in der Folge Gegenstand vielfältiger Fragestellungen in der Bildungsforschung (ebd.).

Seit Mitte der 1990er-Jahre wurden erhebliche Anstrengungen unternommen, um die Qualität des österreichischen Schulwesens zu verbessern, wie etwa die Einführung von Bildungsstandards. David Kemethofer und Christian Wiesner sind Researcher an der Koordinationsstelle Netzwerke und Kooperationen am Bundesinstitut BIFIE. Der Beitrag *„Die Nutzung der Bildungsstandards aus der Perspektive der Schulaufsicht“* untersucht die Veränderungen und Veränderungsprozesse, die durch die Einführung der Bildungsstandards in den Schulen stattfinden. Im Zentrum des Forschungsinteresses steht die Schulaufsicht als bislang wenig beachtete Akteurin sowie deren Optionen, Rückmeldungen von Ergebnissen für zielgerichtete Handlungen zu verwenden. Dazu halten die Autoren fest, dass die Einführung der Bildungsstandards von der Schulaufsicht durchgängig positiv aufgenommen wurde und die Schulaufsicht Veränderungen der Schulkultur sowie eine evidenzbasierte Feedbackkultur begrüßt.

Bildungs- und Berufsbildungspolitik unterstützen das Anliegen, einen ge-

lingenden Übergang von der Schule in das Berufsleben und eine Berufsausbildung zu ermöglichen. Dieses Ziel verfolgt das im Juli 2016 in Österreich eingeführte Ausbildungspflichtgesetz bis 18 Jahre. Die bildungspolitische Initiative „AusBildung bis 18“ will notwendige Unterstützung und Anreize schaffen sowie Bildungs- und Ausbildungsangebote erhöhen. Im Beitrag *„AusBildung bis 18: Chance oder Pflicht? Eine Ausbildungsmaßnahme im Vergleich“* geht Ingrid Salzmann-Pfleger der Frage nach, welche Leistungen die überbetriebliche Ausbildung in Bezug auf Ausbildungsqualität, Kompetenzerwerb und berufspädagogische Maßnahmen erbringt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Ausbildung in den überbetrieblichen Werkstätten die Kompetenzen der Jugendlichen fördert und die jungen Erwachsenen auf das Erwerbsleben vorbereitet. Sie folgert daraus, dass es einer qualitätsbezogenen Aus-, Weiter- und Fortbildung der an der Umsetzung Beteiligten bedarf.

Den bildungspolitischen Bogen beschließt der Beitrag von Agnes Grond, deren Arbeits- und Forschungsbereiche an der Karl-Franzens-Universität Graz „Soziolinguistik, Mehrsprachigkeit, Sprachenpolitik, Sprachen und Schulsysteme“ umfassen. Ihr Beitrag *„Sprachliche Ressourcen kurdischer Immigrantinnen und Immigranten im Spannungsfeld des Bildungsangebots in Österreich“* stellt Ergebnisse ihrer Studie zum Verhältnis Familiensprache(n) und Zweitsprache in der Migration bei kurdischen Migrantinnen und Migranten aus der Türkei und daraus resultierender Chancen und Barrieren im Bildungsweg vor.

Lehrerbildner/innen der Primar- oder Sekundarstufe an Hochschulen verstehen sich nicht nur als Lehrende, sondern führen berufsfeldbezogene (Forschungs-)Projekte durch (vgl. Jonak & Münster 2012, S. 33f.; Swennen & Snoek 2012, S. 24). Dies unterstützt u.a. den hochschulischen *„Anspruch an Wissenschaftlichkeit bei gleichzeitigem unmittelbarem Bezug zur Schulwirklichkeit. Das heißt, dass die Vermittlung fachlicher, didaktischer, methodischer, sozialer und forschender Kompetenz mit dem zukünftigen Arbeitsfeld eng verbunden wird“* (Jonak & Münster 2012, S. 49). Unter der Rubrik (Forschungs-)Projekte werden dazu unterschiedliche Themen aus der pädagogischen Praxis an zwei Schulen der Primarstufe und einer Schule der Sekundarstufe I vorgestellt.

Auf Basis ihrer grundlegenden Untersuchung in der Primarstufe belegen Katharina Hirschenhauser, Julia Schietz und Gertraud Waldl mit ihrem Beitrag *„Grafomotorische Förderung – auch späte Förderung zeigt noch Wirkung auf Schriftbild und Schreibmotivation“*, dass die Förderung der Feinmoto-

rik beim Schreiben robuste Wirkungen auf Teilbereiche des Schriftbilds und die Schreibmotivation der Schüler/innen der Primarstufe zeigen. Grafomotorische Förderangebote sind demnach mindestens bis zur dritten Grundschulstufe sinnvoll und empfehlenswert.

Im Beitrag mit dem Titel *„Lesestipendium. Ein Projekt zur Steigerung der Lesefähigkeit von Schülerinnen und Schülern an der Volksschule Lienz Nord“* fasst Elisabeth Haas Ergebnisse eines dreimonatigen Leseförderprogramms für 18 Schüler/innen mit Lesepatinnen und -paten vor. Dieses Projekt wurde von zwei Studierenden der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein unter der Leitung der Autorin dieses Beitrags wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

Gordan Varelija und Monika Musilek widmen sich in ihrem Beitrag *„Forscherklassen am Prüfstand. Möglichkeiten und Grenzen entdeckenden Lernens im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I“* einer ersten Annäherung an Möglichkeiten und Grenzen entdeckenden Lernens im Mathematikunterricht anhand der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern zweier „Forscherklassen“ an der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien. Zur Beantwortung der Frage, welche Denk- und Lösungswege Schüler/innen der Forscherklassen in der Auseinandersetzung mit einer mathematischen Lernumgebung beschreiten, wird eine zweijährige Arbeit in einer strukturierten mathematischen Lernumgebung überprüft.

Den Serviceteil eröffnet Hedy Wagner, Lehrerbildnerin in der Berufsbildung, mit einer Zusammenfassung ihrer Masterarbeit: *„Humor in der Schule – Wozu? Eine Bedarfsklärung zum Stellenwert des Humors in berufsbildenden kaufmännischen mittleren und höheren Schulen“*. Dem Humor in der Schule ebenfalls eine wissenschaftlich anerkannte Bedeutung und Wahrnehmung zu gewähren, bedarf aus ihrer Sicht noch vieler Forschungsarbeiten und Publikationen. Sie kommt zu dem Fazit, dass eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Thema „Humor in der Schule“ nicht gebräuchlich ist. Ihr Beitrag soll eine Ermutigung darstellen, in der Schule überlegt und methodisch mit Humorinterventionen zu arbeiten.

In der Zusammenfassung ihrer Bachelorarbeit *„Motive für und Einflussfaktoren auf die Berufswahl Volksschullehrer/in. Eine empirische Studie an der Pädagogischen Hochschule Wien“* stellt Mirjam Novak exemplarisch Ergebnisse einer Erhebung zu Berufswahlmotiven und Einflussfaktoren auf die Berufswahl „Volksschullehrer/in“ bei Studierenden des ersten Semesters vor.

Ulrich Krainz beschließt diese Ausgabe und stellt in seinem Service-Beitrag „*Die Dokumentarische Methode. Methodologie, Arbeitsschritte und Potentiale*“ eine Methode vor, die sowohl in den Sozialwissenschaften als auch in der Schul- und Bildungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung gut etabliert ist. In dem Beitrag werden die methodologische Basis genauso wie die einzelnen Schritte der Interpretation und das Potenzial, das die dokumentarische Methode für die Schul- und Bildungsforschung bereit hält, übersichtlich dargestellt und diskutiert.

Das Redaktionsteam wünscht allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre

Christian Fridrich

Reingard Klingler

Renate Potzmann

Christian Fridrich, Mag. Dr., Hochschulprofessor für Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bereichskoordinator für Forschung an der Pädagogischen Hochschule Wien. Lehrbeauftragter an der Universität Graz und an der Universität Wien. Mitherausgeber von wissenschaftlichen Reihen bei Springer, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften und LIT. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geographie und Wirtschaftskunde und ihre Didaktik, Interkulturalität, Demokratisierung durch Bildungspädagogik, Conceptual Change, qualitative Sozialforschung.

Kontakt: christian.fridrich@phwien.ac.at

Reingard Klingler, Mag.a MA, Hochschulprofessorin im Fachbereich Bildnerische Erziehung/Kunstpädagogik und IEP-Koordinatorin für Forschung an der Pädagogischen Hochschule Wien. Mitherausgeberin der Forschungsperspektiven, LIT; Lehre und Forschung zu Gegenwartskunst, Gender, Populärkultur, künstlerische Kunstpädagogik und ästhetische Forschung.

Kontakt: reingard.klingler@phwien.ac.at

Renate Potzmann, Dr.in, MA, BEd; Mitarbeiterin des Instituts für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis der Pädagogischen Hochschule Wien; Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Wien und an der Universität Wien. Mitherausgeberin der Reihe Forschungsperspektiven der PH Wien. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wandel im Rollenverständnis der Lehrer/innen, Professionalisierung im Lehrberuf, Begabungsförderung als Kinderrecht, Coaching als Unterstützungsformat im Lehrberuf.

Kontakt: reate.potzmann@phwien.ac.at

Literatur

- Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Jochen (2008): Einführung. In: Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Jochen (Hg.): *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: SV Verlag, S. 9–14.
- Bartosch, Ilse; Mehlmauer-Larcher, Barbara (2014): Lehrerbildner/in: auf der Suche nach einem Professionsprofil. In: ILS Mail, Ausgabe 1/14 Jahrgang 14, S. 18–19. Abrufbar unter: <http://uibk.ac.at/ils/ilsmail> (2016-08-17).
- ETUCE (2008): *Teacher Education in Europe: an ETUCE policy paper*. Brussels: European Trades Union Committee for Education. Abrufbar unter: http://www.ateel.org/uploads/EUpolicies/etuce_policypaper_te_in_europe.pdf (2016-08-14).
- Felten, Michael (2011): Lehrer. Doch, er ist wichtig! In: *Die Zeit* Nr. 45, 2011, S. 1–3. Abrufbar unter: <http://www.zeit.de/2011/45/C-Lehrer-Studie>. (2016-09-07).
- Hattie, John (2009): *Visible Learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
- Jonak, Felix; Münster Gerhard (⁴2012): *Die Pädagogische Hochschule. Hochschulgesetz 2005*. Zirl: innverlag.
- Mulder, Regina; Messmann, Gerhard; Gruber, Hans (2009): Professionelle Entwicklung von Lehrenden als Verbindung von Professionalität und professionellem Handeln. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 401–409.
- Schratz, Michael (2014): Lehrerbildner/in: „Die unsichtbare Profession“ aus internationaler Perspektive. In: ILS Mail, Ausgabe 1/14 Jahrgang 14, S. 8–11. Abrufbar unter: <http://uibk.ac.at/ils/ilsmail> (2016-08-17).
- Schratz, Michael; Schrittmesser, Ilse (2014): Editorial: Lehrerbildner/in – eine Profession? In: ILS Mail, Ausgabe 1/14 Jahrgang 14, S. 2–3. Abrufbar unter: <http://uibk.ac.at/ils/ilsmail> (2016-08-17).
- Swennen, Anja; Snoek, Marco (2012): LehrerbildnerInnen – eine neu entstehende Berufsgruppe in Europa. Forschungsbefunde und politische Strategien. In: *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung* Heft 3, S. 20–30.

„... den Lehrer zum Forscher werden lassen.“
(v. Foerster)

Georg Tafner

Abstract Deutsch

Wer über Lehren schreibt, muss beim Lernen beginnen (1). Professioneller Unterricht setzt beim Lernenden an und orientiert sich an wissenschaftlichen Erkenntnissen (2). Diese werden mit unterschiedlichen Forschungsparadigmen erarbeitet (3). Die Conclusio, dass aufgrund der unterschiedlichen Lerntheorien und Forschungsparadigmen die Erkenntnisse für die Praxis nichts bringen, wäre falsch. Oft aber wird die Praxis gegen die Theorie ausgespielt (4): Im Kern geht es um unterschiedliche Arten der Begründung. Professioneller Unterricht bedarf einer wissenschaftlichen Begründung, die Forschungsergebnisse nicht rezeptartig wie Punkte einer Checkliste abarbeitet, sondern kritisch-reflexiv in die eigene Praxis und Begründung einfließen lässt (5).

Schlüsselbegriffe

Lerntheorien, Erziehungswissenschaftliche Forschung, Kompetenzorientierung, Dimensionen des Unterrichts, Theorie und Praxis.

Abstract English

Writing about teaching begins with writing about learning (1). Professional teaching focuses on the learner and tries to transfer academic knowledge (2). This knowledge is elaborated on the basis of different paradigms. The conclusion that different learning theories and research paradigms leads to unhelpful knowledge for the practice would be wrong. Nevertheless, some practitioners argue that theory is not helpful in practice (4): But the point is not: practice against theory. The question is how teachers legitimate teaching. This is a question of reasoning. Professional teaching needs critical and reflexive academic reasons

based on research – unfortunately there are no check lists as recipes for correct actions in every possible situation available (5).

Keywords

learning theories, education research, competence orientation, dimensions of teaching, practice and theory.

Zum Autor

Tafner, Georg, Priv.-Doz. HS-Prof. Mag. Dr., M.E.S., M. phil., Privatdozent der Humboldt-Universität zu Berlin (Lehrbefugnis für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Wirtschaftspädagogik) Leiter des Bundeszentrums für Professionalisierung in der Bildungsforschung, Hochschulprofessor für Bildungsforschung und sozioökonomische Bildung an der PH Steiermark.

Kontakt: georg.tafner@bzbfb.at

1 Vorstellung vom Lernen als die Grundlage des Lehrens

Der Titel dieses Beitrags ist ein Ausschnitt aus einem Zitat von Heinz von Foerster, der aus der konstruktivistischen Sichtweise auf die Rolle der Lehrperson blickt und damit mit der Vorstellung bricht, dass Lehrerinnen und Lehrer alles wissen müssten: *„Vom Lehrer wird erwartet, dass er weiß, was er weiß, sonst könnte er ja nichts lehren; vom Forscher wird erwartet, dass er weiß, was er nicht weiß, sonst könnte er nicht nach Antworten suchen. [Ich schlage vor], den Lehrer zum Forscher werden zu lassen, der zusammen mit seinen Schülern versucht, die Schule – ja, das Wissen – neu zu erfinden“* (Foerster 2002, S. 14).

Mit diesem Zugang Foersters werden zwei Seiten akzentuiert: einerseits der Konstruktivismus als eine der großen Lerntheorien und die sich daraus ableitbaren Konsequenzen für das Lehren und andererseits die Dimension der Forschung und damit auch die forschungsgeleitete Lehre. Bevor der Frage: „Kann man ohne Wissenschaft und Forschung unterrichten lernen?“ nachgegangen werden kann, muss daher eingangs über Lernen selbst nachgedacht werden.

Wer über Lehren nachdenkt, muss sich zuerst mit Lernen auseinandersetzen. Das ist keinesfalls trivial, auch wenn wir umgangssprachlich eine grundsätzliche Vorstellung vom Lernen haben: *„Im Zuge der Auseinandersetzung mit*

der Umwelt kommt es zur Bildung von Erfahrungen, die in der Zukunft neue Aktivitäten beeinflussen (...). Dies ist ein wesentliches Merkmal von Lernen. Deutlich davon abzuheben sind die weitgehend durch Vererbung festgelegten und im Verlauf der Reifung auftretenden neuen Verhaltensmöglichkeiten (z.B. das fälschlicherweise so genannte ‚Laufen lernen‘)“ (Edelmann 2015, S. 184; Hervorhebung im Original). Es geht beim Lernen also nicht um Reifung bereits vorhandener Anlagen, sondern um eine Form des Aneignens von Wissen und Verstehen: *„Lernen als ein bestimmt geartetes Tun des Lernenden mit dem Ziel (...), etwas, was er noch nicht versteht und weiß, durch die Anleitung des Lehrers und die eigenen Bemühungen seines Lernens zu verstehen und zu wissen“* (Koch 2015, S. 76). Lernen führt entweder zu Verhaltensveränderungen oder zu Veränderung von Verhaltenspotenzialen: *„Unter Lernen verstehen wir alle nicht direkt zu beobachtenden Vorgänge in einem Organismus, vor allem in seinem zentralen Nervensystem (Gehirn), die durch Erfahrung (aber nicht durch Reifung, Ermüdung, Drogen o.ä.) bedingt sind, und eine relativ dauerhafte Veränderung bzw. Erweiterung des Verhaltensrepertoirs zur Folge haben“* (Trembl 1996, S. 97). Aber: Es gibt bis heute keine eindeutige Theorie, welche abschließend Lernen erklären könnte. *„Unter allen menschlichen Leistungen scheint das Lernen seiner Natur nach zum Verborgenen und Unbekanntesten zu gehören“* (Buck 1989, S. 7). Dieses Zitat wird durch die Erkenntnisse aus der Neurobiologie nicht relativiert sondern bestätigt (vgl. Becker 2014). Nach wie vor stehen die unterschiedlichen Lerntheorien nebeneinander (vgl. Slepcevic-Zach, Tafner & Klausner 2013, S. 201ff.).

Der Behaviorismus versteht Lernen als eine Verhaltensänderung. Durch direkte Umweltreize und nicht intrapsychische Zwischenprozesse können Verhaltensweisen durch Reiz-Reaktions-Kontingenzen, z.B. durch Strafe und Belohnung (operante Konditionierung) oder durch annähernd gleichbleibende Reize (klassische Konditionierung) beeinflusst werden. Eine solche Vorstellung von Lernen führt zu Formen des programmierten Unterrichts, der den Unterricht in kleine Einheiten zerlegt und mit ständigem Üben und Konditionierung Lernergebnisse erreichen möchte. Dieser Zugang ist als *drill and practice*-Unterricht in Verruf geraten, auch wenn nach wie vor Teile des alltäglichen Unterrichts dieser Lerntheorie folgen, nämlich z.B. dann, wenn Noten und Anerkennung als Anreize für gute Leistungen dienen sollen.

Die Entstehung des Kognitivismus war eine Reaktion auf den Behaviorismus. Der Blick wurde auf die innere Verarbeitung der Lernenden gerichtet

und Lernen nicht mehr als Verhaltensänderung, sondern als eine Änderung des Verhaltenspotenzials verstanden. Damit wird auch die Bedeutung des Gedächtnisses und das Dreispeicher-Modell von Atkinson und Schiffrin (1968), bestehend aus dem sensorischen Register, dem Kurzzeit- und dem Langzeitgedächtnis, fokussiert. Ein Modell, das auch in der Neurobiologie heute angewandt wird. Dieser Zugang führte zu weiteren didaktischen Modellen, die im Großen und Ganzen dem *Instructional Design* zuzuordnen sind und mit der Hoffnung einhergingen, dass die Didaktik Lernen direkt ermöglichen kann. Diese Zugänge der Instruktion führten zu einer Überbetonung der Lehrperson und einer Ausreizung der Didaktik mit Strukturierung und Sequenzierung, in dem den Lernenden in ihrem eigenen Lernprozess zu geringe Beachtung geschenkt wird.

Als Reaktion darauf entwickelte sich der Konstruktivismus. Behaviorismus und Kognitivismus gehen von einer objektiven Wirklichkeit aus, der Konstruktivismus von einer individuellen Konstruktion der Wirklichkeit. Dabei muss zwischen einem moderaten und radikalen Konstruktivismus unterschieden werden. Im radikalen Konstruktivismus erfolgt die Konstruktion der *Realität* als innerer Prozess des Individuums. Jede Person konstruiert auf Basis der individuellen Erfahrungen ihre eigene Wirklichkeit, die es so nur in den Köpfen der Menschen gibt. Ein solches Verständnis von Wirklichkeit und Lernen macht institutionelles Lernen und damit auch die Konstruktion von Lehre schwierig bis unmöglich. Der moderate Konstruktivismus geht von „*subjektbezogenen, konstruktivistischen Vorstellungen von Lernen*“ (Rebmann & Schlömer 2011, S. 12) aus und ermöglicht die Verbindung von Konstruktion mit Instruktion. Solche Zugänge „*werden in der Regel als moderat konstruktivistisch bezeichnet. Auch wenn sie im Lernen die Selbstentwicklung eines kognitiven Systems erkennen, so gehen sie in der Praxis allerdings nicht soweit, die Existenz einer objektiven Welt aus ihren theoretischen Konstruktionen auszublenden. Sie unterstellen vielmehr, dass es objektiv erkennbare Strukturen und Inhalte gibt*“ (ebd.). Es geht also um unterschiedliche Deutungen der Wirklichkeit. Damit wird das Lernen selbst in den Mittelpunkt gerückt. Nicht die Lehrperson, sondern die Lernenden stehen im Fokus. Damit muss auf individuelle Lernprozesse Rücksicht genommen werden, die Lehrperson wird zum Coach und zur individuellen Lernhelferin/ zum individuellen Lernhelfer, die/der es versteht, individuelles Feedback und damit formative Evaluierung durchzuführen. Der

lernende Mensch wird als autonom, kompetent und sozial eingebunden wahrgenommen (vgl. Deci & Ryan 1993, S. 229).

Lernen kann als ein individueller Prozess der Datenverarbeitung gesehen werden, entweder im kognitiven oder konstruktivistischen Sinn. Dabei kommt nur das Individuum in den Blick, das Soziale bleibt außen vor. Lernen kann aber auch als eine soziale Konstruktion gesehen werden: Wissen entsteht demnach immer in der Auseinandersetzung mit anderen. Lernen ist dadurch ein sozialer Prozess und die Lerntheorie eine soziokonstruktivistische, wie dies Wygotski herausgearbeitet hat. Sprache und begriffliches Denken sind demnach sozialen Ursprungs. Beides entsteht durch wechselseitige Hilfe und wird über die Zeit hinweg zum alltäglichen Verhalten der Personen (vgl. Wygotski 1984).

Zusammenfassend sind zwei Punkte herauszustreichen: Erstens wird bereits in dieser kurzen Übersicht klar, wie vielfältig die Forschungsergebnisse zum Thema Lernen sind und dass deshalb die Rede über Lernen nicht losgelöst von Wissenschaft stattfinden soll. Dabei ist darauf zu verweisen, dass das Nachdenken – und das ist im Kern Wissenschaft (vgl. Tetens 2013) – über Lernen und Lehren in etwa 2500 Jahre zurückweist und das kulturelle Erbe der Pädagogik bis ins 20. Jahrhundert hinein eine philosophische Angelegenheit war. Im 20. Jahrhundert formen sich weitere Sichtweisen aus (siehe Kapitel 3). Zweitens ist Lernen als Voraussetzung für Lehren etwas, das sich im Inneren der Lernenden abspielt: *„Niemand kann einem anderen etwas lehren, wenn dieser nicht lernt“* (Koch 2015, S. 75). Lehrpersonen können aber, so wie dies Helmke (2014, S. 55ff.) in seinem Angebot-Nutzungs-Modell darstellt, Faktoren des Lernens beeinflussen. Über diese veränderbaren Faktoren gibt es mittlerweile sehr gute empirische Erkenntnisse. Die Lehrperson kann letztlich nur anbieten – das Lernen ist und bleibt Eigenverantwortung. Das bedeutet aber keinesfalls, Unterricht irgendwie, rein dem eigenen Dafürhalten folgend, zu gestalten. Es geht darum, das eigene Tun der Lernenden in Bewegung zu setzen und so weit wie möglich zu fördern. Die Dimensionen des Unterrichts fordern die Auseinandersetzung mit den bereits vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnissen.

2 Die Dimensionen des Unterrichts

Drehen wir das bisher Geschriebene um und gehen davon aus, dass es keine wissenschaftlichen Ergebnisse für die Lehre gäbe. Das würde an Szenen der Lehrer/innenauswahl im 18. Jhd. erinnern, als der Lehrberuf alles andere als professionalisiert war. Bölling (1983) schildert die Auswahl eines Volksschullehrers im Jahre 1729. Um die ausgeschriebene Stelle bewerben sich ein Weber, ein Schneider, eine Kesselflicker und ein Unteroffizier. Alle Kandidaten weisen bescheidene Fähigkeiten im Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen auf. Ausgewählt wird der Weber, der zwar ähnlich wie die anderen Kandidaten nicht gut rechnen, singen, lesen und rechtschreiben kann, aber jener zu sein scheint, der am vertrauensvollsten und am wenigsten hart mit den Kindern umgehen würde – Szenen eines Auswahlverfahrens, wie sie heute nicht mehr vorstellbar sind.

Seit den 1990er Jahren setzt sich die Erziehungswissenschaft intensiv in unterschiedlichen Zugängen mit der Professionalisierung von Lehrenden auseinander (vgl. Combe & Helsper 1996). Eine professionalisierte Lehrperson von heute muss über fachliche, fachdidaktische und pädagogische Kompetenzen verfügen, um die Aufgaben des Lehrberufes verantwortungsvoll, effizient und sinnvoll bewältigen zu können (vgl. Kunter & Trautwein 2013, S. 142ff.; Terhart 2009, S. 71ff.; Helmke 2014, S. 103ff.). Unterricht ist erfolgreich, wenn Unterrichtsziele und normative Vorgaben umgesetzt werden (vgl. Berliner 2005). Auch wenn heute oftmals dem Begriff der Erziehung ausgewichen und Wertfreiheit eingefordert wird (vgl. Tafner 2015a, S. 144–158), ist pädagogisches Handeln letztlich immer normativ. Es folgt in unserem kulturellen Kontext ganz bestimmten Zielen, die aber nur teilweise direkt ausgesprochen werden, aber implizite Grundlage der Individualpädagogik sind. Der Mensch soll demnach:

- *„demokratisch gesinnt (. . .)*
- *selbstständig,*
- *lernwillig (was auch in den Kompetenzen (vgl. Weinert 2002) gefordert wird),*
- *arbeitswillig und leistungsbereit (Leistungsbereitschaft und Arbeitswille lassen sich aus der Kompetenzdefinition Weinerts heraus ableiten),*
- *kompetent,*
- *in die Gesellschaft eingebunden,*
- *verantwortungsvoll sein und*

- *nicht der reinen ökonomischen Ethik folgen*“ (Tafner 2015a, S. 215).

Diese Ziele finden sich nicht nur in der wissenschaftlichen Literatur, sondern auch im Zielparagraphen in Bezug auf Schule in der Österreichischen Bundesverfassung:

„Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert. Im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen“ (B-VG 2005, Art. 14, Abs. 5a).

Sieht man diese Aufgaben in ihrer Gesamtheit, dann geht es um Bildung im traditionellen Sinn:

„Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst. Das ist kein bloßes Wortspiel. Sich zu bilden, ist tatsächlich etwas ganz anderes, als ausgebildet zu werden. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.“ (Bieri 2007, S. 1)

Es geht um diese *bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein*, die nur von innen entstehen kann. Bildung wird also nicht transitiv verstanden; es ist nicht etwas, das technologisch machbar und messbar ist. Bildung ist Selbsttätigkeit. Sie kann nicht vermittelt, nicht transportiert und nicht herbei gemessen werden. Es geht um eine eigene Kultivierung, ein eigenes Hinterfragen von Konstruktionen – ein Dekonstruieren vermeintlicher Wirklichkeiten. Es geht um den eigenen Verstand, die eigene Mündigkeit und die eigene Urteilsfähigkeit (vgl. Klafki 1996, S. 19f.). Es geht um die Selbstbestimmungsfähigkeit, die nur in der Gleichzeitigkeit von *„Individualität und Gemeinschaftlichkeit“* (Klafki 1996, S. 26) begriffen werden kann. Ein solcher Zugang zielt nicht vordergründig auf zweckrationale, rein ökonomisch interpretierte, dem Arbeitsmarkt

dienliche Kompetenzen, sondern greift wesentlich weiter aus, ohne die Herausforderungen einer modernen Dienstleistungsgesellschaft aus den Augen zu verlieren:

„Zwar steht es außer Zweifel, dass die gegenwärtigen und vermutlich zukünftigen Anforderungen der industriellen Gesellschaft, in der wir leben, in einer zeitgemäßen Bildungskonzeption ihren Ort finden müssen – allerdings kritisch revidiert, da wir die Weiterentwicklung dieser industriellen Gesellschaft nicht im Sinne eines unkritischen, technisch-ökonomisch bestimmten Fortschrittsoptimismus betreiben können. (...) Es ist die Einsicht in den dialektischen Zusammenhang zwischen den personalen Grundrechten, wie sie etwa die Menschenrechtsdeklarationen der Vereinten Nationen und der Grundrechtskatalog unserer Verfassung umschreiben, und der Leitvorstellung einer fundamental-demokratisch gestalteten Gesellschaft, einer konsequent freiheitlichen und sozialen Demokratie. Erst in diesem Rahmen können auch die Herausforderungen, die sich aus der Weiterentwicklung der Industriegesellschaft für die Theorie und Praxis einer neuen Allgemeinbildung ergeben, angemessen interpretiert und konstruktiv beantwortet werden“ (Klafki 1996, S. 61).

In diesem Sinne ist das oberste Ziel die Mündigkeit im Sinne einer Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (vgl. Klafki 1996, S. 276ff.). Als zweites Ziel folgt die Urteils-, Kritik- und Kommunikationsfähigkeit, damit das oberste Ziel überhaupt ermöglicht wird. Als drittes Ziel definiert Klafki die Frage nach Fächern und die Frage, ob die der Naturwissenschaft oder der Sozial- bzw. Kulturwissenschaft zugeordnet werden sollen, letztere ermöglichen unterschiedliche Ausdeutungen und Zugänge. Naturwissenschaften arbeiten mit Gesetzen. Gerade für ökonomische Fächer ist diese Unterscheidung essentiell, weil das Bewusstsein, dass sie keine naturwissenschaftlichen sind, Raum für Sozioökonomisches öffnet. Auch für andere sozialwissenschaftliche bzw. kulturwissenschaftliche Fächer sollte klar sein, dass es oftmals um Deutungen und Interpretationen und nicht um Gesetze im naturwissenschaftlichen Sinn geht. Das hat Konsequenzen für den Unterricht. Erst als viertes Ziel definiert Klafki die eigentlichen Unterrichtsziele, wobei vom Primat der Unterrichtsziele ausgegangen wird und die Interdependenz der Elemente des Unterrichts (Inhalt, Ziele, Methoden, Medien, Sozialform) berücksichtigt werden müssen. Es gibt also keinen Unterricht ohne Inhalt und Intention und beide wiederum sind höheren Zielen unterstellt. Ein Umstand, der aufgrund der – durchaus auch falsch verstandenen (vgl. Tafner 2015b) – Kompetenzorientierung heute zu wenig akzentuiert und daher sehr aktuell ist.

Seit einigen Jahren wird Kompetenzorientierung weltweit in der Pädagogik intensiv diskutiert und versucht, in Kompetenzmodellen in den Schulen konkret umzusetzen (vgl. Slepcevic-Zach & Tafner 2012). Die Kompetenzorientierung ist historisch betrachtet aus dem Behaviorismus entstanden (vgl. Biemans et al. 2004, S. 5):

„To conclude, competence-based education was historically based on a behaviourist model of training and learning, within a Taylorist industrial model. In the recent competence-based movement, a holistic approach is normatively put forward (...). Modularisation and assessment techniques are pushing educational practice back to the traditional mechanistic and reductionist approach“ (Biemans et al. 2004, S. 5).

Lernen wird in einer derartigen Kompetenzorientierung als eine Input-Output-Relation verstanden, die durch einen Ursache-Wirkung-Zusammenhang erklärt werden kann. Lernen wird als eine Verhaltensänderung definiert, die als Performanz sichtbar wird. Aufgrund der Performanz wird auf die Kompetenz, welche ein nicht sichtbares Potenzial eines Menschen beschreibt, zurückgeschlossen (vgl. Raithel, Dollinger & Hörmann 2009, S. 68ff.; Tafner 2011). Kompetenzorientierung sollte jedoch nicht als *eine monokausale Kette* oder als eine Neuauflage der Lernzielbewegung der 1970er missverstanden werden, sondern als eine ganzheitliche Sicht auf Lernen, das auf die Förderung von Wissen, Können, Verantwortung und Anwendung abzielt und die formative Evaluierung zu einem Bestandteil des Unterrichts macht. Feindt und Meyer (2010) versuchen durch die Kombination von, erstens, lebensweltlichem Lernen, zweitens, individueller Lernbegleitung, drittens, Metakognition, viertens, kognitiver Aktivierung, fünftens, Wissensvernetzung und, sechstens, Üben Kompetenzen zu fördern. Das ist nicht wirklich neu und kann sowohl mit einem bildungstheoretischen als auch lehr- und lerntheoretischen didaktischen Konzept umgesetzt werden. Aber: *„Die genaue, an Kompetenzstufen orientierte Analyse der individuellen Lernstände und Lösungsstrategien sowie die gezielte Nutzung der gewonnenen Einsichten für die Gestaltung von Anwendungssituationen sind neu“* (ebd., S. 32f.). Das bedeutet, Arbeitsaufträge so zu gestalten, dass sie den sechs Merkmalen genügen und sie nicht nur zur summarischen Evaluierung, sondern auch zur formativen Evaluierung einzusetzen, um abseits von Noten individuelles Feedback geben zu können.

Andererseits ist eine Kompetenzorientierung zu beobachten, die sich vor allem an der Messung und Standardisierung festklammert. Diesem Weg folgen

nicht wenige Bildungsverwaltungen. Dieser Zugang ist insofern kritisch zu sehen, als er dazu führen kann, dass Unterricht auf das Messbare reduziert wird und damit soziale, moralisch-ethische, politische aber auch psychomotorische oder performative Ziele zu kurz kommen könnten. Unterricht würde Gefahr laufen, hauptsächlich und vor allem der Standardmessung und Kompetenzüberprüfung zu dienen – *learning to the test* wäre die Hauptaufgabe der Schule. Damit stünden die ersten drei Ziele, wie sie Klafki definiert, nicht mehr im Fokus. Die Kritik an dieser Form der Kompetenzorientierung scheint meiner Beobachtung nach im Steigen begriffen zu sein (vgl. Tafner 2015b). Falsch wäre es jedoch, dadurch empirische Befunde per se abzulehnen, denn aus der qualitativen und quantitativen empirischen Bildungsforschung lassen sich wesentliche Erkenntnisse ablesen. Wesentlich ist dabei die Erkenntnis, dass es neben Inhalt und Kompetenzen immer auch um Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts geht (vgl. Kunter & Trautwein 2013, S. 62ff.). Sichtstrukturen beziehen sich auf Organisationsformen, Methoden und Sozialformen; sie sind für Außenstehende durch Beobachtung erkennbar. Innerhalb dieser Strukturen können jedoch ganz unterschiedliche Lehr- und Lernprozesse ablaufen, die nicht direkt beobachtbar sind. Diese Tiefenstrukturen wie *Classroom Management*, kognitive und soziale Aktivierung, individuelle Förderung und Prozessbegleitung sind für die Qualität des Unterrichts von ganz besonderer Bedeutung; sie sind jedoch nicht direkt beobachtbar. Gerade in der empirischen Lehr-Lern-Forschung spielen diese Tiefendimensionen eine herausragende Bedeutung. Für die Lehrpersonen bedeutet dies, dass sie sowohl auf Basis didaktischer Modelle Sichtstrukturen aufbauen können und auf Grundlage empirisch wissenschaftlicher Erkenntnisse auch die Tiefenstrukturen zu gestalten versuchen.

Zusammengefasst: Normatives und Inhaltliches beschreiben den Gegenstand des Lernens und Lehrens. Ziel der Bildung ist der mündige Mensch, der kompetent und autonom in die Gesellschaft eingebunden ist. Die Überlegungen bislang zeigen deutlich, wie sich die Pädagogik wissenschaftlich weiterentwickelt hat. Die Grundlage dafür ist die Forschung, die unterschiedlichen Zugängen folgt.

3 Forschung und Forschungszugänge in der Erziehungswissenschaft

Mit dem Beginn der Philosophie ca. vier Jahrhunderte vor Christus setzte auch das Nachdenken über Pädagogik ein (vgl. Böhm 2013): Einzige Grundlage der Pädagogik war bis ins 20. Jahrhundert hinein die Philosophie. Die philosophisch-pädagogischen Ideen kulminierten in der Aufklärung mit der Idee, Pädagogik als eigene Wissenschaft zu etablieren und das Ziel der Mündigkeit in den Mittelpunkt zu stellen. Ein Ziel, das heute noch verfolgt wird. Der erste Lehrstuhl für Pädagogik wurde im Jahr 1779 eingerichtet und mit Christian Trapp besetzt. Im 19. Jahrhundert begründet Wilhelm Dilthey die Geisteswissenschaften und die Hermeneutik; es entsteht die geisteswissenschaftliche Pädagogik (vgl. Lessing 2011). Eine Zäsur für die Pädagogik stellt der Missbrauch durch das nationalsozialistische Regime dar. Erst spät in den 1960er-Jahren setzt eine Auseinandersetzung damit ein und es entstehen neben der geisteswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft mehr oder weniger zwei neue Zugänge parallel (vgl. Fatke & Ölkens 2014, S. 7ff.; Gudjons 2012, S. 29ff.; Tafner 2015a, S. 112ff.). Mit Heinrich Roths Vorlesung über eine realistische Wendung in der Pädagogik aus dem Jahr 1962 in Göttingen, entsteht die quantitativ-empirische Methode, die Roth ergänzend zur geisteswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft etablieren wollte. Steht in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik das Verstehen im Sinne der Hermeneutik im Mittelpunkt, so sind dies im neuen Ansatz quantitativ-empirische Untersuchungen, um hypothesenprüfend Korrelationen zur Wirksamkeit von Lehr-Lern-Prozessen aufzuzeigen. Gleichzeitig entsteht die kritische Theorie, welche Gesellschaft, Ökonomie und Erziehung kritisch hinterfragt und dafür unterschiedliche Methoden heranzieht, immer aber mit der Absicht, kritische Einsichten gewinnen zu wollen. Immer stärker hat sich parallel die qualitative Forschung sowohl in die Breite als auch in die Tiefe weiterentwickelt (vgl. Krüger 2000, S. 323). Vor diesem Hintergrund kommt es damit einerseits zu einer starken Quantifizierung der Forschung bei gleichzeitiger Zunahme von qualitativen Zugängen. Somit haben sich heute drei wesentliche Forschungszugänge etabliert: die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die kritische Theorie und die qualitativ und quantitativ empirische Forschung.

Wer sich also heute mit Lehren und Lernen auseinandersetzt, muss sich mit unterschiedlichen Forschungsparadigmen, -zugängen und -ergebnissen

befassen. Das bedeutet, die Grenzen und Möglichkeiten der unterschiedlichen Forschungszugänge zu kennen, um nicht einem *Wissenschaftsaberglauben* (Jaspers, zitiert nach Tetens 2013, S. 103) zu verfallen. Das ist herausfordernd: Forschungsergebnisse kennen, analysieren, verstehen und kritisch reflektieren. Dies bedarf einer methodologischen und methodischen Forschungskompetenz einerseits und einer Reflexionskompetenz andererseits. Hier kann Philosophie die Reflexion unterstützen, da sie eine „*Disziplin höherer Ordnung [ist], die Sachverhalte zweiter und höherer Stufen thematisiert*“ (Tetens 2013, S. 19). Es geht um die Frage, was die Ergebnisse der Einzelwissenschaften für den Menschen, die Gesellschaft und die Umwelt bedeuten (vgl. Tetens 2013, S. 19; in Bezug auf Wirtschaftspädagogik siehe Tafner 2015a, S. 703ff.). Diese Frage ist gerade im Kontext der Didaktik Klafkis von größter Bedeutung. Der kritische Umgang mit Forschungsergebnissen wird jedoch nicht selten aus anderen Gründen verunmöglicht: Die Theorie wird für die Praxis zurückgewiesen. Das könnte sich als selbstgegrabene Grube herausstellen, in die man selbst fällt – und nicht mehr herauskommt.

4 Subjektive Theorien und die Vorstellung von Theorie und Praxis

Seit dem 19. Jahrhundert ist die forschungsgeleitete Lehre (vgl. Gudjons 2012, S. 95) eine kulturell-kognitive Institution (vgl. Scott 2001), d.h. eine universitäre Selbstverständlichkeit: Wer lehrt, forscht. Natürlich ist das nun nicht so trivial, dass wir behaupten könnten: Wer forscht ist die bessere Lehrperson. Aber wer selber forscht, ist mit der Welt der Forschung vertraut, kennt ihre Möglichkeiten und Grenzen und setzt sich intensiv mit Themen auseinander. Wollen die Pädagogischen Hochschulen universitär werden – und das bedeutet ja der Prozess der Tertiärisierung und Professionalisierung letztlich –, dann muss auch das wissenschaftliche Arbeiten zur Selbstverständlichkeit werden, muss die wissenschaftliche Theorie zum Bestandteil des eigenen professionellen Handelns werden. Anders ist der Weg nicht zu gehen: „*Doch pädagogische Ausbildung ohne oder nur mit schwachem Wissenschaftsbezug ist keine gute Ausbildung, sie setzt das Didaktische vor das Wissenschaftliche, so als würde man das Verkaufen vor das Produzieren setzen.*“ (Mittelstraß 2013, S. 8f.) Hochschullehrpersonen sind also im besten Falle forschende Lehrende. Aber das ist noch keine Selbstverständlichkeit. Wenn die Theorie in Bezug auf die Praxis abgewehrt wird, dann könnte dies so laufen:

Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen handeln – wie alle Menschen – immer vor dem Hintergrund der Lebenswelt, bestehend aus Personen, Gesellschaft und Kultur. Die Lebenswelt ist ein implizites kollektives Hintergrundwissen, das *„den Kommunikationsteilnehmern im Rücken bleibt (...). Dieses fundamentale Hintergrundwissen (...) ist ein implizites Wissen, das nicht in endlich vielen Propositionen dargestellt werden kann; es ist ein holistisch strukturiertes Wissen, dessen Elemente aufeinander verweisen; und es ist ein Wissen, das uns insofern nicht zur Disposition steht, als wir es nicht nach Wunsch bewusst machen und in Zweifel ziehen können“* (Habermas 1987, S. 449 u. 451). Diese Lebenswelt umfängt den Menschen und ist nur intuitiv und performativ wahrnehmbar (vgl. Habermas 2012, S. 20f.). *„Der Begriff der Lebenswelt stützt sich auf die Unterscheidung zwischen performativem Bewusstsein und falliblem Wissen. Der eigenartige Modus des mitlaufenden, intuitiv gewissen, aber implizit bleibenden präreflexiven Hintergrundwissens, das uns in unseren täglichen Routinen begleitet, erklärt sich daraus, dass uns die Lebenswelt nur performativ, im Vollzug von Akten, die jeweils auf etwas anderes gerichtet sind, gegenwärtig ist“* (ebd., S. 22f.). Diese Lebenswelt ist also etwas Performatives.

Wissenschaftler/innen produzieren in der Welt der Wissenschaft, die ein Bestandteil unserer Lebenswelt ist, wissenschaftliche Theorien, also gut begründete Aussagen, die methodisch, intersubjektiv nachvollziehbar, belegt sind. Sie gelten grundsätzlich so lange, bis ihnen wissenschaftlich widersprochen wird. Praktiker/innen im Bereich der Schule arbeiten in der Welt der Schule, die ebenfalls Bestandteil der Lebenswelt ist. Die Praxis in dieser Welt ist immer ein Tun, etwas Performatives. Denn: Praxis ist nur Praxis im Vollzug – in der Performativität. Es ist die *Könnerschaft*, die nicht hinterfragt, warum etwas so getan wird, wie es getan wird – das Machen wird kompetent und implizit vollzogen (vgl. Neuweg 1999). Die Praxis in der Welt der Schule ist das Unterrichten, das tatsächliche Vollziehen der Lehre. Sobald aber von dieser Praxis erzählt wird oder das Tun selbst begründet wird, dann wird der praktische Vollzug verlassen und es wird in die Welt der Gründe übergewechselt. Dann geht es nicht mehr um das Performative der Praxis, sondern um die Begründung des Tuns in der Praxis. Wer also als Pädagogin oder Pädagoge über den eigenen Unterricht spricht, erzählt von der Praxis, ist aber nicht mehr in der Praxis selbst. Sobald über Praxis nachgedacht, gesprochen und reflektiert wird, so wird aus dem lebensweltlichen praktischen Vollzug eine Begründung und diese gehört nicht mehr zur performativen Praxis, sondern in die Welt

der Gründe; so wird eine begründete Auseinandersetzung über das praktische Tun überhaupt erst möglich, die aber selbst die Praxis nicht ist (vgl. Habermas 2012, S. 24).

Nochmals: Wenn ein Praktiker oder eine Praktikerin über die Praxis spricht, ist er oder sie nicht in der Praxis, sondern in der Begründung seiner/ihrer Praxis, die selbst die Praxis nicht ist! Er oder sie befindet sich in der Welt der Gründe. Auch ein Wissenschaftler und eine Wissenschaftlerin, der/die über seine/ihre Theorie und Wissenschaft spricht, ist nicht in der Theorie, sondern in der Welt der Gründe.

Wenn es sich so verhält, dann wird aus dem Theorie-Praxis-Problem ein Begründungsproblem. Oder anders gesagt: Es steht praktische Begründung gegen wissenschaftliche Begründung. Das erleben wir im Diskurs zwischen Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft mit Praktikerinnen und Praktikern und vice versa immer wieder: Die Begründung des Praktikers bzw. der Praktikerin wird vom Wissenschaftler bzw. der Wissenschaftlerin gerne als subjektive Theorie abgetan:

„Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Theorien (...) sind mit subjektiven Theorien (das Konzept wird oft gleichbedeutend mit naiver Theorie, impliziter Theorie, Alltagstheorien verwendet) Aussagen- und Überzeugungssysteme gemeint. Subjektive Theorien sind ähnlich wie wissenschaftliche Theorien aufgebaut und strukturiert, ohne allerdings deren Gütekriterien (wie Systematik, Explizitheit, Falsifizierbarkeit usw.) aufzuweisen, geschweige denn Ergebnis einer wissenschaftlichen Überprüfung zu sein. Ähnlich wie wissenschaftliche Theorien dienen subjektive Theorien der Erklärung und Vorhersage menschlichen Verhaltens. In komplexen, wissenschaftlich erst ansatzweise erschlossenen Lebensbereichen wie dem von Erziehung und Unterricht leiten sie darüber hinaus das Handeln meist sehr viel stärker als wissenschaftliche Theorien“ (Helmke 2014, S. 115).

Spiegelbildlich verhalten sich Praktikerinnen und Praktiker, die wissenschaftliche Aussagen als *abgehoben* und nicht praxisrelevant abtun. So stehen sich Begründung und Begründung gegenüber und werfen sich gegenseitig Inkompetenz vor. Aber es geht noch tiefer: Nicht selten lautet das Argument aus der Wissenschaft: Eure Lehre ist nicht forschungsgeleitet und deshalb willkürlich. Nicht selten kommt das Argument aus der Praxis: Die wissenschaftliche Theorie ist praxisfern und daher nicht anwendbar. Es kommt zum unverzeihlichen Aufeinanderprallen zweier unterschiedlicher Welten in der Lebenswelt. So ste-

hen sich vermeintlich Theorie und Praxis gegenüber – letztlich aber stehen sich unterschiedliche Begründungen gegenüber.

Die Lösung liegt bereits in der Beschreibung des Problems: Der Weg zum besseren Verständnis wissenschaftlicher Theorien für das praktische Tun im Unterricht liegt im Verstehen, dass all unsere Reflexionen, Auseinandersetzungen, Begründungen und verbalen Legitimationsversuche niemals die Praxis selbst sind, sondern theoretische Beschreibungen dessen, was wir erlebt haben oder meinen erlebt zu haben. Sie sind aber nicht das Erlebte selbst. Für die theoretische Beschreibung können unterschiedliche Formen von Theorien helfen. Wer erkennt, dass subjektive Theorien nicht immer hilfreich sind und andere Theorien auch existieren, hat den ersten wesentlichen Schritt Richtung wissenschaftliches Verständnis gesetzt.

Dieser Sprung aus der Performativität hinüber in die Welt der Gründe wird als Basissatzproblem bezeichnet, denn es stellt sich die Frage, wie überhaupt Beobachtetes in Sprache, in Sätzen ausgedrückt und zu wissenschaftlichen Aussagen ausgeformt werden kann, um dabei so nah wie möglich am Beobachteten selbst zu bleiben. So sehr man sich bemüht – das Beschriebene ist nie das Beobachtete (vgl. Andersson 2013, S. 145ff.). Die Wissenschaft ist sich dieses Problems bewusst, geht dennoch noch einen Schritt weiter, denn sie möchte vom Speziellen durch Induktion auf das Allgemeine schließen. „*Um die Wirklichkeit und damit die Wahrheit von Aussagen zu erkennen, müssen Beobachtungen und Schlussfolgerungen raffiniert zusammenspielen*“ (Tetens 2013, S. 59). So tastet sich die Wissenschaft durch Falsifikation, Umarbeitung von Hypothesen und Einschränkungen mit Hilfe unterschiedlicher Methodologien und Methoden an die Wahrheit heran. Basissätze und wissenschaftliche Theorien bleiben fallibel und solange aufrecht, bis ihnen widersprochen wird. Versuch und Irrtum ist letztlich die Methode der Wissenschaft (vgl. Andersson 2013, S. 145ff.). Evidenzen im Sinne von Gewissheit gibt es nicht.

So folgt die Forschung letztlich dem Ideal der Wahrheit, wissend, dass sie sich dieser niemals sicher sein kann. Forschungsgeleitete Lehre ist daher immer kritisch-reflexiv und offen für Neues.

Die Fähigkeit und Bereitschaft, den eigenen Unterricht regelmäßig selbstkritisch zu hinterfragen und verfügbare Methoden und Werkzeuge zur Selbstdiagnose und -verbesserung (...) einzusetzen, ist eine Schlüsselbedingung für die Verbesserung des eigenen Unterrichts und damit ein zentrales und für den nachhaltigen Unterrichtserfolg unabdingbares Merkmal der Lehrperson. Das Konzept des reflective practi-

tioner stammt von Donald A. Schön (1983) und zielt darauf ab, dass Lehrpersonen gezielte und kontinuierliche Anstrengungen unternehmen, über den eigenen Unterricht und seine Wirkungen zu reflektieren, um den Unterricht zu verbessern (Helmke 2014, S. 115f.).

5 Fazit: Versuch einer realistischen Einschätzung des Verhältnisses von Wissenschaft und Unterricht

Der Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen lässt sich entlang eines Kontinuums von zwei Extremen darstellen: einerseits die totale Ablehnung von Forschung und der Wissenschaftsaberglaube andererseits. Entlang dieses Kontinuums gilt es, sich als Lehrperson professionell zu verorten.

Dieser Beitrag soll aufzeigen, dass über die unterschiedlichen Dimensionen von Lehren und Lernen bereits viel nachgedacht und geforscht wurde: Philosophie, Psychologie, Soziologie und in jüngster Zeit auch Neurobiologie versuchen mit unterschiedlichen Forschungszugängen einen Beitrag für Lehren und Lernen zu leisten. Vor diesem Hintergrund heute Lehre ohne wissenschaftlichen Bezug anzubieten, wäre möglich, aber weder professionell noch praktisch anzuraten. Der kritisch-reflexive Zugang zu Theorie und Praxis kann beide im eigenen professionellen Tun im Sinne Schöns (1983) näher bringen – wissenschaftstheoretisch jedoch lässt sich die Unterscheidung zwischen Praxis und Theorie niemals aufheben. Wir können den Graben dazwischen verkleinern: durch Reflexion und dem Infrage stellen subjektiver Theorien.

William James, der als Gründungsvater der amerikanischen Psychologie gilt, schrieb über seine Arbeit im Kontext von Lehren:

„Mit Sicherheit sollte die Psychologie den Lehrern helfen. Aber dennoch gestehe ich, dass ich, da mir das Ausmaß mancher Ihrer Erwartungen bekannt ist, etwas ängstlich bin, dass am Ende meiner Vorträge nicht wenige von Ihnen eine gewisse Enttäuschung über die schlichten Ergebnisse empfinden könnten. In anderen Worten, ich bin nicht sicher, ob Sie sich nicht Erwartungen hingeben, die eine Spur übertrieben sind“ (James 1899, S. 5).

Es geht um eine realistische Einschätzung praktischer Performativität, subjektiver und wissenschaftlicher Theorien. Nachhaltig enttäuschen wird das nur den, *„der von einer Wissenschaft vom Menschen Rezepte für dessen Behandlung erwartet und der den stets vorläufigen und approximativen Charakter jedes Forschungsergebnisses erkennt“ (Weinert 1967, S. 14).*

Literatur

- Andersson, Gunnar (⁴2013): Basisprobleme (V. Kapitel). In: Keuth, Herbert: Karl Popper. Logik der Forschung. Berlin: Akademie Verlag, S. 45–166.
- Atkinson, Richard C.; Shiffrin, Robert M. (1968): Human memory: A proposed system and its control processes. In: Spence, Kenneth W. & Spence, Janet T. (Hg.): The psychology of learning and motivation (Volume 2). New York: Academic Press, S. 89–195.
- Becker, Nicole (2014): Mehr verstehen, besser handeln? Zum Verhältnis von Pädagogik und Neurowissenschaften. In: Zeitschrift für Pädagogik. Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart, 60. Beiheft, April 2014, S. 208–225.
- Berliner, David C. (2005): The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56 (3). S. 205–213.
- Biemans, Harm; Nieuwenhuis Loek, Poell Rob, Mulder, Martin; Wesseling, Renate (2004): Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. Abrufbar unter: http://www.mmulder.nl/wp-content/uploads/2011/11/Bieman_s-et-al-2004-Competence-based-VET-in-the-Netherlands-backgrounds-and-pitfalls.pdf (2015-05-07).
- Bieri, Peter (2007): Wie wäre es, gebildet zu sein? Grünwald: Komplet-Media.
- Böhm, Winfried (2013): Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. Berlin: Beck.
- Bölling, Rainer (1983): Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Göttingen.
- Buck, Günther (³1989): Lernen und Erfahrung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- B-VG 2005: Bundes-Verfassungsgesetz. BGBl. Nr. 1/1930 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 31/2005. Bundeskanzleramt: Rechtsinformationssystem. Abrufbar unter: <http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40064335> (2015-05-07).
- Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (2), S. 223–238.
- Edelmann, Walter (2015): Lernen. In: Jordan, Stefan; Schlüter, Marnie (Hg.): Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam, S. 184–188.
- Fatke, Reinhard; Oelkers, Jürgen (2014): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60. Jg., Beiheft 60, S. 7–13.
- Feindt, Andreas; Meyer, Hilbert (2010): Kompetenzorientierter Unterricht. Die Grundschulzeitschrift, 234, S. 29–33.

- Foerster, Heinz von (2002): Lethologie: Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwisbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In: Voß, Reinhard (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied: Luchterhand, S. 14–32.
- Gudjons, Herbert (¹¹2012): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Habermas, Jürgen (1987): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2012): Nachmetaphysisches Denken II. Aufsätze und Repliken. Berlin: Suhrkamp.
- Helmke, Andreas (⁵2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- James, William (1899): Talks do Teachers on Psychology. New York Holt (deutsch 1900: Psychologie und Erziehung. Ansprachen an Lehrer. Leipzig: Engelmann).
- Klafki, Wolfgang (³1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Koch, Lutz (2015): Lehren und Lernen. Wege zum Wissen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Krüger, Heinz-Hermann (2000): Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3–13, S. 323–342.
- Kunter, Mareike; Trautwein, Ulrich (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh.
- Lessing, Hans-Ulrich (2011): Wilhelm Dilthey. Eine Einführung. Wien u.a.: Böhlau UTB.
- Mittelstraß, Jürgen (2013): Lehrerbildung – zur Einführung. In: Österreichischer Wissenschaftsrat (Hg.): Lehren lernen – die Zukunft der Lehrerbildung. Tagungsband 2012. Abrufbar unter: http://www.wissenschaftsrat.ac.at/news/Tagungsband%202012%20Lehrerbildung_inkl_Cover.pdf (2015-07-21), S. 7–12.
- Neuweg, Georg Hans (1999): Könnerschaft und explizites Wissen. Zur lehrerlernetheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann.
- Raithel, Jürgen; Dollinger, Bernd; Hörmann, Georg (³2009): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rebmann, Karin; Schlömer, Tobias (2011): Lehr-Lerntheorien in der Berufsbildung. In: Büchter, Karin; Schütte, Friedhelm (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim, München: Juventa, S. 1–39.

- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. USA: Basic Books.
- Scott, Richard W. (2001): *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Slepcevic-Zach, Peter; Tafner, Georg (2012): Input – Output – Outcome: Alle reden von Kompetenzorientierung, aber meinen alle dasselbe? Versuch einer Kategorisierung. In: Paechter, Manuela et al (Hg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim: Beltz, S. 27–41.
- Slepcevic-Zach, Peter; Tafner, Georg; Klausner, Elisabeth. (2013): Lernen verstehen. Lerntheorien. In: Stock, Michaela; Slepcevic-Zach, Peter; Tafner, Georg (Hg.): *Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch*. Graz: Unipress, S. 201–256.
- Tafner, Georg (2011): Die Theorie ist grau, die Praxis bunt. Auf der Suche nach einer praktischen Theorie der interkulturellen Kompetenz. In: *Christlich pädagogische Blätter* (cpb), Jahrgang 124, Heft 3, S. 140–146.
- Tafner, Georg (2015a): *Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa. Eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses*. Humboldt-Universität zu Berlin: Habilitationsschrift. Detmold: Eusl.
- Tafner, Georg (2015b): Der Pyrrhussieg der beruflichen Bildung. In: Stock, Michaela et al. (Hg.): *Kompetent – wofür? Beiträge zur Berufsbildungsforschung*. Innsbruck u.a.: Studien Verlag, S. 54–70.
- Terhart, Ewald (2009): *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Tetens, Holm (2013): *Wissenschaftstheorie. Eine Einführung*. München: Beck.
- Treml, Alfred (21996): Lernen. In: Krüger, Heinz-Hermann; Helsper Werner (Hg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 93–102.
- Weinert, Franz E. (1994): Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, Kurt & Reusser-Weyeneth, Marianne (Hg.): *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber, S. 183–205.
- Wygotski, Lev S. (1984): Denken bei Schizophrenen. In: Feuser, Georg.; Jantzen, Wolfgang (Hg.): *Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie*, IV/1984. Köln: Pahl-Rugenstein, S. 33–49.

Schreiben als Mittel zum Aufbau der Reflexionskompetenz für Lehramtsstudierende

Reinhard Bauer, Brigitte Sorger

Abstract Deutsch

Ausgehend von textlinguistischen und schreibdidaktischen Überlegungen liefert der Beitrag ein Modell zur Erweiterung der im Lehramtscurriculum der Pädagogischen Hochschule Wien für die Sekundarstufe I/Neue Mittelschule (NMS) integrierten Schulpraktischen Studien, und zwar in Richtung Aufbau einer Reflexionskompetenz durch Schreiben. Eine Pilotstudie, in der Praktikumsberichte nach textanalytischen Kriterien ausgewertet wurden, gab den Anlass, ein Konzept zum schrittweisen Aufbau von sprachlichen Mitteln zu entwickeln, die als Werkzeuge in der Reflexion eingesetzt werden können und somit (Nach-)Denken und pädagogisch reflektiertes Handeln ermöglichen.

Schlüsselbegriffe

Reflexionssprache, Reflexionskompetenz, Schulpraxis, textlinguistische Analyse, Schreibarrangement

Abstract English

Based on text-linguistic and didactic considerations this contribution offers a model for extending reflective practice within the lower secondary teacher training curriculum of the University College of Teacher Education Vienna towards building up the reflective competence of teachers through the skill of writing. A pilot study, in which internship reports were evaluated according to text-analytical criteria, provided the basis for progressively developing a concept of linguistic means that can be used as reflection instruments and thus facilitate (re-)thinking processes and pedagogically reflected actions.

Keywords

reflective language, reflective competence, teaching practice, text-linguistic analysis, writing arrangement

Zum Autor / Zur Autorin

Reinhard Bauer, Mag. Dr. MA, Mitarbeiter am Zentrum für Lerntechnologie und Innovation (ZLI) im Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte (IBS) an der Pädagogischen Hochschule Wien und Schreiberberater am Schreibzentrum der Pädagogischen Hochschule Wien. Fachliche Schwerpunkte: Didaktische Entwurfsmuster, E-Portfolio, E-Education, E-Learning, Hochschuldidaktik, Fremdsprachendidaktik, Schreibdidaktik, Allgemeine Didaktik.

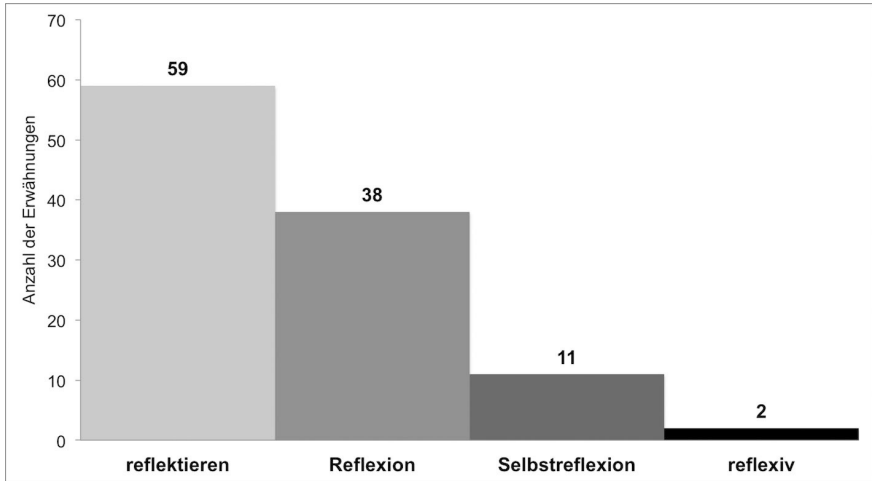
Kontakt: reinhard.bauer@phwien.ac.at

Brigitte Sorger, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Mitarbeiterin am Didaktikzentrum für Text- und Informationskompetenz (DiZeTIK) im Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte (IBS) an der Pädagogischen Hochschule Wien und Schreiberberaterin am Schreibzentrum der Pädagogischen Hochschule Wien. Fachliche Schwerpunkte: Textkompetenz, Schreibdidaktik, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache, Sprachenpolitik.

Kontakt: brigitte.sorger@phwien.ac.at

1 Ausgangslage

Reflektierte Beobachtung stellt eine wichtige Grundlage für den Aufbau und die (Weiter-)Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern dar. Daraus resultiert folgerichtig auch die Zielsetzung der Lehrer/innen-Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen: Im Sinne von Schön (1983) sollen die Studierenden zu *reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern* werden. Für das komplexe Zusammenspiel von Theorie und Praxis bzw. Wissen und Handeln sind dabei „*tacit knowledge in action*“, „*reflection-in-action*“ und „*reflection-on-action*“ (vgl. Schön 1983, 1987) von Bedeutung. Gerade von professionell agierenden Lehrenden erwarten Altrichter und Lobenwein (2002) genau diese drei Handlungstypen. Die Lehrer/innen-Ausbildung sollte Studierenden also nicht nur Gelegenheiten bieten, Routinen aufzubauen, die sie dazu befähigen, Standardsituationen pädagogischer Praxis zu meistern, sondern auch die Fähigkeit zur distanzierten Reflexion und der damit verbun-



Übersicht 1: Häufigkeit der Begriffe (Quelle: Pädagogische Hochschule Wien 2013)

denen sprachlichen Aufbereitung. Als Beispiel, wie diese Zielsetzung konkret in theoretische Konzepte eingebunden und praktisch umgesetzt wird, dient uns das Curriculum für das auslaufende Bachelor-Studium Lehramt an Sekundarstufe I/Neue Mittelschule an der Pädagogischen Hochschule Wien (vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2013).

Übersicht 1 visualisiert, wie häufig die Begriffe „reflektieren“, „Reflexion“, „Selbstreflexion“ und „reflexiv“ in diesem Curriculum vorkommen. 110 Erwähnungen belegen, dass dem Thema der Reflexion ein besonderer Stellenwert beigemessen wird. Eine genauere Analyse des jeweiligen Kontextes zeigt allerdings, dass der Begriff der Reflexion vor allem als abstrakter Metabegriff verwendet wird. Nur in fünf Fällen wird von „mündlicher“ bzw. „schriftlicher Reflexion“ gesprochen.¹

Im Rahmen der Schulpraktischen Studien der Pädagogischen Hochschule Wien werden die Studierenden dazu angehalten, mehr oder weniger gezielte Beobachtungen durchzuführen, die sie dann mit systematischen Reflexionen verknüpfen sollen. Beobachtungen stehen für Dewey (1951, S. 81) sowohl am

¹ Auf S. 17 heißt es: „Mündliche Reflexion der ersten Praxisbegegnung anhand eigener Aufzeichnungen“; auf den S. 111 und 176 werden als Bildungsziele die „Systematische schriftliche Reflexion und Analyse unterrichtlicher und erzieherischer Prozesse“ bzw. als Bildungsinhalte angeführt: „Eigenständige Planung, schriftliche Vorbereitung, Durchführung und schriftliche Reflexion von Unterricht mit besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktik/Fachwissenschaft“.

Anfang als auch am Ende eines jeden Reflexionsprozesses. Dazwischen findet das (Nach-)Denken statt, d.h. das „*Folgern*“ bzw. das „*Entstehen einer möglichen Erklärung und Lösung*“ sowie die „*Überlegung*“ bzw. „*das Entwickeln der Tragweite und Konsequenzen des Gedankens*“ (ebd.). Die Reflexion soll schriftlich erfolgen. Aus eigener Erfahrung als Praxisberaterin bzw. Praxisberater wissen wir aber, dass dieses Schreiben konkreter Reflexionstexte gerade Studienanfängerinnen und Studienanfängern erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Sie müssen verstehen lernen, dass Reflektieren mehr als (Be-)Schreiben bedeutet. Kruse und Chitez (2014, S. 107) verweisen auf die „*doppelte Bedeutung des Schreibens als Bildungsziel und als Ausgangspunkt für Bildung*“. Daraus leiten sie eine Verpflichtung zur systematischen Förderung von Schreibkompetenz ab, die in unserem Falle von besonderer Bedeutung ist, da im Rahmen der Ausbildung für das Lehramt Deutsch Sprachreflexion auch eine praktische Verankerung erfordert.

Im Wintersemester 2015/16 wurden im Rahmen einer Pilotstudie 26 Texte einer Gruppe von 13 Studienanfängerinnen und Studienanfängern, die in einem Schreibarrangement² für die Schulpraktischen Studien im Erstfach Deutsch entstanden, einer textlinguistischen Analyse unterzogen (vgl. Punkt 3). Auf Basis der Auswertungsergebnisse haben wir schließlich versucht, Schlussfolgerungen für die künftige Gestaltung von reflexiven Schreibaufgaben im Rahmen der Schulpraktischen Studien abzuleiten, die unabhängig von ihrer Fachrichtung Studierende im ersten Semester dabei unterstützen sollen, durch Schreiben ihre Reflexionskompetenz zu entwickeln und zu vertiefen.

² Ab dem Wintersemester 2015/16 sollen die Studierenden des Lehramts Sekundarstufe I/ NMS der PH Wien bei der Dokumentation und Reflexion ihrer Schulpraxis sukzessive von den traditionellen papierbasierten *Praxismappen* auf elektronische Portfolios umsteigen. Davon ausgehend wurde ein entsprechendes Aufgaben-Konzept (hier: Schreibarrangement für das Erstfach Deutsch) entwickelt, das den Praxisberaterinnen und Praxisberatern den Mehrwert von E-Portfolios vor Augen führen und den Studierenden tiefergehendes Reflektieren ihrer Handlungen als zukünftige NMS-Lehrer/innen ermöglichen soll (vgl. Bauer 2015). Der Einsatz von E-Portfolios soll im Sinne von David Bohm (2008) das Führen eines Dialogs ermöglichen, der dabei hilft, das eigene Denken und das Denken der anderen (hier: der Praxislehrer/innen, der Praxisberater/innen und der Kommilitoninnen bzw. Kommilitonen) besser zu verstehen, um so das kommunikative Miteinander (auf fachlicher und sozialer Ebene) zu optimieren. Es geht darum, sich auf einen offenen Prozess einzulassen, sich von sicheren Erkenntnissen zu lösen und dadurch kreative Denkprozesse anzuregen und neue Erfahrungen zu ermöglichen.

2 Methodische Aspekte des Schreibens als Reflexionsinstrument in der Lehrer/innenbildung

Obwohl Konzepte wie etwa von Kruse und Chitez (2014, S. 111) eine enge Verbindung zwischen Schreiben und kritischem Denken sehen, wird Schreiben im Rahmen der Schulpraxis bislang eher als Instrument der Dokumentation und Beschreibung, weniger als Mittel der Reflexion von Verhalten (eigenes und fremdes) eingesetzt. Entsprechend bezieht sich ein begleitendes Kompetenztraining auch auf die Gestaltung von sachlich-argumentativen Texten, wie z.B. Perschon (2013) in seiner Beschreibung eines Modelllehrgangs darstellt. Dem steht das Konzept der Aktionsforschung entgegen, die der Reflexion des Lehrer/innen-Verhaltens eine wesentliche Rolle bei der Professionalisierung pädagogischer Berufe zuschreibt und dem schreibenden Reflektieren hierbei einen hohen Stellenwert einräumt: „*Schriftliches Nachdenken*“ leistet, so Alt-richter und Posch (2007, S. 44), „*einen wertvollen Beitrag zum Durcharbeiten eines Sachverhaltes und bei der ‚Hebung unausgesprochenen inneren Wissens‘*“ (Hervorhebung im Original).

Da nicht davon auszugehen ist, dass Studienanfänger/innen hierfür bereits Kompetenzen ausgebildet haben, sollen nunmehr zwei wesentliche Aspekte herausgegriffen werden, die beim Aufbau von reflexiver Schreibkompetenz berücksichtigt und adaptiert werden können.

2.1 Textlinguistische Aspekte

Texte sind die größten kommunikativen Einheiten und demnach kontext- und situationsgebunden. Deshalb folgen wir beim Verfassen auch gewissen Mustern und Konventionen (vgl. Adamzik 1995; Brinker 2005), die in neueren Forschungen der Text(sorten)linguistik auch als wesentliche Hilfe bei der Entwicklung der Schreibkompetenz betrachtet werden (vgl. Fandrych & Thurmair 2011). Speziell die *Textroutinen* bieten hierbei einen interessanten Ansatz, der als Mittel der Sprachreflexion und des Kompetenztrainings bislang für einzelne Textsorten³, aber auch im Hinblick auf einzelne sprachliche Formeln und deren Hilfsfunktion beim Aufbau der Textkompetenz (vgl. Jost 2012) näher untersucht wurde. Diese Konzepte gehen von der Annahme aus, dass nicht nur einzelne Textsorten bestimmten (komplexen) sprachlichen Handlungen zuzuordnen sind, sondern dass sie auch typische sprachliche Muster,

³ Vgl. Dannerer 2012a zum Erzählen, Feilke 2012 für wissenschaftliche Texte.

also Formelhaftes und spezifische Lexik enthalten. Kann man diese Elemente identifizieren und *automatisieren*, so hat man eine Hilfestellung beim gezielten Sprachhandeln. In unserem Falle wäre das die Reflexion als eine Sprachhandlung, die Studierenden ihre Rollenbilder von Lehrerinnen und Lehrern sowie ihr Lehrverhalten in den Schulpraktischen Studien bewusst machen soll, um diese weiter entwickeln zu können. Textroutinen werden in einer Zwischenphase des Kompetenztrainings eingesetzt, in der diese gezielt beim Schreiben verwendet werden sollen, um jenes sprachliche Repertoire zu festigen, das den Handlungsspielraum der/des Schreibenden in puncto Reflexion erweitert bzw. eine exaktere, treffsichere reflexive Sprache aufbaut. Diese gibt „*Verhaltenssicherheit im Rückgriff und im Vertrauen auf Bewährtes*“ (Dannerer 2012b, S. 102). Feilke (2012) ordnet Routinen entsprechend als soziale Handlungen ein, die legitime Erwartungen erzeugen und als Zeichen einer *Vorverständigung* dienen, da sie signifikante Handlungsmuster darstellen.⁴

In unserem Modell gehen wir davon aus, dass sich auch für die Textmuster, die der Reflexion dienen, konkrete sprachliche Mittel identifizieren und damit Textroutinen entwickeln lassen. Diese können Studierenden eine wesentliche Hilfe bei der Beobachtung und Reflexion des Unterrichtsgeschehens und damit im Ausbau ihrer eigenen Lehrkompetenz sein. Wesentlich hierbei ist, dass der eigene Text, die eigene Sprache den Ausgang bilden und diese schrittweise funktionstypisch ausgebaut werden sollen.

2.2 Schreibmethodische Aspekte

In der aktuellen Hochschuldidaktik nimmt das Schreiben einen sehr hohen Stellenwert ein (vgl. Bräuer & Schindler 2013; Doleschal et al. 2013; Doleschal et al. 2016; Kruse & Chitez 2014), da die meisten Leistungsnachweise in schriftlicher Form erbracht werden müssen. Entsprechend gibt es dazu an der Pädagogischen Hochschule Wien wie an vielen anderen Hochschulen und Universitäten auch praktische Unterstützung für Studierende, die in Schreibwerkstätten, -zentren und -lehrgängen auch mit Methoden der epistemischen Funktion des Schreibens vertraut werden. Genau aus diesem Repertoire schöp-

⁴ Die gängigen Theorien (vgl. u.a. Buchbeiträge in Feilke & Lehnen 2012) gehen übrigens davon aus, dass nach dieser Zwischenphase des Bewusstmachens und Einübens der Sprachroutinen eine weitere Phase der freien Sprachproduktion folgt, die sich vom Formelhaften löst und zu einer *individuellen Routine*, also einem professionellen Gebrauch der entsprechenden sprachlichen Mittel führt.

fen wir auch bei unseren Aufgabenstellungen, da wir methodisch daran anknüpfen.⁵

3 Pilotstudie im Rahmen der Schulpraktischen Studien an der PH Wien

Die besondere Situation von Lehramtsstudierenden ist ihre Vorerfahrung im System Schule und die sich daraus ergebende Vielzahl von Rollen, mit denen sich die Studierenden identifizieren bzw. sich von ihnen abgrenzen können (Schüler/in – Studierende – Lehrende). Sie haben also Bilder und Erwartungen, die auf ihrem bisherigen Erfahrungsstand beruhen und aus denen sich laut Hayes (2014, S. 81) „*Aufgabenschemata*“ ergeben. Dies sind „*im Langzeitgedächtnis gespeicherte Informationspakete, die vorgeben, wie eine bestimmte Aufgabe ausgeführt werden muss*“ (ebd.).

Für Reflexionen spielt offensichtlich die Idee vom idealen Lehrenden und der idealen Klassensituation eine wesentliche Rolle, denn der Fokus des Beobachtungsinteresses wird meist auf Aspekte gelenkt, die vermutlich in diesen Projektionen ihren Ausgang finden.⁶

Um Reflexionen als effektives Lerninstrument zur Professionalisierung einsetzen zu können, ist es unumgänglich, dass sich die Studierenden klar machen, aus welcher Perspektive sie beobachten und welche Wertvorstellungen in Bezug auf Unterricht sie mitbringen. Welches Lehrendenverhalten wird als ideal und damit nachahmenswert betrachtet, welche Situationen möchte man in seinem Unterricht (nicht) haben, was gibt Souveränität, wo möchte man gerne seine eigenen Kompetenzen entwickeln? Lernen bedeutet in diesem Falle dann einen Perspektivenwechsel von der Rolle des Schülers/der Schülerin zur Lehrendenrolle.

⁵ Insbesondere an die Ideen des Freewriting, der Lernarrangements (vgl. Bräuer 2012), aber auch an die Aufgaben zur Analyse und des Einsatzes einer spezifischen Fachsprache (meist Wissenschaftssprache).

⁶ In unserer Studie zeigte sich z.B., dass einzelnen Studierenden Fragen der Disziplin, des Regelsystems und der Ruhe in der Klasse besonders wichtig waren. Egal ob nach diesem Aspekt gefragt wurde oder nicht, diese Fragen nahmen dann relativ breiten Raum in der Reflexion ein und wurden mehrfach angesprochen. Andere Studierende legten ein besonderes Augenmerk auf die „faire“, also gleiche Behandlung aller Schüler/innen, wieder andere fokussierten vor allem auf die Art und Weise der bzw. Abwechslung bei der Aufgabenstellung.

Da wir die Reflexion der eigenen Erwartungen als eine wesentliche Voraussetzung für Verhaltensänderungen bzw. den Aufbau der Professionskompetenzen (Personal-, Sozial- und Sachkompetenz) halten, beginnt unsere Aufgabenstellung für die Studierenden auch mit einer Analyse ihrer Bilder vom Lehrberuf. Hierfür verwenden wir als Spiegel die sprachlichen Mittel, die die Studierenden bei ihren ersten schriftlichen Beobachtungsaufgaben im Rahmen der Schulpraktischen Studien (Orientierungswoche an der Praxismittelschule, PMS) einsetzen und die in einer textanalytischen Auswertung die dahinterliegenden Bilder und *Idealtypen* von Unterricht und Schule transparent machen (vgl. Punkt 3.2).

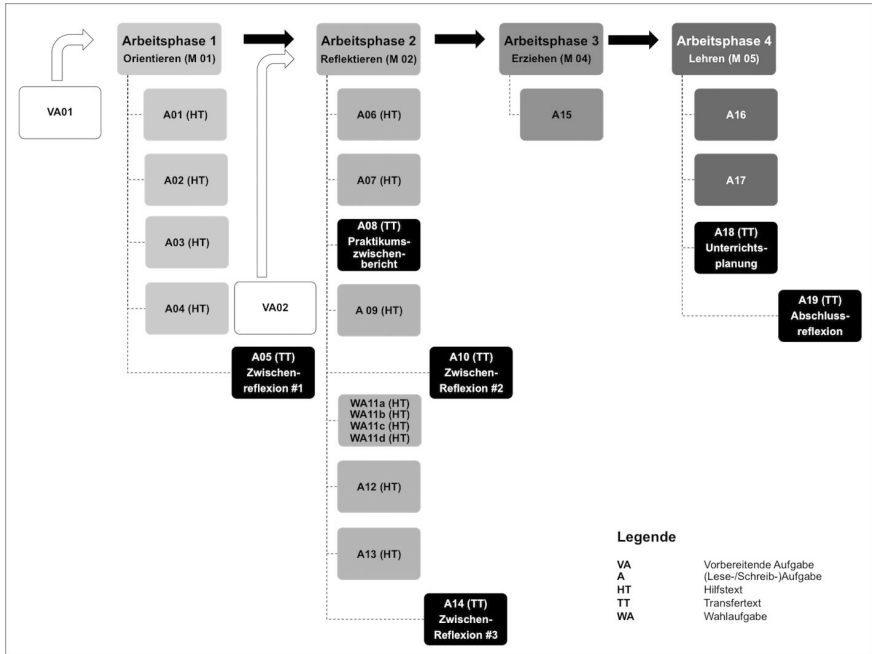
3.1 Schreibarrangement und analysierte Aufgabenstellung

Unser Schreibarrangement für die Studierenden des Lehramts Deutsch im ersten Semester (vgl. Übersicht 2) umfasst verschiedene Arbeitsphasen (Orientieren, Reflektieren, Erziehen, Lehren). Seinen inhaltlichen Schwerpunkt bilden u.a. Schreibaufgaben im Bereich „Reflektieren“. Die Analyse, die in unserer Pilotstudie Berücksichtigung fand, beschränkt sich auf die Schreibaufgabe A10, Verfassen eines Praktikumsberichtes⁷ (vgl. Bauer 2015). Ob ihrer direkten Anknüpfung an die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Schreibenden und ihrer Authentizität stellt sie einen wesentlichen Bestandteil des gesamten Aufgabenarrangements dar (vgl. Bräuer & Schindler 2013).

Ziel ist die (Neu-)Orientierung in den Feldern „Schule“ und „Unterricht“ aus der Perspektive einer angehenden Lehrkraft. Es geht um erste Unterrichtsbeobachtungen vor Ort, die in schriftliche Dokumentationen münden sollen. Die Aufgabe dient wesentlich zur Reflexion von Rollenbildern und Erwartungen an das künftige Aufgabenfeld.

In einem ersten Schritt wollten wir überprüfen, ob die Aufgabenstellung die Textproduktion beeinflusst und der kritisch-reflektive Denkprozess durch unterschiedlich strukturierte Vorgaben gefördert oder eher eingeschränkt wird.

⁷ Die Aufgabe A10 stellt das Ergebnis der Aufgaben A08 („Mein erster Tag an der PMS – ein Praktikumszwischenbericht“) und A09 („Textwirkung überprüfen: Peer Feedback“) dar. Die Studierenden bekamen von ihrem Praxisberater die Aufgabe, ihre Eindrücke und Beobachtungen während der Orientierungswoche an der PMS in Form eines (Zwischen-)Berichtes niederzuschreiben (A08), dazu in einer Peer Group Feedback einzuholen (A09) und schließlich die Rohfassung des (Zwischen-)Berichtes in Hinblick auf die Rückmeldungen der Peers zu überarbeiten (A10).



Übersicht 2: Flow Chart zum Schreibarrangement (Quelle: Bauer 2015)

Deshalb wurde in drei Gruppen gearbeitet, die unterschiedlich strukturierende Aufgabenstellungen erhielten: Aufgabe (A) nicht oder wenig formalisierte Deskription: Blog-Posting, Aufgabe (B) teilformalisierte Deskription: narratives Protokoll unter Berücksichtigung der Unterrichtsphasen, Aufgabe (C) formalisierte Deskription: Bericht nach dem Unterrichtsbeobachtungsbogen „Einblicknahme in die Lehr-Lern-Situation (ELL)“ (Helmke 2015).

Eine erste Analyse der finalen studentischen Texte ergab, dass trotz der unterschiedlichen Vorgaben *gleiche* Texte abgeliefert wurden, d.h. die Vorgaben wurden ignoriert (abgesehen von der Aufnahme einzelner Zeitmarker). Wie im Konzept zu Kognition und Affekt beim Schreiben von Hayes (2014, S. 62) dargelegt, waren im vorliegenden Fall äußere Einflüsse wie der Formalisierungsgrad der Aufgabenstellung anscheinend für den individuellen Schreibprozess wenig bis gar nicht ausschlaggebend. Daraus folgt für das zukünftige Design von reflektiven Schreibaufgaben in der Schulpraxis, dass wir kei-

ne formalisierend-strukturierende Vorgaben machen werden, da für uns der Schreibprozess und der darin integrierte Reflexionsakt im Fokus stehen.

Von zentraler Bedeutung für die abgelieferten Produkte der Studierenden waren die Schreibsozialisation und innere Einflüsse, v.a. emotionale Aspekte.⁸ Die Studierenden befinden sich in einem Übergangsstadium von der Schülerin/ dem Schüler zur Lehrerin/ zum Lehrer, weshalb ihnen noch der differenzierte Umgang mit und Einsatz von Fachsprache in puncto Reflexion fehlen. In ihrem Sprachgebrauch spiegelt sich das, was sie in ihrer Rolle als Schüler/ in wahrgenommen haben, und genau das übernehmen sie für den von ihnen geforderten Praktikumsbericht.⁹

Eine Analyse der verwendeten Sprache im Praktikumsbericht kann somit als Spiegel für die aktuelle Selbsteinordnung im Rollenspektrum Schüler/in-Student/in-Lehrer/in dienen und dadurch zu einem elementaren Reflexionsinstrument dieser Entwicklungsstufe werden.

3.2 Textlinguistische Analyse

Betrachtet man Texte als Form des sprachlichen Handelns, so steht bei einer Analyse die Funktions- und Adressat/innenorientierung im Mittelpunkt des Interesses. Dies inkludiert auch die Textsortenmerkmale und die Mikroebene der Texte, also die sprachlichen Besonderheiten. Laut Augst et al. (2007) verändern sich mit der Entwicklung des Textsortenbewusstseins und der Textualität (strukturelle Genese) auch die eingesetzten sprachlichen Mittel, werden also konkreter und *angemessener*. Sprachliche Mittel aber sind in Texten Marker für (bewusste oder unbewusste) Intentionen beim Schreiben, sie erzählen von den Werten und Einstellungen der schreibenden Person. Entsprechend können sie auch Werkzeuge sein, um gezielt gewisse Absichten in sprachliches Handeln umzusetzen. Augst et al. (2007, S. 327) zeichnen hierbei eine Entwicklungskurve von emotionaler Involviertheit (starker Rückgriff auf umgangssprachliche Elemente, spontan und assoziativ, geprägt durch ICH-Dominanz) hin zur emotionalen Involvierung (schriftsprachliche Elemente, kontrolliert und geplant, textsortenspezifisch, ER/MAN-Dominanz). In der

⁸ „Was wir schreiben, wie wir schreiben und für wen wir schreiben, wird durch soziale Konventionen und durch die Geschichte unserer sozialen Interaktion bestimmt“ (Hayes 2014, S. 62).

⁹ „Die Textsorten, die wir verfassen, wurden von anderen Schreibenden erfunden, und die Redewendungen, die wir verwenden, spiegeln oft die Redewendungen wider, die andere Schreibende vor uns verwendet haben“ (ebd.).

Analyse unserer Studierendentexte im Pilotprojekt (vgl. Punkt 3) legten wir deshalb besonderen Wert auf jene sprachlichen Marker, die diese emotionalen Aspekte charakterisieren, und analysierten den Stand des *professionellen* Umgangs mit der Reflexionssprache als spezielle Fachsprache.

Wie aus Übersicht 3 ersichtlich, wurden sprachliche Mittel für jeden Text quantitativ und qualitativ ausgewertet (die angeführten Beispiele sind ein kurzer Auszug aus dem Gesamtergebnis, wobei besonders die Zuordnung zu den drei Sprachtypen¹⁰ als ein wesentlicher Aspekt für den Lernprozess gedacht war.

	Alltagssprache	Fachsprache	Reflexionssprache
Nomen	Zeit, Zettel, Tisch, Regel, Karten, Jause	Arbeitsauftrag, Sitzkreis, Plus, Teamteaching	(Fehl-)Verhalten, Eindrücke, Erwartungen
Verb	wissen, loben, bekommen, beginnen, bitten, reden, schreiben	aufrufen, drannehmen, korrigieren, beibringen, aufschreiben	gefallen, sich eignen, wirken, analysieren, sich fühlen, betroffen sein
Adjektive & Adverbien	kurz, pünktlich, schnell, sofortig	aktiv, klar, laut, korrekt, fachlich	respektvoll, ruhig, gespannt, höflich
Partikel	doch, sehr, wirklich, etwas, schlussendlich		lediglich, besonders, offenbar
wörtliche Zitate	„Wer hat Geld mit?“	„Warum machst du nicht (...)?“	N/A
Konjunktionen	und, wo, dass, welche, wenn, wie, wobei, der		so dass, aber, jedoch, um – zu, deshalb

¹⁰ Im Zuge der Analyse der Studierendentexte stellte sich relativ rasch heraus, dass eine klare Abgrenzung zwischen *Alltagssprache* und *Fachsprache* in den Feldern Schule und Unterricht nur sehr schwer möglich ist. Dies ergibt sich auch daraus, dass sprachlich-kommunikative Kompetenz als eine Dimension von Sozialkompetenz zu betrachten ist. Bei der Zuordnung zu den von uns gewählten Kategorien Alltags-, Fach- und Reflexionssprache sind analog zu dem, was für die Ermittlung von Sozialkompetenz gilt, ebenso situative und kontextspezifische Aspekte zu berücksichtigen. Der von uns verwendete Begriff der Fachsprache ist im Sinne einer Sprache, die von einer spezifischen Gruppe von Benutzerinnen und Benutzern (hier: Lehrer/innen) verwendet wird, die über spezifische Themen (hier: z.B. Methodik etc.) in spezifischen Situationen (hier: Unterricht) sprechen, zu verstehen.

ICH-ER/MAN-Orientierung	„(...) mein erster Tag.“	„Beim Eintreten der Lehrkraft wird es ruhig.“	„Es war mühsam, (...)“; „Das verstehe ich.“
„auffallende“ Formulierung (umgangssprachlich = mündlich/ fachsprachlich = schriftlich)	Chaos bricht aus; um zu gewährleisten	zu Wort kommen; zur Verfügung stellen; nach der Schrift sprechen	mir ist besonders aufgefallen; eignet sich gut für; es konnte beobachtet werden

Übersicht 3: Sprachliche Mittel in den analysierten Texten der Studierenden (Auszug)
(Quelle: Eigene Erhebung)

Bei den Verben zeigte sich z.B., dass die Studierenden zahlreiche Ausdrücke verwendeten, die man der Kategorie „alltagssprachlichen Fachsprache“ zuordnen kann. Aus der bisherigen Erfahrungswelt kommend werden sie häufig auch in mündlich/umgangssprachlicher Diktion verwendet (drankommen, mitbekommen). Sie dienen vorrangig der Beschreibung von Aktivitäten und Abläufen, hingegen kommen Verben aus der Kategorie „Reflexionssprache“ in den Texten nur äußerst sporadisch vor (im Schnitt 3 pro Text). Wir folgern daraus, dass eine Bewusstmachung dieser Situation am Beispiel des eigenen Textes bei den Studierenden einen Überarbeitungs- und Reflexionsprozess auslöst, der sich beim nächsten Text positiv auf die Reflexionskompetenz auswirken wird.

Ein anderes Beispiel ist die Gruppe der emotionalen Marker, die viel über die Position aussagen, die die Schreiberin bzw. der Schreiber im Beobachtungsprozess einnimmt. Sie enthalten zudem häufig auch Hinweise auf die ICH bzw. ER/MAN-Dominanz. Zu den wichtigsten sprachlichen Elementen, die dieser Gruppe zuzuordnen sind, gehören die Partikel (neben Adjektiven und Adverbien).

4 Reflexionskompetenz durch Schreiben – Schlussfolgerungen für das Aufgabendesign

Das derzeitige Konzept für das erste Semester der Schulpraxis der Sekundarstufe I/Neue Mittelschule beinhaltet meist Schreibaufgaben ohne Hinweis auf Textsorte oder Adressat/in. In Anlehnung an Bräuer (2012, S. 2) lassen sich

diese „Defizite als Lernchancen“ verstehen. Folglich sieht unsere (Neu-)Konzeption eines Schreibarrangements vor, die Situiert- und Inszeniertheit in ein angemessenes Verhältnis zu bringen, damit Studierende es „als sinnvoll für ihr aktuelles und zukünftiges berufliches Handeln erleben“ (Lange 2013, S. 166). Entsprechend sehen wir die Schreibaufgaben in der Schulpraxis als Möglichkeit, unterrichtliche und erzieherische Prozesse systematisch zu analysieren, zu reflektieren und die hierfür erforderlichen Werkzeuge und Strategien zu entwickeln. Die Studierenden sollen demnach die Beobachtungs- und Dokumentationsaufträge vor allem dazu nutzen, ihr eigenes Rollenverständnis zu reflektieren. Hierbei kann die Analyse der verwendeten Sprache ein hilfreiches Werkzeug sein. Deshalb lernen die Studierenden in einem eigenen Schritt, ihre Schreibprodukte sprachlich „auszuwerten“ und damit den eigenen Reflexionsgrad besser einschätzen zu können.

Um diesem Ziel des *reflektierten Rollenverständnisses* näher zu kommen, sieht unser Aufgabendesign folgenden Aufbau vor:

1. **Schreibauftrag:** Die Studierenden hospitieren, beschreiben ihre Beobachtungen und führen diese in einem Text zusammen. Die Aufgabe ist analog zu Freewriting-Modellen offen, damit die Studierenden auch in Bezug auf Sprache und Textsorte an ihr Vorwissen und ihre Erfahrungen anknüpfen (Aufgabenschemata).
2. **Textanalyse:** Die eigenen Texte werden einer textlinguistischen Analyse unterzogen (vgl. Punkt 3.2).
3. **Peer-Feedback:** Mit zwei Partnerinnen bzw. Partnern wird die Auswertung diskutiert und erweitert mit Fokus auf folgende Fragen: Welche Position nehme ich ein? Was erwarte ich? Welches Lehrendenbild bringe ich (unbewusst) mit? Wie sieht mein Idealbild einer/eines Lehrenden aus?
4. **Intervention:** Kompetentes Schreiben wird erst möglich, wenn die/der Schreibende ein ausreichendes *Werkzeug* bspw. in Bezug auf (Fach-)Wortschatz, Textsorte, Funktions- und Adressatenorientierung, also – in unserem Falle – über einen Pool an sprachlichen Mitteln zur Bewältigung der Reflexionsaufgabe verfügt. Deshalb wird in dieser Phase durch gezielte Aufgabenstellungen das sprachliche Repertoire in Bezug auf Beobachtung und Reflexion und deren Verschriftlichung ausgebaut.¹¹

¹¹ Z.B. Wortschatzerweiterung der Intensitätspartikel „äußerst, ungemein, außergewöhnlich, auffallend etc.“, da in den Texten unserer Pilotstudie überwiegend „sehr“ verwendet wurde.

5. Durch zahlreiche weitere Beobachtungs- und Reflexionsaufgaben wird dieses Wissen gefestigt und laufend erweitert, wodurch Studierende ihre Schreibstrategien und gleichzeitig ihre Reflexionskompetenz verankern.

5 Fazit

Lehramtsstudierende sollen im Rahmen ihrer Ausbildung vielfältige Kompetenzen entwickeln, nicht zuletzt eine akademische Literalität. Aus unserer Sicht umfasst diese aber nicht nur wissenschaftliches Schreiben, sondern auch ganz wesentlich die Aspekte des Schreibens als Reflexionsinstrument. Dies aber erfordert eine neue Schreibdidaktik, die von *Writing-to-Learn*-Ansätzen ausgeht und wie in den *Writing-Across-the-Curriculum*-Konzepten (vgl. Kruse & Chitez 2014, S. 119) vorgegeben, durch ihre integrativen Potenziale und ihre pragmatische Ausrichtung grundsätzlich Strategien zur Bewältigung von Aufgaben durch und mit Hilfe von Sprache aufbaut.

Entsprechend muss diese Schreibdidaktik eine enge Verbindung zur Textlinguistik herstellen und ein Bewusstsein schaffen, dass unser Denken an Sprache gebunden ist. Daran anknüpfend ermöglicht unser Aufgabendesign Studierenden – ausgehend von ihren Bildern, Vorerfahrungen und sprachlichen Kompetenzen/Wissen – schreibend ihr Repertoire an sprachlichen Mitteln und gerade damit an Handlungsspielräumen im künftigen Lehrberuf zu erweitern.

Literatur

- Adamzik, Kirsten (1995): Textsorten – Texttypologie. Münster: Nodus Publikationen.
- Altrichter, Herbert; Lobenwein, Waltraud (2002): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? In: Baumgartner, Peter; Welte, Heike (Hg.): Reflektierendes Lernen: Beiträge zur Wirtschaftspädagogik. Innsbruck: StudienVerlag, S. 211–237.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (⁴2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten; Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text – Sorten – Kompetenz: Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter (Theorie und Vermittlung der Sprache) Frankfurt a. M.: Lang.
- Bauer, Reinhard (2015): Persönliche Entwicklung und Kompetenzen der Studierenden sichtbar machen: Schreibarrangement für die Schulpraktischen Studien im

- Erstfach Deutsch. Abrufbar unter: <http://tinyurl.com/Schreibarrangement-SPS> (2016-03-29).
- Bohm, David (⁵2008): *Der Dialog: Das offene Gespräch am Ende der Diskussion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bräuer, Gerd (2012): Mit authentischen Lernarrangements auf die standardisierte Reife- und Diplomprüfung und das Leben vorbereiten. In: BIFIE: Beiträge zur fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP Deutsch. Abrufbar unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_braeuer_lernarrangements_2012-02-23.pdf (2015-11-05).
- Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (2013): Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In: Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (Hg.), *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 12–63.
- Brinker, Klaus (⁶2005): *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Erich Schmidt.
- Dannerer, Monika (2012a): *Narrative Fähigkeiten und Individualität*. Tübingen: Stauffenburg.
- Dannerer, Monika (2012b): Routiniert vom ersten bis zum letzten Satz? In: Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hg.): *Schreib- und Textroutinen*. Frankfurt a. Main: Lang, S. 101–124.
- Dewey, John (1951): *Wie wir denken*. Zürich: Morgarten Verlag.
- Doleschal, Ursula; Haacke, Stefanie; Kruse, Otto; Zwiauer, Charlotte (Hg.) (2016): Curriculare Aspekte von Schreib- und Forschungskompetenz. ZFHE, Themenheft 11/2. Abrufbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/50> (2016-06-30).
- Doleschal, Ursula; Mertlitsch, Carmen; Rheindorf, Markus; Wetschanow, Karin (Hg.) (2013): *Writing across the Curriculum at Work: Theorie, Praxis und Analyse*. Berlin u.a.: LIT.
- Fandrych, Christian; Thurmair, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? In: Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hg.): *Schreib- und Textroutinen*. Frankfurt a. Main u.a.: Peter Lang, S. 1–31.
- Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hg.) (2012): *Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt a. Main u.a.: Peter Lang.
- Hayes, John R. (2014): Kognition und Affekt beim Schreiben. In: Dreyfürst, Stephanie; Sennewald, Nadja (Hg.): *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, S. 57–86.
- Helmke, Andreas (⁶2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Anhang: Einblicknahme in die Lehr-Lern-Situation (ELL), Version 6.0*. Seelze: Klett-Kallmeyer. Abrufbar unter: <http://andreas-helmke.de/buchanhang/> (2015-11-09).
- Jost, Jörg (2012): Textroutinen und Kontextualisierungshinweise. In: Feilke, Hel-

- moth; Lehnen, Katrin (Hg.): Schreib- und Textroutinen. Frankfurt a.M.: Lang, S. 195–214.
- Kruse, Otto; Chitez, Madalina (2014): Schreibkompetenz im Studium. In: Dreyfürst, Stephanie; Sennewald, Nadja (Hg.): Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, S. 107–126.
- Lange, Ingrid (2013): Das Schulpraktikum dokumentieren. In: Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (Hg.): Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 164–175.
- Pädagogische Hochschule Wien (2013): Curriculum für das Bachelor-Studium Lehramt an Sekundarstufe I/NMS. Abrufbar unter: http://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_4/NMSCurriculum.pdf (2015-07-11).
- Perschon, Erich (2013): „Schreiben Sie dazu eine Reflexion!“ In: *ide – Informationen zur Deutschdidaktik*, 4/2013, Jg. 37, S. 82–87.
- Schön, Donald, A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, Donald (1987): *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Entdeckendes Lernen in ersten Gehversuchen provozieren.
Eine kritisch-konstruktive Analyse zur Ausbildung der
Primarstufenlehrer/innen im Bereich Mathematik –
hochschuldidaktischer Impuls

Andrea Varelja-Gerber, Gordan Varelja

Abstract

Dieser Beitrag widmet sich dem Thema, welche Kompetenzen angehende Primarstufenlehrende im Rahmen ihrer Ausbildung erwerben sollen, wenn es darum geht, entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht der Primarstufe durchzuführen.

Schlüsselwörter

Mathematik, kompetenzorientierter Mathematikunterricht, Kompetenzerwerb, Primarstufe, forschendes Lernen, entdeckendes Lernen

Abstract English

This contribution is dealing with the question which skills should be acquired by prospective primary education teachers in the course of their studies when it comes to introducing experimental learning into primary education Math classes.

Keywords

Mathematics, competence-based education in Maths lessons, competence acquisition, primary school, research-based learning, discovery-based learning

Zur Autorin / Zum Autor

Andrea Varelija-Gerber Mag. Dr., Lehramt an Volksschulen, Studium der Erziehungswissenschaft; Pädagogik, Sonder-Heilpädagogik an der Universität Wien, Studium Instrumental- und Gesangspädagogik am Konservatorium der Stadt Wien. Schulbuchautorin, Professorin an der Pädagogischen Hochschule Wien im Bereich Fachdidaktik Mathematik.

Kontakt: andrea.gerber@phwien.ac.at

Gordan Varelija, Mag. Dr., Lehramt an Hauptschulen, Mathematik, Technisches Werken, Geometrisch Zeichnen, Studium der Erziehungswissenschaft. Schulbuchautor, Professor an der Pädagogischen Hochschule Wien im Bereich Fachdidaktik Mathematik.

Kontakt: gordan.varelija@phwien.ac.at

1 Einleitung

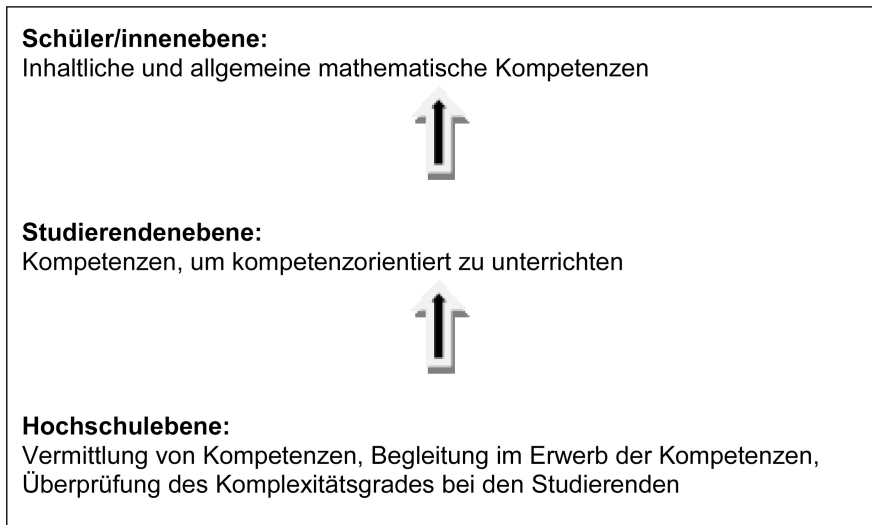
Studierende für das Lehramt Primarstufe stehen vor der Herausforderung, Kindern den Erwerb von mathematischen Kompetenzen zu ermöglichen, brauchen dazu aber im Rahmen der Ausbildung ebenfalls den Erwerb von Kompetenzen, die diese Vermittlung umsetzbar machen. Eine entsprechende Begleitung Studierender durch Hochschullehrende bei den ersten *Gehversuchen* (der Studierenden) entdeckendes Lernen im kompetenzorientierten Mathematikunterricht in den pädagogisch praktischen Studien zu lehren, braucht ebenso eine Grundlage bei der Frage, welche Kompetenzen Studierende dafür erwerben sollen. Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz werden immer wieder diskutiert (vgl. Frey 2006, S. 33). Um entdeckendes Lernen in der Primarstufenmathematik zu unterrichten, sind diese Kompetenzklassen noch nicht differenziert genug ausgewiesen. Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht der Primarstufe erfordert von den Studierenden das Planen von der Sache aus, die Auswahl der geeigneten Arbeitsmittel, Maßnahmen zur Differenzierung, die Planung des Unterrichtssettings, das Anregen von eigenen Denkwegen und die Förderung der Kommunikation. Scherer (1995) verweist in ihrer Studie auf vergleichbare pädagogische Handlungen, wenn sie meint, dass Lehrer/innen im kompetenzorientierten Mathematikunterricht beispielsweise dafür verantwortlich sind, geeignete Lerninhalte auszuwählen, die Entwicklung eigener Gedanken und Ideen anzuregen und entsprechende Gelegenheiten bereitzustellen (vgl. ebd.,

S. 93). Wittmann (2003) nähert sich ebenso der Thematik und benennt Kompetenzen, um entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht zu ermöglichen, wenn er sagt, dass die Lehrperson die Kommunikation der Schüler/innen über individuelle Rechenwege anregen und eine Kooperation zwischen den Schülerinnen und Schülern bei Lösungsversuchen fördern soll, sodass diese sich aktiv mit Inhalten der Mathematik auseinandersetzen (vgl. ebd., S. 18ff.). Bezogen auf das entdeckende Lernen im Primarstufenunterricht Mathematik ist es für die angehenden Lehrer/innen an Pädagogischen Hochschulen wichtig, mit geeigneten Aufgabenstellungen bekannt gemacht zu werden, welche entdeckendes Lernen von der Sache aus ermöglichen, und im Zuge dessen Kompetenzen zu erwerben, die für die Durchführung eines gelingenden Mathematikunterrichts notwendig sind.

2 Überlegungen zum Kompetenzerwerb von Studierenden für den Mathematikunterricht

Betrachtet man die sogenannten *Allgemeinen Kompetenzen* für den Mathematikunterricht in der Primarstufe, so sind es Kompetenzen, die auf der Schüler/innenseite anzustreben sind. Diese *Allgemeinen Kompetenzen* sind mit den *Inhaltlichen Kompetenzen* zu verknüpfen, d.h. die Schüler/innen sollen die vier allgemeinen an vier inhaltlichen Kompetenzen aufbauen. Diese möglichen sechzehn Verknüpfungen implementieren das entdeckende Lernen im Mathematikunterricht, indem beispielsweise die Beschreibung der *Problemlösekompetenz* auf die innermathematischen Muster und Strukturen verweist, die durch Schüler/innen aufzufinden sind. Durch eine Verknüpfung mit der *Allgemeinen Kompetenz Kommunizieren* zum Beispiel ergeben sich Präsentationen und inhaltliche Diskussionen bezogen auf entdeckte Inhalte und Ergebnisse während des Problemlösevorgangs. Auf der Schüler/innenebene sind die mathematischen Kompetenzen in der Primarstufe genau beschrieben und dienen der Orientierung für die Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts. Auf der Lehrer/innenebene stellt sich nun die Frage wie kompetenzorientierter Unterricht zu gestalten ist, um die Lernenden auf ihrem kompetenzorientierten Weg zu unterstützen. Auf der Studierendenebene sind sogar zwei Unterebenen zu bedenken:

1. Wie lernen Studierende für das Lehramt der Primarstufe kompetenzorientierten Unterricht zu planen?



Übersicht 1: Ebenen von kompetenzorientiertem Mathematikunterricht in der Primarstufe

2. Wie überprüft man auf der Hochschulebene, ob Studierende kompetenzorientiert Unterricht planen, durchführen und reflektieren können?

Übersicht 1 soll verdeutlichen, in welchen Ebenen der Erwerb von Kompetenzen angesiedelt ist. Zum einen geht es im Studium der Primarstufenpädagogik im Bereich Mathematik um die Vermittlung von Kompetenzen und um eine Begleitung während des Studiums auf Hochschulebene, wobei sich eine Überprüfung des Erreichens von Kompetenzen als schwierig erweist. Zum anderen werden die erworbenen Kompetenzen, um kompetenzorientiert zu unterrichten, als Fähigkeiten zur professionellen Planung und Durchführung des Mathematikunterrichts von angehenden Lehrerinnen und Lehrern im entdeckenden Lernen umgesetzt, um in der Folge auf Schüler/innenebene inhaltliche und allgemeine Kompetenzen zu vermitteln.

Für die Hochschulebene sieht Girmes (2006) die Situation als ein Zusammenspiel von Kompetenzen *„dass eine theoretische Ausbildung, wie sie etwa Aufgabe der Hochschule ist, ihren Schwerpunkt darin hat, die Elemente einer dimensionierten curricularen, methodischen, institutionellen, kulturellen, diagnostischen und evaluativen Kompetenz zu vermitteln und deren stimmige, überwiegend gedankliche Vermittlung abzufordern, leuchtet ein. Dennoch ist das lehrend kommunikative Handeln eine Folge des Zusammenspiels der so erworbenen Kom-*

petenzen im situativen Tun“ (ebd. S. 23). „Im situativen Tun“ (ebd.) kann im Lehramtsstudium den Transfer der vermittelten theoretischen Hintergründe in den Lehrveranstaltungen, in den Erprobungen der pädagogisch praktischen Studien der Studierenden bedeuten. Wird kompetenzorientierter Mathematikunterricht, der entdeckendes Lernen implementiert, durch Studierende in der Schulpraxis von den Hochschullehrenden erwartet, so ist kompetenzorientiertes Lehren genauer zu untersuchen. Girmes (2006) sieht in diesem Zusammenhang Lehren als einen Spezialfall von Kommunikation und entsprechender kommunikativer und interaktiver Kompetenz. Konkret beschreibt sie die Kompetenzen wie folgt:

- die Lernmöglichkeiten der Lernenden angemessen wahrzunehmen und spezifischen Handlungsbedarf zu diagnostizieren,
- ein Curriculum in Aufgaben zu übersetzen,
- es methodisch zu präsentieren,
- es in eine angepasste Lernumgebung einzubinden (vgl. ebd., S. 21).

Frey (2006) untersucht in diesem Zusammenhang Kompetenzklassen und skizziert dabei einen strukturierten Überblick für das Thema:

„Die Fachkompetenzklasse beinhaltet unterschiedliche Fähigkeitskonzepte, die disziplinerorientiert ausgelegt sein müssen (...). Innerhalb der Methodenkompetenzklasse werden solche Fähigkeitskonzepte subsumiert, welche eine Person befähigen, innerhalb eines definierten Sachbereichs denk- und handlungsfähig zu sein. Hierunter fällt die Fähigkeit, Arbeitsgegenstände zu analysieren, Arbeitsprozesse zu strukturieren (...). Unter der Sozialkompetenzklasse werden solche Fähigkeitskonzepte verzeichnet, die je nach Situationslage und Aufgabe eine Person befähigen, primär in Kooperation mit Anderen ein anvisiertes Ziel verantwortungsvoll zu lösen. (...) Die Personalkompetenzklasse beinhaltet solche Fähigkeitskonzepte, Einstellungen oder Eigenschaften, die benötigt werden, um für sich selbst verantwortlich und motiviert zu handeln (...).“ (ebd., S. 33).

Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz können als grundlegende Kompetenzen für Studierende im Lehramtsstudium betrachtet werden. Frey zeigt in seiner Übersicht auch die Möglichkeiten von Überprüfungen des Entwicklungsstandes bei Studierenden in ihren Kompetenzen. Selbstbeurteilungen, Selbstbeurteilungen mit Fremd- und/oder Gruppenbeurteilungen kombiniert, direkte Beobachtung und Erfassung von Kompetenz in Berufssituationen, Entwicklungsaufgaben bzw. Entwicklungs-

portfolio, usw. sind einige Möglichkeiten die bereits erprobt werden (vgl. Frey 2006, S. 34ff.).

Die erwähnten Zugänge von Girmes (2006) und Frey (2006) zeigen interessante systematische Zugänge zur Thematik „Kompetenzerwerb im Studium“, bilden aber noch keine ausreichende Grundlage, um Kompetenzen der Studierenden für das Studium im Bereich „Entdeckendes Lernen in der kompetenzorientierten Primarstufenmathematik“ zu definieren. Für die Arbeit in der Lehrer/innenausbildung stellt sich die Frage, wie kompetenzorientierter Mathematikunterricht von angehenden Lehrerinnen und Lehrern geplant, durchgeführt und reflektiert werden kann und wie die Studierenden bei dieser Entwicklung begleitet werden können.

Kritisch nähern sich die Autorin bzw. der Autor dieser Fragestellung, indem als Instrumentarium der Kritik entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht auf pädagogisches Handeln bezogen wird. Konstruktiv wollen Kompetenzen skizziert werden, welche Studierende konkret im Studium erwerben sollen, um wiederum entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht für die Schüler/innen zu ermöglichen.

3 Erwerb von Kompetenzen sowohl auf Ebene der Schüler/innen als auch der Studierenden unter dem Blickwinkel des entdeckenden Lernens im Mathematikunterricht der Primarstufe

3.1 Kompetenzerwerb aus der Sicht der lernenden Schüler/innen

Entdeckendes Lernen ist in erster Linie möglich und realisierbar, wenn der Unterricht *offen* strukturiert wird und im Rahmen dieser Öffnung Schüler/innen die Möglichkeit haben, sich entdeckend mathematischen Problemstellungen und möglichen Lösungswegen zu widmen (vgl. Gerber & Varelija 2010, S. 224). Um entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht zu ermöglichen, muss das Forschungsfeld ohne größere Einstiegshindernisse für alle Kinder erreichbar sein und an die Handlungswelt der Kinder anschließen. Entdeckender Unterricht knüpft demnach am individuellen psychomotorischen, kognitiven, ästhetischen, sozialen und moralischen Entwicklungsstand der lernenden Schülerin bzw. des lernenden Schülers an. Im Sinne der Individualisierung setzt die Lehrperson Inhalte und Methode bei den Lernvoraussetzungen der Schüler/innen an. Eine weitere Bedingung, um guten entdeckenden Mathematikunterricht zu gestalten ist die Darbietung der schulischen Inhalte

in der Form, dass es der Schülerin bzw. dem Schüler dazu verhilft, Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Zusammenhänge aufbauend zu entdecken und diese auch nachzuvollziehen (vgl. Beer 2011, S. 217ff.). Schüler/innen befinden sich beim Lösen mathematischer Aufgaben in einem kreativen Prozess, wobei das Zustandekommen der letztendlichen Lösungsidee in vier Phasen erfolgt. An erster Stelle liegt die Vorbereitungsphase gefolgt von der Inkubationsphase (der Phase des *Ausbrütens*) und der Erleuchtungsphase. In Phase 4 wird die Lösungsidee verifiziert, also systematisch-kritisch beleuchtet (vgl. Winter 1989, S. 171ff.). In der Idee des entdeckenden Lernens sind diese ablaufenden Lernprozesse umso erfolgreicher, je aktiver die Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer eigenen Handlungskompetenzen sind. Damit schließen wir erneut an das zu besprechende Problem an, indem es nunmehr um die Frage geht, was unterrichtlich unternommen werden kann, um möglichst viele Schüler/innen in die aktive Auseinandersetzung zu bringen und zu gewährleisten, dass *„sie den Erwerb mathematischer Fertigkeiten und Fähigkeiten als ihr persönliches Anliegen und als konstruktiven Prozess mit starker Eigentätigkeit erfahren“* (Winter 1989, S. 172). Demzufolge kann davon ausgegangen werden, dass entdeckender Unterricht keineswegs ein dem Zufall überlassenes *Herumirren* in mathematischen Inhalten ist, vielmehr bedarf ein solcher Unterricht guter Planung und professioneller Erfahrungs- und Übungsmöglichkeiten (vgl. Winter 1989, S. 3). Daraus ergibt sich nun ein kurzer Abriss von den Bedingungen für Unterricht, die von den angehenden Lehrer/innen berücksichtigt werden müssen und das Vorhandensein entsprechender Kompetenzen erfordern.

3.2 Kompetenzerwerb aus der Sicht der lehrenden Studierenden

Winter (1996) spricht in Zusammenhang mit der Durchführung von entdeckendem Lernen im Mathematikunterricht und dem Lernen der Schüler/innen dadurch von sogenannten herausfordernden Aufgabenstellungen, wobei eine Situation dann als herausfordernd einzustufen ist, wenn *„sie im ganzen vertraut erscheint, aber doch auch unbekannte, fragwürdige Elemente enthält, wenn sie Handlungen verspricht und wenn sie wesentliche Bestandteile des zu lernenden Inhalts verkörpert“* (ebd., S. 17). Zudem gilt für die Lehrperson das Tun und Handeln sowie die Umgebung der Schüler/innen zu beobachten und mit zu verfolgen, um möglichst nahe, an deren Lebenswelt angeknüpfte, Aufgaben entwerfen zu können (vgl. ebd., S. 17). Die ausgewählten mathematischen In-

halte müssen so präsentiert sein, dass sie für die Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sind und sich an deren aktuellen sowie zukünftigen Lebenssituationen orientieren. Nur so ist es möglich, dass sie bereits bestehende Erfahrungen ordnen und diese mit neuen Einsichten und Erkenntnissen verknüpfen können (ebd., S. 15). Im unterrichtlichen Handeln geht es darum, wie „*dieses unbewusste Kombinieren, Vergleichen, Sortieren und Bewerten von Gedächtniselementen, das Generieren von bildhaften und evidenten Vorstellungen aus dem vorhandenen Material, das Zusammenfügen von Einzelheiten zu neuen Ganzheiten begünstigt werden kann*“ (Winter 1989, S. 174). In Anlehnung an Winter (1989) müssen bei der Planung des Unterrichts unter anderem folgende Fragestellungen bedacht werden (vgl. ebd., S. 174):

- Muss der Lehrer/die Lehrerin einfach nur geduldig warten, bis eine/r der Schüler/innen den richtigen Einfall bekommt?
- Wie lange darf die Lehrerin bzw. der Lehrer warten ohne in Hinblick auf das Voranschreiten im Lehrstoff unter Druck zu geraten?
- Sind die zuvor genannten *Inkubationszeiten*, also die Zeiten des *Ausbrütens* in unserem System Schule heute überhaupt möglich?
- Wenn eine/r der Schüler/innen einen Einfall hat, was bedeutet das dann für die anderen?
- Inwieweit kann die Lehrerin bzw. der Lehrer erkennen, wann eine/r der Schüler/innen so etwas wie eine *Inkubationszeit* hat?
- Wie ausschlaggebend ist Interesse an der Thematik, muss dieses vorausgesetzt werden bzw. wie kann es geweckt werden (Motivation)?

Die Aufgabe des Darbietens und Vortragens wird im entdeckenden Unterricht durch das Anbieten von herausfordernden Situationen, die Bereitstellung von ergiebigen Arbeitsmitteln, das Vorschlagen von kreativen Übungsformen und das Aufbauen einer Kommunikation zwischen den Lernenden abgelöst (vgl. Winter 1996, S. 17). In Anlehnung an obige Fragestellungen kann festgehalten werden, dass die Lehrperson vor Herausforderungen gestellt ist, die in einigen Bereichen konkrete Kompetenzen erfordern, welche im Rahmen der Ausbildung für angehende Lehrer/innen berücksichtigt und thematisiert werden müssen. Wenn Schüler/innen Kompetenzen erwerben sollen, um den Anforderungen an einen Unterricht im Sinne des entdeckenden Lernens gerecht zu werden, bedarf es einer ebensolchen Professionalisierung im Sinne einer Kompetenzorientierung in der Lehrer/innenausbildung. In Form der Darstellung

erster Gehversuche wird diese im Folgenden sowohl aus Sicht der angehenden Lehrer/innen als auch der Hochschullehrpersonen analysiert. Erste Gehversuche Studierender deuten einen dynamischen Kompetenzerwerb der Studierenden an, d.h. sie sollen unseres Erachtens nach die in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen an den Hochschulen erworbenen Kompetenzen in ihren pädagogisch praktischen Studien, im kompetenzorientierten Mathematikunterricht erproben und gemeinsam mit Hochschullehrenden reflexiv quantitativ und qualitativ ausweiten.

4 Erste Gehversuche: Kritisch-konstruktive Analyse

Diese kritisch-konstruktive Analyse eines Kompetenzerwerbs angehender Lehrer/innen ist im Rahmen einer Prozessstruktur von Lehren und Lernen zu verstehen als flexibles Konzept bezogen auf Organisationsformen bzw. Vollzugsformen des Lehrens und Lernens. Mit einbezogen werden entsprechende Arbeitsmittel, Lernhilfen, Formen der Interaktion und soziale Lernprozesse sowie mögliche oder wahrscheinliche Schwierigkeiten bzw. Störungen.

4.1 Erste Gehversuche *von der Sache aus* zu planen

- Aus der Perspektive der Studierenden: Die Auseinandersetzung mit der Sache ist für Studierende eine unausweichliche Bedingung, um den Unterricht begründet zu entwickeln. Die fachliche Komponente ist in allen Aufgabenstellungen wesentlich und zu durchschauen. Die Gegenstandsorientierung ist in dieser Phase elementar, da nur so Verstehensprozesse von der Sache aus für die Schüler/innen bedacht werden können. Weitere Schritte in der kompetenzorientierten Planung sind von dieser Gegenstandsorientierung her zu begründen. Planen Studierende beispielsweise von den Sozialformen her oder nur vom Einsatz digitaler Medien bzw. nur von der allgemeinen mathematischen Kompetenz Kommunikation her, so fehlen möglicherweise schon von Beginn an im Unterricht die Bedingungen für die Möglichkeit des Verstehens der Sache durch die Schüler/innen. Diese Gegenstandsorientierung führt die Studierenden zur Analyse der entsprechenden mathematischen inhaltlichen und allgemeinen Kompetenzen, d.h. sie ordnen der Sache die entsprechenden Kompetenzen zu, um zu verdeutlichen woran sie mit den Schülerinnen und Schülern in Bezug zu den zu erwerbenden Kompetenzen arbeiten wollen.

- Aus der Perspektive der Hochschullehrenden: Haben sich die Studierenden mit der Sache auseinandergesetzt? Können sie die den Schülerinnen und Schülern gestellten Fragen und die entsprechenden mathematischen Muster erklären? Die Reflexion mit Studierenden über die Inhalte soll die Fachkompetenz aufzeigen und erste didaktisch-methodische Überlegungen begründet zulassen. Hochschullehrende wollen die Studierenden in diesen ersten Auseinandersetzungen mit der Sache begleiten, d.h. aber auch deren Gegenstandsorientierung kritisch der Diskussion zu unterstellen. Ist die Auseinandersetzung mit der Sache mangelhaft, sind weitere Schritte in der Unterrichtsplanung meist ungenügend durchdacht, da didaktisch-methodische Überlegungen dann oft nicht ausreichend in Zusammenhang mit der Sache stehen. Kompetenzorientiertes entdeckendes Lernen basiert eben auf diesen zu erkennenden Mustern und Strukturen in den mathematischen Inhalten. Diese werden analytisch mit Studierenden zu behandeln sein.

4.2 Erste Gehversuche bei der Auswahl der Arbeitsmittel

- Aus der Perspektive der Studierenden: Warum bspw. eine Zwanzigerreihe und nicht ein Zwanzigerfeld verwenden? Wodurch eignet sich die Zwanzigerreihe für diese spezielle Aufgabenstellung besser? Kardinaler oder ordinaler Zahlaspekt? Wie wird das Arbeitsmittel eingesetzt, als Lernhilfe oder auch als Kommunikationshilfe, um Denkwege der Schüler/innen zu erkennen? Für Studierende sind das viele neue Fragen in den ersten Gehversuchen, aber bedeutende, die zunächst eine sehr lange und intensive Planung erfordern, an denen sie sich auf ihrem Weg zum kompetenzorientierten Planen in ihrem Studium entwickeln können.
- Aus der Perspektive der Hochschullehrenden: Wie können die Studierenden ihre Wahl der Arbeitsmittel begründen? Dient ihre Auswahl der Möglichkeit Verstehen zu lehren oder wäre ein anderes Arbeitsmittel besser geeignet? Hochschullehrende müssen genau jene Elemente der Planung, in denen die Studierenden ihre Arbeitsmittel begründet wählen, immer wieder diskutieren, die Studierenden auf Alternativen aufmerksam machen und den Bezug von Arbeitsmittel und zu erreichenden Momenten entdeckenden Lernens herstellen.

4.3 Erste Gehversuche beim Differenzieren

- Aus der Perspektive der Studierenden: Welcher Inhalt bietet sich für eine Differenzierung an? Wie könnte eine Differenzierung angeregt werden? Wie geht man mit unterschiedlichen Lernniveaus und Lerntempi um? Bietet sich eine natürliche Differenzierung an? Welche Elemente von der Sache aus bieten kompetenzorientiertes entdeckendes Lernen und eine passende Differenzierung an?
- Aus der Perspektive der Hochschullehrenden: Wie planen die Studierenden eine Differenzierung im Unterricht? Äußere, innere, flexible oder natürliche Differenzierung? Dient die Umsetzung der qualitativen Förderung der Lernprozesse und nicht einer bloßen Beschäftigung der Schüler/innen? Die ersten Gehversuche der Studierenden in diesem Bereich sind oft noch von Verunsicherungen getragen, da die Studierenden die methodisch-organisatorischen Planungen entweder unterschätzen oder sich auch oft nicht zutrauen. Entdeckendes Lernen sieht aber Differenzierungen vor, da nur so Rechenschwache und Hochbegabte gefördert werden können.

4.4 Erste Gehversuche beim Planen des Unterrichtssettings

- Aus der Perspektive der Studierenden: Ergibt sich aus der Sache auch eine begründete Wahl von Unterrichtsphasen mit entsprechenden Settings? Soll eine *ICH-DU-WIR*-Phase umgesetzt werden, ist das bei dieser Aufgabenstellung hilfreich oder nicht?
- Aus der Perspektive der Hochschullehrenden: Wie kann die Wahl des Unterrichtssettings aus der Sache heraus von den Studierenden erklärt werden? Sind die Studierenden sich der Möglichkeiten bewusst? Welche Kompetenzen wollen die Studierenden mit welchem Setting bei den Schülerinnen und Schülern fördern?

4.5 Erste Gehversuche, um eigene Denkwege der Kinder anzuregen

- Aus der Perspektive der Studierenden: Wann ist jedes Verfahren, jeder Rechenweg genau vorzugeben, wann sind eigene Denkwege anzuregen? Sind Fragen nach dem Unterschied der Werte in der Aufgabenstellung für die Lerngruppe zielführend? Wann stellt man diese Fragen, welches Vorwissen

brauchen die Schüler/innen? Wie geht man mit unterschiedlichen Denkwegen im Unterricht um, wie werden diese Wege wieder zueinander geführt?

- Aus der Perspektive der Hochschullehrenden: Wie begleiten Studierende im Unterricht eigene Denkwege der Kinder? Zeigen Hochschullehrende den Studierenden in den Lehrveranstaltungen, was sie unter dieser Thematik verstehen? Erleben Studierende selbst in den Lehrveranstaltungen, wie sie exemplarisch eigene Denkwege in mathematischen Problemstellungen erproben können und welchen Wert dieser Zugang zum entdeckenden Lernen hat?

4.6 Erste Gehversuche die Kommunikation zu fördern

- Aus der Perspektive der Studierenden: Die Kommunikation im Mathematikunterricht hat an welcher Stelle im Unterricht Sinn? Lässt man die Kinder ihre Denkwege und Ergebnisse präsentieren und fördert man dabei Sprache und Mathematik? Lernen die Kinder aus der Kommunikation richtige Zusammenhänge und wie werden diese Prozesse geleitet?
- Aus der Perspektive der Hochschullehrenden: Kommunikation im entdeckenden Lernen mathematischer Inhalte ist von großer Bedeutung, da die Schüler/innen in der Bearbeitung von Aufgabenstellungen Denkwege besprechen, aber auch in Präsentationen ihrer Lernergebnisse kommunizieren sollen. Achten die Studierenden auf Phasen der Kommunikation? Wie beurteilen Hochschullehrende diese Phasen bei den Studierenden?

4.7 Erste Gehversuche Fehler als Lernanlässe zu nützen

- Aus der Perspektive der Studierenden: Studierende wollen Fehler anzeigen, d.h. die Schüler/innen aufmerksam machen. Fehler als Lernanlass zu nützen ist mehr als sie nur zu markieren. Für viele Studierende ist das ein neuer Zugang zu Fehlern im Mathematikunterricht, d.h. sie müssen sich didaktisch-theoretisch und praxisorientiert diesem Zugang erst nähern. Versuche, diesen Zugang im eigenen Unterricht zu erproben, brauchen für Studierenden eine positive druckfreie Möglichkeit in der Schulpraxis.
- Aus der Perspektive der Hochschullehrenden: Wie kommunizieren Studierende Fehler und thematisieren diese für alle Schüler/innen als positive Ler-

nanlässe? Lassen Hochschullehrende Studierenden genügend Zeit, um sich mit Fehlern als Lernanlässen zu beschäftigen?

5 Zusammenfassung

Um bei möglichst vielen Schülerinnen und Schülern ein Lernen durch Entdecken im Mathematikunterricht möglich zu machen, ist es die große didaktische Herausforderung der pädagogisch praktischen Studien und der Fachdidaktik Mathematik an den Hochschulen den Studierenden zu zeigen, wie Unterricht gestaltet werden kann, dass Entdeckungen gemacht werden können. Für das Hinführen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern zum entdeckenden Lernen im Mathematikunterricht der Primarstufe bedeutet diese Kompetenzorientierung wiederum für Hochschullehrende eine Vermittlung der verschiedenen Komponenten im unterrichtlichen Tun, die von Lehrer/innenseite bei der Planung und Durchführung zu beachten sind. Kompetenzorientierter Unterricht, bei dem entdeckendes Lernen ein elementarer Aspekt ist, beinhaltet in der Lehrer/innenausbildung wie oben erwähnt mehrere Ebenen. Die ersten Gehversuche in den didaktisch-methodischen Überlegungen, wie von der Sache aus zu planen, Auswahl der Arbeitsmittel, Differenzieren, Planen des Unterrichtssettings, eigene Denkwege der Kinder anregen, Kommunikation fördern und Fehler als Lernanlässe nützen, müssen Hochschullehrende in der Ausbildung angehenden Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen und mit ihnen kritisch reflektieren. Entscheidend ist für Hochschullehrende, dass diese Gehversuche eben als erste Gehversuche und als Entwicklungsaufgaben zu betrachten sind. Für viele angehende Lehrer/innen wird dies ein neuer und unbekannter Zugang zur Vermittlung mathematischer Inhalte sein, in dem es nicht mehr nur um reines Faktenwissen geht, sondern um eine sehr diffizile und gut zu durchdenkende Unterrichtsplanung. Im entdeckenden Lernen vollzieht sich der Wissenserwerb nicht durch reine Information von außen, sondern entsteht durch aktives Handeln unter Bezugnahme auf die bereits vorhandenen kognitiven Strukturen. Werden Studierende für das Lehramt an der Primarstufe und damit auch die künftige Lehrer/innengeneration entsprechend darauf vorbereitet und sind sie sich der eigenen Kompetenzen in diesem Zusammenhang bewusst, kann davon ausgegangen werden, dass entdeckendes Lernen auch im Sinne einer Kompetenzorientierung für Schüler/innen stattfinden wird.

Literatur

- Beer, Rudolf (2011): Kinder forschen. In: *Erziehung & Unterricht*, S. 216–223.
- Frey, Andreas (2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Allemann-Ghionda, Cristina; Terhart, Ewald (Hg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim Verlag, S. 30–46.
- Gerber, Andrea; Varelija, Gordan (2011): Offenheit in der Didaktik der Mathematik als Basislegung zum Forschenden Lernen. In: *Erziehung & Unterricht*, Ausgabe Jänner/Februar 3 und 4, S. 224–230.
- Girmes, Renate (2006): Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In: Allemann-Ghionda, Cristina; Terhart, Ewald (Hg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim Verlag, S. 14–29.
- Scherer, Petra (1995): Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht der Schule für Lernbehinderte. Theoretische Grundlegung und evaluierte unterrichtspraktische Erprobung. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter – Programm „Edition Schindele“.
- Winter, Heinrich (1989): *Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht*. Braunschweig: Vieweg & Sohn Verlagsgesellschaft.
- Winter, Heinrich (1996): *Mathematik entdecken. Neue Ansätze für den Unterricht in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Wittmann, Erich (2003): Was ist Mathematik und welche Bedeutung hat das wohlverstandene Fach für den Mathematikunterricht auch der Grundschule? In: Baum, Monika; Wielpütz, Hans (Hg.): *Mathematik in der Grundschule. Ein Arbeitsbuch*. Seelze: Kallmeyer, S. 18–46.

Was hast du denn in BE gelernt? „Nix, auch wenn es lustig war!“ (Bea, 15 Jahre, AHS). Der Bildnerische Unterricht aus Schüler/innenperspektive

Franziska Pirstinger

Abstract Deutsch

Eine quantitative Fragebogenuntersuchung sowie 300 persönliche Interviews mit Schülerinnen und Schülern an österreichischen Schulen geben Aufschluss über die Beliebtheit des Faches Bildnerische Erziehung (BE). Der kompensatorische Aspekt des Faches BE spielt eine zentrale Rolle für die Schüler/innen. Zentral ist jedoch die Persönlichkeit der Kunsterzieherin bzw. des Kunsterziehers. Schüler/innen finden sofort heraus, ob Lehrende für das Fach *brennen*. Mangelndes Interesse für die Interessen und Zeichnungen der Schüler/innen blockieren die Motivation. Sehr früh glauben Schüler/innen zeichnerisch nicht begabt zu sein und beenden bildnerische Aktivitäten. In diesen Studien lehnen etwa 10 Prozent der Schüler/innen die Kunsterziehung ab. Etwa 50 Prozent hochbegabter Schüler/innen, die zuhause sehr gerne gestalten, geben an, in der schulischen Kunsterziehung keine Entsprechung zu finden.

Keywords

Schüler/innenbefindlichkeit in Bildnerischer Erziehung; Qualität der Kunsterziehung; Mythos Begabung für Zeichnen; Persönlichkeitsstruktur von Lehrenden; Kreativitätshemmende Faktoren

Abstract English

A status quo survey of Arts Education in Austrian schools was done on Austrian pupils from all types of schools. In addition 300 pupils were interviewed about their experiences concerning art lessons. The compensatory aspect of the arts is very important for pupils, but the most important factor upon Arts Education

is the personality of the teacher. Pupils soon find out if he or she burns for the subject. The lack of being enthusiastic about children's creativity and about the arts has a big impact on the motivation of the children. Pupils often think they are not gifted and stop drawing very early. In these studies about 10 percent hate the arts and about 50 percent of high talented pupils liking the arts as a hobby, hate Arts Education at school.

Keywords

impact of Arts Education; the children's point of view; art-rich education; gifted children; quality of Arts Teaching

Zur Autorin

Franziska Pirstinger, Dr. Mag. Prof., Hochschullehrerin an den Pädagogischen Hochschulen Steiermark; Kompetenzzentrum: Kunst Kreativität Kommunikation; Studien: Kunsterziehung, Malerei, Pädagogische Psychologie an der Pädagogische Akademie Eggenberg, Akademie der bildenden Künste Wien, Universität Wien; Unterrichtspraxen an allen Schultypen; Interessen: Schüler/innenperspektiven, künstlerische Projektarbeiten, Europaprojekte.

Kontakt: franziska.pirstinger@kphgraz.at

1 Zur kunstpädagogischen Praxis in Österreich

Obleich vielerorts herausragende kunstpädagogische Praxis stattfindet und sich langsam auch in Österreich eine Scientific Community formiert, steckt fachdidaktische Forschung und Publikationstätigkeit am kunstpädagogischen Sektor in Österreich noch in den Kinderschuhen. Internationalen Trends folgend, sieht sich das Fach BE in allen Schultypen zunehmendem Legitimationsdruck ausgeliefert und ist von Stundenkürzungen bedroht. In den Stundentafeln von Schulen, die sich *allgemein bildend* nennen, Volksschule (VS), Neue Mittelschule (NMS), allgemein bildende höhere Schule (AHS), werden BE-Stunden autonom eingespart. Der Kunstunterricht wird immer weiter an den Rand gedrängt. Besonders prekär ist, dass Ressourcenkürzungen auch vor Ausbildungsstätten nicht Halt machen (vgl. Putz-Plecko & Wimmer 2008, S. 16).

2 Bildnerische Erziehung in Österreich

In der aktuellen Bildungsdiskussion kommt das Fach kaum vor. PISA erfasst das *Kreative* nicht und so wird das *Bildnerische* in den Rufen nach den gewünschten schulischen Outputleistungen kaum jemals erwähnt. Wenn jemand nicht rechnen und lesen kann, wird das dem Schulsystem angelastet – wenn man nicht zeichnen kann, stört das niemanden. Das *Bildnerische* gilt als Zierde im Schulsystem und wird hervorgekehrt, wenn es um *Herzeigen* und *Behübschen* geht (vgl. Kirchner & Kirschenmann 2015, S. 113).

Als Fachdidaktikerin und Lehrer/innenbildnerin besteht ein persönliches Interesse an einer Standortbestimmung des Faches Bildnerischer Erziehung in Österreich. Weiters interessiert, wie der Unterricht in diesem Fach von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird. Unterschiedliche Perspektiven auf das Fach eröffnen neue Zugänge und Ansätze für die Fachdidaktik.

Um einen Überblick über die Rahmengengebenheiten des Faches zu bekommen, wurde eine Status Quo Erhebung mit 859 Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichsten österreichischen Schulen und Schultypen, sowie mit 150 Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt. 20 Prozent der befragten Jugendlichen sehen kreative Betätigung als Hobby und wesentlichen Freizeitfaktor an. Die Hälfte dieser Jugendlichen, findet in ihrem Interesse aber keine schulische Entsprechung (vgl. Pirstinger 2009, S. 78ff.). Prägnante Ergebnisse bezüglich Haltung zum Kunstunterricht, zu den Kunsterzieherinnen und -erziehern und bezüglich Vorlieben bildnerischer Betätigung warfen neuerlich große Fragen auf, an deren Beantwortung die Autorin derzeit arbeitet.

3 Thesen zur Standortbestimmung des Faches Bildnerische Erziehung in Österreich

Die Tatsache, dass sich beinahe die Hälfte der Kinder, die zuhause gerne zeichnen und malen, durch das Schulfach Bildnerische Erziehung nicht angesprochen fühlen, veranlasste die Autorin persönliche Einzelinterviews mit Schülerinnen und Schülern zum Fach Bildnerische Erziehung zu führen. Die qualitativen, problemzentrierten Interviews ermöglichen den befragten Schülerinnen und Schülern ihre persönliche Meinung zum Thema uneingeschränkt zu äußern (vgl. Mayring 2010, S. 67f.).

In der noch laufenden Studie wurden bereits 300 Interviews mit Schülerinnen und Schülern aller Schultypen und Lehramtsstudierenden des Faches

Bildnerische Erziehung geführt, transkribiert und ausgewertet. Grundlage bildet die Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Die gesammelten Schüler/innen-aussagen, die in Kategorien analysiert werden, beinhalten durchaus produktive Anstöße für eine Fachentwicklung.

- Schüler/innen sind mit sehr hoher emotionaler Beteiligung im künstlerischen Bereich involviert. Warum schlägt die zunächst positive Stimmung mit zunehmendem Schulalter um?
- Es gelingt der schulischen Kunsterziehung nicht, alle Kinder, die für das Fach begeisterungsfähig wären, zu erreichen. Worin liegen die Ursachen?
- Welche Maßnahmen können in Aus- und Weiterbildung gesetzt werden, um Lehrende besser auf die Schulsituation vorzubereiten?

4 Ergebnisse und problematisierende Kritik

Im Folgenden werden die Erkenntnisse der Status Quo Erhebung (vgl. Pirstinger 2009, S. 78ff.) mit den Ergebnissen der Schüler/inneninterviews (vgl. Pirstinger i.V.) zusammengeführt, um neue Erkenntnisse für die Fachentwicklung zu gewinnen.

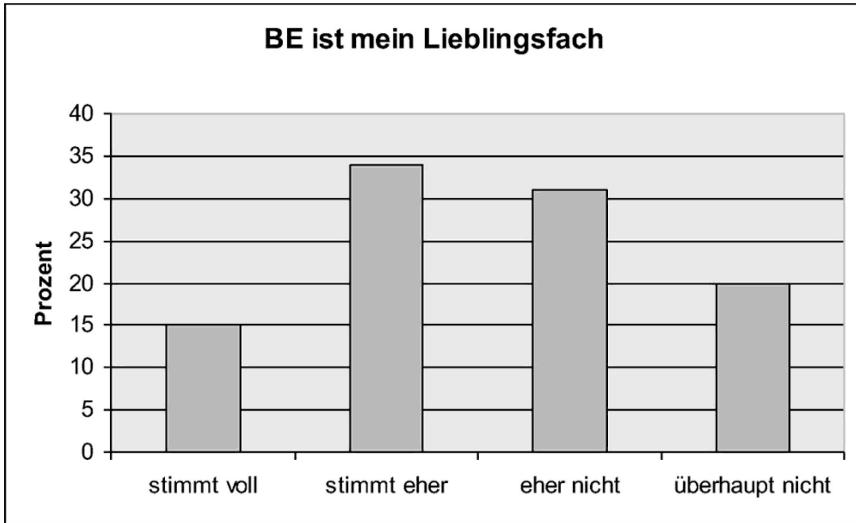
4.1 BE gehört für die Schüler/innen im Fächerkanon zu den beliebtesten Fächern.

Das Statement: „BE braucht kein Mensch“ lehnen Schüler/innen (n = 859) mit 62 Prozent entschieden ab. Immerhin 11 Prozent finden das Fach *genauso wichtig*, wie Mathematik, obwohl von der Erwachsenenwelt Gegenteiliges suggeriert wird (vgl. Pirstinger 2009, S. 78ff.).

Anja, 13 Jahre, NMS: *„BE bringt immer frischen Wind in die Klasse. Da können wir endlich wir selber sein und müssen nicht nachbeten, was die anderen uns vorsagen. (...) Leider findet es viel zu selten statt.“* Insgesamt sprechen sich die in den beiden Studien befragten Schüler/innen auch sehr deutlich gegen Kürzungen am BE-Sektor aus (70%) (vgl. Pirstinger i.V.).

4.2 Zustimmung und Ablehnung zum Fach selbst halten sich die Waage.

Dem Statement „BE ist mein Lieblingsfach“ stimmen 15 Prozent der Schüler/innen (n = 859) zu. Eher sympathisch ist das Fach weiteren 34 Prozent. Diesen 49 Prozent stehen aber ungefähr ebenso viele Schüler/innen entgegen, die



Übersicht 1: Stimmungsbild BE: Zustimmung und Ablehnung halten sich die Waage (n = 859) (Quelle: Pirstinger 2009)

das Fach nicht anspricht. 20 Prozent davon lehnen das Fach definitiv ab (vgl. Pirstinger 2009, S. 78ff.).

Zwischen euphorischer Zustimmung, wie bei der 11-jährigen Selina aus der NMS – *„Ich finde die anderen Fächer auch lustig aber für mich ist BE am besten. (...) Weil da kann man sich ausdrücken und deshalb ist es für mich etwas ganz Großes.“* und vehementer Ablehnung der 14-jährigen Emrye aus der allgemein bildenden höheren Schule (AHS) – *„Reine Zeitverschwendung! Beschäftigungstherapie! (...) Einfach sinnlos (...) aber wir klinken uns ohnehin aus und spielen auf dem Smartphone während er redet.“*, stimmt sich die Mehrheit der Schüler/innen auf ein *„Ja, es geht eh“* (Elena, 17 Jahre, AHS), ein.

4.3 Das Fach und die Lehrer/innen sind beliebt, jedoch mit Tendenz nach unten.

Würden die Schüler/innen Noten für das Fach und für die Lehrenden vergeben können, würden, obwohl die gesamte Notenskala ausgeschöpft wird, der überwiegende Teil zwischen „Sehr gut“ und „Gut“ pendeln. Ein Großteil der Schüler/innen ist sehr zufrieden mit ihren Kunsterzieherinnen und -erziehern und begründet dies mit dem lässigen Auftreten, der Coolness, den super Ideen



Übersicht 2: Schulkunst am Gang inspiriert von Vincent van Gogh's Sonnenblumen; Farbstifte auf weißem A3 Papier (Foto: Pirstinger)

und der kritischen Denkweise. Ein Prozentsatz von etwa 10 Prozent stimmt sich auf eine totale Ablehnung des Faches ein (vgl. Pirstinger i.V.).

Ersichtlich wird, dass die Beliebtheit des Faches mit zunehmendem Alter stark abnimmt. Während die Volksschüler/innen sich sehr zufrieden zeigen, überwiegt im Maturaalter der kritische Zugang. Der anfängliche Spaß mündet oft in unüberbrückbaren Frust.

Ein Blick in gängige Volksschulpraxen erklärt möglicherweise, warum die Lust am Gestalten schon früh versiegt: Der 10-jährige Felix aus der Volksschule (VS) erzählt, was er in der letzten BE-Stunde gemacht hat und zeigt die Bilder am Gang (siehe Übersicht 2). „Wir haben versucht verschiedene Blumen zu zeichnen. Ich habe Sonnenblumen gemalt und dann einen Strauß mit verschiedenen Blumen.“ Das kritische Verständnis zur Aufgabenstellung zeigt bereits die Aussage dieses Schülers aus der Volksschule: „Ich habe es gemocht, aber ich hätte nach der ersten Blume lieber etwas anderes als einen Blumenstrauß gemalt“ (Felix, 10 Jahre, VS).

Florian, 17 Jahre, AHS, sieht die Fakten schon wesentlich kritischer: „*Ich finde, dass sehr viel Unsinniges gemacht wurde, was keinen von uns Schüler/innen interessiert hat. Wir hatten immer sehr genaue Vorgaben und mussten immer alles so machen, wie der Lehrer es verlangte.*“

Durch die Schilderungen der Schüler/innen in den Interviews zeichnet sich ein Bild von dem, was unterrichtet wird. Dabei wird offensichtlich, dass in Österreich landläufig noch immer ein stark musischer Zugang zum Fach BE vorherrscht. Es geht vor allem um Lösung von Gestaltungsaufgaben, an der jeweiligen Jahreszeit angepasste Themenstellungen und sehr häufig um reine Dekoration. Die verwendeten Lehrplanbezüge sind oft fragwürdig – kompetenzorientierter Unterricht hat noch kaum Fuß gefasst. In 15 Thesen zur Ästhetischen Forschung plädiert Kämpf-Jansen (2006) für Sinnvolles statt sinnlos Verordnetem (vgl. ebd., S. 33ff.). Kunstpädagogische Konzepte wie Ästhetische Forschung, künstlerische Feldforschung, künstlerische Bildung usw. haben sich in Österreich noch nicht durchgesetzt, obwohl Lehrende lamentieren, dass altbewährte Praxen plötzlich nicht mehr funktionieren.

4.4 Es mangelt an Verständnis für die Problemwelt und Bildsprache der Schüler/innen.

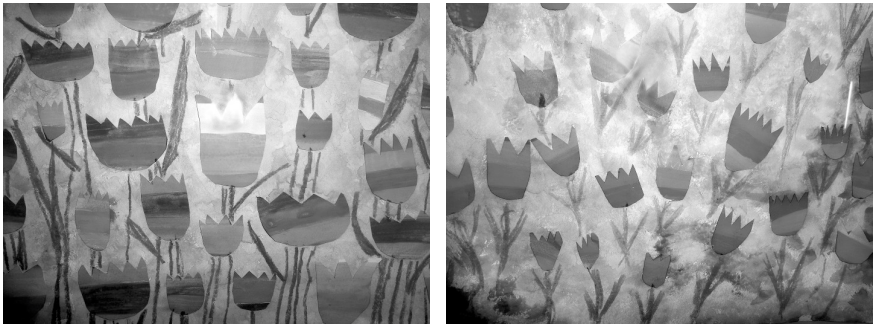
„*Das eigentliche Problem der Kinderzeichnung sind die Erwachsenen!*“ schreibt Wolfgang Grözinger (1994, S. 5) und meint damit, dass Kinderbilder bei Erwachsenen sowohl Entzücken als auch eine Art Hilflosigkeit auslösen, weil sich die wenigsten Erwachsenen in Bildern orientieren können. Die häufigsten Statements auf Kinderbilder sind daher *schön, süß* oder *nett*. Für Erwachsene erfüllt ein Bild häufig den Zweck der Dekoration oder sie sind der Meinung, dass eine Zeichnung dann gelungen ist, wenn sie möglichst realistisch nachbildet, was man sieht. Das Kind solle endlich etwas *Richtiges und Schönes* malen, erwarten sie voll Ungeduld und greifen mit Anleitungen und Vorlagen in die Gestaltung ein. Der 7-jährige Leon fühlt sich schon nach wenigen Schulwochen in seiner Bildsprache völlig verunsichert: „*Mein Bild ist nicht schön genug – es ist nicht richtig! (..) Meiner Lehrerin gefällt es nicht. (..) Zeig mir wie es geht! (..) Zeichne mir vor – ich kann nicht zeichnen!*“

Unzählige Ratgeber, vielfach unter dem Titel „kreativ“ erhältlich, missachten die Bedürfnisse der Kinder gänzlich, in dem sie den Kindern lediglich die Vorstellungen und den Geschmack der Erwachsenen überstülpen.

Eine Lehramtsstudentin des Faches BE (Maria, 18 Jahre), die zuhause als Kind sehr gerne gezeichnet und gebastelt hat, formuliert ihre Erfahrungen mit BE in Kindergarten und Volksschule wie folgt: „*Auf unsere eigentliche Kreativität wurde kaum eingegangen. Selbstbestimmung wurde darauf reduziert, bestimmte Funktionen auszuüben. Schon im Alter von 9 Jahren verlor ich die Lust am Bildnerischen, weil ich keine positiven Rückmeldungen zu meinen Bildern bekam.*“

Ein Volksschüler (Luca, 9 Jahre) berichtete mir, wie sehr er sich jeweils auf die BE-Stunde freue: „*Ich würde aber auch gern etwas anderes machen als nur Herbstblätter, Schneemänner, Tulpenwiesen und Osterhasen.*“ Außerdem gäbe es in der Schule kaum Zeit zu zeichnen.

Aus Zeit-, Platz und Geldmangel, aber auch aus Angst, dass Schüler/innen selbstständig vielleicht keine ansprechenden Bilder produzieren, lehren wir unsere Schüler/innen oft was möglichst einfach und leicht herzustellen ist und was von Erwachsenen als ansprechend, harmlos und dekorativ empfunden wird. Man könnte diese schnellen, produktorientierten Ergebnisse nach Gestaltungsvorlagen mit Erfolgsgarantie auch als *Instant-Kunst* bezeichnen. Sie besitzen keine persönliche, altersgemäße Handschrift. Nur mühevoll können Schüler/innen ihr eigenes Werk aus den vielen ähnlichen erkennen und entwickeln keinen Bezug zu ihrer eigenen Arbeit.



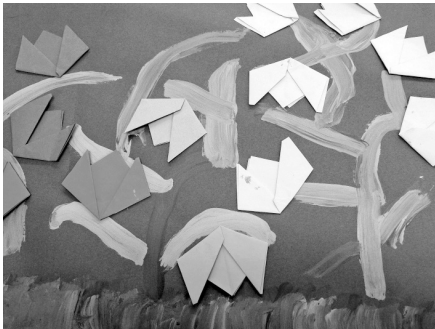
Übersicht 3a und 3b: *Schulkunst*, wie man sie häufig sieht, folgt genauesten Vorgaben (Foto: Pirstinger)

Zum Beispiel das Thema „Tulpenwiese im Frühling“: Auf dem 1. weißen Zeichenblatt mussten die Schüler/innen Farbstufen in warmen Farbtönen deckend malen. Auf einem 2. Blatt wurden grüne Farbtöne gemischt. Die Tulpenkelche wurden schablonenartig ausgeschnitten und anschließend auf das

grüne Blatt geklebt. Noch schnell ein paar Stängel mit dem Borstenpinsel malen. Fertig ist das Frühlingsbild. Es bleibt kein Spielraum für kindliche Kreativität und entwicklungsgemäße Bildsprache (siehe Übersicht 3a und 3b).

Schüler/innen, die von Lehrerinnen und Lehrern gut gemeint, genauestens vorbereitete Unterrichtsvorlagen bekommen, damit nichts im Gestaltungsprozess schief gehen kann, entwickeln eine Art *Anstrengungsverweigerung* und hören auf, selbst nach bildnerischen Lösungsmöglichkeiten zu suchen.

Es herrscht eine große Diskrepanz zwischen den Gestaltungsvorgaben der Lehrenden und den Gestaltungsbedürfnissen der Schüler/innen. Mathias zeigt sein Frühlingsbild. Die Blütenkelche wurden gefaltet und auf blaues Naturpapier aufgeklebt. Anschließend mussten die Schüler/innen Stängel und Wiese in Grün malen (siehe Übersicht 4).



Übersicht 4: „Das Falten war nicht so schlecht – ich wollte Schiffe oder Frösche daraus machen. Die Lehrerin sagte aber, wir müssen alle Blumen daraus machen“ (Mathias, 7 Jahre VS) (Foto: Pirstinger)

Der Schüler erklärt seine Unzufriedenheit weiter: *„In der Schule müssen wir so Mädchenthemen malen. Aber zuhause kann ich malen was ich will. Traktoren malen gefällt mir. Die Schulbilder gefallen mir nicht! Ich zeichne lieber zuhause, da kann ich zeichnen was mir gefällt. (...) Dieses Bild habe ich ganz allein gemacht. Das hab ich nach dem Radausflug mit meiner Familie gestern Abend mit meinen Farbstiften gemalt“*, erzählt Mathias (7 Jahre, VS) stolz (vgl. Übersicht 5).

Die Aufgabe in der Schule (siehe Übersicht 4) lässt kaum individuelle Gestaltungsfreiräume, daher sind Motivation und Identifikation mit der Aufgabenstellung der Schule gering, während die freie Zeichnung zuhause (siehe Übersicht 5) viele Details des Familienradausflugs abbildet.



Übersicht 5: Eine selbst gewählte Bildthematik zu Hause gezeichnet von Mathias (7 Jahre, VS). Fahrräder, Kleidung, Bewegungen und Landschaft zeugen von der exakten Beobachtungsgabe des Bubens, der bildnerisch erzählt, wie er den Fahrradausflug mit seiner Familie erlebt hat (Foto: Pirstinger).

4.5 Didaktische Verkürzungen im Lernprozess wirken sich nachhaltig negativ auf den Gestaltungswillen aus.

Gut gemeint, haben Pädagoginnen und Pädagogen oft ein klares Bild des Ergebnisses vor Augen und wissen die beste Route für das Kind. Die Erfahrung zeigt uns aber, dass Wegabkürzungen in bildnerischen Prozessen sich sehr kontraproduktiv auf die Motivation und Kreativitätsentwicklung der Schüler/innen auswirken (vgl. Pirstinger 2014, S. 458f.).

Der Einsatz von Schablonen, Mal- oder Bastelvorlagen ist pädagogisch äußerst fragwürdig. Das Unterfangen verkürzt nicht nur das Lernen, sondern verhindert und verstellt den Zugang zur eigentlichen Kreativität und dem eigenen Wachstum. Die Kinder werden verunsichert, bekommen das Gefühl, dass ihre eigene, entwicklungsbezogene Bildsprache unzureichend ist und das was ihnen selber gefällt, für die Erwachsenen nicht schön genug ist. Aufgrund der hohen Vorbildrolle von Lehrerinnen und Lehrern und Erziehungsberechtigten unterwerfen sich Kinder dem oft hinterfragenswerten Geschmacksurteil der Erwachsenen. Das Vertrauen in die eigene Bildsprache und ihrer Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten geht sukzessive verloren.

Sie lernen sofort, dass sie nicht zeichnen können, überlassen das Bildnerische wenigen *Begabten*, finden zeichnen nicht mehr cool, und hören schließlich zu zeichnen auf.

Welch schwerwiegende Folgen falsch verstandene Kunsterziehung hat, verdeutlicht das Statement einer Lehrerin aus einer Fortbildungsveranstaltung: *„Eines wusste ich gleich nach ein paar Schulwochen – woher, weiß ich nicht: Zeichnen kann ich nicht! Dieses Wissen blieb über die ganze Schulzeit und bestätigte*

sich vielfach. Erst in meinem Maltherapiekurs merkte ich, da steckt noch was in mir (...). Seitdem male ich wie besessen“ (Gerlinde, 45 Jahre).

4.6 Der kompensatorische Aspekt der BE spielt für die Schüler/innen eine wesentliche Rolle.

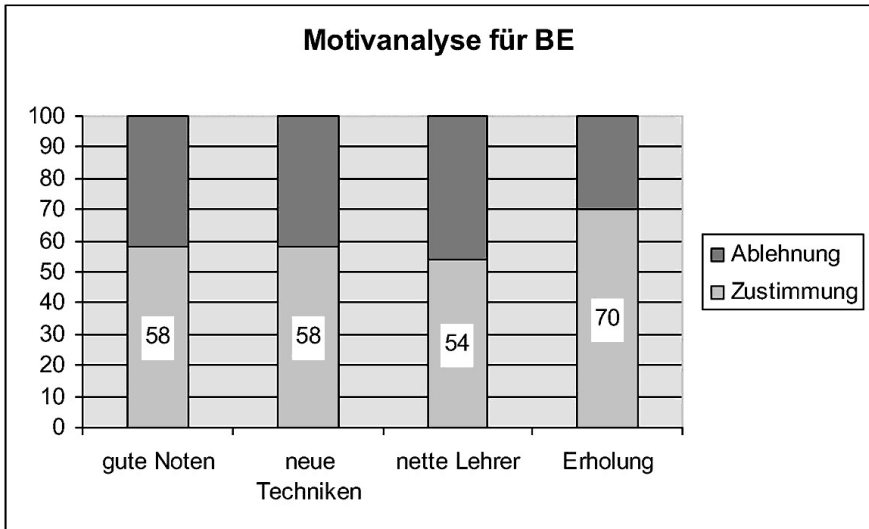
Die Stärke des Faches sehen ein Großteil der Schüler/innen (70%), aber auch Lehrer/innen in der kompensatorischen Funktion der Bildnerischen Erziehung. *„BE ist ein sinnvoller Ausgleich, weil man im BE-Unterricht gut abschalten und sich selbst entfalten kann. Die BE-Stunden waren nicht so stressig wie die Fächer, in denen man Tests schreiben musste“* (Susanne, 19 Lehramtsstudentin des Faches BE).

Die Interviews von 2016 rücken die Bedeutung des kompensatorischen Faktors in ein neues, positives Licht. Kompensation impliziert die Hoffnung, dass im BE-Unterricht gesellschaftlich erzeugte Mängel ausgeglichen werden können. Leistungsoptimierung und Überfrachtung mit kognitiven Anteilen scheinen ein unerträgliches Ausmaß angenommen zu haben, sodass Bildnerische Erziehung als willkommenener Ausgleich, aber natürlich auch als Druckventil geschätzt wird. *„Es waren eher Stunden, in denen nicht viel von uns gefordert wurde, man konnte rausgehen, jausnen und Blödsinn machen. Einen Einsen hatte man sowieso“* (Michael, 14 Jahre, AHS).

Der Kompensatorische Aspekt „Erholung“ im BE-Unterricht bekommt die höchsten Bewertungen, sowohl von Lernenden (n = 859) als auch von Lehrenden (n = 150). Weiters motivieren das Erlernen neuer Techniken und Materialerfahrungen. Die verlässliche gute Note ist ebenso ein entscheidender Aspekt der Beliebtheit des Faches (vgl. Pirstinger 2009, S. 80f.).

4.7 Faktor Anstrengungsverweigerung

Die Kombination *nicht anstrengend* und trotzdem „Sehr gut“ als Note kann zu Anstrengungsverweigerung und zunehmend geringerem gestalterischen *Output* des Unterrichts führen. Die Volksschülerin Amili, fühlt sich von ihrer Lehrerin nicht ganz ernst genommen und findet *sich bemühen, ist sinnlos*: *„Egal was ich mache, die Lehrerin findet es „schön“ – sie findet auch die grauslichen Zeichnungen „schön“, und die bei denen ich mich gar nicht angestrengt hab – auch „schön“. (...) ich glaub, die schaut gar nicht richtig hin!“* (Amili, 10 Jahre, VS).



Übersicht 6: Motivanalyse Schülerinnen und Schüler Bewertung BE (n = 859) (Quelle: Pirstinger 2009).

Anstrengungsverweigerung und Hilflosigkeit entstehen laut dem Sozialpsychologen Seligman (1999, S. 8), wenn „Ereignisse unkontrollierbar werden, wenn wir nichts ändern können und nichts von dem, was wir tun, etwas bewirkt.“ Unkontrollierbarkeit und *nicht gesehen werden* führen zu Motivationsverlust und Passivität auf Seiten der Schüler/innen.

Das Besprechen der Arbeit und des Arbeitsprozesses, die Benotung und das Ausstellen bzw. Präsentieren der Arbeiten werden von 54 Prozent der Befragten sehr geschätzt, während 73 Prozent es am liebsten haben, wenn sie beim Gestaltungsprozess in Ruhe gelassen werden (vgl. Pirstinger 2009, S. 81).

Schüler/innen wünschen sich eine sachliche Rückmeldung im Kunstunterricht und brauchen Feedback. Dabei geht es vor allem um das *Gesehen und Wahrgenommen werden* sowie die Anerkennung der Arbeitsleistung. Vielfach bleibt aber keine Zeit für eine Nachbesprechung, was sich wiederum negativ auf die Motivation auswirkt.

Die richtige Balance zwischen Hilfestellung und Freiraum trägt wesentlich zur Zufriedenheit und einem Erfolgserlebnis der Schüler/innen bei. 47 Prozent können Hilfestellungen bei der bildnerischen Arbeit von Seiten der Lehrer/innen schätzen (vgl. Pirstinger 2009, S. 81). Dabei entschlüsseln Schüler/innen

aber auch rasch, ob Lehrende überhaupt selber über gestalterische Potenziale verfügen. *„Ich muss auch sagen, dass wir keine brauchbaren Tipps oder Rückmeldungen, mit denen man etwas verbessern kann, bekommen haben“* (Ricarda, 19 Jahre, AHS) (vgl. Pirstinger i.V.).

4.8 Die Persönlichkeit des Lehrenden hat Modellcharakter.

Die Persönlichkeit der Kunsterzieherin bzw. des Kunsterziehers entpuppt sich als zentrale Drehscheibe im BE-Unterricht. Was Lehrende in diesem Fach den Lernenden anbieten ist für 42 Prozent der Schüler/innen entscheidend dafür, wie hoch die Bedeutung des Faches eingeschätzt wird (vgl. Pirstinger 2014, S. 460). *„Unsere Lehrerin hat immer so coole Ideen und die setzen wir dann um. Das macht so richtig Spaß!“* (Leonie, 11 Jahre, NMS) (vgl. Pirstinger i.V.).

Es kommt im BE-Unterricht in hohem Maß darauf an, was von den Lehrenden geboten wird und möglicherweise mehr als in anderen Fächern, welchen Motivationsfaktor die Lehrperson verbreitet. *„In anderen Fächern müssen wir genau tun, was im Buch steht Seite für Seite. In BE können wir kreuz und quer denken. Einmal arbeiteten wir mit großen Pinseln, dann haben wir riesige Schachtelskulpturen gemacht – manchmal können wir sogar mit den Handys arbeiten“* (Manuel, 13 Jahre, AHS) (vgl. Pirstinger i.V.).

Für die Motivation der Schüler/innen ist es zentral, geeignete Aufgabenstellungen, unterschiedlichste Techniken und ein vielfältiges Materialangebot zu unterbreiten. Das Einbeziehen der Schüler/inneninteressen, von aktuellen Problemstellungen, sowie die Wahlmöglichkeit und das gemeinsame Abklären von Inhalten und Zielen mit den Schüler/innen werden hoch geschätzt.

Mit Sensibilität für die Fachaufgabe, der Förderung bildästhetischer Kompetenz, der Schüler/innenorientierung in Hinblick auf Lebenswelt, subjektive Interessen, mit Bezug zu Entwicklungsstand, Denk- und Handlungsvermögen, Lehrplan und der Aufgabe, auch zu allgemeinen Erziehungszielen und der Förderung von Phantasie und Kreativität, Toleranz, Eigenverantwortung und Sozialverhalten werden die Ideen zu einem Thema geformt (vgl. Gisbertz 2004, S. 73). Zachhalmel und Gasser (2012) empfehlen *„Themenfindungen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern vorzunehmen und dabei den Gestaltungsspielraum zu besprechen. Es soll ein Prozess ausgelöst werden, der Tätigsein fordert und der es erlaubt, Wege zu entwickeln, sich selbst Ziele zu setzen, um differenzierte Lösungen zu finden“* (ebd., S. 155).

4.9 Schüler/innen messen am Engagement der Lehrenden die Bedeutung des Faches

„Naja, meiner Erfahrung nach wird in dem Fach nicht viel gefordert und gefördert. Unsere Lehrerin schien das Fach nicht besonders wichtig zu sein oder sie wollte sich nichts antun“ (Linda, 19 Jahre, Lehramtsstudentin BE). Die Qualität des Faches hängt an einigen wenigen Einzelkämpferinnen und -kämpfern (vgl. Goebel 1994, S. 54). Diese Engagierten wiederum leiden nach eigenen Angaben darunter, dass das Fach auch ohne entsprechende Ausbildung unterrichtet werden kann, es häufig zur Klassenvorstandsstunde mit beliebigen Inhalten verkommt und unterliegen einem hohen Burnoutisiko.

Die Schüler/inneninterviews (n = 300) verdeutlichen, dass österreichische Schüler/innen keine Garantie auf hochwertigen Kunstunterricht haben (vgl. Pirstinger i.V.). „BE ist halt nur ein Nebenfach, im wahrsten Sinne des Wortes. Das gefällt einem vielleicht, aber es wird nicht ganz ernst genommen – von den Lehrer/innen und den Schüler/innen!“ (Daniela, 17 Jahre, AHS).

Das Engagement und Können des Lehrenden im Kunstbereich – und hier sind künstlerische und pädagogische Kompetenzen gleichermaßen erforderlich – ist von essentieller Bedeutung und beeinflusst Motivation und Lernbereitschaft der Schüler/innen. Eine einzige Lehrer/innenpersönlichkeit belebt die Schulkultur und stiftet mehreren Generationen von Schüler/innen Kulturbewusstsein. Schulen mit ausgewiesenem kulturellen Profil rangieren meist ganz oben in den Rankings. Profiteure dieses Engagements der Kunsterzieher/innen sind neben den Schülerinnen und Schülern die gesamte Schulgemeinschaft inklusive der Eltern, aber auch die Gemeinden und die Wirtschaft (vgl. Bamford 2006, S. 11ff.).

„Je charismatischer und begeisterter die Lehrperson war, umso mehr Freude hat es auch mir gemacht,“ bringt es die 20jährige Sandra, in dieser Studie befragte Lehramtsstudentin des Faches BE, auf den Punkt. Jeder einzelnen Lehrperson kommt eine bis jetzt unterschätzte Bedeutung bezüglich Motivation für Kunst zu. In welchen Teilbereichen der BE diese Lehrperson ihre Schwerpunkte setzt, bzw. welche Methode sie verwendet, bleibt zunächst sekundär! „Unsere Lehrerin war Feuer und Flamme für ihr Fach – wir ließen uns von ihrer Begeisterung einfach mitreißen“ (Leonie, 18 Jahre, Maturantin) (vgl. Pirstinger i.V.).

5 Ausblick

Unsere Schüler/innen sind für das Fach erreichbar und begeisterungsfähig. Sie sind aber auf Lehrende angewiesen, die mit Sensibilität auf das kindliche Ausdrucksbedürfnis eingehen, Interesse für Fragestellungen und Bilderwelten von Schülerinnen und Schülern aufbringen und davon ausgehend künstlerische Prozesse anstiften und begleiten können.

Es ist Aufgabe der Ausbildungsstätten die Persönlichkeitsstruktur dieser Lehrer/innen zu entwickeln und in einem Life-Long-Learning zu begleiten, um die Offenheit für Neues, Fremdes und Visionäres zu bewahren.

Der Schlüsselfaktor im Unterricht bleibt die didaktisch bestens ausgebildete Kunstpädagoginnen- und Kunstpädagogenpersönlichkeit. Erfolgreicher BE-Unterricht braucht aber auch die Wahrnehmung und Unterstützung durch das gesamte schulische Umfeld und starke außerschulische Partner (vgl. Bamford 2006). Nur wo dem Künstlerischen in der Schulgemeinschaft und Gesellschaft Wertschätzung entgegengebracht wird, wird der Funke auf die Schüler/innen überspringen.

Unsere Gesellschaft braucht verändertes, nachhaltigeres Handeln – eine neue Schul- und Lernkultur. Kunstunterricht könnte sich in einer in Bewegung geratenen Schul- und Bildungslandschaft befreien, indem er die Enge des Unterrichtsfaches überwindet und die Diskussion als Chance für eine grundsätzliche Erneuerung begreift.

Literatur

- Bamford, Anne (2006): *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education.* Münster: Waxmann.
- Gisbertz, Jennifer (2004): *Grundwissen Kunstdidaktik.* München: Auer.
- Goebel, Renate (1994): *Kunstvermittlung ein Auftrag.* Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag.
- Grözinger, Wolfgang (1994): *Kinder kritzeln, zeichnen, malen. Die Frühformen kindlichen Gestaltens.* München: Prestel.
- Kämpf-Jansen, Helga (2006): *Fünfzehn Thesen zur Diskussion.* In: Blohm, Manfred; Heil, Christine (Hg.): *Über Ästhetische Forschung.* München: kopaed, S. 33–37.
- Kirchner, Constanze; Kirschenmann, Johannes (2015): *Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung.* Seelze: Kallmeyer-Klett.
- Mayring, Philip (¹¹2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim: Beltz.

- Pirstinger, Franziska (Hg.) (2009): Intervention durch Kunstunterricht. Kunstpädagogische Strategien und Möglichkeiten für eine Schule der Vielfalt. Graz: KPH Eigenverlag.
- Pirstinger, Franziska (2014): Wir haben Potenzial und Fans. In: Pirstinger, Franziska; Melbinger-Wess, Heidrun (Hg.): Das steirische kunstpädagogische Generationengespräch. Herkunft – Gegenwart – Zukunft der künstlerischen Fächer in der Steiermark. Graz: Leykam, S. 445–464.
- Putz-Plecko, Barbara; Wimmer, Michael (2008): Schule als kulturelles Zentrum. Aus dem Zwischenbericht der ExpertInnenkommission für eine neue Mittelschule. Wien: bmukk.
- Seligman, Martin E.P. (³1999): Erlernte Hilflosigkeit. Weinheim und Basel: Beltz.
- Zachhalmel, Regina; Gasser, Ingrid (2012): Kreativität als Unterrichts- und Erziehungsziel. Ästhetische Bildung in der Schule. In: Wolf, Willi; Freund, Josef; Boyer, Ludwig (Hg.): Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule. Wien: Jugend und Volk, S. 151–156.

Wer besucht den Hochschullehrgang Freizeitpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien? Darstellung der Heterogenität der Studierenden im Studienjahr 2014/15

Jürgen Kellner

Abstract Deutsch

Um den politischen Willen zum Ausbau der schulischen Tagesbetreuung in Österreich umzusetzen, wurde die Aufgabe der Ausbildung für Freizeitpädagoginnen und Freizeitpädagogen den Pädagogischen Hochschulen Österreichs im Sinn eines Hochschullehrganges übertragen. In Form einer empirischen Untersuchung wurde an 95 Studierenden des Hochschullehrganges der Pädagogischen Hochschule Wien ein Fragebogen verteilt, um die erwünschte Heterogenität der Studierenden aufzuzeigen. Durch die Zulassungsbestimmungen (u.a. ohne Matura) wird Heterogenität ermöglicht und erwünscht und ist, wie die vorliegende Arbeit zeigt, ebenso gegeben.

Schlüsselwörter

Freizeitpädagogik, schulische Nachmittagsbetreuung, Heterogenität in der Ausbildung, Bildungsinitiativen

Abstract English

In order to realise the political intention of expanding day care services in schools in Austria, the task of training educationists for recreational activities has been assigned to the university colleges for teacher education in Austria, which offer a special university course for that purpose. As part of an empirical study, questionnaires were distributed to 95 students enrolled in the university course at the University College of Teacher Education in Vienna in order to demonstrate

the desired heterogeneity of the students. The admission requirements (e.g. students are not required to have completed their *Matura* [Austrian matriculation examination giving access to tertiary education]) allow for and encourage such heterogeneity, which, as shown in this paper, also exists in practice.

Keywords

leisure pedagogy, expanding day care services in schools, heterogeneity in education, education initiatives

Zum Autor

Jürgen Kellner, Dipl. Päd. BEd, Koordination, Administration und Lehre im Hochschullehrgang Freizeitpädagogik der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: juergen.kellner@phwien.ac.at

1 Ausgangslage

Am 12. Dezember 2011 wurde im österreichischen Nationalrat die Vereinbarung über den Ausbau der schulischen Tagesbetreuung beschlossen und der Wille bekräftigt, die schulische Tagesbetreuung auszubauen. Bis zum Jahr 2014/15 stellte der Bund den Ländern einen Zweckzuschuss in der Höhe von 200,15 Millionen Euro zur Verfügung (vgl. Bundeskanzleramt 2011a, S. 2).

Bis 2018/19 sollen 200.000 Plätze zur Verfügung stehen und die Betreuungsquote 30 Prozent erreichen damit es für Pflichtschüler/innen, die Tagesbetreuung brauchen, ein Angebot in zumutbarer Nähe zum Wohnort gibt. In der schulischen Tagesbetreuung steigt damit die Betreuungsdichte von derzeit 17,55 Prozent auf knapp 30 Prozent, also von derzeit 119.036 Plätzen auf rund 200.000 Plätze (vgl. BMUKK 2013).

Im Juli 2011 wurde die Sammelnovelle zur schulischen Tagesbetreuung im Parlament beschlossen. Durch die Änderung des Schulorganisationsgesetzes, die Änderung des Schulunterrichtsgesetzes und die Änderung des Pflichtschülerhaltungs-Grundsatzgesetzes wird das neue Berufsbild der Freizeitpädagogin bzw. des Freizeitpädagogen im schulischen Bereich gesetzlich verankert (vgl. Bundeskanzleramt 2011b).

Um ein qualifiziertes Angebot zu stellen, wurde zeitgleich in dieser Novelle § 8 des Hochschulgesetzes 2005 folgendermaßen ergänzt: „(3a) An der

Pädagogischen Hochschule sind weiters Hochschullehrgänge für Freizeitpädagogik (für Erzieherinnen und Erzieher für die Freizeit an ganztägigen Schulformen – Freizeitpädagoginnen und -pädagogen) im Umfang von 60 ECTS-Credits bei Bedarf anzubieten und zu führen“ (ebd.).

Die Zulassungsvoraussetzungen für den Hochschullehrgang (HLG) Freizeitpädagogik (FZP) sind das vollendete 18. Lebensjahr, die grundsätzliche persönliche Eignung für die Ausübung der Freizeitbetreuung, die für die Ausübung der Freizeitbetreuung erforderliche Kenntnis der deutschen Sprache in Wort und Schrift sowie die erforderliche Stimmleistung (vgl. Pädagogische Hochschule Wien o.J.).

Aus den jährlich rund 750 Interessentinnen und Interessenten am HLG Freizeitpädagogik der Pädagogischen Hochschule Wien (PH Wien) werden mittels Eignungsverfahren 240 Studierende pro Jahr zugelassen. Interessentinnen und Interessenten, welche schon eine mehrjährige Tätigkeiten in Schulen, in Kindergärten, in Sportstätten, in musischen und künstlerischen Bereichen, aber auch in interkulturellen, interreligiösen und psychosozialen Bereichen mit Kindern, bzw. Jugendlichen haben, dürfen aufgrund der Hochschulzulassungsverordnung beim Eignungsverfahren bevorzugt werden (vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2012, S. 13).

Ebenso kann es zu einer Vorreihung der bewerbenden Person kommen, wenn erlangte Teilabschlüsse bzw. Abschlüsse von Lehramtsstudien, Studien an Hochschulen und Universitäten im In- und Ausland und an den Bundesanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP) vorliegen. Viele Ausbildungen, die beispielsweise von den österreichischen Erwachsenenbildungsinstituten, wie dem Wirtschaftsförderungsinstitut Österreich (WIFI) und dem Berufsförderungsinstitut (BFI), zur Betreuerin bzw. zum Betreuer in der Nachmittagsbetreuung und Hortbetreuung sowie Ausbildungen zur Leiterin bzw. zum Leiter im Kindergarten und in Kindergruppen sowie zur Kindergartenassistentin und zum Kindergartenassistenten, sind im Reihungsverfahren zur Zulassung zum HLG FZP positiv zu berücksichtigen (vgl. Pädagogische Hochschule Wien o.J.).

Mit diesen Zulassungsbestimmungen sind die Voraussetzungen, dass die Auszubildenden eine große Heterogenität aufweisen können, gegeben. Besonders an Wiener Schulen entspricht dieses Konzept der Heterogenität dem schulischen Alltag.

2 Ziel und Fragen der Erhebung

Ziel vorliegender Arbeit ist es nachzuweisen, ob die durch die Zulassungsbestimmungen ermöglichte Heterogenität der Studierenden und zukünftigen Freizeitpädagoginnen und -pädagogen, sich tatsächlich bei den Studierenden des Hochschullehrgangs widerspiegelt. Hierfür wurden die soziodemographischen Daten, wie Alter, Geschlecht sowie die schulischen, akademischen und beruflichen Bildungsabschlüssen der Hochschullehrgangsstudierenden für Freizeitpädagogik im Studienjahr 2014/15 erhoben und dargestellt, dies war bereits der vierte Hochschullehrgang Freizeitpädagogik (HLG FZP IV) an der PH Wien. Ergänzend wurden Fragen nach dem Geburtsland der Studierenden und deren Eltern zur Feststellung des Migrationshintergrunds sowie nach ihrem ursprünglichen Wunschberuf formuliert, um die Motivation der Studierenden zur Teilnahme am Hochschullehrgang zu erheben. Nach einer Literaturrecherche liegen derartige Publikationen in Österreich derzeit noch nicht vor.

3 Methodische Vorgangsweise

Zur Datenerhebung wurde ein strukturierter und auf die zentralen Fragen zugeschnittener Fragebogen gewählt (vgl. Bortz & Döring 2009). Da zum Forschungsgegenstand keine standardisierten Messinstrumente vorliegen, wurde für die Erhebung ein eigener Fragebogen entwickelt.

Die Datenerhebung erfolgte am 27. Mai 2015. Befragt wurden 95 Studierende des Hochschullehrganges Freizeitpädagogik IV des Jahrgangs 2014/2015 mittels Fragebogen, zwei von vier Vormittagsgruppen und zwei von vier Abendgruppen. Somit wurde rund die Hälfte der Studierenden befragt (zu diesem Zeitpunkt gab es 211 inskribierte Personen, jedoch besuchten rund zehn bis 15 Studierende nicht mehr die Lehrveranstaltungen). Der Fragebogen wurde zu Beginn einer Lehrveranstaltung verteilt. Die Rücklaufquote betrug 100 Prozent.

Es wurde ein Pretest am 20. Mai 2015 mit vier Lehrenden (davon eine ehemalige Studierende des Hochschullehrgangs) des Hochschullehrgangs Freizeitpädagogik an der PH Wien durchgeführt. Nach der Evaluierung des Pretests wurden einzelne Fragen umformuliert (Verständlichkeit) und das Layout des Fragebogens verändert.

Die Auswertung der Fragebögen und Darstellung der Ergebnisse erfolgte durch die Erfassung und Bearbeitung in Excel. Vier Studierende füllten die Rückseite des Fragebogens nicht aus (Fragebogen Nr. 40, 47, 56, 80), dadurch ergeben sich auch die vier Einträge „Keine-Angaben“ zu den Fragen des Geschlechts und des Alters.

Korrigiert wurde der Fragebogen Nr. 74. Auf Grund der erhobenen Daten wurde der Student mit höchstem Bildungsabschluss Gymnasium (Matura) eingestuft und nicht mit Hochschul-/Universitätsabschluss.

4 Ergebnisse

4.1 Schulischer, akademischer bzw. beruflicher Bildungsabschluss

Bei der Frage nach dem schulischen, akademischen bzw. beruflichen Bildungsabschluss sollten die Befragten nur die zuletzt besuchte Form nennen. Achtzehn Studierende, davon acht aus Österreich, gaben an, einen akademischen Abschluss erlangt zu haben. Dies entspricht einer Akademiker/innenquote von 18,95 Prozent unter den Befragten des HLG FZP IV. Elf Studierende maturierten an einer Berufsbildenden Höheren Schule, weitere 13 an einem Gymnasium. Somit gaben 42 von 95 Studierende an, maturiert zu haben, das sind 44,21 Prozent.

Fünf Studierende absolvierten die Pflichtschule, elf besuchten eine weiterführende Schule und 19 ergriffen einen Lehrberuf. Die Studierenden des HLG FZP IV *ohne* Matura kommen aus Österreich (40) und der Türkei (10) und jeweils eine Person aus Kroatien, Serbien und aus dem Kosovo.

4.2 Wunschberuf der Studierenden vor dem Besuch des HLG FZP IV

Die Angaben der Studierenden betreffend ihres Wunschberufes sind nach dem Arbeitsmarktservice Berufskluster (vgl. AMS o.J.) zusammengefasst (siehe Übersicht 1).

Wunschberufe nach AMS Cluster	Anzahl
Soziales, Erziehung, Bildung, (Forschung, Entwicklung)	47
Medien, Kunst und Kultur	8
Medizin (und Gesundheit)	6

Wunschberufe nach AMS Cluster	Anzahl
Sport, (Reise, Freizeit)	3
Büro, Wirtschaft, (Finanzwesen und Recht)	6
Feuerwehr und Polizei (Sicherheitsdienste)	2
Flugbegleiterin (Verkehr, Transport und Zustelldienste)	2
Archäologin (Wissenschaft und Forschung)	1
Bauer (Landwirtschaft, Gartenbau, Forstwirtschaft)	1
Friseurin (Körper- und Schönheitspflege)	1

Übersicht 1: Wunschberufe der Studierenden vor Studienbeginnen (n = 77)

Von 77 Studierenden sind 47 mit ihren Wunschberufen in der Kategorie „Soziales, Erziehung, Bildung“ zu klassifizieren (18 von 95 Studierenden gaben keine Auskunft). Explizit gaben 22 weibliche Studierende als Wunschberuf Pädagogin an (davon sechs in der Primarstufe) und zwei männliche Studierende, jedoch gaben nur acht von den 24 Studierenden an, dass sie maturierten. Weitere acht Studierende (sieben weiblich, einer männlich) gaben Kindergartenpädagogik als Wunschberuf an. Ein Studierender wollte im Bereich der Kunstpädagogik, eine Studierende im Bereich der Musikpädagogik tätig sein, 13 der weiblichen Studierenden als Sozialpädagogin, Sozialtherapeutin bzw. Sozialarbeiterin, Familienberaterin oder Psychologin bzw. Psychotherapeutin. Es gab auch Mehrfachnennungen, wie Pädagogin und Sozialpädagogin.

4.3 Herkunftsland der Studierenden des HLG FZP IV und deren Eltern

Für diese Studie wurde die von der Wirtschaftskommission für Europa (United Nations Economic Commission for Europe – UNECE) herausgegebene Empfehlungen der Definition für Personen mit Migrationshintergrund herangezogen (vgl. UNECE 2006, S. 92). Demnach werden Personen mit Migrationshintergrund als solche bezeichnet, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden (vgl. ebd., S. 90). Darüber hinaus wird differenziert zwischen:

- Migrantinnen und Migranten der ersten Generation: Personen, deren eigener Geburtsort wie jener beider Elternteile im Ausland liegt.

- Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation: Personen, deren eigener Geburtsort in Österreich liegt und jener beider Elternteile im Ausland (vgl. ebd., S. 92).

Von 95 Studierenden sind 58 in Österreich geboren, 12 in der Türkei, fünf in Serbien, jeweils vier im Irak und in Polen, drei in Bosnien, zwei in Kroatien und jeweils eine Person in Bulgarien, Moldawien, Tschechien, in der Ukraine, im Kosovo, im Iran und in den Niederlanden.

Bei der Frage wo die Eltern der Studierenden geboren sind ergibt sich folgendes Bild: Von 95 Studierenden sind 29 *Mütter* in Österreich geboren (30,53%), 66 *Mütter nicht* in Österreich geboren (69,47%), davon 33 in der Türkei (50%). Somit haben 69,47 Prozent der Studierenden einen Migrationshintergrund der zweiten Generation, davon stammen 50 Prozent aus der Türkei.

Von 95 Studierenden sind 25 *Väter* in Österreich geboren (26,32%), 70 *Väter nicht* in Österreich geboren (73,68%), davon 34 in der Türkei (48,57%). Somit haben die Studierenden väterlicherseits zu 73,68 Prozent Migrationshintergrund der zweiten Generation, davon stammen 48,57 Prozent wieder aus der Türkei.

4.4 Geschlecht der Studierenden

Im HLG FZP IV sind 70 der Studierenden weiblich (gerundet 74%) und 21 männlich (gerundet 22%), wobei vier Personen keine Angabe zu ihrem Geschlecht machten. Zum Vergleich ist die Geschlechterverteilung der Lehrenden in der Primarstufe in Österreich bei 92,2 Prozent weiblich und nur 7,8 Prozent männlich (vgl. Statistik Austria o.J.). Nachdem die Freizeitpädagoginnen und -pädagogen derzeit Großteils an Volksschulen tätig sind, wäre der *männliche* Freizeitpädagoge prozentuell überdurchschnittlich hoch in der Primarstufe vertreten. Zum Vergleich mit den Verhältniszahlen *aller* Schultypen gesamt (Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II, Berufsbildende Schulen) in Österreich im Schuljahr 2013/14, liegt die Prozentzahl der Pädagoginnen bei 71,8 Prozent und bei den Pädagogen bei 18,2 Prozent (vgl. ebd.), ähnlich der Geschlechterverteilung der Studierenden des HLG FZP IV der PH Wien.

4.5 Altersstruktur der Studierenden

Die Altersgruppe von 20 bis 29 Jahren ist mit 42 Studierenden die größte Altersgruppe, fast die Hälfte der Studierenden (47,19%). In der Dekade der 30- bis 39-Jährigen gibt es 33 Studierende, dies ist die zweitgrößte Altersgruppe mit 37,8 Prozent. Die Gruppe der 40- bis 49-Jährigen umfasst elf Personen (12,36%) und in der Gruppe über 50 Jahre sind es drei Studierende (3,37%). Somit sind 84,27 Prozent in der Altersklasse von 20 bis 39 Jahre und 15,63 Prozent über 40 Jahre.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Bei der Frage nach dem schulischen, akademischen bzw. beruflichen Bildungsabschluss ist ersichtlich, dass 44 Prozent (42 Personen) maturiert haben. 19 Prozent (18 Studierende) verfügen sogar über einen akademischen Abschluss, davon haben zehn Studierende im Ausland studiert. Aus Gesprächen mit den Studierenden des HLG FZP sind es oftmals die nicht-nostifizierten Studienabschlüsse, welche viele der Immigrierten in den Beruf der Freizeitpädagogik gehen lässt. Da gibt es Studierende, welche zehn Jahre in Syrien an Höheren Technischen Lehranstalten unterrichteten, da gibt es Sportwissenschaftler aus Polen und Biochemikerinnen aus Bosnien, die zur Muttersprache noch eine zweite Fremdsprache beherrschen und über nahezu perfekte Deutschkenntnisse verfügen. Gerade diese Mehrsprachigkeit auf hohem Niveau, ist an unseren Schulen derzeit unabdingbar und absolut förderungswürdig. Bei den österreichischen Akademikerinnen und Akademikern sind es z.B. Studentinnen mit abgeschlossenen Studien wie Publizistik und Politikwissenschaften, die durch die Volksschuldirektorin bzw. den Volksschuldirektor ihrer Kinder zum Besuch des HLG FZP motiviert wurden.

Zudem gibt es Studierende welche Musik, Schauspiel oder Sport studierten und nun ein sicheres Standbein in der Anstellung als Freizeitpädagogin bzw. -pädagoge suchen. Auch diese Expertisen sind an den Schulen in der Nachmittagsbetreuung äußerst hilfreich.

Bei den aus eher bildungsfernen Schichten stammenden Studierenden ist festzustellen, dass alle Interessentinnen und Interessenten am HLG FZP der PH Wien durch ein Eignungsverfahren gehen und nur 240 von 700 bis 800 Personen eine Zulassung zum HLG FZP bekommen. Da müssen schon Praxisjahre und/oder verwandte Ausbildungen, wie Nachmittagsbetreuer/in (z.B. am

Wirtschaftsförderungsinstitut Österreich, an Volkshochschulen), nachweislich erbracht worden sein, sollte das Eignungsverfahren nicht mit höchster zu vergebender Punktzahl aller Prüfenden beurteilt worden sein (vgl. Pädagogische Hochschule Wien o.J.).

Eine Studierende, deren Deutschkenntnisse in Wort und Schrift das Hochschulniveau nicht erfüllen, die jedoch mehrere süd-ost-europäische Sprachen spricht und die sich seit vielen Jahren in Vereinen gegen die Zwangsverhehlung engagiert, wird in der Integration und Inklusion ein wichtiger Baustein sein und somit äußerst wertvoll für die schulische Nachmittagsbetreuung.

Ein weiteres Beispiel sind Studierende, welche mehrere Jahre in der Parkbetreuung der Magistratsabteilung 13 der Stadt Wien (Abteilung Bildung und außerschulische Jugendbetreuung) mit Jugendlichen sinnerfüllende Freizeitgestaltung betreiben und nun mit der Ausbildung zur Freizeitpädagogik auf eine Ganz-Jahres-Beschäftigung hoffen. Auch hier zählen die Bildungsabschlüsse und Deutschkenntnisse weniger als die jahrelange Praxis der Integration und Konfliktlösung im *Fußballkäfig* im Park, mit mannigfachen Fremdsprachenkenntnissen.

Bei der Frage nach dem Wunschberuf sollten mögliche Motivationsgründe der Studierenden dargelegt werden. Von 77 Studierenden, welche bei der Umfrage Angaben zu ihrem Wunschberuf machten, gaben 47 Personen die Pädagogik bzw. das Soziale als Wunschberuf an. Die Gründe, warum sie nicht Pädagoginnen oder Pädagogen wurden, sind vielfältig: z.B. die fehlende Reifeprüfung bzw. Matura oder die fehlende Nostrifizierung akademischer Abschlüsse. Aber auch der Abbruch des Lehramtsstudiums, weil der Druck in der Klasse, wie zum Beispiel das Beurteilen, das Benoten von Schülerinnen und Schülern zu groß war. Auch BAKIP-Abbrecher/innen, Kindergartenassistentinnen und Kindergruppenleiterinnen sind unter den Studierenden, weil sie doch lieber mit den größeren Kindern arbeiten möchten. Dies lässt erkennen, dass mehrheitlich die Teilnahme an dieser Ausbildung dadurch motiviert war, dass die Studierenden in einem zumindest ähnlichen Wunschbereich tätig werden können.

Die Frage nach der Herkunft soll die unterschiedlichen Herkunftsländer und damit verbundene Kulturen der Studierenden aufzeigen. Die Studierenden kommen aus 14 Ländern, 58 von 95 sind in Österreich geboren, 34 Studierende haben einen türkischen Migrationshintergrund zweiten Grades.

Abschließend wurden die Altersstruktur und das Geschlecht der Studierenden erhoben. Die Altersgruppe von 20 bis 29 Jahre ist mit 42 Studierenden die größte Altersgruppe. Die jüngste Studierende ist 20 Jahre und die älteste Studierende 55 Jahre alt. 74 Prozent der Studierenden sind weiblich. Im Vergleich zu den männlichen Lehrenden in der Primarstufe (7,8%) ist der männliche Freizeitpädagoge (22%) prozentuell höher als in der Primarstufe vertreten. Nachdem die Absolventinnen und Absolventen großteils in Volksschulen tätig werden, bedeutet der relativ hohe Männeranteil in der schulischen Nachmittagsbetreuung ein gewisses Äquivalent zum fast ausschließlich weiblichen schulischen Betrieb.

Abschließend lässt sich Frage, wie sich die Heterogenität der Studierenden des HLG FZP IV darstellt, dahingehend beantworten, dass die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Studierenden eine heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen sind. Sie kommen aus ganz Europa und aus dem Nahen und Fernen Osten, wovon ein großer Teil (zumindest aus der zweiten Generation) aus der Türkei stammt. Zumeist sind es 20- bis 40-jährige Studierende, wobei wesentlich mehr Frauen als Männer den Lehrgang besuchen.

Somit ist das Ziel einer möglichst großen Heterogenität bei den zukünftigen Freizeitpädagoginnen und -pädagogen erreicht, was Bildungsabschlüsse, Herkunft und Alter betrifft. Die Motivation für diese Ausbildung kann für einen großen Teil der befragten Personen dahingehend begründet werden, dass ihnen aufgrund ihres Bildungsabschlusses (keine Matura) eine pädagogische bzw. soziale Ausbildung (Voraussetzung Matura) verwehrt war.

Umfangreiche Evaluationen mit Studierenden und Lehrenden des Hochschullehrganges für Freizeitpädagogik für eine Verbesserung und Optimierung der Lehrgangsstruktur stellen ein zukünftiges Forschungsinteresse dar, ebenso wie Evaluationen der Erfahrungen von bereits tätigen Personen in der Freizeitpädagogik, welche an der PH Wien ausgebildeten wurden.

Literatur

AMS (o.J.): AMS Beruflexikon. Abrufbar unter: <http://www.beruflexikon.at/berufsliste> (2016-02-02).

BMUKK (2013): Pressekonferenz Ausbau der schulischen Tagesbetreuung. Abrufbar unter: <https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2013/20130613.html> (2016-03-11).

- Bundeskanzleramt (Hg.) (2011a): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. 115. Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG über den Ausbau ganztägiger Schulformen. Abrufbar unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2011_I_115/BGBLA_2011_I_115.pdf (2016-03-09).
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (⁴2009): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- Bundeskanzleramt (Hg.) (2011b): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. 73. Bundesgesetz: Änderung des Schulorganisationsgesetzes, Schulunterrichtsgesetzes, Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetzes und das Hochschulgesetzes 2005. Abrufbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2011_I_73/BGBLA_2011_I_73.pdf (2016-03-05).
- Pädagogische Hochschule Wien (o.J.): Eignungsverfahren 2016 HLG Freizeitpädagogik. Abrufbar unter: <http://www.phwien.ac.at/die-ph-wien/institute/institut-fuer-weiterfuehrende-qualifikationen-und-bildungs Kooperationen/hochschullehrgaenge/eignungsverfahren-2016-hlg-freizeitpaedagogik> (2016-03-09).
- Pädagogische Hochschule Wien (2012): Curriculum Hochschullehrgang Freizeitpädagogik. Abrufbar unter: http://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_4/Curriculum_HLG_FZP26012012.pdf (2016-02-06).
- Statistik Austria (o.J.): Lehrerinnen und Lehrer inkl. Karenzierte im Schuljahr 2014/15 nach Schultypen. Abrufbar unter http://www.statistik.at/web_de/nomen/suchergebnisse/index.html (2016-02-02).
- UNECE (2006): Conference of European Statisticians Recommendations for the 2010 Censuses of Population and Housing. Abrufbar unter: http://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/publications/CES_2010_Census_Recommendations_English.pdf (2016-03-13).

Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern – europäische Trends

Jan Böhm

Abstract Deutsch

In vielen europäischen Ländern gehört kontinuierliche Fort- und Weiterbildung als verpflichtendes Format zum Selbstverständnis lebenslangen Lernens im Lehrberuf. Paradoxerweise stellt dieser wichtige Bereich der Qualitätssicherung und Entwicklung im Schulwesen ein Desiderat wissenschaftlicher pädagogischer Forschung dar. Das betrifft sowohl Fragen zu den Inhalten, den Formaten, der Gestaltung und der Umsetzung von Fortbildungen als auch Fragen des Transfers und deren Wirkung. In diesem Beitrag soll ein Überblick über das Fort- und Weiterbildungsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern in Europa und speziell in Österreich gegeben werden.

Schlüsselwörter

Lehrer/innenfortbildung, Weiterbildung, Lehrer/innenausbildung, Lebenslanges Lernen

Abstract English

In many European countries continuous education is seen as a mandatory format for lifelong learning in the teaching profession. But when assuring quality and development in education, surprisingly there is still a lack of scientific educational research. This applies not only to content, formats, design and implementation of the training itself but also to transfers and their effects. This article provides an overview of the training behaviour of teachers in Europe and especially the ones in Austria.

Keywords

Teacher Training, Teacher Professional Development, Further Education, Life Long Learning

Zum Autor

Jan Böhm, Dr. phil., MA, seit 2013 Hochschulprofessor für Vergleichende Erziehungswissenschaften und Bildungssystementwicklung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Gastprofessor an der East European University Tbilisi, der Förderalen Universität Jakutsk sowie der Staatlichen Pädagogischen Universität Minsk.

Kontakt: jan.boehm@ph-ooe.at

1 Einleitung

Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist eine der wichtigsten Strategien der Europäischen Kommission zur Erhöhung der Qualität im Bildungswesen: *„The range and complexity of competencies required for teaching in actual societies is so great that any one individual is unlikely to have them all, nor to have developed them all to the same high degree (...) Teachers’ continuous professional development is, thus highly relevant both for improving educational performance and effectiveness and for enhancing teachers’ commitment“* (European Commission 2012, S. 8f.).

Internationale Leistungsstudien über Schüler/innen rücken die Qualifikation der Lehrkräfte noch stärker in den Fokus wissenschaftlicher und bildungspolitischer Diskussionen und lenken die Aufmerksamkeit speziell auf die Gestaltung von Unterricht. Besonders eine systematische und kontinuierliche Fortbildung der Lehrkräfte wurde bei Studien zur Untersuchung der Erfolgsfaktoren bei PISA als ein Faktor identifiziert, der zu besseren Schüler/innenleistungen beiträgt (vgl. u.a. BMBF 2003). Verknüpft werden kann – und wird – die Diskussion mit der Professionalisierung der Lehrer/innenausbildung. Besonders im pädagogischen Feld stößt man dabei auf das Problem der *lockeren Kopplung* zwischen formaler Qualifikation (Zertifikat) und professioneller Performanz (vgl. Thole 2010). Bereits ältere professionstheoretische Arbeiten legten offen, dass eine wissenschaftlich orientierte

Ausbildung notwendig, aber keineswegs hinreichend ist für eine professionelle Tätigkeit (vgl. Goode 1972).

Die Erlangung pädagogischer Professionalität umfasst in der Regel drei Phasen: eine akademische Ausbildung (Phase 1), eine Induktion- oder Einführungsphase (Phase 2) sowie eine der kontinuierlichen Weiterentwicklung im Beruf durch organisierte Fort- und Weiterbildung (Phase 3). Der auf kontinuierliche Weiterbildung angelegte Prozess der Professionalisierung pädagogischen Handelns beruht auf der Annahme, dass die Erlangung beruflicher Expertise ein langwieriges Unterfangen darstellt, das sich weit über die formale Grundausbildung (also Phase 1 und 2) hinaus ausdehnt und prinzipiell unabschließbar bleibt (vgl. Müller et al. 2010).

Auch wenn international eine klare Tendenz zur Vereinheitlichung der ersten Ausbildungsphase zu erkennen ist (vgl. u.a. EC 2015) und somit, durch Anhebung der Ausbildung auf Masterniveau, eine Stärkung der ersten Ausbildungsphase, ist die zweite Ausbildungsphase wesentlich uneinheitlicher. In vielen Ländern gibt es keine Vorbereitungs- und Induktionsphasen oder sie liegen in der Verantwortung der Einzelschule, werden also landesweit nicht geregelt (vgl. EC 2012). Daher kommt der kontinuierlichen Fortbildung der Lehrkräfte eine besondere Bedeutung zu. Deutlich wird dies, wenn man die Relationen des zeitlichen Umfanges der drei Phasen betrachtet: die dritte Lernphase (Lernen im Beruf) umfasst zeitlich bei vielen Lehrkräften eine Spanne von mehreren Jahrzehnten im Vergleich zu den ersten beiden Phasen, die in der Regel zwischen fünf und sechs Jahren abgeschlossen sind (vgl. ebd.).

Ferner haben neue Herausforderungen den inhaltlichen Fokus von Lehrer/innenfortbildungen verschoben. So sind die in den 90er Jahren dominierenden Inhalte wie z.B. didaktische Gestaltung inklusive der Übertragung lerntheoretischer Erkenntnisse auf die Lehrer/innenfortbildung von Themen wie Schulautonomie, Bildungsstandards, Qualitätsentwicklung, Evaluation verdrängt worden (vgl. Altrichter 2010). Altrichter hebt hervor, dass Lehrer/innenfortbildung nicht die „*allgemeine Kompetenzsteigerung*“ der Lehrkräfte im Visier hat, sondern vielmehr solche „*zielgerichteten spezifischen Kompetenzen*“, die für die Umsetzung der „*angezielten Veränderungen der Systemsteuerung gefordert* [werden] (ebd., S. 26). In diesem Sinne ist Lehrer/innenfortbildung auch eine Arena, in der „*probehandelnd ausprobiert und gelernt werden* [kann]“ (ebd., S. 21). Es werden „*konkrete Verfahrensweisen und Instrumente*“ (ebd.) entwickelt, die in den normativen bildungspolitischen Vorgaben noch offen

sind. Lehrer/innenfortbildung wird also, neben den genannten Funktionen, auch als ein Instrument zur Steuerung des Bildungswesens wahrgenommen.

2 Begriffliche Präzisierungen

Auch wenn Fort- und Weiterbildung häufig in einem Zug genannt werden, müssen sie begrifflich unterschieden werden, besitzen sie doch keine einheitlichen Funktionen: Lehrer/innenfortbildung bezieht sich auf die Aktualisierung der Lehrbefähigung inklusive derer Wissensbestände; Lehrer/innenweiterbildung meint die zeitlich versetzte Erweiterung bereits erworbener Qualifikationen, beispielsweise weitere Lehrbefähigungen oder Zusatzqualifikationen. In der TALIS 2009 (vgl. OECD 2009) wird das Verständnis der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern beschrieben als: „(. . .) *activities that develop an individual's skills, knowledge, expertise and other characteristics as a teacher*“ (OECD 2009, S. 49). Dabei verstehen die Autorinnen und Autoren folgende Maßnahmen als anzustrebende Ziele einer Fortbildung:

- Aktualisierung der jeweiligen fachlichen Wissensbestände,
- Verbesserung der individuellen Fähigkeiten, Einstellungen und mögliche Verfahrensweisen hinsichtlich neuester Forschungsergebnisse, Befähigung zur Weiterentwicklung und zum Umgang mit neuen Curricula,
- Unterstützung der Schulen bei der Entwicklung von neuen Strategien und Konzepten bezüglich veränderter Lehrpläne und anderen pädagogischen Aspekten,
- Förderung von kollegialem Austausch zwischen Lehrkräften und anderen Stakeholdern, wie bspw. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Wirtschaftsfachleuten,
- die Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen (vgl. OECD 2009, S. 49).

Während die Weiterbildung, also der zusätzliche Erwerb von Qualifikationen, in der Regel auf formalen Wegen erfolgt (z.B. Kurse, Lehrgänge), kommen bei der Fortbildung unterschiedliche Aneignungsformen vor: neben formalen Formen kommt den informellen Aneignungsformen eine große Bedeutung zu. So geben 80 bis 90 Prozent der deutschen Lehrkräfte an, sich regelmäßig informell weiterzubilden (z.B. Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, Lektüre von Fachliteratur, Teilnahme an Messen oder Vorträgen) (vgl. Gagarina & von Saldern 2010, S. 54). In Österreich fehlen Informationen über die Ver-

breitung verschiedener Aneignungsformen hinsichtlich der Fortbildung von Lehrkräften.

3 Beteiligung an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen

Sowohl bei TALIS 2009 als auch bei der Folgeuntersuchung 2013 werden sehr hohe Beteiligungsraten angegeben: der Durchschnitt bei TALIS 2009 lag bei 88,5 Prozent (vgl. OECD 2009, S. 2ff.). Österreich liegt im Spitzenbereich mit 96,6 Prozent. Ähnlich hohe Zahlen werden 2013 erreicht (vgl. OECD 2014, S. 97f.); auch wenn keine Daten für Österreich vorliegen, gibt es keinen Grund zur Annahme, dass sich die Beteiligungsraten stark verändert haben. Die hohen Beteiligungsraten sollten nicht darüber hinwegtäuschen, dass im Schnitt immerhin elf Prozent der bei TALIS 2009 befragten Lehrkräfte angaben, an überhaupt keiner Form von Fortbildung in den letzten 18 Monaten partizipiert zu haben (vgl. OECD 2009, S. 52). Im Vergleich dazu gaben bei TALIS 2009 nur weniger als fünf Prozent der befragten österreichischen Lehrkräfte an, sich überhaupt nicht fortgebildet zu haben (vgl. ebd., S. 52f.). Auch wenn im Vergleich zum Durchschnitt bei TALIS 2009 die Prozentangaben positiv erscheinen, ist es bedenklich, dass doch eine beträchtliche Anzahl der Lehrer/innen offenbar keinen Grund sieht, sich in formellen oder informellen Formaten fortzubilden.

Was die Intensität der Veranstaltungen betrifft, also den zeitlichen Umfang der Maßnahmen, bewegt sich die Spanne zwischen 37 Tagen im Jahr (Mexiko) und sieben Tagen (Irland). Österreich bewegt sich dabei in einem Bereich, der gekennzeichnet ist durch eine relativ hohe Teilnahmequote und eher geringer zeitlicher Intensität. Mit elf Tagen pro Jahr gehört Österreich zu den Ländern (verglichen mit Australien und Slowenien), die zwar eine fast vollständige Partizipation aller Lehrkräfte in der Sekundarstufe 1 erreichen, jedoch weit unter dem Untersuchungsdurchschnitt von 17,2 Tagen pro Jahr liegen (vgl. OECD 2009, S. 56). In Österreich rangiert die Dauer zwischen vier und 16 Tagen (vgl. ebd.).

Fortbildung kann prinzipiell den Charakter einer Verpflichtung im Rahmen des Berufes annehmen, sie kann Mittel zur Weiterqualifikation oder als eine freiwillige Aktivität verstanden werden (vgl. EC 2015, S. 69). In Ländern mit verpflichtender Teilnahme an Fortbildung wird in der Regel eine bestimmte Stundenzahl pro Jahr als Minimum festgesetzt, wie beispielsweise in Estland,

Lettland, Ungarn, Österreich. Dabei variiert die Anzahl an verpflichtenden Fortbildungsstunden: sie rangiert zwischen acht Stunden in Luxemburg bis zu drei Tagen in Finnland. In einigen Ländern ist die regelmäßige Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen an das Einkommen bzw. die persönliche berufliche Fortentwicklung gekoppelt, so etwa in Spanien, Kroatien, Portugal, Rumänien, Slowenien. In Ländern ohne Fortbildungszwang liegt die tatsächliche Beteiligungsrate unter, in Ländern mit verpflichtender Fortbildung sowie Koppelung an berufliche Weiterentwicklung über dem EU-Durchschnitt (vgl. EC 2015, S. 71).

Differenziert man nach Altersgruppen, lässt sich im internationalen Vergleich zeigen, dass die jüngsten und ältesten Lehrkräfte angeben, den geringsten Bedarf an Weiterbildung zu haben (Ausnahmen: Italien, Portugal und Island) (vgl. OECD 2009, S. 56). Dies spiegelt sich jedoch in den tatsächlichen Beteiligungsquoten nur bedingt oder in stark abgeschwächter Form wieder: die Beteiligungsquoten für Österreich sind in allen Altersgruppen relativ gleich hoch: Kohorte <30: 12,4 Prozent; Kohorte 30–39: 10,5 Prozent; Kohorte 40–49: 11,3 Prozent, Kohorte 50+: 9,1 Prozent (vgl. ebd., S. 81). Auch zwischen den Geschlechtern gibt es nur marginale Unterschiede: weibliche Lehrkräfte in Österreich nahmen etwas häufiger an Fortbildungen teil als ihre männlichen Kollegen (11,2 – 10,3%) (vgl. ebd.).

Zwischen der in der Ausbildung erworbenen Qualifikation und der Teilnahme an Fort- und Weiterbildung lässt sich international ein recht deutlicher Zusammenhang feststellen: je höher die formale Qualifikation, desto höher die Beteiligungsrate. Dieser „Matthäus-Effekt“ („Wer hat, dem wird gegeben“) lässt sich in Österreich nicht finden, die Zahlen weisen eher auf ein gegenteiliges Muster hin: die höchsten Beteiligungsquoten finden sich bei Lehrkräften mit einem Bachelor-Abschluss (14,1%), im Vergleich zu Lehrkräften mit einem Master-Abschluss (10,2%) sowie Abschlüsse unter dem Bachelor-Niveau (11,3%). Letzteres betrifft Lehrkräfte mit einem Abschluss an Pädagogischen Akademien. In Korea und Spanien zeigt sich der Matthäus-Effekt am deutlichsten (vgl. OECD 2009, S. 81).

Keine nennenswerten Unterschiede können zwischen Lehrerinnen und Lehrern an städtischen und ländlichen Schulen in Österreich gefunden werden. Auch die Größe der Schule spielt keine signifikante Rolle bei der Teilnahme an Fortbildungen. Unterschiede ergeben sich jedoch nach Schularten: Lehrer/innen an Volks- und Hauptschulen nehmen öfter an Fortbildungen

teil als Lehrer/innen an höheren Schulen (AHS). Das liegt u.a. daran, dass im Rahmen der dienstrechtlichen Fortbildungspflicht bei Landeslehrerinnen und -lehrern die Schulleiter/innen besser sicherstellen können, dass diese auch umgesetzt wird. Bei Berufsschullehrerinnen und -lehrern stellt sich die Situation insofern anders dar, als diese Personen bei Berufsstart parallel zur Unterrichtstätigkeit ihr pädagogisches Studium aufnehmen, und somit die Beteiligungsquote fast 100 Prozent beträgt (vgl. Krainer & Posch 2010, S. 481).

4 Formate der Fort- und Weiterbildung

In TALIS 2009 und 2013 wurden folgende Formate unterschieden:

- Kurse/ Workshops
- Pädagogische Konferenzen/ Seminare (bei denen Lehrer/ innen eigene Forschungsergebnisse präsentieren und zur Diskussion stellen)
- Besuche anderer Schulen inklusive kollegialer Hospitation
- Qualifizierungsprogramme (z.B. Aufbaustudiengänge, Universitätslehrgänge)
- Teilnahme an Netzwerktreffen (spezielle Netzwerke zur Fortbildung von Lehrkräften)
- Einzel- oder Teamforschung (im pädagogischen Feld)
- Mentoring/ kollegiale Hospitation und Coaching (vgl. OECD 2014, S. 87)

Daneben werden auch nicht strukturierte und organisierte Formate angefragt wie die Lektüre fach einschlägiger Literatur und informeller Austausch mit Kolleginnen und Kollegen (vgl. ebd.). Die Auflistung der Formate zeigt, dass auch bei TALIS 2009 und TALIS 2013 unterschiedliche Aneignungsformen (non-formal und informell) differenziert werden. Es wird aber deutlich, dass der Fokus auf formalisierten, d.h. organisierten Formen der Fortbildung liegt. Besonders was den zeitlichen Umfang von informeller Fort- und Weiterbildung betrifft, lassen sich nur sehr ungenaue Angaben machen. Zu berücksichtigen ist ferner, dass es um subjektive Einschätzungen geht, d.h. die bei TALIS befragten Lehrkräfte sollten Angaben zu ihren Fortbildungsaktivitäten der letzten 18 Monate machen. Diese Einschätzung scheint bei nicht formalisierten Fortbildungsformaten besonders schwierig zu sein, vor allem hinsichtlich der aufgewendeten Zeit, beispielsweise für Fachlektüre oder fachliche Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen.

	Kurse/ Workshops	Päd. Kon- ferenzen	Qualifi- zierungs- maß- nahmen	Kollegiale Hospitalität (andere Schule)	Profes- sionelle Netzwerk- arbeit	Eigene For- schungs- arbeiten	Mentoring/ kollegiale Hospi- tation	Lektüre von Fach- literatur	Informeller Dialog
Österreich	91,9	49,2	19,9	10,3	37,6	25,9	18,4	89,4	91,9
TALIS-Durch- schnitt 2009	81,2	48,9	24,5	27,6	40,0	35,4	34,9	77,7	92,6

Übersicht 1: Beteiligungsraten in Prozent an unterschiedlichen Fortbildungsformen (Quelle: OECD 2009, S. 82)

	Alle Lehrkräfte	Weiblich	Männlich	>40 Jahre	<40 Jahre	geringer als BA	BA	Master	Öffentliche Schulen	Private Schulen
Österreich	44,7	46,0	41,9	48,8	43,5	40,3	41,8	51,9	43,9	53,4
TALIS 2009	54,8	56,3	51,7	57,5	52,4	48,1	55,4	56,6	54,9	53,3

Übersicht 2: Prozentzahl der Lehrkräfte, die sich mehr Fortbildung wünschen, Vergleich Österreich und Durchschnitt TALIS 2009 (Quelle: OECD 2009, S. 83)

Sowohl informeller Austausch mit Kolleginnen und Kollegen als auch Teilnahme an Kursen und Workshops sind mit je 91,9 Prozent gleich auf, gefolgt von Lektüre fach einschlägiger Literatur mit 89,4 Prozent (vgl. OECD 2009, S. 82). Relativ wenig Bedeutung kommen in Österreich Qualifizierungsmaßnahmen (19,9%), Mentoringprogrammen und kollegialen Hospitationen (18,4%) sowie der Besuch anderer Schulen inklusive kollegialer Observationen (10,3%) zu. Österreich weist eine der höchsten Beteiligungsraten bei Kursen und Workshops auf; die geringsten hingegen bei kollegialen Hospitationen, sowohl in der eigenen Schule als auch in anderen Schulen. Es dominieren somit eher Formate der Fortbildung, die gekennzeichnet sind durch einen hohen Grad an Formalisierung. Eher peer-orientierte Formen der Fortbildung sind hingegen weit weniger üblich; im internationalen Vergleich befindet sich Österreich damit im hinteren Drittel. Im Kontrast dazu ist kollegiale Hospitation in anderen Schulen in Estland (62,8%), Island (60%) sowie Korea (66,8%) stark nachgefragt (vgl. ebd.).

5 Fort- und Weiterbildungsbildungsbedarfe

Wie in Übersicht 2 dargestellt, geben trotz der hohen Beteiligungsraten an Fortbildungsmaßnahmen im TALIS-Durchschnitt 2009 mehr als die Hälfte aller befragten Lehrer/innen an, mehr Weiterbildung zu benötigen. Dabei ist im internationalen Vergleich eine relativ große Streuung zu konstatieren: In Ländern wie Mexiko, Brasilien und Malaysia wünschen sich mehr als 80 Prozent mehr Fortbildungsmaßnahmen, wohingegen in Ländern wie Österreich, Polen, Malta, Ungarn, Island, Slowenien und Belgien die gleiche Frage von weniger als 50 Prozent der Befragten bejaht wurde (vgl. OECD 2009, S. 59).

Es zeigt sich, dass Lehrkräfte in Österreich eine geringere Nachfrage nach Fortbildungen haben als im TALIS-Durchschnitt 2009. Eine Ausnahme bildet hier nur der Privatschulbereich; dort geben über die Hälfte der Lehrkräfte an, mehr Fortbildung zu benötigen. Untersucht man die Qualifikationen der Lehrkräfte, zeigt sich hier das Bild des „Matthäus-Effektes“: die am höchsten qualifizierten Personen haben auch die größte Nachfrage. Wie weiter oben gezeigt, spiegelt sich dies jedoch nicht im tatsächlichen Fortbildungsverhalten wider. Über die Gründe gibt die TALIS 2009-Studie keine Hinweise, jedoch kann vermutet werden, dass die angebotenen Fortbildungen nicht dem Bedarf der Lehrkräfte entsprechen.

Interessant ist nun die Frage, welche Themenbereiche besonders stark nachgefragt werden. Hier zeigt sich, und das bestätigt auch TALIS 2013, dass bestimmte Themen „Dauerbrenner“ sind und offensichtlich bisher noch nicht befriedigt werden konnten. In TALIS 2009 gaben 32 Prozent der Befragten an, dass Fortbildung im Bereich „Umgang mit Schülern mit besonderem Förderbedarf“ notwendig sei (vgl. OECD 2009, S. 60). Daneben sind aber in der Befragung von TALIS 2013 neue Themenbereiche identifiziert worden, die einer starken Nachfrage unterliegen: Neue Technologien am Arbeitsplatz (16,4%), Ansätze zum individualisierten Lernen (11,9%), Lehre von fächerübergreifenden Themen (9,8%), Schüler/innen- und Laufbahnberatung (10,7%), Unterricht in multikulturellen Umgebungen (13,2%), Classroom Management (11,8%) (vgl. EC 2015, S. 58).

Im internationalen Vergleich findet sich Österreich in einer Gruppe von Ländern (u.a. mit Ungarn, Slowakische Republik, Slowenien und Island), die verstärkt Fortbildung im Bereich „Schülerdisziplin und Verhaltensprobleme“ nachfragen (vgl. OECD 2009, S. 63). Da für TALIS 2013 leider keine Daten für Österreich erhoben wurden, können keine Aussagen über die derzeitige Situation gemacht werden. Somit auch nicht über mögliche Veränderungen der Nachfrage nach bestimmten Themenbereichen. Jedoch kann auf eine an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (PH OÖ) durchgeführte Befragung von Lehrerinnen und Lehrern zum Fortbildungsbedarf aus dem Jahr 2014 zurückgegriffen werden (vgl. PH OÖ 2014). Dort wurden Lehrer/innen, die zum Zeitpunkt der Erhebung an einer Fortbildung teilnahmen, nach ihrem Fortbildungsbedarf gefragt (vgl. Übersicht 3). Als „Sehr groß“ wurde der Bedarf bei folgenden Themen angegeben:

Themen	nicht groß	weniger groß	groß	sehr groß	Anzahl der Befragten
Kompetenzorientierung	4,3	30,4	42,8	22,5	1 486
Bildungsstandards/ Unterrichtsentwicklung	9,26	40,3	34,9	15,5	1 486
Individualisierung und Differenzierung	3,3	18,8	43,2	34,7	1 497
Leistungsfeststellung, Leistungsbeurteilung	6,9	28,8	33	31,2	1 508

Themen	nicht groß	weniger groß	groß	sehr groß	Anzahl der Befragten
Teamarbeit, Teamteaching	7,4	32,7	35,8	24,1	1 505
Inklusion / Umgang mit Vielfalt	6,6	31	40,7	21,7	1 490
Umgang mit Konflikten	2,9	18,2	39,8	39,1	1 504
Sprachbildung, Lesen	10,1	28,5	33,3	28,1	1 496
Medien, eLearning	12,5	40,6	32,2	14,7	1 477
Nachmittagsbetreuung Freizeitpädagogik	35,6	44,9	15,1	4,5	1 471
Lernen als aktiver Prozess der Schüler/innen	6,8	22,7	45,9	24,6	1 492
Begabungs- und Begab- tenförderung	12	34,8	38,4	14,8	1 485

Übersicht 3: Fortbildungsbedarfe nach Themen in Prozent (Quelle: Pädagogische Hochschule Oberösterreich 2014, S. 3)

Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass spezifische Themen hohe Priorität haben; so ist an der PH OÖ die Nachfrage nach Fortbildung zum Thema „Umgang mit Konflikten im Klassenzimmer“ sehr hoch und bestätigt damit das in Übersicht 4 dargestellte Ergebnis der TALIS Untersuchung von 2009 im Bereich Disziplin und Verhaltensprobleme. Relativ geringen Bedarf gibt es in den Bereichen IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien), Bildungsstandards und Unterrichtsentwicklung sowie Begabungs- und Begabtenförderung. Bei der Interpretation dieser Daten ist jedoch einschränkend zu bemerken, dass die Daten ausschließlich von Lehrkräften erhoben wurden, die aktiv an formaler Fortbildung (in Kursen und/oder Workshops) partizipieren. Sie geben keine Auskunft über den Bedarf von Personen, die selten oder gar nicht an Fortbildungen partizipieren. Gefragt nach den als besonders wichtig erachteten Bereichen von Fortbildungen, gaben die befragten Lehrkräfte folgende Antworten.

Bereich der Fortbildung	nicht wichtig	weniger wichtig	wichtig	sehr wichtig	Anzahl der Befragten
Fachwissenschaft (Gegenstände)	1,4	15,9	38,2	44,5	1 495
Fachdidaktik / Methodik	1,7	12,8	41,5	44	1 477
Pädagogik / Erziehung	2	13,4	42	42,6	1 472
Sozialkompetenzen der Schüler/innen	1,7	11,3	36,9	50,2	1 473
Schul- und Klassenklima	1,6	13,7	39,4	45,3	1 474
Elternarbeit / Schulpartnerschaft	5	30	40,9	24,1	1 441
Eigene Persönlichkeitsbildung, Gesundheit	3,6	18,6	31,1	46,6	1 480
Psychologie, Soziologie, Philosophie,	9	34,8	34,6	21,6	1 437
IKT	8,1	35,5	38,8	17,5	1 449

Übersicht 4: Nachgefragte Bereiche für eine Fortbildung in Prozent (Quelle: Pädagogische Hochschule Oberösterreich 2014, S. 3)

Auch hier zeigt sich, dass besonders auf das Sozialverhalten zielende Bereiche besonders nachgefragt sind. In den Bereichen „Sozialkompetenz der Schüler/innen“ sowie „Schul- und Klassenklima“ ist fast die Hälfte der Befragten der Meinung, dass diese Bereiche sehr wichtig sind. Daneben spielen fachbezogene und fachdidaktische Inhalte bei einem Großteil der Befragten eine wichtige Rolle. Auch hier zeigt sich, dass der Bedarf nach Fortbildung im Bereich IKT im Vergleich zu den anderen Themenbereichen gering ist.

Gefragt wurde auch nach den gewünschten Fortbildungen zum Thema „Überfachliche Kompetenzen“ (siehe Übersicht 5).

Thema	nicht gewünscht	weniger gewünscht	gewünscht	sehr gewünscht	n =
Gleichstellung von Frauen und Männern	35,1	45,6	15,1	4,2	1 321
Europapolitische Bildung	24,8	45,0	24,5	5,7	1 324

Thema	nicht ge- wünscht	weniger gewünscht	gewünscht	sehr ge- wünscht	n =
Gesundheitserziehung	6,3	20,6	45,5	27,6	1 372
Interkulturelles Lernen	7,7	30,5	41,6	20,2	1 347
Leseerziehung	5,2	18,6	36,6	39,6	1 354
Medienbildung	7,1	32,5	42,6	17,8	1 337
Politische Bildung	13,7	35,1	34,6	16,6	1 337
Sexualerziehung	12,7	40,6	36,2	10,4	1 326
Umweltbildung	5,2	20,9	47,1	26,9	1 351
Verkehrserziehung	15,5	44,0	32,3	8,1	1 308
Wirtschaftserziehung und Verbraucher/ innenbildung	12,7	35,6	37,0	14,7	1 328
Entwicklungspolitische Bildungsarbeit	18,0	41,1	31,2	9,7	1 303

Übersicht 5: Nachfrage zum Thema „Überfachliche Kompetenzen“ in Prozent (Quelle: Pädagogische Hochschule Oberösterreich 2014, S. 4)

In Übersicht 5 wird deutlich, dass fast 40 Prozent der Befragten einen großen Bedarf nach gezielter Fortbildung im Bereich der Leseerziehung haben. Mit deutlichem Abstand folgen die Themen Gesundheitserziehung (27,6%), Umweltbildung (26,9%), Interkulturelles Lernen (20,2%). Die offensichtliche Divergenz bezüglich großer Nachfrage und gleichzeitiger Unzufriedenheit mit den angebotenen Fortbildungen (vgl. OECD 2009, S. 86) führt zur Frage, welche Instanz für die Festlegung von Fortbildungsbedarfen entscheidet. Prinzipiell können drei Instanzen identifiziert werden: Instanz 1) Vorgesetzte Instanzen (Top-down Prinzip; üblicherweise die Ministerialebene); Instanz 2) lokale Schulbehörden oder Schulen selbst; Instanz 3) die einzelne Lehrkraft selbst (vgl. EC 2015, S. 62).

Interessant ist der Zusammenhang zwischen dem geäußerten Bedarf nach Fortbildung und der Instanz der Festlegung von Fortbildungsangeboten. Wenn die Fortbildungsinhalte durch Instanz 1 festgelegt werden, wird der Bedarf der Lehrkräfte gut abgebildet (vgl. EC 2015, S. 63). Natürlich heißt das nicht, dass allein das Top-down Prinzip die Fort- und Weiterbildungs-Bedürfnisse der Lehrkräfte am besten erfüllen kann. Blickt man auf das Zu-

standekommen der Fortbildungsstrategien und -pläne dieser Instanz, zeigen sich zum Teil große Differenzen zwischen den untersuchten Ländern. Häufig arbeiten die Behörden eng mit Lehrerinnen und Lehrern, sowie Lehrer/innenverbänden zusammen und besitzen so einen direkten Zugang zu den Wünschen und Bedürfnissen der Lehrkräfte. Die oftmals unausgesprochene Meinung, dass Behörden auf lokaler Ebene bzw. Schulen (Instanz 2) oder die Lehrer/innen selbst (Instanz 3) die optimale Wahrnehmung der Bedürfnisse fördert, kann aus der aktuellen TALIS 2013-Untersuchung nicht abgeleitet werden (vgl. OECD 2014). Die oft hervorgebrachte Forderung nach Dezentralisierung führt demnach nicht zwangsläufig zu einer besseren Wahrnehmung des Fortbildungsbedarfs auf individueller Ebene.

6 Barrieren

Trotz hoher Teilnahmequoten an Lehrer/innenfortbildung nehmen über 10 Prozent der Lehrkräfte an keiner Form von Fortbildung teil (vgl. OECD 2009, S. 52f.). In Österreich liegt die Quote bei circa fünf Prozent (vgl. ebd.). Auch die regelmäßig an Fortbildungen teilnehmenden Lehrkräfte klagen über bestimmte strukturelle Hindernisse. Der am häufigsten genannte Hindernisgrund ist „Konflikte mit dem Stundenplan“ (46,8%); weitere Gründe sind „keine passende Fortbildung im Angebot“ (42,3%), „familiäre Verpflichtungen“ (30,1%), „zu hohe Kosten“ (28,5%) sowie „zu wenig Unterstützung vom Arbeitgeber“ (15,0%). Auffallend in Österreich ist die hohe Nennung von nicht passenden Fortbildungen, mit 64,2 Prozent ist das der höchste Wert aller teilnehmenden Länder (vgl. ebd., S. 86). Bei den Nennungen der österreichischen Befragten rangiert diese Begründung an erster Stelle der Gründe für eine Nichtteilnahme an Fortbildungen, mit großem Abstand gefolgt von „Konflikten mit dem Stundenplan“ (41,5%) sowie „familiäre Verpflichtungen“ (29,0%). Unter dem Befragungsdurchschnitt rangieren hingegen „ungenügende Unterstützung durch den Arbeitgeber“ (9,3%) sowie „zu hohe Kosten“ (18,0%) (vgl. ebd., S. 72f.).

Bei der Befragung der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (2014, S. 6) wurden drei Hindernisgründe identifiziert; ein Viertel der Befragten (25,2%) nennt „keine Fixplatzzusage“ als häufigen Grund für die Nichtteilnahme an Fortbildungen. Weitere 14,2 Prozent nennen „Konflikte mit dem Stundenplan“ und nur eine Minderheit (4,2%) nennt „keine Genehmigung

durch Dienstgeber“ als Grund. In der Befragung wurde nicht danach gefragt, ob die angebotenen Fortbildungen den individuellen professionellen Bedürfnissen entsprechen.

Neben den als unpassend wahrgenommenen Angeboten fällt in Österreich eine weit verbreitete Unzufriedenheit mit den Inhalten und der Qualität der angebotenen Fortbildung auf (vgl. Rechnungshof 2007, S. 4). Zudem wurde reklamiert, dass es an den Pädagogischen Hochschulen, die für die Fort- und Weiterbildung sämtlicher Lehrkräfte zuständig sind, kein konkretes Anforderungsprofil für die Dozentinnen und Dozenten gäbe (vgl. ebd.). Als zum Teil hemmend wurde zudem das Klima von Seminaren für Lehrerinnen und Lehrern aus unterschiedlichen Schularten genannt (ebd.).

7 Ausblick

Einerseits ist die Nachfrage nach Fortbildung ungebrochen hoch; gleichzeitig geben Lehrer/innen, die nicht an Fortbildungen partizipieren an, dass die angebotenen Fortbildungsveranstaltungen nicht den Wünschen und Erfordernissen entsprechen. Was auf den ersten Blick paradox erscheint, erweist sich bei näherer Betrachtung als ein Koordinations- und Steuerungsproblem. Einerseits wurde konstatiert, dass es innerhalb der Schulen keine wirkliche Fortbildungsstrategie für die einzelnen Lehrer/innen gibt (vgl. Rechnungshof Österreich 2007), gleichzeitig finden sich häufig Klagen über die mangelnde Qualität der angebotenen Veranstaltungen. Andererseits beklagen wiederum die organisierenden und durchführenden Instanzen von Fortbildung, die Pädagogischen Hochschulen, dass sie nur rudimentäre Rückmeldungen und Wünsche von Seiten der Schulen erhalten. So ist in Österreich eine starke Angebotsorientierung zu konstatieren, die offensichtlich nicht immer die Interessen und Bedürfnisse der Lehrer/innen trifft. Hier scheinen in Zukunft bessere Abstimmungsmechanismen nötig zu sein.

Prinzipiell dominieren in Europa und besonders in Österreich formale, d.h. organisierte Formen der Fortbildung. Kurse, Seminare und Workshops machen das Gros der wahrgenommenen Formate aus. In der Regel werden kurze, eintägige Formate bevorzugt. Auf die Frage, welches Ausmaß für die Fortbildungsteilnehmer/innen am besten geeignete ist, antworteten bei einer Befragung der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich 60,4 Prozent, dass einzelne Halbtage optimal seien. Für ganze Tage plädierten 38,1 Prozent, für

zwei bis drei zusammenhängende ganze Tage 26,6 Prozent und für zwei bis drei Halb- oder Ganztage mit zeitlicher Unterbrechung 18,4 Prozent (vgl. PH OÖ 2014). Parallel spielen in allen europäischen Ländern informelle Formen der Fortbildung eine herausragende Rolle. Die statistische Erfassung dieser Formen ist freilich ungleich schwieriger zu realisieren als bei eher traditionellen formalisierten Formen. Das führt leicht zu einer, zwar unausgesprochenen, dennoch wirkmächtigen Vorstellung, dass informelle Aneignungsformen eher supplementär, im schlechtesten Fall als vernachlässigbar erscheinen. Es bedürfte vielmehr größerer wissenschaftlicher Aufmerksamkeit, die Bedeutung informeller Bildungsanstrengungen in ihrer subjektiven Bedeutung für die Lehrkräfte und in Folge für die konkrete pädagogische Praxis herauszuarbeiten. Die Beteiligungsquoten und die Dauer von Fortbildungen sind freilich nur eine Seite der Medaille. Diese Daten sagen wenig bis nichts über die Wirkung im pädagogischen Feld der Schule bzw. des Unterrichts aus. Leider liegen in Österreich so gut wie keine Untersuchungen zur Wirkung von Lehrer/innenfortbildungen vor. Zieht man die Ergebnisse anderer Länder heran (vgl. u.a. Lipowsky 2014), zeigt sich, dass Fortbildungen dann am wirksamsten sind, wenn zeitlich längere Formate (mehrere Tage zusammenhängend) wahrgenommen werden. Wenn sich diese Erkenntnisse bestätigen – und hier besteht in Österreich eine klaffende Forschungslücke – wäre doch zumindest zu überlegen, ob die derzeitigen Angebote, die häufig einen Halbtage oder einen ganzen Tag umfassen, tatsächlich zu einer nachhaltigen Verbesserung der pädagogischen Praxis führen.

Literatur

- Altrichter, Herbert (2010): Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In: Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred; Mayr, Johannes (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 17–35.
- BMBF (Hg.) (2003): Bildungsforschung Band 2. Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA–Teilnehmerstaaten. Berlin: Abrufbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/bifo/ackeren_isabell_van_-_2003_-_vertiefender_vergleich_der_schulsysteme_ausgewaehlter_pisa-teilnehmerstaaten.pdf (2016-03-18).
- European Commission (EC) (2012): Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf (2016-05-22).

- European Commission (EC) (2015): *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Politics*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gagarina, Larissa; von Saldern, Matthias (2010): Professionalisierung der Lehrkräfte. In: Demmer, Marianne; von Saldern, Matthias (Hg.): „Helden des Alltags“. Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland. Münster u.a.: Waxmann, S. 49–63.
- Goode, William.J. (1972): Professionen und die Gesellschaft. Die Struktur ihrer Beziehungen. In: Luckmann, Thomas; Sprondel, Walter, Michael (Hg.): *Berufssoziologie*. Köln: Kiepenheuer und Witsch, S. 157–167.
- Krainer, Konrad; Posch, Peter (2010): Intensivierung der Nachfrage nach Lehrerfortbildung. Vorschläge für Bildungspraxis und Bildungspolitik. In: Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred; Mayr, Johannes (Hg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster u.a.: Waxmann, S. 479–495.
- Lipowsky, Frank (2014): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 511–541.
- Müller, Florian; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred; Mayr, Johannes (2010): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster u.a.: Waxmann.
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environment: First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing. Abrufbar unter: <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf> (2016-04-24).
- OECD (2014): *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing. Abrufbar unter: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en{#}page1 (2016-04-18).
- Pädagogische Hochschule Oberösterreich (PH OÖ) (2014): *Befragung für Lehrerinnen und Lehrer zum Fortbildungsbedarf*. Linz: Unveröffentlicht.
- Rechnungshof Österreich (2007): *Wirkungsbereich des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Lehrerfortbildung*. Abrufbar unter: www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/Teilberichte/Bund/Bund_2007_04/Bund_2007_04_Bd4_5.pdf (2016-03-21).
- Thole, Werner (2010): Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (2), S. 206–222.

Die Nutzung der Bildungsstandards aus Perspektive der Schulaufsicht

David Kemethofer, Christian Wiesner

Abstract Deutsch

Seit Mitte der 1990er-Jahre wurden erhebliche Anstrengungen unternommen, um die Qualität des österreichischen Schulwesens zu verbessern. Die Einführung von Bildungsstandards und standardbezogener Überprüfungen stellt das Kerninstrument der Reformbemühungen dar. Der vorliegende Beitrag untersucht die Veränderungen und Veränderungsprozesse, die durch die Einführung der Bildungsstandards in den Schulen stattfinden. Mittels leitfadengestützter Interviews mit der Schulaufsicht rückt ein bisher wenig beachteter Akteur in das Forschungsinteresse. Dadurch kann ein externer Blick auf die Arbeit in den Schulen geworfen werden. Darüber hinaus interessiert die Nutzung der Ergebnismeldung für Handlungen der Schulaufsicht.

Schlüsselwörter

Bildungsstandards, Standardüberprüfung, Schulaufsicht, Leitfadeninterview

Abstract English

Since the mid-1990s the Austrian school system has seen extensive efforts of quality improvement. The introduction of educational standards and standard-related tests can be interpreted as the most important part of these reforms. In this article we analyze changes and processes in schools that emerged in the wake of the implementation of educational standards. On the basis of guided interviews with the school supervisory we are able to investigate the work in schools from an external perspective. Furthermore we are interested in the use of feedback for their actions.

Keywords

educational standards, standard-based testing, school supervisory, guided interview

Zu den Autoren

David Kemethofer, Mag. Dr., Researcher an der Koordinationsstelle Netzwerke und Kooperationen am Bundesinstitut BIFIE. Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Qualitätsmanagement im Schulsystem, Schulevaluation, Schulinspektion, Schulleitungsforschung, international-vergleichende Bildungsforschung.

Kontakt: d.kemethofer@bifie.at

Christian Wiesner, MMag., Leiter der Koordinationsstelle Netzwerke und Kooperationen am Bundesinstitut BIFIE. Forschungsschwerpunkte: Führungskultur, Lehr-Lernforschung, Coaching und Schulentwicklung, Kompetenzorientierung und Bildungsstandards, Beratungs- und Therapietheorien in der Professionalisierung, Transfer- und Innovationsforschung.

Kontakt: c.wiesner@bifie.at

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Seit Mitte der 1990er-Jahre erleben die deutschsprachigen Bildungssysteme eine intensive und umfangreiche Reformphase hin zu einem stärker kompetenzorientierten Schulwesen. Die wenig zufriedenstellenden Ergebnisse in den international vergleichenden Bildungsstudien (TIMSS, PISA u.a.m.) bestärkten diese Neuausrichtung und wurden vielfach als Beleg für die Reformierung bestehender Systeme, Perspektiven und Strukturen herangezogen. Auch gemessen an den eingesetzten Ressourcen blieben die festgestellten Schülerleistungen deutlich hinter den Erwartungen zurück (vgl. z.B. Böttcher 2013). In der Folge wurde die sogenannte inputorientierte Steuerung in Frage gestellt und verstärkt eine datengestützte Outputsteuerung sowie Leistungsstandards gefordert und der Fokus auf Lernergebnisse und Schulleistungen (vgl. Fend 2014) verlagert. Die getätigten Reformvorhaben zielen darauf ab, Steuerungsentscheidungen im Schulsystem, in der Einzelschule und im Unterricht anhand von Fakten und Daten, also evidenzbasiert, zu treffen (vgl. Altrichter & Maag Merki 2010).

Die intendierten Umgestaltungen sollen die bislang dominierende Inputorientierung durch Elemente der sogenannten Outputorientierung ergänzen. Als ein wesentlicher Erfolgsfaktor wurde die Etablierung von Bildungsstandards sowie deren regelmäßige Überprüfung identifiziert (vgl. Pant et al. 2013). Die bildungspolitische Diskussion und wissenschaftliche Entwicklung der Bildungsstandards war im deutschsprachigen Raum maßgeblich durch die Klieme-Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (vgl. Klieme et al. 2003) geprägt. Standardbezogene Überprüfungen sollen nunmehr in regelmäßigen Abständen Informationen darüber liefern, in welchem Ausmaß Schüler/innen festgelegte Kompetenzen erreichen und dabei Potentiale und Defizite aufzeigen, um einen wesentlichen Beitrag für die systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung zu leisten (vgl. Köller 2009).

In der praktischen Umsetzung der Bildungsstandards und deren Überprüfung gingen die deutschsprachigen Länder jedoch (höchst) unterschiedliche Wege (vgl. Fend 2014) und die österreichische Umsetzung der Bildungsstandards unterscheidet sich deutlich von der in anderen Ländern (vgl. Maag Merki 2016; Wiesner & Schreiner 2016).

Bislang lag der Fokus vor allem auf Befragungen von Lehrpersonen und Schulleitungen, während andere Akteure wie die Schulaufsicht vernachlässigt wurden. Im vorliegenden Beitrag soll die Einschätzung und die Nutzung der Bildungsstandards sowie die Überprüfung in Österreich aus Perspektive der Schulaufsicht thematisiert werden. Konkret werden folgende Fragestellungen verfolgt:

1. Welche Veränderungen haben Bildungsstandards an den Schulen ausgelöst?
2. Wie nutzt die Schulaufsicht als bedeutsamer Adressat die Bildungsstandards?

1.1 Bildungsstandards in Österreich

Bildungsstandards formulieren konkrete Lernergebnisse, die sich aus den Curricula ableiten lassen und beschreiben, was Schüler/innen zu bestimmten Zeitpunkten ihrer Schullaufbahn in der Regel können sollen (vgl. BIFIE 2012). An den Schnittstellen im österreichischen Schulsystem, nämlich in der vierten Schulstufe am Ende der Primarstufe sowie in der achten Schulstufe am Ende der Sekundarstufe I wird der Grad der Kompetenzerreichung in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch (nur 8. Schulstufe) überprüft. Im Mittel-

punkt der Überprüfungen stehen der praktische Nutzen aus der datenbasierten Bildungsstandard-Rückmeldung und damit die Schulentwicklung (vgl. Wiesner & Schreiner 2016). Die Rückmeldung der Ergebnisse aus den Überprüfungen soll „*einen Beitrag zu einer systemischen, insgesamt für die Schüler und Schülerinnen förderlichen Schul- und Unterrichtsentwicklung*“ (BMUKK 2012, S. 2) leisten. Mit diesem Verständnis von Bildungsstandards ist der Anspruch verbunden, dass die Ergebnisse der externen und flächendeckenden Überprüfung von den jeweiligen Adressatinnen und Adressaten (Lehrende, Schulleiter/innen und Schulaufsicht) als *produktiver* Beitrag für Entwicklungsprozesse am jeweiligen Standort genutzt werden (vgl. BMUKK 2012; Wiesner & Schreiner 2016). Zur individuellen Förderung der Schüler/innen im Bereich Diagnostik (Förderfunktion der Standards) wurde hingegen die Informelle Kompetenzmessung (IKM) entwickelt (vgl. BIFIE 2012).

Die Schulaufsicht besitzt eine tragende Rolle in der Metaevaluation der Schulen, indem sie prüft und darauf einwirkt, ob an den einzelnen Schulen ein internes Qualitätsmanagement vorhanden ist, ob dieses zweckmäßig ist, ob adäquate Maßnahmen durchgeführt werden und ob letztlich Verbesserungen erzielt bzw. Entwicklungen auf den Weg gebracht werden (vgl. Dubs 2008, S. 261). Ihre Aufgabe ist es, Schulentwicklung aktiv anzuregen und zu unterstützen und zugleich die Rechtmäßigkeit schulischer Aktivitäten zu überprüfen (vgl. Radnitzky 2015). Informationen, die dafür benötigt werden, kann die Schulaufsicht nunmehr den Ergebnissen der Standardüberprüfungen entnehmen.

Im österreichischen Modell der Standardüberprüfungen ergeht an die Schulaufsicht (Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren) der *Bezirksaufsichtsbericht*, der den Schulbericht ohne Klassenergebnisse der Schulen aus dem Zuständigkeitsbereich umfasst. Zusätzlich erhalten die Landesschulinspektorinnen und -inspektoren den *Landesaufsichtsbericht* mit den jeweiligen Schulberichten (ohne Klassenergebnisse) der eigenen Zuständigkeit und zusammengefassten Ergebnissen zum Bundesland (vgl. BIFIE 2012). Damit die intendierten Ziele der Bildungsstandards eintreten, bedarf es einer funktionierenden und produktiven Kooperation der beteiligten Akteurinnen und Akteure (Schulaufsicht, Schulleitung, Lehrpersonen), die ihre unterschiedlichen Interessen und Aufgaben in wechselseitigen Beziehungen „*zusammenhandeln*“ (Fend 2008, S. 174). Konträr zum anglophonen Raum, üben die Überprüfungen der Bildungsstandards in Österreich kaum Rechenschaftsdruck auf Schu-

len und Lehrpersonen aus und sind auch nicht mit Sanktionen verknüpft (vgl. Maier 2010).

1.2 Stand der bisherigen Forschung zur Rezeption von Bildungsstandard-Ergebnisrückmeldungen

Im deutschsprachigen Raum ist die Forschung zur Rezeption von Ergebnisrückmeldungen vergleichsweise jung, dennoch liegen bereits erste empirische Befunde vor. Dederling (2011) bilanziert in einer Zusammenschau bisheriger Forschungsbefunde aus dem deutschsprachigen Raum, dass die Verständlichkeit der Rückmeldung sowohl in der Gesamtkonzeption als auch in einzelnen Teilbereichen überwiegend als klar und verständlich bewertet wird. Die Nützlichkeit der Ergebnisrückmeldung wird im Allgemeinen durchaus positiv eingeschätzt, hinsichtlich konkreter schulischer Bereiche variiert die Zustimmung der einzelnen Akteurinnen und Akteure jedoch. So wird die Rückmeldung für Schulentwicklung als geeignet wahrgenommen, mehr Skepsis scheint aktuell noch der Nutzen für die konkrete Unterrichtspraxis hervorzurufen. Ferner besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen der subjektiv empfundenen Nützlichkeit und der tatsächlichen Nutzung von Ergebnissen. Die Nutzung ist primär auf individuelle Ergebnisrezeption (z.B. Stärken und Schwächen der eigenen Klasse) fokussiert, eine kooperative Rezeption ist eher fachgebunden und beschränkt sich meist auf wenige Akteurinnen und Akteure. Der Informationsgehalt der Rückmeldungen sowie die Verständlichkeit und Übersichtlichkeit wurde in Österreich von den Akteurinnen und Akteuren in der Regel (sehr) gut bewertet (vgl. Amtmann et al. 2011).

Die wenigen Studien zur Rezeption und Nutzung der Bildungsstandard-ergebnisse aus Österreich weisen auf eine umfangreiche Auseinandersetzung mit Daten am Schulstandort hin (vgl. Amtmann et al. 2011; Rieß & Zuber 2014). Dinges und Egger (2015) untersuchten Motive für das Anfordern einer Rückmeldemoderation (RMM) zur Unterstützung bei der Analyse und Interpretation der Ergebnisse. Die RMM kann über Pädagogische Hochschulen angefordert werden und soll Schulen bei der sachlichen Interpretation der Daten unterstützen (vgl. Krainz-Dürr 2012). Als wichtigste Gründe wurden der Abgleich mit den eigenen Auslegungen und Unterstützung bei der Ergebnisinterpretation genannt.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Rezeption der Ergebnisse nicht selbstverständlich zu Handlungen und Maßnahmen führt und Bildungsstandards sowie Rückmeldeergebnisse aus Überprüfungen nur unter bestimmten Einstellungen und Wertorientierungen zur Qualitäts- und Schulentwicklung herangezogen werden (vgl. Posch 2009). Einschränkend ist zu erwähnen, dass der Fokus der bisher vorliegenden Studien vor allem auf Befragungen von Lehrpersonen und Schulleitungen liegt, während Akteure wie die Schulaufsicht bislang vernachlässigt wurden.

Eine der wenigen Forschungsarbeiten, welche die Perspektive der Schulaufsicht untersucht, ist die Studie von Amtmann et al. (2011): Die Schulaufsicht erwartete sich durch die Einführung der Bildungsstandards, dass sich eine Rückmelde- und Feedbackkultur etabliert und dadurch Veränderungen bzw. Entwicklungen im Unterricht erfolgen. Die eigenen Aufgaben sahen die Befragten aus der Schulaufsicht in der Begleitung und Unterstützung der Schulen. Dies entspricht auch den Erwartungen, die von Schulleitungen an die Schulaufsicht herangetragen werden. Jedoch wiesen Muslic et al. (2013) mittels Fallstudien in Berlin und Brandenburg nach, dass diese Erwartungen real nicht erfüllt werden bzw. die Schulaufsicht Beratungs- und Unterstützungsangebote zu wenig mit den Schulen bespricht. In Anbetracht des komplexen Zusammenspiels vieler Akteurinnen und Akteure auf gleichen und unterschiedlichen Ebenen, die für das Wirksamwerden von Bildungsstandards und standardbezogenen Rückmeldungen bedeutsam sein könnten (vgl. Altrichter & Kanape-Willingshofer 2012), gilt es, die Forschung um die Perspektive der Schulaufsicht zu erweitern.

2 Methodisches Vorgehen

Zur Diskussion der Forschungsfrage wurden leitfadengestützte Interviews mit Mitgliedern der Schulaufsicht in Österreich in den Bundesländern Wien, Niederösterreich, Oberösterreich, Steiermark und Salzburg geführt. Die Auswahl der Gesprächspartner/innen folgte der Logik des Convenience Sample, bei welchem auf Personen einfacher Verfügbarkeit und Erreichbarkeit zurückgegriffen wird (vgl. Flick 2010, S. 166). Die Stichprobe umfasste elf Interviews, davon fünf mit weiblichen Gesprächspartnerinnen. Die elf Interviewpartner/innen setzten sich zusammen aus drei Landesschulinspektorinnen und -inspektoren, die ausschließlich für die Sekundarstufe zuständig sind, und acht

Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren, deren Zuständigkeit sowohl den Primar-, als auch den Sekundarschulbereich umfasst.

Die Datenerhebung fand im Juli 2014 statt. Zu diesem Zeitpunkt lagen auf zwei Schulstufen – Mathematik auf der 4. Schulstufe und Englisch auf der 8. Schulstufe – aktuelle Rückmeldungen von Standardüberprüfungen vor. Die Wahl des Erhebungszeitraums sollte eine Auseinandersetzung mit der Ergebnisrückmeldung garantieren. Die durchschnittliche Interviewdauer betrug etwa eine Stunde.

In den Gesprächen wurde gebeten, auf die unterschiedlichen Schulstufen – wenn notwendig – jeweils getrennt einzugehen. Die Interviews fokussierten auf die Auseinandersetzung mit den Bildungsstandard-Ergebnissen und den Nutzen der Rückmeldung in den Schulen aus Perspektive der Schulaufsicht. Die Akteurinnen und Akteure der Schulaufsicht dienten dabei als Expertinnen und Experten, die die Rezeption an den Schulen aufgrund ihrer Arbeit aus externer Perspektive beurteilen sollten. Darüber hinaus wurden die Gesprächspartner/innen zur Bedeutung der Bildungsstandards für den eigenen Tätigkeitsbereich befragt.

Im Anschluss an die transkriptionale Datenaufbereitung wurden die Aussagen mittels qualitativer Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2010) ausgewertet. Zur Beantwortung der vorliegenden Fragestellung wurde das Material zunächst anhand wesentlicher Inhalte reduziert und anschließend Argumentationen zu typischen Denkmustern strukturiert. Das methodisch kontrollierte Verstehen von Äußerungen bedarf einer Kontextuierung (vgl. Bohnsack 2005, S. 68). Letzteres erfolgte unter der Prämisse, das zu untersuchende Phänomen anhand ursächlicher und intervenierender Bedingungen, Handlungsstrategien und den sich daraus ergebenden Konsequenzen zu beschreiben (vgl. Flick 2010, S. 394).

Verweise auf Aussagen aus den Interviews in Form von Zitaten erfolgen nach dem Prinzip Interviewnummer, Zeilenangabe. Die Interviewnummer wurde dabei per Zufallsprinzip vergeben.

3 Ergebnisse

3.1 Veränderungen durch die Einführung der Bildungsstandards

Aus den Interviews wird ersichtlich, dass die Einführung der Bildungsstandards sowie deren regelmäßige Überprüfungen in Österreich mit weitreichen-

den Veränderungen der schulischen Arbeit einhergingen. Die befragten Akteurinnen und Akteure der Schulaufsicht berichten u.a. über ein Umdenken im Umgang mit Daten und den Wandel weg vom „*Bauchgefühl*“ (I11, Z. 365–366) hin zu einer „*Feedbackkultur*“ (I10, Z. 21). „*Die Bildungsstandards tragen dazu bei, dass die Schulen sich bewusst sind, dass das Arbeiten in der Schule im günstigen Fall auf Daten basieren könnte. Und diese Idee, Schule so zu denken, ist über die Bildungsstandard-Testungen sehr gefördert worden*“ (I02, Z. 12–14).

Der stattfindende Prozess hin zu datenbasiertem Arbeiten ist jedoch noch nicht vollständig vollzogen, sondern wird als ein nach wie vor andauernder Prozess beschrieben (vgl. I10, Z. 41). Insbesondere zu Beginn war die Überprüfung der Bildungsstandards von Ängsten (z.B. vor Rankings) begleitet (vgl. I06, Z. 107) und löste eher Unruhe aus (vgl. I05, Z. 22). Mittlerweile dürften derartige Befürchtungen einer mehrheitlichen Akzeptanz gewichen sein (vgl. I10, Z. 455). „*Auch jene Direktoren, die nicht ganz so positiv zu den Bildungsstandards-Testungen eingestellt waren, erkennen, dass dieses Monitoring gar nicht so schlecht ist, und auch viele Lehrer langsam begreifen, dass es nicht eine Überprüfung ihrer Tätigkeit ist im engeren Sinn, sprich Qualifizierung ihrer Tätigkeit, sondern es eher eine Hilfestellung sein kann*“ (I01, Z. 549–552).

Die Schulaufsicht selbst sieht den größten Nutzen der Standardüberprüfung darin, dass Schulen die Notwendigkeit datengestützter Rückmeldung bewusst wird (vgl. I05, Z. 340). „*Den [Nutzen] schätze ich eigentlich sehr hoch. Nicht unmittelbar in Richtung konkreter Maßnahmen, die auch oft nicht so leicht umsetzbar sind, sondern Bewusstseinsbildung bei den Lehrern, dass es auch andere Formate, andere Möglichkeiten der Ergebnisrückmeldung und auch dann des Umgangs mit diesen Ergebnissen gibt. Das war für mich fast der wertvollste Aspekt, abgesehen von dem fachlichen, diese Bewusstseinsweiterung*“ (I10, Z. 309–314).

Als *Role Model* und hauptverantwortliche Person nimmt die Schulleitung eine Vorbildfunktion für das Lehrpersonal ein (vgl. z.B. I11, Z. 284). Den zuständigen Personen der Schulaufsicht ist in diesem Kontext klar, dass auch sie auf die Haltung in den Schulen bzw. der Schulleiter/innen abfärben und durch ihre eigene Haltung mitprägen (vgl. I07, Z. 155). Die Haltung in den Schulen gegenüber den Bildungsstandards ist individuell unterschiedlich und hängt in hohem Maße mit der Person der Schulleitung zusammen. „*Dort, wo Schulleiter zu den Bildungsstandards einen sehr positiven Zugang hatten, im Vorfeld schon, dort sind auch bessere Ergebnisse gekommen, weil sie viel früher schon die Lehrer instrumentalisiert haben. Dort wo BIST eher negativ beurteilt*

wurden, von den Direktionen, dort haben dann auch die Lehrer das so gesehen“ (I01, Z. 541–544).

Auf der Ebene des Unterrichts werden Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung geschildert. Hand in Hand mit der Einführung der Bildungsstandards und dem damit einhergehenden Fokus auf die Kompetenzorientierung ändert sich auch der Unterrichtsstil. *„Der Nutzen war grundsätzlich der, dass einmal ein Umdenken in der Lehrerschaft, meiner Meinung nach, geschehen ist, nämlich weg vom Frontalunterricht hin zum Teamteaching, weg vom Unterricht im Stoffpräsentieren eher zum schülerzentrierten Lernen und daher auch dieses kompetenzorientierte Denken neu zu prägen“* (I07, Z. 26–30).

Positiv hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang die Informelle Kompetenzmessung (IKM), die den Schulen zur individuellen Förderung der Schüler/innen zur Verfügung steht (vgl. z.B. I05, Z. 63; I10, Z. 686).

3.2 Nutzen der Bildungsstandards für die Arbeit der Schulaufsicht

Innerhalb der Schulaufsicht werden die Bildungsstandards und deren Überprüfungen durchgehend als nützliches Werkzeug (vgl. I07, Z. 635) wahrgenommen. Aufgrund der Ergebnismeldung beruht die Einschätzung der Schulen nicht mehr auf subjektiven Einschätzungen, sondern auf Daten und Fakten. Dadurch werden neue Erkenntnisse sichtbar, die als *„Lernwahrheit der österreichischen Schule“* (I08, Z. 438) bezeichnet wurden. Highlights, Spitzenwerte, Verbesserungsmöglichkeiten und Entwicklungspotentiale werden transparent.

Als Vorbereitung für die Gespräche mit den Schulleitungen gaben viele Interviewpartner/innen an, sich Raster der Schulen zu erstellen. *„Ich hab mir dann eine eigene Zusammenstellung meiner Schulen gemacht, wo ich mir die wichtigsten Sachen herausgeschrieben habe (. . .)“* (I04, Z. 401–410). Ein solcher Überblick erlaubt es, in den Diskussionen auf andere Schulen mit ähnlichen Voraussetzungen zu verweisen und dadurch die Stärken und Schwächen einer Schule gezielt zu erkennen.

Die überblicksmäßigen Darstellungen sollen dabei helfen, gezielt nach Ansätzen schulischer Entwicklung zu suchen (vgl. I08, Z. 302) und als Beispiele für überdurchschnittliche Leistungen bei schwierigen Voraussetzungen dienen. Best-Practice-Beispiele im Sinne eines Rezeptes oder als Kopiervorlage werden tendenziell abgelehnt (vgl. I08, Z. 520–521). Ein wesentlicher

Aspekt der angefertigten Übersichten ist, dass diese keinesfalls für Rankingzwecke eingesetzt werden. Innerhalb der Schulaufsicht geht man davon aus, dass ein Ranking v.a. zu Ängsten, Druck und Ablehnung führt, sich demotivierend auswirkt und letztlich kontraproduktiv ist (vgl. I07, Z. 776–780).

Bei der Interpretation der Ergebnisse fokussiert die Schulaufsicht nicht die reine fachliche Leistung, sondern berücksichtigt die Rahmenbedingungen, unter denen Lehren und Lernen stattfinden. Darüber hinaus fließen auch überfachliche Aspekte, wie bspw. die Lernfreude oder das Wohlbefinden der Schüler/innen in die Gesamtbetrachtung der Schule mit ein (vgl. I06, Z. 102). Ein/e Interviewpartner/in beschreibt, dass neben Kompetenzbereichen auch die Themen Genderaspekt, Migrationshintergrund und Wohlbefinden an der Schule bzw. die Freude am Gegenstand Teil der Gespräche mit der Schulleitung sind (vgl. I09, Z. 464–476).

In den Gesprächen mit den Schulleiterinnen und -leitern wird der Mehrwert der Ergebnismeldung aktiv hervorgehoben. Den Schulleitungen wird unter anderem empfohlen, die Ergebnisse für die Initiative Schulqualität Allgemeinbildung (vgl. Kemethofer & Altrichter 2015) zu nutzen und in die Entwicklungspläne einfließen zu lassen (vgl. I06, Z. 402–411). Für allgemeinbildende höhere Schulen betont die Schulaufsicht außerdem den Nutzen der Bildungsstandards für die standardisierte Reifeprüfung. Damit die Schulen den kumulativen Wert der Bildungsstandards erkennen, bedarf es eines konstruktiven Dialogs, hierarchisches Auftreten führt hingegen dazu, dass die Schulen blockierend reagieren (vgl. I08, Z. 216).

Diese Einsicht wird in beinahe allen Interviews angesprochen. Dennoch geben manche Schulaufsichtsvertreter/innen den Schulen Vorgaben zum Umgang mit der Ergebnismeldung, von strukturellen Details (z.B. Zeitpunkt der Kommunikation der Ergebnisse an die Schulpartner/innen) bis hin zu verbindlich eingeforderten schriftlichen Belegen (Berichten) zu gesetzten Maßnahmen (vgl. I09, Z. 376–377).

Aus den erhaltenen Rückmeldeberichten leitet die Schulaufsicht Maßnahmen für die Schulen in ihrem Zuständigkeitsbereich ab. In erster Linie handelt es sich um schulinterne und schulübergreifende Fortbildungen, die in Abstimmung mit den identifizierten Stärken und Schwächen angeregt werden (vgl. I01, Z. 315–318). Im Bedarfsfall werden Fortbildungsangebote mit den Pädagogischen Hochschulen abgesprochen und koordiniert (vgl. I03, Z. 422–426).

4 Diskussion und Ausblick

In diesem Beitrag wurde die Nutzung der Bildungsstandards und der standardbezogenen Ergebnisrückmeldung aus der Perspektive der Schulaufsicht betrachtet. Zunächst ist festzuhalten, dass die Einführung der Bildungsstandards von der Schulaufsicht durchgängig positiv aufgenommen wurde und die Schulaufsicht Veränderungen der Schulkultur sowie eine evidenzbasierte Feedbackkultur begrüßt. Entscheidungen beruhen nicht mehr auf intuitivem Bauchgefühl, sondern werden faktenbasiert getroffen. Auch an den Schulen steigt die Akzeptanz für externe Daten, wenngleich noch nicht alle vollends überzeugt sind. Zum einen liegt dies an den erreichten Ergebnissen, zum anderen wurde in den Interviews die Bedeutung der Schulleitung betont, die Akzeptanzprozesse gleichsam fördern oder bremsen kann. Die Gatekeeper-Funktion der Schulleitung ist auch in der Forschung vielerorts thematisiert (vgl. Schratz et al. 2016) und wird berechtigterweise als Bindeglied bei staatlichen Reformen (vgl. Huber 2008) bzw. Agentin des Wandels (vgl. Hartmann & Schratz 2010) bezeichnet.

Die Schulaufsicht erkennt (und anerkennt) die Schlüsselposition der Schulleitung und versucht intervenierend einzugreifen, um den Nutzen und den Mehrwert der Bildungsstandards hervorzuheben. Das Ziel scheint zu sein, Reflexions- und Einsichtsprozesse in den Schulen auszulösen, sodass diese die Notwendigkeit datenorientierter Optimierung und Entwicklung erkennen. Ein solches Einwirken ist möglich, wenn sich Schulaufsicht und Schulleitung auf Augenhöhe begegnen und Erkenntnisse nicht aufgezwungen werden (vgl. Dietrich & Lambrecht 2012). Im Gelingensfall kann Einsicht entscheidende Entwicklungsmaßnahmen an Schulen stimulieren (vgl. Kemethofer 2016), was im Prozess von der Evaluation zur Innovation meist am schwierigsten fällt. So setzt sich die Mehrheit der Schulen zwar intensiv mit den Ergebnissen auseinander, nicht überall werden jedoch Maßnahmen abgeleitet. Mit Neuweg (2008) kann dies drei Gründe haben, nämlich Nicht-Wissen, Nicht-Können und Nicht-Wollen. Für das Wirksamwerden der Bildungsstandards erscheint insbesondere das Nicht-Wollen, bei dem es an der Motivation der beteiligten Akteurinnen und Akteure mangelt, ungünstig. Externe Kontrolle vermag diese Problematik zwar zu umgehen, führt aber eher zu unerwünschten Nebenwirkungen (vgl. Bellmann & Weiß 2009).

Im Falle von Nicht-Wissen bzw. Nicht-Können besteht hingegen die

Möglichkeit, mit entsprechenden Unterstützungsmaßnahmen gezielt einzugreifen oder fundierte Qualifizierung und Professionalisierung zu etablieren. Zu nennen ist die Rückmeldemoderation, die als externe Unterstützung angefordert werden kann und Schulen beim Transfer der Ergebnisse in Unterrichtshandeln und Entwicklungsmaßnahmen hilft. Von Seiten der Schulaufsicht wurde keine einheitliche Empfehlung für die Rückmeldemoderation ausgesprochen, allerdings legt die Mehrheit der Interviewpartner/innen den Schulen des eigenen Zuständigkeitsbereichs die Rückmeldemoderation nahe. Wo möglich handelt es sich hierbei um jene Personen, die aus ihrer bisherigen Erfahrung oder Gesprächen mit schulischen Akteurinnen und Akteuren abgeleitet haben, dass viele Schulen externer Unterstützung bedürfen. Möglich erscheint auch, dass eine negative Konnotation der Rückmeldemoderation kein Ausdruck von Ablehnung ist, sondern die Schulaufsicht lediglich die Schulen stärker in die Pflicht nimmt. Schulen sollen sich in diesem Fall vermutlich eigenständig und selbstverantwortlich (bei entsprechender Vorbereitung) mit den Ergebnissen auseinandersetzen und damit nicht dazu verleitet sein, die Verantwortung zu externalisieren. Es wird jedenfalls deutlich, dass schulaufsichtliches Handeln den Umgang mit Bildungsstandards und den Umgang mit Daten und Evidenzen in den Schulen und deren Stellenwert beeinflussen kann.

Die Schulaufsicht selbst nutzt die Ergebnissrückmeldungen zur Identifikation von Stärken und Schwächen sowohl an Einzelschulen als auch im Zuständigkeitsbereich und leitet unter anderem daraus entsprechende Fortbildungsmaßnahmen ab. Damit kommt die Schulaufsicht ihrer Aufgabe nach Unterstützung für die Schulen nach, gleichzeitig wird durch dieses Vorgehen eine Verbindlichkeit geschaffen, die mitunter auch kontrollierende Elemente enthält. Erfolgreich scheint die Schulaufsicht dann, wenn es ihr gelingt, tatsächlich eine ausgewogene aber wirkräftige Balance zwischen Beratung und Kontrolle einzunehmen.

Für zukünftige Forschungsarbeiten gilt es, die tatsächliche Nutzung der Bildungsstandards sowie der Ergebnissrückmeldungen genauer in den Blick zu nehmen und der Frage nachzugehen, wie Lehrer/innen, Schulleiter/innen oder die Schulaufsicht tatsächlich mit den ihnen zur Verfügung gestellten Daten und Evidenzen arbeiten. Darüber hinaus stellt sich die Frage nach langfristigen Wirkungen jener Veränderungen, die durch die Einführung der Kompetenzorientierung und der Bildungsstandards sowie deren Überprüfungen eintreten.

Literatur

- Altrichter, Herbert; Kanape-Willingshofer, Anna (2012): Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 355–391.
- Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Amtmann, Elisabeth; Grillitsch, Maria; Petrovic, Angelika (2011): Bildungsstandards in Österreich. Die Ergebnismeldung im ersten Praxistest. Das Rückmeldedesign zur Baseline-Testung (8. Schulstufe) aus Sicht der Adressaten. Graz: Leykam.
- Bellmann, Johannes; Weiß, Manfred (2009): Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik 55(2), S. 286–308.
- BIFIE (Hg.) (2012): Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung. Salzburg. Abrufbar unter: <https://www.bifie.at/node/560> (2015-10-19).
- BMUKK (Hg.) (2012): Rundschreiben Nr. 6/2012. Abrufbar unter: https://www.bm.b.gv.at/ministerium/rs/bildungsstandards_rl_22324.pdf?4e4zxx (2016-07-05).
- Bohnsack, Ralf (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, S. 63–81.
- Böttcher, Wolfgang (³2013): Outputsteuerung durch Bildungsstandards. In: Buchen Herbert; Rolff, Hans-Günter (Hg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, S. 673–710.
- Dederig, Kathrin (2011): Hat Feedback eine positive Wirkung? Zur Verarbeitung extern erhobener Leistungsdaten in Schulen. In: Unterrichtswissenschaft 39(1), S. 63–83.
- Dietrich, Fabian; Lambrecht, Maike (2012): Menschen arbeiten mit Menschen. Schulinspektion und die Hoffnung auf den zwanglosen Zwang der „besseren Evidenz“. In: Die Deutsche Schule 104(1), S. 57–70.
- Dinges, Sabine; Egger, Max (2015): BIST-Begleitforschung: Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik auf der 4. Schulstufe unter Berücksichtigung der Rückmeldemoderation im Bundesland Oberösterreich. Abrufbar unter: www.bifie.at/node/3090 (2015-06-19).
- Dubs, Rolf (2008): Zur Rolle der Schulleitung in komplexen Schulentwicklungsprozessen. In: Bildung und Erziehung 61, S. 257–270.
- Fend, Helmut (²2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut (²2014): Die Wirksamkeit der neuen Steuerung. Theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. In: Maag Merki, Katharina; Langer, Ro-

- man; Altrichter, Herbert (Hg.): *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze.* Wiesbaden: Springer VS, S. 27–50.
- Flick, Uwe (³2010): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hartmann, Martin; Schratz, Michael (2010): *Schulleitung als Agentin des Wandels in der autonomen Schulentwicklung.* In: Schmich, Julian; Schreiner, Claudia (Hg.): *Talis 2008: Schule als Arbeitsplatz. Vertiefte Analysen aus österreichischer Perspektive.* Graz: Leykam, S. 111–126.
- Huber, Stephan G. (2008): *Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung.* In: Langer, Roman (Hg.): *„Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95–126.
- Kemethofer, David (2016): *Fördern Schulinspektionen Schulentwicklung durch Einsicht?* In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 6(1), S. 25–40.
- Kemethofer, David; Altrichter, Herbert (2015): *Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) in der Einschätzung von Schulleitungen allgemeinbildender Pflichtschulen.* In: *Erziehung und Unterricht* 165(7–8), S. 675–690.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmut J. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Abrufbar unter <http://epub.uni-regensburg.de/26352/> (2016-03-31).
- Köller, Olaf (2009): *Bildungsstandards.* In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 529–548.
- Krainz-Dürr, Marlies (2012): *Ergebnisse der Standardüberprüfungen: Stolpersteine und Handlungsstrategien.* In: BIFIE (Hg.): *Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung an Schulen. Impulse für Schulleiter/innen.* Graz: Leykam, S. 25–37.
- Maag Merki, Katharina (²2016): *Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen.* In: Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem.* Wiesbaden: Springer VS, S. 151–182.
- Maier, Uwe (2010): *Effekte von testbasiertem Rechenschaftsdruck auf Schülerleistungen: Ein Literaturüberblick zu quasi-experimentellen Ländervergleichsstudien.* In: *Journal for Educational Research Online* 2(2), S. 125–152.
- Mayring, Philipp (¹¹2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim: Beltz.
- Muslic, Barbara; Ramsteck, Carolin; Kuper, Harm (2013): *Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht im Kontext testbasierter Schulreform. Kontrastive Fall-*

- studien zur Rezeption von Lernstandsergebnissen im Mehrebenensystem der Schule. In: Die Deutsche Schule 12. Beiheft, S. 97–120.
- Neuweg, Georg H. (2008): Bildungsstandards. Diskussionsebenen – Chancen – Gefahren. In: wissenplus 26(5-07/08), S. 6–10.
- Pant, Hans A.; Stanat, Petra; Pöhlmann, Claudia; Böhme, Katrin (2013): Die Bildungsstandards im allgemeinbildenden Schulsystem. In: Pant, Hans A.; Schroeders, Ulrich; Roppelt, Alexander; Siegle, Thilo; Pöhlmann, Claudia (Hg.): IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Münster: Waxmann, S. 13–22.
- Posch, Peter (2009): Zur schulpraktischen Nutzung von Daten: Konzepte, Strategien, Erfahrungen. In: Die Deutsche Schule 101(2), S. 119–139.
- Radnitzky, Edwin (2015): Vereinbarung und Verbindlichkeit. Die Rolle der österreichischen Schulaufsicht in SQA – Schulqualität Allgemeinbildung. In: Journal für Schulentwicklung 19(3), S. 9–15.
- Rieß, Cornelia; Zuber, Julia (2014): BIST-Begleitforschung 2/2014: Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik auf der 8. Schulstufe unter Berücksichtigung der Rückmeldemoderation. Abrufbar unter: www.bifie.at/node/2658 (2015-09-30).
- Schratz, Michael; Wiesner, Christian; Kemethofer, David; George, Ann C.; Rauscher, Erwin; Krenn, Silvia; Huber, Stephan G. (2016): Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In: Bruneforth, Michael; Eder, Ferdinand; Krainer, Konrad; Schreiner, Claudia; Seel, Andrea (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 221–262.
- Wiesner, Christian; Schreiner, Claudia (2016): Bildungsstandards in Österreich. Historische Betrachtung, Entwicklungen, Klärungen, Nutzung und aktueller Stand. Unveröffentlichtes Manuskript.

Ausbildung bis 18: Chance oder Pflicht? Eine Ausbildungsmaßnahme im Vergleich

Ingrid Salzmann-Pfleger

Abstract Deutsch

Das bildungspolitische Ziel, allen Jugendlichen eine Ausbildung zu garantieren, ist sinnvoll. Lehrstellensuchenden Jugendlichen wird ein Ausbildungsplatz bereitgestellt und die Möglichkeit einer Berufsausbildung garantiert. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Leistungen die überbetriebliche Ausbildung in Bezug auf Ausbildungsqualität, Kompetenzerwerb und berufspädagogische Maßnahmen erbringt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Ausbildung in den überbetrieblichen Werkstätten die Kompetenzen der Jugendlichen fördert und die jungen Erwachsenen auf das Erwerbsleben vorbereitet. Deshalb bedarf es einer qualitätsbezogenen Aus-, Weiter- und Fortbildung der an der Umsetzung Beteiligten.

Schlüsselwörter

Berufsorientierung, Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik, duale Ausbildung, überbetriebliche Ausbildung, Kompetenzerwerb

Abstract English

The government's educational policy aiming to ensure vocational education for all young people makes sense. Every young person looking for an apprenticeship is provided with a vocational training place which guarantees fully recognized training. This paper examines the question what services are provided by the inter-company vocational training program regarding the quality of education, acquisition of skills and vocational pedagogical measures. The results show that inter-company vocational training promotes the skills of young people and prepares them successfully for their professional career. However, quality-based

training, in-service and continuous training for those being involved in the process of implementation are required.

Keywords

career guidance, educational and labour market policy, dual training, inter-company vocational training, competence acquisition

Zur Autorin

Ingrid Salzmann-Pfleger, MEd BEd, zertifizierte Erwachsenenbildnerin, seit 2013 Lehrende an der PH Wien. Themenbereiche: Berufsorientierung, Schüler- und Bildungsberatung

Kontakt: ingrid.salzmann-pfleger@phwien.ac.at

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Bildungs- und Berufsbildungspolitik haben als Ziel, dass der Übergang von der Schule in das Berufsleben gelingt. Der österreichische Nationalrat erließ im Juli 2016 das Ausbildungspflichtgesetz bis 18 Jahre. Es gilt für alle Jugendlichen, die ab dem Ende des Schuljahres 2016/2017 ihre allgemeine Schulpflicht erfüllt haben. Die Initiative „AusBildung bis 18“ will notwendige Unterstützung und Anreize schaffen sowie Bildungs- und Ausbildungsangebote erhöhen. Ziel ist, dass alle Jugendlichen eine über die Pflichtschule hinausgehende Ausbildung absolvieren, z.B. eine Lehre, schulische Bildung oder eine andere Art von Qualifizierung beginnen. Auch ein freiwilliges soziales Jahr wird als Ausbildung anerkannt. Die Bundesministerien für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (vgl. BMASK 2016), für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (vgl. BMWFW 2016) und für Bildung (vgl. BMB 2016a) sowie Familien und Jugend (vgl. BMFJ 2016) arbeiten gemeinsam an der Umsetzung. Nach Beendigung der Schulpflicht beginnen jährlich rund 5.000 österreichische Jugendliche keine weiterführende Ausbildung (vgl. BMASK 2016, S. 6). Sie nehmen eine Hilfstätigkeit an oder steigen gar nicht in den Arbeitsmarkt ein.

1.1 Zahlen und Fakten

Laut Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) haben im Jahr 2015 von allen als arbeitsuchend Gemeldeten 46,2 Prozent (absolut 187.625) lediglich die Pflichtschule beendet (vgl. AMS 2015). Zwischen 2006 und 2013 waren in Österreich rund 75.000 Jugendliche zwischen 15 und 24 Jahren weder in Ausbildung oder Schulung noch hatten sie eine Arbeitsstelle¹ (vgl. Koblbauer et al. 2015, S. 44).

Alternativ zum weiterführenden Schulbesuch kann in Österreich nach der Schulpflicht eine duale Ausbildung, eine Lehre – die formal mit der Lehrabschlussprüfung endet – absolviert werden, die in Österreich noch immer von großer Bedeutung ist (vgl. Gregoritsch et al. 2011; Dornmayr et al. 2016). Es gibt über 200 anerkannte Lehrberufe in unterschiedlichsten Bereichen. Aktuell sind laut der Wirtschaftskammer Österreich (WKO) rund 39 Prozent der Jugendlichen nach Beendigung ihrer Schulpflicht in einer Lehre (vgl. WKO 2015).

Der Wandel zur Wissensgesellschaft und die technologischen Entwicklungen erhöhen die beruflichen Anforderungen auch in Österreich und der Arbeitsmarkt verlangt Jugendlichen ein höheres Qualifikationsniveau ab (vgl. Rauner 2004; Gruber 2008). Darüber hinaus steht den an Ausbildung Interessierten ein sinkendes Ausbildungsplatzangebot gegenüber. Die Nachfrage nach Lehrstellen übersteigt das Angebot (vgl. AMS 2015, S. 4). Eine mögliche demografische Entspannung oder präventive Verbesserungen der Grundbildung werden die strukturellen Probleme einer umfassenden Ausbildungs- oder Bildungsintegration bei unter 18-Jährigen nicht lösen (vgl. Schneeberger & Petanovitsch 2010, S. 90).

Provisorische Auffangnetze oder dauerhafte institutionelle Ausweitungen des Ausbildungsangebotes sind dringend notwendig. Ein Großteil der lehrstellensuchenden Jugendlichen wird einen Teil oder die gesamte Ausbildung in einer überbetrieblichen Ausbildungseinrichtung absolvieren (vgl. Gregoritsch et al. 2011).

1.2 Die überbetriebliche Lehrausbildung (ÜBA)

Für Jugendliche, die trotz aller Bemühungen keine betriebliche Lehrstelle finden können, besteht in Österreich die Möglichkeit, in einer ÜBA einen Be-

¹ Fachausdruck: „NEET“ – Not in Education, Employment or Training

rufsabschluss zu erreichen. Mit Stichtag 31. Dezember 2015 waren 109.635 Lehrlinge in 30.374 Ausbildungsbetrieben (inklusive ÜBA und integrative Berufsausbildung) in Ausbildung. Davon wurden in einer ÜBA 9.328 Lehrlinge ausgebildet und rund 6.800 Jugendliche hatten einen Ausbildungsplatz in der integrativen Berufsausbildung (vgl. WKO 2015). Im Juni 2008 wurde die überbetriebliche Ausbildung im Auftrag des AMS neu geregelt. Mit der Ausbildungsgarantie für Jugendliche bis zum 18. Lebensjahr wird eine vollwertige (Berufs-)Ausbildung ermöglicht: in der Schule, im Rahmen der dualen Berufsausbildung oder in einer überbetrieblichen Lehrwerkstätte in Form eines Lehrganges (vgl. Bundeskanzleramt o.J, S. 207). Die Neuerungen sind gemäß § 30 und § 30b des Berufsausbildungsgesetzes (BAG)² gesetzlich geregelt. Die überbetriebliche Ausbildung in überbetrieblichen Werkstätten ist somit ab dem Ausbildungsjahr 2008/2009 gleichwertiger Bestandteil der dualen Berufsausbildung und ermöglicht eine formale Qualifizierung, die einer betrieblichen Lehre gleichgestellt ist. Die Auszubildenden sind in der Trägereinrichtung, die die Ausbildung durchführt, angestellt. Vermittlung auf eine betriebliche Lehrstelle ist weiterhin Ziel der Maßnahme. Im Fall einer Übernahme ist die bereits absolvierte Lehrzeit voll anzurechnen.

Für Jugendliche mit Behinderung oder Benachteiligung wurde 2003 durch eine Novelle zum Berufsausbildungsgesetz die gesetzliche Grundlage für eine integrative Berufsausbildung (IBA) geschaffen und somit die Möglichkeit einer verlängerten Lehre oder einer Teilqualifizierung³ in einem Betrieb (vgl. u.a. Weidinger & Partner 2015) geschaffen.

Die überbetriebliche Ausbildung gibt es für unterschiedliche Lehrberufe. Das Angebot der Berufe und der Ausbildungsplätze wird vom AMS bestimmt und ist sehr stark vom regionalen Arbeitsmarkt abhängig. Die Ausbildung gliedert sich in die fachpraktische Ausbildung in den Lehrwerkstätten, verpflichtende Praktika in Firmen und den Besuch der Berufsschule. Zusätzlich gibt es während der gesamten Ausbildungsdauer sozialpädagogische Betreuung und ausbildungsbegleitende Maßnahmen (Vertiefung und Erweiterung be-

² Vgl. Bundeskanzleramt (2015): § 30 BAG Überbetriebliche Lehrausbildung. Abrufbar unter: http://www.jusline.at/30._%C3%9Cberbetriebliche_Lehrausbildung_BAG.html (2016-08-02).

³ Vgl. Wirtschaftskammer Österreich: Verlängerte Lehre und Teilqualifikation Abrufbar unter: <https://www.wko.at/Content.Node/Service/Bildung-und-Lehre/Lehre/Rechtsinformation/IBA.html> (2016-08-02).

rufsschulischer Kenntnisse, Mädchenspezifische Unterstützungsmaßnahmen, Gleichstellung, Persönlichkeitsbildende Maßnahmen, Betreuung der Jugendlichen und Überprüfung der vereinbarten Inhalte vor Ort in den Schnupperbetrieben, in den Praktikumsbetrieben und in der Berufsschule, Bewerbungstraining, Bewerbungsbüro, aktive Lehrstellensuche, pädagogische Betreuung (vgl. Salzmann-Pfleger 2013, S. 43).

Die Lehrgänge starten in der Regel Ende September und Anfang Februar. In den überbetrieblichen Berufslehrgängen des AMS werden die Ziele wie folgt definiert:

- Die Inhalte der gesamten Lehrzeit werden gemäß dem Berufsausbildungsgesetz und den Ausbildungsvorschriften vermittelt.
- Die Bearbeitung und Beseitigung jener Probleme, die einer Lehrstellenaufnahme entgegenstehen und Integration in den ersten Arbeitsmarkt (= regulärer Arbeitsmarkt, Beschäftigungsverhältnisse ohne öffentliche Zuschüsse).
- Ziel ist das Ablegen der Lehrabschlussprüfung (vgl. AMS 2016).

2 Ziele und Forschungsfragen

Im Zentrum der Untersuchung standen folgende Forschungsfragen:

- Welche Kompetenzbereiche werden in der überbetrieblichen Lehrlingsausbildung explizit und implizit gefördert? Unterscheiden sich die überbetrieblich ausgebildeten Lehrlinge bezüglich ihrer Kompetenzen von Lehrlingen, die ausschließlich in der freien Wirtschaft (= Privatwirtschaft) ausgebildet werden?
- Gibt es charakteristische Unterschiede in Bezug auf die fachliche Ausbildung zwischen den überbetrieblich ausgebildeten Lehrlingen und den Lehrlingen mit einer regulären Ausbildungsstelle?
- Welche förderlichen und hemmenden Bedingungen lassen sich während der Berufsausbildung identifizieren?
- Wie wird die überbetriebliche Ausbildung in der Öffentlichkeit wahrgenommen und welche Rolle spielen dabei Erfahrungen von Betrieben mit Lehrlingen der überbetrieblichen Lehrausbildung?

3 Methodische Vorgehensweise

3.1 Qualitative Untersuchung

Im qualitativen Teil wurde der Frage nachgegangen, welche Leistungen die überbetriebliche Ausbildung in Bezug auf Ausbildungsqualität, Kompetenzerwerb und berufspädagogische Maßnahmen erbringt. Dazu wurden acht Leitfadenterviews mit Lehrlingsausbilderinnen und -ausbildnern aus den überbetrieblichen Werkstätten geführt (vgl. Gläser & Laudel 2010).

Die Befragung hatte das Ziel den Ablauf der Ausbildung zu identifizieren und zu erfragen, ob und wie die Ausbildungsziele erreicht werden. Kernstück der Befragung war, welche Kompetenzen die Schulungsteilnehmer/innen erwerben bzw. welche für eine Übernahme auf den ersten Arbeitsmarkt notwendig sind. Die Vergleichbarkeit der Aussagen wurde durch die leitfadensorientierte Interviewführung und den gemeinsamen beruflichen Kontext garantiert.

Die qualitative inhaltliche Analyse orientierte sich im Wesentlichen an der Abfolge der Analyse nach Mayring (2010, S. 83) mit Paraphrasierung, Generalisierung und Verdichtung.

3.2 Quantitative Untersuchung

In einem quantitativen Teil (vgl. Atteslander 2003) wurde eine Online-Befragung von Personalverantwortlichen bzw. Lehrlingsausbilderinnen und -ausbildnern in Betrieben österreichweit durchgeführt und die generierten Daten wurden mit SPSS (vgl. Bühl 2010) ausgewertet. Die E-Mail Adressen der ausbildenden Betriebe wurden von der Seite „Lehrbetriebsübersicht“ der Website der Wirtschaftskammer Österreich entnommen. Es wurden insgesamt 1169 Online Fragebögen an Lehrlingsausbildner/innen in Österreich verschickt. Insgesamt gab es 28 Fragen zu firmenspezifischen Daten, Fragen zu Erfahrungen mit Lehrlingen und Fragen nach den erforderlichen Kompetenzen. Bei Frage sieben zu den Erfahrungen mit Lehrlingen kam die Filterfrage „Haben Sie schon Lehrlinge aus einer überbetrieblichen Werkstätte eingestellt?“ zur Anwendung und das Sample wurde bis zu Frage 14 in zwei unabhängige Stichproben geteilt (vgl. Salzmann-Pfleger 2013, S. 106). Ziel war einerseits die Erwartungen der Betriebe an die Lehrlinge zu orten und andererseits einen Vergleich zwischen dem Ausbildungsstand und dem Kompetenzerwerb von Jugendlichen, die einen Teil ihrer Ausbildung in einer überbetrieblichen Werkstätte absolviert haben, sowie Jugendlichen, die ausschließlich in

freien Wirtschaftsbetrieben ausgebildet werden, zu ermöglichen. Aufgrund der mäßigen Rücklaufquote aus den Bundesländern konnte nur ein Sample von Wiener Betrieben statistisch analysiert werden (vgl. Salzmann-Pfleger 2013, S. 152).

Zur Frage des Ausbildungsstandes der überbetrieblichen Lehrlinge im Vergleich zu den Lehrlingen mit einer regulären Ausbildungsstelle wurden bereits in der Studie von Bergmann et al. (2011) Betriebsvertreter/innen, die sowohl Erfahrung mit ÜBA-Lehrlingen als auch mit betrieblichen Lehrlingen hatten, befragt.

4 Ergebnisse

4.1 Zusammenfassung der qualitativen Untersuchung

Die Befragten waren im Durchschnitt 45 Jahre alt und verfügten über mindestens acht Jahre Berufserfahrung als Ausbilder/in. Die Ausbilder/innen der ÜBA verbringen im Schnitt 30 Wochenstunden mit den Jugendlichen und sind für die Ausbildung der fachlichen, schulischen und sozialen Kompetenzen verantwortlich. Die Umsetzung des jeweiligen Berufsbildes nach den Ausbildungsvorschriften erfolgt in Eigenverantwortung.

4.1.1 Förderung der Kompetenzbereiche

Die umfassende Betreuung durch Ausbilder/innen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie ausbildungsbegleitende Maßnahmen ermöglichen es, dass auch Teilnehmer/innen mit schulischen Defiziten den Lehrabschluss schaffen.

Die ÜBA-Lehrlinge reifen während ihrer Ausbildung und erlernen ein Basiswissen für ihre zukünftige berufliche Tätigkeit. Das macht sie für den ersten Arbeitsmarkt interessant, da der Zeit- und Kostenfaktor bezüglich der Ausbildung minimiert wird.

4.1.2 Unterschiede in Bezug auf die fachliche Ausbildung zwischen überbetrieblich ausgebildeten Lehrlingen und den Lehrlingen mit einer regulären Ausbildungsstelle

Lehrlinge der ÜBA lernen von Beginn an unterschiedliche Fertigkeiten in Bezug auf ihr Berufsbild. Zusätzlich lernen die Jugendlichen mehrere Berufe kennen, da in den Werkstätten der ÜBA meist mehrere unterschiedliche

Berufe nebeneinander ausgebildet werden, und somit berufsübergreifende Zusammenhänge veranschaulicht werden können. Die Ausbildung der ÜBA wird von den befragten Expertinnen und Experten als mindestens gleichwertig mit einer Ausbildung der freien Wirtschaft wahrgenommen.

Im Unterschied zur Ausbildung in der freien Wirtschaft fehlen in der ÜBA Zeit- und Kostendruck. Dies ermöglicht eine gute fachpraktische und theoretische Ausbildung, das Aufholen von schulischen Defiziten und die Schulung von Kompetenzen.

4.1.3 Förderliche und hemmende Bedingungen

Schulische und soziale Defizite der Auszubildenden, die Gruppengröße (von 10 bis 20) und die Heterogenität der Gruppen bezüglich der schulischen Kenntnisse und Fähigkeiten sowie fehlende Motivation und fehlendes Interesse für den Beruf werden als Herausforderungen während der Ausbildungszeit genannt.

Das Fehlen von Kundenverkehr und Auftragsarbeiten, fehlende Anerkennung der Ausbildungsqualität der ÜBA von manchen Betrieben, geringe Wahrnehmung in der Öffentlichkeit und die geringere Bezahlung der ÜBA-Lehrlinge werden als Nachteile der überbetrieblichen Ausbildung gesehen. Praktika in Firmen während der Ausbildungszeit ergänzen die Ausbildung, trainieren die Handlungskompetenz der Jugendlichen und führen auch oft zu regulären Lehrstellen.

Folgende Kompetenzen werden für eine Übernahme in ein reguläres Lehrverhältnis als unbedingt notwendig erachtet: Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Durchhaltevermögen, Problemlösungskompetenz, Zielstrebigkeit, Höflichkeit, Toleranz, Fähigkeit zur Selbstkritik, Anpassungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Beherrschung der Grundrechnungsarten und einfaches Kopfrechnen, die Bereitschaft zu lernen und die Bereitschaft Leistung zu zeigen.

Alle Befragten meinen, dass die Anforderungen an die Lehrlinge bezüglich der kognitiven und sozialen Fähigkeiten und die Komplexität der Arbeitswelt enorm gestiegen sind. Sowohl die Betriebsvertreter/innen als auch die Kundinnen und Kunden sind anspruchsvoller geworden und das Wissen in den jeweiligen Fachrichtungen hat sich vervielfacht. Dies betrifft sowohl die Anforderungen an die Lehrberufe als auch die Ansprüche der Betriebe an das Leistungsniveau der Bewerber/innen. Eine bessere Vorbereitung der Jugend-

lichen auf das Berufsleben, Berufsorientierung in der Schule, ein Berufscouaching und eine Testung in Form eines Berufspraktikums auf eine Eignung für den gewünschten Beruf werden als unbedingt notwendig erachtet. Alle Auszubildner/innen wünschen sich fachliche Weiterbildung und eine gute pädagogische Ausbildung, um die Qualität ihrer Lehrtätigkeit zu sichern.

Die alleinige Umsetzung der überbetrieblichen Ausbildung durch das AMS wird als Nachteil wahrgenommen. Vergeben werden die Aufträge nach dem Bundesvergabegesetz⁴, das die Vergabe öffentlicher Dienstleistungen regelt. Diese Vorgangsweise hat auf Grund des Kostendruckes auf die Qualität der Ausbildung nachhaltige Auswirkungen (vgl. Kreiml 2008 S. 13–5). Die Auszubildner/innen wünschen sich eine staatliche Bildungseinrichtung, die die überbetriebliche Ausbildung durchführt.

4.2 Zusammenfassung der quantitativen Untersuchung

Das analysierte Sample umfasste 145 Fragebögen aus dem Raum Wien. Bezüglich des beruflichen Sektors sind 45 Prozent der Betriebe dem technischen Bereich, 37 Prozent dem kaufmännisch-kommunikativen und 18 Prozent dem Bereich „sonstige Berufe“ zuzuordnen. Die Mehrheit der Befragten war in Kleinst- und Kleinbetrieben tätig.

Absolut gesehen hatten 53 (37%) der 145 befragten Betriebe Erfahrung mit ÜBA-Lehrlingen. Kleinst- und Kleinbetriebe hatten tendenziell öfter Erfahrung mit ÜBA-Lehrlingen als Mittel- und Großbetriebe (38% bzw. 32%). In Bezug auf die beruflichen Sektoren verfügten die handwerklich-technisch orientierten Betriebe über die meiste Erfahrung mit ÜBA-Lehrlingen.

4.2.1 Erfahrungen von Betrieben mit ÜBA-Lehrlingen

In der Untersuchung wurden Lehrlinge (ÜBA-Lehrlinge und als Vergleichsgruppe Lehrlinge, die von Beginn an ein reguläres Ausbildungsverhältnis in der freien Wirtschaft hatten) bezüglich schulischer Grundkenntnisse, Loyalität gegenüber der Firma, Umgangsformen, Einstellung zur Arbeit (Pünktlichkeit, Fehlzeiten), Begeisterungsfähigkeit, Engagement, Lernbereitschaft, praktische und fachspezifische Fähigkeiten, Interesse am Beruf und fachliches Vorwissen

⁴ regelt die Vergabe von Aufträgen durch öffentliche Auftraggeber/innen und Sektorenauftraggeber/innen in Österreich

von ihren jeweiligen Ausbilderinnen und Ausbildern mit den Noten 1 bis 5 bewertet.

Auffällig war, dass in sämtlichen Beurteilungen die ÜBA-Lehrlinge besser abschnitten als die Vergleichsgruppe. Die größten Unterschiede waren in den Bereichen „Begeisterungsfähigkeit“ und „fachliches Vorwissen“ festzustellen. In den Bereichen „Umgangsformen“, „Engagement“ und „Interesse am Beruf“ war der Unterschied ebenfalls vergleichsweise groß. Am geringsten waren die Unterschiede bei der „Loyalität gegenüber der Firma“, der „Einstellung zur Arbeit“ und den „praktischen und fachspezifischen Kenntnissen“.

4.2.2 Wahrnehmung in der Öffentlichkeit

Einem Drittel der Befragten war die ÜBA unbekannt und nahezu ein Fünftel nahm keine ÜBA-Lehrlinge, weil sie vermuteten, dass diese „mangelnde fachliche Kompetenz“ bzw. „weniger Motivation“ haben. Auf die Frage nach Beweggründen die Lehrlingsausbildung durchzuführen, waren die soziale und gesellschaftliche Verantwortung sowie firmenstrategische Überlegungen für die Zukunft die Hauptargumente.

Ein geringer positiver Zusammenhang konnte zwischen der Wiedereinstellung eines ÜBA-Lehrlings und der Variablen „gute Erfahrungen mit ÜBA-Lehrlingen“ festgestellt werden. Demnach nehmen Firmen, die gute Erfahrungen mit ÜBA-Lehrlingen haben, öfter ÜBA-Lehrlinge auf, als solche ohne gute Erfahrungen. Darüber hinaus konnte ein geringer positiver Zusammenhang zwischen einer Wiedereinstellung eines ÜBA-Lehrlings und seinem fachlichen Vorwissen festgestellt werden. Das bedeutet, dass das fachliche Vorwissen aus der Lehrwerkstätte eine Übernahme begünstigte.

Als unbedingte Voraussetzungen für den Erhalt einer Lehrstelle am ersten Arbeitsmarkt wurden Teamfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Belastbarkeit, Umgangsformen, Lernbereitschaft und Zuverlässigkeit genannt. Innerhalb der erwünschten Kompetenzen erhielt die Eigenschaft „Zuverlässigkeit“ die höchste Gewichtung. Selbständiges, eigenverantwortliches Arbeiten wurde auch als unbedingt notwendige Kompetenz für den Erhalt einer Lehrstelle genannt.

Alle Befragten gaben an, dass es ihnen wichtig ist, dass ihre Lehrlinge während der Ausbildung Interesse und Lernbereitschaft für den Beruf zeigen, sowie das Lösen beruflicher Aufgabenstellungen und gute fachliche Kompetenzen erlernen. Formale Bildungsabschlüsse waren für die Befragten bedeutend

weniger wichtig, als der Erwerb von personalen, sozialen und fachlichen Kompetenzen.

Ferner wurde erhoben, wie viele der Betriebsvertreter/innen der Meinung sind, dass Pflichtschulabsolventinnen und -absolventen ein Jahr in einer berufsvorbereitenden Maßnahme auf eine Lehrstelle vorbereitet werden sollen. 41 Prozent der Betriebsvertreter/innen sprachen sich für eine derartige Maßnahme aus. Im Anschluss wurde der Frage nachgegangen, was die Pflichtschulabgänger/innen in einer derartigen Einrichtung lernen sollen. Demnach wünschten sich fast alle Befragten (94%) vorrangig eine Schulung personaler und sozialer Kompetenzen. Das Aufarbeiten schulischer Defizite und die fachpraktische Ausbildung wurden von knapp drei Viertel (72%) für wichtig erachtet.

In Bezug auf den Wunsch nach berufsvorbereitenden Maßnahmen zeigten deskriptive Analysen, dass die Zustimmung bei den Betrieben mit ÜBA-Erfahrung deutlich höher war als bei den Betrieben ohne ÜBA-Erfahrung (46% gegenüber 38%). Obwohl die deskriptiven Ergebnisse auf Unterschiede hindeuteten, wurden diese in den statistischen Auswertungen nicht bestätigt.

5 Interpretation und Diskussion

Fasst man die vorliegenden Befunde zusammen, so liegt es nahe, dass die Ausbildung in der ÜBA bezüglich des Aufholens schulischer Defizite und der Schulung sozialer, personaler und fachlicher Kompetenzen erfolgreich ist. Darüber hinaus wirkt sich die zusätzliche Reifung der Persönlichkeit während der Zeit in der überbetrieblichen Ausbildung positiv für eine Übernahme in ein reguläres Lehrverhältnis aus. Demnach kann die Ausbildung in der überbetrieblichen Werkstätte gleichwertig zur betrieblichen dualen Berufsausbildung beurteilt werden. Dieses Ergebnis wird auch durch die Studie von Bergmann et al. (2011) bestätigt.

Die ÜBA trägt maßgeblich dazu bei, Jugendliche beim Erwerb einer Ausbildung und einer formalen Qualifikation zu unterstützen, für einen höheren Abschluss als den Pflichtschulabschluss zu qualifizieren und die Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung der 15- bis 19-jährigen Bevölkerung zu erhöhen.

Die Auftragsvergabe dieser bildungspolitischen Maßnahme erfolgt über das AMS nach dem Bundesvergabegesetz. Dies führt oft aus Kostengründen

zu einem Konkurrenzdruck unter den Bildungsanbietern und erschwert qualitativ gute und kontinuierliche Ausbildungsarbeit.

Zudem erfolgt mitunter eine Zuweisung nach offenen Lehrstellen bzw. guten Arbeitsmarktchancen und nicht nach dem Interesse der Jugendlichen (vgl. Biffel et al. 2009; Lengler et al. 2010; Bergmann et al. 2011). Dadurch kommt es zu fehlender Motivation, diese Jugendlichen sind oft unpünktlich oder im Krankenstand oder brechen die Ausbildung ab.

Brus (2010) ist der Meinung, dass überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen als kurzfristige Übergangslösungen zu begrüßen seien, dass aber die Bildung und Ausbildung von Jugendlichen Aufgabe des Schulsystems sind und ausschließlich der Qualitätssicherung des Bundesministeriums für Unterricht (in Österreich seit 1.6.2016 Bundesministerium für Bildung) unterliegen sollen.

Um gewisse fachliche Inhalte zu vermitteln, sind bestimmte Standards der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen notwendig. Ein zentrales Anliegen der Ausbilder/innen war, dass Maßnahmen im Vorfeld der Ausbildung zur Reifung von sozialen und personalen Kompetenzen sowie zum Aufholen schulischer Defizite genützt werden, um die Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen zu gewährleisten.

Der Interessenskonflikt zwischen den Rentabilitätszielen der Unternehmen und den Ausbildungszielen der Lehrlinge existiert in der ÜBA nicht. Daher kann in einer Lehrwerkstätte der ÜBA von Beginn an intensiv fachlich ausgebildet werden, um die unterschiedlichen Lernziele der jeweiligen Berufsbilder zu trainieren. Die Ausbildungsarbeit verlangt von den Ausbilderinnen und -ausbildnern auch pädagogische und sozialpädagogische Fähigkeiten. Daher muss eine gute pädagogische Ausbildung der Ausbilder/innen gesichert werden, um zu gewährleisten, dass die Lehrlinge die in der Berufswelt geforderten Kompetenzen erreichen können.

Die befragten Betriebsvertreter/innen und die interviewten Lehrlingsausbilder/innen waren der Ansicht, dass die Jugendlichen durch die Ausbildungsarbeit in der ÜBA Kompetenzen erwerben, die die Chancen auf eine Integration am ersten Arbeitsmarkt erhöhen.

6 Ausblick und Empfehlungen

Bildungspolitik hat neben der Europäisierung der Berufsausbildung (ECVET⁵) die Aufgabe, Möglichkeiten der Verbesserung des Übergangs von der Schule in die berufliche Ausbildung durchzusetzen. Sind Jugendliche erst einmal längere Zeit bildungsfern bzw. nicht in Ausbildung, ist es umso schwieriger und kostenintensiver, sie wieder an Bildung und Ausbildung heranzuführen (vgl. Dornmayr et al. 2012, S. 140). Um Ausbildungsabbrüchen entgegen zu wirken, gibt es in Österreich bereits Unterstützung während des Arbeitseinstieges (Lehrlingscoaching, Berufsbildungsassistenz, integrative Berufsausbildung und Teilqualifizierungen). Darüber hinaus können Berufsreifeprüfung und Lehre mit Matura weitere Ausbildungswege öffnen.

Eine Abklärung der Fähigkeiten und Kenntnisse der Jugendlichen durch berufsvorbereitende Maßnahmen ist bereits in der Pflichtschule notwendig. Um den Übergang in eine Berufsausbildung möglichst ohne Verlust in Erwerbsbiografien bzw. Bildungskarrieren zu ermöglichen, ist die Vorbereitung auf die Berufswelt eine präventive Strategie.

Für Jugendliche in der Sekundarstufe gibt es in Österreich schulinterne Angebote wie z.B. Schulpsychologinnen und -psychologen, Schulsozialarbeiter/innen, Berufsorientierung in der 7. und 8. Schulstufe, individuelle Lernbegleitung (vgl. BMB 2016b) oder Jugendcoaching für schulabbruchs- oder ausgrenzungsgefährdete Schüler/innen ab dem individuellen 9. Schulbesuchsjahr (vgl. BMB 2016c). Externe Angebote in Kooperation mit den Sozialpartnerinnen und -partnern (u.a. BIZ⁶, BiWi⁷, Bildungsmessen, Girls-Day, Bewerbungstraining) unterstützen Maßnahmen zur Berufsorientierung.

Die Ausbildung der Lehrer/innen für Schüler/innen- und Bildungsberatung bzw. für Berufsorientierung erfolgt derzeit in Österreich ausschließlich im Rahmen der Fortbildung an Pädagogischen Hochschulen. Da die Themen der Berufsorientierung so wichtig für die Bildung der Jugendlichen sind, wäre es notwendig auch Schwerpunkte in der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen zu verankern. Dabei wäre eine Kooperation mit den Lehrlings-

⁵ ECVET (European Credit system for Vocational Education and Training) ist ein Europäisches Leistungspunkte-system für die berufliche Bildung.

⁶ BIZ: BerufsInfoZentren des Arbeitsmarktservice Österreich

⁷ BiWi: Berufsinformationszentrum der Wiener Wirtschaft

ausbilderinnen und -ausbildern mit ihren Erfahrungen aus der Berufswelt sinnvoll.

Es ist auch der Frage nachzugehen, was die Umsetzung der Gesetzesinitiative „AusBildung bis 18“ für Pädagoginnen und Pädagogen an der Schnittstelle Schule und Arbeitswelt bedeutet. Auf Grund dieser Vorgabe und der Veränderung der beruflichen Anforderungen wäre die Bedeutung der neunten Schulstufe bzw. der Polytechnischen Schule zu untersuchen.

Literatur

- AMS (Hg.) (2015): Arbeitsmarkt und Bildung. Abrufbar unter: http://www.ams.at/_docs/001_am_bildung_0115.pdf (2016-08-05).
- AMS (Hg.) (2016): Überbetriebliche Lehrlingsausbildung. Abrufbar unter: <http://www.ams.at/service-arbeitsuchende/finanzielles/foerderungen/ueberbetriebliche-lehrausbildung> (2016-08-21).
- Atteslander, Peter (¹⁰2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bergmann, Nadja; Lechner, Ferdinand; Matt, Ina; Riesenfelder, Andreas; Schelepa, Susanne; Willsberger, Barbara (2011): Evaluierung der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) in Österreich. Wien: L&R Sozialforschung. Abrufbar unter: http://www.lrsocialresearch.at/files/Endbericht_UeBA_Evaluierung_final_LR.pdf (2016-08-20).
- Biffi, Gudrun, Steinmayr, Andreas, Wächter, Natalie (2009): Lebens- und Erwerbssituation arbeitsmarktferner Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Tirol. Endbericht Donau-Universität Krems. Abrufbar unter: <http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/departement/migrationglobalisierung/forschung/jugendstudie-amg-tirol.pdf> (2016-08-16).
- BMASK (Hg.) (2016): Fragen und Antworten zur Ausbildung bis 18. Abrufbar unter: https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/8/2/8/CH3434/CMS1465216452207/ausbildung_bis_18_pdfua.pdf (2016-08-16).
- BMB (Hg.) (2016a): Bildungsministerin Hammerschmid begrüßt Ausbildungspflicht bis 18. Abrufbar unter: <https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2016/20160607.html> (2016-08-21).
- BMB (Hg.) (2016b): Die individuelle Lernbegleitung (ILB). Abrufbar unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/nost/ilb.html> (2016-08-21).
- BMB (Hg.) (2016c): Jugendcoaching. Beratung und Orientierung für ausgrenzungs- und schulabbruchgefährdete Jugendliche. Abrufbar unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/pwi/pa/jugendcoaching.html> (2016-08-18).

- BMFJ (Hg.) (2016): Auftaktveranstaltung: „Ausbildung bis 18“. Abrufbar unter: <https://www.bmfj.gv.at/ministerin/Aktuelles/Themen/Ausbildung-18.html> (2016-08-21).
- BMWFV (Hg.) (2016): Lehrlings- und Berufsausbildung. Abrufbar unter: <http://www.bmfwf.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Seiten/default.aspx> (2016-08-21)
- Brus, Günther H. (2010): Die Zukunft der Lehrlinge. Wie wir unsere Jugendlichen fördern können. Herstellung und Verlag: Books on Demand.
- Bundeskanzleramt (o.J.): Republik Österreich. Regierungsprogramm 2008-2013: Gemeinsam für Österreich. Abrufbar unter: <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CoId=32965> (2016-08-21).
- Bühl, Achim (¹²2010): SPSS 18: Einführung in die moderne Datenanalyse. München: Pearson Studium.
- Dornmayr, Helmut; Wieser, Regine; Mayerl, Martin (2012): Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2010-2011. Wien: ibw und öibf.
- Dornmayr, Helmut; Litschel, Veronika; Löffler, Roland (2016): Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2014-2015. Wien: ibw und öibf.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit. (⁴2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gregoritsch, Petra; Kernbeiß Günter; Lehner Ursula; Timon, Paul; Wagner-Pinter, Michael (2011): Lehrlingsausbildung: Angebot und Nachfrage. Entwicklung und Prognosen 2010 bis 2015. Wien: Synthesis Forschung. Abrufbar unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Bericht_AMS_Lehrling11_prognose_2015.pdf (2016-08-16).
- Gruber, Elke (2008): Berufsbildung in Österreich – Einblicke in einen bedeutenden Bildungssektor. In: Neß, Harry; Kimming, Thomas (Hg.): Kompendium zu aktuellen Herausforderungen beruflicher Bildung in Deutschland, Polen und Österreich. Vorarbeiten zu einem europäischen Handbuch, Frankfurt am Main: Innovet, S. 40–47.
- Koblbauer, Christina; Bacher, Johann; Tamesberger, Dennis; Leitgöb, Heinz (2015): Jugendliche weder in Beschäftigung, Ausbildung noch in Training: Ein Bundesländervergleich in Österreich. Abrufbar unter: http://www.jku.at/soz/content/e94921/e95831/e96904/e272914/NEET-BerichtVersion3_ger.pdf (2016-08-21).
- Kreiml, Thomas (2008): Professionalität von AMS-TrainerInnen: Bereichsspezifische Anforderungen und Spannungsfelder in der Umsetzung In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Abrufbar unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_09_kreiml.pdf (2016-08-21).
- Lengler, Birgit, Löffler, Roland, Dornmayr, Helmut. (2010): Jugendliche in der

- überbetrieblichen Berufsausbildung. Eine begleitende Evaluierung. Endbericht. Wien: Abrufbar unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/ams_ak_ibw_oeibf_Endbericht_ueba_.pdf (2016-08-18).
- Mayring, Philipp (¹¹2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rauner, Felix (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. In: ITB – Forschungsberichte 14/2004. Bremen: Institut für Technik und Bildung.
- Salzmann-Pfleger, Ingrid (2013): Die Ausbildungsgarantie. Abstellgleis oder Chance? Lehrlingsausbildung in Österreich mit Fokus auf die Überbetriebliche Ausbildung. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Schneeberger, Arthur; Petanovitsch, Alexander (2010): Bildungsstruktur und Qualifikationsbedarf in Wien. Trendanalysen und Zukunftsperspektive. ibw-Forschungsbericht Nr. 159. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Weidinger & Partner (2015): Überbetriebliche Lehrausbildung. Abrufbar unter: <http://www.weidinger.com/projekte/berufsausbildungen/ueberbetriebliche-lehrausbildung/> (2016-08-21).
- WKO (Hg.) (2015): Ergebnisse der Lehrlingsstatistik. Abrufbar unter: <http://wko.at/statistik/jahrbuch/Folder-Lehrlinge2015.pdf> (2016-08-18).

Sprachliche Ressourcen kurdischer Immigrantinnen und Immigranten im Spannungsfeld des Bildungsangebots in Österreich

Agnes Grond

Abstract Deutsch

Das Herkunftsland Türkei und das Einwanderungsland Österreich sind sprachlich durch ein monolinguales Ideal mit einer literaten Ausrichtung der öffentlichen Register gekennzeichnet. Mit ihrer vielsprachigen Lebensrealität stehen die Kurdinnen und Kurden in Widerspruch zu diesen sprachlichen Vorgaben, die das Bildungssystem und die pädagogischen Konzepte prägen. In diesem Beitrag werden die sprachpolitischen Umstände in der Türkei und Österreich beleuchtet. Als Folgen zeigen sich mangelnder Bildungszugang bereits im Herkunftsland, der sich in der Migration fortsetzt. Die sprachlichen Fördermöglichkeiten, die den Immigrantinnen und Immigranten in Österreich zur Verfügung stehen, werden auf ihre Kompatibilität mit der multilingualen Lebenswelt überprüft.

Schlüsselwörter

Migration, Zweitspracherwerb, Schriftlichkeit, Kurdinnen, Kurden, Türkei

Abstract English

Both Turkey as country of origin and Austria as country of destination are characterized by a text-based, monolingual nation-state ideal of public language use. Accustomed to a multilingual environment, Kurdish people stand in opposition to the linguistic requirements that shape pedagogical concepts and educational systems in Austria and Turkey. This article examines language politics in Turkey and Austria. As a result of these circumstances, lack of access to education in the country of origin is prolonged in the country of immigration. In conclusion, the opportunities for language improvement in Austria, and their

compatibility with Kurdish people's typical plurilingual environments, will be assessed.

Keywords

migration, second language acquisition, literacy, Kurds, Turkey

Zur Autorin

Agnes Grond, Dr.ⁱⁿ, *treffpunkt sprachen*/Forschungsbereich Plurilingualismus, Karl-Franzens-Universität Graz. Tätigkeitsbereiche: Soziolinguistik, Mehrsprachigkeit, Sprachenpolitik, Sprachen und Schulsysteme.

Kontakt: agnes.grond@uni-graz.at

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Bei der im Folgenden vorgestellten Studie handelt es sich um eine an der Karl-Franzens-Universität Graz 2014 abgeschlossene Dissertation zum Verhältnis Familiensprache(n) und Zweitsprache in der Migration bei kurdischen Migrant/innen aus der Türkei und daraus resultierender Chancen und Barrieren im Bildungsweg (vgl. Grond i.V.).

Dass die für den Bildungserfolg so wesentliche Herausbildung schriftgebundener sprachlicher Kompetenz in einer Sprache geschehen sollte, die für die Lernenden die Erstsprache darstellt, da sich die neu zu erwerbenden Grundhandlungsmuster des Schriftlichen (Selektieren, Kategorisieren, Gruppieren) in der Erstsprache besser mit vorhandenen Wissensstrukturen verknüpfen lassen, scheint in der sprachpädagogischen Forschung ein relativ weitreichender Konsens zu sein. Eine zentrale pädagogische Herausforderung liegt jedoch in einer Konstellation, die in Migrationskontexten häufig vorzufinden ist: eine nicht geschriebene Erstsprache steht einer schriftlich verwendeten Staatssprache gegenüber.

Was sich in sprachlicher Hinsicht in der Migrationsfamilie abspielt, wird selten zum Gegenstand empirischer Studien. Das mag größtenteils darin begründet sein, dass sich in Institutionen wie Schulen und Kindergärten leichter ein Feldzugang ergibt und auch größere Stichproben untersuchbar sind, als in der relativ abgeschlossenen sozialen Einheit Familie. Jedoch herrscht in der

Spracherwerbsforschung Einigkeit, dass gerade die für den Bildungserfolg zentralen literaten Wissensstrukturen nicht erst mit dem Beginn des eigentlichen Lesen- und Schreibenlernens aufgebaut werden, sondern viel früher in Interaktion mit einer schriftsprachlich geprägten Umgebung ausprobiert und eingeübt werden (emerging literacy) (vgl. z.B. Schmölzer-Eibinger 2008; Maas 2008). Die Beschreibung der familiären Lernumgebung, in der Kleinkinder den größten Teil ihrer Zeit verbringen, stellt somit ein zentrales Forschungsdesiderat dar (vgl. Leyendecker 2008, S. 92). Die Diskrepanz in der Konzeption des sprachlichen Feldes, indem sich Migrant/innen gewöhnlich bewegen, könnte ungefähr folgendermaßen skizziert werden:

- Der (österreichische) Bildungsapparat geht von zwei verschiedenen Codes aus – einer für zu Hause, einer für die Schule. Diese Vorstellung geht zurück auf die Herauspprägung der europäischen monolingual ausgerichteten Nationalstaaten im 19. Jahrhundert. Diese wirkt sich auch auf die Konzeption von Mehrsprachigkeit aus: die erstsprachlichen Kompetenzen des Individuums werden in der Fremd/Zweitsprache idealerweise gespiegelt.
- Das Management der mehrsprachigen Ressourcen in den meisten Herkunftsländern ist hingegen auf Arbeitsteiligkeit ausgelegt (vgl. Maas & Mehlem 2003, S. 43). Die einzelnen Sprachen werden situationsspezifisch verwendet und dementsprechend sind die individuellen Kompetenzen in den einzelnen Sprachen unterschiedlich entwickelt, je nachdem, wie es die kommunikative Situation, in der die Sprachen jeweils gesprochen werden, erfordert.

Das Forschungsinteresse dieser Untersuchung betrifft also einerseits die mitgebrachten Sprachen¹ und die Modifikation ihres Verhältnisses in der Migration, andererseits die Förderlandschaft, auf die die Immigrantinnen und Immigranten in Österreich treffen und ihren Umgang damit.

¹ Die Türkei ist sprachlich und kulturell sehr heterogen. Aufstellungen der in der Türkei gesprochenen Sprachen beinhalten je nach Schwerpunkt und Fragestellung bis zu 50 Sprachen (vgl. z.B. Andrews 1989; Eruz 2008). Da in den Minderheitsgebieten der Migrationsdruck höher ist als in den urbanen Zentren, wird geschätzt, dass ca. 40 Prozent der Migrantinnen und Migranten aus der Türkei Sprecher/innen von Minderheitensprachen sind (vgl. z.B. Brizic 2007).

2 Ziele der Arbeit und Forschungsfragen

Die Arbeit zielt zum einen auf eine detaillierte Anamnese des Sprachgebrauchs innerhalb einer Migrantenfamilie ab – ein Forschungsbereich, zu dem bislang wenig empirische Daten existieren, wenn auch die tatsächlichen sprachlichen Verhältnisse der Immigrant/innen zunehmend in den Blickpunkt der wissenschaftlichen Forschung geraten (vgl. z.B. Brizić 2007; Maas & Mehlem 2003; Dirim & Auer 2004).

Eine Longitudinaluntersuchung an Hamburger Grundschulen zu Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund dokumentiert die Entwicklung ihrer sprachlichen Situation. Während Türkisch bei vielen Schülerinnen und Schülern bei Schuleintritt die Erstsprache darstellt und altersgemäß entwickelt ist, gleichen sich bereits im dritten Schuljahr die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler in Deutsch und Türkisch aus (vgl. Reich 2005). Anzunehmen ist – allerdings liegen hierzu noch kaum empirische Daten vor – dass sich mit zunehmenden Deutschkompetenzen auch die Kommunikation in den Familien ändert: insofern, als dann innerhalb der Familien auch Deutsch gesprochen wird, insbesondere unter Geschwistern. Der intrafamiliäre Sprachgebrauch als Basis sprachpädagogischer Fördermaßnahmen soll mit in dieser Studie beleuchtet werden.

Ein weiteres Ziel der Arbeit ist eine Analyse des Umgangs mit dem in Österreich vorgefundenen (sprachlichen) Bildungsangebot. Bei der einwandernden Generation betrifft dieses eher die Erwachsenenbildung, bei den folgenden Generationen das österreichische Schulsystem. Die Forschungsfragen lauten:

- Wie interagieren nun die in der Registerstruktur von türkeikurdischen Immigrantinnen und Immigranten verankerten Sprachen?
- Welchen Einfluss nimmt das Ereignis Migration auf den Umbau der Registerstruktur insbesondere der zweiten Generation und wie werden schriftsprachliche Kompetenzen aufgebaut?
- Und letztendlich: in welchem Verhältnis steht die sprachliche Lebenssituation der Immigrantinnen und Immigranten zum sprachlichen Förderangebot in Österreich?

3 Methodische Überlegungen

Um die gesellschaftlichen und sprachbiographischen Verhältnisse in die Analyse miteinbeziehen zu können, bietet sich das Modell der Registervariation² an, das Utz Maas zur mehrdimensionalen Modellierung multilingualer Sprachverwendung vorgeschlagen hat (vgl. Maas 2008). Das Konzept der Registervariation geht davon aus, dass Sprache kein homogenes Gebilde darstellt, sondern dass in jeweils unterschiedlichen Interaktionssituationen unterschiedliche sprachliche Strukturen zum Einsatz kommen. So unterscheidet sich die Sprache in der Familie von den Sprachformen, die in rituellen Handlungen oder in offiziellen Situationen verwendet werden. Die gesellschaftliche Realität in den meisten Herkunftsstaaten, so auch in den Minderheitengebieten der Türkei ist sprachlich dadurch bestimmt, dass die Registervariation nicht innerhalb einer Sprache stattfindet, das heißt, dass in vertrauten sozialen Interaktionen eine Minderheitensprache gesprochen werden kann, in offiziellen Situationen (Schule, Ämter) eine andere Sprache zum Einsatz kommen kann. In der Regel ist anzunehmen, dass das Individuum 3+n Sprachen spricht (vgl. ebd., S. 42).

Für ein in den türkischen Minderheitengebieten aufwachsendes Kind stellt sich seine Familiensprache (kurdisch) als einzelner Dialekt gegenüber der auf der Straße und von Spielkameradinnen und -kameraden gesprochenen lokal-türkischen Variante dar. Das auf Schrift ausgerichtete Hochtürkische der Institutionen und Massenmedien und die geschriebene Sprache der Religion (Arabisch) heben sich als gänzlich anderer Pol ab. Die sprachliche Sozialisation spielt sich also in einem Raum ab, dessen Pole die nicht geschriebene Familiensprache und die schriftsprachlich ausgebaute Staats- und Religionssprache bilden (vgl. Maas 2008, S. 58 für Marokko; vgl. Grond i.V. für die Türkei). Als Grundannahme kann gelten (vgl. Übersicht 1):

Im Rahmen des Konzeptes der Registervariation stellt sich das Spannungsfeld zwischen konzeptionell mündlichem und konzeptionell schriftlichem Sprachgebrauch folgendermaßen dar:

² In der Antike unterschied man in der Rhetorik die Domänen, auf die die sprachlichen Register abgebildet werden: Eine grobe Rasterung in drei Registerstufen ist seit der Antike üblich, die mit drei Domänen (situativen Typen) korreliert werden können: die formelle Öffentlichkeit: (staatliche) Institutionen, die informelle Öffentlichkeit: Straße, Geschäfte (*Markt*) und der Intimbereich: Familie, Freunde (vgl. Maas 2010).

Formelle Öffentlichkeit:		
(staatliche) Institutionen:	Hochtürkisch	Schriftsprache
Religion:	Koranarabisch	Schriftsprache (rezeptiv)
Informelle Öffentlichkeit:		
Straße, Geschäft	Türkisch (lokale Varietät)	mündlich geprägt
Intimbereich:		
Familie, Freund/innen	Kurdisch (lokale Varietät)	mündlich geprägt

Übersicht 1: Kommunikative Situationen und ihre Sprachen (vgl. Maas 2008, S. 52). Die dort dargestellten marokkanischen Verhältnisse wurden hier an die türkisch/kurdischen adaptiert. (Quelle: Grond i.V.)

- Die strukturellen Ressourcen für die Artikulation in den verschiedenen Registerebenen sind folgendermaßen charakterisiert: informelle Äußerungen sind gänzlich in die lebensweltliche Praxis integriert, formelle Äußerungen hingegen dadurch gekennzeichnet, dass alles, was innerhalb einer sozialen Situation konstitutiv ist, auch sprachlich eingeführt sein muss. In den westlichen Gesellschaften ist das formelle Register an Schrift gebunden (Maas 2008).
- Die strukturellen Ressourcen werden vom Individuum in der Sprachentwicklung erschlossen. Kinder wachsen in gesellschaftliche Verhältnisse hinein, die sich sprachlich artikulieren und entdecken hier literate Strukturen. Auch Kinder aus einer Herkunftskultur, die nicht literat organisiert ist, eignen sich dieses Wissen an, ungeachtet aller Probleme mit der Sprache des Einwanderungslandes. Untersuchungen, die sich mit dem protoliteraten Wissen von Migrantinnen und Migranten beschäftigen, haben gezeigt, dass in formellen Erzählsituationen fast immer von einem kommunikativ oraten in einen protoliteraten Sprachstil gewechselt wird, also das Register gewechselt wird. Es gibt also ein spontan erworbenes Wissen darum, dass ein generalisiertes Gegenüber einen anderen Sprachstil erfordert als ein Gegenüber, das man sieht, und dessen Reaktionen man in das Gespräch reintegrieren kann (vgl. z.B. Pontecorvo & Zucchermaglia 1989, Verhoeven 2003).
- Historische Prozesse ermöglichen den Zugang aller Bevölkerungsschichten zu den schriftkulturellen Ressourcen (Demotisierung). Dieser Prozess verläuft in den Kulturräumen unterschiedlich, wie die schriftkulturellen Praktiken in der arabischen muslimischen Welt zeigen. Die Demotisierung der

schriftkulturellen Ressourcen war jedoch in Europa an einen Prozess der Entkoppelung von religiösen Kontexten sowie an einen produktiven Gebrauch der schriftkulturellen Ressourcen gebunden. In der muslimischen Welt dominiert die gedächtnisbasierte Überlieferung des gesellschaftlichen Wissens, dem die Schriften der Denkschulen als Komplement beigelegt wurden (vgl. Lohlker 2004).

Vor diesem theoretischen Hintergrund werden die Forschungsfragen anhand einer Fallstudie zu einer kurdischen Familie, die versucht explorativ (da es in dem Bereich kaum empirische Daten gibt) und beschreibend zu einer Aussage über den Forschungsgegenstand zu kommen, bearbeitet. Es handelt sich auch um eine Pseudolongitudinalstudie, da die Familienmitglieder mehreren Generationen angehören³. Nicht migrierte Familienmitglieder in der Türkei bilden die Kontrollgruppe (vgl. Übersicht 2).

	Österreich/Europa		Türkei	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich
1. Generation (geboren ab 1940)			3	1
2. Generation (geboren ab 1960)	4	2	2	2
3. Generation (geboren ab 1990)	3	6	5	2
gesamt:	15		15	

Übersicht 2: Das Sample (Quelle: Grond: i.V.)

Das zentrale Untersuchungsinstrument ist das *teilstrukturierte Leitfadenterview* zu Bildungs- und Sprachbiografien (vgl. Häder 2006). Die äußerst komplexe sprachliche Situation, deren Pole durch die Konstituenten Mehrsprachigkeit, Sprachpolitik und -planung, Stigmatisierung der Muttersprache(n), unzureichender Zugang zur Bildungssprache, schulische und gesellschaftliche Normen und Sanktion von bestimmtem Sprachgebrauch – sowohl im Her-

³ In dieser Studie wird der Begriff „Generation“ aus der genealogischen Perspektive verwendet (d.h. als Bezeichnung für Großeltern, Eltern, Kinder), nicht, wie es in der Migrationsforschung üblich ist, aus der Perspektive des Einwanderungslandes, welches die einwandernde (= zweite) Generation als erste Generation bezeichnet.

kunftsland als auch im Einwanderungsland – definiert werden, erfordert eine persönliche flexible Vorgangsweise im Zusammenhang mit einer qualitativ hochwertigen Befragung der zu untersuchenden Personen. Bereits in der Planungsphase wurde daher versucht, die Grundlagen für eine ausführliche, thematisch und zeitlich offene und trotzdem konzentrierte Untersuchungsatmosphäre zu schaffen. Das Leitfadenterview bietet dafür die Grundlage, da es durch die nötige Offenheit Raum lässt, auf die Gesprächspartner/innen einzugehen.

In das Interview integriert ist ein *Spracheinstellungstest*, der über den Marktwert der betreffenden Sprachen Aufschluss gibt, und ein *Test zu Lernstrategien*, entsprechend zweier in Marokko durchgeführter Studien (vgl. Wagner 1993; Maas & Mehlem 2004). Diese Tests wurden mündlich durchgeführt, da bei einigen Familienmitgliedern ein Schriftstück abschreckend gewirkt hätte und auch die favorisierte Interviewsprache (deutsch, türkisch oder kurdisch) nicht von vornherein feststand (vgl. Grond i.V.). Weiters wurde *teilnehmende Beobachtung* über eine Periode von sechs Monaten eingesetzt, um literaten Praktiken in der Familie auf die Spur zu kommen. Die Dokumentation der Beobachtungseinheiten erfolgte nach Girtler (2001) durch unmittelbar der Beobachtung folgende Protokolle, die dann in einer weiteren Sitzung ergänzt wurden (vgl. ebd., S. 141)⁴.

4 Ergebnisse

Die Befragung zu den Bildungsbiografien ergibt folgende Bildungsbeteiligung (vgl. Übersicht 3):

		Kein Schulbesuch	Moschee/ <i>Medrese</i>	Volksschule/ <i>İlk Okul</i>	Hauptschule/ <i>Orta Okul</i>	Gymnasium/ <i>Lise</i>	Universität/ <i>Üniversite</i>
1. Gen.	T	1 (25 %)	2 (50 %)	1 (25 %)			
2. Gen.	T	1 (10 %)	1 (10 %)	3 (30 %)	1 (10 %)	1 (10 %)	1 (10 %)
	E	1 (10 %)	2 (20 %)	4 (40 %)	2 (20 %)	2 (20 %)	
3. Gen.	T			7 (100 %)	7 (100 %)	3 (42,86 %)	1 (14,28 %)
	E			9 (100 %)	9 (100 %)	1 (11,11 %)	1 (11,11 %)

Übersicht 3: Bildungsbeteiligung nach Lebensmittelpunkt (Türkei –T/ Europa – E). Auch die zweite Generation wird nach Lebensmittelpunkt aufgegliedert, obwohl ihre Mitglieder den Bildungsweg zur Gänze in der Türkei absolviert haben (Quelle: Grond i.V.)

Die Registerstruktur der untersuchten Familie verändert sich massiv. Die angenommene Ausgangslage, die von einer strikten Bindung von Einzelsprachen (Türkisch, Arabisch, Kurdisch und deren lokalen Varietäten) an bestimmte soziale Situationen ausgeht (siehe Übersicht 1) wurde in groben Zügen bestätigt, die einzelnen Sprachen sind einzelnen Registern zugeordnet, wenngleich die einzelnen Bereiche stärker durchmischt sind als in der Grundannahme. In der Türkei finden wir im Verlauf der drei Generationen eine Entwicklung in Richtung türkischen Monolingualismus. Dies ist auf die jahrzehntelange Diskriminierung der Minderheitensprachen zurückzuführen. In Österreich hingegen nimmt die sprachliche Entwicklung der Familie folgenden Verlauf: Die zweite Generation (= die erste einwandernde Generation) entscheidet sich in Interaktion mit der kurdischen Community aktiv für das Kurdische als Familiensprache. Das sprachliche Bezugssystem transformiert sich in der Migration folgendermaßen (vgl. Übersicht 4):

Formelle Öffentlichkeit:		
(staatliche) Institutionen:	Hochdeutsch, Hochtürkisch, Standardkurdisch	Schriftsprache
Religion:		
Informelle Öffentlichkeit:		
Straße, Geschäft:	Kurdisch, deutsch, türkisch	jeweils mündlich
Selbstorganisation:	(jeweils eine lokale Varietät)	geprägt
Intimbereich:		
Familie, Freund/innen	Kurdisch, deutsch, türkisch (jeweils eine lokale Varietät)	jeweils mündlich geprägt

Übersicht 4: Kommunikative Situationen und ihre Sprachen in der Migration (Quelle: Grund i.V.)

In der individuellen Konzeption des sprachlichen Gefüges werden die lokalen Varietäten von einer verschriftlichten Hochsprache überdacht. Der Zugang zu der jeweiligen Hochsprache und somit die Kompetenzen in den einzelnen Registern können unterschiedlich sein. Die zweite Generation hat wenig bis kaum Zugang zum schriftsprachlichen kurdischen Register. Das verändert sich in der dritten Generation. Plattform für die Registerausweitung bildet die kur-

⁴ Die aus diesem Erhebungsinstrument gewonnenen Daten waren insbesondere im Bereich des intrafamiliären Sprachgebrauchs aufschlussreich. Der vorliegende Beitrag fokussiert aber auf die Ergebnisse zu Bildungsverläufen und Strategien, daher werden die Analysen aus den Daten der teilnehmenden Beobachtung hier nicht diskutiert.

dische Community, die einerseits über Medien (Fernsehen, Radio, Zeitschriften, Bücher) der geschriebenen kurdischen Sprache Raum verschafft, andererseits immer wieder Kurse anbietet. Einige Mitglieder der dritten Generation entscheiden sich aber auch für das Türkische, eine Entscheidung, die von der zweiten Generation (der einwandernden) mitgetragen wird.

In Österreich besuchen die Familienmitglieder folgende sprachliche Fördermaßnahmen (vgl. Übersicht 5):

	Vom Einwanderungsland organisiert	Von Migrantinnen- und Migrantenvereinen organisiert
<i>2. Generation</i>		
Deutsch als Zweitsprache	AMS-Deutschkurs; Alphabetisierungskurs mit Kinderbetreuung	Deutschkurs-österreichische/r Lehrer/in Deutschkurs-kurdischer Lehrer
Erstsprache		Kurdischkurs
Religion ⁵		Koranlektüre im Moscheenverein
<i>3. Generation</i>		
Deutsch als Zweitsprache	Schulisches Freifach	
Erstsprache	Türkischkurs	Kurdischkurs
Religion	Islamischer Religionsunterricht	

Übersicht 5: sprachliche Bildungsmaßnahmen innerhalb und außerhalb des Schulsystems (Quelle: Grond i.V.)

Insgesamt ist festzustellen, dass sich die zweite Generation, also diejenige, die einwandert, eher am Bildungsangebot der eigenen Community orientiert,

⁵ Der Religionsunterricht wird aus zwei Gründen in die Analyse der Sprachfördermaßnahmen einbezogen: Zum einen ist muslimischer Religionsunterricht eng mit dem Studium der arabischen Sprache verknüpft. Der Grammatikunterricht in Arabisch sowie die Lektüre und Rezitation vermitteln den Lernenden metalinguistische Kenntnisse, die auf andere Sprachen übertragen werden können (vgl. Street 1993, S. 43). Zum anderen sind die Medresen in den Minderheitengebieten der Türkei diejenigen Institutionen, die Kurdisch als Bildungssprache verwenden und der Bevölkerung so den Zugang zu schriftsprachlich ausgebautem Kurdisch und der eigenen literarischen Tradition gewährleisten.

während die dritte Generation bereits vermehrt die vom Einwanderungsland organisierten Bildungsangebote in Anspruch nimmt. Der Korankurs im Moscheenverein wird von zwei weiblichen Familienmitgliedern über drei Jahre hinweg besucht. Angesichts der Tatsache, dass das familiäre Selbstverständnis in der zweiten Generation zumindest offiziell nicht mehr religiös ist, eine bemerkenswerte Lernstrategie. In der dritten Generation entscheidet sich eine Person für den Besuch des islamischen Religionsunterrichts.

5 Interpretation und Diskussion

Die Familie kommt auf eine beachtliche Anzahl an besuchten sprachlichen Fördermaßnahmen. Hauptargument für die Förderung der Erstsprache durch das Einwanderungsland ist, dass beim Zugang zu Schriftkultur den Lernenden zu Beginn eine optimale Sicherheit gegeben werden soll, um schriftgeprägte sprachliche Formen in ihrem Wissen zu verankern. Besonders Vorgänge wie sprachliche Segmentierung, Gruppierung und Kategorisierung (die Grundlagen schriftgeprägter sprachlicher Wissensstrukturen) können in der vertrauten Sprache besser in den Wahrnehmungsmustern verankert werden (vgl. Maas 2008, insbesondere Kap. II). Der Erstsprache kommt in diesem Konzept eine instrumentelle Rolle zu, sie fungiert hier als *Sprache an sich*. Ausbildungsziel ist eine optimale Entwicklung der literaten Wissensstrukturen unabhängig von den Sprachen, in denen diese erworben und praktiziert werden⁶.

Im Gegensatz dazu steht ein Konzept bi-/multilingualen Unterrichts, dessen Hauptziel die Bi-/Multilingualität ist. Das kann auch bedeuten, an Sprachen festzuhalten, die als Familiensprachen bereits abgelegt wurden, insbesondere dann, wenn die Immigrantinnen und Immigranten aus Regionen stammen (und das sind immerhin die weltweit häufigsten sprachlichen Verhältnisse), in denen Staats- und Familiensprache unterschiedlich sind. So wird aus der entsprechenden Sprache eine „*emblematische Funktion für die Artikulation politischer Machtverhältnisse*“ (Maas 2008, S. 635). Aus der eigenen Sprache, der *Sprache an sich*, in der die Lernenden die schriftsprachlichen Grundkategorien verankern, wird ein idiomatisierter Unterrichtsgegenstand (beispielsweise

⁶ Jim Cummins (1984) spricht in diesem Zusammenhang von *cognitive academic language proficiency* (CALP), die im Gegensatz zur mündlichen Alltagskompetenz (*basic interpersonal communicative skills*: BICS) – einmal gelernt – auf andere Sprachen übertragen werden können.

Türkisch oder Kurdisch), der der Unterrichtssprache Deutsch als Gegenpol gegenübersteht. Genau in diesen Bereich fällt die Förderung des Kurdischen in Europa. Sehr aussagekräftig ist die Argumentation von Riza Baran: Zwar werden als positive Effekte einer Förderung der Muttersprache neurophysiologische, sozialpsychologische und soziale Aspekte genannt, als „*vordringliches Anliegen*“ gilt jedoch „*die Sprache, die Kultur und die Traditionen im Allgemeinen zu erhalten und weiter zu geben. Insbesondere Musik, Literatur, Feste und Feierlichkeiten sind dabei die bevorzugten Mittel*“ (Baran 2011). Das Ausbildungsziel *optimaler Schriftspracherwerb* wandelt sich in der Konzeption des Unterrichts oft explizit (wie im Fall des von der Familie besuchten Kurdischkurses) oder implizit (wie oft im muttersprachlichen Unterricht) in das Ausbildungsziel *Mehrsprachigkeit*. Konzeptionell, argumentativ und methodisch wird in dieser Hinsicht bei der Planung von Sprachfördermaßnahmen kaum sauber getrennt.

Die zu Unterrichtenden reagieren auf diese Zuspitzungen: Wo kein Zwang besteht (wie etwa im Rahmen der Integrationsvereinbarung) – und die Familie war in der glücklichen Lage, in ihren sprachlichen Aneignungsprozessen diesen Zwängen noch nicht ausgesetzt zu sein, da die Immigration vor der Gesetzgebung lag – wird eine Unterrichtsmaßnahme, die außerhalb der *realen* sprachlichen Lernsituation liegt, abgebrochen.

Außerhalb der realen sprachlichen Lernsituation befinden sich:

- Bildungsangebote, die nicht auf die etablierte Registerstruktur kalibriert sind. Hier liegt die Problematik der erstsprachlichen Förderung. Das moderne westeuropäische Bildungssystem geht davon aus, dass literate Wissensstrukturen als Ausbaustufen der oraten erworben werden. Das setzt jedoch voraus, dass die zu fördernden Erstsprachen über eine schriftkulturelle Tradition verfügen und diese den Lernenden auch zugänglich ist. Dies ist jedoch nur bei einer kleinen Minderheit der weltweit ca. 6000 Sprachen der Fall. In den anderen Fällen ist die Erstsprache auf den familiären Bereich beschränkt. Die Forderung, eine Sprache zu schreiben, die außerfamiliär über keine Registerverankerung verfügt, erscheint vielen Sprecherinnen und Sprechern absurd. Das wird deutlich belegt durch das Beispiel des Kurdischkurses, der für die Lernenden einen unproduktiven Umweg darstellt. Der Kurs wird von allen Familienmitgliedern gemeinsam begonnen und auch gemeinsam wieder abgebrochen. Die dritte Generation, die über die

sprachlichen Ressourcen (Zugang zu schriftgeprägtem Kurdisch durch die Community (siehe Übersicht 4)) zur erfolgreichen Teilnahme verfügt hätte, verhielt sich solidarisch und verzichtete mit den Eltern auf einen weiteren Kursbesuch. Der Erfolg des Türkischkurses hingegen erklärt sich einerseits aus einem besonderen Engagement des Türkischlehrers heraus, der für die Kinder eine Brücke zwischen Elternhaus und Schulsystem bildet, andererseits daraus, dass das Türkische stärker als das Kurdische über die Medien als schriftsprachlich ausgebauter Sprache erfahrbar und zugänglich und somit in gleicher Art und Weise wie das Deutsche erlernbar ist: „mit Büchern“ (Interview 28, 3. Gen. weiblich).

- Bildungsangebote, die nicht auf die „Zonen der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij 1992, S. 24) kalibriert sind. In diese Kategorie fällt der Deutschkurs des Arbeitsmarkt Service und der Deutschkurs des Kurdischen Informationszentrums mit österreichischen Lehrenden, der von den Frauen besucht wird. Obwohl beide Kurse schriftkulturelle Sprachverwendung anhand einer Sprache, die für die Lernenden im öffentlichen Register verankert ist, thematisieren, sind die Inhalte an protoliterates Vorwissen, über das die Lernenden nicht (oder nicht im erforderlichen Ausmaß) verfügen, geknüpft. Genau ihren Bedürfnissen entspricht die Koranlektüre im Moscheenverein, auch wenn sich der schriftkulturelle Zugang über das Arabische abspielt, oder der (deutsche) Alphabetisierungskurs, der an vertrauten, handwerklichen Tätigkeiten ansetzt, um literate Techniken einzuüben.

Die Ergebnisse der Studie von Brizić (2007) weisen darauf hin, dass ein hoher sozioökonomischer Status die Beibehaltung der Erstsprache und damit den Schulerfolg positiv beeinflusst, während ein niedriger sozioökonomischer Status eher zu Annahme der Mehrheitsprache führt (vgl. ebd., S. 331f.).

Der Vergleich mit den Familienmitgliedern in der Türkei zeigt, dass ein relativ hoher sozioökonomischer Status⁷ in der Türkei der familialen Einheit als Ganzes die Teilhabe an der Mehrheitsgesellschaft ermöglicht. Die Familie verfügt über die ökonomischen Ressourcen, einige ausgewählte Familienmitglieder auszubilden – allerdings um den Preis der Aufgabe des Kurdischen

⁷ Die Lebensbedürfnisse wurden durch einen landwirtschaftlichen Betrieb gedeckt, der eine Herde von ca. 300 Schafen sowie Weiderechte und Äcker umfasste. Die durchschnittliche Herdengröße liegt bei ca. 50 Tieren. Während der Restrukturierung der türkischen Landwirtschaft in den 1950er und 60er Jahre, wurde der Betrieb verkleinert und in der Hauptstadt Grund und Boden erworben (vgl. Grond, i.V.).

beim Durchlaufen des türkischen Schulsystems. Die entscheidende Rolle im Hinblick auf den Ausbildungserfolg spielt hier nicht die Erstsprache (die das Kurdische in der zweiten Generation ja noch war), sondern die schriftkulturellen Kompetenzen, die über das Türkische aufgebaut wurden.

In Österreich hingegen erfolgt eine neue Hinwendung zum Kurdischen, die von einem in der Migration erwachten politischen Bewusstsein herrührt. Bei den ersten Einwanderern (= 2. Generation) wurden die schriftkulturellen Kompetenzen über das Türkische erworben. Das Türkische bleibt in dieser Generation auch diejenige Sprache, die in kontextentbundenen Situationen vorrangig eingesetzt wird. In der dritten Generation werden verschiedene Wege eingeschlagen. Der Erstschrifterwerb verläuft über das Deutsche und kann erfolgreich auf die anderen beteiligten Sprachen übertragen werden, wie es die Interdependenzhypothese (vgl. Cummins 1984) postuliert.

Während in der Türkei ein starker gesellschaftlicher Druck besteht, sich dem einsprachig türkischen Staatsideal anzupassen, besteht in Österreich zwar Anpassungsdruck im Hinblick auf das Deutsche, was das Türkische und Kurdische betrifft, ist das Einwanderungsland indifferent. Die sich eröffnenden sprachlichen Möglichkeiten werden von der dritten Generation genützt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die erfolgreiche Integration über die *mitgebrachte* Bildungsaffinität und somit das *mitgebrachte* kulturelle Kapital bewerkstelligt werden konnte. Die einzelnen Integrationschritte unterscheiden sich. Während die zweite Generation (die erste Generation, die einwandert – und hier in erster Linie die Männer) die vorgefundene Registerarchitektur zur eigenen in Beziehung setzt und das mitgebrachte Gebilde modifiziert, tragen die Frauen diese sprachliche Entscheidung mit, da sie keine ökonomischen Nachteile nach sich zieht, und finden für sich persönlich das passende Lernumfeld. In der dritten Generation (aus der Sicht des Einwanderungslandes die zweite Generation) zeigen sich deutliche Individualisierungstendenzen. Gerade diese „*Individualisierung gleichrangiger und gleichberechtigter Einzelner*“ (Frischmuth 2008, S. 18) ist ein geradezu prototypisch westlicher Wert und somit ein Schritt sprachlicher Integration – auch wenn er sich (und für die Generation in erster Linie) über das Türkische und das Kurdische, die Sprachen des Herkunftslandes, vollzieht.

6 Ausblick

Insgesamt dürften diese Beispiele die Notwendigkeit, die jeweils vorliegende sprachliche Konstellation für die pädagogische Praxis sorgfältig zu analysieren, deutlich gemacht haben. Integrationsprozesse verlaufen über Generationen hinweg. Sie sind nicht innerhalb kurzer Zeiten – wie beispielsweise von der Integrationsvereinbarung gefordert – von Einzelpersonen zu erbringen. Es handelt sich vielmehr um Großprojekte, die sich von Individuen, über Familien und Communities hinweg vollziehen. Integrationsprozesse verlaufen auch nicht linear. Es handelt sich hier vielmehr um ein Ausbalancieren verschiedener Möglichkeiten, die die vielsprachige Lebenswelt bietet. Diese Integrationsprozesse stellen keine äußerlich sichtbaren Merkmale dar, die auf den ersten Blick Aufschluss geben können über den jeweiligen Grad an Integration. Es handelt sich auch um keine abfragbaren zertifizierbaren Kompetenzen. Sie können vielmehr ohne differenzierte Analyse nicht sichtbar gemacht und in den sprachlichen Fördermaßnahmen als Ressourcen wahrgenommen werden.

Die mitgebrachten schriftkulturellen Kompetenzen ermöglichen einen sinnvollen Umgang mit dem pädagogischen Förderangebot des Einwanderungslandes. Für diejenigen, die über dieses Kapital nicht verfügen – und hier handelt es sich genauso um österreichische wie um zugewanderte Familien – muss die Möglichkeit, derartige Kompetenzen zu erwerben, bereitgestellt werden. Zur Zeit geschieht das in ausreichender Form weder im Regelschulsystem, welches soziale Differenzen zementiert, noch im Rahmen der Integrationsvereinbarung, welche selbstbestimmte Integrationsprozesse (auch sprachliche) durch unrealistische Prüfungsanforderungen torpediert (vgl. Grond 2013, S. 59). Eine zentrale Rolle wird der Aufbau und die gezielte Förderung literater Kompetenzen spielen müssen, wobei gerade die dritte Generation, die beide sprachlichen Welten von innen heraus kennt, verstärkt eingebunden werden sollte.⁸

⁸ Innerhalb der kurdischen Community gibt es zur Zeit eine Tendenz zu besonderem Engagement der „Jüngeren“. Sie organisieren sich in Vereinen und bearbeiten spezifische Fragen und Probleme der Integrationsgesellschaft. Ein Beispiel ist der Verein Jukus in Graz. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Vernetzungsarbeit mit anderen Communities, Bildungsarbeit, Beratung in den Bereichen Arbeitsmarkt, Bildung, Soziales, Sucht. Abrufbar unter <http://jukus.at/> (2015-07-05).

Literatur

- Andrews, Peter Alford (1989): *Ethnic Groups in the Republic of Turkey*. Wiesbaden: Reichert.
- Baran, Rıza (2011): *Muttersprache: Kurdisch*. Abrufbar unter <http://www.kurdenindeutschland.de/index.php/de/de-author/131-riza-baran-muttersprache-kurdisch> (2016-01-08).
- Brizić, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Cummins, Jim (1984): *Bilingualism and special education. Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dirim, Inci; Auer, Peter (2004): *Türkisch sprechen nicht nur die Türken – über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin: de Gruyter.
- Eruz, Sâkine (2010): *Çokkültürlülük ve Çeviri. Osmanlı Devleti'nde Çeviri Etkinliği ve Çevirmenler*. [Multikulturalismus und Übersetzung. Übersetzen und Übersetzer im Osmanischen Reich] Istanbul: Multilingual.
- Frischmuth, Barbara (2008): *Vom Fremdeln und vom Eigentümeln. Essays, Reden und Aufsätze über das Erscheinungsbild des Orients*. Graz, Wien: Literaturverlag Droschl.
- Girtler, Roland (⁴2001): *Methoden der Feldforschung*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Grond, Agnes (2013): *Zwischen den Sprachen – Zur sprachlichen Situation der Kurd/innen aus der Türkei in Österreich*. In: Thomas Schmidinger (Hg.): *Kurdinnen und Kurden in Österreich. Wiener Jahrbuch für Kurdische Studien 1/2013*. Wien: Wiener Verlag für Sozialstudien, S. 50–67.
- Grond, Agnes (i.V.): *Literale Lebenswelten. Sozialisationsprozesse in kurdischen Migrantenfamilien. Eine Fallstudie*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Häder, Michael (2006): *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialforschung.
- Leyendecker, Birgit (2008): *Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern*. In: Bade, Klaus; Bommers, Michael; Oltmer, Jochen (Hg.): *Nachholende Integrationspolitik. Problemfelder und Forschungsfragen*. IMIS-Beiträge Heft 34, S. 91–102.
- Lohlker Rüdiger (2004): *Der Koran im Internet. Ein heiliges ‚Buch‘ der Muslime*. Abrufbar unter: <http://fiorient.sub.uni-goettingen.de/docs/koran1.htm> (2015-07-05).
- Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Maas, Utz; Mehlem, Ulrich (2003): *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei*

- marokkanischen Kindern in Deutschland. Abschlussbericht des Projekts. Osnabrück: IMIS.
- Pontecorvo, Clotilde; Zucchermaglia, Christina (1989): From oral to written language: preschool children dictating stories. In: *Journal of Reading Behavior* 21/1989, S. 109–126.
- Reich, Hans (2005): Bilingual Development in primary school age. In: Söhn, Janina (Hg.): *The effectiveness of Bilingual school programs for immigrant children*. Berlin: Wissenschaftszentrum, S. 123–132.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Street, Brian V. (1993): *Cross-Cultural Approaches to Literacy (=Cambridge Studies in Oral and Literate Culture)*. Cambridge: Cambridge University press.
- Verhoeven, Ludo (2003): Literacy Development in Immigrant Groups. In: Maas, Utz; Mehlem, Ulrich (Hg.): *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*. IMIS-Beiträge Heft 21, S. 162–180.
- Vygotskij, Lev Semjonovitch (1931/1992): *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Berlin: LIT.
- Wagner, Daniel A. (1993): *Literacy, culture and development: becoming literate in Morocco*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grafomotorische Förderung – auch späte Förderung zeigt noch Wirkung auf Schriftbild und Schreibmotivation

Katharina Hirschenhauser, Julia Schietz, Gertraud Waldl

Abstract Deutsch

Die Förderung der Feinmotorik beim Schreiben hilft Kindern, kraftsparend und effizient mit ihren Händen zu arbeiten. Grafomotorische Förderung ist eine zentrale Aufgabe der Elementarpädagogik, wird aber über die Schuleingangsphase hinaus nicht angeboten. In dieser Studie wird die Wirkung grafomotorischer Förderung auf das Schriftbild von Schülerinnen und Schülern der dritten Schulstufe überprüft. Wiederholte Bewertungen durch Lehrpersonen und Selbsteinschätzungen der Schrift durch die Schüler/innen werden berücksichtigt. Die Maßnahmen zeigen klare Wirkungen auf Teilbereiche des Schriftbilds und die Schreibmotivation der Schüler/innen. Grafomotorische Förderangebote sind demnach mindestens bis zur dritten Grundschulstufe sinnvoll und empfehlenswert.

Schlüsselwörter

Grundschule, Schreiben, Feinmotorik, Förderunterricht, Muskeltonus

Abstract English

Coordinated and fine-tuned performance during writing is important for one's entire school career. Optimally, children learn to write fluently with minimum effort and maximum efficiency. Pre-schoolers usually receive training of fine motor skills, however, in primary school it is not at focus. We empirically tested in nine-year old children whether specific training of fine motor skills improves the typeset, the effort involved in writing and the motivation to write. Effects were confirmed with better scores for some typeset criteria and changed motivation to write as self-assessed by the children. Remarkably, the teachers' ratings

were hardly changed. We encourage the promotion of graphomotoric skills for children in primary schools.

Keywords

primary school, hand writing, typeset, fine motor function, remedial education, muscle tension

Zu den Autorinnen

Katharina Hirschenhauser, Mag. Dr., Privatdozentin der Universität Wien, Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Arbeitsschwerpunkte: Vergleichende Verhaltensbiologie, fachdidaktische Forschung in den Lehramtsstudien im Sekundar- und Grundschulbereich.

Kontakt: katharina.hirschenhauser@ph-ooe.at

Julia Schietz, BEd, Lehramt für Volksschulen, Grundschulpädagogin an der Volksschule Christkindl. Arbeitsschwerpunkte: Grafomotorik, Inklusive Pädagogik.

Kontakt: julia.schietz@gmx.at

Gertraud Waldl, MA, Grundschulpädagogin an der Volksschule Thalheim, Montessoripädagogin, Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Arbeitsschwerpunkte: Elementardidaktik, Montessori.

Kontakt: g.waldl@me.com

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Das Schreiben mit der Hand und die Entwicklung eines Schriftbildes zählen zu den feinsten Koordinationsleistungen des Menschen. Das Schriftbild und die Bewegungsführung jedes Menschen beim Schreiben sind individuell (vgl. Rix 2013, S. 9), doch wird das Schreiben in der Grundschule nach gewissen Vorgaben gelehrt. Der Lehrplan für Volksschulen sieht vor, dass Schüler/innen bis zum Ende der zweiten Schulstufe die Ansätze einer geläufigen Schrift erkennen lassen (vgl. BMUKK 2012, S. 111). Das Erlernen der Schulschrift soll ermöglichen, dass Kinder von Anfang an lernen, kraftsparend und effizient zu arbeiten, und dass andere Personen die Schrift lesen können. Die Förderung der Feinmotorik und Koordination beim Schreiben ist daher von nachhaltiger

Bedeutung. Grafomotorische Förderung zählt zu den zentralen Lernbereichen im Rahmen der Elementarpädagogik (vgl. Amft et al. 2010; Loose et al. 1997; Pauli & Kisch 2007; 2014; Schönthaler 2013).

Für Schüler/innen in der Grundschule sind solche Fördermaßnahmen über die Schuleingangsphase hinaus nicht mehr im Fokus. In den ersten Schulwochen wird eventuell noch Augenmerk auf Sitzposition und Stifthaltung beim Schreiberwerb gerichtet. Viele Pädagoginnen und Pädagogen bauen in den Anfangsunterricht, der Lernen mit allen Sinnen vorsieht, noch die Stimulierung der taktil-kinästhetischen Wahrnehmung und eine gezielte Förderung der Koordination ein. Sobald die Schüler/innen jedoch in der Lage sind einigermaßen zeilenführend ihre Schrift zu reproduzieren, verschwinden grafomotorische Übungen meist völlig aus dem Schulalltag. Nicht verschwindet ein besonders hoher Kraftaufwand für jene Schüler/innen, die über unzureichende grafomotorische Fertigkeiten verfügen und deren Handgeschicklichkeit beeinträchtigt ist. Sie entwickeln häufig Schreibunlust und vermeiden es in der Folge, vorhandene Ideen und Gedanken umfangreich zu Papier zu bringen. Defizite im feinmotorischen Bereich der Handfunktion gehen meist auch mit ungelenker Performance in anderen Lebensbereichen einher, wie zum Beispiel bei sportlichen Aktivitäten (vgl. Schönthaler 2013, S. 25).

Der Muskeltonus ermöglicht dem Menschen, sich gegen die Schwerkraft aufzurichten und sich durch das abgestimmte Zusammenspiel von Muskelgruppen und Muskelketten zu bewegen. Eine angemessene Muskelspannung ermöglicht eine flüssige Bewegung, die jederzeit abgestoppt werden kann. Der Tonus wird durch Sinnesreize gesteuert und kann kurzzeitig willentlich beeinflusst werden (vgl. Amft et al. 2010, S. 49). Auch wenn eines der Basis-Sinnessysteme unzulänglich arbeitet, kann sich dies in einer Tonusregulationsstörung äußern. Bezogen auf die Stifthaltung und Stiftführung besteht bei Kindern häufig das Problem, dass sie sich kompensatorisch verkrampfen. Dies führt z.B. zu einem verringerten Schreibtempo, zu auffallend starkem Druck auf den Stift und auf das Papier und zu einer mangelnden Präzision bei der Stiftführung (vgl. Pauli & Kisch 2014, S. 16).

In der vorliegenden Studie wurde die Wirksamkeit von gezielter grafomotorischer Förderung von 9- bis 10-Jährigen auf das Schriftbild überprüft. Es sollte untersucht werden, ob das Sammeln von manuell-technischen Erfahrungen (mit den Händen) und eine intensive sensorische Informationsaufnahme (vgl. Schönthaler 2013, S. 15) zu einem späteren Zeitpunkt als dem

Schuleintritt noch Verbesserungen für das Schreibhandeln ausgewählter Kinder erbringen können. Basis für die Gestaltung der Fördereinheiten war die Kernidee, dass Entwicklungs- und Lernprozesse im Wechselspiel zueinander stehen. Besonderes Augenmerk wurde deshalb auf ansprechendes Handlungsmaterial und auf die Beziehungsebene gerichtet.

Auf der Handlungsebene bestand die grafomotorische Förderung aus dem Angebot verschiedener Materialien, mit denen die Schüler/innen grafomotorisch relevante Fähigkeiten, wie z.B. Feinmotorik und Muskeltonus auf spielerische Weise trainieren konnten. Bei den Materialien handelte es sich u.a. um mit Mehl befüllte weiche Bälle, Therapieknete oder Sandwannen und Reisschüsseln zum Wühlen. Zudem wurden Feinmotorik und Hand-Auge-Koordination beim Arbeiten am Blatt geschult, z.B. beim Anfertigen von Kratzbildern und mit gezielten Übungen auf Arbeitsblättern, die Schwungübungen und das Trainieren von Schriftelementen vorsahen.

Eine entwicklungsförderliche Lernatmosphäre wurde über erlebte Beziehungen im Umgang mit Mitmenschen (die einen *an die Hand nehmen* und *zur Hand gehen*), im Umgang mit sich selbst (durch Selbstentdeckung und sich an die Hand nehmen), im Umgang mit räumlichen Begebenheiten (Begrenzungen spüren, Raumschemata erfahren) und im Umgang mit Objekten (erkundendes, eroberndes Handeln) aufgebaut. Als Grundpfeiler für den Aufbau von Motivation wurde besonders auf die Stärkenorientierung, die genaue Beobachtung der Kinder zur Festlegung der nächsten Lerninhalte, die intentionale Verbalisierung (beschreiben statt beurteilen) und einen wertschätzenden Umgang aller Beteiligten miteinander geachtet (vgl. Schäfer 2001, S. 14f.).

2 Ziele, Forschungsfragen und Hypothesen

Ziel dieser Untersuchung war es zu zeigen, ob grafomotorische schulische Maßnahmen auch in der Grundstufe II wirksam und damit empfehlenswert sind. Solche Fördermaßnahmen sind über den elementarpädagogischen Bereich hinaus nicht üblich. Der aktuelle Anteil von Schülerinnen und Schülern mit grafomotorischen Förderbedarfen ist als Dunkelziffer zu betrachten. Mit dem Schuleintritt erhält jedoch das Schreiben eine grundlegende Bedeutung, welche das weitere Leben und Handeln gravierend beeinflusst (vgl. Mahrhofer 2004, S. 19). Wir gehen davon aus, dass diese Angebote für den Bildungs- und

Karriereweg einer großen Zahl von Grundschülerinnen und -schülern nachhaltig durchgreifend und nützlich wäre.

In einer empirischen Untersuchung wurde die Wirkung von gezielter grafomotorischer Förderung auf das Schriftbild und die Schreibmotivation von neun- bis zehnjährigen Schülerinnen und Schülern untersucht. Folgende Hypothesen wurden in dieser Studie überprüft: (i) Die Schreibmotivation der Schüler/innen verändert sich durch die gezielte Förderung. (ii) Durch die Intervention wird eine Veränderung des Schriftbildes erreicht. (iii) Der Kraftaufwand gemessen am Druck auf Stift und Papier beeinflusst den Gesamteindruck der Schrift.

3 Methoden

3.1 Auswahl der Schüler/innen und grafomotorischer Variablen

Alle untersuchten Schüler/innen besuchten eine öffentliche Grundschule im Raum Linz Stadt. Die Schulleitung und die Klassenlehrerinnen unterstützten die Durchführung der Studie mit den drei Parallelklassen der dritten Schulstufe. Ab Oktober 2014 wurde Zeit im Ausmaß von einer Unterrichtseinheit pro Woche und ein eigener Raum für die Arbeit mit der Fördergruppe zur Verfügung gestellt.

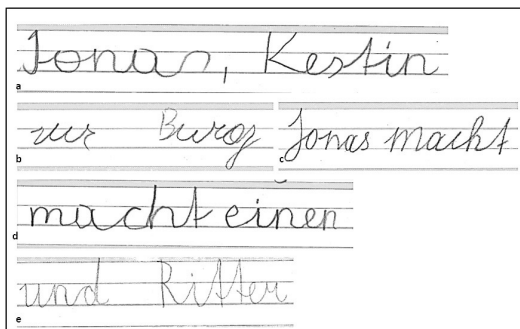
Die Auswahl der Schüler/innen für das Forschungsvorhaben erfolgte mit Hilfe einer Eingangstestung, die in jeder von drei dritten Klassen durchgeführt wurde. Für die Eingangstestung wurde ein kurzer Ansagetext von der Klassenlehrerin diktiert. Verwendet wurde eine dreizeilige Lineatur (siehe Übersicht 1). Während die Kinder schrieben, wurden zu jeder Schülerin und jedem Schüler Beobachtungen zur Körperhaltung, zur Mimik beim Schreiben, zur Händigkeit, der Griff-/Haltetechnik sowie zur Bewegungsführung notiert (vgl. Loose et al. 1997; Mahrhofer 2004).

Im Anschluss an die Ansage wurden die Schriftstücke der Schüler/innen nach folgenden Kriterien basierend auf Kesper & Hottinger (2007, S. 104) und Pauli & Kisch (2014, S. 61f.) durch die Studienleiterin (JS) bewertet (siehe Übersicht 1):

- Gesamteindruck: Welchen subjektiven Gesamteindruck der Schönheit der Schrift vermittelt mir das Schriftbild?

- Korrekte Schulschrift: Werden alle Buchstaben gemäß der Schulschrift 95 geschrieben?
- Einhaltung der Zeilen: Werden die Buchstaben auf der Zeile geschrieben oder *schweben* diese, wird über das Zeilenende hinaus geschrieben?
- Einhaltung der Oberlängen
- Einhaltung der Unterlängen
- Übergänge zwischen den Buchstaben: Sind diese gleichmäßig oder variieren sie?
- Strichführung: Ist die Schrift, zittrig oder verwackelt?
- Druck auf den Stift und das Papier

Die Bewertung der einzelnen Kriterien erfolgte nach Schulnoten von eins (sehr gut) bis fünf (nicht genügend). Als Vergleich diente dabei eine von der Studienleiterin angefertigte Schriftprobe, welche alle Kriterien exakt erfüllte. Nach diesen Kriterien und unter Einbeziehung der Beobachtungen zu Hand- und Körperhaltung während der Eingangstestung, erfüllten zwölf Schüler/innen die Auswahlkriterien für den grafomotorischen Förderunterricht. Davon erhielten zehn Schüler/innen aus drei Parallelklassen das Einverständnis der Eltern. Somit nahmen ein Mädchen und neun Jungen aus drei verschiedenen dritten Klassen an der Intervention teil, alle waren Rechtshänder. Deshalb wurde die Händigkeit in der Datenauswertung nicht weiter berücksichtigt.



Übersicht 1: Beispiele für die Anwendung der Bewertungskriterien an den Schriftproben der Schüler/innen: a Schulschrift ist nicht korrekt; b Zeilen werden nicht eingehalten; c Ober- und Unterlängen werden nicht eingehalten; d unregelmäßige Übergänge zwischen den Buchstaben; e geringer Druck auf Papier, Schrift ist zittrig

Auch die Einschätzungen des Schriftbildes und der Schreibmotivation der für die Fördergruppe ausgewählten Schüler/innen durch die Klassenlehrerinnen wurde erfasst. Bereits vor Beginn der Intervention (t1) wurden den Lehrkräf-

ten mittels Fragebögen folgende Fragen zu jedem/zu jeder der zehn ausgewählten Schüler/innen gestellt:

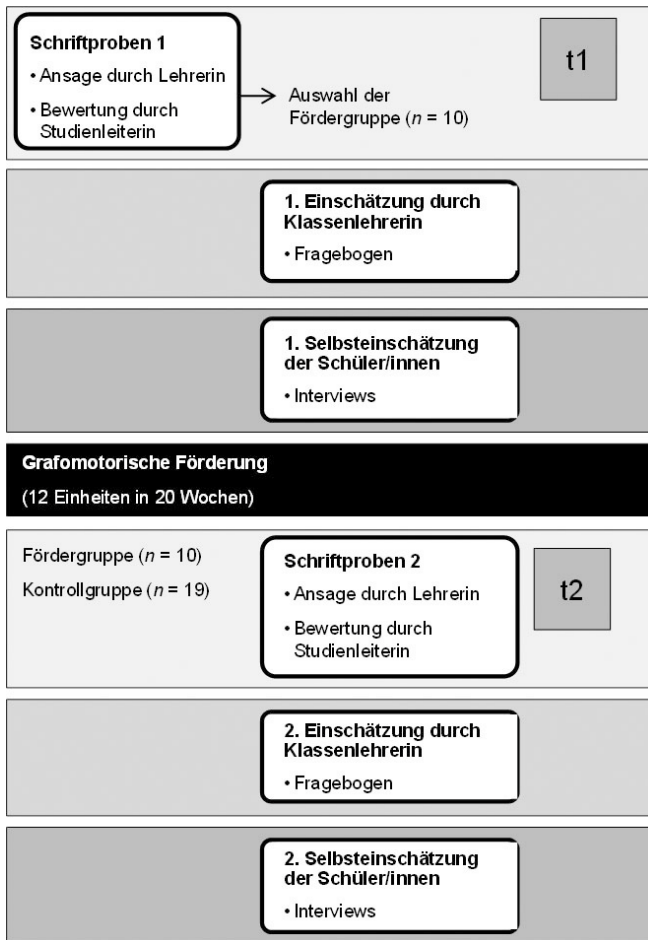
- Wie beurteilen Sie den Gesamteindruck der Schrift?
- Wie gerne schreibt die Schülerin/ der Schüler?
- Wie oft schreibt die Schülerin/ der Schüler unaufgefordert z.B. selbst verfasste Briefe oder Geschichten?
- Wie beurteilen Sie die Schreibgeschwindigkeit?
- Wie gewissenhaft werden die Deutsch-Hausübungen erledigt?

Mit der Schülerin und den Schülern wurden von der Studienleiterin Interviews durchgeführt, um deren Selbsteinschätzung der eigenen Schrift und ihre Erfahrungen betreffend das Schreiben zu erheben. Bereits vor Beginn der Intervention (t1) wurden ihnen deshalb folgende Fragen gestellt:

- Wie gerne schreibst du?
- Wie schön findest du deine Schrift?
- Wie gut kannst du deine eigene Schrift lesen?
- Wie zufrieden ist deine Lehrerin mit deiner Schrift?
- Ist es leicht (1) bzw. anstrengend (6) eine ganze Seite zu schreiben?

Sowohl bei den Lehrerinnen als auch bei der Schülerin und den Schülern konnten die Fragen jeweils mit Schulnoten von eins (sehr bzw. trifft voll zu) bis sechs (gar nicht bzw. trifft gar nicht zu) beurteilt werden. Diese sechststufige Skala wurde gewählt, um bei Unentschlossenheit eine gehäufte Angabe der Note „Drei“ als Mittelwert zu vermeiden (vgl. Bortz & Schuster 2010). In insgesamt zwölf Unterrichtseinheiten über einen Zeitraum von zwanzig Wochen wurde mit den ausgewählten Kindern Förderunterricht durchgeführt. Zwischen den Unterrichtseinheiten war jeweils ein Abstand von mindestens einer Woche.

Nach zwanzig Wochen (t2) wurden die Klassenlehrerinnen ein zweites Mal mit dem gleichen Fragebogen befragt, auch die zehn Schüler/innen der Intervention wurden erneut interviewt (siehe Übersicht 2). Um einen Vergleich der Schriftproben zu generieren, wurde die Ansage noch einmal durchgeführt. Als Kontrollgruppe diente eine der dritten Klassen, die eingangs an der Testung teilgenommen hatte (n = 19). Auch hier wurde die Ansage mit allen Schülerinnen und Schülern wiederholt.



Übersicht 2: Forschungsdesign

3.2 Grafomotorischer Förderunterricht

Aus den Notizen im Rahmen der Eingangstestung ging hervor, dass die ausgewählten Schüler/innen ähnliche Probleme beim Schreiben hatten. Der Stift wurde verkrampft gehalten, längeres Schreiben wird dadurch schnell anstrengend. Auch die Körperhaltung und eine geringe Körperspannung (geringer Muskeltonus) waren bei diesen Kindern auffällig. Aufgrund dieser Beobachtungen wurde das Hauptaugenmerk der Übungen im Förderunterricht auf den Muskeltonus und die Körperhaltung beim Schreiben gerichtet.

Die Fördereinheiten fanden in einer gestalteten Lernumgebung außerhalb des Klassenverbandes statt. Zu Beginn jeder Einheit stand ein kurzes Aufwärmen in Form von verschiedensten Bewegungsspielen. Das Hauptaugenmerk lag auf einem lustvollen und für die Schüler/innen motivierenden Einstieg. Anschließend lenkte die Versuchsleiterin die Aufmerksamkeit der Schüler/innen auf den Hauptteil der Übungseinheiten. Dieser bestand aus praktischen Arbeiten wie z.B. der Herstellung von *Anti-Stress-Bällen* aus Luftballons und Mehl oder dem Anfertigen eines Kratzbildes. Die *Anti-Stress-Bälle* hatten zudem den Vorteil, dass sie von den Kindern auch außerhalb des Förderunterrichts gerne verwendet wurden. So konnten die Schüler/innen ihre Handkraft zu jeder Zeit trainieren. Arbeitsblätter zur gezielten Förderung grafomotorischer Fertigkeiten wurden in bewusst kurzen Sequenzen eingesetzt. Nach Bearbeitung der Arbeitsblätter durften die Schüler/innen frei wählen, mit welcher Tätigkeit sie sich beschäftigen wollten. Es wurden dazu verschiedene Materialien und Möglichkeiten zur Wahl gestellt, z.B. Plastilin, Therapieknete und Geschicklichkeitsspiele (z. B. *Packesel*). Auch eine Sandwanne und eine Reischüssel zum Erfühlen von kleinen Tierfiguren wurden angeboten. Manche Schüler/innen bevorzugten dennoch das Ausmalen von Bildern auf den Arbeitsblättern. Die Wahl des Arbeitsplatzes wurde freigestellt. Einige Schüler/innen lagen oder saßen gerne auf dem Boden, andere verwendeten ihren Sessel als Tisch oder arbeiteten auch im Stehen. Die gewählten Übungen und Arbeitsblätter orientierten sich an den Vorschlägen von Giezendanner und Huber (2001), Pauli und Kisch (2008) und Naville und Marbacher (2012). Einige Übungen wurden den Bedürfnissen der Schüler/innen dieser Gruppe angepasst und dementsprechend verändert. Am Ende der zwanzig Wochen Förderunterricht erhielt jedes Kind der Fördergruppe von der Studienleiterin ein Portfolio mit der Sammlung der Arbeiten.

3.3 Statistische Auswertung

Die Bewertung der grafomotorischen Variablen erfolgte mit einer ordinalskalierten Schulnotenskala von 1 bis 5 (Schriftbild) bzw. einer sechs-stufigen Skala (Klassenlehrerinnen und Selbsteinschätzungen der Schüler/innen). Die Ergebnisse der Schriftbildbewertungen aus den Ansagen der Fördergruppen ($n = 10$) wurden denen der Kontrollgruppe ($n = 19$) gegenüber gestellt. Es wurde sowohl innerhalb der Gruppen (Entwicklung über den Förderzeitraum)

als auch zwischen den Gruppen (Wirkung der Intervention) verglichen. Mit Hilfe von Mittelwertvergleichen (t -Tests für verbundene Stichproben) wurden Veränderungen von Schriftbild-Variablen, Angaben der Lehrerinnen und Selbsteinschätzungen der Fördergruppe zwischen den zwei Messpunkten t_1 und t_2 (vor und nach der Intervention) überprüft. Auch innerhalb der Kontrollgruppe wurden die Unterschiede der Schriftbild-Bewertungen zwischen den zwei Messpunkten verglichen. Unterschiede mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit $p < 0,050$ wurden als signifikant gewertet. Alle statistischen Tests wurden mit SigmaPlot 11.0 (vgl. Systat Software, Inc. 2008) erstellt.

Welche Variablen spezifisch zur Bewertung des Gesamteindruckes des Schriftbildes beigetragen haben, wurde mit Hilfe von Spearman's Rang-Korrelationskoeffizienten r_s (vgl. Zöfel 1992, S. 218) zwischen einzelnen Kriterien (z.B. Druck auf Stift und Papier; siehe Übersicht 1) und dem Gesamteindruck überprüft.

4 Ergebnisse

4.1 Schriftbild

In der Fördergruppe wurde im Vergleich zur Anfangserhebung eine deutliche Verbesserung im Gesamteindruck des Schriftbildes beobachtet ($t=2,5$; df 9; $p=0,037$). Auch der Druck auf Stift und Papier veränderte sich über den beobachteten Zeitraum ($t=2,8$; df 9; $p=0,022$). Der Gesamteindruck wurde vor allem durch den Druck auf Stift und Papier beeinflusst ($r_s=0,7$, $N=10$, $p=0,023$). Diese Verbesserungen können auf den Förderunterricht zurückgeführt werden, da im selben Zeitraum keine signifikanten Veränderungen dieser Variablen bei den Schülerinnen und Schülern der Kontrollgruppe festgestellt wurden (siehe Übersicht 3).

Die Veränderungen in Übergängen, Strichführung und korrekter Schulschrift waren bei allen Schülerinnen und Schülern, jenen in der Fördergruppe ebenso wie jenen in der Kontrollgruppe, zu beobachten (siehe Übersicht 3). Keine Wirkung zeigte die grafomotorische Förderung hingegen auf die Einhaltung der Ober- und Unterlängen und der Zeilen. Auch in der Kontrollgruppe gab es hier keine signifikanten Veränderungen.

	Kontrollgruppe (N = 19)		Fördergruppe (N = 10)	
	t1	t2	t1	t2
Gesamteindruck (*)	2,4 (± 0,7) ^a	2,3 (± 0,8) ^a	3,9 (± 1,1) ^b	3,5 (± 0,9) ^a
Druck auf Stift *	2,30 (± 1,3) ^a	2,60 (± 0,97) ^{ab}	2,50 (± 1,1) ^a	1,70 (± 0,8) ^b
Übergänge	2,40 (± 0,5) ^a	1,50 (± 0,5) ^b	2,90 (± 0,9) ^a	3,00 (± 1,2) ^a
Strichführung (*)	2,20 (± 0,6) ^{ab}	1,40 (± 0,7) ^c	2,70 (± 0,8) ^a	2,30 (± 0,95) ^b
Schulschrift *	1,70 (± 0,8) ^a	1,20 (± 0,4) ^b	2,0 (± 0,9) ^a	1,0 (± 1,7) ^b
Unterlängen	2,30 (± 0,95) ^a	2,40 (± 1,5) ^a	3,20 (± 1,0) ^b	4,60 (± 0,5) ^c
Oberlängen	1,60 (± 0,7) ^a	1,30 (± 0,5) ^a	1,60 (± 0,7) ^a	3,50 (± 0,7) ^b
Zeilen	1,90 (± 0,7) ^a	1,50 (± 0,7) ^b	3,30 (± 0,7) ^c	2,80 (± 0,9) ^c

Übersicht 3: Bewertung der Kriterien des Schriftbildes nach fünf-stufigem Schulnotenformat (Quelle: Eigene Erhebung). Zahlen sind Mittelwerte (± SD), t1: Messung vor Beginn der Intervention, t2: Messung nach 20 Wochen Intervention; Teilbereiche der Schriftbewertung, die sich zwischen den Zeitpunkten t1 und t2 signifikant verbesserten sind fett gedruckt (* für Fördergruppe). Signifikante Unterschiede zwischen Gruppen sind durch unterschiedliche Buchstaben (a, b, c) gekennzeichnet; (*) Verbesserung innerhalb der Fördergruppe ($p \leq 0,050$), aber schlechter bewertet als in der Kontrollgruppe ($p < 0,001$)

4.2 Angaben der Klassenlehrerinnen

Nach den Einschätzungen durch die Lehrerinnen brachten die Schüler/innen nach der Förderung häufiger unaufgefordert Geschriebenes ($t=5,0$; $df\ 9$; $p=0,001$; siehe Übersicht 4). Der Gesamteindruck der Schrift hat sich aus Sicht der Lehrerinnen nach der Intervention nicht verbessert, allerdings vergaben die Lehrkräfte nach zwölf Fördereinheiten öfter die Note „Zwei“ als zuvor (siehe Übersicht 4). Auch bei den Fragestellungen, wie gerne die Schülerin/ der Schüler schreibt, zur Schreibgeschwindigkeit und der gewissenhaften Erledi-

	Vor Beginn der Förderung (t1)		Nach 20 Wochen Förderung (t2)	
	M ± SD	Max	M ± SD	Max
Gesamteindruck	3,5 ± 1,4	4, 6	3,3 ± 1,0	2
Wie oft schreibt das Kind unaufgefordert?	5,2 ± 2,3	6	4,3 ± 1,5	5
Wie gerne schreibt das Kind?	4,0 ± 1,2	4, 5	3,6 ± 1,4	3
Schreibgeschwindigkeit	3,9 ± 1,4	5	3,7 ± 0,8	4
Erledigt Hausübungen gewissenhaft	3,6 ± 0,5	2, 3, 4, 5, 6	3,9 ± 1,2	3, 4

Übersicht 4: Angaben der Klassenlehrerinnen zum Schreibverhalten der Schüler/innen in der Fördergruppe (n = 10) nach 6-stufigem Schulnotenformat (Quelle: Eigene Erhebung). Zahlen sind Mittelwerte (M ± SD), „Max“ sind jene Noten, die zu diesem Zeitpunkt von den Lehrerinnen am häufigsten vergeben wurden. Fett gedruckt: Unterschied zwischen t1 und t2 ist signifikant ($p \leq 0,001$)

gung der Deutsch-Hausübungen waren keine Veränderungen in den Angaben der Klassenlehrerinnen erkennbar (siehe Übersicht 4).

4.3 Selbsteinschätzung der Schüler/innen in der Fördergruppe

Eine deutliche Veränderung nach der Intervention war bei der Frage „Ist es anstrengend eine ganze Seite zu schreiben?“ erkennbar. Das Ausmaß der Anstrengung beim Schreiben wurde von den Schülerinnen und Schülern nach der Förderung signifikant geringer eingeschätzt als vorher ($t=2,7$; df 9; $p=0,023$; siehe Übersicht 5).

Manche der Schüler/innen schrieben nach der Intervention lieber und fanden ihre Schrift schöner als vorher, diese Muster waren aber statistisch nicht signifikant. Auch die Selbsteinschätzung der Lesbarkeit und die Einschätzung der Schüler/innen über die Meinung der Lehrkräfte zu ihrer Schrift haben sich durch die Intervention nicht merklich verändert ($t=1,3$; df 9; $p=0,2$; $t=1,7$; df 9; $p=0,1$; siehe Übersicht 5).

5 Interpretation und Diskussion

Die Lehrerinnen gaben an, dass die Schüler/innen aus der Fördergruppe am Ende der Erhebung häufiger unaufgefordert schrieben. Die Schreibmotivation

	Vor Beginn der Förderung (t1)		Nach 20 Wochen Förderung (t2)	
	M ± SD	Max	M ± SD	Max
Anstrengung beim Schreiben	3,8 ± 1,2	4, 5	1,8 ± 2,7	1
Wie gerne schreibst du?	3,1 ± 1,0	1	2,8 ± 1,2	1, 2
Wie schön findest du deine Schrift?	2,6 ± 1,6	1	2,0 ± 1,6	1
Wie gut kannst du deine Schrift lesen?	1,6 ± 2,7	1	1,2 ± 3,2	1
Wie zufrieden ist die Lehrerin mit deiner Schrift?	3,3 ± 1,4	1	2,4 ± 1,6	4, 5

Übersicht 5: Selbsteinschätzung des Schriftbildes durch die Schüler/innen der Fördergruppe ($n = 10$) nach sechs-stufigem Schulnotenformat (Quelle: Eigene Erhebung). Zahlen sind Mittelwerte ($M \pm SD$), „Max“ sind jene Noten, die zu diesem Zeitpunkt von den Schülerinnen und Schülern am häufigsten vergeben wurden. Fett gedruckt: Unterschied zwischen t1 und t2 ist signifikant ($p \leq 0,050$)

der Schüler/innen wurde demnach durch die grafomotorische Förderung beeinflusst. Auch gaben die Schüler/innen selbst an, dass sich die Anstrengung beim Schreiben verringert hatte. Der Kraftaufwand beim Schreiben ist ein wesentlicher Aspekt, um Kindern Freude am Schreiben zu vermitteln. Nach Gröss (2013, S. 164) unterliegt jede Handlung, jeder Lern- und Erfahrungsprozess einem Kontrollsystem, das eine gewisse Sinnhaftigkeit der geleisteten Aktionen überprüft. Das Individuum sondiert, ob die Handlung vorteilhaft oder eher nachteilig war. Hier greift das emotionale System in den Lernprozess ein und forciert entweder neue Motivation und setzt neue Ziele oder blockiert das Lernen. Die Leichtigkeit beim Schreiben kann sich somit förderlich auf den Erfolg der persönlichen Bildungslaufbahn auswirken.

Da wir aktuell vermehrt über elektronische Medien kommunizieren, wird die Notwendigkeit des Schreibens mit der Hand manchmal hinterfragt. Das Schreiben mit der Hand ist jedoch Teil unserer literalen Kultur und ermöglicht Ausdrucksformen, die per Tastendruck nicht zu erreichen sind (vgl. Speck-Hamdan 2004, S. 11).

Unsere Ergebnisse deuten darauf hin, dass die geschilderte grafomotorische Förderung auch noch bei neun- bis zehnjährigen Kindern wirkt. Der Gesamteindruck und Teilbereiche der Schriftbild-Kriterien wie z.B. der Druck auf den Stift, die Strichführung und das korrekte Anwenden der Schulschrift waren in der Bewertung der Studienleiterin bei der Schülerin und den Schü-

lern der Fördergruppe nach der Intervention deutlich verbessert. Es waren zwar nicht alle Teilbereiche von der Fördermaßnahme beeinflusst, diese könnten aber wahrscheinlich mit gezielteren Übungen und der Optimierung der Rahmenbedingungen (z.B. Zeit und Raum) ebenfalls angesprochen werden. Das Einhalten von Zeilen, sowie Ober- und Unterlängen konnte beispielsweise durch die eingesetzten Übungen nur wenig verbessert werden. Es kam allerdings hier zu einer unbeabsichtigten Veränderung im Deutschunterricht der betreffenden Klassen – während der 20 Wochen wurden die zuvor verwendeten Hefte mit drei Hilfslinien (siehe Übersicht 1) durch einfach linierte Hefte ohne Hilfslinien ersetzt. Diese Neuerung war nicht Teil des Forschungsplans, konnte aber im Fortschritt des Unterrichtsjahres für die gesamte Klasse nicht verhindert werden.

Es gab auch unabhängig vom Förderunterricht Verbesserungen der grafomotorischen Fähigkeiten der Schüler/innen. Auch die Schüler/innen der Kontrollgruppe entwickelten ihre Schriftbilder zwischen den zwei Erhebungen in einigen Teilbereichen weiter. Der Gesamteindruck und der Druck auf Stift und Papier waren in der Kontrollgruppe jedoch unverändert (siehe Übersicht 3). Insbesondere der Druck auf Stift und Papier steht für den Kraftaufwand beim Schreiben (vgl. Pauli & Kisch 2014, S. 61f.) und wurde durch die in der Projektgruppe angebotenen Übungen, wie z.B. dem Wühlen in der Reisschüssel gezielt angesprochen.

Bemerkenswert ist auch, dass sich die grafomotorischen Fortschritte der geförderten Schüler/innen nicht in den Einschätzungen der Lehrpersonen widerspiegeln. Die Lehrerinnen gaben an, dass die Schüler/innen häufiger unangefordert schrieben, der Gesamteindruck des Schriftbildes war jedoch in den Augen der Lehrpersonen unverändert. In der Beurteilung durch die Versuchsleiterin war der Gesamteindruck vor allem durch den Druck auf Stift und Papier beeinflusst. Dies war bei den Lehrerinnen nicht der Fall. Es bleibt offen, ob sich hier der stets vorhandene Anteil an Subjektivität bei der Beurteilung von (nicht-anonymen) Arbeitsleistungen offenbart (vgl. Kunter & Pohlmann 2015, S. 262). Im Grunde sind alle schulischen Erfahrungen ganz zentral mit den sozialen Beziehungen zwischen Schüler/in und Lehrperson verknüpft (vgl. Ulrich 2001, S. 77; Hügler 2012, S. 10). Hügler (2012) weist auch auf die Vorbildrolle der Lehrer/innen hin, welche anstelle des tutoriellen Schreibens an der Tafel zunehmend auf Vordrucktes zurückgreifen (vgl. ebd., S. 10).

6 Ausblick

Wir machen auf die Komplexität des Schreibenlernens und die Einflussfaktoren aufmerksam, welche sich für den Schreibprozess des Kindes als förderlich erweisen. Die hier präsentierten Ergebnisse zeigen, dass es empfehlenswert ist, auch nach der Schuleingangsphase Zeit und Übungen in die grafomotorische Entwicklung der Grundschüler/innen zu investieren. Die individuelle Förderung von durch Leistungsunterschiede beim Schreibenlernen erkennbaren Teilbereichen wird auch im Lehrplan für die Volksschule erwähnt – wenn auch nur bis zur zweiten Schulstufe (vgl. BMUKK 2012, S. 112). Der Einsatz von Ressourcen für grafomotorische Förderung auf allen vier Schulstufen der Grundschule würde so mancher Schreibunlust oder gar Blockade entgegenwirken und die Achtsamkeit der Pädagoginnen und Pädagogen für die Grundvoraussetzungen eines positiven Schreiberlebens schärfen.

Literatur

- Amft, Susanne; Kranz, Irene; Sammann, Karoline; Vetter, Martin (2010): G-FIPPS: Grafomotorische Förderung. Ein psychomotorisches Praxisbuch. Dortmund: Borgmann Media.
- BMUKK (Hg.) (2012): Lehrplan der Volksschule. Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Abrufbar unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2 (2016-07-11).
- Bortz, Jürgen; Schuster, Christof (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- Giezendanner, Claudia; Huber, Isabella (2001): „Oh je, die Spitze ist abgebrochen!“ Therapiemittel und Übungen zur ergotherapeutischen Behandlung graphomotorischer Schwierigkeiten bei POS/ADS-Kindern. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Gröss, Bernhard (2013): Ein ergotherapeutisches Programm für Vorschulkinder (Calwer Modell). In: Schönthaler, Erna (Hg.): Grafomotorik und Händigkeit: Ergotherapie bei Kindern. Stuttgart: Thieme, S. 155–164.
- Hügler, Stephanie (2012): Schnörkel adieu. Einführung der Grundschrift. In: ergopraxis 4/12, S. 8–10.
- Kesper, Gudrun; Hottinger, Cornelia (2007): Mototherapie bei sensorischen Integrationsstörungen. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kunter, Mareike; Pohlmann, Britta (2015): Lehrer. In: Wild, Elke; Möller, Jens (Hg.): Pädagogische Psychologie. Berlin: Springer, S. 261–281.

- Loose, Antje Catrin; Piekert, Nicole; Diener, Gudrun (1997): Graphomotorisches Arbeitsbuch für Eltern, Erzieher/innen, Therapeut/innen, Pädagog/innen. München: Pflaum.
- Mahrhofer, Christina (2004): Schreibenlernen mit graphomotorisch vereinfachten Schreibvorgaben: eine experimentelle Studie zum Erwerb der verbundenen Ausgangsschrift in der 1. und 2. Jahrgangsstufe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Naville, Suzanne; Marbacher, Pia (⁷2012): Vom Strich zur Schrift. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Pauli, Sabine; Kisch, Andrea (2007): Geschickte Hände, Feinmotorische Übungen für Kinder in spielerischer Form, Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Pauli, Sabine; Kisch, Andrea (2008): Handgeschicklichkeit bei Kindern: spielerische Förderung von 4-10 Jahren. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Pauli, Sabine; Kisch, Andrea (2014): Schreibstörungen bei Kindern erkennen und behandeln, Das Praxisbuch für Therapie und Pädagogik. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Rix, Achim (2013): Den Stift im Griff 1. 123 Spielhandlungen zur Schulung der Grafomotorik. Hamburg: Persen.
- Schäfer, Ingrid (2001): Graphomotorik für Grundschüler: Praktische Übungen zum Schreibenlernen. Dortmund: borgmann publishing.
- Schönthaler, Erna (2013): Grafomotorik und Händigkeit: Ergotherapie bei Kindern. Stuttgart: Thieme.
- Speck-Hamdan, Angelika (2004): Vorwort. In: Mahrhofer, Christina (Hg.): Schreibenlernen mit graphomotorisch vereinfachten Schreibvorgaben: eine experimentelle Studie zum Erwerb der verbundenen Ausgangsschrift in der 1. und 2. Jahrgangsstufe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Systat Software, Inc. (2008): SigmaPlot for Windows Version 11.0.
- Ulrich, Klaus (2001): Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Basel: Beltz Studium.
- Zöfel, Peter (³1992): Statistik in der Praxis. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.

Die Autorinnen danken B. Neuböck-Hubinger für wertvolle Kommentare zu einer früheren Version dieses Textes und J. Philipp für die Hilfe bei der graphischen Überarbeitung.

Lesestipendium. Ein Projekt zur Steigerung der Lesefähigkeit von Schülerinnen und Schülern an der Volksschule Lienz Nord

Elisabeth Haas

Abstract Deutsch

Die Vermittlung der Lesekompetenz kann als Schlüsselqualifikation in der Grundschuldidaktik bezeichnet werden. Sie beinhaltet die Vermittlung von Kenntnissen und Strategien, die ein Leben lang in verschiedenen Kontexten und Interaktionen ausgebaut werden. Zur Erfassung der Lesefähigkeit stehen Lehrpersonen unterschiedliche Testbatterien zur Verfügung. Förderprogramme unterstützen Schüler/innen im Lesernprozess. In einer Untersuchung wurden 66 Schüler/innen der Volksschule Lienz Nord mit dem Salzburger Lesescreening (SLS) getestet und der Lesequotient ermittelt. Anschließend erfolgte ein dreimonatiges Leseförderprogramm von 18 Schülerinnen und Schülern mittels Lesepatinnen und -paten. Eine neuerliche Testung und Ermittlung des Lesequotienten fand nach Abschluss des *Lesestipendiums* (Leseförderprogramm) statt. Es zeigte sich, dass sich bei 15 von 18 der geförderten Schüler/innen (83,3%) der Lesequotient nach der zweiten Testung und nach dem Leseförderprogramm signifikant ($p < 0,002$) erhöhte. Eine Verbesserung der Lesefähigkeit bei Volksschulkindern kann aufgrund einer Evaluierung der Lesefähigkeit und durch individuelle Förderung erzielt werden.

Schlagwörter

Lesekompetenz, Leseförderung, Lesequotient

Abstract English

The communication of reading literacy may be referred to as a key qualification in primary school teaching. It involves the transfer of knowledge and strategies

that can be developed during a lifetime in different contexts and interactions. Teachers have different test batteries and programs to help and to learn with children. In a study 66 children from the elementary school Lienz North were tested with the Salzburg reading screening (SLS) and the reading quotient was determined. After this followed a three-month promotion of reading for 18 pupils. A further testing and determining of the reading quotient took place after completion of the *reading scholarship* (reading promotion program). It was found that the reading quotient from 15 of 18 children (83.3%) rose significantly ($p < 0.002$) after the second testing and after a three-month promotion program. This project shows how reading skills of elementary school children may be improved by an evaluation of the ability to read and through individual support.

Keywords

reading competence, reading promotion program, reading quotient

Zur Autorin

Elisabeth Haas, Mag. BEd, Institutsleiterin für Schulpraktische Studien und Außerschulische Bildung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein; Mitglied der ÖFEB.

Kontakt: elisabeth.haas@kph-es.at

1 Einleitung und Projektbeschreibung

Wer gut liest, wird sich im Begreifen von Rechenaufgaben und im Erfassen von naturwissenschaftlichen Fragestellungen leicht tun. *„Lesefähigkeit bedeutet, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“* (OECD 2009a, S. 23; Übersetzung Bife; zitiert nach Schmich, Schwantner & Toferer 2010). Die Lesefähigkeit ist somit das Fundament in einer sich immer schneller verändernden Welt. Der Erwerb der Lesefähigkeit ist ein zentrales Thema in der Volksschule. Der Leselernprozess basiert auf einem gewissen Sprachkompetenzniveau und unterliegt einem Methodenpluralismus. Schröder-Lenzen (2009) spricht beim Erwerb der Lesefähigkeit von einem Entwicklungsprozess, der sich in Stufen (logographisch, alphabetisch, orthographisch) und in einer typischen Abfolge vollzieht (vgl. ebd., S. 30f.). In em-

pirischen Studien wie der von Helbig et al. (2005) und Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera (2003) wird immer wieder auf die Bedeutung der kognitiven Entwicklung im Zusammenhang mit dem Lesernprozess hingewiesen. Dabei wird deutlich, dass die Wahrnehmung der gesprochenen Sprache, die phonologische Bewusstheit, die Laut-Buchstabenzuordnung, die Verknüpfung des lexikalischen Wissens zur Worterkennung zum eigentlichen Leseverständnis führt (vgl. Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera 2003, S. 132f.).

Bezüglich der Auswahl der Methode zum Erlernen des Lesens kam es in den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts zu einem Methodenstreit. Es gab kontroverse Meinungen, welche Methode mehr Vorteile bringt und welche überhaupt geeignet ist. Heuß (1997) konnte dann in einer Untersuchung aufzeigen, dass jede Methode ihre Vorzüge und Nachteile hat und es *die* Methode zum Erwerb der Lesefähigkeit nicht gibt. „*Die Methode selbst ist eben nur ein Faktor unter anderen für den Lernerfolg*“ (Menzel 1994, S. 22). Eine wesentliche Rolle beim Lesernprozess wird nämlich auch den Helfer/innen-systemen wie Eltern, Großeltern, Geschwistern, Kindergarten, Vorschule und Schulpartnerinnen und -partnern zugeschrieben. Hurrelmann, Hammer und Nieß (1993) entdeckten in einer Untersuchung zur Lesekompetenz einen Zusammenhang zwischen Vorlesen in der frühen Kindheit und der Lesekompetenz. Diese war bei Kindern, denen in der Kindheit viel vorgelesen wurde deutlich höher als bei solchen, bei denen dies nicht der Fall war (vgl. OECD 2012 zitiert nach Ehmgig & Reuter 2013, S. 8). Auch in der von Garbe (2013) durchgeführten Vorlesestudie von 2011 wurde deutlich, dass der *Leseknick* bei Kindern zwischen 8 und 10 Jahren und 11 und 13 Jahren weniger häufig auftritt, wenn ihnen vorgelesen wurde (vgl. Garbe, Holle & Jesch 2009 zitiert nach Ehmgig & Reuter 2013, S. 11). Sowohl die Motivation als auch die intensivere Lesehäufigkeit bleiben eher erhalten, wenn den Kindern in der Kindheit vorgelesen wurde (vgl. Steiner 2014, S. 28). Die intrinsische und extrinsische Lesemotivation gilt es in der Schule auszubauen (vgl. Bertschi-Kaufmann 2010, S. 28f.). In der in diesem Beitrag vorgestellten Untersuchung wurde der Lesestand von Volksschulkindern erhoben, und anschließend wurden sie gefördert. Die Ergebnisse dieses Projektes sollten Aufschluss darüber geben, ob durch ein gezieltes Lesetraining die Lesefähigkeit der Schüler/innen an der VS Lienz Nord gesteigert werden kann.

Zwei Studierende der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein begleiteten unter der Forschungsleitung der Autorin dieses Beitrags das

Projekt wissenschaftlich und führten eine Evaluierung durch. Die Schulaufsichtsbehörde (Landesschulrat für Tirol) gab für diese Untersuchung ihre Zustimmung.

Im Zentrum dieser Untersuchung standen die Erfassung der Lesekompetenz und die anschließende Förderung der Lesefertigkeit. Ziel des Projektes „Lesestipendium“ war es, aus den 66 getesteten Schülerinnen und Schülern, besonders lesebegabte und leseschwache Kinder zu erfassen, sie in Kleingruppen zu fördern, ihre Lesefähigkeit zu verbessern bzw. auszubauen und die Freude am Lesen zu fördern (vgl. Steiner 2014, S. 47). Nach einer Einschulung der Lesepatinnen und -paten in das Programm Lesikus und der Information über den Übungsablauf durch die Projektleiterin startete für 18 Schüler/innen eine dreimonatige Förderung. Jedes Kind erhielt täglich in Einzelbetreuung eine Leseförderung im Ausmaß von 25 Minuten.

Insgesamt 20 Personen – beispielsweise pensionierte Lehrerinnen, Lehrer und Mitglieder des Clubs der Rotarier Lienz, sie wurden als Lesepatinnen bzw. -paten bezeichnet – waren für die Dauer von drei Monaten in das Projekt zur Förderung im Hinblick auf besondere Begabungen als auch im Hinblick auf die Unterstützung im Erwerb der Lesefähigkeit involviert.

2 Durchführung des Leseprojektes

2.1 Erfassung der Lesebeurteilung

Im Frühjahr 2013 wurden an der Volksschule Lienz Nord im Rahmen eines Leseprojektes unter der Projektleitung von Bürgler Maria 66 Schüler/innen der ersten bis dritten Schulstufe mit dem Salzburger Lesescreening (SLS 1-4 Form A und B) getestet (vgl. Mayringer & Wimmer 2003). Die Schüler/innen mussten innerhalb von drei Minuten inhaltswahre und inhaltswahre Sätze erkennen und richtig deuten, das heißt die Aussagen als richtig (?) oder falsch (x) kennzeichnen. Nach der dreiminütigen Testzeit wurden die richtig beurteilten Sätze erfasst und in der Normtabelle 1-4 (bezogen auf die jeweilige Schulstufe, das Geschlecht und den Normierungszeitpunkt also Anfang/Mitte/Ende des Schuljahres) wurden der Lesequotient (LQ) und der Prozentrang (PR) ermittelt. Der Lesequotient *„drückt aus, wie weit die bei einem Kind gemessene Lesefertigkeit vom Durchschnitt der Normierungstichprobe abweicht“* (Mayringer & Wimmer 2003, S. 8). Der Prozentrang gibt *„den Prozentrang derjenigen Perso-*

nen der Referenzpopulation an, die im Test gleichgut oder schlechter abschneiden“ (ebd., S. 6).

Das SLS 1-4 gibt die Einstufung der Leseleistung an: Es unterscheidet sieben Leistungsstufen (siehe Übersicht 1):

Lesequotient (LQ)	über 130	129-120	119-110	109-90	89-80	79-70	≤ 69
bedeutet	sehr gute	gute	überdurchschnittliche	durchschnittliche	unterdurchschnittliche	schwache	sehr schwache
Leseferigkeit							

Übersicht 1: Kategorisierung SLS 1-4 (Quelle: vgl. Mayringer & Wimmer 2003, S. 9)

„Wenn ein Kind 41 Sätze richtig bearbeitet, entspricht dies einem LQ von 100 (Form A) bzw. 101 (Form B). Das Kind liest also so gut, wie der statistische Durchschnitt der 3. Schulstufe“ (Wanner 2014). Der Lesequotient von 100 bzw. 101 bedeutet einen Prozentrang von 49 Prozent bzw. 53 Prozent (ersichtlich in den Testanweisungstabellen), das heißt 49 Prozent bzw. 53 Prozent der Kinder bearbeiten gleich viele oder weniger Sätze richtig, 51 Prozent bzw. 47 Prozent der Kinder bearbeiten in der gleichen Zeit mehr (vgl. Mayringer & Wimmer 2003, S. 6).

An der Volksschule Lienz Nord erhielten 18 Schüler/innen nach der ersten Testung eine dreimonatige Leseförderung – ein sogenanntes *Lesestipendium*. Nach drei Monaten erfolgte eine neuerliche Testung mit dem Salzburger Lesescreening.

Für die Daten (der durch die Anzahl der richtig gelesenen Sätze ermittelte Lesequotient) werden Mittelwert (MW) und Standardabweichung (SD) angeführt. Über eine Z-Standardisierung wurde ein Summenscore ermittelt. Die Prüfung des Summenscores auf Normalverteilung wurde mittels Kolmogorov-Smirnov-Test und die Signifikanzüberprüfung anhand des t-Tests durchgeführt. Das Signifikanzniveau wurde dabei auf 0,05 gesetzt. Die statistische Bearbeitung und Analyse der erhobenen Daten erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS, Version 21 (vgl. IBM Corporation 2012).

2.2 Konzeption und Gestaltung des Leseförderprogrammes

Bei der Konzeption des *Lesestipendiums* wurde darauf geachtet, dass ein individuelles Lernprogramm durchgeführt wird. Jede/r der 18 Schüler/innen sollte

25 Minuten pro Tag von der Lesepatin oder dem Lesepaten betreut und gefördert werden. Das Programm wurde folgendermaßen aufgebaut (siehe Übersicht 2):

Programm Lesikus (7-10 Minuten)	Aufgabenreihe Lesemappe (5-7 Minuten)	Lesen im Buch (7-10 Minuten)
------------------------------------	--	---------------------------------

Übersicht 2: Ablauf des Förderprogrammes (Quelle: Autorin)

Grundlage des Basis-Programmes Lesikus (von 1. bis 4. Lesestufe), die von Scherling Claudia entwickelte Lesernsoftware, ist das phonologische Defizitmodell. Demgemäß geht die Autorin davon aus, dass leseschwache Kinder zunächst Schulungen im Bereich der Sprach-Lautverarbeitung trainieren sollen, um eine Verflechtung zwischen Sprach- und Schriftareal herbeizuführen. Im weiteren Verlauf des Programmes wird ein schnelles und automatisierendes Abrufen von Buchstaben/Buchstabenverbindungen aus dem Gedächtnis geübt. Dabei wird die Methode des rhythmischen Silbierens angeboten und es erfolgt eine Darstellung der Sprechsilben in Farbe (vgl. Markt-Huter 2013). Im weiteren Verlauf des Lesikus-Programmes werden in den einzelnen Lesestufen die Lesegeschwindigkeit, Sätze und einfache kurze Texte automatisiert (vgl. ebd.). Ziel aller Übungsreihen ist die Erhöhung der Lesegeschwindigkeit und die Automatisierung von Silben und Wörtern in einer lustbetonten und spielerischen Atmosphäre. Daher betreuten die Lesepatinnen und -paten die Schüler/innen je nach Lesestand individuell und wählten die Programme mit den unterschiedlichen Lesestufen aus. So hatte jedes Kind eine angemessene und individuelle Förderung.

Die Übungen in der Lesemappe wurden von den Klassenlehrerinnen und -lehrern für den jeweiligen Lesestand des einzelnen Kindes vorbereitet und ausgearbeitet. Als theoretische Grundlage und als Ideenlieferant für die Erstellung der Übungsreihen diente die Arbeit „Schriftspracherwerb und LRS. Methoden, Förderdiagnostik und praktische Hilfen“ (vgl. Günther 2007). Der Autor führt hier grundlegende Fragestellungen für Aufgabenreihen an:

- Klärung von Schlüsselbegriffen: Was ist mit diesem Wort gemeint?
- Antizipation: Wie könnte der Text nach dieser Überschrift/diesen Sätzen weitergehen?
- Rekonstruktion: Stelle die Textteile wieder inhaltlich richtig zusammen!

- Ergänzung: Welche(r) Buchstabe/Überschrift/Wörter/Satzteile fehlen?
- Rückerschließung: Das Textende ist bekannt. Wie könnte die Geschichte beginnen? Welche Handlungspersonen sind involviert?
- Gliederung: Unterteile den Text in Absätze, setze Satzzeichen!
- Vergleich: Verbinde dieselben Bezugspunkte miteinander!
- Bildnerische Umsetzung: Wie könnte der Inhalt des Textes auf Papier aussehen? Zeichne deine Vorstellungen!
- Szenische Darbietung: Überlege dir wie die Personen agieren und spiele alles nach! (vgl. Günther 2007, S. 178f.).

Genau diese Aspekte bildeten das theoretische Konzept der Übungsreihen. Die Arbeitsaufträge konnten von den Schülerinnen und Schülern selbstständig bearbeitet und ausgeführt werden. Das Trainieren der Lesefähigkeit und das Erweitern des Handlungsspielraumes beim selbstständigen Arbeiten standen im Vordergrund.

Zur letzten Einheit brachten die Lesepatinnen und -paten oder die Schüler/innen ein Buch mit. Jedem Kind wurde daraus persönlich vorgelesen. So wurden die Lesepatinnen und -paten zu Vorbildern, spannende Geschichten sollten den Kindern viel Freude beim Zuhören bereiten. Ziel in diesem Teil des Programmes war das Entwickeln und Wecken von Interesse und Freude beim Lesen von Literatur (vgl. Fuetsch 2014, S. 22). Studien von Belgrad und Schünemann (2011) belegen, dass das Vorlesen von verschiedenen Texten drei- bis viermal in der Woche zu einer erheblichen Verbesserung der Lesefähigkeit bei Schülerinnen und Schülern unabhängig von Geschlecht und Migrationshintergrund der Sekundarstufe führte (vgl. ebd., S. 144ff.). Die Autoren weisen auf dringliche Etablierung von Vorlesezeiten im Unterrichtsgeschehen hin.

3 Ergebnisse des Projektes

In der folgenden Beschreibung werden die Ergebnisse angeführt. Auf den Prozentrang wird nicht gesondert eingegangen.

Eine Schülerin und ein Schüler der 1. Schulstufe erbrachten schon hervorragende Leistungen bei der ersten Testung. Sie wurden mit der Norm „Anfang 2. Klasse“ der Testauswertung SLS 1-4 bewertet und schnitten in der Leseleistung mit der Klassifizierung „sehr gut“ (das entspricht einem Lesestand eines Kindes der 4. Schulstufe) bzw. „durchschnittlich“ ab. Sie erhielten das *Lesestipendium*, um sie im Sinne einer Begabtenförderung zu noch besseren Er-

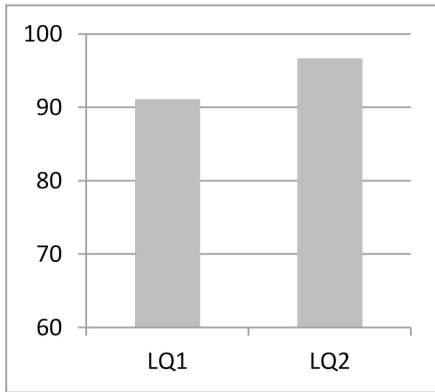
gebnissen zu führen. Nach der Förderung erzielte die Schülerin mit Abstand das beste Ergebnis aller geförderten Schüler/innen. Auch der Schüler der 1. Schulstufe konnte seine Lesekompetenz deutlich verbessern. Nach der zweiten Testung erzielte er eine Steigerung von mehr als 50 Prozent.

Drei Schüler/innen der 2. Schulstufe wurden nach der ersten Testung als Risikoleser/innen (ab Lesefertigkeit „unterdurchschnittlich“) eingestuft. Vier weitere Schüler/innen mit „durchschnittlicher“ Leseleistung erhielten ebenfalls das *Lesestipendium* und somit die Zusage zur Teilnahme am Projekt. Nach der zweiten Testung erreichten fünf von sieben geförderten Schülerinnen bzw. Schülern der 2. Schulstufe eine Erhöhung des Lesequotienten. Eine Schülerin erreichte dasselbe Ergebnis wie bei der ersten Testung, bei einer weiteren Schülerin verschlechterte sich die Leseleistung. Während der Lesequotient der sieben Schüler/innen bei der ersten Testung einen Mittelwert von 91,57 aufzeigte, ergab sich nach der zweiten Testung ein Mittelwert von 97,57 – also eine wesentliche Verbesserung der Leseleistung insgesamt.

Von fünf Schülerinnen bzw. Schülern der 3. Schulstufe wurde die Leseleistung bei der ersten Testung als „unterdurchschnittlich“ beurteilt. Ein Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf wies eine „sehr schwache“ Leseleistung auf und wurde ebenfalls für die Förderung vorgesehen. Somit erhielten sechs Risikoleser/innen sowie drei weitere Schüler/innen mit „durchschnittlicher“ Leseleistung das dreimonatige *Lesestipendium* – also neun Schüler/innen in der 3. Schulstufe. Nach dem dreimonatigen Förderprogramm verbesserten sechs der neun geförderten Schüler/innen ihre Leseleistung, alle sechs erhöhten den Lesequotienten, sie überschritten aber nicht die „durchschnittliche“ Leistungsbeurteilungskategorie. Zwei weitere Schüler lasen bei der zweiten Testung zwar mehr Sätze als bei der ersten (z.B. 33 Sätze statt vorher 27), verbesserten aber nicht die „unterdurchschnittliche“ Leistungsbeurteilung. Eine Verbesserung erzielte auch der Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf. Sein Lesequotient stieg markant an, auch die Leistungsbeurteilung verbesserte sich um eine Stufe. Während der Lesequotient der neun Schüler/innen der 3. Schulstufe bei der ersten Testung einen Mittelwert von 84,22 aufzeigte, ergab sich nach der zweiten Testung ein Mittelwert von 91,00 – also eine wesentliche Verbesserung der Leseleistung insgesamt.

Ergebnis: Bei 15 der 18 geförderten Schüler/innen (83,3%) verbesserte sich der Lesequotient signifikant ($p < 0,002$). Der Mittelwert lag nach der ers-

ten Testung (LQ1) bei 91,11 und nach der zweiten Testung (LQ2) bei 96,67 (siehe Übersicht 3).



Übersicht 3: Lesequotient 1. und 2. Testung (Quelle: Autorin)

Die Lesepatinnen und -paten waren ein wesentlicher Eckpfeiler bei der Durchführung des Projektes. Der Personenkreis der Lesepatinnen und -paten umfasste pensionierte Lehrpersonen und Personen ohne pädagogische Ausbildung. Steiner (2014) interviewte 25 Lesepatinnen und -paten u.a. zur Motivation der Teilnahme und zur Rolle im Projekt und erstellte zur Auswertung der Interviews ein Kategoriensystem unter Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2012). Zusammengefasst zeigt Übersicht 4 die wichtigsten Aussagen der Befragten.

Kategorie	Datenaufbereitung
Motivation	Aufgrund der hohen Einschätzung der Sinnhaftigkeit und das Gefühl des Jemanden-Helfen-Könnens sind die Lesepatinnen und -paten sehr motiviert.
Finanzielle Abgeltung	Die Lesepatinnen und -paten bekunden, dass sie genügend Zeitressourcen haben, vom Projekt überzeugt sind und es auch gerne unentgeltlich unterstützen.
Persönliche Zielsetzung	Mehrheitlich betonen die Lesepatinnen und -paten, dass sie positiv auf die Lesentwicklung des Kindes Einfluss nehmen wollen: die Leseschwäche sollte abgebaut werden und der Leseprozess durch regelmäßiges Üben erleichtert werden, um Lernschwierigkeiten in anderen Fächern zu vermeiden.

Kategorie	Datenaufbereitung
Wertlegung	Die Lesepatinnen und -paten achten sowohl auf die Lesetechnik als auch auf die Erlangung einer Leseflüssigkeit, weiters auf die Einhaltung der Lesegenauigkeit in der Aussprache. Auch Wissensvermittlung und Vermehrung des aktiven und passiven Wortschatzes war ihnen ein Anliegen. Am häufigsten wird von den Befragten erwähnt, dass es ihnen wichtig sei, dass mit Freude und Lust gelesen wird.
Literaturwahl	Neben den Lesikus-Texten gab es unterschiedliche Kinder- und Jugendliteratur. Die Kinder nahmen meist eigene Bücher mit. Eine Literaturliste würden die Befragten bei einer Wiederholung des Projektes erstellen.
Organisation/ Ablauf	Durch die Verwendung des Lesikus-Programmes war für die Lesepatinnen und -paten ein konzentriertes Arbeiten möglich. Die Befragten standen durchschnittlich ein bis vier Wochenstunden in diesen drei Monaten zur Verfügung.
Beschulung	Die Lesepatinnen und -paten bekamen eine Einschulung zum Ablauf des Projektes. Im Nachhinein wünschten Lesepatinnen und -paten ohne pädagogische Ausbildung gerne mehr Informationen zu den Themen Leseschwäche, Leseförderung und Lesekompetenz. Pensionierte Lehrpersonen-Lesepatinnen und -paten betrachteten den gewohnten Umgang mit Kindern als Vorteil, da pädagogische Führung für sie eine Selbstverständlichkeit sei/war.
Unterstützung	Die Lesepatinnen und -paten fanden Ansprechpartner/innen in der Schulleitung und den Klassenlehrpersonen vor. Die zur Verfügung gestellten Räumlichkeiten und das vorgefertigte Computerprogramm boten reichlich Unterstützung.

Übersicht 4: Beteiligung der Lesepatinnen und -paten am Leseförderprogramm (n = 25)
(Quelle: Zusammenfassung basierend auf Steiner 2014, S. 73f.)

4 Reflexion des Projektes

Lesen gehört zur Basiskompetenz und steht für Bildung und Wissenserwerb. Folglich erhält die Kompetenz Lesen einen hohen Stellenwert im Unterricht. In der Grundstufe 1 steht die Vermittlung der Lesetechnik im Vordergrund, im weiteren die Stärkung der Leseflüssigkeit und Ziel ist es dann, die Schüler/innen an das sinnerfassende Lesen, also das Verstehen der Inhalte durch das Anbieten von verschiedenen Textsorten wie Sachtexte, Erzähltexte, Gedichte, diskontinuierliche Texte und Gebrauchstexte, heranzuführen. Texte liefern

uns Informationen und dienen letztendlich zur Erweiterung unseres Selbst- und Weltverständnisses.

Ziel dieser Untersuchung war die Evaluierung eines Leseprojektes, an dem sich Studierende der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein beteiligten. Die Forschungsergebnisse geben Aufschluss darüber, wie durch eine gezielte Förderung das Lesen von Schülerinnen und Schülern verbessert werden kann. An der Volksschule Lienz Nord wurden 66 Schüler/innen mit dem Salzburger Lesescreening getestet. Anschließend erhielten 18 dieser Schüler/innen eine dreimonatige individuelle und tägliche Förderung durch Lesepatinnen und -paten. Es zeigte sich, dass sich bei 15 von 18 der geförderten Schüler/innen (bei 83,3%) der Lesequotient im Vergleich zur ersten Testung signifikant ($p < 0,002$) verbesserte. Zwei lesebegabte Schulkinder der 1. Schulstufe verbesserten die Lesefähigkeit enorm, eines um 50 Prozent gegenüber der ersten Testung. Lag der Lesequotient bei den 16 leseschwachen Schülerinnen und Schülern der 2. und 3. Schulstufe bei der ersten Testung im Durchschnitt bei 87,4, so wurde nach der 2. Testung ein Lesequotient im Durchschnitt von 93,8 gemessen. Somit konnte auch im Durchschnitt die Lesefertigkeit von der Einstufung „unterdurchschnittlich“ auf „durchschnittlich“ angehoben werden.

Der Ablauf der verschiedenen Fördereinheiten des *Lesestipendiums* wurde im Beitrag beschrieben. Dabei ist ersichtlich, dass sowohl ein gezieltes individuelles Lesetraining als auch selbstausgewählte Literatur, aus der vorgelesen wurde, zum Einsatz kamen. Es wurde immer wieder darauf Wert gelegt, dass das einzelne Kind effektiv gefördert wird und die Lesemotivation erhalten bleibt.

5 Ausblick

Die Ergebnisse des Projektes „Lesestipendium“ an der VS Lienz Nord sind ein Beleg für den Erfolg in Bezug auf die Förderung der Lesekompetenz. Das Engagement und die Mithilfe vieler Beteiligter führten zu diesem Ergebnis. Sieht man ausreichende Lesekompetenz als notwendige Grundlage für Lesefreude selber, so ist auch hier eine Steigerung zu vermuten. Als Grundkompetenz für andere Unterrichtsfächer wie Mathematik (Sachaufgaben) oder Sachunterricht (Fachtexte!) lässt sich eine verbesserte Lesekompetenz natürlich auch als Vor-

teil für diese Fächer bewerten. Somit ergibt sich eine besondere Nachhaltigkeit dieses Projekts, deren Auswirkungen nicht zu unterschätzen sind!

Literatur

- Belgrad, Jürgen; Schünemann, Ralf (2011): Leseförderung durch Vorlesen: Ergebnisse und Möglichkeiten eines Konzepts zur basalen Leseförderung. In: Eriksson, Birgit; Behrens, Ulrike (Hg.): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Bern: hep, S. 144–171.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (²2010): Das Lesen anregen – fördern – begleiten. Fulda: Fuldaer Verlagsanstalt.
- Ehmig, Susanne; Reuter, Timo (2013): Vorlesen im Kinderalltag. Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien. Stiftung Lesen. Abrufbar unter: www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=951 (2014-08-12).
- Fuetsch, Janine (2014): „Lesestipendium“ – Ein Versuch, die Lesekompetenz der leseschwachen Schülerinnen und Schüler der 2. und 3. Schulstufe der Volksschule Lienz Nord zu steigern – Lesepatinnen und Lesepaten unterstützen das Projekt. Stams: Bachelorarbeit KPH-Edith Stein.
- Günther, Herbert (2007): Schriftspracherwerb und LRS. Methoden, Förderdiagnostik und praktische Hilfen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Helbig, Paul; Kirschhock, Eva-Maria; Martschinke, Sabine; Kummer, Ursula (2005): Schriftspracherwerb im entwicklungsorientierten Unterricht. Lernwege bereiten und begleiten. Bad Heilbrunn/OBB.: Julius Klinkhardt Verlag.
- Heuß, Gertraud (²1997): Erstlesen und Erstschreiben. Donauwörth: Auer Verlag.
- IBM Corporation. Released 2012: SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Klicpera, Christian; Schabmann, Alfred; Gasteiger-Klicpera, Barbara (2003): Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mayring, Philipp (2012): Qualitative Forschungsmethoden in der Psychologie. Differentielle Entwicklungsprozesse. *Psychotherapie & Sozialwissenschaft*, 14, S. 131–136.
- Mayringer, Heinz; Wimmer, Heinz (2003): Salzburger Lesescreening für die Klassenstufe 1 – 4. Bern: Hans Huber Verlag.
- Markt-Huter, Andreas (2013): Lesikus – Ein Baukastensystem zur individuellen Leseförderung. Abrufbar unter: <http://www.lesen.tsn.at/content/artikel/lesikus-ein-baukastensystem-zur-individuellen-lesef%C3%B6rderung> (2014-08-10).
- Menzel, Wolfgang (1994): Lesen lernen – schreiben lernen. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.

- Schmich, Juliane; Schwantner Ursula; Toferer, Bettina (2010): Die Testinstrumente bei PISA 2009. In: Schwantner, Ursula; Schreiner, Claudia (Hg.): PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Technischer Bericht. BIFIE. Abrufbar unter: <https://www.bife.at/buch/1293/2/2> (2015-04-07).
- Schründer-Lenzen, Agi (³2009): Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag.
- Steiner, Viktoria (2014): „Lesestipendium“ – Lesepatinnen und -paten im Projekt „Lesestipendium“ an der VS Lienz-Nord. Motivation, Rolle, Ausbildung. Stams: Bachelorarbeit KPH-Edith Stein.
- Wanner, Christiane (2014): Anmerkungen zur landesweiten Durchführung des „Salzburger Lesescreenings in der Version 2 – 9“ im Jänner. Abrufbar unter: <http://lesekompetenz.tsn.at/sites/lesekompetenz.tsn.at/files/upload/Anmerkungen%20zum%20SLS%202%20-%209%20im%20J%C3%A4nner.pdf> (2015-04-09).

Forscherklassen am Prüfstand. Möglichkeiten und Grenzen entdeckenden Lernens im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I

Gordan Varelija, Monika Musilek

Abstract Deutsch

In diesem Beitrag zeigen die Autorin und der Autor eine erste Annäherung an die Möglichkeiten und Grenzen entdeckenden Lernens im Mathematikunterricht anhand der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern zweier *Forscherklassen* an der Pädagogischen Hochschule Wien. Es wird der Frage nachgegangen, welche Denk- und Lösungswege Schüler/innen der Forscherklassen in der Auseinandersetzung mit einer mathematischen Lernumgebung beschreiten. Zur Beantwortung wird eine strukturierte mathematische Lernumgebung eingesetzt, welche eine Differenzierung von der Sache aus anbietet. Diese Lernumgebung wird mit den Schülerinnen und Schülern erprobt und danach werden die Dokumente mit einer gestuften Abfolge von Lernfortschritten analysiert.

Schlüsselwörter

Mathematik, Forschendes Lernen, Entdeckendes Lernen

Abstract English

In this paper the authors show a first approach to the possibilities in discovery-based learning in Mathematics education on the basis of work with pupils attending *researcher classes* at the University College of Teacher Education Vienna. It is investigated how individually pupils work on a mathematical learning environment. A structured mathematical learning environment is used, which provides a differentiation of the matter. This learning environment is explored by the pupils and their work is analysed.

Keywords

Mathematics, research-based learning, discovery-based learning

Zum Autor / Zur Autorin

Gordan Varelija, Mag. Dr., Lehramt an Hauptschulen, Mathematik, Technisches Werken, Geometrisch Zeichnen, Studium der Erziehungswissenschaft. Schulbuchautor, Professor an der Pädagogischen Hochschule Wien im Bereich Fachdidaktik Mathematik.

Kontakt: gordan.varelija@phwien.ac.at

Monika Musilek, Mag. Dr., Lehramt Mathematik und Physik, Promotion an der TU Wien, Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien im Bereich Mathematik und Fachdidaktik Mathematik, Mitarbeiterin im RECC NawiMa¹ und im Haus der Mathematik, Itemwriterin für SRDP Angewandte Mathematik am BIFIE.

Kontakt: monika.musilek@phwien.ac.at

1 Einleitung und Projektbeschreibung

Das Konzept „Forscherklassen“ wurde an der Pädagogischen Hochschule Wien (PH Wien) in den beiden ersten Klassen der Praxismittelschule der PH Wien ab dem Schuljahr 2013/14 initiiert. Die grundlegende Idee für dieses Konzept, welches für die gesamte Sekundarstufe I vorgesehen ist, ist entdeckendes Lernen für die Schüler/innen nicht als punktuelles Lernerlebnis zu planen, sondern als Teil ihrer Lernkultur zu implementieren. Elemente entdeckenden Lernens, welche im Rahmen dieses Konzepts zum Einsatz kommen, sind u.a.:

- problemorientierte Aufgabenstellungen bei denen die Schüler/innen eine Offenheit von der Sache aus entdecken
- kontinuierlicher Einsatz von mathematischen Lernumgebungen (vgl. Hengartner et al. 2006)
- eigene Denkwege der Schüler/innen anregen und unterschiedliche Lösungswege zulassen

¹ Regional Educational Competence Centre Naturwissenschaften und Mathematik der Pädagogischen Hochschule Wien

- Kommunikation im Arbeitsprozess und bei Präsentationen der Lösungen zulassen
- Fehler der Schüler/innen als Lernanlässe konstruktiv thematisieren
- Üben als Teil des entdeckenden Lernens planen.

Mathematische Inhalte sollen somit zum entdeckenden Lernen anregen und *Verstehen* soll gelehrt werden. *Verstehen* lernen die Schüler/innen eben durch Entdeckungen von Zusammenhängen in entsprechenden Aufgabenstellungen. Dieser Ansatz entspricht einem sowohl fachlich begründeten als auch pädagogischen Zugang zur Mathematik. Wittmann (2003) versteht den Zusammenhang von Fachlichem und Pädagogischem als etwas einander Verbindendes, sich sinnvoll Ergänzendes. Einen Widerspruch kann er nicht erkennen. Das Pädagogische muss in einem fachlich begründeten Mathematikunterricht umgesetzt werden, es muss *vom wahren Wesen der Mathematik* gedacht werden (vgl. ebd., S. 29). Die fachlichen Überlegungen können wiederum nicht ohne pädagogische Überlegungen auskommen. Für die Forscherklassen an der Praxismittelschule der PH Wien ist ein fachlich-pädagogisch begründeter Mathematikunterricht die Bedingung für die Möglichkeit entdeckenden Lernens mathematischer Inhalte. Dies zeigt sich im Konzept der Forscherklassen (vgl. Holub et al. 2015).

2 Forschungsinteresse und fachdidaktische Grundlagen für das Projekt

Zwei Jahre wurden von den Lehrerinnen und Lehrern der Forscherklassen jene in Punkt 1 erwähnten Elemente entdeckenden Lernens periodisch im Unterricht umgesetzt. Begleitet wurde dieser Prozess in regelmäßigen Reflexionen mit Dr. Gordan Varelija (PH Wien) im Rahmen eines Entwicklungsprojektes des RECC NawiMa. Diese zwei Jahre wollten wir nun auf den Prüfstand stellen, um erste Ergebnisse bezüglich der Lernergebnisse aus den fachdidaktischen Überlegungen und den praktischen Umsetzungen entdeckenden Lernens zu erhalten. Die leitende Frage zum Forschungsinteresse lautete: Welche Denk- und Lösungswege beschreiten die Schüler/innen der Forscherklassen in der Auseinandersetzung mit einer mathematischen Lernumgebung unter besonderer Berücksichtigung einer Kategorisierung nach der Entdeckungstreppe von Schelldorfer (2007, S. 25)?

Bei der Wahl des Instrumentariums für das Projekt stellte sich die grundlegende Frage, welche Lernumgebung ausgewählt werden sollte, um dem Anspruch entdeckenden Lernens im Mathematikunterricht gerecht zu werden, konkret, wo mathematische Muster und Strukturen von den Schülerinnen und Schülern gesucht werden können. Der Kern von Lernumgebungen sind (selbst-)differenzierende Aufgaben. Leuders (2011, S. 301) fasst unter diesem Begriff Aufgaben zusammen, die mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen oder mit nach Schwierigkeiten gestuften Teillösungen von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedlichem Niveau befriedigend bearbeitet werden können. Die eigenständigen Denk- und Lösungswege, die die Schüler/innen in der Auseinandersetzung mit mathematischen Aufgaben beschreiten, lassen sich in Anlehnung an Schelldorfer (2007) mit Hilfe der Entdeckungstreppe kategorisieren (vgl. ebd., S. 25).

2.1 Mathematische Lernumgebung

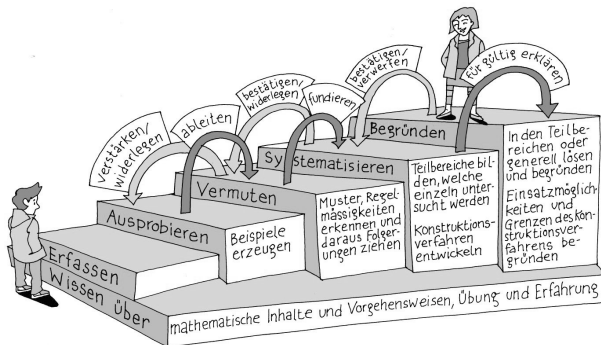
Konstruiert Klafki (1996) in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik eine Offenheit, in der die Schüler/innen mit Fundamentum und Additum arbeiten, sich also individuell nach dem Fundamentum mit weiterführenden Inhalten im Additum beschäftigen können, so wird Klafki auch schon die Problematik einer Verfestigung und mangelnder Durchlässigkeit zweier Stufen dabei bewusst. Wird die Durchlässigkeit mitgedacht, so können die Schüler/innen leichter zum Additum kommen, es bleibt aber eine Stufenfolge d.h. ein Nacheinander mit getrennten Inhalten (vgl. ebd.). Anders bei den mathematischen Lernumgebungen, die eine Offenheit durch die didaktische Aufbereitung in sich bergen. Für alle Schüler/innen ist die Einstiegsphase gleich, und alle arbeiten zu Beginn an derselben Problemstellung. Die Sache wird den Schülerinnen und Schülern so angeboten, dass sie von den mathematischen Inhalten her weitere Bearbeitungsmöglichkeiten, im Sinne entdeckenden Lernens ermöglichen soll. Die Schüler/innen können sich individuell in eine herausfordernde Problemstellung vertiefen und den Schwierigkeitsgrad der Entdeckungen mitbestimmen. Wittmann (1996, S. 3ff.) nennt dies eine *natürliche Differenzierung*, also eine von der Natur des Kindes ausgehende selbstbestimmte Differenzierung. Hengartner et al. (2006) unterscheiden die Didaktik der Zusatzprogramme von der Konzeption der Lernumgebungen. Die Differenzierung in den Lernumgebungen erfolgt innerhalb gemeinsamer Aufgaben, der

mögliche Schwierigkeitsgrad wird dabei jahrgangübergreifend angelegt. Eine methodisch-organisatorische Öffnung des Unterrichts ist dabei nicht primär im Fokus. Nicht die Offenheit in der individuellen Reihenfolge der Auswahl von Lernmaterialien steht im Vordergrund, sondern die Offenheit vom mathematischen Inhalt aus (vgl. ebd.).

„Eine Lernumgebung für den Mathematikunterricht ist im gewissen Sinne eine natürliche Erweiterung dessen, was man im Mathematikunterricht traditionell eine „gute bzw. eine substanzielle Aufgabe“ nennt. Substanzielle Aufgaben sind ein wesentliches Merkmal und eine notwendige, aber nicht hinreichende, Bedingung zur Gestaltung erfolgreichen Mathematikunterrichts. Eine Lernumgebung ist eine flexible große Aufgabe. Sie besteht in der Regel aus mehreren Teilaufgaben und Arbeitsanweisungen, die durch bestimmte Leitgedanken – immer basierend auf einer innenmathematischen oder sachbezogenen Struktur – zusammengebunden sind. Der Terminus beschreibt als Erweiterung des üblichen Begriffs „Aufgabe“ somit im Wesentlichen eine Unterrichtssituation mit Zielen, Inhalten und Vorgehensweisen bzw. Tätigkeiten der Lehrperson wie auch der Schülerinnen und Schüler. Lernumgebungen können auch in Schulbüchern aufgenommen sein, gerahmt durch geeignete Organisationselemente und Informationen“ (Hengartner et al. 2010, S. 9; Hervorhebungen im Original).

2.2 Entdeckungstreppe nach Schelldorfer (2007)

Nach Schelldorfer (2007) bilden das Wissen über mathematische Inhalte und Vorgehensweisen aber auch Übung und Erfahrung das Fundament der Entdeckungstreppe (siehe Übersicht 1).



Übersicht 1: Die Entdeckungstreppe: Gestufte Tätigkeiten beim Entdecken (Quelle: Schelldorfer 2007, S. 25)

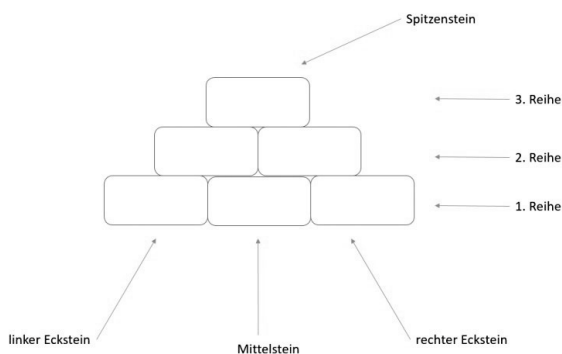
Mathematische Inhalte umfassen Begriffe, Fertigkeiten und das Anwenden von Verfahren. Unter mathematischen Vorgehensweisen versteht man Methoden zum Begründen oder Widerlegen einer Aussage, Tätigkeiten, die mit dem Identifizieren von Teilproblemen zu tun haben und ebenso Tätigkeiten, die in der Planung von Teilschritten zur Lösung der Aufgabe gemacht werden müssen. Schließlich ist auch die Übung und die Erfahrung im Umgang mit mathematischen Problemstellungen ein wichtiger Grundbaustein: Je öfter sich Schüler/innen mit mathematischen Aufgabenstellungen auseinandergesetzt haben, desto leichter wird ihnen der Weg auf der Entdeckungstreppe fallen. Auf dem Fundament werden die einzelnen Stufen für das Entdecken mathematischer Zusammenhänge gebaut. Ausgangspunkt jeder Entdeckung muss aber das Erfassen der Aufgabenstellung sein. Nur wenn wirklich verstanden wird, worum es in der mathematischen Aufgabe geht, kann diese befriedigend bearbeitet werden. Die Entdeckungstreppe wird während des Prozesses nicht von unten nach oben zielgerichtet beschritten. Vielmehr ist es nötig bei der Bearbeitung mathematischer Aufgaben, sich auf ihr flexibel zu bewegen: Es wird zum einen nötig sein, ab und zu auch einmal einen Schritt zurück zu gehen, zum anderen kann aber durchaus auch eine Stufe übersprungen werden, ganz individuell den Bedürfnissen und Kenntnissen der Schüler/innen entsprechend. Die einzelnen Stufen lassen sich folgendermaßen charakterisieren (vgl. Schelldorfer 2007, S. 26):

Der erste Schritt beim Entdecken ist das *Erfassen* der Aufgabenstellung. Daran anschließend meint *Ausprobieren* einen unbekümmerten Zugang zur Aufgabenstellung, frisch darauf los wird an konkreten Beispielen erkundet. Vermutungen zu Auffälligkeiten können geäußert, mögliche Entdeckungen bzw. Beobachtungen dann systematisiert werden. Im nächsten Schritt sind unter Umständen keine weiteren Beispiele mehr notwendig, die Frage nach dem Warum liefert uns Begründungen für die beobachtbaren Phänomene. Es kann aber gut sein, dass auf der Suche nach Begründungen neue Zusammenhänge entdeckt werden, die es wieder erfordern, auf der Treppe zurückzugehen, neue Beispiele zu erfinden, Vermutungen zu äußern, zu systematisieren und erneut die Entdeckung zu begründen.

2.3 Planung und Durchführung der Lerneinheit

Für die Erprobung wurde in den Forscherklassen die Lernumgebung „Zahlenmauern mit aufeinanderfolgenden Zahlen an der Basis“ ausgewählt. Im Folgenden wird diese Lernumgebung vorgestellt, Veränderungen, die wir aufgrund des Forschungsvorhabens tätigten, begründet und anhand ausgewählter Schüler/innenprodukte analysiert.

Zahlenmauern sind nach einer einfachen Regel aufgebaut: In jedem Stein einer Reihe steht die Summe der beiden darunter stehenden Zahlen. Bei den hier verwendeten Lernumgebungen wird diese einfache Regel durch die Vorschrift eingeschränkt, dass in der 1. Reihe aufeinanderfolgende natürliche Zahlen stehen sollen. Bei drei Reihen wird die Zahlenmauer als dreistöckig bezeichnet, bei vier Reihen als vierstöckig usw.



Übersicht 2: Zahlenmauer und Begrifflichkeiten

In dieser Anordnung der Zahlen können Schüler/innen vielfältige mathematische Muster entdecken: In der zweiten Reihe der Zahlenmauer sind nur ungerade Zahlen als Werte der Summen möglich, da die Summe einer geraden und ungeraden Zahl stets eine ungerade ist. Addieren die Schüler/innen diese Zahlen, so erhalten sie in der dritten Reihe Vielfache von vier. Diese ergeben wiederum in der vierten Reihe Vielfache von vier. Die Abstände der Zahlen in der vierten Reihe zueinander ergeben immer acht. Der Spitzenstein ist ein Vielfaches von sechzehn. Aufgrund der speziellen Struktur dieser Zahlenmauern ist es möglich von einem gegebenen Spitzenstein auf z.B. den linken Eckstein in der ersten Reihe zu schließen. Unterschiedlichste Entdeckungen sind möglich, ein strukturiertes Üben ist beabsichtigt, Muster und Struktu-

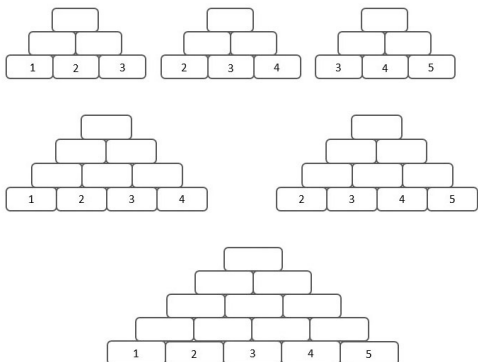
ren sollen erfasst werden. Durch die Heterogenität der Schüler/innen wird es zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu unterschiedlichen Lernergebnissen kommen, d.h. die Tiefe der Entdeckungen wird im Sinne Wittmanns „Natürlicher Differenzierung“ (vgl. Wittmann 1996, S. 3ff.) vom Lernenden mitbestimmt. Die hier vorgestellte arithmetische Lernumgebung wurde für die Erprobung in den Forscherklassen adaptiert und in Bezug zur Entdeckungstreppe gesetzt. Wie eingangs erwähnt, ist neben dem Fundament aus Inhalten, Vorgehensweisen, Übung und Erfahrung das Erfassen der Aufgabenstellung die wichtigste zu überwindende Hürde bei der Bearbeitung einer mathematischen Aufgabenstellung. Wir geben daher Zahlenmauern mit aufeinanderfolgenden Basiszahlen in der Folge vor und lassen die Besonderheiten dieser Zahlenmauer von den Schülerinnen und Schülern *erfassen*, indem sie einen passenden Titel für das Arbeitsblatt finden müssen. Um anschließend ein *frisch drauf los* zu ermöglichen, wurde das erste Arbeitsblatt (siehe Übersicht 3) sehr offen gehalten. Ein paar Zahlenmauern wurden vorgegeben, in der Folge wurde nur noch mit Kopiervorlagen mit verschiedenstöckigen Mauern ohne eine einzige eingetragene Zahl gearbeitet.



Name: _____

Schau dir die jeweiligen Steine in der 1. Reihe genau an. Was fällt dir auf?
Kannst du den Titel für dieses Arbeitsblatt ergänzen?

Titel:



Übersicht 3: Teil des Arbeitsblatts für die Lernumgebung

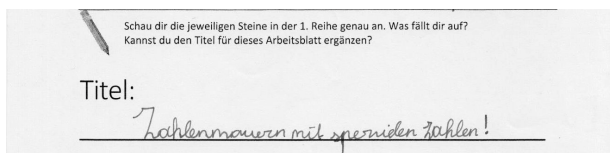
Um den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten für den Einstieg in selbstständige Entdeckungen zu erleichtern, wurde versucht, mit den folgenden Fragestellungen auf dem Arbeitsblatt in der Lernumgebung eine Rampe zu legen: Welches ist die kleinstmögliche Spitzenzahl? Welche Spitzenzahlen sind überhaupt möglich? Was fällt an den Zahlen in den einzelnen Reihen auf? Welche Beziehungen gibt es zwischen den Zahlen verschiedener Reihen?

Bezogen auf Kompetenzorientierung im Sinne der Bildungsstandards sind folgende Dimensionen in dieser Lernumgebung berücksichtigt (vgl. BIFIE 2011): Handlungsdimensionen: Darstellen und Modellbilden (H1), Rechnen und Operieren (H2), Interpretieren (H3), Argumentieren und Begründen (H4); Inhaltsdimensionen: Zahlen und Maße (I1), Variable und funktionale Abhängigkeiten (I2); Komplexitätsbereiche: Einsetzen von Grundkenntnissen und -fertigkeiten (K1), Herstellen von Verbindungen (K2), Einsetzen von Reflexionswissen, Reflektieren (K3).

Der Ablauf der Lerneinheit für unser Forschungsinteresse wurde nach dem Dreischritt „ICH-DU-WIR“ konzipiert (vgl. Barzel et al. 2011, S. 118ff.). Es gewährleistet eine angemessene Balance von individueller Auseinandersetzung mit einem Problem, dem Austausch mit dem/r Lernpartner/in und dem Zusammentragen in der ganzen Klasse. In der ICH-Phase wird zunächst individuell gearbeitet. Die Schüler/innen werden nicht vorschnell mit den Ideen anderer konfrontiert, sondern können sich individuell auf der Entdeckungstreppe bewegen. Im Anschluss daran werden die Ideen mit dem/r Partner/in geteilt. Abwechselnd werden die Entdeckungen und Erkenntnisse dem Gegenüber näher gebracht. Daraus können sich einerseits Erweiterungen, aber auch gemeinsame neue Entdeckungen ergeben. Den Abschluss bildet die WIR-Phase, d.h. eine Kommunikation im Klassenverband findet statt. Hier werden nun verschiedene Wege vorgestellt bzw. verglichen. Die Lerneinheit wurde in den zwei Forscherklassen im Herbst 2015 durchgeführt. Die Dauer der Lerneinheit pro Klasse betrug 90 Minuten im Block. In jeder Klasse beteiligten sich 25 Schüler/innen. Nach einer Einleitung im Plenum begann die individuelle Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung gefolgt von der Partnerarbeit. Die WIR-Phase wurde von Dr. Varelija mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt.

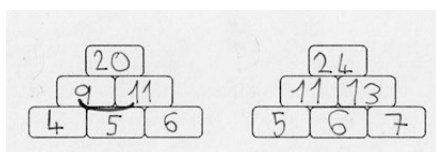
3 Ergebnisse des Projektes

Die Schüler/innendokumente und eine selektive Mitschrift bilden die Grundlage für die Datenauswertung. Die Ergebnisse werden auf die „Entdeckungstreppe: Gestufte Tätigkeiten beim Entdecken“ (siehe Übersicht 1), und auf eine systematische Einteilung der Ergebnisse in der ICH-DU-WIR-Phase bezogen. Somit sind einzelne Lernfortschritte der Schüler/innen sowohl im Komplexitätsgrad als auch über die Formen der Einzel- Partnerarbeit bzw. die Arbeit im Klassenverband zuzuordnen. Um die Zuordnungen zu erleichtern haben wir versucht, sogenannte *Ankerbeispiele* in den Arbeiten der Schüler/innen zu finden, die als Auswertungshilfen dienen sollen und die wir im Folgenden zeigen. *Erfassen* ist erfüllt, wenn die Schüler/innen einen korrekten Titel für das Arbeitsblatt formulieren konnten (siehe Übersicht 4).



Übersicht 4: Schüler/innendokument zum Erfassen

Ausprobieren meint ein gezieltes Ausprobieren von Ideen zu dieser Lernumgebung. Beispielsweise werden dreistöckige Mauern mit tatsächlich aufeinanderfolgenden Basiszahlen bearbeitet (siehe Übersicht 5).



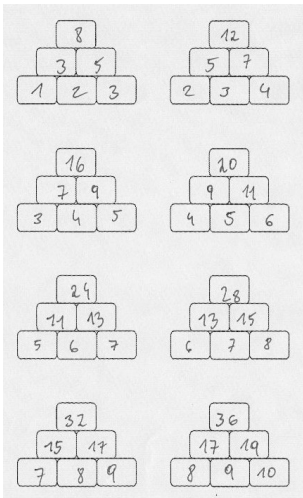
Übersicht 5: Schüler/innendokument zum Ausprobieren

Vermuten meint, dass in den Mauern beobachtbare Auffälligkeiten, von den Schülerinnen und Schülern z.B. mittels der Formulierung „Wenn . . . , dann. . .“ möglichst präzise formuliert werden (siehe Übersicht 6).

Wenn man eine gerade Zahl + ein ungerade Zahl rechnet = ungerade Zahlen.
 Wenn man eine ungerade Zahl + eine ungerade Zahl rechnet = eine gerade Zahl!

Übersicht 6: Schüler/innendokument zum Vermuten

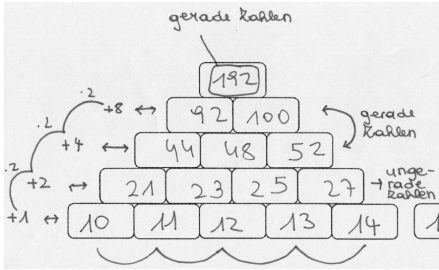
Systematisieren erkennt man an Überlegungen und beim Auswählen der Ausgangszahlen in der ersten Reihe (siehe Übersicht 7).



Übersicht 7: Schüler/innendokument zum Systematisieren

Begründen meint schließlich, dass der beobachtbare mathematische Zusammenhang erklärt wird (siehe Übersicht 8 und 9).

Die folgenden drei Übersichten zeigen die Ergebnisse der Zuordnung der einzelnen Schüler/innendokumente zu den Kategorien anhand der zuvor vorgestellten Ankerbeispiele. Sie beziehen sich auf die drei Phasen in unserem Dreischritt der ICH-DU-WIR Methode. Die Schüler/innen hatten den Auftrag für jede der Phasen eine eigene Stiftfarbe zu verwenden, somit erfolgte die Zuordnung zu den drei Phasen auf Basis der Schriftfarbe. Auf der Abszisse finden sich die Kategorien gemäß der Entdeckungstreppe, auf der Ordinate

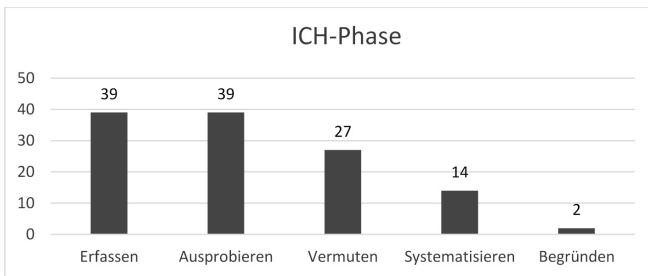


Übersicht 8: Schüler/innendokument zum Begründen

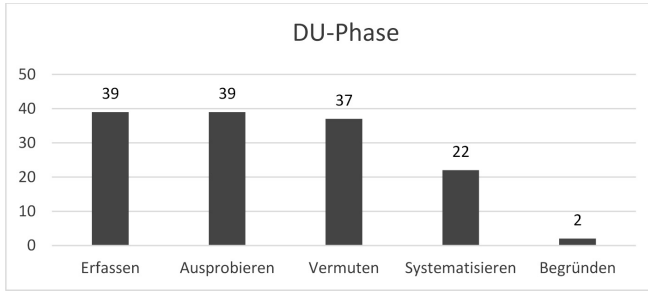
Die kleinstmögliche Spitzenzahl ist $\frac{4}{2}$ ✓
 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40, 44, 48, 52, 56, ... sind mögliche Spitzenzahlen also die sind gerade Zahlen ✓
 In der ersten Reihe werden die Zahlen immer um eins größer. In der zweiten Reihe werden sie immer um zwei größer. In der dritten Reihe werden sie immer vier größer. ✓
 Eine gerade Zahl + eine ungerade Zahl = ungerade Zahl
 Eine ungerade Zahl + eine ungerade Zahl = gerade Zahl
 Eine gerade Zahl + eine gerade Zahl = gerade Zahl

Übersicht 9: Schüler/innendokument zum Begründen

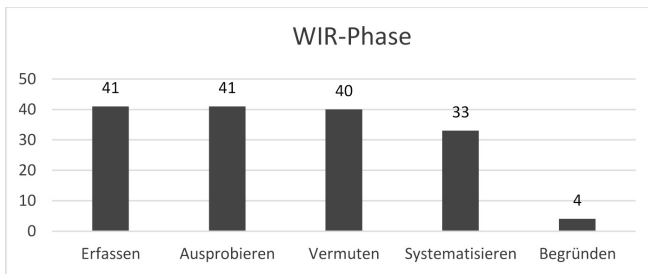
wurden die absoluten Häufigkeiten bei der Erfüllung dieser Kategorie eingetragen (siehe Übersicht 10, 11 und 12).



Übersicht 10: Auswertung der ICH-Phase



Übersicht 11:
Auswertung der
DU-Phase



Übersicht 12:
Auswertung der
WIR-Phase

In Übersicht 13 finden sich die absoluten Häufigkeiten von Schüle/rinnenlösungen pro Kategorie, die Zahlen in Klammer geben die Veränderung bezogen auf die zuvor absolvierte Phase im ICH-DU-WIR-Dreischrittmodell an.

Phase	Erfassen	Ausprobieren	Vermuten	Systematisieren	Begründen
ICH	39	39	27	14	2
DU	39 (+0)	39 (+0)	37 (+10)	22 (+8)	2 (+0)
WIR	41 (+2)	41 (+2)	40 (+3)	33 (+11)	4 (+2)

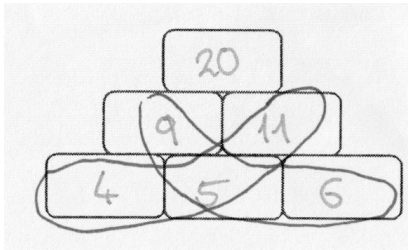
Übersicht 13: Absolute Häufigkeiten der Schüler/innenlösungen und Zuwachs

4 Reflexion des Projektes

Während der Einleitungsphase im Klassenverband ergab sich eine sehr lebhaft Diskussion über einen möglichen Titel für das Arbeitsblatt. Die Schüler/innen hatten in diesem Prozess das Arbeitsblatt vor sich liegen und tätigen

u.a. folgende Vorschläge: „Zahlen wachsen nach rechts“, „Zahlen mit speziellen Zahlen“, „1, 2, 3, es geht immer weiter“, „Überall ist die 3 dabei“, „Zahlen, wo Zahlen um 1 größer werden“.

In diesen Vorschlägen wird der individuelle Zugang zur Lernumgebung sehr deutlich. Für jede Schülerin/ jeden Schüler tritt während des Erfassens der Aufgabenstellung ein anderer Aspekt in den Vordergrund: z.B. eine wiederkehrende Zahl, ein Muster innerhalb einer Reihe, eine Struktur zwischen verschiedenen Zahlenmauern u.a.. Es wird aber auch rasch die Schwierigkeit offensichtlich, *Erfasstes* in eine korrekte Fachsprache zu transferieren.



Übersicht 14: Schüler/innendokument: individuelle Entdeckung. Muster $6 + 5 + 9 = 20?$ und $4 + 5 + 11 = 20?$

Betrachten wir die individuellen Ergebnisse der ICH-Phase bei der Bearbeitung der Lernumgebung, so lassen sich folgende Beobachtungen tätigen: Beim *Erfassen* der Aufgabenstellung hatten die Schüler/innen kaum Probleme, nur vereinzelt gab es Schwierigkeiten. *Ausprobieren* folgt der Stufe des Erfassens. Die Schüler/innen arbeiteten *frisch drauf los* und füllten viele Zahlenmauern korrekt aus. In den Schüler/innendokumenten wird ersichtlich, dass hier ganz unterschiedliche Arten des Ausprobierens stattfanden. Einige Schüler/innen wählten nur Zahlenmauern mit gleichbleibender Anzahl von Basissteinen, andere wiederum wählten Zahlenmauern mit unterschiedlicher Anzahl von Basissteinen, um hier darauf ihre Erkundungen zu starten und Vermutungen zu äußern. Ebenso ist eine große Vielfalt von Denk- und Lösungswegen in den Schüler/innendokumenten zu sehen. Die von Hengartner et al. (2006) genannten Muster finden sich alle in den verschiedenen Arbeiten der Schüler/innen. Hier wird die Individualität in den Zugängen ganz offensichtlich: die Auseinandersetzung, das Erfassen, das Ausprobieren, das Vermuten erfolgen ganz auf der Basis des Wissensstandes der Schülerin bzw. des Schülers. Alle Schüler/innen versuchten tendenziell, die als Rampe gedachten Fragen auf dem Arbeitsblatt zu beantworten. Sie äußerten Vermutungen bezüglich der

Fragestellungen. Aber zusätzlich wählten einige von ihnen ganz individuelle Zugänge und entdeckten daher auch vollkommen eigenständige Muster (siehe Übersicht 14).

Bei den Schüler/innendokumenten merkt man immer wieder, dass der Transfer einer Vermutung in die Fachsprache große Schwierigkeiten bereitet. Wie formuliert man seine Entdeckung schriftlich? Wie beschreibt man etwas, was in mathematischer Symbolik so einfach erscheint mit geschriebenen Worten?

Systematisieren, so wie wir es als Kategorie definiert haben, sehen wir nur noch in wenigen Schüler/innenarbeiten erfüllt. Auffälligkeiten werden zwar in Vermutungen geäußert, aber das Weiterverfolgen durch Systematisieren fehlt meist. Die absoluten Häufigkeiten in der Kategorie *Begründen* lassen sich gut untermauern durch die folgende Aussage einer Schülerin: „*Stimmt eh, ich hab's auch so aufgeschrieben.*“

Die Notwendigkeit, eine Begründung für ein beobachtetes Phänomen zu liefern, ist vielen Schülerinnen und Schülern nicht klar. Sie formulieren eine Vermutung, ziehen dann aber gar nicht mehr in Betracht, an dieser Vermutung weiterzuarbeiten und diese auch zu beweisen.

Der große Anteil der Schüler/innen, die bei der Bearbeitung die Treppen *Erfassen*, *Ausprobieren* und *Vermuten* bestiegen haben, zeigt, dass hier auf eine gute Basis aufgebaut wurde. Mathematische Verfahren (z.B. fehlerfreie Berechnungen der einzelnen Steine, Identifizieren von Zugängen zur Beantwortung der Rampenfragen, u.a.) werden sehr oft korrekt angewandt. Auch merkt man in den individuellen Zugängen der Schüler/innen, dass sie bereits große Erfahrung im Umgang mit mathematischen Problemstellungen dieser Art gesammelt haben und diese Erfahrung bei der Lösung neuer Aufgaben kompetent einsetzen können. In den Schüler/innendokumenten finden sich viele Hinweise darauf, dass ein flexibles Bewegen auf der Entdeckungstreppe stattgefunden hat: ein Gedankengang wird erfasst, ausprobiert, Vermutungen diesbezüglich geäußert und während dieses Prozesses wird ein neues Muster entdeckt und wieder ausprobiert u.s.w.

In der DU-Phase wurden Entdeckungen und Erkenntnisse dem/r Partner/in näher gebracht. Auffällig ist der enorme Zuwachs in der Kategorie *Vermuten*. Sichtlich ist der Austausch mit einer Partnerin bzw. einem Partner sehr bereichernd und im Zuwachs von Erkenntnissen ein ganz notwendiger Schritt. Ebenso wenig verwunderlich ist auch der Zuwachs in der Kategorie *Systemati-*

sieren. Basierend auf den Vermutungen wurde nun in Paararbeit weitergedacht, wurden Ideen zusammengetragen, strukturiert und eingeteilt. Vielleicht auch aufgrund der Zeitvorgaben wurde in dieser Phase die nächste Stufe des Begründens meist nicht mehr beschritten.

Die unterschiedlichen Denk- und Lösungswege, aber auch das individuelle Ausmaß der Tiefe des Verstehens, wurde vor allem in der WIR-Phase deutlich. Die Schüler/innen präsentierten hier ihre eigenständigen Lösungswege. Parallel dazu sollten sie eigenständig *neue* Erkenntnisse auf ihren Arbeitsblättern ergänzen. Kommunikation ist im Arbeitsprozess wichtig, eigene Ideen werden den Mitschülerinnen und -schülern auf diese Weise zugänglich gemacht. Den Werten der Übersicht 13 kann man entnehmen, dass das gut funktionierte. In allen Kategorien konnten wir einen Zuwachs an Lösungen der Schüler/innen identifizieren. Ein Beispiel, wie weit bei der Bearbeitung dieser Lernumgebung gegangen werden kann, zeigte sich in der WIR-Phase bei der Frage nach dem *kleinstmöglichen* Spitzenstein für eine dreireihige Zahlenmauer. Hier äußerte ein Schüler die Idee: „*Der kleinste Spitzenstein ist 8, aber wenn man mit Null beginnt, dann kommt 4 raus, wenn man Zahlen mit einem Minusstrich nimmt, was ist dann?*“

5 Resümee und Ausblick

Das Beschreiten eigenständiger Denkwege, die Vielfalt der Lösungswege in den Schüler/innendokumenten, die Flexibilität, mit der sich Schüler/innen auf der Entdeckungstreppe bewegen, bestätigen, dass das Konzept Forscherklassen ein guter Weg ist.

Konsequentes Einsetzen von Elementen entdeckenden Lernens zeigt Erfolg. Schüler/innen der Forscherklassen können mit Aufgaben, die eine Offenheit von der Sache ausgehend haben, gut umgehen. Sie bearbeiten die Aufgaben ihrem individuellen Wissensstand entsprechend. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler kann *Erfolge* erzielen. Wie sich in den Arbeiten zeigte, wurden ganz unterschiedliche Muster und Strukturen entdeckt. Die Bandbreite in der Bearbeitung, mit der sich die Schüler/innen auf der Entdeckungstreppe bewegen, ist groß. Durch diese Art der Aufgabenstellungen wird das eigentätige Auskundschaften, Nachgehen und Entdecken auf natürliche Weise erlebt und kann ganz offensichtlich zu tieferem Verständnis führen. Entdeckendes Lernen als Teil der Lernkultur zu implementieren führt dazu, dass Kompetenzaufbau

stattfindet, so wie in den Bildungsstandards Mathematik 8. Schulstufe gefordert: *„Unter Kompetenzen werden hier längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten verstanden, die von Lernenden entwickelt werden können und sie befähigen, bestimmte Tätigkeiten in variablen Situationen auszuüben, sowie die Bereitschaft, diese Fähigkeiten und Fertigkeiten einzusetzen“* (BIFIE 2013, S. 1).

Augenscheinlich ist die Kommunikation im Arbeitsprozess sehr wichtig und hilft den Blick zu weiten und tiefer in die Materie einzudringen. Die Schwierigkeiten in der Dokumentation der individuellen Erkenntnisse, die die Schüler/innen bei der Bearbeitung dieser Lernumgebung hatten, zeigen, dass es hier notwendig ist weiterzuarbeiten. Wie man die Schüler/innen unterstützen kann, die weiteren Stufen der Entdeckungstreppe gesichert zu betreten, wird wohl der nächste Fokus der Forscherklassen der PH Wien sein.

Literatur

- Barzel, Bärbel; Büchter, Andreas, Leuders, Timo (⁶2011): Mathematik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- BIFIE (Hg.) (²2011): Praxishandbuch für „Mathematik“ 8. Schulstufe. Graz: Leykam.
- BIFIE (2013): Kompetenzbereiche Mathematik 8. Schulstufe. Abrufbar unter <https://www.bifie.at/node/1347> (2016-03-17).
- Hengartner, Elmar; Hirt, Ueli; Wälti, Beat (2006): Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht. Zug: Klett und Balmer.
- Holub, Barbara; Varelija, Gordan; Bruck, Maria (2015): Projekt Forscherklassen. In: Braun, H., Weidinger, W. (Hg.): Erziehung und Unterricht 7-8. Wien. S. 729–734.
- Klafki, Wolfgang (⁵1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Leuders, Timo (⁶2011): Mathematik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Schelldorfer, René (2007): Summendarstellung von Zahlen. Ein Feld für differenzierendes entdeckendes Lernen. In: PM Praxis der Mathematik in der Schule 49.Jg. (17), S. 25–27.
- Wittmann, Erich Ch. (1996): Offener Mathematikunterricht in der Grundschule – vom Fach aus. In: Grundschulunterricht 6, S. 3–7.
- Wittmann, Erich Ch. (2003): Was ist Mathematik und welche pädagogische Bedeutung hat das wohlverstandene Fach auch für den Mathematikunterricht der Grundschule. In: Baum, M.; Wielpütz, H. (Hg.): Mathematik in der Grundschule. Seelze. S. 18–47.

Humor in der Schule – Wozu? Eine Bedarfsklärung zum Stellenwert des Humors in berufsbildenden kaufmännischen mittleren und höheren Schulen

Hedy Wagner

Abstract Deutsch

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie sich aufgrund philosophischer, psychologischer und pädagogischer Betrachtungen über Humor, ein schulgerechter Einsatz von Humorinterventionen im berufsbildenden Schulbereich begründen und eine mögliche Handlungsempfehlung für die Aus-, Fort- oder Weiterbildung ableiten lässt. Nach grundsätzlichen Betrachtungen über Humor und seine mögliche Bedeutung in der Pädagogik werden verschiedene pädagogische Handlungsfelder in der Schule ausgewählt und diese im Zusammenhang mit dem Thema „Humorinterventionen“ und den daraus zu erwartenden positiven Folgen für die beteiligten Personen und/oder Systeme beschrieben.

Schlüsselwörter

Humor, Schule, Pädagogik, Fortbildung, Berufsbildung

Abstract English

The purpose of this article is to investigate the use of humorous interventions in vocational schools and possible recommended action for the training and further education of teaching personnel on the basis of philosophical, psychological and pedagogical considerations of humour. Following some basic considerations about humour and its possible significance in pedagogy, the author chooses various pedagogical fields of action in schools and analyses these in connection with humorous incidents and the expected positive consequences for the people and/or systems involved.

Keywords

humour, schools, pedagogy, further education, vocational schools

Zur Autorin

Hedy Wagner, BEd MA, Koordination Fort- und Weiterbildung am Institut für weiterführende Qualifikationen und Bildungskooperationen (IWQ) der Pädagogischen Hochschule Wien, Lehre am Institut für Berufsbildung (IBB), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Humor und Schule, E-Learning-Szenarien, Hochschuldidaktik

Kontakt: hedy.wagner@phwien.ac.at

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Vorliegender Beitrag stellt einen zusammenfassenden Auszug samt Ergänzungen der Masterarbeit „Humor in der Schule – Wozu? Eine Bedarfsklärung für eine schulgerechte Antwort auf den Stellenwert des Humors in berufsbildenden kaufmännischen mittleren und höheren Schulen für den Lebens- und Arbeitsraum Schule“ dar (vgl. Wagner 2013). Mit der Forschungsfrage – „Wie lässt sich aufgrund philosophischer, psychologischer und pädagogischer Betrachtungen über Humor, ein schulgerechter Einsatz von Humorinterventionen im Lebens- und Arbeitsraum in berufsbildenden kaufmännischen mittleren (Handelsschulen – HAS) und höheren Schulen (Handelsakademien – HAK) begründen und eine mögliche Handlungsempfehlung für die Aus-, Fort- oder Weiterbildung ableiten?“ – werden ausgewählte pädagogische Handlungsfelder für Humorinterventionen beschrieben und begründet.

Ziel dieser Arbeit ist es, aufzuzeigen, dass bewusste Humorinterventionen in der Schule auch ohne den Anspruch einer Steigerung des Lernertrags und der Leistung bei Lernenden, aber auch bei Lehrenden sowie schulischen Führungskräften von Bedeutung sein können.

2 Humor und Freude in HAS- und HAK-Lehrplänen

In den auslaufenden österreichischen HAS- und HAK-Lehrplänen wurde zumindest einmal der Begriff „Freude“ beim allgemeinen Bildungsziel genannt: *„Neues mit Interesse verfolgen und aufnehmen, mit Selbstvertrauen an die Arbeit herangehen und an ihrer eigenen Arbeit und Leistung Freude empfinden“*

(BMUKK 2003, S. 3; BMUKK 2004a, S. 4). In den neuen Lehrplänen der HAS (vgl. BMBF 2014a) werden die Wörter „Humor“ und „Freude“ nicht mehr erwähnt und im HAK-Lehrplan mit einer Leistungserwartung verbunden: *„Die Schülerinnen und Schüler verfügen über (...) Entscheidungsfreude“* (BMBF 2014b, S. 3). Dass es berufsbildende Schulen wie die für Kindergartenpädagogik gibt, in denen (noch) im Lehrplan das Wort „Humor“ platziert ist und das Wort „Freude“ 17-mal vorkommt, beispielsweise *„Die Bedeutung einer adäquaten Arbeitsatmosphäre (gekennzeichnet zB [sic!] durch Abwechslung, Humor, Anerkennung und Ermutigung) soll bewusst gemacht werden.“* (BMUKK 2004b, S. 78), widerspricht einer möglichen Annahme, dass Humor und Freude keinen Niederschlag in den Bildungs- und Lehrzielen einer berufsbildenden Schule in Österreich finden könnte.

In einem Grundsatzterlass zur ganzheitlich-kreativen Erziehung an österreichischen Schulen aus dem Jahre 1994 wird zur methodischen Umsetzung wie folgt festgehalten: *„Die Persönlichkeitsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler hängt u.a. davon ab, wie aktiv, schülerorientiert und humorvoll Bildung vermittelt werden kann“* (BMUKK 1994, S. 2). Im Bereich „Schulklima“ wird angeführt: *„Ganzheitlich-kreative Erziehung bedarf eines angstfreien, fördernden Schulklimas. Wichtige Voraussetzungen für die Entfaltung kreativer Prozesse sind u.a. Verständnisbereitschaft, Wohlwollen, Lob und Humor“* (ebd.).

Im überarbeiteten Grundsatzterlass zur ganzheitlich-kreativen Lernkultur an österreichischen Schulen aus dem Jahre 2009 mit unbefristeter Geltungsdauer ist in der Beschreibung das Zitat zur methodischen Umsetzung (BMUKK 1994, S. 2) nicht mehr enthalten und auch nicht abgewandelt dargestellt. Der Absatz zum Thema „Schulklima“ (BMUKK 1994, S. 2) wurde in der veränderten Auflage aus dem Jahre 2009 wie folgt geändert: *„Ganzheitlich-kreative Bildung und Erziehung bedürfen eines anregenden Schulklimas. Eine wichtige Voraussetzung für die Entfaltung kreativer Prozesse ist die Förderung eigenverantwortlichen Lernens“* (BMUKK 2009, S. 4).

Das Schwinden des Begriffs „Freude“ in Lehrplänen und „Humor“ in Grundsatzterlässen kann als Tendenz gesehen werden, dass seitens der Schulbehörde kein Bedarf gesehen bzw. erkannt wird, diese in Lehrplänen und Erlässen zu formulieren und diese Begriffe im gesetzmäßigen Schulkontext als deplatziert wahrgenommen werden.

Pawlik (2010) ermahnt, dass das Bildungssystem mehr Aufgaben als Wissensvermittlung für ein Wirtschaftswachstum und eine Wähler/innenmaxi-

mierung hat und eine soziale und kulturelle Verelendung der Menschen droht: *„Die Macht der Technisierung der Bildung zu einem entpersönlichem Ausbildungssystem glaubt Leistungsfähigkeit zu erzeugen, ohne zu begreifen, dass Menschlichkeit und soziales Verständnis ausgetrieben wird – aus den Schülern, den Pädagogen, den Familien, aus der Gesellschaft“* (ebd., S. 162).

3 Untersuchungen und Beschreibungen zu Humor

Untersuchungen und Beschreibungen zu Humor und seinen Auswirkungen filetieren seinen Charakter oft bis zur Unkenntlichkeit. In Lexika wird Humor als die Gabe des Menschen, der Unzulänglichkeit der Welt und der Menschen, den Schwierigkeiten und Missgeschicken des Alltags mit heiterer Gelassenheit zu begegnen, beschrieben (vgl. Dudenredaktion 2007, S. 349). In einem weiteren Nachschlagewerk ist der Begriff „Humor“ als eine heitere Grundhaltung und Äußerung von Frohsinn dargestellt (vgl. Binder 1992, S. 155). Birkenbihl (2011) trifft eine Abgrenzung des Humors in ein Lachen gegen und ein Lachen mit der Welt. Diese Einteilung kann als eine Verständnisgrundlage für die Bezeichnung eines positiven und eines negativen Humors in der Schule dienen. Lachen gegen die Welt umfasst das Lachen als Ausdruck von Unsicherheit, Nervosität, Scham oder Angst und stellt eine Abreaktion der durch diese Unsicherheit ausgelösten Aggressivität dar. Nichtsdestotrotz ist dem Lachen gegen die Welt der Vorzug zu geben gegenüber physischen Kampfmaßnahmen. Die Fähigkeit zu lachen anstatt zu schlagen mag eine Verbesserung sein, hämisches Auslachen kann jedoch Vorspiel zu späterer Gewalt werden. Ebenso werden Gefühle von Minderwertigkeiten häufig zum Auslöser von Pseudo-Heiterkeit, die messbar mit Stress-Hormonen einhergeht. Es ist wichtig, die negativen Arten des Lachens als Aspekt eines Kampfes gegen die Welt zu kennen, denn nur damit können diese auch erkannt und vermieden werden. Lachen mit der Welt impliziert das Lachen aus Freude bis hin zur Verblüffung über eine gute Pointe – jede Art von Lachen, die nicht als Waffe eingesetzt wird. Nur dieses Lachen wird zum sozialen Kitt, der Menschen verbindet. Auch wenn es ein gemeinsames Lachen über ein *Objekt* ist, z.B. die Leiterin/den Leiter einer Schule, über die/den man Witze macht. Hier ist zwar etwas milde Häme dabei, die aber nicht mit der Pseudo-Heiterkeit verwechselt werden soll. Fröhliches Lachen löst Freude-Hormone aus, schafft Nähe, stärkt Beziehungen, vitalisiert und belebt (vgl. ebd., S. 46ff.).

4 Pädagogische Handlungsfelder

Kassner (2002) forderte aufgrund seiner empirischen Untersuchung über die Bedeutung des Humors im Unterricht, dass der pädagogische Humor zum Unterrichtsprinzip erklärt und dieser in der Didaktik implementiert werden soll. Weiters sollten die Einbeziehung von Humor in die Verlaufsplanung und die Humorfähigkeit bei Lehrer/innen gefördert und entwickelt werden (vgl. ebd., S. 260). Exemplarisch für die Grenzen, Humorinterventionen zu implementieren und zu fördern bemerkt Adler (2000): *„Es gibt sogar Menschen, die des Lachens überhaupt nicht fähig sind, und einer tieferen Beziehung von Mensch zu Mensch so fern stehen, daß [sic!] ihnen die Neigung, Freude zu machen und eine heitere Stimmung zu erzeugen, fast völlig abgeht“* (ebd., S. 221).

4.1 Lernprozesse mit Humor

Pädagogik wird weitestgehend als Verstandespädagogik interpretiert. Schilling und Muderer (2010) fordern zusätzlich eine Gefühlspädagogik. Da Kognition und Emotion zwei gleichrangige Systeme sind, müssen auch beide gleichermaßen pädagogisch gefördert werden (vgl. ebd., S. 21). Dass fast keine Auseinandersetzung in der Schule über Lernprozesse mit Humor geführt wird, ist bemerkenswert, da Humor sowohl ein Gefühl als auch ein kognitives Phänomen ist, welches immer wieder neu, kreativ und fantasievoll initiiert werden muss (vgl. Bischofberger 2002, S. 39). Spitzer (2011) beschreibt, dass Menschen ihre Tätigkeiten dann gut machen, wenn diese ihnen Freude macht und er folgert daraus, dass es nicht auf den Einsatz von Multimedia und besonderen didaktischen Fähigkeiten ankommt, sondern vor allem der Spaß für gute Arbeit erforderlich ist. Er begründet dies mit der Funktionsweise des Gehirns, Fakten speichern sich haltbar nur mit Hilfe des Hippocampus ab, einer Hirnregion, die unter anderem bei Heiterkeit angeregt wird (vgl. ebd., S. 413).

4.2 Sozialisation mit Humor

In berufsbildende Schulen treten Schüler/innen ab dem 14. Lebensjahr ein. Dies ist für Humor in der Schule insofern von Bedeutung, als die Humorentwicklung parallel zum Fortschritt des Sprachgebrauchs und des abstrakten und logischen Denkens verläuft. Erst mit 16 Jahren gleicht das Abstraktionsvermögen dem der Erwachsenen. So ist in den Jahren zuvor oft ein aggressiver Humor bei Kindern von 10 bis 14 Jahren zu beobachten, der ihnen hilft

Aggressionen abzubauen. Dies geschieht indem sie sich über andere lustig machen, den Clown spielen und eine Art Slap-Stick-Humor entwickeln. Dieses Verhalten kann ebenso Ausdruck einer Rebellion gegen Autoritäten sein. Erst bei der oder dem Heranwachsenden lässt sich echter Humor erkennen, indem Empathie entwickelt wird und das über andere zu lachen allmählich aufhört (vgl. Robinson 2002, S. 149).

Eine wichtige Funktion des Lachens besteht darin, eine gemeinsame positive Grundstimmung herzustellen, in der sich Kritik in offener und unbeschwerter Atmosphäre äußern lässt (vgl. Schwarz 2008, S. 88). Humor kann ebenso ein integrierender und integrierender Bestandteil von Organisationskulturen sein, denn auch wenn Humor oft einen gemeinsamen kulturellen Hintergrund voraussetzt, kann Humor diesen auch schaffen (vgl. Gößling 2001, S. 215).

4.3 Humor als Kommunikations- und Interventionsmittel

Der Ort der Schule ist ein Ort der Kommunikation und Emotion. Viele Kommunikationskonzepte eignen sich für den Lebensraum Schule und den Kommunikationskonzepten liegt nicht nur ein Leitfaden zu einer gelungenen Kommunikation zugrunde sondern sie vermitteln ebenso humanistische Haltungen und Werte für ein Miteinander, wie beispielsweise die dialogische Kommunikation und gewaltfreie Kommunikation. Benesch (2011) bezeichnet den konstruktiven Umgang mit mehrdeutigen, oft widersprüchlichen Wahrnehmungen ohne dass hierbei der Humor verloren geht, als eine Basisfähigkeit für das im Dialog erforderliche Abgleichen der Realitäten (vgl. ebd., S. 51). Ebenso zählt Rosenberg (2009) zu den grundlegenden Bedürfnissen der Menschen, auch Freude und Lachen. Die Bedürfniserfüllung ermöglicht erst die empathische Verbindung, die ein wesentliches Kernelement der gewaltfreien Kommunikation ist (vgl. ebd., S. 54). Alle diese Kommunikationsformen vereint, dass sie im sozialen Kontext förderlich sind und in Schulen die Atmosphäre positiv beeinflussen können.

Das Lachen ist eine verstandesmäßige und emotionale Form der Reflexion von Geschehenem in der Vergangenheit (vgl. Schwarz 2008, S. 38f.). Das Lösen von Konflikten bezieht sich auf die Gesundheit eines Sozialgebildes. Mit der Kunst der humorvollen Intervention sind die Erfolgsaussichten für die Lösung des Konflikts wahrscheinlicher und kürzer (vgl. ebd., S. 25). Humor hilft

Realitätsverluste aufzudecken und betont die positiven Seiten, die durch die Einseitigkeit bei Konflikten verlorengegangen sind (vgl. ebd., S. 63). Es wird nicht möglich sein, Aggression abzuschaffen. Es ist jedoch dort eine Abnahme von Aggression zu erwarten, wo zwischenmenschliche Bindungen und gegenseitiges Vertrauen einen hohen Stellenwert haben (vgl. Bauer 2011, S. 113).

4.4 Lehrerinnen und Lehrer mit Humor

Humor kann Lehrerinnen und Lehrern dienen, wenn es darum geht, sich von Frustrationen zu distanzieren sowie das Missverhältnis zwischen idealistischen Ansprüchen und realen Bedingungen der Praxis abzufedern, ohne hierbei an etwas *Böses* oder *Heimtückisches* zu denken (vgl. Aßmann 2008, S. 297). In Schulen gibt es immer Nischen, wo Humor anzutreffen ist, auf die sich Lehrer/innen zurückziehen und sich der vermeintlichen Ernsthaftigkeit verweigern können (vgl. Durdel & Durdel 2001, S. 8). Dennoch ist bei der Einschätzung von Humor als personale Ressource realistisch vorzugehen. Humor alleine wird kaum eine Lehrerin oder einen Lehrer bzw. eine Person vor Burnout schützen, jedoch sollte Humor unbedingt ins Repertoire der persönlichen Bewältigungsstrategien aufgenommen werden (vgl. Schmiderer 2009, S. 69).

4.5 Humor und Schulbehörde

Humor hilft als Reflexionsform indem er vorhandene Strukturen unterscheidet. Dies gewinnt in einer sich schnell wandelnden Gesellschaft und Schulzene, in der Neuerungen, Reformen und Innovationen gefordert werden, immer mehr an Bedeutung. Auch wenn eine reflexive Kommunikation in der modernen Gesellschaft bereits als gegeben gilt, eignet sich besonders der Humor für eine solche Kommunikation (vgl. Räwel 2005, S. 37f.). Für Lernende sowie Lehrende, die Vorgaben und Änderungen erleben, an denen sie nicht mitgewirkt haben, ermöglicht diese Form von Reflexion ein Mittragen von Neuerungen und Änderungen. Räwel betont, dass erst Reflexion den Aufbau von komplexen Systemen ermöglicht (vgl. ebd., S. 36).

Starke Abweichungen von meist empfundenen allgemeingültigen Werten oder der Logik können Auslöser eines Lachens sein, wo der Lachreiz erst dann im Keim erstickt wird, wenn etwas gänzlich abgelehnt bzw. als verwerflich empfunden wird (vgl. Veith 2007, S. 24). Solange in den Schulen gelacht wird, kann dies als ein gutes Zeichen für die Schulbehörden gewertet werden. „In

einer humorvollen Atmosphäre wird Zuversicht gesät, denn das Lachen über etwas impliziert den guten Ausgang (...). Und die Hoffnung auf einen guten Ausgang ist ohne Zweifel sehr ermutigend“ (Höfner 2010, S. 43).

In die Organisationen bringen den Humor die Mitarbeiter/innen. Wichtig ist, dass Humor zugelassen und nicht unterdrückt wird, auch wenn Humor nicht seriös ist, zerstört Humor nicht die Ernsthaftigkeit in der Befolgung von Organisationszielen (vgl. Gößling 2001, S. 219).

5 Humor bereits erprobt

Viele Bereiche des gesellschaftlichen Lebens thematisieren Humor als humanistisches Element und/oder als Erfolgsfaktor. In Österreich sind es zwei Vereine, die in Spitälern und in weiteren gesundheitlichen Bereichen (z.B. Rehabilitation, Seniorenheime, Hospize) arbeiten: Verein Rote Nasen-Clowndoctors¹ und CliniClowns². Die Arbeit mit Clowns ist exemplarisch für die Arbeit mit Humor im Gesundheitsbereich genannt.

In wirtschaftlichen Bereichen sind beim Thema „Humor“, ähnlich wie in Schulen, Vorbehalte evident. *„Humor mag jeder, fast alle Menschen lachen gerne und trotzdem muss man logisch und folgerichtig beweisen, dass er seriös und effektiv in Unternehmen ist“* (Von Hirschhausen 2008, S. 7). In diesen Bereichen wird für den Einsatz von Humorintervention dahingehend argumentiert, dass dieser zur wesentlichen Motivation der Mitarbeiter/innen beitragen würde. Schwarz (2002) beschreibt den Humor als eines der effizientesten und stärksten Führungsinstrumente und bedauert, dass Humor bisher mit der Begründung, dass Führung als Weitergabe von Systeminteressen im Rahmen einer Hierarchie von oben nach unten gesehen wird, zu wenig Beachtung erfährt (vgl. ebd., S. 12). Ebenso wie in der Wirtschaft gibt es auch in der Schule Prozesse im Sozialgebilde, die von der Hierarchie eben nicht oder nur sehr peripher gesteuert werden können.

¹ Vgl. Verein Rote Nasen Clowndoctors. Abrufbar unter: <http://www.rotenasen.at/> (2016-07-04).

² Vgl. Verein CliniClowns. Abrufbar unter: <http://www.cliniclowns.at/ueber/die-idee/> (2016-04-07).

6 Ergebnisse und Diskussion

Humor findet seinen Ausdruck im Menschen und die Dynamik des Humors lässt erkennen, dass es ein menschliches Bedürfnis ist, Humor als Selbstzweck, Humor als Copingstrategie und als soziales Bindeglied innerhalb, aber auch außerhalb einer Gruppe anzuwenden. Die Frage, ob sich ein Einsatz von Humorinterventionen im Lebens- und Arbeitsraum ausgewählter Handlungsfelder in berufsbildenden Schulen ohne den Begehrt einer Leistungssteigerung bei Lernenden ableiten und begründen lässt, ist positiv zu beantworten. So sind positive Effekte bei Lernprozessen, bei der Sozialisation von Jugendlichen und bei der Kommunikation beschrieben und erforscht. Für Lehrer/innen ist Humor als persönliche Bewältigungsstrategie für den beruflichen Alltag empfohlen. In einer sich schnell wandelnden Gesellschaft und Schulszene, in der Neuerungen und Reformen gefordert werden, dient Humor als positive Reflexionsform.

Die primären Aufgaben der Schule, Kinder und Jugendliche zu unterrichten und Erziehungsaufgaben wahrzunehmen lassen den Schluss zu, dass im Klassenzimmer der Humor seine größte Entfaltung und seinen größten Nutzen finden kann. Möglichkeiten von Humor-Interventionsebenen an Schulen sind in Übersicht 1 angeführt.

Alle berufsbildenden Schulen in Österreich arbeiten mit Qualitätsmanagementinstrumenten (QIBB) und sind jährlich seitens des Bundesministeriums für Bildung angehalten, Schulberichte zu formulieren.³ Die Qualitätsfelder umfassen Lehren und Lernen, Qualität, Wirtschaft und Gesellschaft und Internationalität.⁴ Projekte mit Humor können in dieser Matrix platziert werden und sind somit von einem qualitätssichernden Aspekt umrahmt.

Die Bedeutung des Humors in seinen vielen Facetten zu erfassen und zu entwickeln, bedarf von den Führungskräften im Bildungsbereich das Bewusstsein und die Förderung dieser Wahrnehmung. *„Ob durch das Unternehmensklima Kreativität, Gelassenheit und Freude an der Arbeit erzeugt werden oder das Gegenteil, hängt davon ab, welche Verhaltensweisen (Rollen) gefördert werden und*

³ Vgl. QIBB (o. J.): QIBB – Qualitätsinitiative Berufsbildung. Abrufbar unter: <https://www.qibb.at/de/home.html> (2016-07-04).

⁴ Vgl. QIBB (o. J.): QIBB Q-Matrix: Matrix der Qualitätsziele der schulischen Berufsbildung in Österreich. Abrufbar unter: https://www.qibb.at/fileadmin/content/QIBB/Dokumente/Q-Matrizen/Q-Matrix_Sektion_II.pdf (2016-07-04).

Art	Erläuterungen Beispiele	Interventionsziele	Umsetzung
Indirekter Humor	<ul style="list-style-type: none"> • Humor und Lachen ereignen sich aufgrund von „materiellem“ Humor, z.B. Comics, Filme, Bücher, Juxartikel, Bilder u.ä. • Die Intervention hängt nicht direkt von der intervenierenden Person ab. 	<ul style="list-style-type: none"> • Humor und humorvolle Anregungen sind mittels verschiedener Materialien jederzeit und basierend auf den individuellen Bedürfnissen zugänglich. 	<ul style="list-style-type: none"> • zentraler Aufbewahrungsort • ein bis zwei Ansprechpersonen, die die Übersicht und Koordination der Materialien übernehmen und die auch eventuell Bewerbe initiieren: wie „bester Witz“ des Monats
Direkter Humor	<ul style="list-style-type: none"> • Humor wirkt durch direkte und bewusste verbale oder nonverbale Kommunikation, z.B. Wortspiele, Scherze, provokative Interventionen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Humor soll in der persönlichen Kommunikation erlebt und ausgedrückt werden können. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mitarbeiter/innen der Schule mit der Thematik vertraut machen, auch Schüler/innen! • Fortbildung: schulinterne Seminare, Vorträge
Geplanter Humor	<ul style="list-style-type: none"> • Humor wird als Intervention geplant, z.B. Auftritt eines Clowns, Veranstaltung mit humorigen Themen. 	<ul style="list-style-type: none"> • geplante Intervention soll helfen, Humor nicht nur dem Zufall zu überlassen, sondern seine Bedeutung anzuerkennen 	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation von Schulveranstaltungen mit humorigen Themen bzw. bei Veranstaltungen bewusst auch humorige Elemente implementieren • Schulwochen festlegen, in denen fächerübergreifend mit dem Thema Humor gearbeitet wird. • Schulzeitung, Homepage

Übersicht 1: Humor-Interventionsebenen in der Schule (Quelle: überarbeitet nach Bischofberger 2002, S. 71)

welche nicht. Denn diese Vorgaben sind wesentlich für die Art, wie Menschen miteinander interagieren“ (Simanowitz 2012, S. K2).

Zwischenmenschliche Kommunikationsformen werden von Direktorinnen und Direktoren als wesentliche Faktoren für den Schulalltag angesehen und sie fordern, dass diesem Fortbildungsbereich noch mehr Aufmerksam-

keit beigemessen werden soll (vgl. Burger 2011, S. 83ff.). Die Humoexpertise an der Pädagogischen Hochschule Wien nutzte zunächst nicht der Berufsbildungsbereich sondern der Pflichtschulbereich. So sind in den Studienjahren 2014/15 und 2015/16 Fortbildungsveranstaltungen für Führungskräfte aus dem Pflichtschulbereich mit dem Thema „Humor als Führungskompetenz“ durchgeführt worden. Ebenso wurde im Studienjahr 2015/16 seitens der allgemeinbildenden höheren Schulen das Seminar „Humor als soziales Beziehungsphänomen in der Tagesbetreuung“ erfolgreich durchgeführt und im Studienjahr 2016/17 wird ein Folgeseminar angeboten.

7 Ausblick

Humor bedarf einer umfangreichen Darstellung und die Art und Weise wie in diesem Beitrag Literaturwerke ausgewählt und verglichen werden, ist eine Möglichkeit von vielen. Das Besondere und schwer Darzustellende an Humor ist wie Kirchmayr (2009, S. 38) für das Blödeln hervorhebt, die Bedeutung des Atmosphärischen. Stollmann (2001) verdichtet diese Annahme, in dem er festhält, dass, wenn die Fußsohle gekitzelt wird, als Reflex der Fuß weggezogen wird. Nur wenn diejenige oder derjenige der gekitzelten Person nahesteht, wird diese lachen (vgl. ebd., S. 16).

Für die zu erreichenden positiven möglichen Wirkungen für den Lebens- und Arbeitsraum Schule ist Humor nicht allein darzustellen, sondern ebenso neben anderen kreativen Unterrichtsmöglichkeiten wahrzunehmen. Für Heinzlmaier (2013) stellen die Geisteswissenschaften in der Schule die Quelle für das Erlernen der Demokratiefähigkeit eines Menschen dar, ebenso unverzichtbar sind die praktische Ausbildung in Zeichnen, Malen, Musik und Theater. Unterrichtsgegenstände, die zunehmend aus den fachspezifischen Bildungsinhalten entfernt werden (vgl. ebd., Kindle-Pos. 496f.). In den berufsbildenden kaufmännischen Schulen sind kreative Gegenstände in der Stunden-tafel lediglich bei den unverbindlichen Übungen angeführt. Dies ist insofern von Bedeutung, als Heinzlmaier (2013) die Klagen vieler Wirtschaftsunternehmen darstellt, dass Absolventinnen und Absolventen von fachspezifischen Ausbildungslehrgängen aufgrund mangelnder Fähigkeit zur Entwicklung von eigenständigen und kreativen Ideen nicht in der Lage sind, Innovationsimpulse ins Unternehmen einzubringen und das Wachstum und die Produktivität eher hemmen als fördern (vgl. ebd., Kindle-Pos. 501f.).

Dass eine bewusste methodische Auseinandersetzung mit dem Thema „Humor in der Schule“ nicht gebräuchlich ist, kann daran liegen, dass Humor in seiner Ausdrucksform oft spontan ist und seine lenkende Wirkung zu wenig beachtet wird. Dem Humor in der Schule ebenfalls eine wissenschaftlich anerkannte Bedeutung und Wahrnehmung zu gewähren, bedarf noch vieler Forschungsarbeiten und Publikationen. So soll dieser Beitrag eine Ermutigung darstellen, diesbezüglich überlegt und methodisch mit Humorinterventionen zu arbeiten.

Die Untersuchung der Hypothese, dass das Humorverhalten einer Lehrperson keine Rückschlüsse auf ihr (humorvolles) Agieren im Unterricht bzw. in der Lehre erlaubt, stellt eine kommende Forschungsaufgabe dar.

Literatur

- Adler, Alfred (³³2000): Menschenkenntnis. Frankfurt am Main: Fischer.
- Aßmann, Alex (2008): Pädagogik und Ironie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bauer, Joachim (2011): Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt. München: Karl Blessing Verlag.
- Benesch, Michael (2011): Psychologie des Dialogs. Wien: Facultas.
- Binder, Brigitte (1992): Großes Wörterbuch Fremdwörter. Cologne u.a.: Buch und Zeit.
- Birkenbihl, Vera F. (⁶2011): Humor – an Ihrem Lachen soll man Sie erkennen. München: mvg-Verlag.
- Bischofberger, Iren (Hg.) (2002): Das kann ja heiter werden. Humor und Lachen in der Pflege. Bern: Verlag Hans Huber.
- BMBF (Hg.) (2014a): Lehrplan der Handelsschule, BGBl. II Nr. 209/2014. Abrufbar unter: http://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAS_2014.pdf (2016-06-19).
- BMBF (Hg.) (2014b): Lehrplan der Handelsakademie, BGBl. II Nr. 209/2014. Abrufbar unter: <http://www.hak.cc/node/3600> (2016-06-19).
- BMUKK (Hg.) (1994): Grundsatzterlass zur ganzheitlich-kreativen Erziehung in den Schulen. GZ BMUKK-10.077/17-I/4/94. Abrufbar unter http://www.schulevents.at/fileadmin/daten/schulevents/PDF/pdf_2011/gk_Erz_Grundsatzterlass.pdf (2016-07-4).
- BMUKK (Hg.) (2003): Lehrplan der Handelsschule, BGBl. II 315/2003. Abrufbar unter: http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/842_HAS.pdf (2016-07-4).
- BMUKK (Hg.) (2004a): Lehrplan der Handelsakademie, BGBl. II 291/2004. Abrufbar unter: http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf (2016-07-05).

- BMUKK (Hg.) (2004b): Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, BGBl. II 327/2004. Abrufbar unter: http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/2036_BAKIP.pdf (2016-07-05).
- BMUKK (Hg.) (2009): Grundsatzlerlass „Ganzheitlich-kreative Lernkultur in den Schulen“. GZ BMUKK-10.077/0004-I/4/2009. Abrufbar unter http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Kompetenzzentren/K%C3%BCnstl._Bildung/Downloads/Grundsatzlerlass_Ganzheitlich-kreative_Lernkultur_in_den_Schulen.pdf (2016-07-05).
- Burger, Martina (2011): Perspektiven und Tendenzen in der Fort- und Weiterbildung von Führungskräften in Schulen unter verändertem gesellschaftlichem Wandel. Universität Wien: Diplomarbeit. Abrufbar unter: <http://othes.univie.ac.at/17008/> (2016-07-05).
- Dudenredaktion (Hg.) (2007): Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Band 7. Mannheim u.a.: Bibliographisches Institut & Brockhaus.
- Durdel, Anja; Durdel, René (2001): Auf der Suche nach Humor „vor Ort“. Beobachtungen an Schulen. In: Pädagogik. Themenschwerpunkt: Humor. 53. Jahrgang, Heft 9, S. 8–11.
- Gößling, Tobias (2001): Das Management vom Lachen und Vergessen. oder: Wie kommt Humor in Organisationen? In: Dievernich, Frank, E. P. (Hg.): Kommunikationsausbrüche. Vom Witz und Humor der Organisation. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 215 und S. 219.
- Hirschhausen, Eckart von (2008): Vorwort. In: Kresse, Albrecht; Ullmann, Eva (2008): Humor im Business. Gewinnen mit Witz und Esprit; durch Humor ein gutes Betriebsklima erzeugen; Humor als Karrierefaktor nutzen; als Führungskraft durch Humor Mitarbeiter gewinnen. Berlin: Cornelsen, S. 7.
- Heinzlmaier, Bernhard (2013): Performer, Styler, Egoisten. Über eine Jugend, der die Alten die Ideale abgewöhnt haben. Berlin: Archiv der Jugendkulturen Verlag, Kindle-Edition.
- Höfner, Eleonore; Schachtner, Hans-Ulrich (2010): Das wäre doch gelacht! Humor und Provokation in der Therapie. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kassner, Dieter (2002): Humor im Unterricht. Bedeutung – Einfluss – Wirkungen. Können schulische Leistungen und berufliche Qualifikationen durch pädagogischen Humor verbessert werden? Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kirchmayr, Alfred (2009): Witz und Humor. Vitamine einer erotischen Kultur. Eine Annäherung. Wien-Klosterneuburg: Edition Va Bene.
- Pawlik, Manfred (2010): Bildung und Gesellschaft. In: Perner, Rotraud A.; Pawlik, Manfred (Hg.): PROVOKATIV PÄDAGOGIK. Wien: LIT, S. 162.

- Räwel, Jörg (2005): Humor als Kommunikationsmedium. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Robinson, Vera M. (2002): Praxishandbuch Therapeutischer Humor. Grundlagen und Anwendungen für Gesundheits- und Pflegeberufe. Bern: Hans Huber.
- Rosenberg, Marshall B. (2009): Kinder einfühlend unterrichten. Wie SchülerInnen und LehrerInnen durch gegenseitiges Verständnis Erfolg haben können. Gewaltfreie Kommunikation: die Idee & ihre Anwendung. Paderborn: Junfermannsche Verlagsbuchhandlung.
- Schilling, Johannes; Muderer, Corinna (2010): Der Clown in der sozialen und pädagogischen Arbeit. Methoden und Techniken wirksam einsetzen. München: Ernst Reinhardt.
- Schmiderer, Katharina (2009): Humor und seine Bedeutung für arbeitsbezogenes Erleben, Verhalten und Burnout im Lehrberuf. Universität Wien: Diplomarbeit. Abzurufen unter: http://othes.univie.ac.at/3968/1/2009-02-19_0206477.pdf (2016-07-05).
- Schwarz, Gerhard (2008): Führen mit Humor. Ein gruppenspezifisches Erfolgskonzept. Wiesbaden: Gabler.
- Simanowitz, Jenny (2012): „Jede Führungskraft soll tanzen lernen“. In: Der Standard/ Karrierenstandard, 11./12.08.2012, S. K2.
- Spitzer, Manfred (2011): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stollmann, Rainer (2001): Lachen – was ist das? In: Dievernich, Frank, E.P. (Hg.): Kommunikationsausbrüche. Vom Witz und Humor der Organisation. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 16.
- Veith, Peter (2007): Humor im Klassenzimmer. Soziale Kompetenzen stärken – Ermutigen – Motivieren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wagner, Hedwig (2013): Humor in der Schule – Wozu? Eine Bedarfsklärung für eine schulgerechte Antwort auf den Stellenwert des Humors in berufsbildenden kaufmännischen mittleren und höheren Schulen für den Lebens- und Arbeitsraum Schule. Diplomarbeit. Donau-Universität Krems. Department für Migration und Globalisierung.

Motive für und Einflussfaktoren auf die Berufswahl
Volksschullehrer/in.
Eine empirische Studie an der Pädagogischen Hochschule
Wien

Mirjam Nowak

Abstract Deutsch

Die Bachelorarbeit befasst sich mit den Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden (Lehramt Volksschule) im ersten Semester im Studienjahr 2014/15 an der Pädagogischen Hochschule Wien (PH Wien). Im Beitrag wird zunächst die empirische Erhebungsmethode näher erläutert. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zu Einflussfaktoren und Berufswahlmotiven dargestellt und interpretiert. Die Ergebnisse der Erhebung zeigen deutlich, dass bei der Berufswahl zum Volksschullehrer/ zur Volksschullehrerin in erster Linie intrinsische Motive als ausschlaggebend angegeben werden.

Schlagworte

Berufswahlmotive, Volksschullehrer/in, Lehrer/innen-Ausbildung

Abstract English

The bachelor's thesis deals with motives for the choice of career as a primary school teacher of students in the first semester of the University College of Teacher Education Vienna. The empirical part of the article deals with the survey method. Results of the questionnaire survey to influence factors and occupational choice motifs are displayed and interpreted. The results clearly show that the students are primarily intrinsically motivated when choosing a career as a primary school teacher.

Keywords

occupational choice motifs, primary school teacher, teacher training

Zur Autorin

Mirjam Nowak, Mag. (FH) BEd, Fachhochschulstudium „Wirtschaftsberatende Berufe“ (Abschluss 2002), langjährige Erfahrung in der Wirtschaftsberatung, Lehramtsstudium Volksschule an der PH Wien (Abschluss 2015).

Kontakt: mirjam.nowak@gmail.com

1 Ausgangslage und methodische Vorgangsweise

Die Zahl der Lehramtsstudierenden in Österreich unterliegt zyklischen Schwankungen. Dazu tragen sowohl aktuelle bildungspolitische und bildungsökonomische Entwicklungen bei als auch die starke mediale Präsenz, der dieser Berufsstand unterliegt (vgl. Rabel 2011, S. 11). Die Entscheidung für die Wahl für einen bestimmten Beruf bzw. des Lehrberufs ist ein sehr komplexer Prozess, der einer Fülle unterschiedlicher Einflussfaktoren unterliegt, die sowohl in der Person der Entscheiderin/ des Entscheiders als auch in unterschiedlichen Umfeldbedingungen begründet sind (vgl. u.a. Mayr 1994; Enzelberger 2001; Lipowsky 2003; Ulich 2004; Beinke 2006; Rausch et al. 2008; Mayr 2009; Nieskens 2009; Wiegmann-Brunner 2012). Über eine quantitative Befragung mittels standardisiertem Fragebogen (vgl. u.a. Pohlmann & Möller 2010) wurden im Wintersemester 2014 im Rahmen dieser Bachelorarbeit (vgl. Nowak 2015) an der PH Wien Berufswahlmotive und die wichtigsten Einflussfaktoren auf die Berufswahl „Volksschullehrer/in“ bei Studierenden im ersten Semester erhoben. Die Auswahl der Items, die sich auf die Einflussfaktoren auf die Berufswahl der Befragten bezogen, wurde teilweise adaptiert aus der Forschung von Rabel (2011) übernommen und ergänzt. Das Sample betrug mit 157 ausgewerteten Fragebögen 47,56 Prozent der Grundgesamtheit.

2 Ergebnisse zu Einflussfaktoren und Motiven

Einflussfaktor Soziales Umfeld: Die Auswertung der Fragebögen ergab, dass 21 Prozent der Befragten aus sogenannten *Lehrerfamilien* (Vater oder Mutter sind oder waren im Lehrberuf tätig) stammen. Die drei Einflussfaktoren, die

sich auf den Einfluss Dritter bei der Berufswahl beziehen wurden wie folgt bewertet: Eltern (54,2%), Freunde und Bekannte (43,9%), erweiterte Familie (6,4%).

Einflussfaktor Pädagogische Vorerfahrung: Die Ergebnisse der Erhebung bestätigen, dass 95,5 Prozent der Befragten bereits pädagogische Vorerfahrung sammeln konnten.

Einflussfaktor Berufserfahrung/Vorstudium: Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden (54,1%) gab an, vor ihrem Studium bereits Berufserfahrung gesammelt oder ein Studium begonnen zu haben. Die Mehrheit der befragten Studierenden (61,25%), die bereits Berufserfahrung vor dem Studium sammeln konnten, hat sich nach maximal drei Jahren beruflicher Tätigkeit für den Beginn ihres Studiums entschieden.

Einflussfaktoren im Überblick: Die neunzehn untersuchten Einflussfaktoren (EF) auf die Berufswahl werden in Übersicht 1 absteigend nach Mittelwerten gereiht dargestellt. Einflussfaktoren, die der Kategorie „Person (P)“ zugeordnet wurden, führen dabei die Reihung der Einflussfaktoren an. Weitere Einflussfaktoren: fachlich/inhaltliche (F), Rahmenbedingungen Beruf (R), soziales Umfeld und sonstige (U).

Einflussfaktor	Mittelwert	Kategorie
EF10 ... ich gern mit Kindern und Jugendlichen arbeite.	3,94	P
EF9 ... der Lehrberuf ein sehr abwechslungsreicher ist.	3,85	F
EF13 ... es für mich wichtig ist, einen Beitrag zur Ausbildung von Kindern zu leisten.	3,71	P
EF12 ... mir die Entwicklung von Persönlichkeiten ein echtes Anliegen ist.	3,66	P
EF14 ... ich einen Beruf ausüben möchte, in dem ich die Erziehung von Kindern gestalten kann.	3,61	P
EF8 ... ich mich gern mit den Inhalten meiner Fächer beschäftige.	3,49	F
EF17 ... ich fachliche Inhalte interessant vermitteln kann.	3,34	F
EF7 ... ich in meinen Fächern viel Wissen erwerben möchte.	3,28	F
EF5 ... ich als Lehrer/in finanziell abgesichert bin.	2,53	R
EF6 ... ich denke, dass meine Eltern es befürworten, wenn ich Lehrer/in werde.	2,51	U
EF1 ... ich mir als Lehrer/in die Arbeitszeit zum großen Teil selbst einteilen kann.	2,50	R

Einflussfaktor	Mittelwert	Kategorie
EF16 ... ich das System „Schule„ verändern möchte.	2,40	R
EF3 ... mir von Freunden und Bekannten zum Lehramtsstudium geraten wurde.	2,25	U
EF11 ... der Lehrberuf ein angesehener Beruf ist.	2,22	U
EF18 ... mir in der Familie nahe gelegt wurde, das Lehramtsstudium aufzunehmen	1,96	U
EF4 ... ich in keinem anderen Beruf so viel Ferien hätte wie im Lehrberuf.	1,96	R
EF2 ... ich denke, dass dieses Studium leicht zu bewältigen ist.	1,94	R
EF15 ... weil momentan ein starker Lehrer/innen-Mangel herrscht.	1,80	R
EF19 ... weil mir kein anderes Studium eingefallen ist.	1,22	P

Übersicht 1: Einflussfaktoren auf die Berufswahl (n = 157) (Quelle: Nowak 2015, S. 38)

Motive: Übersicht 2 zeigt die Gesamtreihung der Motive (M) nach Mittelwerten und weist zudem die entsprechende Kategorie zu den einzelnen Motiven (I=intrinsisch, E=extrinsisch) aus. Wie in der Übersicht ersichtlich, waren die befragten Studierenden in ihrer Berufswahl eher intrinsisch (I) motiviert.

Motiv	Mittelwert	Kategorie
M1 ... weil ich gerne mit Kindern zusammen arbeite.	1,73	I
M2 ... weil der Lehrberuf interessant, abwechslungsreich und vielseitig ist.	2,81	I
M7 ... weil ich gerne Wissen vermitteln möchte.	3,90	I
M3 ... weil man als Lehrer/in gut berufliche und familiäre Interessen verbinden kann.	4,12	I
M6 ... weil ich als Lehrer/in eine wichtige berufliche Aufgabe übernehme.	4,21	E
M4 ... weil ich schon immer gerne Lehrer/in werden wollte.	5,03	I
M5 ... weil aktuell viele Lehrer/innen gesucht/gebraucht werden.	6,39	E

Übersicht 2: Subjektive Reihung der ausschlaggebenden Berufswahlmotive (n = 157) (Quelle: Nowak 2015, S. 41)

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass überwiegend Einflussfaktoren, die in der Person der Entscheiderin/ des Entscheiders und deren Interessen begründet liegen, als ausschlaggebend angegeben wurden. Der Einflussfaktor

„weil ich gerne mit Kindern zusammen arbeite“ liegt bei 94 Befragten (60,3%) an erster Stelle. Sozioökonomische Einflussfaktoren und solche, die sich auf die Rahmenbedingungen des Berufes beziehen, werden als weniger einflussreich auf die Studien- und Berufswahl erachtet.

Die Untersuchungsergebnisse belegen, dass sich viele der Befragten erst nach einigen Jahren an Berufserfahrung bzw. nach Absolvierung eines anderen Studiums für den Lehrberuf entschieden haben. Mehr als die Hälfte der Befragten hat vor dem Beginn des Studiums Lehramt Volksschule bereits Berufserfahrung gesammelt oder ein anderes Studium begonnen oder abgeschlossen. Die pädagogische Vorerfahrung kann als signifikanter Faktor in der Berufswahl angesehen werden. So können 95 Prozent der Befragten auf pädagogische Vorerfahrungen in unterschiedlichen Qualitäten zurückgreifen. Hinsichtlich der vorherrschenden Berufswahlmotive zeichnen die Ergebnisse der Erhebung ein recht klares Bild. Hauptmotiv für die Wahl des Berufes Volksschullehrer/in ist die Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern. Besonders hervorzuheben ist die Tatsache, dass die befragten Studierenden in erster Linie intrinsische Motive für ihre Berufs- und Studienwahl als subjektiv wichtig erachtet haben. Extrinsische Motive (wie z.B. Lehrer/innen-Mangel, finanzielle Absicherung) scheinen den Befragten weniger wichtig bzw. weniger ausschlaggebend für ihre Berufswahl zu sein.

Mit dem Studienjahr 2015/16 wurde das Bachelorstudium Primarstufe in Österreich um zwei Semester erweitert. Es wäre interessant, die Erhebung zu wiederholen und zu erforschen, ob sich Motivstrukturen und Einflussfaktoren auf die Berufswahl aufgrund der Restrukturierung der Ausbildung von den vorliegenden Ergebnissen unterscheiden.

Literatur

- Beinke, Lothar (2006): Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Entscheidungen im Netzwerk der Interessen. Frankfurt/Main: Lang.
- Enzelberger, Sabina (2001): Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim: Juventa.
- Lipowsky, Frank (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbronn: Klinkhardt.

- Mayr, Johannes (1994): LehrerstudentInnen – gestern, heute, morgen. Persönlichkeitsmerkmale im Institutionen- und Kohortenvergleich. In: Mayr, Johannes (Hg.): *Lehrer/in werden*. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag, S. 79–98.
- Mayr, Johannes (2009): *LehrerIn werden in Österreich. Empirische Befunde zum Lehramtsstudium*, Wien. In: *Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift*, Heft 1-2/2009, S. 14–33.
- Nieskens, Birgit (2009): *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht?* Göttingen: Cuvillier.
- Nowak, Mirjam (2015): *Motive für und Einflussfaktoren auf die Berufswahl VolksschullehrerIn*. PH Wien: Bachelorarbeit.
- Rabel, Michaela (2011): *Berufswahlmotive angehender Lehrerinnen*. Universität Wien: Dissertation.
- Rausch, Tobias; Hecht, Lena; Walstein, Christiane; Staudt Nicole (2008): *Berufswahlmotive angehender Lehrerinnen und Lehrer. Eine Studie nach Schultyp und Geschlecht*. München: Grin Verlag.
- Pohlmann, Britta; Möller, Jens (2010): Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 24 (1), S. 73–84.
- Ulich, Klaus (2004): „Ich will Lehrer/in werden.“ Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Weinheim: Beltz.
- Wiegmann-Brunner, Eva (2012): *Berufswahlmotive Studierender des Lehramtes Volksschule an der Pädagogischen Hochschule Wien*. PH Wien: Bachelorarbeit.

Die Dokumentarische Methode. Methodologie, Arbeitsschritte und Potentiale¹

Ulrich Krainz

Abstract Deutsch

Innerhalb der Sozialwissenschaften aber auch in der Schul- und Bildungsforschung hat sich die dokumentarische Methode, ein Auswertungsverfahren der rekonstruktiven Sozialforschung, mittlerweile gut etabliert. Der Beitrag gibt einen Einblick in die methodologischen Grundlagen, die Arbeitsschritte der dokumentarischen Interpretation und diskutiert das Potential eines solchen Vorgehens für die Schul- und Bildungsforschung.

Schlüsselwörter

Rekonstruktive Sozialforschung, Qualitative Sozialforschung, Ralf Bohnsack, Karl Mannheim, Interview, Gruppendiskussion

Abstract English

Within the social sciences but also in the area of school and educational research the documentary method, an analysis method oriented on the reconstructive social research perspective, has become well established. The article gives an insight into the methodological foundations, the working-steps of the documentary interpretation and discusses the potential of such an approach for school and educational research.

¹ Um die Grundzüge der dokumentarischen Methode in diesem Beitrag darzulegen, greife ich zum Teil auf Formulierungen zurück, die sich im Zusammenhang von mir durchgeführter größerer rekonstruktiver Sozialstudien auch an anderer Stelle finden lassen (vgl. Krainz 2012, sowie Krainz 2014).

Keywords

reconstructive social research, qualitative social research, Ralf Bohnsack, Karl Mannheim, interview, group discussions

Zum Autor

Ulrich Krainz, Mag. Dr., Studium der Psychologie und Bildungswissenschaft an der Universität Wien und der Macquarie University in Sydney, Australien; derzeit Universitätsassistent am Zentrum für Lehrer/innenbildung (ZLB) der Universität Wien; Mitarbeiter der Männerberatung Wien; Trainer und Berater in den Bereichen Konfliktmanagement, Gruppendynamik und Politische Bildung; Mitglied der „Österreichischen Gesellschaft für Gruppendynamik und Organisationsberatung“ (ÖGGÖ)

Kontakt: ulrich.krainz@univie.ac.at

1 Einleitung

Die dokumentarische Methode ist ein qualitatives Auswertungsverfahren der „*rekonstruktiven Sozialforschung*“ (Bohnsack 2008) und wurde von Ralf Bohnsack auf Grundlage der Wissenssoziologie Karl Mannheims und der Ethnomethodologie Harold Garfinkels entwickelt. Im Unterschied zu anderen qualitativen Verfahren geht es dabei gerade nicht um das Analysieren von Meinungen oder Einstellungen hinsichtlich eines zu interessierenden Themas oder um inhaltsanalytische Zusammenfassungen. Vielmehr folgt die dokumentarische Interpretation einem prozess- bzw. sequenzanalytischen Vorgehen, das auf die Rekonstruktion von Handlungspraktiken, Interaktions- und Erlebnisprozessen gerichtet ist und somit auf handlungsleitende Orientierungen und Habitusformen abzielt.

Historisch erfolgten die ersten Auseinandersetzungen mit dieser Methode vor allem im Zusammenhang des Gruppendiskussionsverfahrens, weshalb sie für deren Auswertungen besonders geeignet ist (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2008, S. 272). Sie wird aber mittlerweile auch für die Interpretation von narrativ fundierten Interviews (vgl. Nohl 2006), der teilnehmenden Beobachtung sowie in jüngerer Zeit auch zur Analyse von Bildern oder Filmen herangezogen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2008, S. 272ff.; Bohnsack, Fritzsche & Wagner-Willi 2014). Die Vorzüge dieser Methode wurden von vielen so-

zialwissenschaftlichen Disziplinen erkannt, weshalb sie auch in verschiedenen Feldern ihre Anwendung gefunden hat (für einen Überblick siehe Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013; zur Kritik an der vergleichsweise nur seltenen Anwendung der Methode innerhalb der akademisch betriebenen Psychologie siehe Przyborski & Slunecko 2009, 2010). Auch im Kontext der Schul- und Bildungsforschung erfreut sich die dokumentarische Methode seit geraumer Zeit zunehmender Beliebtheit, sei es in Bezug auf die Schulpädagogik (vgl. Asbrand 2006), der Lehrer/innenbildung (vgl. Fellmann 2014), der interkulturellen Pädagogik (vgl. Nohl 2001) oder der Politischen Bildung (vgl. Krainz 2014).

Im Folgenden werden zunächst methodologische Grundüberlegungen der rekonstruktiven Sozialforschung und zentrale Begriffe geklärt, die für das Verständnis der dokumentarischen Interpretation essentiell sind. Daran anschließend werden die einzelnen methodischen Arbeitsschritte diskutiert und angeführt. Der Beitrag schließt mit abschließenden Betrachtungen des besonderen Potentials der dokumentarischen Methode für den Bereich der Schul- und Bildungsforschung.

2 Methodologische Grundüberlegungen

Den Ausgangspunkt der rekonstruktiven Sozialforschung bilden die sogenannten „*Common-Sense-Konstruktionen*“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2008, S. 26) der handelnden Personen. Damit ist gemeint, dass in jedem Handeln stets implizite Konstruktionen und Orientierungen eingelassen sind. Es handelt sich dabei um ein sogenanntes „*implizites Wissen*“ (Polanyi 1966/1985) bzw. „*atheoretisches Wissen*“ (Mannheim 1980, S. 73), das – weil es im alltäglichen Handeln auf selbstverständliche Art und Weise praktiziert wird – von den interviewten Personen auch nicht einfach abgefragt oder theoretisch auf den Begriff gebracht werden kann.

Bei diesen impliziten Interpretations- und Konstruktionsweisen von Wirklichkeit handelt es sich darüber hinaus um eine „*gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*“ (Berger & Luckmann 1969/2007), weshalb sie auch nicht einfach beliebig ausfallen können. Die Konstruktionen basieren vielmehr auf „*kollektiv geteilten Wissensbeständen*“ (Rosenthal 2005, S. 39). Folgt man diesen Überlegungen wird deutlich, dass „*der Sinn einer Handlung keine individuelle, sondern eine soziale und oft eine kollektive Angelegenheit*“ (Przyborski

& Wohlrab-Sahr 2008, S. 32) ist und in unserem Handeln somit immer „*mehr zum Ausdruck kommt als unsere persönliche Absicht oder auch unsere Persönlichkeit*“ (ebd.). So spielen stets geschlechtsspezifische, soziokulturelle, milieubedingte aber auch berufskulturelle Verhältnisse und Prägungen usw. eine gewichtige Rolle. Die Wissenssoziologie von Karl Mannheim spricht in diesem Zusammenhang von einer sogenannten „*konjunktiven Erfahrung*“ (Mannheim 1980, S. 225), eine auf Grundlage der gemeinsamen Handlungspraxis verbindende Erfahrung. Personen, die durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge miteinander verbunden sind, verstehen einander unmittelbar ohne etwas umständlich erklären oder interpretieren zu müssen (z.B. stellt die schulische Sozialisation von Schülerinnen und Schülern einen solchen konjunktiven Erfahrungsraum dar, vgl. Asbrand 2010, S. 3). Außenstehenden, denen diese gemeinsamen Erfahrungen nicht zur Verfügung stehen, ist der Zugang zu diesem „*konjunktiven Wissen*“ zunächst verwehrt. Es gibt kein unmittelbares Verstehen, vielmehr muss dieses Wissen erst erschlossen und interpretiert werden.

An dieser Stelle setzt die dokumentarische Interpretation mit ihrer prozessorientierten und praxeologischen Positionierung an. Die Aufgabe der rekonstruktiven Sozialforschung ist es nun an diese impliziten Konstruktionen der Wirklichkeit anzuschließen und diese zu *re*-konstruieren. Dabei werden die Handlungen von Personen zunächst als „*Konstruktionen ersten Grades*“ (d.h. das alltägliche Handeln) von einem Forschenden vollzogen und verstanden, daran anschließend werden im Sinne der wissenschaftlichen Theoriebildung sogenannte „*Konstruktionen zweiten Grades*“ (d.h. sozialwissenschaftliche Typen und Theorien) gebildet (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2008, S. 27). Im Rahmen der dokumentarischen Methode wird hierbei auch zwischen zwei Sinnebenen jeder Interaktion unterschieden, dem *immanenten* und dem *dokumentarischen Sinngehalt* (vgl. Mannheim 1980, S. 85ff.). Während ersterer sich auf die inhaltliche Ebene des Gesagten bezieht (das Was), bezieht sich der dokumentarische Sinngehalt auf den Entstehungszusammenhang, die Art und Weise wie etwas gesagt bzw. in welchem Rahmen ein Thema abgehandelt wird. Wie noch zu zeigen ist, wird dieser Unterscheidung im Rahmen der dokumentarischen Methode mittels eigener Arbeitsschritte speziell Rechnung getragen.

Zentrales Kennzeichen ist somit der Wechsel „*von den Was- zu den Wie-Fragen*“ (Bohnsack 2008, S. 64). In der Interpretation geht es also nicht darum zu erfassen was die gesellschaftliche Realität *ist* (oder welche Meinung und

Einstellungen die untersuchten Personen darüber *haben*), sondern *wie* diese Realität sozial und kommunikativ hergestellt bzw. ausgehandelt wird. Die dokumentarische Interpretation ist somit auf „*das Wie der Herstellung sozialer Realität*“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2008, S. 275) gerichtet. Um als Forscher ein soziales Phänomen verstehen zu können, ist es daher notwendig diesen Herstellungsprozess (d.h. wie über etwas gesprochen wird) nachzuvollziehen und zu rekonstruieren. Mit Pierre Bourdieu kann man hierbei auch vom „*modus operandi*“ (Bourdieu 1982, S. 281) der Herstellung eines Phänomens sprechen, der zur begrifflich-theoretischen Explikation gebracht werden muss. Damit zielt die Methode auf die Explikation impliziten Wissens ab.

Diese Überlegungen haben wichtige Implikationen für das forschende Vorgehen. Einem rekonstruktiven Verständnis folgend macht es nämlich aus den oben genannten Gründen keinen Sinn, Personen direkt nach ihren Meinungen oder Einstellungen zu bestimmten Themenstellungen oder ihrem Handeln zu befragen. Da hierbei primär implizite, präreflexive, eben atheoretische Wissensbestände von Interesse sind, können die untersuchten Personen auch nicht kommentierend und reflexiv darüber Auskunft geben. Vielmehr muss auf die Ebene der Handlungspraxis gewechselt und darauf geachtet werden, „*was aus ihnen, was durch sie spricht*“ (Slunecko 2002, S. 128). Dieser Fokuswechsel markiert ein wesentliches methodologisches Grundverständnis der rekonstruktiven Sozialforschung, das sich durch eine deutliche Problematisierung der Ebene subjektiver Meinungen auszeichnet. Der Zugang zu diesem impliziten Wissen geschieht mittels offener und nicht-standardisierter Verfahren der Datenerhebung, die den Beforschten größtmögliche Freiheit in ihren Erzählungen über ihre Lebenswelt und Alltagspraxis geben. So kann „*die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen des für die Untersuchung relevanten Themas*“ (Bohnsack 2008, S. 21) den Beforschten soweit wie möglich selbst überlassen werden, „*damit diese ihr Relevanzsystem und ihr kommunikatives Regelsystem entfalten können*“ (ebd.).

3 Die Arbeitsschritte der dokumentarischen Interpretation

Die dokumentarische Methode hat diese methodologischen Überlegungen in ein sehr verbindliches methodisches Vorgehen übersetzt, das Forschenden zugleich einen roten Faden für die Interpretation des erhobenen Datenmaterials zur Verfügung stellt. Forschung wird dabei aber nicht als ein lineares Vor-

gehen verstanden, das mit der Bildung von Hypothesen beginnt, die an das Forschungsfeld herangetragen und überprüft werden. Charakteristisch ist vielmehr ihr explorativer Charakter, der Forschungsprozess ist auf die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung angelegt, ein Vorgehen, das vor allem im Zusammenhang der „*grounded theory*“ (Glaser & Strauss 1967) ausführlich beschrieben und entwickelt wurde. Diesem Leitprinzip folgend wird auch der „*Zirkularität*“ (Flick 2005, S. 71ff.) als einem der zentralen Kennzeichen der qualitativen Sozialforschung Rechnung getragen, das von einem prozesshaften Wechselverhältnis zwischen anfänglichen Erhebungen, Analysen, Interpretationen, dem ständig mitlaufenden Vergleichen mit anderen Fällen und den daraus folgenden Auswahlentscheidungen für das weitere Vorgehen ausgeht. Die einzelnen Bestandteile dieses Prozesses können nicht isoliert, sondern nur in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander betrachtet werden, weshalb zwischen den methodischen Regeln und der Forschungspraxis – wie Ralf Bohnsack es nennt – „*keine deduktive, sondern eine reflexive Beziehung*“ (Bohnsack 2008, S. 10) besteht.

In der dokumentarischen Methode lassen sich vier Arbeitsschritte identifizieren: (1) die *formulierende Interpretation*, (2) die *reflektierende Interpretation*, (3) die *Fallbeschreibung* und (4) die *komparative Analyse und Typenbildung* (vgl. Nohl 2006, S. 45ff.; Bohnsack 2008, S. 134ff.; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2008, S. 286ff.).

3.1 Formulierende Interpretation: Was wird gesagt?

Dieser Interpretationsschritt beginnt bereits vor der eigentlichen Transkription des Datenmaterials. Die Audioaufzeichnungen werden noch einmal angehört, um sich einen Überblick über den „*thematischen Verlauf*“ (Bohnsack 2008, S. 135) des Interviews bzw. der Gruppendiskussionen zu verschaffen. Danach werden die Themen in Ober- und Unterthemen gegliedert. Im Anschluss daran werden jene Passagen identifiziert, die transkribiert und einer genaueren Analyse unterzogen werden sollen.

Für die Auswahl gibt es unterschiedliche Kriterien, die sowohl inhaltlicher als auch formaler Natur sind (vgl. Nohl 2006, S. 46). Zu den inhaltlichen Gesichtspunkten zählen jene Passagen, die im Hinblick auf das jeweilige Erkenntnisinteresse und die jeweiligen Forschungsfragen relevant sind (Was will ich in meiner Forschung wissen? Welches Thema interessiert mich? usw.). Formal

gesehen werden darüber hinaus aber auch jene Passagen genauer betrachtet, in denen sich die interviewten Personen besonders engagiert und metaphorisch äußern, bzw. wenn in Gruppendiskussionen eine besonders hohe interaktive Dichte deutlich wird. Im Vokabular der dokumentarischen Methode spricht man dabei von den so genannten „*Fokussierungsmetaphern*“ (Bohnsack 2008, S. 137). Diese Passagen sind vor allem deshalb wichtig, da sie „*unter Umständen ein Korrektiv zu den Themen der Forschenden darstellen können*“ (Nohl 2006, S. 46), Themen also, die der Lebenswelt und dem Relevanzsystem der zu untersuchenden Personen eher entsprechen. Darüber hinaus ist es weiters möglich Passagen auszuwählen, in denen Themen vorkommen, die in den unterschiedlichen Fällen gleichermaßen behandelt werden und somit für die komparative Analyse besonders geeignet sind (ebd.).

Erst nach der Auswahl beginnt die eigentliche „*formulierende Feininterpretation*“ (Nohl 2006, S. 46). Dabei werden die ausgewählten Passagen sequentiell durchgesehen und auch hierbei Ober- und Unterthemen identifiziert. Der Interpretationsschritt bezieht sich auf das *Was* des Gesagten, weshalb man noch im Bereich des „*immanenten Sinngehalts*“ (Mannheim 1980, S. 85ff.) einer Passage verbleibt. Dieser Auswertungsschritt dient gleichzeitig auch der intersubjektiven Überprüfbarkeit. Nicht immer ist unmittelbar klar, wovon in den Interviews eigentlich gesprochen wird. Der Auswertungsschritt der thematischen Feingliederung ist daher vor allem deshalb notwendig, da er aufzeigt, dass das, was hier gesprochen wird, „*nicht selbstverständlich, sondern interpretationsbedürftig ist*“ (Nohl 2006, S. 47).

3.2 Reflektierende Interpretation: Wie wird es gesagt?

Ist der immanente Sinngehalt einer Passage geklärt, wird in einem darauf aufbauenden Schritt die Art und Weise *wie* etwas ausgedrückt und ein Thema behandelt wird in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Stand beim ersten Interpretationsschritt somit noch die Rekonstruktion des Themas im Zentrum, geht es bei der reflektierenden Interpretation vielmehr um die Rekonstruktion und Explikation des Orientierungsrahmens, innerhalb dem ein Thema abgehandelt wird. Der Interpretationsschritt zielt somit auf den „*dokumentarischen Sinngehalt*“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2008, S. 289), darauf, wie sich in der Art und Weise des Sprechens der dahinterstehende konjunktive Erfahrungsraum und die Handlungspraxis dokumentieren. Daher rührt auch der Name

der Methode. Jeder Ausdruck wird als ein *Dokument* für ein zugrundeliegendes Muster (Habitus, Handlungsorientierung) angesehen.

Der Rahmen, innerhalb dessen ein Thema behandelt wird, ist aber ebenfalls nicht immer unmittelbar einleuchtend oder von den interviewten Personen begrifflich expliziert. Ihn zu identifizieren ist vielmehr Aufgabe dieses Interpretationsschritts. Dies geschieht über sogenannte „*Gegenhorizonte*“ (Bohnsack 2008, S. 135), die Aufschluss darüber geben, wohin eine Orientierung strebt (positiver Gegenhorizont) bzw. wovon sie sich abgrenzt (negativer Gegenhorizont). So können beispielsweise thematisch vollkommen unterschiedliche Passagen (immanenter Sinngehalt) auf denselben Orientierungsrahmen zurückgeführt werden, da sich – ungeachtet des zur Diskussion stehenden Themas – stets dieselbe Art und Weise der Bearbeitung zeigt und somit ein Muster deutlich wird. Die Suche ist daher auf homologe Sinnstrukturen gerichtet, welche die einzelnen Themen zusammenhalten (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahar 2008, S. 284). Mit dem Versuch des Nachweises einer „*implizite[n] Regelmäßigkeit von Erfahrungen*“ (Nohl 2006, S. 51) zielt der Auswertungsschritt auf die Rekonstruktion von handlungsleitenden Orientierungen und Habitusformen ab.

3.3 Fallbeschreibung

In der Fallbeschreibung wird noch einmal die Gesamtgestalt des Falles zusammengefasst. Dabei geht es strenggenommen aber nicht um eine neue Interpretationsleistung, sondern primär um die vermittelnde „*Darstellung, Zusammenfassung und Verdichtung der Ergebnisse im Zuge ihrer Veröffentlichung*“ (Bohnsack 2008, S. 139). Handelt es sich um die Analyse von Gruppendiskussionen wird hierbei auch von „*Diskursbeschreibung*“ (ebd.) gesprochen, für die auch ein eigenes Begriffsinventar entwickelt wurde (vgl. dazu ausführlich Przyborski 2004). Nicht immer wird im Rahmen der dokumentarischen Methode aber eine Fallbeschreibung wiedergegeben. Aufgrund einer stärkeren Orientierung an der komparativen Analyse und Typenbildung ist dieser Arbeitsschritt gerade in neueren Studien, die mehr auf eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse ausgerichtet sind und daher vom jeweiligen Einzelfall abstrahieren, deutlich in den Hintergrund getreten (vgl. Bohnsack 2008, S. 141). Der Vollständigkeit halber sei dieser Schritt aber dennoch hier angeführt.

3.4 Komparative Analyse und Typenbildung

Alle Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode führen zur Ausarbeitung einer mehrdimensionalen Typenbildung. Die komparative Analyse, der Vergleich mit anderen Fällen, ist hierfür weniger ein eigener Auswertungsschritt, als vielmehr ein ständig mitlaufendes Prinzip der dokumentarischen Interpretation. Der Orientierungsrahmen eines Interviews bzw. einer Gruppendiskussion wird nämlich dann besonders deutlich, wenn man ihn mit den Orientierungsrahmen anderer Fälle vergleicht. Da aber zu Beginn der Forschung mangels anderer Vergleichshorizonte lediglich der eigene Erfahrungshintergrund für die Interpretation zur Verfügung steht (z.B. Alltagstheorien, eigene Normalitätsvorstellungen und Gedanken, usw.), zeichnet sich die Interpretation zunächst durch eine „*Standort- oder Seinsgebundenheit des Interpretieren*“ (Bohnsack 2008, S. 183) aus. Aus diesem Grund müssen diese einseitig an den Standort des Forschenden gebundenen Interpretationen im Laufe des Forschungsprozesses systematisch durch weitere empirische Vergleichshorizonte (d.h. andere Fälle) ergänzt und erweitert werden. Man spricht in dem Zusammenhang auch von einem „*methodisch kontrolliertem Fremdverstehen*“ (ebd., S. 19), was gleichzeitig eine Methode zur Validierung von Interpretationen darstellt (vgl. Nohl 2006, S. 53). Durch Heranziehung fallexterner Kontraste kann analysiert werden, wie verschiedene Fälle das gleiche Thema unterschiedlich behandeln, weshalb die Besonderheiten aber auch Übereinstimmungen von Fällen erst vor dem Hintergrund weiterer empirischer Kontrastmöglichkeiten deutlich werden.

Der Modus des ständigen Vergleichens stellt damit die Grundlage für die Generierung von unterschiedlichen Typen dar. Wie Arnd-Michael Nohl (2006) ausführt, ist es nicht Aufgabe der dokumentarischen Methode einen Einzelfall genau zu kennen und zu beschreiben (und damit unterscheidet sie sich von anderen qualitativen Zugängen), sondern den wesentlichen Orientierungsrahmen zu identifizieren und mit anderen rekonstruierten Orientierungsrahmen zu vergleichen. Lässt sich nämlich nicht nur in einem Fall, sondern in mehreren Fällen eine bestimmte und von anderen Orientierungsrahmen abgehobene Art und Weise identifizieren, wie ein Thema behandelt wird, dann lässt sich dieser Orientierungsrahmen vom Einzelfall ablösen und zu einem Typus ausarbeiten (vgl. Nohl 2006, S. 13). Mit Max Weber (1922/2005) kann man in diesem Zusammenhang auch von *Idealtypen* sprechen, die den

sozialen Sinn in abstrahierter, eben idealtypischer Art und Weise zusammenfassen.

Das analytische Vorgehen dieses Arbeitsschritts ermöglicht es sowohl Bezüge zwischen verschiedenen Orientierungen herauszuarbeiten als auch Bezüge zwischen den Erlebnishintergründen (d.h. Erfahrungsräumen), in denen die Genese einer Orientierung zu suchen ist (vgl. Bohnsack 2008, S. 141). Im Vokabular der dokumentarischen Methode wird aus diesem Grund auch zwischen zwei Arten der Typenbildung unterschieden, der *sinnogenetischen* und der *soziogenetischen Typenbildung*.

Die sinngenetische Typenbildung zeigt an „*in welch unterschiedlichen Orientierungsrahmen die erforschten Personen jene Themen und Problemstellungen bearbeiten, die im Zentrum der Forschung stehen*“ (Nohl 2006, S. 57). Ausgehend vom jeweiligen Erkenntnisinteresse gelangt man so – sofern die Rekonstruktion gut erfolgte – zu unterschiedlichen Typen, die aufzeigen, wie und auf welcher unterschiedlichen Art und Weise dasselbe Thema behandelt wird. Wie es aber zu diesen Unterschieden kommt oder besser gesagt welche Erfahrungsräume bzw. welche sozialen Zusammenhänge hierfür ausschlaggebend sind, kann mit diesem Schritt nicht geklärt werden. Dies ist vielmehr Aufgabe der daran anschließenden soziogenetischen Typenbildung, welche sich mit der Frage der „*Genese von Orientierungen*“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2008, S. 298) befasst. Dieser analytische Schritt versucht zu klären mit welchen Sozialdimensionen bzw. *Typiken* ein Orientierungsrahmen zusammenhängt, ob es sich hierbei um eine Generations-, Bildungs- oder Migrationstypik handelt, der Orientierungsrahmen mit geschlechtsbezogenen oder milieubedingten Lebenskonstellationen zusammenhängt, usw. (vgl. Bohnsack 2008, S. 143). Damit zielt das Vorgehen auf die Entwicklung einer mehrdimensionalen Typenbildung ab. Dies ist mitunter ein sehr aufwendiges Unterfangen und auch in Abhängigkeit von den zur Verfügung stehenden empirischen Vergleichshorizonten zu sehen. Nicht immer liegt für alle Typiken dasselbe umfangreiche und aufschlussreiche Datenmaterial vor, weshalb im Zuge eines Forschungsprozesses auch nicht immer alle Erfahrungsdimensionen berücksichtigt und rekonstruiert werden können. Je nach erzielter Typenbildung, wie umfangreich, eindeutig und detailliert diese rekonstruiert werden konnte, wird somit auch der Geltungsbereich der Forschung und ihre Generalisierbarkeit eingeklammert.

4 Abschließende Betrachtungen

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen wird deutlich, dass ein rekonstruktiver Forschungszugang mittels der dokumentarischen Methode wesentliche Vorteile nicht nur in sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen, sondern auch im Bereich der Schul- und Bildungsforschung mit sich bringt, etwa wenn es um empirische Untersuchungen von Unterrichtspraxis oder des Schulalltags geht. Zum Abschluss daher einige zusammenfassende Überlegungen.

- *Betrachtungen der Handlungspraxis*: Die dokumentarische Methode ermöglicht es implizites Wissen zu rekonstruieren, das in die Alltagspraxis eingeblendet ist und die Handlungen der beteiligten Akteure bestimmt, ein Wissen, das von den interviewten Personen auch nicht so einfach theoretisch expliziert werden kann. Das größte Potential der Methode erweist sich gerade darin, einen Einblick in die Handlungs- und Alltagspraxis der untersuchten Personen zu erhalten, einen Einblick in das, was jemand vor dem Hintergrund bestimmter Erfahrungszusammenhänge erlebt und wie er/sie vor diesem Hintergrund handelt.
- *Vermeidung subjektiver Meinungsäußerungen*: Die dokumentarische Methode verhindert darüber hinaus, dass man im Zuge der eigenen Forschungen lediglich Meinungen und Einstellungen einsammelt und damit den subjektiven Deutungen der interviewten Personen als Wirklichkeitsbeschreibungen aufsitzt. Mit dem Ausloten der Erfahrungshintergründe und dem systematischen Fokuswechsel „von den Was- zu den Wie-Fragen“ (Bohnsack 2008, S. 64) ermöglicht es der Zugang *tiefer* zu tauchen und auf die Ebene der Handlungspraxis zu wechseln, der wiederum selbstverständliche handlungsleitende Orientierungen zugrunde liegen, die den Akteurinnen und Akteuren in der Regel nicht bewusst sind. Dies erweist sich auch im Hinblick auf die soziale Erwünschtheit bei als besonders heikel, kritisch oder als allgemein gut erachteten Themenstellungen (z.B. Migration, Integration, Demokratie usw.) als förderlich.² So kann man anstatt dem wörtlichen Sinngehalt der Äußerungen zu folgen (Was sagen die interviewten Personen?), die „Herstellungs- bzw. Konstruktionsweise der Argumentationen“

² Wir erleben derzeit, wie in ganz Europa Meinungsumfragen an ihre Grenzen stoßen, weil Menschen in Wahlkabinen anders handeln, als sie bereit sind, einem Meinungsforschungsinstitut zuzugeben.

(Nohl 2006, S. 50) rekonstruieren und damit herausarbeiten, „*wie jemand seine Handlungsweisen rechtfertigt*“ (ebd.). So erhält man – trotz möglicher sozial-erwünschter Antworten – ebenfalls Aufschluss über den jeweiligen Orientierungsrahmen.

- *Schutz vor der Bestätigung eigener Theorien*: Gerade die qualitative Sozialforschung sieht sich immer wieder mit dem Vorwurf konfrontiert, lediglich subjektive Ergebnisse ans Tageslicht zu befördern oder dass Forschende aus dem Datenmaterial nur das herausarbeiten, was ihre eigenen Theorien und Vorannahmen bestätigt. Durch die systematische Heranziehung weiterer empirischer Vergleichshorizonte im Verlauf der komparativen Analyse werden die eigenen Lese- und Interpretationsarten der gewonnenen Daten aber zunehmend in den Hintergrund gestellt und mit weiteren empirischen Fällen kontrastiert. Dadurch erweist sich dieses Vorgehen als hilfreich, um den Forschungsprozess vor einem Bestätigen der eigenen subjektiven Theorien zu schützen.
- *Entwicklung von Bewusstsein auf Seiten der Erforschten selbst*: Darüber hinaus ist auch ein interessanter Nebeneffekt eines solchen Vorgehens nicht auszuschließen. Rekonstruktiv zu forschen bedeutet nicht einfach einen starren Forschungszugang, bei dem Informationen „eingesammelt“ und analysiert werden. Auch ist der mögliche Erkenntnisgewinn nicht ausschließlich „auf der Seite der Forschenden anzusiedeln“. In den Interviews bzw. Gruppendiskussionen werden die Beteiligten ganz im Sinne Heinrich von Kleists „*allmählicher Verfertigung der Gedanken beim Reden*“ (Kleist 1805/1964) in Erzählungen über ihre Lebenswelt verstrickt, was auch ein Nachdenken über sich und Reflexionsprozesse über die eigene Situation und Praxis zur Folge haben kann. Damit besteht gleichzeitig das Potential, dass ein solcher Forschungsprozess auch eine Entwicklung von Bewusstsein auf Seiten der Erforschten selbst impliziert. Ob dies tatsächlich immer zutrifft, ist natürlich fraglich. Jedenfalls kann aber davon ausgegangen werden, dass die Chance auf derartige (und durchaus wünschenswerte) Begleitphänomene bei narrativ fundierten Erhebungsverfahren weitaus größer ausfällt als das bei dem Ausfüllen standardisierter Fragebögen der Fall ist.

Literatur

- Asbrand, Barbara (2006): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zum Thema ‚Globalisierung‘. In: Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen & Famington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 75–91.
- Asbrand, Barbara (2010): Dokumentarische Methode. In: Online Fallarchiv. Universität Kassel. Schulpädagogik. Abrufbar unter: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/asbrand_dokumentarische_methode.pdf (2016-06-16).
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (2007): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch Verlag. (Original 1969).
- Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen & Famington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf; Fritzsche, Bettina; Wagner-Willi, Monika (Hg.) (2014): Dokumentarische Video- und Filminterpretation: Methodologie und Forschungspraxis. Berlin, Toronto: Opladen, Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fellmann, Anne (2014): Handlungsleitende Orientierungen und professionelle Entwicklung in der Lehrerbildung. Eine Studie zur Umsetzung eines innovativen Lehr-Lernformats im Mathematikunterricht der Klassen 1 bis 6. Münster, New York: Waxmann.
- Flick, Uwe (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.
- Kleist, Heinrich v. (1964): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: Sembdner, Helmut (Hg.): Sämtliche Werke und Briefe. Bd. 2, S. 319–324. (Original 1805)
- Krainz, Ulrich (2012): Zur Problematik kultureller Integration. Junge muslimische Männer beim Österreichischen Bundesheer und Zivildienst. Marburg: Tectum.
- Krainz, Ulrich (2014): Religion und Demokratie in der Schule. Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld. Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt: Suhrkamp.

- Nohl, Arnd-Michael (2001): Migration und Differenzenerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag.
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt: Suhrkamp. (Original 1966)
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Przyborski, Aglaja; Sluneco, Thomas (2009): Against Reification. Praxeological Methodology and its Benefits. In: Valsiner, Jaan; Molenaar, Peter C. M.; Lyra, Maria C. D. P.; Chaudhary, Nandita (Eds.): Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences. New York: Springer, S. 141–170.
- Przyborski, Aglaja; Sluneco, Thomas (2010): Dokumentarische Methode. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 627–642.
- Rosenthal, Gabriele (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa.
- Sluneco, Thomas (2002): Von der Konstruktion zur dynamischen Konstitution. Beobachtungen auf der eigenen Spur. Wien: WUV Universitätsverlag.
- Weber, Max (2005): Wirtschaft und Gesellschaft. Frankfurt: Zweitausendeins Verlag. (Original 1922)