

*Wir bilden  
Menschen mit  
Verantwortung.*

# SPEKTRUM

JAHRGANG 2015



# SPEKTRUM

## IMPRESSUM

Offenlegung nach § 25 Mediengesetz Medieninhaber  
und Herausgeber von „Spektrum“ Pädagogische Hochschule Tirol,  
Pastorstraße 7, 6010 Innsbruck

E-Mail: [office@ph-tirol.ac.at](mailto:office@ph-tirol.ac.at), Tel. 0043 512 59923

Für den Inhalt verantwortlich:

Rektor Mag. Thomas Schöpf

Redaktion:

Mag. Kerstin Mayr-Keiler, M.A.

Mag. Dr. Irmgard Plattner

Redaktionelle Unterstützung:

Mag. Romana Hauser, B.A.

Mag. Buket Neşeli, B.A.

Mag. Johannes Plattner

Layout: Mag. Thomas Happ

(Servicestelle für Öffentlichkeitsarbeit)



# INHALT

## Technikunterricht

Fachdidaktische Überlegungen der Unterrichtsplanung und Gestaltungsbeispiele von Medien im Bereich des Technikunterrichts

*Andreas Hirzinger* ..... 4

## Fokussierte Schulentwicklung durch SQA

Eine Bestandsaufnahme zur Implementierung von SQA und Lesen an Tiroler Volksschulen

*Marlies Kranebitter* ..... 9

## Status heimatlos

Zweitspracherwerb von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Tirol

*Ernst Spreng* ..... 27

**Die Einführung der Bildungsstandards (BIST) fordert und fördert kompetenzorientierten Unterricht**

*Elfriede Alber* ..... 35

## „reflect“

Eine Befragung zur Thematik Gender/Diversity bei Studierenden der Ausbildung an der PHT

*Annemarie Eiter* ..... 42

**Schulinterne Evaluation** als Element von Schulqualität Allgemeinbildung(SQA)

*Claudia Grifmann* ..... 49

## Deutschunterricht I

Analyse der Rechtschreibfehler von Schülerinnen und Schülern mit der Erstsprache Kroatisch im Deutschen und Kroatischen unter besonderer Berücksichtigung von Interferenzfehlern

*Verena Gucanin-Nairz* ..... 56

## Deutschunterricht II

Grammatikfehler im Deutschen und Kroatischen bei Schüler\_innen mit der Erstsprache Kroatisch und der Zweitsprache Deutsch

*Verena Gucanin-Nairz* ..... 61

## Kulturelle und künstlerische Bildung für Kinder

*Claudia Haas* ..... 66

## Überlegungen zum kleinen Einmaleins

*Claudia Haas* ..... 69

## Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht

*Artur Habicher, Hans Hofer, Petra Bucher-Spielmann, Norbert Waldner*..... 73

## Eine neue Sichtweise der Unterrichtsplanung im praktischen Unterricht

*Andreas Hirzinger* ..... 82

**Schreiben beginnt von innen** – ein Plädoyer für „Freewriting“ in allen Fächern

*Doris Kleiner* ..... 85

## Der musikpädagogische Circulus vitiosus

*Peter Kostner* ..... 88

## Förder- und Förderdiagnostik im Mathematikunterricht der Grundschule

*Eva Salvador, Henrik Salvador* ..... 91

## Ergebnissicherung

Möglichkeiten zur kreativen Ergebnissicherung im Bereich Ernährung an berufsbildenden Schulen

*Christine Schöpf*..... 98

## Fort- und Weiterbildung

Überlegungen zur Konzeption von wirksamen Fort- und Weiterbildungsangeboten für Lehrerinnen und Lehrer

*Markus Schöpf, Christine Schöpf*..... 102

## Diskrepanz - Kompetenzerwerb und Schule

*Notburga Seiwald* ..... 108

## Erasmus für Lehramtsstudierende

Rahmenbedingungen, Chancen und Herausforderungen

*Melanie Steiner, Anita Konrad*..... 113

## Tanz im Unterrichtsfach Bewegung und Sport für Burschen

*Daniel Pfeifhofer* ..... 120

## Motorische Ontogenese der Sportlehrkräfte

*Carla Lackner* ..... 126

Verzeichnis Autor/innen ..... 137

# Technikunterricht

## *Fachdidaktische Überlegungen der Unterrichtsplanung und Gestaltungsbeispiele von Medien im Bereich des Technikunterrichts*

**Andreas Hirzinger**

Lehrende entwickeln im Laufe ihres beruflichen Werdeganges ein gewisses Methodenrepertoire - ein in Routinesituationen oder Stresssituationen abrufbares Schema an Medien und Handlungen. Je nach Schulform und Unterrichtsfach unterscheidet sich diese(s) Unterrichtsmethode/Unterrichtsschema mit der die Lehrperson den Unterrichtsprozess konstituiert.

In der Literatur wird der Begriff „Unterrichtsmethode“ unterschiedlich definiert:

„... die möglichen „Wege“ besprochen, auf denen Sie die Adressaten wirkungsvoll zu den gesteckten Zielen führen“ (Melezinek 1999, S. 4).

„Unterrichtsmethoden sind die Formen und Verfahren, mit denen sich die Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter Beachtung der institutionellen Rahmenbedingungen der Schule aneignen“ (Meyer 2002, S.109).

„Methoden sind im erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauch Formen und Verfahrensweisen, mit denen Menschen unter pädagogischen Zielvorstellungen das Lernen anderer Menschen bewusst und planmäßig zu beeinflussen versuchen“ ... „Methodengestaltung betrifft die Fragen nach der Artikulation, den Prinzipien, der Medienauswahl sowie den Lehr- und Sozialformen des Unterrichts“ (Schröder 2002, S. 85).

„... beschreiben die Folge sowie die Art und Weise des Handelns in unterschiedlichen Handlungsfeldern. Sie sind auf das Erreichen der gestellten Ziele gerichtet. Der Unterricht ist ein spezielles Handlungsfeld. Methoden, die Unterricht durch den Lehrer eingesetzt werden können, sind demzufolge Unterrichtsmethoden“ (Hüttner 2009, S. 50).

Aus dieser Reihe an Definitionen ergibt sich nachstehendes Grundverständnis der Begrifflichkeit der Unterrichtsmethode:

Die Unterrichtsmethode konstituiert den Lehr-

Lernprozess im dem institutionellen Rahmen der Schule. Also jene Art und Weise, wie Inhalte, Ziele und methodische Vorgehensweisen miteinander gekoppelt werden. Inhalte, Ziele und die Methode stehen in gegenseitiger Abhängigkeit zueinander. Die Aufgabe der Methodik und ihrer didaktischen Elemente ist die Beschreibung des möglichen Weges, sowie den Einsatz jener Mittel, mit der die Lehrperson die Bildungsinhalte den Schülern vermittelt (vgl. Hüttner 2009, S. 51).

Unterricht wird geplant, organisiert und arrangiert. Trotzdem muss der Unterricht eine ausreichende Flexibilität aufweisen, um angemessen auf den veränderlichen Lehr- und Lernprozess reagieren zu können. Die Tatsache der nicht planbaren Veränderlichkeit von Unterricht erfordert auch eine adaptierende Methodik.

Des Weiteren muss ergänzend die Methode, also das „Wie“ einen Bezug zum Inhalt und zu den definierten Zielen zum „Was“ haben, ansonsten ist sie nutzlos.

Dazu ein einfaches Beispiel:

Die Schüler/innen sollen verschiedene Baustile beschreiben.

Der/die Lehrer/in verwendet als Sozialform einen Frontalunterricht. Er/Sie steht vor der Klasse und beschreibt den Schülern/innen die unterschiedlichen Baustile ohne jegliche Bilddokumentation. Fazit: Ohne Bilder, anhand derer die einzelnen Baustile und Baustilelemente gezeigt und beschrieben werden, wird ein ausreichender Wissenserwerb kaum möglich sein.

Hätte der/die Lehrer/in also statt der Methode des Lehrvortrages ohne Bilddokumentation eine Methode mit Bildern gewählt, z.B. durch den Einsatz von Informations- oder Arbeitsblättern, hätte diese zu einem wesentlich höheren „Bildungswert“ geführt.

Gerade im Bereich der Technikwissenschaft ist die Methode des „reinen“ Lehrvortrages ohne den Einsatz von Medien nicht zielführend, da in der



Praxis der Umgang mit diversen Medien, wie z.B. Plänen, Normen, Fachbüchern, usw. notwendig ist und der/die angehende Facharbeiter/in bzw. Ingenieur/in dies auch in der Ausbildungszeit exemplarisch üben sollte.

Medien im Zusammenhang mit Unterricht werden als Unterrichtsmedien bezeichnet. Diese können, bei zweckmäßigem Einsatz, dazu beitragen, die Schüler/innen zu aktivieren und den Unterricht methodenreicher zu gestalten. Unterrichtsmedien sollen den Lehr- und Lernprozess entsprechend ihrer Modifikation leiten, strukturieren und unterstützen, sind also ein didaktisches Mittel zur Steuerung des Bildungs- und Ausbildungsprozesses.

Je nach Einsatz durch den/die Vermittler/in (Lehrer/in) wird der Begriff „Lehrmittel“ und aus Sicht des/der Mittlers/Mittlerin (Schüler/in) der Begriff „Lernmittel“, verwendet.

Drei Beispiele zur Gestaltungsmöglichkeit von Unterrichtsmedien im Bereich des Technikunterrichts:

**Beispiel 1: Spickzettel**

Ein Spickzettel ist ein Blatt auf dem Informationen notiert werden.

Für die Gestaltung der Informationen bestehen mehrere Möglichkeiten:

- **Zahlen:** 1,2,3,4,5,6,...
- **Wörter:** Bett, Tisch,... (sieben Wörter sollten die Höchstgrenze sein)
- **Symbole:**  
- **Grafik:** 

Beispiel für einen Spickzettel:



Abbildung 1: Spickzettel

**Aufgabenstellung:**

Folgende Arbeitsschritte sind auszuführen:

1. Text lesen
2. Schlüsselwörter markieren
3. Spickzettel anfertigen
4. Fragen zum Text erstellen und beantworten

**Text „Haupttreppen“:**

„Haupttreppen sind notwendige Verbindungswege, die zu Aufenthaltsräumen bzw. Räumen der täglichen Nutzung führen, auch wenn diese Räume im Keller oder im Dachgeschoss liegen. Zu Räumen der täglichen Nutzung zählen neben Wohn- und Arbeitsräumen u.a. auch Kinderspielflächen, Gemeinschaftsräume, Abstellräume, Waschküchen, Kinderwagen- und Fahrradabstellräume“ (ÖNORM B 5371:2011 08 15).

**Lösung:**

**Haupttreppen**

„Haupttreppen sind notwendige Verbindungswege, die zu Aufenthaltsräumen bzw. Räumen der täglichen Nutzung führen, auch wenn diese Räume im Keller oder im Dachgeschoss liegen. Zu Räumen der täglichen Nutzung zählen neben Wohn- und Arbeitsräumen u.a. auch Kinderspielflächen, Gemeinschaftsräume, Abstellräume, Waschküchen, Kinderwagen- und Fahrradabstellräume“ (ÖNORM B 5371:2011 08 15).

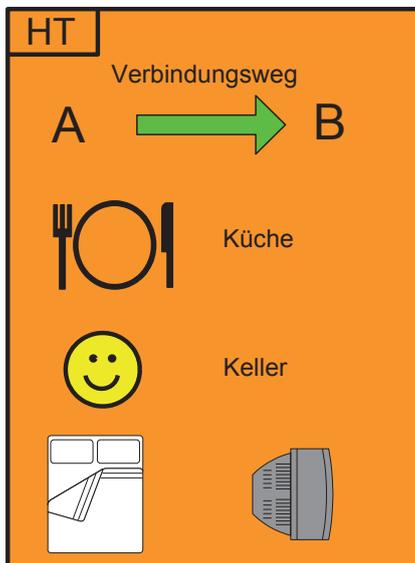


Abbildung 2: Lösung Spickzettel

Für welchen Zweck benötigt man Haupttreppen? Notwendige Verbindungswege.

Wohin führen Haupttreppen? Zu Räumen der täglichen Nutzung.

Können Räume, die täglich genutzt werden, auch im Keller sein? Ja

Zähle zwei Beispiele von Räumen auf, die täglich benutzt werden? Wohn- und Arbeitsräume.

**Beispiel 2 „Mindmap“**

**Übung 1**

Vervollständige dieses MindMap mit den Hauptpunkten des Informationsblattes 1! Wert“ geführt.



Abbildung 3: MindMap „BauKG“

**Übung 2**

Auf dem Informationsblatt 1 findest du den Absatz „Gefahren am Bau“ lt. dem BauKG. Hier habe ich dir, die wichtigsten Begriffe unterstrichen. Vervollständige nun das MindMap mit den dazugehörigen Unterkapiteln, sowie mit den zum Unterkapitel gehörenden Begriffen!

**Gefahren am Bau!**

„Bauarbeiten zählen zu den gefährlichsten Tätigkeiten in der Berufswelt. Ständig wechselnde Arbeitsbedingungen, oft unter extremen Witterungseinflüssen und unter Zeitdruck, belasten die Bauarbeiter. Auf der Baustelle arbeiten meist zeitgleich mehrere Unternehmen in stets wechselnder Zusammensetzung. Dabei können sie sich gegenseitig gefährden und müssen daher sinnvoll koordiniert werden“ (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009146>).

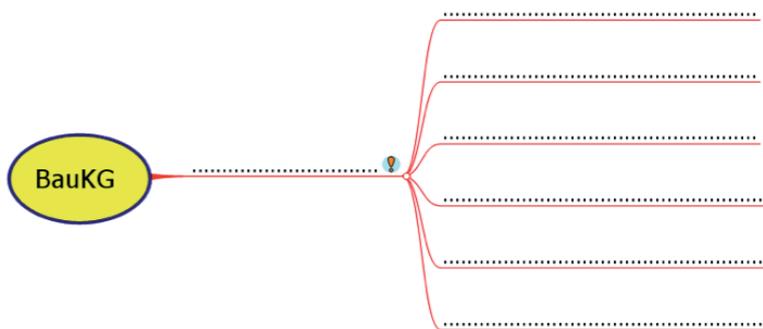


Abbildung 4: Absatz „BauKG“

**Übung3**

Versuche nun alle restlichen Absätze aus dem

„BauKG“ in gleicher Weise zu strukturieren.

**„Koordination**

Werden Arbeitnehmer/innen (AN) mehrerer Arbeitgeber/innen (AG) in einer Arbeitsstätte oder auf einer Baustelle beschäftigt, müssen die AG bei der Durchführung der Sicherheits- und Gesundheitsschutzbestimmungen zusammenarbeiten (Koordination).

**Kompetenzverteilung:**

Der Bauherr kann seine Verpflichtungen einem fachkundigen Projektleiter übertragen, wobei der Projektleiter vom Bauherrn auch mit der Planung, der Ausführung und / oder der Überwachung der Ausführung des Bauwerks beauftragt sein kann.

**Der Planungsbeauftragte**

koordiniert die Umsetzung der Grundsätze der Gefahrenverhütung durch die Planer. Arbeitet den Sicherheits- und Gesundheitschutzplan (SiGe-Plan) aus:

**Der SiGe-Plan**

Ein SiGe-Plan wird erstellt, wenn Arbeiten mit besonderen Gefahren durchgeführt werden oder wenn eine Vorankündigung übersendet werden muss. Im SiGe-Plan sind die für die Baustelle charakteristischen Bestimmungen (Bereitstellung von gemeinsamen Einrichtungen, wie sanitäre Einrichtungen, Baustromversorgung, Beleuchtung, Gerüste) erfasst, er beinhaltet darüber hinaus die spezifischen Maßnahmen für Arbeiten mit besonderen Gefahren. Stellt eine Unterlage für spätere Arbeiten (Unterlage) zusammen, in der Maßnahmen und Einrichtungen für die spätere Nutzung, Instandhaltung, Umbau und Abbruch enthalten sind.

**Der Baustellenbeauftragte**

Passt den SiGe-Plan und die Unterlage den Änderungen der Praxis an. Organisiert die Zusammenarbeit und die Koordinierung der Tätigkeiten zwischen den ausführenden Unternehmen. Achtet darauf, dass die ausführenden Unternehmen die Grundsätze der Gefahrenverhütung und den SiGe-Plan anwenden. Trifft Maßnahmen, dass nur befugte Personen die Baustelle betreten...“ (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009146>).

**Lösung**

(siehe Abbildung 5 - S. 7)

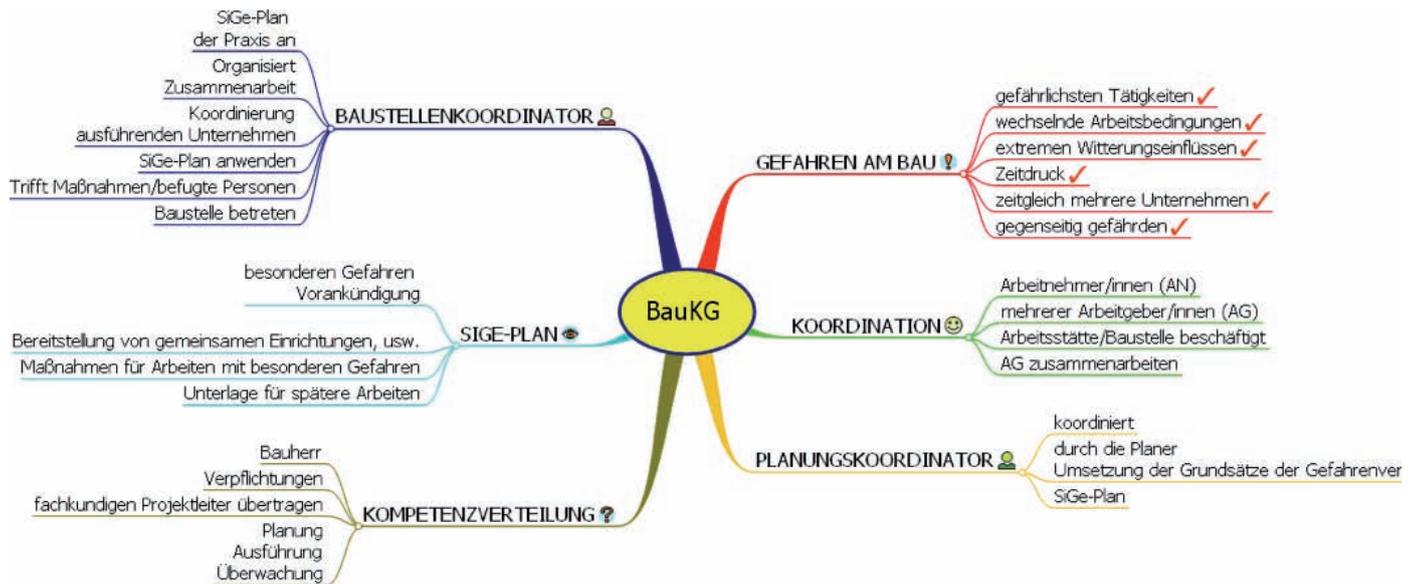


Abbildung 5: Lösung „BauKG“

### Beispiel 3 Vorbereitungsblätter zur Bearbeitung von Planunterlagen

Alle für die Ausführung relevanten Teile sind entsprechend der chronologischen Herstellungsabfolge in detaillierter Form anhand nachstehender Angaben zu definieren.

Medien sind also Mittel zur Verwirklichung von Lernzielen (vgl. Hüttner 2009, S. 79).

Ein Lernziel ist die Beschreibung von „möglichen“ Verhaltensweisen auf Grund des Lernens. Beschrieben werden die Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die sich Schüler/innen im Verlauf des Unterrichts aneignen. Diese neuen Verhaltensweisen sollen beobachtbar und überprüfbar sein (Ott 2000, S. 150). Als Lernergebnis werden Aussagen darüber verstanden, was ein/e Lernende/r weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat (vgl. [https://www.bmbf.gv.at/schulen/euint/eubildung\\_nqr/index.html](https://www.bmbf.gv.at/schulen/euint/eubildung_nqr/index.html)). Durch eine Lernzieloperationalisierung werden Lernziele eindeutig und konkret beschrieben. Ein Beispiel eines operationalisierten Lernziels mit 4 Strukturmerkmalen: Inhalt, Verhalten, Bedingungen und Beurteilungsmaßstab:

„Im Zeitrahmen von 30 min beschreibt der/die Schüler/in in Einzelarbeit mit Hilfe der Informationsblätter den Konstruktionsaufbau eines Umkehrdachs!“

Bauteil: .....	Grundriss u. Schnitt:
Baustoff: .....	
Schalfläche in [m²]:	
Volumen in [m³]:	

Abbildung 6: Vorbereitungsblatt

Inhalt – „den Konstruktionsaufbau“, Verhalten (Schülerinnenaktivität) – „beschreibt“, Bedingung (EA, PA, GA, mit Hilfe des Buches, der Informationsblätter, Arbeitsblätter, ...) – „Informationsblätter“, Beurteilungsmaßstab (Im Zeitrahmen von ..., berechnet zwei Bsp., ...) – sollte angegeben werden, damit ist auch eine Reflexion möglich (Bsp.: Zeitrahmen müsste auf 40' erweitert werden) – „im Zeitrahmen von 30 Minuten“.

Ein weiteres Beispiel, wie ein nicht überprüfbares Lernziel formuliert sein könnte:

„Der/die Schüler/in kennt den Konstruktionsaufbau eines Umkehrdachs!“

Mittels den vier Strukturelementen der Operationalisierung lässt sich feststellen, dass der Inhalt

(„der Konstruktionsaufbau“) beschrieben wurde, aber das Verhalten („kennt“) als Schüler/innenaktivität nicht überprüfbar ist. Auch fehlt die Bedingung und der Beurteilungsmaßstab.

Lernen im Sinne (Meyer-Drawe 2008, S. 14): „Etwas Neues in Erfahrung zu bringen, heißt aber Lernen“. „Lernen ist in pädagogischer Perspektive und im strengen Sinne eine Erfahrung“.

Lernen sollte im Sinne einer konstruktiven Unterrichtstätigkeit, basierend auf der Verinnerlichung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen überprüfbar formuliert werden. Nur so ist eine pädagogisch nutzbare Evaluation und Reflexion möglich.

Kenntnisse und Fertigkeiten werden im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) entsprechend z.B. dem Niveau 3 wie folgt beschrieben:

„Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich“.

„Einstellungen beeinflussen in uns die Art des Fühlens, Wahrnehmens und des Handelns. Die Einstellung ist gekennzeichnet von Dauerhaftigkeit. Sich über jemanden kurz ärgern ist in diesem Zusammenhang keine Einstellung. Sie sind wertorientiert oder „affektiv“ und bestimmen die Bewertung der Umwelt. Wenn eine Bewertung nur aufgrund kognitiven Wissens erfolgt, z.B. eine Produktentscheidung erfolgt nur auf Basis des Preises, so stellt dies keine Einstellung dar. Die Einstellungen sind rein hypothetische Konstruktionen – nicht direkt beobachtbar, sondern nur aus gleichgerichteten Verhalten interpretierbar“ (Martens 2009, S. 23).

Die fachdidaktische Ausrichtung der Unterrichtsplanung bedarf einer weiteren Betrachtungsweise, nämlich jener der institutionellen Rahmenbedingungen. Diese wären in erster Linie die Infrastruktur (Kopiermöglichkeit) und die Anzahl der zur Verfügung stehenden Kopien pro Lehrer/in. Je nach Schule und Schulform sind hier unterschiedlichste Möglichkeiten und Rahmenbedingungen vorhanden.

Abschließend möchte ich zu dieser Thematik anführen, dass es noch eine Vielzahl weiterer Überlegungen aus fachdidaktischer Sicht gäbe, diese aber nicht Bestandteil dieses Artikels sind.

## Literatur

Bundesministerium für Bildung und Frauen: Konsultationspapier – Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich. URL: [http://www.bmbwf.gv.at/schulen/euint/eubildung\\_nqr/nationaler\\_qualifikationsrah.html](http://www.bmbwf.gv.at/schulen/euint/eubildung_nqr/nationaler_qualifikationsrah.html) [Stand: 11.04.2015].

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem: Bauarbeitenkoordinationsgesetz. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009146> [Stand: 11.04.2015].

Hüttner, Andreas (2009). Technik unterrichten: Methoden und Unterrichtsverfahren im Technikunterricht. 3. Auflage. Haan-Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel.

Martens, Jens-Uwe (2009). Einstellungen, erkennen, beeinflussen und nachhaltig verändern. Von der Kunst, das Leben aktiv zu gestalten. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Melezinek, Adolf (1999). Ingenierpädagogik. Praxis der Vermittlung technischen Wissens. 4. Auflage. Wien: SpringerWienNewYork.

Meyer-Drawe, Käthe (2008). Diskurse des Lernens. In: Faulstich, Peter (2013). Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld: Wetzlar Verlag, S. 68.

Meyer, Hilbert / Topsch, W. / Kiper, H. (2002): Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen Verlag.

Ott, Bernd (2000). Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.

ÖNORM B 5371 (2011-08-15). Treppen, Geländer und Brüstungen in Gebäuden und von Außenanlagen – Abmessungen. AUSTRIAN STANDARDS.

Schröder, Hartwig (2002). Lernen-Lehren-Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen. 2. Auflage. München: Oldenburg Verlag.



# Fokussierte Schulentwicklung durch SQA

*... eine Bestandsaufnahme zur Implementierung von SQA und  
Lesen an Tiroler Volksschulen*

## Abstract

Der Beitrag reflektiert eine Standortbestimmung zur Leseförderarbeit von Tiroler APS, die die Steigerung der Lesekompetenz als SQA<sup>1</sup>-Schulentwicklungsvorhaben gewählt haben und sich mitten im Umsetzungsprozess befinden. Die Auswertung der quantitativen Erhebung bildet die Grundlage für weitere Unterstützungsmaßnahmen der PH Tirol.

### Schlüsselwörter

SQA, Leseförderung, fokussierte Schulentwicklung, ganzheitliches Qualitätsmanagement, Volksschulen

*Ich habe die Zukunft berührt: Ich unterrichte.  
(Astronautin Christine McAuliffe)*

## 1. Vorbemerkung

Die PISA-Studie 2009 identifizierte Risikogruppen in den Bereichen Lesen unter 15- bis 16-jährigen Schüler/innen. Die Lese-Risikogruppe lag in Österreich bei 28 Prozent (OECD-Schnitt: 19 Prozent), diese Mädchen und Bur-schen weisen sehr geringe Grundkompetenzen auf und laufen dadurch Gefahr, in ihrem privaten und gesellschaftlichen Leben erheblich beeinträchtigt zu werden. Österreich weist nur 3 % Spitzenschüler/innen auf (beim Lesen gedruckter Medien waren es 5 %), im OECD-Schnitt sind es 8 %. Schüler/innen aus sogenannten „bildungs-nahen“ Familien gehören überdurchschnittlich oft zur Spitzengruppe, Schüler/innen aus sogenannten „bildungsfernen“ Familien gehören hingegen überproportional häufig zu den Risikoschüler/innen, ebenso wie Schüler/innen mit Mig-

rationshintergrund (bife, 2011, o. S.). Der hohe Anteil an Jugendlichen mit schlechten Leseleistungen wird von der EU als das Bildungsproblem Nr. 1 verstanden.

Die Volksschulleiter/innen und -lehrer/innen sind für dieses Thema sensibilisiert. In Tirol gibt es für Volksschulen seit 2011 einen Landesschwerpunkt zum Thema „Lesen“. Seither wird auch das Lesegüte-Siegel - für jeweils vier Jahre - an jene Volksschulen verliehen, die den Gütesiegel-Kriterienkatalog für eine umfassende Leseförderung erfüllen. Nach Aussagen des Landeskoordinators für Leseförderung APS beim Landesschulrat für Tirol, Raimund Senn, stellt das Erstellen eines standortbezogenen Lesekonzeptes für die Schulleiter/innen auf dem Weg zum Gütesiegel die größte Herausforderung dar (Lesekompetenz online, o.J., o. S.).

Mit dem Schuljahr 2012/13 wurde SQA in Tirols Pflichtschulen stufenweise eingeführt. Seit Beginn des Schuljahres 2014 gilt der Regelbetrieb, alle Schulen bearbeiten zwei für ihren Schulstandort relevante Entwicklungsthemen über einen Zeitraum von drei Jahren. Als Rahmenzielvorgabe für Thema eins gibt das Bundesministerium für Bildung und Frauen bis 2016 die Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens in Richtung Individualisierung und Differenzierung vor.

In Tirol haben sich innerhalb dieses Rahmenthemas über 50 % der Volksschulen auf die Steigerung der Lesekompetenz ihrer Schüler/innen fokussiert. Im Zuge der Erstellung des SQA-Entwicklungsplans wurde der schulinterne Entwicklungsstand zur Leseförderarbeit erhoben und im Kollegium diskutiert. Die erstellte Diagnose dient als Basis für Entwicklungsziele der folgenden Schuljahre und wurde schriftlich im Entwicklungsplan dokumentiert. Die Schulen befinden sich inzwischen mitten im Umsetzungsprozess ihrer Entwicklungsthemen. Für viele

**Marlies  
Kranebitter**

### Fußnoten

<sup>1</sup> SQA: Schulqualität  
Allgemeinbildung

Schulen ist das erste bzw. zweite Jahr der Implementierung vorbei. Die Schulen haben die im SQA-Entwicklungsplan schriftlich fixierten Ziele und die bereits getroffenen Maßnahmen anhand der vorher definierten Indikatoren evaluiert. Es stehen die konkreten Planungen – gegebenenfalls Adaptierungen und Korrekturen - für das zweite bzw. dritte Jahr an.

Für die Autorin als zuständige Bereichsleiterin für Qualitätsentwicklung an Schulen an der PH Tirol stellten sich im Laufe dieses Prozesses folgende Fragen:

1. Wo brauchen die Schulen in Bezug auf eine nachhaltige Implementierung einer wirksamen Leseförderung ihrer Schüler/innen die größte Unterstützung?
2. Wie können die Instrumente von SQA - konkret für die innerschulischen Prozesse zur Steigerung der Lesekompetenz auf den Ebenen Schul- und Unterrichtsentwicklung - als strukturgebender Rahmen nutzbar gemacht werden?
3. Mit welchen Fortbildungsangeboten der PH Tirol können die einzelnen Schulen die Leseleistungen ihrer Schüler/innen entscheidend und nachhaltig verbessern?
4. Welche ganzheitliche Herangehens- und Vorgehensweise braucht es dafür?

### 1.1 Vorgehensweise

Der vorliegende Artikel beschreibt eine Herangehensweise an diese Fragestellungen und thematisiert darüber hinaus mögliche weitere Unterstützungsformen von Seiten der PH Tirol. Nach einer kurzen theoretischen Auseinandersetzung zur aktuellen allgemeinen Schul- und Unterrichtsforschung werden die für wirksame Leseförderung relevanten Qualitätsbereiche in der Organisations- und Unterrichtsentwicklung definiert und mit Qualitätsindikatoren konkretisiert. Im Rahmen von drei zwischen 30. September und 22. Oktober 2014 stattgefundenen Fortbildungen mit dem Titel „SQA und Lesen – Erfolgreiche und lebendige Leseschule“ erhielten die teilnehmenden Volksschulteams eine vom Referenten erstellte Vorlage für eine kriterienorientierte Selbsteinschätzung der Leseförderarbeit an der eigenen Schule. Von den 180 ausgegebenen Erhebungsbögen wurden 152 ausgefüllt retourniert. Diese werden analysiert und interpretiert und bilden die Grundlage für die weiteren Planungen der Aktivitäten von Seiten der PH Tirol.

## 2. Ganzheitliche Schulentwicklung

Die Gestaltung von wirksamem schulischen Lernen und besserer Schülerleistung ist das Metaziel

jeder Schulentwicklung. Dieser Abschnitt nimmt Bezug auf aktuelle Erkenntnisse der Schulentwicklungs- und Unterrichtsforschung, indem er diese in den Systemzusammenhang mit SQA als strukturgebenden Rahmen und der (neuen) Rolle der PH in diesem Innovationsprozess setzt. Die Planung der Lehrveranstaltung „SQA und Lesen – Erfolgreiche und lebendige Leseschule“ nahm darauf Bezug. So ist auch die Befragung der Schulen zu ihrem jeweiligen Entwicklungsstand zu SQA und Lesen vor dem Hintergrund der allgemeinen Zielsetzung von SQA zu betrachten.

### 2.1 SQA - Synonym für fokussierte Schulentwicklung

Die gesetzliche Selbstverpflichtung der Schulen zur Qualität impliziert eine Reihe von Veränderungen für die gesamte Schullandschaft. Norbert Maritzen charakterisiert SQA als „verordnete Innovation“ und bemerkt, dass „SQA ein unerhört ambitioniertes Reformprogramm darstellt, das Chancen der Systemmodernisierung, aber auch Risiken der Systemdestabilisierung bereithält“ (Maritzen, 2015, S. 12).

SQA setzt auf eine breite, systematische Schulentwicklung einzelner Schulen. Sie baut auf das Gelingen dezentral organisierter Entwicklungen und gleichzeitig auf die Entwicklung von Schulqualität durch zentrale Vorgaben. Neu ist, dass die Entwicklungsinstrumente für die Schulen auch für die übergeordneten Steuerungsinstanzen (Region, Land, nationale Ebene) gelten, was eine Neudefinition von Aufgaben und Rollen für alle beteiligten Akteurinnen und Akteure bedeutet. Oberste Priorität hat die Verpflichtung, die nachwachsende Generation auf das unbekannt Neue vorzubereiten (Radnitzky, 2012, o. S.).

### 2.2 Schulleitung als Instanz der Qualitätssicherung

Mit der Stärkung der Autonomie der Schule nimmt die Schulleitung eine zentrale Rolle in der Qualitätsentwicklung und -sicherung ein, worauf sämtliche Publikationen zur Schulforschung (vgl. Fend 2008; Rolff 2014, Helmke 2012 et al.) verweisen. Dies wird über eine gezielte Gestaltung der Schulorganisation erreicht (Altrichter, 2012, o. S.).

„Unterrichtsbezogene Führungskräfte können wirklich einen Unterschied bewirken.“ (Hattie, 2014, S. 176). Hattie belegt dies eindrucksvoll anhand einer Metastudie von Robinson, Lloyd und Rowe aus dem Jahr 2008, bei der zwei Formen der Führung miteinander verglichen wurden:

„*Unterrichtsbezogene Führungskräfte* („*instructional leaders*“) *achten demnach im Gegensatz zu den transformationalen Führungskräften* („*transformational leaders*“) *auf die Qualität und den Einfluss aller in*



der Schule auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Sie stellen sicher, dass Störungen des Lernens minimiert werden, haben hohe Erwartungen an die Lehrpersonen ihrer Schüler/innen. Sie besuchen Klassen und sind aufmerksam in Bezug auf die Interpretation von empirischen Belegen über die Qualität und Art des Lernens an der Schule.“ (Hattie, 2014, S. 176).

Die größte Effektstärke<sup>2</sup> hat der Faktor „Förderung und Teilnahme am Lernen und der Entwicklung von Lehrpersonen“ ( $d = 0.84$ ), gefolgt von der Festlegung von Zielen und Erwartungen ( $d = 0.42$ ) und der Planung, Koordinierung und Evaluation des Unterrichts ( $d = 0.42$ ), der Anpassung der Ressourcenauswahl und der Zuweisung zu vorrangigen Unterrichtszielen ( $d = 0.31$ ) sowie der Sicherstellung einer geordneten und unterstützenden Umgebung ( $d = 0.27$ ).

„Das Autorenteam erklärt dies damit, dass transformationale Führungskräfte fokussiert auf die Beziehung den zwischen ihnen und den Lehrkräften, und die Qualität dieser Beziehungen ermöglicht keine Voraussage auf die Qualität der Outcomes der Schülerinnen und Schüler.

Im Gegensatz dazu seien unterrichtsbezogenen Führungskräfte stärker fokussiert auf die Qualität und die Wirkung des Unterrichtens an der Schule und auf ein angemessenes Klima des Vertrauens und der Sicherheit, in dem Lehrpersonen empirische Belege zu ihrem Einfluss suchen und diskutieren können.“ (Hattie, 2014, S. 176).

### 2.3 Gelingensbedingungen für Schulentwicklung

Im folgenden Abschnitt werden Erkenntnisse aus der Schulentwicklungsforschung zu erfolgreichen Umsetzungsstrategien zusammengefasst, die auf dem Schulentwicklungsansatz beruhen. Rolff unterscheidet zwischen den folgenden zwei Strategien (Rolff, 2013, S. 142 ff.):

1. Fokussieren: Treiber von Qualität aktivieren mit dem Fokus auf das Lernen und auf die Lernerfolge der Schüler/innen
  - Zielführendes Handeln
  - Unterrichtsbezogene Teamentwicklung
  - Reziprokes Feedback (lernbezogene Feedback-Kultur)
2. Entwicklungskapazität für den Wandel aufbauen
  - Selbststeuerungseinrichtungen etablieren, mit der Fähigkeit, Daten zu nutzen, sowohl für die Bestandsaufnahmen und -diagnose als auch für Evaluation und Steuerung der Entwicklungsvorhaben
  - Infrastruktur für Professionalisierung schaffen
  - Regelmäßige Audits (in SQA: Grundlage SQA-Entwicklungsplan, Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche)

Außerdem bezeichnet Rolff die Einführung von Steuergruppen und deren interne Begleitung als „eine der bedeutsamsten Innovationen in der jüngeren Schulgeschichte“ (Rolff, 2012, S. 71). Sie bieten den Lehrerinnen und Lehrern die Grundlage, um die Schulentwicklung und ihre Professionalisierung selbst voranzutreiben. Erfahrungen aus Schulentwicklungsprozessen haben gezeigt, dass diese (durch die Implementierung von Steuergruppen bessere Chancen haben, „im Kollegium dauerhaft verankert zu sein, zu sichtbaren Ergebnissen zu führen und sich auf das Ganze der Schule zu beziehen“ (Rolff, 2012, ebd.).

### 2.4 Unterrichtsentwicklung in SQA

Unterricht gehört zur Kernaktivität von Lehrerinnen und Lehrern. Unterrichtsentwicklung bedeutet in diesem Kontext, dass Lehrpersonen ihren Unterricht zwar aktualisieren, aber nicht allein weiterentwickeln können, weil sich Unterrichtsentwicklung immer auf die gesamte Schule bzw. Teile davon bezieht und damit Teamarbeit erfordert. Das Neue an dieser Form der Schulentwicklung ist, dass sie versucht, die Änderungen von Unterricht auch institutionell zu unterstützen, denn ohne Organisationsentwicklung würde Unterrichtsentwicklung ebenso wenig wie Personalentwicklung auf das Ganze der Schule zielen, und es bliebe bei einer „modernisierter“ Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer, die vorwiegend auf Lehrende als handelnde Einzelindividuen fokussiert ist, die ein Angebot von Fortbildungsreferent/innen „konsumieren“. Nach dem SQA-Ansatz muss aber die einzelne Schule als Team entscheiden können und nicht der Fortbildner/die Fortbildnerin, ob sie bei der Organisations-, Personal- oder Unterrichtsentwicklung ansetzt (sqa online, o. J., o. S.).

### 2.5 Qualitätsentwicklung bedeutet Changemanagement

Innovationsprozesse sind Lernprozesse und Schulentwicklung ist ein besonders sensibles Feld für Veränderungsprozesse. Derzeit stehen in den Schulen viele Instrumente der Qualitätsentwicklung lose nebeneinander oder sind voneinander getrennt. Beispielsweise verfügen Schulen über Leitbilder, Entwicklungspläne, setzen kollegiale Hospitationen ein, es gibt KEL-Gespräche<sup>3</sup>, schulinterne Evaluationen u.a.m., doch die Schulen nehmen diese vielfach als Einzelmaßnahmen wahr. Ein wesentlicher Ansatz für ein ganzheitliches Qualitätsmanagement ist hingegen, dass alle vier Elemente, Strategie, Struktur und Kultur nach dem St. Galler-Management-Modell<sup>4</sup> sowie die Steuerung gleichzeitig im Blick sind und systematisch zusammenspielen (Ruegg-Stürm, 2002, o. S.), damit Synergien genutzt werden und

### Fußnoten

<sup>2</sup>) Die Effektstärke zeigt in der Regel an, wie groß der Unterschied ist, den ein Faktor (meist eine unabhängige, ursächlich wirkende Variable) auf die Verteilung einer anderen Variablen (meist eine abhängige) auslöst (z. B. Einfluss des Faktors „Feedback der Lehrperson“ auf Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler). Gekennzeichnet wird dieser Wert mit  $d$ . Nach John Hattie ist eine Effektstärke von  $d = 0.40$  erstrebenswert, da erst ab diesem Wert nicht mehr die natürliche Entwicklung und Lehrkrafteffekte ursächlich seien, sondern eine Veränderung des Lernens aufgrund der Intervention (Hattie, 2013, S. 9 ff.).

<sup>3</sup>) KEL-Gespräch: Kinder-Eltern-LehrerInnen-Gespräch

<sup>4</sup>) Das neue St. Galler Management-Modell gibt einen Orientierungsrahmen für komplexe Systeme. Dieser dient der systematischen Einordnung von Fragestellungen, Herausforderungen, Entscheidungsfeldern, die unter Beachtung der entsprechenden Abhängigkeiten und Wechselwirkungen vom Management bearbeitet werden müssen (Ruegg-Stürm, 2002, o. S.).

positive Wirkungen auf die Schülerleistungen haben.

Fazit:

Um mit SQA die Chancen der Systemmodernisierung zu erreichen, braucht es eine ganzheitliche Schulentwicklung mit dem Fokus auf das Lernen der Schüler/innen. Damit die Schulen in ihrer strukturierten Qualitätsarbeit unterstützt werden können, ist dafür auch auf der Seite der PH Tirol eine systemische und ganzheitliche Herangehensweise notwendig.

Folgende grundsätzliche Fragen haben sich der Autorin in diesem Zusammenhang gestellt:

- Welche Entwicklungsthemen bearbeiten die Schulen? Wo stehen die einzelnen Schulen? Was brauchen sie?
- Wie können wir Schulen am besten auf diesem Weg unterstützen?
- Welche neuen Ansätze von Schul- und Unterrichtsentwicklung sind wann am wirksamsten? Welche Maßnahmen sind an welchem Punkt sinnvoll?
- Mit welchen konkreten Angeboten kann der strukturell bedingten Resistenz von Lehrerinnen und Lehrern gegen Innovationen begegnet werden, damit SQA nicht als zusätzliche Last empfunden wird, sondern als strukturegebender Rahmen und als Möglichkeit zur eigenen Gestaltung genutzt wird?
- Wie kann ermutigend mit den vielen Implikationen (Selbstverpflichtung zur Qualität, Outputorientierung, Innovationsgarantien, Modernisierung des gesamten Schulsystems u.v.a.m.) umgegangen werden, die mit SQA transportiert werden?
- Wie funktioniert eine gut abgestimmte Zusammenarbeit mit allen beteiligten Akteurinnen und Akteure, um Synergien zu nutzen? Welche Rolle hat die PH Tirol in diesem Prozess?

Viele dieser Fragen sind Fragestellungen, die sich der Schulaufsicht in den Bildungsregionen in ihrer Verantwortung als Qualitätsverantwortliche auch stellen. Aus diesem Grund erscheint es umso wichtiger, dass die PH Tirol und die regionale Schulaufsicht gut kooperieren und sich abstimmen.

### 3. Erhebung: Stand der Implementierung von SQA und Lesen in Volksschulen

#### 3.1 Planung der Fortbildung „SQA und Lesen – Erfolgreiche und lebendige Leseschule“

Wie bereits eingangs erwähnt, haben über 50 % der Tiroler Volksschulen die Steigerung der Lesekompetenz ihrer Schüler/innen als SQA-Entwick-

lungsvorhaben gewählt. Eine hohe Lesekompetenz oder die mindestens durchschnittliche beherrschte „Bildungssprache“ ist eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Schullaufbahn.

Die Autorin hat als Referentin in SQA-SCHILF<sup>5</sup> und -SCHÜLF<sup>6</sup> zum IST-Stand der Leseförderarbeit an den Schulen wie zu deren Lesezielen folgende Erfahrungen gewonnen:

- sehr viele - teilweise unverbunden nebeneinander stehende - Einzelaktivitäten der Lehrer/innen zum Thema „Lesen“
- Konzentration auf Aktivitäten zur Steigerung der Lesefreude und Leseanimation, bei Lehrer/innen und Schüler/innen sehr beliebt (großes Engagement)
- Schulbibliotheken sind oft vorhanden, Integration in den Leseunterricht ist ausbaufähig
- Einsatz von SLS<sup>7</sup> und IKM<sup>8</sup> in fast allen besuchten Schulen
- Sehr hohe Akzeptanz und sehr gute Rückmeldung zu den gemeinsamen Fortbildungen mit den Lesekoordinator/innen (SCHILF, SCHÜLF)
- Bedenken bei den Lehrkräften, herausfordernde Ziele zu formulieren bzw. hohe Leistungsindikatoren zu nennen
- kaum bzw. keine Reaktionen der Lehrer/innen auf Fragen, Hinweise, Impulse von Seiten der Autorin bezüglich gemeinsamer Arbeit in den Bereichen Lesetechniken, Diagnostik, Lese-strategien
- tendenzielle Skepsis der Lehrer/innen gegenüber aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen, bspw. zur Wirksamkeit von Leseförderung

Ausgehend von diesen Erfahrungen und um Synergien zu nutzen, Reibungsverluste zu vermeiden und um den Schulen Anregungen sowie die bestmögliche Unterstützung zur Professionalisierung des Leseunterrichts am Schulstandort zu geben, haben der Landeskoordinator für Leseförderung APS beim Landesschulrat für Tirol, Raimund Senn, und die Autorin in enger Abstimmung mit dem Referenten Dr. Richard Sigel die Fortbildungen zu „SQA und Lesen – Erfolgreiche und lebendige Leseschule“ im WS 2014 gemeinsam geplant. Viele Bildungsforscher/innen haben unterschiedliche Ansichten, wie Lesen am besten unterrichtet werden muss. Welche Methode auch immer die beste ist: Wenn Kinder in der Mitte der Volksschule keine ausreichende Lesefähigkeit entwickelt haben, sind sie beim Lernen in anderen Fächern beeinträchtigt. Deshalb war es ein zentrales Ziel der Lehrveranstaltung, wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zu großer Wirksamkeit von Leseunterricht und Beispiele für gute Praxis in der Förderung der Lesekompetenz der Schüler/innen den Schulen nahezubringen.

#### Fußnoten

<sup>5</sup>) SCHILF: Schulinterne LehrerInnen-Fortbildung

<sup>6</sup>) SCHÜLF: Schulübergreifende LehrerInnen-Fortbildung

<sup>7</sup>) SLS: Salzburger Lesescreening: In Tirol wird das Pflicht-SLS in der dritten und fünften Schulstufe mit der Version „SLS 2-9“ durchgeführt. Für andere, schul- bzw. klasseninterne Erhebungen werden die älteren Versionen „SLS 1-4“ und „SLS 5-8“ herangezogen (<http://lesekompetenzteam.tsn.at>, o. J., o. S.).

<sup>8</sup>) IKM: Informelle Kompetenzmessung. In Deutsch werden vom Bundesinstitut bife 2015 zwei Instrumente für die Kompetenzbereiche Lesen – Umgang mit Texten und Medien und Einsicht in Sprache durch Sprachbe-trachtung für die 3. Schulstufe angeboten (bife, o. J., o. S.).



Mit Hilfe einer kriterienorientierten Selbsteinschätzung zur Leseförderarbeit im Rahmen der Fortbildung sollte zudem erreicht werden, dass die Schulteams ein Diagnoseinstrument zur Verfügung haben, mit dem sie auf einen Blick sehen, wo sie mit ihrer Leseförderarbeit stehen. Gerade wenn sich Schulen mitten in einem Umsetzungsprozess befinden, macht eine Diagnose deutlich, wie einhellig oder unterschiedlich die Zielvorstellungen im Kollegium sein können. Eine gemeinsame Analyse der Standortbestimmung kann klären, welche Bedeutung die Ergebnisse für die weitere Entwicklungsarbeit zur Leseförderung haben und Ausgangspunkt für die weiteren Ziele und Maßnahmen sein.

Andererseits war es auch für uns als Organisationssteam wichtig zu wissen, wo die Schulen konkret stehen und welche Unterstützung sie in Anbetracht der knappen Ressourcen der PH Tirol vorrangig benötigen, um die Lesekompetenz ihrer Schüler/innen nachhaltig zu verbessern.

Die inhaltlichen Schwerpunkte wurden im Vorfeld mit allen Pflichtschul-inspektor/innen (PSIs) regionsweise abgestimmt. Es war uns sehr wichtig, dass die PSIs in die Planung miteingebunden waren, denn sie haben in ihrer Rolle als regionale Qualitätsverantwortliche durch die Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche den besten Einblick in die Bedarfe und Bedürfnisse ihrer Schulen. Sie nahmen eine Priorisierung der wichtigsten Themen anhand eines Vorschlags vor.

### 3.2. Inhaltliche Schwerpunkte der Erhebung

Der Referent, Dr. Richard Sigel von der LMU München, beschäftigt sich mit den Themenschwerpunkten Schulentwicklung, Sprach-, Lese- und Schreibförderung allgemein und besonders mit dem Transfer von wissenschaftlichem Wissen in die Bildungsinstitutionen. Er arbeitet seit 15 Jahren im Projekt MÜKOS<sup>9)</sup> mit und betreut dort mehr als 70 Schulen in Sachen Lesekulturförderung und Offenem Unterricht. Beeindruckend sind die nachweisbaren nachhaltigen Erfolge, die er in seinem Projekt - [www.wir-foerden-lesen.de](http://www.wir-foerden-lesen.de) - mit diesem Konzept von Leseförderung erzielt (Sigel, 2014, o. S.).

Wenn Kinder eine mindestens durchschnittliche beherrschte „Bildungssprache“ erreichen sollen, brauchen die Schulen eine klug strukturierte und aufeinander abgestimmte Schul- und Unterrichtsentwicklung für die Leseförderung. Um eine gehaltvolle Leseförderung an der ganzen Schule zu etablieren, braucht es nach

Dr. Sigel sowohl Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung, die Orientierung an Forschungswissen als auch eine schulhauspezifische

Lesekultur. Im Zentrum steht die Unterrichtsentwicklung, die anderen Bereiche haben „dienende Funktion“ (Sigel, o. J., S. 6).

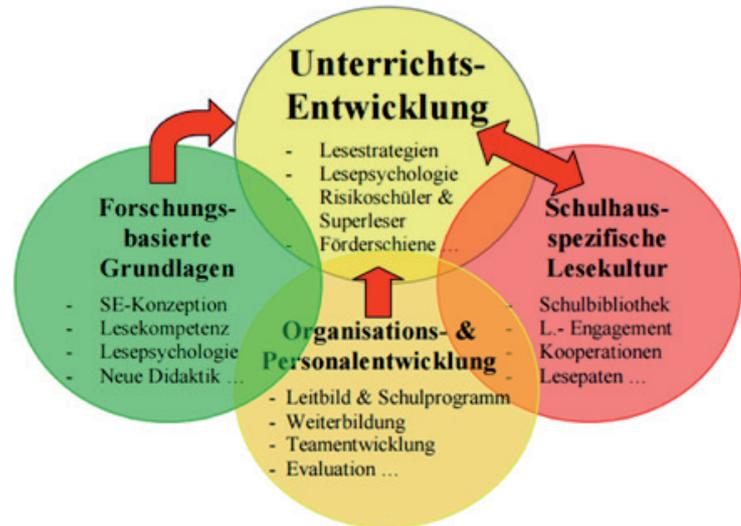


Abbildung 1: Gestaltungsebenen des Projektes „wir-foerden-lesen.de“<sup>10)</sup>

Wer folglich eine erfolgreiche Leseschule werden will, muss vieles in der Gesamtorganisation anpassen oder verändern. Neues didaktisches Wissen und Können kommt an die Schulen, wenn die Schulen sich gemeinsam als ganze Organisation um fachliche Weiterbildung bemühen. Nach Dr. Sigel sind es zehn große Schritte - in zwei bis drei Jahren implementierbar-, um eine Leseschule mit hoher Professionalität zu werden. Voraussetzung dafür sind eine durchgängige Sprachbildung und zum Teil langjährige wie zeitintensive individualisierte Fördermaßnahmen für Risikoschüler/innen.

#### Orientierung an Forschungswissen

Die folgend angeführten zehn Bereiche zu effektiver Leseförderarbeit basieren auf Erkenntnissen der aktuellen Leseforschung und der didaktischen Fachliteratur (Sigel, o.J., o. S.):

„Manche Daten sind eindeutig und durch viele Studien bestätigt, so dass gute Praktikerinnen und Praktiker daran nicht vorbeikommen. Eine systematische Leseförderung in allen Klassenstufen bedarf einer Entwicklung der gesamten Organisation einer Schule – also der Einzelschule und ihrer Teile“ (Sigel, o.J., o. S.).

Zur Selbsteinschätzung der Schulen formulierte Dr. Sigel für die relevanten Bereiche jeweils die Indikatoren, an denen die Schulen erkennen können, wo sie mit ihrer Leseförderarbeit aktuell stehen. Sie sind seinen Seminarunterlagen, die er für

#### Fußnoten

<sup>9)</sup> MÜKOS: Münchner Konzept für Schulentwicklung

<sup>10)</sup> Abgerufen am 06. April 2015

die Fortbildung „SQA und Lesen – Erfolgreiche und lebendige Leseschule“ im Wintersemester erstellt hat, entnommen (Sigel, 2014, o. S.) und bilden die Grundlage für die kriterienorientierte Selbsteinschätzung der Schulen, die im Kapitel 3.4 ausgewertet werden.

**Ebene Organisationsentwicklung zur Leseschule**

(1) Etablierung einer Steuergruppe - in kleinen Schulen das gesamte Kollegium - mit strukturierter Arbeitsweise

Qualitätsindikatoren

- Es gibt eine Steuergruppe.
- Sie tagt mindestens vierzehntägig.
- Sie hat ein Leseprogramm mit allen diskutiert.
- Sie ist offen für alle, auch für Skeptiker/innen.
- Sie setzt das Leseprogramm engagiert um.
- Sie fördert Jahrgangstufenteams/Teams aller Art.
- Sie überzeugt das Kollegium, zu evaluieren.
- Sie setzt Meilensteine und bindet alle mit ein.

(2) Etablierung eines Weiterbildungsplans mit dem Ziel eines differenzierten Wissensaufbaus im Kollegium

Qualitätsindikatoren

- Die Steuergruppe/SL hat einen Weiterbildungsplan.
- Die Steuergruppe/SL hat differenzierte Ziele schriftlich fixiert.
- Die Jahresgespräche werden für die Lesearbeit genutzt.
- Fortbildungsfreudige Lehrende werden stark unterstützt.
- Es gibt im Stundenplan Teamzeiten z.B. für Jahrgangstufenteams.
- Die Steuergruppe/SL bildet sich selbst regelmäßig weiter.
- An der Schule sind Expertentandems etabliert.
- Neues Wissen wird gezielt in das Kollegium getragen.
- Steuergruppe achtet auf Nachhaltigkeit (z.B. beim Materialpool).
- (RTI - Responsiveness-to-Intervention – vgl. RTI-Paradigma (Johnson et al. 2006; Reber 2012) Steuergruppe/SL würdigt regelmäßig aktive & wirksame Lehrende.

(3) Systematischer Schriftspracherwerb auf drei Förderebenen (no-wait-to-fail)

(4) Strukturierte Evaluation inklusive Monitoring der besonders belasteten Kinder  
Qualitätsindikatoren

- Die Schule kennt die Kompetenzstruktur ihrer Schüler/innen.
- Die Schule führt jährliche in allen Klassen standardisierte Lesetests durch zum Beispiel SLS 1 - 4, Stolperwörtertest 1 - 4 oder ELFE<sup>11</sup> 1 - 4.
- Die Schule führt ein Monitoring für belastete Kinder durch.
- Die Schule diskutiert die Evaluationsergebnisse in der Konferenz.
- Die Steuergruppe bemüht sich, Evaluation fachlich gut zu begründen.
- Die Schule evaluiert nachhaltig 2x pro Schuljahr.

(5) Aufbau einer Schulbibliothek und externe Kooperationen

Qualitätsindikatoren

- Die Schule hat eine eigene Bibliothek.
- Die Schule arbeitet stets an ihrem Ausbau.
- Die Schule hat die Eltern integriert (z.B. Lesebasar).
- Die Schule hat ein Konzept, Wenigleser/innen zu motivieren.
- Die Schule kooperiert mit Lesemüttern, Lesepat/innen.
- Die Schule kooperiert mit der Kommunalbücherei.

**Ebene Unterrichtsentwicklung Lese- und Sprachkompetenz**

(6) Förderdiagnostik (zumindest bei Risikokindern)

Qualitätsindikatoren

- Die Schule hat ihre Risikokinder identifiziert.
- Die Schule nutzt SSE-Diagnosebögen für Risikoschüler/innen.
- Die Schule setzt differenzierte Diagnosebögen ein (z.B. für phonetische Informationsverarbeitung, Wortschatz, Mündlichkeit, lokale Kohärenz, globale Kohärenz, ...)
- Die Förderlehrkräfte haben den diagnostischen Blick für die „nächste Zone der Entwicklung“.
- Die Förderlehrkräfte sind fortbildungsorientiert.
- Die Förderlehrkräfte kennen den häuslichen Kontext ihrer Förderkinder.

(7) Arbeit mit dem Förderplan (zumindest bei Risikokindern)

Qualitätsindikatoren

- Die Schule hat ein Förderplankonzept für ihre Risikoschüler/innen.
- Der Förderplan gründet auf aktuellen Diagnosemaßnahmen.
- Der Förderplan kann in 3 - 5 Einheiten pro Wo-

**Fußnoten**

<sup>11)</sup> ELFE: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Er dient der Erfassung von Leseflüssigkeit und -verständnis im Rahmen schulischer Untersuchungen und der Einzelfalldiagnostik (<http://www.psychometrica.de/elfe1-6.html>, o. J., o. S.).

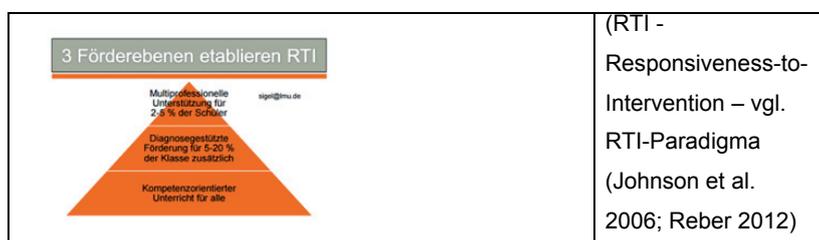


Abbildung 2: 3 Förderebenen nach RTI



che greifen.

- Die Förderlehrkraft ist ausgebildet im Erkennen der „nächsten Zone der Entwicklung“ auf allen Ebenen der Lesekompetenz.
- Der Förderplan wird regelmäßig im betroffenen Lehrer/innenteam diskutiert und weiter entwickelt.

#### (8) Lesefreude & Leseinteresse (Viellesekonzep- tion & Schulbücherei)

##### Qualitätsindikatoren

- Schulbibliothek einrichten und/oder ausbauen
- Kooperation mit der Gemeindebücherei
- Klassenbücherei und Büchertausch unter Kindern
- Mehr als 10 Bücher je Schuljahr mit der Klasse lesen
- Buch über die Ferien fest etablieren
- Lesewettbewerbe ohne individuelle Konkurrenz (z.B. welche Klasse liest zuerst 15.000 Seiten?)
- Autorenlesungen und Lesenächte
- Selbst ‚Bücher‘ schreiben

#### (9) Lesetrainings (abgestimmt in allen Fächern & in allen Klassen etabliert)

##### Qualitätsindikatoren:

- Einführung von Lesetechniken
- Einführung von Lesestrategien
- Arbeit mit Leselotsen für Kinder
- Arbeit mit Leselotsen für Lehrkräfte
- Leseförderung fachspezifisch (Fach Biologie > Fachwortschatz, Fach Mathematik > Sprachformulierungen für Rechenoperationen, Fach Deutsch > Interpretationen ...)
- Verbindliche Absprachen über gemeinsame Techniken und Strategien von Anfang an - über alle Klassen hinweg

#### (10) Unterrichtsentwicklung speziell für Risiko- kinder (Liftkurse)

##### Qualitätsindikatoren

- kleine Gruppengröße (max. 6 Kinder)
- mindestens 3 - 4 x in der Woche fördern
- lange Förderzyklen planen (mindestens 2 Jahre)
- Schwerpunkt: Unterstützung des positiven Selbstkonzepts
- passende Materialien zur Verfügung stellen
- Fortbildungen für Förderlehrkräfte ermöglichen
- externe Hilfe einbinden

### 3.3 Durchführung der Erhebung

Die Erhebung wurde im Rahmen der zwischen 30. September und 22. Oktober 2014 stattgefundenen Fortbildungen mit dem Titel „SQA und Lesen – Lebendige und erfolgreiche Leseschule“ in Inns-

bruck, Reutte und Kirchbichl durchgeführt. Die drei Veranstaltungen richteten sich an Volksschul-  
teams – Schulleitungen, Schulkoordinator/innen und beteiligte Kolleg/innen -, deren EP-Thema mit Lesen zu tun hat sowie an Lese-Gütesiegel-Schulen. Insgesamt umfassten diese Fortbildungen jeweils 8 Unterrichtseinheiten und fanden nachmittags von 13.30 bis 20.30 Uhr statt, damit möglichst viele Volksschulteams teilnehmen konnten.

Die Fortbildung besuchten insgesamt 180 Schul-  
teams (555 Lehrerinnen und Lehrer), die Schul-  
teams hatten eine durchschnittliche Größe von  
drei Personen. Im Seminar erhielten die teilneh-  
menden Volksschulteams die vom Referenten  
erstellt und mit SQA abgestimmte Vorlage für  
eine kriterienorientierte Selbsteinschätzung zur  
Leseförderarbeit an der eigenen Schule. In der  
Gruppenphase der Fortbildung setzen sich die  
Schulteams mit Hilfe dieses kriterienorientierten  
Selbsteinschätzungsbogens zur Leseförderarbeit  
an der eigenen Schule mit den zehn vorher vom  
Referenten beschriebenen Qualitätsbereichen für  
die Dauer von einer Stunde auseinander. Die  
Schulteams wurden gebeten, ihre Einschätzung  
auf einer Skala von 1 gibt es noch nicht bis 10 läuft  
fachlich alles super auszufüllen.

Jedes Team erhielt die Selbsteinschätzung mit der  
Bitte, diese doppelt auszufüllen, damit ein Exem-  
plar dem Organisationsteam zur Verfügung steht.  
Es wurde vorher kommuniziert, dass die Daten für  
weitere Unterstützungsangebote der PHT ausge-  
wertet werden. Die Bögen umfassten keine statis-  
tischen Daten, um die Anonymität der Schulen zu  
gewährleisten. Von den 180 teilnehmenden Schul-  
teams gaben 152 ihre ausgefüllten internen Selbst-  
einschätzungsbögen ab, das ergibt eine Rück-  
laufquote von 84,44 %.

### 3.4 Auswertung Befragung – Analyse

Die Erhebungsbögen wurden in GrafStat einge-  
geben, um die Ergebnisse nach Regionen auszu-  
werten, weitere Korrelationen herzustellen und  
Grafiken zu erhalten. Die Auswertung beginnt mit  
der Grundauswertung und setzt mit der Analyse  
der Antworten und anschließender Interpretation  
fort. Die Auswertung der einzelnen Regionen er-  
gab keine nennens- oder erwähnenswerten Ab-  
weichungen zur Gesamtauswertung (Vergleich  
Einzelauswertungen, Mittelwerte und Standard-  
abweichungen) und wird deshalb nicht eigens an-  
geführt.

### Steuergruppenarbeit (aktiv und wirksam)

Hervorzuheben ist hier, dass von insgesamt 152  
Schulen 109 keine etablierte Steuergruppe zur  
Leseförderung haben, die im Kollegium aner-

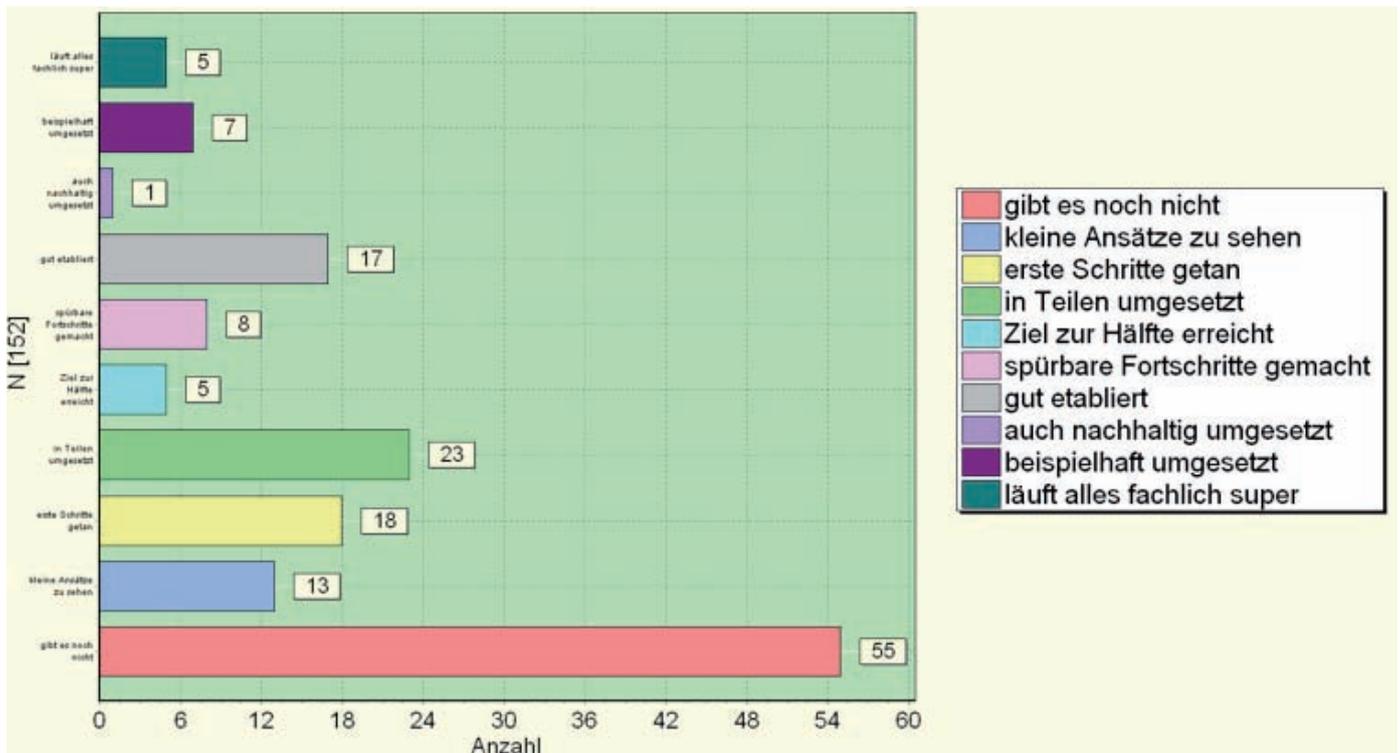


Abbildung 3: Auswertung IST-Stand zur Steuergruppenarbeit für Lesen

kannt, gut strukturiert sowie atmosphärisch angenehm ist. Es sind 71,7 % der Schulleitungen, die zwischen gibt es noch nicht und in Teilen umgesetzt antworten:

gibt es noch nicht	55	(36,18%)
kleine Ansätze zu sehen	13	(8,55%)
erste Schritte getan	18	(11,84%)
in Teilen umgesetzt	23	(15,13%)

In 17 Schulen (11,18 %) ist die Steuergruppenarbeit gut etabliert. Der Mittelwert beträgt 3,55, der Median 3.

Wenn man diesen Befund mit den Schlüsselementen für eine erfolgreiche Leseförderung für leseschwache Schüler/innen vergleicht (vgl. Ergebnisse ADORE-Projekt), dann bedeutet dies, dass „positive Initiativen von Einzelnen wirkungslos bleiben, wenn sie nicht gestützt werden durch Maßnahmen oder Strukturen auf Schulebene (z.B. Partizipation der Lehrkräfte), regionaler und nationaler Ebene (z.B. Weiterbildung, Leseforschung und finanzielle Unterstützung)“ (Garbe et al. 2009, zitiert nach Sigel, o. J., S. 8).

Meine Hypothese ist, dass manche Schulen hier Handlungsbedarf haben/hätten. Denn wenn die Lesekompetenz der entscheidende Qualitätsfaktor für die Effizienz des Lernens an einer Schule ist, dann sollte die gesamte Leseförderarbeit auf eine breite Basis gestellt und mit der Zustimmung des gesamten Kollegiums systematisch vertieft und eventuell andere Projekte zurückgestellt werden. Die Schulleitungen sind hier ihrer Führungsrolle gefragt.

## (2) Personalentwicklung

Mehrheitlich wird an den Schulen an der Professionalisierung der Lehrkräfte in Bezug auf Lesen gearbeitet. Es gibt einen Fortbildungsplan, Jahresgespräche mit Schulleitungen auch auf das Lesen bezogenen guten Fortbildungsbesuch:

Bei 78 Schulen (51,34 %) läuft alles fachlich super, beispielhaft umgesetzt, auch nachhaltig umgesetzt bis gut etabliert:

gut etabliert	27	(17,76%)
auch nachhaltig umgesetzt	19	(12,50%)
beispielhaft umgesetzt	23	(15,13%)
läuft alles fachlich super	9	(5,92%)

In nur 9 Schulen (5,92 %) gibt es keine Personalentwicklung, die anderen 65

(42,77 %) befinden sich auf dem Weg:

kleine Ansätze zu sehen	7	(4,61%)
erste Schritte getan	17	(11,18%)
in Teilen umgesetzt	20	(13,16%)
Ziel zur Hälfte erreicht	5	(3,29%)
spürbare Fortschritte gemacht	16	(10,53%)

Insgesamt gibt es eine breite Streuung innerhalb der Schullandschaft (Mittelwert 6,01, große Standardabweichung).

Für die Planung von Unterstützungsangeboten seitens der PH Tirol bedeutet dies, dass es nach den Entwicklungsständen der Schulen mindestens zwei verschiedene Levels - für Anfänger und zur Vertiefung - bzw. unterschiedliche Formate braucht.

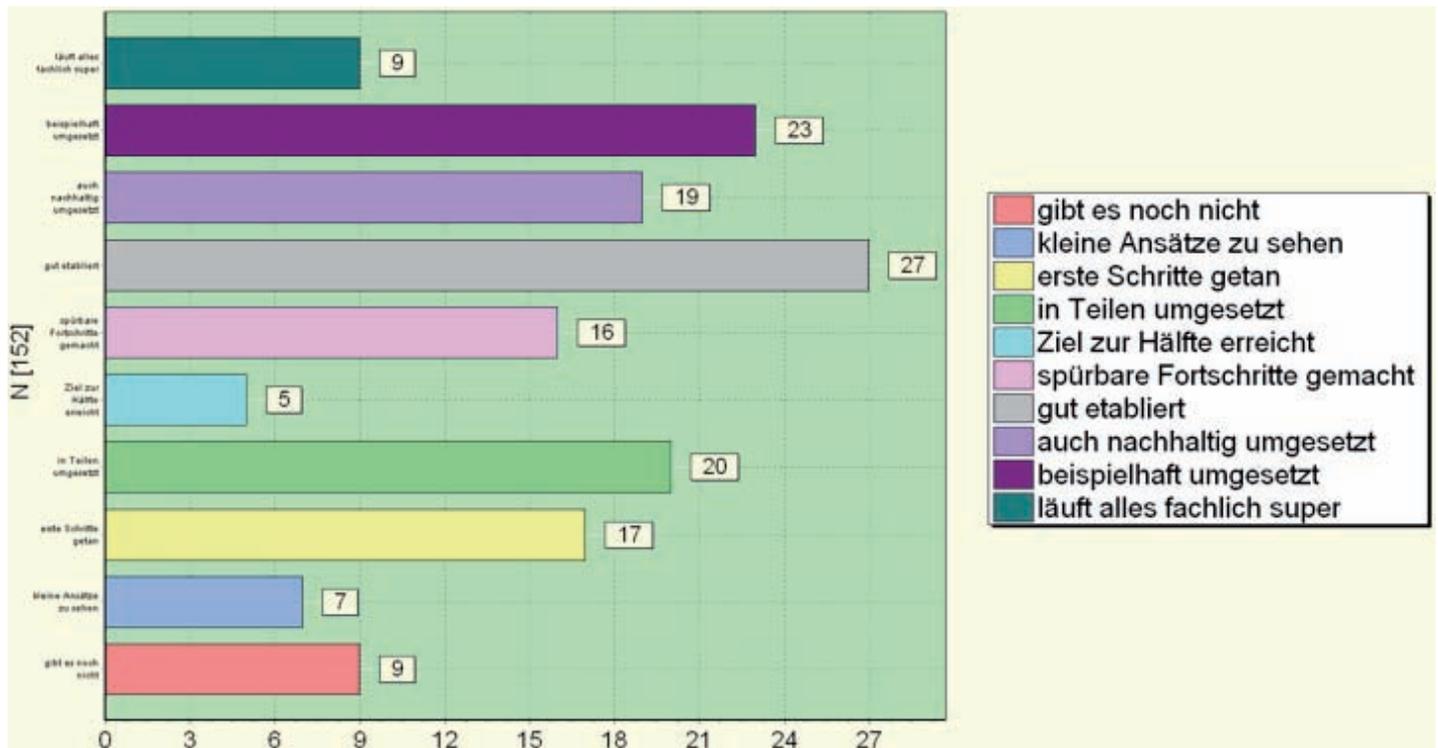


Abbildung 4: Auswertung IST-Stand zur Personalentwicklung

Erleichtert wird die Aufgabe, Neues einzuführen, wenn sie im Team und/oder in Kooperation mit externen Expert/innen geleistet werden kann. Als geeignete Form haben sich dafür SCHILF und SCHÜLF bewährt, weil diese Settings auf das Wissen und Können zur Leseförderung im Kollegium abgestimmt werden können (zentraler Aspekt für eine Steuergruppe).

Die kontinuierliche (Weiter-)Qualifizierung aller Beteiligten ist die Grundlage für effiziente Leseförderung. Bewährt haben sich beispielsweise nach Dr. Sigel (Sigel o.J., S. 9) und auch aus unserer Erfahrung Expertentandems zu Spezialthemen, bspw. zur Förderung leseschwacher Kinder, weil dadurch zwei Lehrkräfte an einer Schule den gleichen Wissensstand haben, den sie dann an das Kollegium weitergeben.

### (3) Förderebenen etabliert (RTI)

Die Einschätzung betrifft die Ebenen kompetenzorientierter Unterricht für alle, Lektoren für Risikokinder und die sonderpädagogische Förderung. Die verschiedenen Förderebenen sind in den Schulen zu Dreiviertel (114 Schulen/75 %) in Teilen bis nachhaltig umgesetzt:

in Teilen umgesetzt	44 (28,95%)
Ziel zur Hälfte erreicht	23 (15,13%)
spürbare Fortschritte gemacht	13 (8,55%)
gut etabliert	21 (13,82%)
auch nachhaltig umgesetzt	13 (8,55%)

Der Mittelwert beträgt 5,2.

Lesekompetenz sollte über den gesamten Förderzyklus hinweg in der alltäglichen Förderarbeit Berücksichtigung finden. Nach Aussagen der Schulteams passiert dies größtenteils.

Als einen Problembereich ortet die Forschung, wie leseschwache Kinder von Lehrkräften betrachtet werden, „als Nichtleser/innen ohne ausreichende basale Lesefertigkeiten und Lesemotivation“ (Garbe et al., 2009, S. 2), denn diese Zuschreibung führt zu wenig effektiven Unterricht.

### (4) Schulanalyse und Evaluation

Von den insgesamt 152 Schulen setzen 144 Volksschulen standardisierte Tests ein, kennen ihre Risikoschüler/innen und wissen, welche Kinder besonders belastet sind. Der Mittelwert beträgt 8,25 und der Median 9, was bedeutet, dass dies auf den Großteil der beteiligten Schulen zutrifft. 43 Schulen (28,29 %) stimmen hier der Aussage zu, dass alles fachlich super läuft (zweithöchster Wert insgesamt).

Ziel zur Hälfte erreicht	3	(1,97%)
spürbare Fortschritte gemacht	4	(2,63%)
gut etabliert	34	(22,37%)
auch nachhaltig umgesetzt	22	(14,47%)
beispielhaft umgesetzt	38	(25,00%)
läuft alles fachlich super	43	(28,29%)

Dieses Ergebnis lässt die Schlussfolgerung zu, dass der Lesekompetenzerwerb von Schüler/innen gut evaluiert wird und SLS wie BIST wirksam

eingesetzt werden. Das Ergebnis bestärkt zudem mündliche Aussagen von Schulteams, die dem Lesekoordinatorsteam sehr gute Arbeit bescheinigen.

Dieses Ergebnis gibt jedoch keine Auskunft über

die Wirksamkeit der Leseförderarbeit und Verbesserung der Leseleistung der Schüler/innen als Ziel des kontinuierlichen Verbesserungsprozess mit Hilfe von Evaluation im Qualitätskreislauf von SQA (Plan-Do-Check-Act).

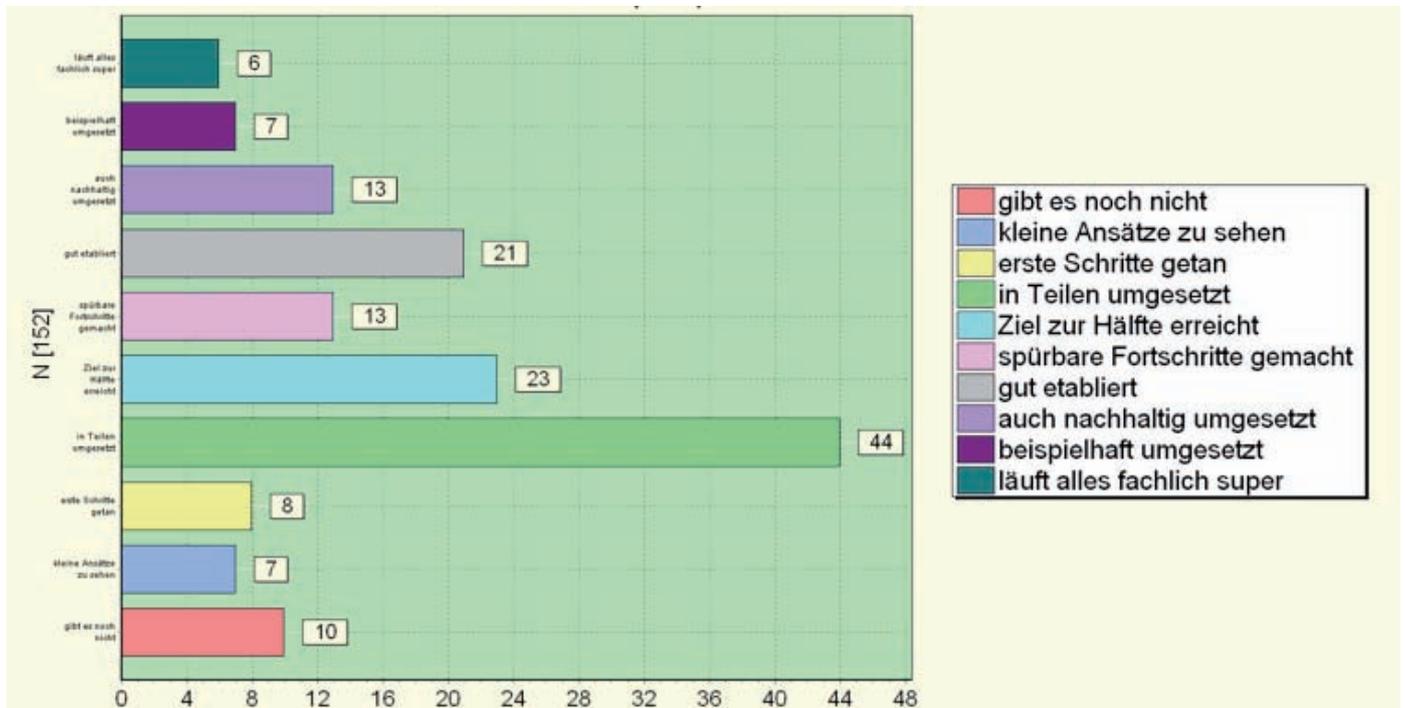


Abbildung 5: Auswertung IST-Stand zur (etablierten) Förderarbeit für Lesen

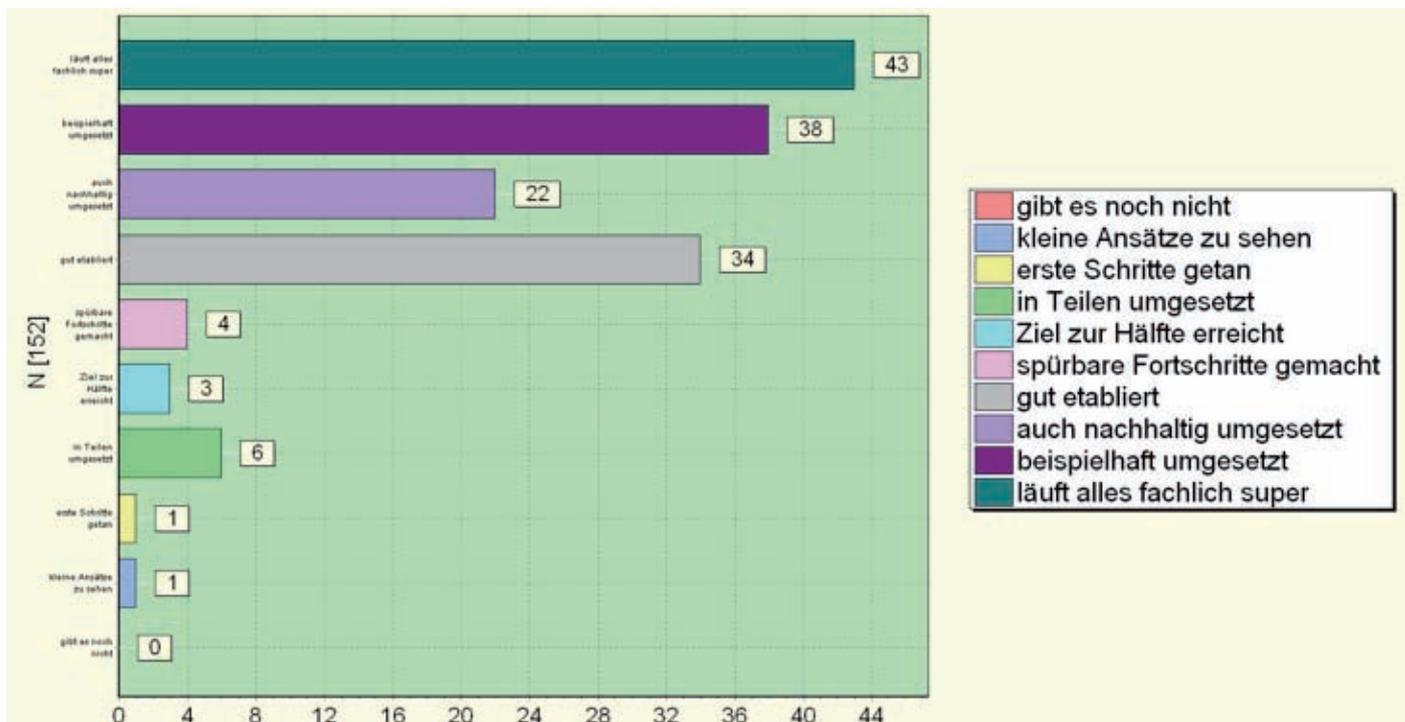


Abbildung 6: Auswertung IST-Stand Schulanalyse und Evaluation zur Lesekompetenz der Schüler/innen

### (5) Schulbibliothek und externe Kooperationen

Die Schulbibliothek ist etabliert, es gibt viele Bücher gemäß den Schülerpräferenzen, Kinder nutzen in hoher Zahl die Ausleihe. Dieser Qualitätsbereich ist in den Tiroler Schulen bereits gut etabliert, denn insgesamt 117 Schulen (76,98 %) stimmen dieser Aussage zu (Mittelwert von 7,85, Median 9). Sogar 57 Schulen stimmen der Aussage zu, dass alles fachlich super läuft (37,50 %). Das ist der höchste Wert von allen Fragen in dieser Kategorie.

gut etabliert	20	(13,16%)
auch nachhaltig umgesetzt	19	(12,50%)
beispielhaft umgesetzt	21	(13,82%)
läuft alles fachlich super	57	(37,50%)

Fazit: Hier ist ein eindeutiger Zusammenhang mit den Aktivitäten rund um das Lesegüte-Siegels (bereits 5 Generationen in Tirol) zu herzustellen.

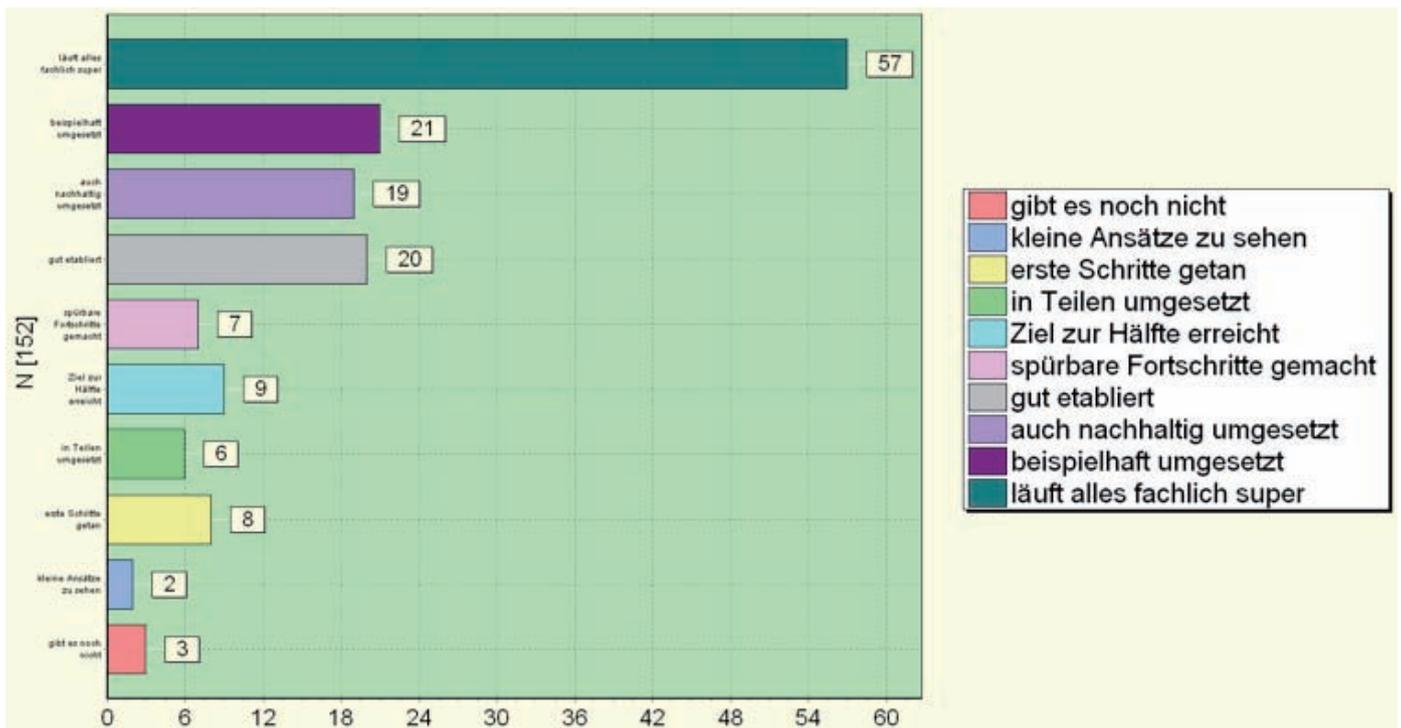


Abbildung 7: Auswertung IST-Stand Schulbibliothek und externe Kooperationen

### (6) Diagnose- und Beobachtungsbögen

Zum Einsatz von Diagnose- und Beobachtungsbögen ergibt sich bei den Schulen ein sehr unterschiedliches Bild (Mittelwert 4,57, Median 4).

In 41 Schulen (26,97 %) werden Diagnosebögen für Risikoschüler/innen eingesetzt und haben die Lehrenden einen guten „diagnostischen“ Blick (von läuft fachlich super bis gut etabliert).

gut etabliert	17	(11,18%)
auch nachhaltig umgesetzt	9	(5,92%)
beispielhaft umgesetzt	7	(4,61%)
läuft alles fachlich super	8	(5,26%)

Die Mehrzahl der Schulen – 62 (40,79 %) befindet am Anfang des Weges (gibt es noch nicht, kleine Ansätze zu sehen, erste Schritte getan).

gibt es noch nicht	12	(7,89%)
kleine Ansätze zu sehen	30	(19,74%)
erste Schritte getan	20	(13,16%)

49 Schulen (32,23 %) sind mitten im Prozess (in Teilen umgesetzt, Ziel zur Hälfte erreicht, spürbare Fortschritte gemacht).

in Teilen umgesetzt	27	(17,76%)
Ziel zur Hälfte erreicht	12	(7,89%)
spürbare Fortschritte gemacht	10	(6,58%)

Spannend wäre hier zu eruieren, welche Diagnoseinstrumente die Lehrer/innen einsetzen und wie dieser Prozess in der Schule organisiert ist.

Eine Diagnose hat einerseits die Funktion, die Lernbedürfnisse einzelner Schüler/innen zu identifizieren und die Lernangebote darauf abzustimmen, andererseits bildet sie die Grundlage für den Austausch und für Feedback zwischen Lehrer/innen und den Schüler/innen über Lernfortschritte. Strategien, die Erfolgskriterien beim Unterrichten betonen, erreichen nach Hattie Effektstärken zwischen  $d = 0,53$  und  $d = 0,58$  (Hattie, 2013, S.

192 ff.). Diejenigen Programme und Methoden, die das Feedback der Lernenden an die Lehrkräfte und umgekehrt einfordern, gehören nach Hattie zu stärksten Einflüssen (Effektstärke  $d = 0.73$ ) auf die Leistung von Schüler/innen (Hattie, 2013, S. 205 ff.).

Aus der Leseforschung weiß man, dass es für die Lehrer/innen in Hinsicht auf den diagnostischen Blick wesentlich ist, dass die einzelnen Elemente trennscharf wahrgenommen werden. Nur so können individuell passende und aufeinander aufbauende Förderphasen für die Schüler/innen systematisch gestaltet werden. Dies stellt hohe

Anforderungen an die diagnostische und didaktisch-methodische Arbeit der Lehrer/innen. Es gibt teilweise große Defizite bei den Lehrkräften in der Diagnosekompetenz, da diese nicht dazu ausgebildet wurden/sind, Leseschwächen festzustellen und Lesekompetenz zu vermitteln. Dies ist eine der zentralen Ursachen für ineffektiven Unterricht (Garbe et al., 2009, S. 2).

Hier hat die PH Tirol eindeutig großen Handlungsbedarf, noch mehr Lehrkräfte zu gezielt zu trainieren, damit dieser Problembereich beseitigt wird (siehe auch Frage 7).

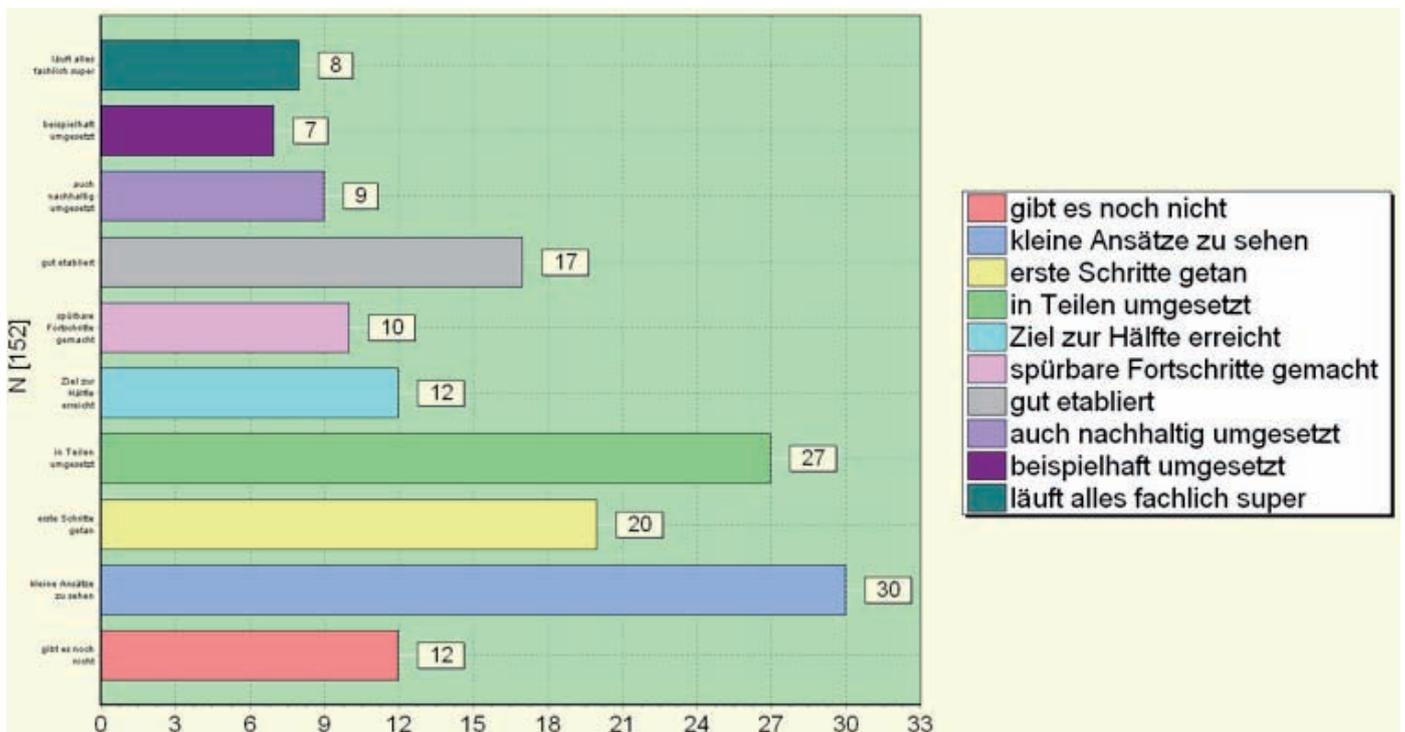


Abbildung 8: Auswertung IST-Stand zum Einsatz von Diagnose- und Beobachtungsbögen im Leseunterricht

### (7) Arbeit mit Förderplan

Die Arbeit mit individualisierten Förderplänen für Risikoschüler/innen und kompetenzorientierte Förderarbeit wird teilweise umgesetzt (Mittelwert 4,3,

Median 4). 62 Schulen (40,78 %) arbeiten nicht mit individualisierten Förderplänen bzw. befinden sich am Anfang:

gibt es noch nicht	32	(21,05%)
kleine Ansätze zu sehen	17	(11,18%)
erste Schritte getan	13	(8,55%)

Ein Drittel der Schulen (52/33,55 %) haben dies in Teilen umgesetzt, Ziel zur Hälfte erreicht bzw. spürbare Fortschritte gemacht:

in Teilen umgesetzt	25	(16,45%)
Ziel zur Hälfte erreicht	12	(7,89%)
spürbare Fortschritte gemacht	14	(9,21%)

In 20 Schulen (13,16 %) ist die Arbeit mit Förderplänen gut etabliert. Eine Schule hat hinzugefügt, dass dies nur mit Hilfe von Fachkraft (wörtliches Zitat) möglich sei.

19 Schulen (12,5 %) haben die Aussagen angekreuzt, dass dieser Punkt nachhaltig, beispielhaft bzw. fachlicher super umgesetzt wird:

auch nachhaltig umgesetzt	9	(5,92%)
beispielhaft umgesetzt	7	(4,61%)
läuft alles fachlich super	3	(1,97%)

Es wäre spannend zu erfahren, welche Schulen das sind und wie sie es machen, denn hier besteht für einen Großteil der Schulen ein eindeutiger Bedarf an Fortbildungen, um die Zahl der Risikoleser/innen zu minimieren (vgl. Frage 6).

Den Schulteams ist dieser Problembereich sehr bewusst, was die schriftlich hinzugefügten Anmer-

kungen bestätigen, wie die Bitte um Fortbildung zum Thema Förderplan und Diagnose. Entsprechende Fortbildungsveranstaltungen notwendig! Woher Diagnoseinstrumente beziehen? Erstellung von Förderplänen? (wörtliche Zitate).

Lt. Dr. Sigel (siehe Kapitel 3.2) ist eine zentrale Voraussetzung für eine professionelle Leseförderung eine durchgängige Sprachbildung und zum Teil langjährige wie zeitintensive individualisierte Fördermaßnahmen für Risikoschüler/innen.

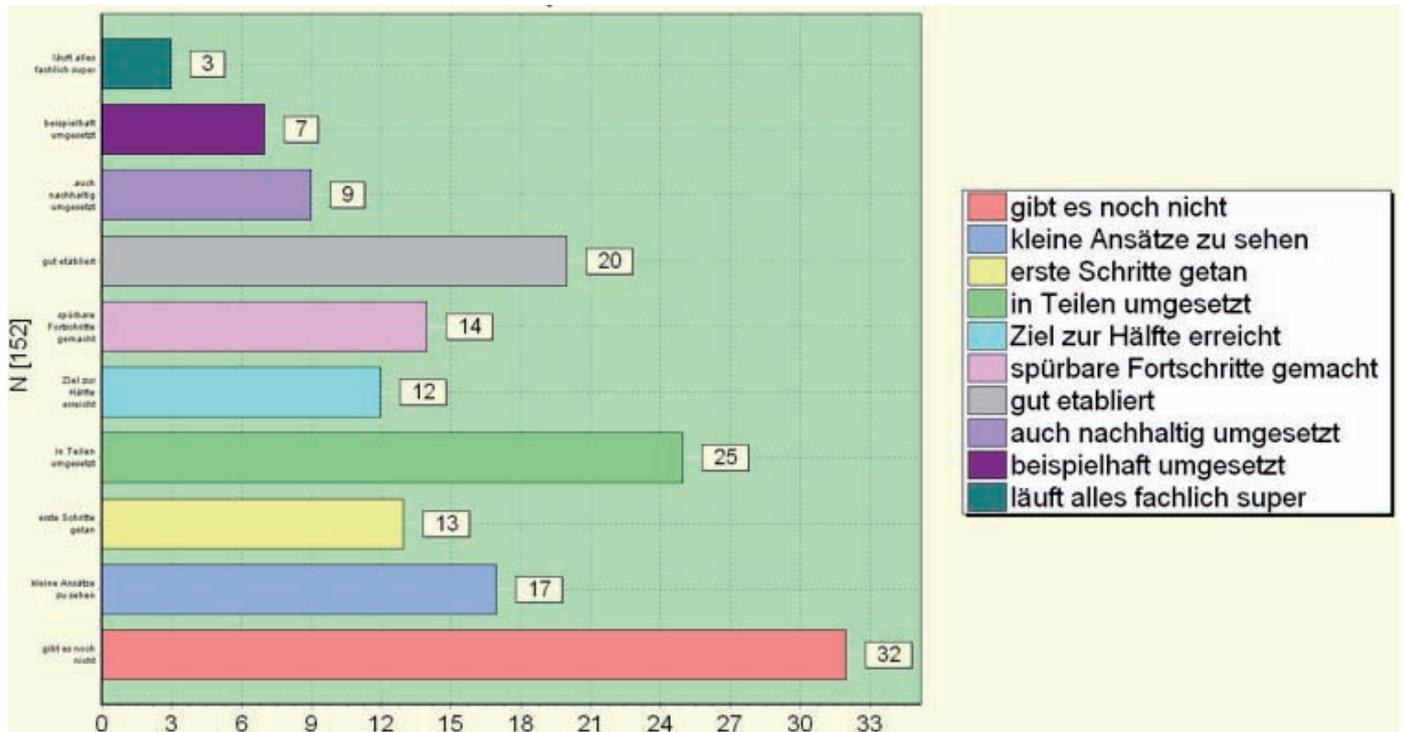


Abbildung 9: Auswertung IST-Stand zur Arbeit mit Förderplänen im Leseunterricht

### (8) Lesefreude und Leseinteresse

Aus der Grafik geht eindeutig hervor, dass Schulen das Vielleseprinzip anwenden, sich bei der Auswahl der Lektüre nach den Präferenzen ihrer Schüler und Schülerinnen richten und Motivationsstrategien umsetzen (Mittelwert 7,69, Median 8): 119 Schulteams

(78,3 %) vergeben die Punkte gut etabliert bis läuft alles fachlich super):

gut etabliert	30	(19,74%)
auch nachhaltig umgesetzt	26	(17,11%)
beispielhaft umgesetzt	34	(22,37%)
läuft alles fachlich super	29	(19,08%)

14 Schulen haben bereits spürbare Fortschritte gemacht haben (9,21 %).

Diese hohen Werte können vom Leseteam, den Arbeiten der Lesegüte-Siegel-Schulen und den eigenen Erfahrungen aus den SQA-SCHILF/SCHÜLF bestätigt werden.

Im Rahmen der Fortbildung wurde zu einem späteren Zeitpunkt das Vielleseprinzip diskutiert. Die Lehrer/innen waren vom Umfang, was Viellesen für Schüler/innen bedeutet, betroffen und konnten sich teilweise nicht vorstellen, dass der von Dr. Sigel angegebene Umfang für Schüler/

innen bewältigbar ist.

Eine Schulleiterin berichtete, die das (vereinbarte) Vorlesen von Eltern mit ihren Kindern evaluiert hat, dass sich dadurch weder die Lesefreude noch die Leseleistungen der leseschwachen Schüler/innen verbessert haben (Wer hört gern Leuten zu, die nicht gut vorlesen können?). Vorlesen, das Fördern der Lesekompetenz gehört zum Professionswissen von Lehrer/innen und ist wahrscheinlich eine Aufgabe, die Schulen für Kinder aus sogenannten „bildungsfernen“ Familien übernehmen müssen.

Eine interessante Untersuchung wäre der Genderaspekt in der Leseanimation, also welche Lektüre Burschen, welche Mädchen zu nachhaltiger Lesekompetenz führt.

### (9) Lesetrainings

Die Vermittlung von Lesetechniken und Lesestrategien und einer im Kollegium abgestimmten und einheitlichen Vorgehensweise für alle Klassen (etwa die Hälfte der Schulen umgesetzt (Mittelwert 4,81, Median 4).

Insgesamt 43 Schulen (28,3 %) haben die Aussagen zwischen läuft fachlich super bis gut etabliert angekreuzt:

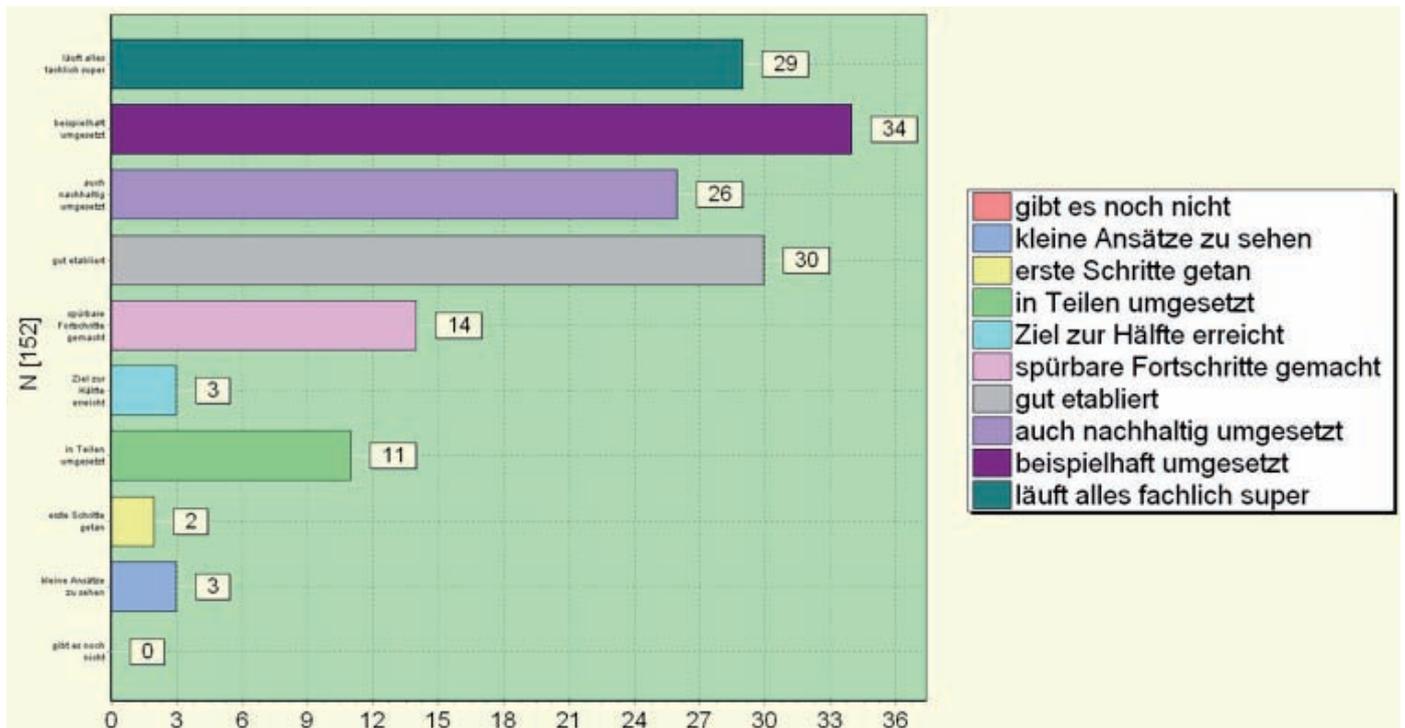


Abbildung 10: Auswertung IST-Stand zu Maßnahmen zur Steigerung der Lesefreude und des Leseinteresses

gut etabliert	16	(10,53%)
auch nachhaltig umgesetzt	15	(9,87%)
beispielhaft umgesetzt	7	(4,61%)
läuft alles fachlich super	5	(3,29%)

Fast gleich viele Schulen (44/28,95 %) haben keine einheitlichen Lesestrategien und -techniken, sie befinden sich am Anfang dieses Prozesses.

gibt es noch nicht	12	(7,89%)
kleine Ansätze zu sehen	16	(10,53%)
erste Schritte getan	16	(10,53%)

Insgesamt 65 Schulen (42,77 %) sind mitten im Entwicklungsprozess.

in Teilen umgesetzt	40	(26,32%)
Ziel zur Hälfte erreicht	16	(10,53%)
spürbare Fortschritte gemacht	9	(5,92%)

Die Metaanalysen von John Hattie schreiben dem Lesetraining, also einen „Bestand an Lernstrategien zu erlangen, um aus einem Text Sinn herstellen zu können“ sehr große Wirkung zu. Er unterstreicht den Wert der Förderung der Lesefähigkeiten und -strategien über alle Schuljahre hinweg.

Innerhalb der Lesetrainings sind die relativ effektivsten Lesestrategien und -techniken (Hattie, 2013, S. 155 ff.) folgende:

Förderung der visuellen Wahrnehmung	d = 0.55
Vokabel- und Wortschatzförderung	d = 0.67
Lautier-Methode	d = 0.60
Wiederholendes Lesen	d = 0.67

Leseverständnis-Förderung d = 0.58

Leserfahrung d = 0.36

Leseförderung d = 0.50

Damit werden die fünf Säulen eines guten Lesunterrichts – phonemische Bewusstheit, Lautier-Methoden, Flüssigkeit, Vokabular und Verständnis – bekräftigt.

Daraus ließe sich aus der Sicht der Autorin eindeutig Unterstützungsbedarf seitens der Schulen ableiten, wobei wesentlich ist, dass die unterschiedlichen Entwicklungsstadien in den Schulen berücksichtigt werden.

#### (10) Unterricht in kleinen Liftkursen

Bei diesem Qualitätsbereich - Schule fördert lese-schwache Kinder extra, mit hoher Intensität und mit gut fortgebildeten Lehrkräften sind erste Schritte getan – vergeben 122 Schulen (80,26 %) die Aussage gibt es noch nicht, kleine Ansätze zu sehen, erste Schritte getan und in Teilen umgesetzt (vgl. Mittelwert 2,89, Median 2).

gibt es noch nicht	68	(44,74%)
kleine Ansätze zu sehen	22	(14,47%)
erste Schritte getan	15	(9,87%)
in Teilen umgesetzt	17	(11,18%)

Von diesen kreuzen 68 Schulen (44,74 %) Punkt 1 gibt es noch nicht an.

Folgende schriftliche Zusatzkommentare wurden zu diesem Punkt auf den Fragebögen vermerkt: Mangel an Ressourcen, keine Liftkurse an den Schulen, mit PSIs darüber reden! Das würden wir

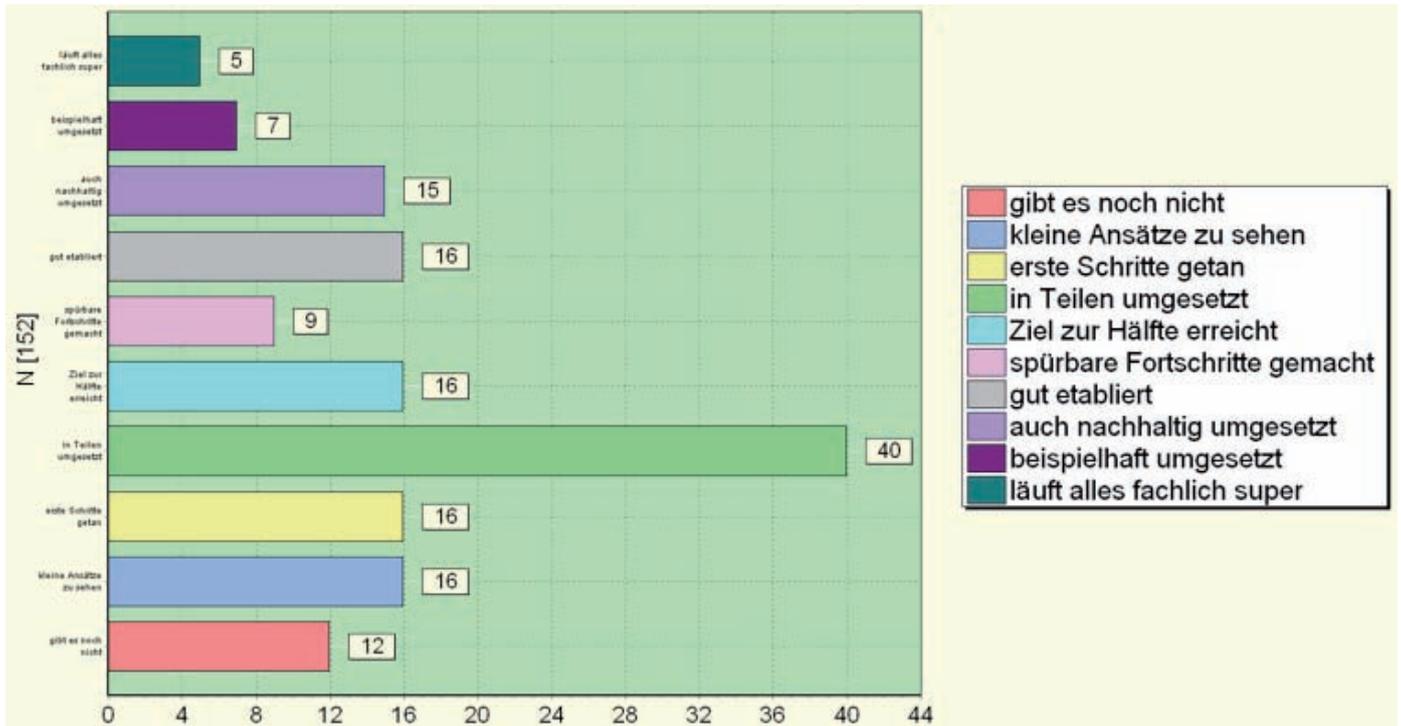


Abbildung 11: Auswertung IST-Stand zu Maßnahmen zum systematischen Einsatz von Lesetechniken und Lesestrategien

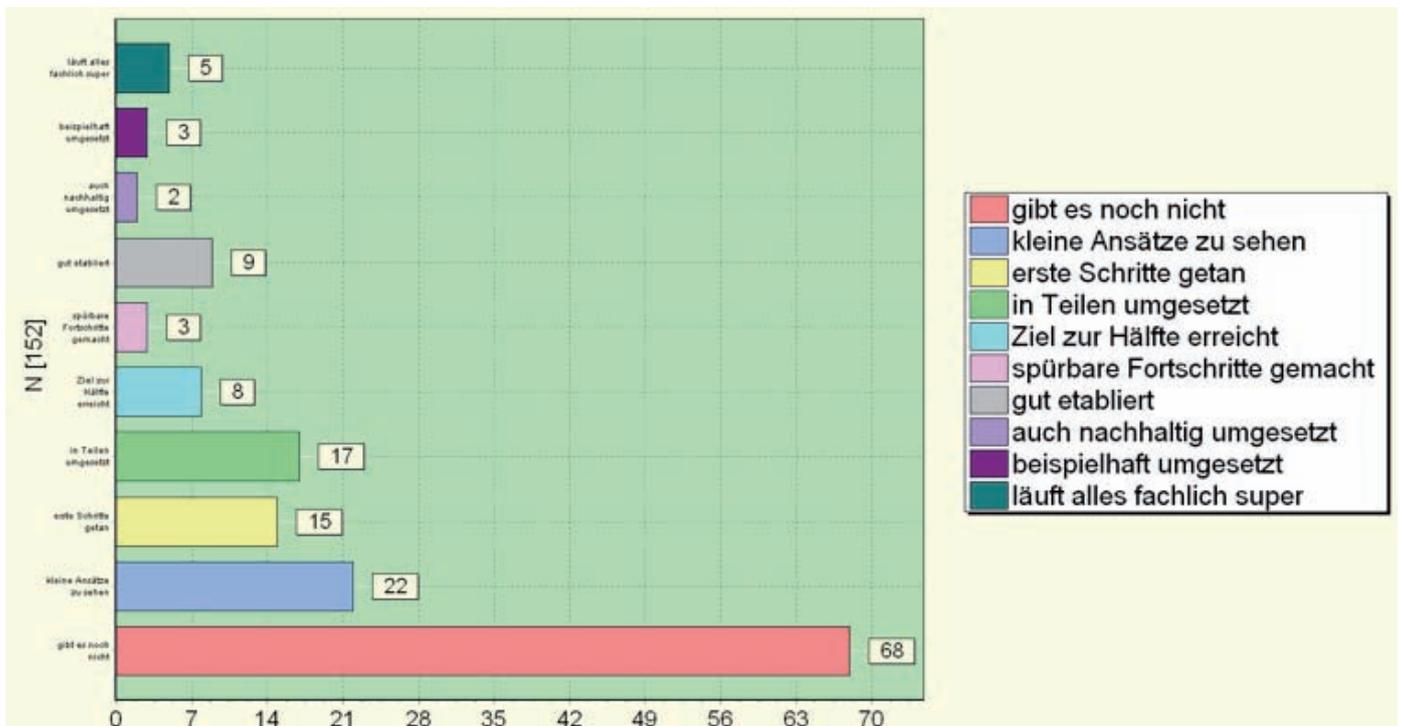


Abbildung 12: Auswertung IST-Stand zur Unterstützung von leseschwachen Kindern (bspw. in Lifikursen)

uns wünschen! Bitte um Ressourcen! Hätten wir gern! (wörtliche Zitate).

In den nachfolgenden Diskussionen erwies sich dieser Qualitätsbereich an jedem Standort als emotional sehr behaftetes Thema mit zum Teil

aggressiven Reaktionen, denen ideologische Grundsatzdiskussionen folgten. Fehlende Orientierung und Unsicherheit im Umgang mit Inklusion, Differenzierung und Individualisierung kennzeichneten die Diskussionen.

### 3.5 Zusammenfassung Ergebnisse

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die ausgewerteten Selbsteinschätzungsbögen der Volksschulteams ein differenziertes Bild zur Standortbestimmung der Leseförderarbeit wiedergeben: Am nachhaltigsten sind strukturierte Schulanalyse und Evaluation der besonders belasteten Kinder verankert (MW 8,25), gefolgt von der Zusammenarbeit mit der Schulbibliothek (MW 7,85) und Maßnahmen zur Lesefreude und Leseanimation (MW 7,69).

Die niedrigsten Werte verzeichnet der Unterricht mit Liftkursen für Risikokinder (MW 2,89), den zweitniedrigsten Wert verzeichnet die Steuergruppenarbeit (MW 3,55), gefolgt von der Arbeit mit Förderplänen (MW 4,3) und dem Einsatz von Diagnosebögen für Risikokinder (MW 4,67). Im Mittelfeld liegen strukturierte Angebote für Lesetrainings (MW 4,81) und Angebote für die verschiedenen Förderebenen (MW 5,2). Der Bereich Personalentwicklung ist tendenziell etabliert (MW 6,01), hat aber eine große Standardabweichung.

Vergleicht man die Maßnahmen auf den Ebenen der Organisationsentwicklung und der Unterrichtsentwicklung, ergibt sich folgendes Zwischenfazit zur Leseförderarbeit an Schulen:

Auf der Ebene der Organisationsentwicklung (mit Personalentwicklung) setzen die Schulen die zur Verfügung gestellten Evaluationsinstrumente ein, nutzen die Förderungen rund um die Schulbibliothek und Kooperationen und haben tendenziell organisierte Lesefortbildungen für ihre Lehrkräfte (für einen größeren Teil). Eine strukturierte Steuergruppenarbeit fehlt größtenteils.

Auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung dominieren Maßnahmen zur Erhöhung der Lesefreude und des Leseinteresses. Alle anderen Qualitätsbereiche liegen im Mittelfeld mit einem „Ausreißer“ nach unten, dem Unterricht in Liftkursen.

Die Ergebnisse der Auswertung der einzelnen Bereiche weisen auf strukturelle Defizite und Handlungsfelder im Entwicklungsprozess hinsichtlich der Leseförderung hin und decken sich mit den Erfahrungen aus den SQA-SCHILF/SCHILF:

- Kluft zwischen Erhebung von Förderbedarf und tatsächlicher Leseförderung
- Teilweise fehlende Diagnosekompetenz bei den Lehrkräften
- Auseinanderklaffen zwischen Konzentration auf Leseanimation und individueller Leseförderung, Fehlen individueller Förderpläne
- Viele Einzelaktivitäten
- Verfügbares Wissen im Lehrerkollegium zu Lesestrategien und Lesetechniken
- Kollegiale Strukturen zur Anstrengung, die Le-

sekompetenz der Schüler/innen gemeinsam, gezielt und wirksam zu fördern, sind erst teilweise umgesetzt.

Steuergruppenarbeit könnte die strukturellen Schwächen sichtbar machen und Verbesserung gezielt in Angriff nehmen.

*„Es gibt aus der Forschung wie auch aus der Praxis zahlreiche Belege für die Erkenntnis, dass Leseförderung langfristig nur erfolversprechend ist, wenn sie einen systemischen Ansatz zugrunde legt. Verbesserungen, die sich lediglich auf einzelne Elemente beziehen, werden immer nur zu Teil-Erfolgen führen.“ (Garbe, 2009, S. 18).*

## 4. Schlussfolgerung und Ausblick für weitere Unterstützungsmaßnahmen

### 4.1 Beispiel Steigerung der Lesekompetenz

Folgende stichwortartig aufgezählte Schlussfolgerungen lassen sich auf Grundlage der quantitativen Befragung für die Planung weiterer Unterstützungsmaßnahmen ziehen:

- Unterstützungsangebote: hier Handlungsbedarf auf allen Ebenen außer bei der Lesefreude
- Es braucht unterschiedliche Angebote und Levels für Schulteam zur Personalentwicklung und zum Lesetraining
- Es herrscht ein großer Aufholbedarf in der Arbeit mit Förderplänen und mit Diagnose- und Beobachtungsbögen, bspw. geht es auch darum, die Ausdauer beim Lesen sowie das Lesen-Können zu fördern, das Wissen, um die richtige Fördermethode, die je nach Schüler/in individuell gewählt werden kann (mit den notwendigen Strategien) zu erweitern.
- Liftkurse: Gespräche mit Pflichtschulinspektor/innen notwendig (Ressourcen etc.)
- Fokussierung der Angebote für SCHILF/SCHÜLF durch das Lesekoordinationsteam

### 4.2 Allgemeine Konsequenzen für fokussierte Schulentwicklung

Weniger Stückwerk und Druck, mehr Ganzheitlichkeit und Unterstützung! Das ist die Hauptbotschaft des Schulentwicklungsforschers Hans-Günter Rolff (Rolff, 2012, S. 33). Da Schulentwicklung gleichzeitig von den Handelnden und von der Struktur des Gesamtsystems gedacht und konzipiert werden muss, müssen nach Rolff bei der Planung von Unterstützungsangeboten die unten beschriebenen drei Ebenen berücksichtigt werden (Rolff, 2013, S. 31). Schulen brauchen Unterstützung, allerdings anders, als bisher



angeboten. In Anlehnung an diese Handlungsebenen leitet die Autorin mögliche strukturierte Aktivitäten und Maßnahmen zur gezielten Unterstützung der Schulen vor Ort ab. Die neuen Angebote müssen vielfältig sein und die verschiedenen Entwicklungsstände der Schulen berücksichtigen. Wo die Schulen ansetzen, entscheiden sie selbst. Es erfordert die Bereitstellung von passenden Angeboten auf allen drei Ebenen:

**(1) Schulentwicklung ist die bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen (intentionale Schulentwicklung).**

John Hattie zitiert in „Lernen sichtbar machen“ für Lehrpersonen die Prämisse von Ben Levin „dass der Kern der Optimierung von Schulen in der Verbesserung des täglichen Unterrichtens und der Lernpraktiken an den Schulen liegt ... das alle mitarbeiten müssen, alle verantwortlich sind.“ (Levin, 2008, zitiert nach Hattie, 2014, S. 171).

Mögliche Maßnahmen/Angebote der PH – eine beispielhafte Aufzählung:

- Erhebung der Entwicklungsvorhaben sowie systematische Erhebung des Unterstützungsbedarfs von Schulen, der Schulaufsicht, der SQA-Schulkoordinator/innen. Auswertung und Erstellung von Angeboten.
- Fortbildungen für Schulteams, immer mit dem Fokus auf das Lernen der Schüler/innen und den „Treibern von Qualität“, siehe konkretes Beispiel: „SQA und Lesen – Erfolgreiche und lebendige Leseschule“
- Durchführung von SCHILF/SCHÜLF

**(2) Schulentwicklung zielt darauf ab, lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst verändern, organisieren, reflektieren und steuern (institutionelle Schulentwicklung).**

Mögliche Maßnahmen/Angebote der PH – eine beispielhafte Aufzählung:

- Durchführung/Unterstützung von Projekten, die eine Innovationskultur an Schulen entstehen lassen (systemisches Innovationsmanagement, aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse, Begleitforschung)
- Zur Fähigkeit zum Wandel gehört unverzichtbar die Fähigkeit, Daten zu nutzen sowohl für die Bestandsaufnahme und -diagnose als auch für die Evaluation und Steuerung der Entwicklungsvorhaben.
- Dies bedeutet Qualifizierung/Trainings für Schulleitungen, Schulkoordinator/innen und Steuer- oder Schulteams zu ganzheitlicher Qualitätsentwicklung, wie Organisations-, Unterrichtsentwicklung, Tools zu Change Management, Innovations- und Prozess- und Projektmanagement, Prozess- und Ergebnis-

qualität, Moderation von Teams anzubieten

- Train-Trainer-Tools
- Einsatz von externen Schulentwicklungsberater/innen (EBIS-Berater/innen)
- ...

**(3) Die Entwicklung von Einzelschulen setzt eine Gesamtsteuerung voraus, welche die Rahmenbedingungen - Unterstützung, Ressourcen, Evaluation - festlegt (komplexe Schulentwicklung).**

Mögliche Maßnahmen/Angebote der PH – eine beispielhafte Aufzählung:

- Systematischer Wissenstransfer, Weiterentwicklung und Abstimmung mit dem Schulaufsicht (bmbf, Land, Region) zu den inhaltlichen Schwerpunkten, Unterstützung und Ressourcen sowie Unterstützung bei der Umsetzung des Evaluationssystems, Umgang mit dem Veränderungswissen
- Beispiel: Regionale Vernetzung
- Unterstützungsmaßnahmen, wie Lehrerfortbildung oder Schulbegleitung sind auf regionaler Ebene kostengünstiger zu entwickeln und zu organisieren, wenn sie sich auf mehrere Schulen konzentrieren. Wenn bspw. Fachkonferenzen mehrerer Schulen oder Schulverbünde an der Unterrichtsentwicklung arbeiten, ist dies sowohl effektiver als auch stimulierender, als die Beschäftigung innerhalb einer Schule mit ihrer eigenen Unterrichtsentwicklung.
- ...

**4.3. Ausblick**

Die drei für mich als Autorin dieses Artikels wichtigsten Erkenntnisse aus der Beschäftigung mit dem Thema SQA und Lesen sowie der Auswertung der 152 Erhebungsbögen zur kriterienorientierte Selbsteinschätzung der Leseförderarbeit bezogen auf eine Schule sind:

1. Unterrichtsentwicklung und Qualitätsmanagement verlangen nach ganzheitlicher Schulentwicklung mit dem Fokus auf das Schülerlernen durch wirksame Schulleiter/innen, die Expert/innen für das Lernen sind.

Wenn die einzelnen Komponenten unverbunden nebeneinander stehen, entstehen keine Synergien und damit auch keine Wirkung auf Schülerleistungen.

2. Bereitstellung passender Angebote, Anregungen und Impulse geben, wie das System sich selber wandeln bzw. weiterentwickeln kann, d.h die einzelnen Schulen in die Lage versetzen, die besten Lösungen ihrer Entwicklungsvorhaben selbst zu entdecken und selbst umzusetzen. Den Fokus auf Veränderungs- und Prozessmanagement legen. Diesen Weg muss auch die PH Tirol gehen.

### 3. Es gibt keine 1:1 Implementation.

Eine Sache ist, was sich die Fortbildungsplaner/innen und Wissenschaftler/innen ausdenken und etwas anderes, was Schulen manchmal „brauchen“. Wie eine Strategie umgesetzt wird, entscheidet die einzelne Schule, abhängig von ihrem Entwicklungsstand.

Folgende neue Fragen haben sich für mich aus der Auseinandersetzung mit dem Thema SQA und Lesen ergeben, die wiederum Konsequenzen für die Gestaltung der Unterstützungsangebote der PH Tirol für Schulen nach sich ziehen:

- Wie kann man der Steuerungstillusion ausweichen und eine kluge Balance für die beiden Seiten - Steuerung und Implementierung an Schulen - finden?
- Selbstorganisation braucht Führung - Wieviel Steuerung braucht Selbstorganisation? Was bedeutet dies für die Angebotsgestaltung?
- Vorbereitung der nächsten Generationen auf eine neue Welt:
- Wieviel Druck von oben ist als Mittel zur Zielerreichung erlaubt?
- Wie kann eine ebenso konsequente wie systematische Trainings- und Reformarbeit mit vielfältigen ineinander greifenden Qualifizierungs- und Innovationsmaßnahmen konkret in der Einzelschule umgesetzt werden? Wie kann diese konzertierte Aktion aussehen?
- Wie gehen wir mit den vielen Implikationen von SQA um? Wie reduzieren wir Fortbildner/innen die Komplexität?

## 5. Literaturverzeichnis

- Buhren, C., Rolff, H. G. (2012). Handbuch der Schulentwicklungsberatung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Fend, H. (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Gloger, B., Rösner, D. (2014). Selbstorganisation braucht Führung. Die einfachen Geheimnisse agilen Managements. München: Carl Hanser Verlag.
- Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. (2014). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, A. (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (4). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer Verlag. Friedrich Verlag GmbH.
- Kühl, S. (2015). Entzauberung der lernenden Or-

ganisation. Warum die Hoffnung auf die „guten“ Regeln des Wandels weitgehend vergeblich ist. OrganisationsEntwicklung Nr. 1, Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management, (1), 44-65

- Maritzen, N. (2015). SQA – ein Blick von außen. Erziehung und Unterricht, 165 (1-2), 12-18.
- Rolff, H. G. (2013). Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Sigel, R. (2014). SQA und Lesen – Erfolgreiche und lebendige Leseschule. Referate am 30. 9. an der PHT in Innsbruck, am 7.10. in der NMS Reutte und am 22.10. 2014 im E3 in Kirchbichl.

### Internetquellen

- Altrichter, H., Helm, C., Kanape-Willingshofer, A. (2012). Unterrichts- und Schulqualität. Abgerufen am 01. April 2015 von [http://www.sqa.at/pluginfile.php/988/coursecat/description/qualitaet\\_von\\_unterricht\\_und\\_schule.pdf](http://www.sqa.at/pluginfile.php/988/coursecat/description/qualitaet_von_unterricht_und_schule.pdf)
- BMBF (Hrsg.) (2015). Wozu Schulentwicklung?. Abgerufen am 01. April 2015 von <http://www.sqa.at/course/view.php?id=152>
- Bundesinstitut Bifie (o. J.). Abgerufen am 01. April 2015 von <https://www.bifie.at/>
- ELFE (o. J.). Abgerufen am 10. April 2015 von <http://www.psychometrica.de/elfe1-6.html>
- Garbe, C., Gross, M., Holle, K., Weinhold, S. (2009). ADORE – Teaching Adolescent Struggling Readers. Eine vergleichende Studie guter Praxis in europäischen Ländern. Abgerufen am 06. April 2015 von <http://www.leuphana.de/institute/idd/forschung-projekte/adore.html>
- PISA (2011). Abgerufen am 08. April 2015 von <https://www.bifie.at/pisa>
- Radnitzky, E. (2012). Über das Lernen. Abgerufen am 01. April 2015 von [http://www.sqa.at/pluginfile.php/806/course/section/352/ueber\\_das\\_lernen.pdf](http://www.sqa.at/pluginfile.php/806/course/section/352/ueber_das_lernen.pdf)
- Ruegg-Stürm, J. (2002). St.-Gallner-Management-Modell. Abgerufen am 06. April 2015 von <http://www.sgmm.ch>
- Schubert, K., Degenhofer, W. (2014). Dialogische Führung Im (pseudo)hierarchischen System Schule – naives Führungsverständnis oder professionelle Führungshaltung?. Abgerufen am 01. April 2015 von <http://www.sqa.at/pluginfile.php/1132/course/section/476/dialogische%20fuehrung.pdf>
- Sigel, R. (o.J.). Weiterbildungsprojekt „wir-foerdern-lesen.de“ für Grund- und Hauptschulen. Abgerufen am 06. April 2015 von <http://wir-foerdern-lesen.de>
- Tiroler Lesekompetenz (o. J.). Abgerufen am 08. April 2015 von <http://lesekompetenz.tsn.at/>



# Status: heimatlos

## Zweitspracherwerb von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Tirol

### Zusammenfassung

Aktuell kommen rund 2000 unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMF) jährlich nach Österreich. Es sind Jugendliche bis 18 Jahren, die meist ohne durchgängige Schulhistorie und ohne Deutschkenntnisse ein Recht darauf haben, dass ihnen das Asylrecht den Zugang zum Bildungssystem ermöglicht. Diese Forschungsarbeit beleuchtet, welche Faktoren einen raschen Zweitspracherwerb fördern bzw. verlangsamen und wie am Beispiel Tirol konkret auf die besonderen Bedürfnisse dieser Jugendlichen im Bildungsbereich eingegangen wird.

#### Summary:

25300 asylum applications were lodged by unaccompanied or separated children in 77 countries in 2013. This was the highest number on record since UNHCR started collecting such data in 2006. The number of unaccompanied refugees under 18 years who come to Austria amounts 2000 every year. These children have the international right to be part of the educational system in the country of asylum. This study shows which variables stimulate or slow down the acquisition of German language in Tyrol.

### 1. Der Fremde im Zug

Eine lange Zugreise. Jemand steigt an einer Haltestelle aus, um Luft zu schnappen. Der Zug setzt sich in Bewegung. Unser Reisender hat keine Chance, den fahrenden Zug zu erreichen. Kein Geld, kein Pass, keine Kreditkarten – und das in einem vollkommen fremden Land, dessen Schriftzeichen man nicht einmal lesen kann.

Diese fiktiv gestrandete Person erhält einen kleinen Einblick darin, was Flucht und Asyl heute bedeuten. Plötzlich ist man in einem fremden Land und hat nichts. Es ist nicht möglich, sich durch Sprache oder Schrift zu verständigen. Man kennt dieses Land nicht einmal. Der Unterschied ist nur: Die Flüchtlinge des 21. Jahrhunderts haben keine Urlaubsreise geplant, sondern landen in dieser fremden Kultur nach wochen- bis jahre-

langer Flucht – geprägt von Kriegen, Verfolgung und Armut in ihrer Heimat und dem Bewusstsein, sich illegal in diesem Land zu befinden.

So stark das Flüchtlingsthema derzeit in den Medien präsent ist, über eine Gruppe wird nur selten gesprochen: die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge (kurz UMF), also Kinder bis 18 Jahren, die ohne einen Erwachsenen auf der Flucht sind.

2013 zählt die UNHCR weltweit 25.300 unbegleitete Kinder und Minderjährige, die um Asyl angeht haben. 15.700 davon – also mehr als 50 Prozent – flüchten nach Europa. Das ist die größte Zahl, welche die UNHCR jemals festgestellt hat, seit diese Zahl erhoben wird. Die Tendenz ist steigend (UNHCR, 2014, S. 2–4).

Bis Ende November waren insgesamt 1970 Asylansprüche von UMF im Jahr 2014 dokumentiert. 102 dieser Kinder waren unter 14 Jahren, die restlichen Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren. Sie kommen hauptsächlich aus Afghanistan, Somalia und Syrien (Bundesministerium für Inneres, 2014, o. S.).

Diese Kinder und Jugendlichen sind eine Tatsache, dem sich auch das Bildungssystem eines Asyllandes wie Österreich stellen muss. Vor allem der rasche Erwerb der deutschen Sprache ist Grundlage dafür, dass sich flüchtende Kinder und Jugendliche in dem neuen soziokulturellen Umfeld zurechtfinden.

### 2. Rechtliche Grundlagen

Um die Situation unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge auch im pädagogischen Kontext verstehen zu können, ist es notwendig, sich mit den rechtlichen Grundlagen auseinanderzusetzen.

Für das österreichische Asylrecht sind mehrere internationale Rechtsgrundlagen von Bedeutung. Die Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) von 28. Juli 1951 und die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) von 4. November 1950 samt Zusatzprotokollen, zu denen auch Österreich beigetreten ist (Aufzählung im § 2 AsylG 2005), sind seit Jahrzehnten die Grundlage dafür, wie der Begriff Flüchtling definiert wird, ob jemand als

Ernst Spreng

Flüchtling anerkannt wird und wie mit ihm zu verfahren ist.

Das Recht auf Bildung für flüchtende Kinder und Jugendliche ist in mehreren völkerrechtlichen Verträgen verankert, die Österreich ratifiziert. In Bezug auf Flüchtlingskinder hat die UN-Konvention über die Rechte des Kindes, die u. a. im Artikel 28 das Recht auf Bildung definiert und im Artikel 22 explizit die Situation von Flüchtlingskindern anspricht, größte Bedeutung (UNO, 2014, o. S.).

Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge haben ein Recht auf Schule. Ihre Schulpflicht hingegen haben viele der jungen Menschen bereits dadurch erfüllt, dass sie zum Zeitpunkt des Asylantrags das 15. Lebensjahr bereits erreicht haben. Nach Art. 14 der Neufassung der EU-Aufnahmerichtlinie müssen die Mitgliedstaaten minderjährigen Asylsuchenden in ähnlicher Weise wie den eigenen Staatsangehörigen den Zugang zum Bildungssystem gestatten. Die Mitgliedstaaten dürfen eine weiterführende Bildung nicht mit der alleinigen Begründung verweigern, dass die Volljährigkeit erreicht wurde. Der Zugang zum Bildungssystem muss spätestens drei Monate nach Asylantragstellung gewährt werden. Bei Bedarf müssen Minderjährigen Vorbereitungskurse, einschließlich Sprachkursen, angeboten werden, um ihnen den Zugang zum und die Teilnahme am Bildungssystem zu erleichtern.

Aktiv wird in Österreich derzeit vor allem das Recht auf Pflichtschule für diese Jugendlichen gelebt. Betrachtet man allerdings im Speziellen die Situation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, so ist die altersmäßige Beschränkung der Schulpflicht auf Grundlage des Schulunterrichtsgesetzes ein Damoklesschwert für viele Jugendliche, die in Österreich stranden. Sind sie nicht mehr schulpflichtig, haben sie zwar das Recht, auch weiterführende Schulen zu besuchen. Praktisch wird ihnen dieses Recht allerdings massiv durch die Tatsache erschwert, dass sie grundlegende Bildungskennnisse – wie zum Beispiel den Erwerb der deutschen Sprache – nicht im regulären österreichischen Schulsystem erwerben können.

Ein Betreuer dieses Flüchtlingsheims fasst die reale Situation der jugendlichen Flüchtlinge mit neidvollen Blicken auf jene zusammen, die das Glück hatten, jung genug zu sein, um noch schulpflichtig zu sein. Die Enttäuschung jener ist groß, die aufgrund der gesetzlichen Grundlage keine Pflichtschule mehr besuchen dürfen.

**Flüchtlingsbetreuer:** „Sie sind enttäuscht, was es uns auch schwer macht, es ihnen zu erklären, dass wir ihnen den Schulbesuch als Betreuer gönnen würden, es aber die gesetzlichen Rahmenbedin-

gungen nicht zulassen“ (Interview 5, Zeile 29 ff).

### 3. Der Spracherwerb unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge

In der Regel gehen die für diese Studie befragten Pädagoginnen/Pädagogen und Flüchtlingsbetreuerinnen/-betreuer von einem Zeitraum von sechs Monaten bis zu zwei Jahren aus, die unbegleitete minderjährige Flüchtlinge benötigen, um die deutsche Sprache in ausreichender Form zu erlernen, um aktiv am Sozialleben und dem wirtschaftlichen Leben Österreichs teilzuhaben. Dies würde einem Sprachenstandard auf dem Niveau A2 bzw. B1 nach der Globalskala des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen entsprechen (Council of Europe, 2014, o. S.).

#### 3.1 Grundlage Erstsprache

Bei vielen unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen ist davon auszugehen, dass gerade die sozial-interaktiven Faktoren des Erstspracherwerbs zumindest nicht durchgängig gegeben sind bzw. durch fehlende Bildung und Beschäftigung der Eltern nicht mit gleichaltrigen Kindern aus traditionellen Familienverbänden vergleichbar sind. Von Bedeutung ist das gute Beherrschen der Erstsprache für den Erwerb aller weiteren Sprachen. Die Förderung der Erstsprache könnte auch bei unbegleiteten jugendlichen Flüchtlingen eine wesentliche Voraussetzung für einen effektiven Deutschwerb sein, wird aber in Tirol derzeit nicht durchgeführt. Hingegen gibt es in Gegenden mit einem hohen Anteil zwei- oder mehrsprachiger Kinder mit Migrationshintergrund viele Ansätze, den Zweitspracherwerb durch ein zusätzliches Angebot – nämlich der Förderung der Erst- bzw. Herkunftssprache – zu unterstützen. Ein Beispiel dafür ist Basel-Stadt. In Basel ist der Anteil an zweisprachigen Kindern in der Regelschule bei über 40 Prozent. 1999 wurde bereits der Grundstein dafür gelegt, dass diesen Kindern eigene Kurse angeboten werden, die in Basel „Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur“ genannt werden. Besonders interessant ist dabei die so genannte „Sprach- und Kulturbrücke“, bei der PädagogInnen für die jeweilige Erstsprache nicht nur in die Schulen kommen, sondern im Teamteaching den Unterricht gemeinsam mit der regulären Lehrperson abhalten (Bollhalder, 2012, S. 284 f.).

#### 3.2 Neues Literacy-Umfeld

Ein wichtiger Punkt in der Sprachbildung sowie



dem schriftlichen Gebrauch von Sprache ist die durchgängige schulische und familiäre Literacy – im Deutschen gerne als Literalität übersetzt. Lange Zeit war der Begriff Literacy nur wenigen Fachleuten bekannt. Mittlerweile entwickelt sich Literacy, vorerst verstanden als Umgang mit einer Erzähl-, Lese-, Schreib- und Buchkultur, zu einem zentralen Thema der elementarpädagogischen Arbeit. Denn dort hat Literacy den traditionellen Bildungsbereich Sprache um ganz neue Facetten erweitert. Sven Nickel – Dozent für die Didaktik der Schriftsprache an der Universität Bremen – sieht unter dem Begriff Literacy nicht nur das Lesen, Sprechen, Schreiben, Hören, Vorlesen und Erzählen, sondern stellt vielmehr die These auf, dass Literacy sich zu einem Begriff entwickelt, der möglicherweise auf dem Weg ist, sich als moderner Intelligenzbegriff durchzusetzen, Synonym für Bildung allgemein zu sein (Nickel & Hering, 2014, S. 22).

Mit dem Ende der Flucht beginnt für den unbegleiteten minderjährigen Jugendlichen auch die Teilhabe an einem neuen sozio-kulturellen Umfeld, das vollkommen konträr zu seinem bisherigen Leben ist. Dementsprechend verändert sich auch sein Literacy-Umfeld. Die frühe Förderung von Sprache und Schrift zur aktiven Teilnahme an dieser neuen Gesellschaft ist für jugendliche Flüchtlinge enorm wichtig. Eigene Beobachtungen in der Schulpraxis und die Interviews zu dieser Arbeit haben gezeigt, dass unbegleitete minderjährige Flüchtlinge – tendenziell aus Zeitmangel der Lehrpersonen bzw. fehlender finanzieller Mittel für die Förderung in Betreuungseinrichtungen – im Spracherwerb darauf eingeschränkt werden, Sprache und Schrift auf pragmatische Art und Weise erlernt zu bekommen.

Im Vergleich von schulischem Spracherwerb der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge zum Spracherwerb in den Betreuungseinrichtungen bzw. nicht-schulischen Bildungseinrichtungen ergibt sich aber ein klarer Vorteil für den schulischen Bereich in Bezug auf Literacy: Im schulischen Bereich sind die Sprach- und Höranlässe wesentlich intensiver, die Jugendlichen bekommen Zugang zu einem sozialen Umfeld, in dem die Zweitsprache Deutsch vorherrschend ist.

#### 4. Faktoren des Zweitspracherwerbs bei UMF

Die Wünsche und Hoffnungen, die unbegleitete minderjährige Flüchtlinge an ihr neues Leben in Tirol haben, können BetreuerInnen, DeutschtrainerInnen und Pädagoginnen/Pädagogen in einem

Satz zusammenfassen: Sie wollen am ihrem neuen sozio-kulturellen Umfeld teilhaben. Diese Teilhabe lässt sich anhand dreier konkreter Wünsche und Hoffnungen manifestieren, die eine Flüchtlingsbetreuerin beschreibt: „Sie wollen Bildung, ein sicheres Leben und gute Arbeit.“

Alle Befragten zu dieser Studie gaben an, dass der Wunsch nach Bildung und der rasche Deutschwerb ein zentrales Thema von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen ist. Bildungserwerb wird dabei – laut der Aussagen der Befragten – gleichgesetzt mit Schule. Eine befragte Flüchtlingsbetreuerin formuliert diesen Wunsch folgendermaßen:

„Meistens wollen sie in die Schule gehen. Also, das ist so. Sie möchte in die Schule, auch wenn sie keine konkreten Vorstellungen haben, wie die Schule bei uns aussieht“ (Interview 1, 46 f.).

Mit diesem Wunsch verbunden ist die Vorstellung, dass ein Land wie Österreich ein gutes Bildungssystem hat, in das man integriert wird, bestätigt ein Leiter eines Wohnheimes für UMF:

„Sie wollen lernen. Was sie sich unter Lernen vorstellen, das ist der Besuch einer Regelschule oder der Besuch einer AHS oder HTL oder solche Sachen“ (Interview 5, 6 f.).

Der Wunsch nach schulischer Bildung ist auch eines der zentralen Ergebnisse der Interviews mit jungen MigratInnen und Flüchtlingen, die der Sonderpädagoge David Zimmermann in Deutschland durchgeführt hat. „Individuelle Leistungsstärke und -bereitschaft sind für alle Interviewpartnerinnen und -partner zentrale Aspekte ihres Selbstbildes“ (Zimmermann, 2012, S. 204). Dies mag zwar überraschen – vermutet man doch bei diesen Jugendlichen, dass sie vordergründig mit anderen Problemen als Schule zu kämpfen haben. Zimmermann führt aber an, dass gerade die vergangenen, mitunter traumatischen Erlebnisse der Jugendlichen eine wichtige Rolle in der Ausprägung der starken Leistungsorientierung spielen. Das Bedürfnis nach einem schulischen Erlebnis als engere Definition des Wunsches nach Bildung zieht sich durch alle Befragungen.

##### 4.1 Hoher Motivationsgrad

Sind unbegleitete minderjährige Flüchtlinge motiviert? Die Frage haben PädagogInnen, DeutschtrainerInnen und BetreuerInnen in der Befragung in einem sehr hohen Ausmaß mit einem eindeutigen Ja beantwortet.

Als Hauptgrund für die Motivation wird genannt, dass sie möglichst schnell am sozialen Leben in Tirol teilhaben wollen bzw. die Interaktion mit den anderen Jugendlichen im Wohnheim, die nur über eine gemeinsame Sprache funktioniert.

Zu beobachten ist dabei, dass vor allem die Be-

treuerInnen in Wohnheimen die Motivation der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge, schnell Deutsch zu lernen, noch höher einschätzen, als dies Pädagoginnen/Pädagogen oder DeutschtrainerInnen tun. Dies mag mit einer höheren emotionalen Nähe zwischen BetreuerIn und Jugendlichen liegen. In den Interviews wird aber auch darauf hingewiesen, dass die Bereitschaft zum eigenständigen Lernen geringer ist, als dies die allgemeine hohe Motivation für den Deutschspracherwerb vermuten lässt.

Deutschtrainerin Betreuungseinrichtung: „Das heißt, sie gehen Deutschkurs, möchten auch schnell Deutsch lernen. Aber das heißt nicht, dass sie Vokabeln lernen, Hausaufgaben machen, oder mit uns Betreuern am Nachmittag weiterlernen. Also da gibt es eine Diskrepanz“ (Interview 1, 83 f.).

#### 4.2 Zweitspracherwerb ist in Tirol „klassisch“

Die pädagogischen Ansätze für den Zweitspracherwerb unbegleiteter minderjährige Flüchtlinge in Tirol sind klassischer Natur und bedienen sich vor allem verschiedener Unterrichtsmaterialien, die für den Unterricht „Deutsch als Zweitsprache“ konzipiert wurden. Alternative Ansätze – wie beispielsweise zusätzlicher Herkunftssprachenunterricht oder eigens gestaltete Lernmaterialien – gibt es nach Analyse der Befragungen kaum. Als Vergleich: In Europas Paradebeispiel für schulanalogem Unterricht für minderjährige Flüchtlinge – der SchlaU-Schule in München – werden die herkömmlichen Lehrbücher für Deutsch als Zweitsprache nur als bedingt einsetzbar betrachtet, da bei „ihrer Konzeption in keiner Weise an diese Klientel [unbegleitete minderjährige Flüchtlinge – Anm. des Verfassers] gedacht wurde“ (Stenger, 2010, S. 185).

Einig sind sich BetreuerInnen, DeutschtrainerInnen und Pädagoginnen/Pädagogen darüber, dass ein schneller Zweitspracherwerb über enge Zusammenarbeit sowie eine Beteiligung des Jugendlichen am sozialen Leben und viele deutsche Sprachanlässe am meisten gefördert wird.

Voraussetzung für den schulischen Erfolg ist für die befragten Sonderschulpädagoginnen/-pädagogen, dass vor Schulbeginn bereits der Deutschkurs im Wohnheim eingesetzt hat, damit eine Basis-Kommunikation mit dem Schüler/der Schülerin möglich ist.

Die besten Erfolge verzeichneten LehrerInnen bei jenen Schülerinnen/Schülern, die durch intensives Mithören und viele Schreibübungen Deutsch erworben haben. Durchgängig – auch bei den Deutschkursen in den Betreuungseinrichtungen – wird den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Tirol Blockschrift und nicht Schreibschrift gelernt. Bei Versuchen, mit Schreibschrift

zu arbeiten, stellten die LehrerInnen eine eindeutige Überforderung der Jugendlichen fest.

#### 4.3 Verhaltens(un)auffälligkeiten

Im schulischen Kontext kommt es bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen zu Verhaltensauffälligkeiten und besonderen Situationen. Die befragten Pädagoginnen/Pädagogen geben an, dass die Jugendlichen meist in den ersten Monaten sehr ruhig sind und versuchen, die neue Situation abzuschätzen, es aber dann oft erst nach Monaten zu Verhaltensauffälligkeiten kommt. Dies wird auf das „Aufbrechen der Traumata der Flucht“ (Interview 4, 60) bzw. besondere Lebensereignisse rund um das Asylverfahren zurückgeführt.

Die Integration in einen neuen Klassenverbund wird von den Sonderpädagoginnen/-pädagogen als unproblematisch bezeichnet und unterscheidet sich nicht von anderen Kindern. In diesem Punkt sind die meisten unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge vollkommen unauffällig.

Im schulischen Bereich ist zu erkennen, dass die meisten Differenzen zwischen Lehrpersonen und unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen dadurch entstehen, dass sie bisher kaum mit Schulsystemen und deren Regeln zu tun hatten. Schulzeiten, Stundeneinteilung, Verhalten in der Schule – all das sind Unbekanntes für den minderjährigen Flüchtling. Eine Sonderpädagogin nannte als Beispiel, dass ein afghanischer Jugendlicher sich bei einer Schulwanderung einfach eine Zigarette angezündet hat und es überhaupt nicht verstanden hat, dass dies gegen die Schulregeln in Österreich sein soll.

Eindeutig kulturellen Hintergrund hat für die Befragten das Nichtakzeptieren junger weiblicher Lehrkräfte, das von allen befragten Pädagoginnen/Pädagogen als großer Konfliktpunkt angegeben wird. Vor allem bei afghanischen Flüchtlingen – der Hauptgruppe in Österreich – werden junge weibliche Lehrpersonen nur schwer akzeptiert.

**Sonderschuldirektorin:** „Ganz enorm sind die Probleme, welche die Jugendlichen mit weiblichen Lehrkräften haben. Das hängt – glaube ich – von der Erziehung zuhause ab und auch von der Strenggläubigkeit“ (Interview 6, 140-142).

#### 4.4 Ungewissheit ohne Ende

Status: derzeit heimatlos. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge könnten – sie tun es selten – viele Geschichten über ihre Flucht erzählen. Es sind traumatisierende Erlebnisse, die aber mit dem Ende der Flucht und dem Asylantrag noch lange nicht vorbei sind.

„Die Trennung von der Familie und dem gewohnten Umfeld, Trauer um verlorene Bindungen und



bekannte kulturelle Codices sowie notwendige soziale und materielle Neuanfänge prägen alle Migrationsprozesse“ (Zimmermann, 2012, S. 22). Diese von Zimmermann beschriebenen Faktoren sind nur ein Teil der Last, die unbegleitete minderjährige Flüchtlinge mit sich tragen. Nach den Ereignissen der Flucht durch fremde Länder, meist abhängig von Schleppern und deren Wohlwollen, prägen das Verhalten der Jugendlichen während des Asylverfahrens zwei wesentliche Punkte:

- **Die Ungewissheit des Asylverfahrens:** Nicht zu wissen, ob man bleiben darf oder ob man gehen muss, ist eine enorme Last für die unbegleiteten Jugendlichen. Befragte PädagogInnen gehen sogar soweit, dass es am Verhalten des Jugendlichen in der Schule ersichtlich ist, ob wieder ein zentraler Termin im Asylverfahren bevorsteht

**Flüchtlingsbetreuer:** „Also die Zeit bis zum Interview, das Warten, die Unsicherheit, wie es weitergeht. Das ist essenziell für sie. Wenn ich mir österreichische Kinder in Einrichtungen anschau, also die fremduntergebracht sind, dann unterscheiden sich die schon von unseren Bewohnern“ (Interview 5, 139 f.).

- **Heimweh und Angst um die Zurückgebliebenen:** Die Trennung von den Eltern und dem sozialen Umfeld ist unweigerlich mit starkem Heimweh verbunden. Die Eltern als Anker fehlen. Jugendliche, die ihre Eltern, Verwandten, Freunde noch in der alten Heimat haben, machen sich zusätzlich zum vorhandenen Heimweh auch noch Sorgen um jene, die zurückgeblieben sind oder haben den Zwang, jemanden in der Heimat finanziell zu versorgen. Eine Flüchtlingsbetreuerin beschreibt sehr eindringlich:

**Flüchtlingsbetreuerin:** „Wir haben zum Beispiel afrikanische Jugendliche, die machen sich derzeit große Sorgen wegen Ebola. Sie [UMF] sind nicht in Gefahr, aber ihre Leute sind trotzdem in Gefahr“ (Interview 1, 255 – 257).

Die meistgenannten erkennbaren Verhaltensauffälligkeiten im schulischen Bereich sind:

- ständige Kopfschmerzen
- Schlafmangel durch Albträume bzw. ständige Müdigkeit
- sehr geringe Aufmerksamkeitsspanne und geistige Abwesenheit
- Lethargie
- teilweise aggressives und autoaggressives Verhalten vor, während und nach besonders belastenden Momenten des Asylverfahrens.

## 5. Der Fluch des Alters

Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge sind laut den Befragungen motiviert, Bildung zu erwerben. Sie wollen eine Schule besuchen. Sie möchten einen Beruf erlernen. Viele österreichische Eltern würden sich solche Voraussetzungen bei ihrem Kind in der Adoleszenz wünschen.

Bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen scheitert (oder gelingt) der effektive Bildungserwerb aber in den meisten Fällen an der gesetzlich gezogenen Altersgrenze, die es ihnen unter 15 Jahren ermöglicht, eine Pflichtschule zu besuchen und die es beim Überschreiten dieser Altersgrenze verhindert, dass ein Pflichtschulbesuch möglich ist.

Das Schulpflichtgesetz (SchPflG) in seiner derzeitigen Form stammt – mit Überarbeitungen – aus dem Jahr 1985. Die Regelung, dass in Österreich die Schulpflicht mit sechs Jahren beginnt und neun Schuljahre dauert, besteht also seit 30 Jahren (§ 2 Schulpflichtgesetz 1985, BGBl. Nr. 76/1985). In einer homogenen Schulwelt, in der jedes Kind mit sechs Jahren zur Schule kommt und sie durchgehend besucht, mag diese Regelung ihre Berechtigung haben. Es ist aber davon auszugehen, dass man sich 1985 noch keine Gedanken darüber gemacht hat, wie die Randgruppe der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in solch ein homogenes Schulbild passen. Denn sie passen gar nicht dazu!

Ähnliche Erfahrungen hat man bereits in den 1990er-Jahren in Bayern gemacht. Auch hier ist die Altersgrenze der Schulpflicht mit 15 Jahren definiert. Im Jahr 2000 hat in Bayern eine Fachgruppe ein Konzept erstellt, das darauf basiert, eine eigene Schule für junge, entwurzelte Menschen zu konzipieren. Denn: „Da viele Schüler/innen im Alter von 16 Jahren in Deutschland angekommen sind, sie aber in der Berufsschule wegen fehlender Deutschkenntnisse verloren sind, erfüllen sie bei SchlaU ihre Berufsschulpflicht“ (Stenger, 2010, S. 183).

### 5.1 Exkurs: SchlaU-Schule

Da Bayern und Tirol durch ähnliches Schulsystem und geografische Nähe leicht miteinander vergleichbar sind, ist die „SchlaU-Schule“ in München ein Beispiel, um zu zeigen, dass das Potenzial unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge schulisch gefördert werden kann, auch wenn sie von Alters wegen nicht mehr in die gesetzliche Schulpflicht fallen. Die SchlaU-Schule steht für das Programm „Schulanaloger Unterricht“, das in Bayern 2000 von einer Expertengruppe geschaffen wurde. Ziel war es, ein schulähnliches Aufbauprogramm zu schaffen, das die Grundlagen für



eine spätere Ausbildung bildet. SchlaU ist eine staatlich anerkannte Ergänzungsschule für junge Flüchtlinge in München. Weitere Informationen zu diesem einzigartigen Schulsystem findet man im Internet unter [www.schlau-schule.de](http://www.schlau-schule.de).

Innerhalb der SchlaU-Schule wurden verschiedene Klassenstufen eingerichtet, da auch hier die Bandbreite der Vorbildung breit gestreut ist. Diese Klassenstufen reichen von der klassischen Alphabetisierung, bis hin zu Klassen, in denen für den Hauptschulabschluss gelernt wird sowie Klassenstufen, die zur Vorbereitung auf Lehre, Zusatzqualifikationen und Arbeitsmarkt dienen. Stenger kann den Erfolg dieses Konzeptes belegen. „Fast alle Schüler/innen absolvierten in den vergangenen fünf Jahren, seit sie in Münchner Regelschulen den qualifizierten Hauptschulabschluss ablegen konnten, die Prüfungen zum Teil mit überragendem Erfolg – und dies nach durchschnittlich zwei bis maximal drei Jahren des Deutschlernens“ (Stenger, 2010, S. 184–185).

Umso interessanter ist diese hohe Zahl an Hauptschulabschlüssen mit sehr guten Ergebnissen insofern, als dass rund die Hälfte aller neuen SchülerInnen an dieser Schule grundsätzlich alphabetisiert werden muss und nur Basiskenntnisse im Lesen und Schreiben mitbringen. Stenger kommt so zu einem eindeutigen: „Das hohe Potenzial junger Flüchtlinge ist bei entsprechender Betreuung und Fürsorge eine gleichermaßen gesellschaftlich unerwartete wie nachweisbare Tatsache“ (Stenger, 2010, S. 186).

### 5.2 Ein Thema für die Sonderschule

Bei den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Tirol ist der Prozentsatz jener, die eine Sonderschule besuchen, ausgesprochen hoch. In diesem sehr kleinen Segment von Jugendlichen wird keine durchgängige Schulstatistik geführt, die gelebte Realität ist aber, dass unbegleitete minderjährige Flüchtlinge mit bestehender Schulpflicht in einem sehr hohen Ausmaß an einer Sonderschule beschult werden. Dies entsteht auch aus der Praxis, dass die Jugendlichen innerhalb der gesetzlich vorgeschriebenen drei Monate nach Asylantrag, die für eine Einschulung vorgesehen sind, oft zum Schnuppern in eine Sonderschule geschickt werden. So erfolgt die Beurteilung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs direkt vor Ort in der Schule.

Einen kritischen Blick auf die gängigen Handlungsmuster wirft der deutsche Sonderpädagoge und Lehrende an der Humboldt-Universität Berlin, David Zimmermann. Er stellt die Frage, ob unbegleitete minderjährige Flüchtlinge gleich wie klassische SonderschülerInnen unterrichtet werden können? Vor allem in Zusammenhang mit diagnostizierten Traumata bei zwangsmigrierten

Jugendlichen hält er fest, dass unflexible Handlungsanleitungen im sonderpädagogischen Bereich nicht genügen, um in der Verschiedenheit der lebensgeschichtlichen Erlebnisse dieser Jugendlichen allgemein gültige, pädagogische Konsequenzen zu ziehen. Er fordert gerade für die Sonderpädagogik eine Ausformulierung neuer, sinnvoller Kategorien, die auf die unterschiedlichen lebensgeschichtlichen Belastungen Bezug nehmen und diesbezügliche Auswirkungen für die psychosoziale Entwicklung thematisierten (Zimmermann, 2012, S. 227–228).

## 6. Handlungsempfehlungen

Was kümmern uns schon ein paar Jugendliche, von denen wir gar nicht wissen, ob sie dauerhaft in Österreich bleiben dürfen? Hat unser Bildungssystem nicht ganz andere Probleme? Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge stehen nicht im Rampenlicht. Tatsache ist, dass mehrere Tausend Jugendliche ohne Eltern in Österreich im Asyl leben und darauf warten, einen endgültigen Bescheid zu erhalten. Betrachtet man die Brennpunkte Naher Osten und den Sub-Sahara-Raum, aus dem die meisten jugendlichen Flüchtlinge in Österreich stammen, ist auch nicht davon auszugehen, dass die Anzahl der Asylanträge drastisch sinken wird. Die Tendenz zeigt eher nach oben. Eine Handlungsempfehlung für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge darf nicht darauf abzielen, mit dem Bild eines Jugendlichen in einem fremden Land ohne Eltern (unser Fremder im Zug) ein empathisch geprägtes Bild des Mitleids zu vermitteln. Ein Handeln sollte aufgrund logischer Schlüsse erfolgen. Die Jugendlichen brauchen Chancen, weniger Mitleid.

Diese Öffnung muss vor allem das Bildungs- und Schulsystem betreffen, das die Grundlage für die Integration in gesellschaftliches Leben und Arbeitswelt erst ermöglicht.

Wir können Jugendliche mit sehr ungewissen Bildungshistorien nicht daran messen, ob sie gerade noch 15 Jahre oder schon älter sind. Diese Altersgrenze ist im Fall von diesen jugendlichen Menschen eine willkürlich gezogene Grenze, die nichts mit ihrem Bildungsstand zu tun hat und nicht mit moderner Pädagogik vereinbar ist.

Es gibt aber Handlungsansätze, die selbst mit den derzeitigen gesetzlichen Rahmen und Realitäten durchaus realisierbar wären. Einige davon seien hier vorgestellt:

- Schulanaloger Unterricht: Kaum zwei Stunden Autofahrt von Innsbruck entfernt wird es vorgezeigt. Die SchlaU-Schule in München ist ein System eines schulanalogen Unterrichts mit externen Abschlussmöglichkeiten, das speziell für



## 7. Literaturverzeichnis

- unbegleitete minderjährige Flüchtlinge im Alter von 16 bis 21 Jahren ins Leben gerufen wurde. In ihrer eigenen Schule – die sich durch viele öffentliche Aktionen auch der Gesellschaft öffnet – haben die Jugendlichen die Möglichkeit, in einem schulischen System Fähigkeiten zu erwerben, die ihnen Regelschulabschlüsse und den Einstieg ins Berufsleben ermöglichen.
- Kooperation mit pädagogischen Ausbildungsstätten: Mit der PädagogInnenbildung „Neu“ wird sich die Ausbildung von PflichtschullehrInnen von drei auf vier Jahre (Bachelor) sowie eine zusätzlichen Masterausbildung erweitern. Das neue Curriculum sieht vor, dass in jedem der vier Semester für das Bachelorstudium Praktika an Schulen bzw. Bildungseinrichtungen von Studierenden absolviert werden müssen. Es wäre einfach, einen gewissen Prozentsatz dieser Praktika in einer Betreuungseinrichtung für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge zu absolvieren – mit dem Ziel, den Deutschspracherwerb und die allgemeine Bildung der Jugendlichen zusätzlich zu fördern.
  - Erstsprachliche Homogenität: Ein weiterer Handlungsansatz in Tirol kann sein, die Erstsprache der jungen Flüchtlinge vermehrt zu nutzen, um über diese den Deutscherwerb, aber vor allem die fehlende Bildungshistorie auszugleichen. Wie bereits beschrieben, sind junge Flüchtlinge in Tirol in Bezug auf ihre Herkunftsländer sehr homogen. Man müsste also für einen zumindest teilweisen Unterricht in der Herkunftssprache nur wenige Sprachen abdecken, um einen hohen Prozentsatz der jungen Flüchtlinge mit einem herkunftssprachlichen Unterricht zu fördern. Neben Flüchtlingen aus Afghanistan und Syrien haben die jungen Flüchtlinge aus dem Sub-Sahara-Raum den Vorteil, dass in vielen dieser Länder Englisch als eine der Erstsprachen fungiert. Würde man diese drei großen Flüchtlingsgruppen in Tirol mit herkunftssprachlichem Unterricht unterstützen, wäre es aktuell möglich, fast 100 Prozent der jungen Flüchtlinge zu erreichen.

Diese drei Handlungsansätze wurden gewählt, das sie in Tirol mit zwei Betreuungseinrichtungen für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, die geografisch kaum 20 Kilometer voneinander entfernt sind, schnell und kostengünstig umsetzbar wären, die gesetzlichen Vorgaben dadurch kaum berührt würden und sie ein klares Bekenntnis wären, dass uns der Fremde im Zug nicht egal ist, sondern dass wir ihn wertschätzend behandeln. So, wie es jeder Mensch verdient und im Speziellen ein Jugendlicher, der derzeit heimatlos ist.

- Apeltauer, E. (1997). Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs - Eine Einführung. Kassel: Universität Kassel.
- Apeltauer, E. (2012). Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache: Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (S. 111–134) (1. Auflage). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Bollhalder, S. (2012). Die Förderung der Herkunftssprachen und ein Modell integrierter Herkunftssprachenförderung: Die Sprach- und Kulturbrücke in Basel-Stadt. In B. Ahrenholz (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. (S. 283-294) (1. Auflage). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Bundesministerium für Inneres. (2014). Asylstatistik November 2014. Abgerufen am 29. Dezember 2014 von [http://www.bmi.gv.at/cms/BMI\\_Asylwesen/statistik/files/2014/Asylstatistik\\_November\\_2014.pdf](http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Asylwesen/statistik/files/2014/Asylstatistik_November_2014.pdf)
- Bundesministerium für Inneres. (2014). Asylstatistiken Österreich. Abgerufen am 29. Dezember 2014 von [http://www.bmi.gv.at/cms/BMI\\_Asylwesen/statistik/files/Asylstatistik\\_Jahresstatistik\\_2013.pdf](http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Asylwesen/statistik/files/Asylstatistik_Jahresstatistik_2013.pdf)
- Council of Europe. (2014). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Globalskala. Abgerufen am 21. Dezember 2014 von [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/ios/ger\\_globalskala.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/ios/ger_globalskala.pdf)
- Europäische Menschenrechtskonvention. (2014). Abgerufen am 8. November 2014 von <http://emrk-online.info>: <http://emrk-online.info/artikel-8/einfuehrung/>
- Nickel, S., Hering, J. (2014). Sprache & Literatur in der Elementarbildung. Abgerufen am 22. Dezember 2014 von [http://www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung\\_Nickel\\_Literacy.pdf](http://www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Nickel_Literacy.pdf)
- Stenger, M. (2010). Die Schule fürs Leben. Das Potenzial junger Flüchtlinge bei entsprechender Betreuung. In P. Dieckhoff (Hrsg.), Kinderflüchtlinge – Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln. (S. 183–187). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- UNHCR. (2014). UNHCR. Global Trends 2013. Abgerufen am 27. Dezember 2014 von <http://www.unhcr.org/5399a14f9.html>
- UNHCR. (2014). Children on the Run. Abgerufen am 27. Dezember 2014 von <http://www.unhcr.org/5399a14f9.html>



- [unhcrwashington.org/sites/default/files/UAC\\_UNHCR\\_Children%20on%20the%20Run\\_Full%20Report.pdf](https://www.unhcr.org/sites/default/files/UAC_UNHCR_Children%20on%20the%20Run_Full%20Report.pdf)
- UN-Konvention. (2011). UN-Konvention – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.
  - UNO. (2014). UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Abgerufen am 28. Dezember 2014 von <https://www.unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf>
  - WHO. (2014). ICD-Code. Abgerufen am 28. Dezember 2014 von <http://www.icd-code.de/icd/code/F43.1.html>
  - Zimmermann, D. (2012). Migration und Traum – Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. Gießen: Psychosozial-Verlag.



# Die Einführung der Bildungsstandards (BIST) fordert und fördert kompetenzorientierten Unterricht

Elfriede Alber

Die Implementierung der Bildungsstandards an österreichischen Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 ist nun schon fast abgeschlossen. Durchaus interessant auf die damit verbundenen Intentionen und Funktionen hinzuschauen und so eine Zwischenbilanz zu ziehen. Wie sind die Bildungsstandards im Unterricht angekommen?

## 1. Eine Innovation wird zur Verordnung

Im August 2008 wurde das 117. Bundesgesetz zur Änderung des Schulunterrichtsgesetzes gesetzlich wirksam und am 2. Jänner 2009 tritt die erste Verordnung: Bildungsstandards im Schulwesen in

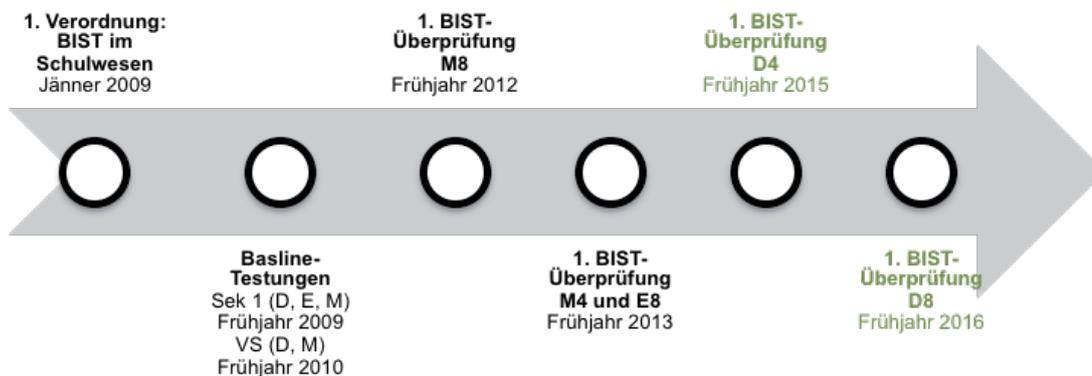


Abb. 1.: Zeitleiste ab der Verordnung 2009

BIST = Bildungsstandards, D = Deutsch, E = Englisch, M = Mathematik, M8 = Bildungsstandards in Mathematik auf der 8. Schulstufe, E8 = Bildungsstandards in Englisch auf der 8. Schulstufe, M4 = Bildungsstandards Mathematik auf der 4. Schulstufe

Mit der Wirksamkeit der Verordnung zu den Bildungsstandards ist nicht nur der Fahrplan für die BIST-Überprüfungen, wie die Zeitleiste zeigt, festgelegt worden, die Lehrerinnen und Lehrer sind aufgefordert, den eigenen Unterricht hinsichtlich Kompetenzorientierung zu reflektieren und weiter zu entwickeln.

Unterstützt wurden sie dabei durch langfristige Fortbildungskonzepte, die von der Pädagogischen Hochschule Tirol entwickelt und umgesetzt wurden. Die Curricula für die Lehrer/innen-Ausbildung wurden entsprechend angepasst.

Kraft. Sie legt den Geltungsbereich, die Begriffsbestimmungen, die Funktionen, die Standardüberprüfungen und die Kompetenzmodelle fest:

### 1.1. Geltungsbereich

§ 1. (1) Diese Verordnung legt in der Anlage für die nachstehend genannten Pflichtgegenstände Bildungsstandards für die 4. Schulstufe der Volksschule sowie für die 8. Schulstufe der Volksschuloberstufe, der Hauptschule, der Neuen Mittelschule und der allgemein bildenden höheren Schule fest:

1. Volksschule, 4. Schulstufe: Deutsch/Lesen/Sch-

reiben, Mathematik;  
2. Volksschuloberstufe, Hauptschule, Neue Mittelschule und allgemein bildende höhere Schule, jeweils 8. Schulstufe: Deutsch, (Erste) Lebende Fremdsprache (Englisch), Mathematik. (§17 Abs.1a SchUG).

## 1.2. Begriffsbestimmungen

§ 2. Im Sinne dieser Verordnung sind

1. „Bildungsstandards“ konkret formulierte Lernergebnisse in den einzelnen oder den in fachlichem Zusammenhang stehenden Pflichtgegenständen, die sich aus den Lehrplänen der in § 1 genannten Schularten und Schulstufen ableiten lassen. Diese Lernergebnisse basieren auf grundlegenden Kompetenzen, über die die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe in der Regel verfügen sollen;
2. „Kompetenzen“ längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Lernenden entwickelt werden und die sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen;
3. „grundlegende Kompetenzen“ solche, die wesentliche inhaltliche Bereiche eines Gegenstandes abdecken und somit für den Aufbau von Kompetenzen, deren nachhaltiger Erwerb für die weitere schulische und berufliche Bildung von zentraler Bedeutung ist, maßgeblich sind;
4. „Kompetenzmodelle“ prozessorientierte Modellvorstellungen über den Erwerb von fachbezogenen oder fächerübergreifenden Kompetenzen. Sie strukturieren Bildungsstandards innerhalb eines Unterrichtsgegenstandes und stützen sich dabei auf fachdidaktische sowie fachsystematische Gesichtspunkte;
5. „Kompetenzbereiche“ fertigkeitsbezogene Teilbereiche des Kompetenzmodells. (§17 Abs.1a SchUG).

## 1.3. Funktionen der Bildungsstandards

§ 3. (1) Bildungsstandards sollen Aufschlüsse über den Erfolg des Unterrichts und über Entwicklungspotentiale des österreichischen Schulwesens liefern. Darüber hinaus sollen sie

1. eine nachhaltige Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung von Unterricht bewirken,
2. durch konkrete Vergleichsmaßstäbe die bestmögliche Diagnostik als Grundlage für indivi-

duelle Förderung sicher stellen und  
3. wesentlich zur Qualitätsentwicklung in der Schule beitragen. (§17 Abs.1a SchUG).

Durch die Beschreibung der Funktionen wird deutlich, dass eigentlich das kompetenzorientierte Unterrichten gestärkt werden soll und nicht die Überprüfungen im Vordergrund stehen. In der Praxis hat sich erst mit Beginn der BIST-Überprüfung im Jahre 2012 herausgestellt, dass die Bildungsstandards allgemein an Bedeutung gewonnen haben und erst ab diesem Zeitpunkt vielfach erkannt wurde, dass bei Überprüfung von Kompetenzen auch die Schülerinnen und Schüler im Vorfeld einen kompetenzorientierten Unterricht erleben sollen. In der Praxis haben erst mit Beginn der BIST-Überprüfungen 2012, die Bildungsstandards allgemein an Bedeutung gewonnen. Schülerinnen und Schüler, die im Vorfeld kompetenzorientierten Unterricht erleben, sind bereits vertraut mit der Bearbeitung von kompetenzorientierten Aufgabenstellungen.

Nachfolgend wird an den drei, in der Verordnung beschriebenen, Funktionen - die Orientierungsfunktion, die Förderfunktion und die Evaluationsfunktion - der bisherige Entwicklungs- und Implementierungsstand erläutert.

### 1.3.1. Orientierungsfunktion

(2) Zum Zweck der nachhaltigen Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung von Unterricht haben die Lehrerinnen und Lehrer den systematischen Aufbau der zu vermittelnden Kompetenzen und die auf diese bezogenen Bildungsstandards bei der Planung und Gestaltung ihrer Unterrichtsarbeit zu berücksichtigen (Orientierungsfunktion gemäß Abs. 1 Z 1).

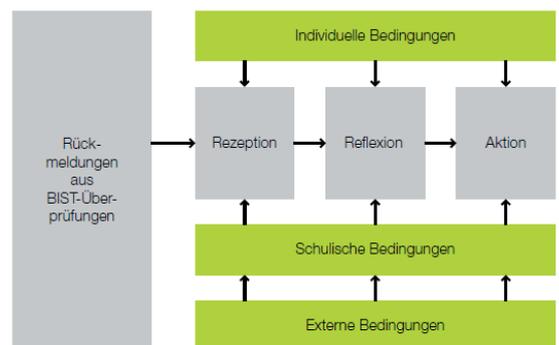


Abb. 2.: Schematische Darstellung des Rahmenmodells der Unterrichtsentwicklung nach Helmke (2004) (Bundesbericht Standardüberprüfung 2012, S. 10)

**1.3.1.1. Einfluss auf die Unterrichtsplanung** – mit der Einführung der BIST wurde ein Paradigmenwechsel eingeleitet. Nicht das Lehrziel (Input) ist das Wesentliche für die Unterrichtsplanung,



sondern die Formulierung von angestrebten Kompetenzen, die den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler steuern und somit richtet sich der Fokus auf die Lernergebnisse (Output).

Das heißt, der Lerninhalt wird stärker prozessorientiert und nicht inputorientiert geplant – Lernergebnisse sind wichtiger. Bei der Planung wird von einer Zielkompetenz ausgegangen, die entsprechenden Inhalte werden zugeordnet und in Lernarrangements eingekleidet. Deutlich aufgegriffen wurde dies in der Planungsarbeit bei der Neuen Mittelschule – im Folgenden NMS genannt, im sogenannten „Rückwertigen Lerndesign“. Beide Ansätze gehen davon aus, dass vom Ziel her geplant werden soll. Hinter diesen Modellen/Theorien steht das Konzept des lebenslangen Lernens, davon ausgehend, dass Wissen allein nicht genügt. Erst die Verbindung von Wissen, Können und Wollen gibt einem Menschen die Sicherheit kompetent zu sein.

Also der Lernprozess gewinnt an Bedeutung und das fordert mehr Schüler/innenorientierung (Peschel, 2009, S.24) im Unterricht. Die Neurodidaktik fordert Erkenntnisse der Hirn- und Lernforschung in die Fachdidaktik mit einzubeziehen und bei Unterrichtskonzepten bzw. der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen (Stern, 2009, S. 116ff). Damit eröffnete sich auch die Chance den Begriff „Fachdidaktik“ aufzugreifen und diesen neu und erweitert zu diskutieren, was wiederum eine Öffnung dahingehend bedeutet, dass sich Fachdidaktik nicht rein auf die fachinhaltliche Aufbereitung von Lehrinhalten beschränkt, sondern eine Verbindung zum Lernprozess und zur Sicherung der Lernergebnisse hergestellt werden muss, um das entsprechende Lernarrangement gestalten zu können.

### 1.3.1.2. Was heißt dies für die Planung und Durchführung von Unterricht?

Die Einbeziehung von Kenntnissen über z.B.:

- Zielformulierungen: Lehrziel vs. Lernziel vs. Kompetenz
- Unterrichtsmethoden: kooperatives Lernen, eigenverantwortliches Arbeiten, Methodentraining, ...
- Lernkulturen/-formen – Öffnen von Unterricht (Peschel, 2009)
- Umgang mit Kompetenzmodellen – Kompetenzbereichen, Aufgaben und Aufgabenerstellung, Kompetenzraster
- Diagnostische Verfahren, Lernstanderhebung und individuelle Förderung
- Einbindung von neurowissenschaftlichen Erkenntnissen
- den Lernprozess und die Didaktik des Lernens

voraus (Tschekan, 2011, S.18ff.; S.45ff.)

- Feedback geben und einholen
- Qualität vs. Quantität
- Beschreibung von Kompetenzentwicklungen, Lernentwicklungsberichte, ... (Paradies et. al., 2014, S.113-122)
- Gestalten von Schularbeiten

Die Pädagogischen Hochschulen bieten im Sinne der Professionalisierung entsprechende Fort- und Weiterbildungen an. Zudem werden auf der Homepage vom BIFIE (<https://www.bifie.at/bildungsstandards>) Praxishandbücher, Aufgabepools und freigegebene Testaufgaben und weitere Informationsunterlagen angeboten.

### 1.3.2. Förderungsfunktion

(3) Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sind in allen Schulstufen unter Zugrundelegung der Bildungsstandards für die 4. bzw. für die 8. Schulstufe besonders zu beobachten und zu analysieren. Auf der Basis des diagnostischen Vergleiches von zu erlangenden und individuell erworbenen Kompetenzen ist eine bestmögliche individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler sicher zu stellen (Förderungsfunktion gemäß Abs. 1 Z 2). (§17 Abs.1a SchUG).

Der Umgang mit Diagnoseinstrumenten sowie das Heranziehen der Ergebnisse für die Weiterentwicklung von Unterricht sind für Lehrerinnen und Lehrer in dieser Form neu.

Da die Ergebnisrückmeldung der BIST-Überprüfungen einige Monate in Anspruch nimmt und die Schulen bzw. Lehrerinnen und Lehrer das Abschneiden Ihrer Klasse erst im darauf folgenden Schuljahr bekommen, also meist die überprüften Schülerinnen und Schüler nicht mehr unterrichten, kann nur allgemein die eigenen Unterrichtsarbeit reflektiert werden und es ist keine spezielle Förderung der Schülerinnen und Schüler möglich.

Dieser Kritikpunkt ließ das BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung) initiativ werden und es wurde ein Instrument zur Informellen Kompetenzmessung (IKM) entwickelt. Mit diesem Instrument kann für den beschriebenen Kompetenzbereich der Lernstand für jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler erhoben werden. Die Rückmeldung der Ergebnisse erfolgt unmittelbar nach der Eingabe der Schülerdaten über Internet.

Die Lehrperson erhält ein Klassenprofil sowie die Einzelergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Somit kann unmittelbar nach der Durchführung ein entsprechendes Förderkonzept sowohl für die Klasse wie auch für jede einzelne Schülerin bzw. jeden einzelnen Schüler entwickelt werden.

Aufgrund von Datenschutzrichtlinien ist der Ein-

satz von IKM anonym und wird von den Lehrpersonen sehr gut angenommen. Wie im Unterricht damit umgegangen wird bzw. wie weit die Ergebnisse zur Erstellung von Förderkonzepten herangezogen wird, ist bisher nicht untersucht worden.

IKM für folgende Kompetenzbereiche steht den Lehrerinnen und Lehrern zum freiwilligen Einsatz zur Verfügung (<https://www.bifie.at/ikm>):  
Kompetenzbereiche in der Volksschule (3. Schulstufe)

- Deutsch Lesen
- Deutsch Einsicht in die Sprache durch Sprachbetrachtung
- Mathematik

Kompetenzbereiche auf der Sekundarstufe 1 (6. und 7. Schulstufe)

- Deutsch Lesen
- Deutsch Sprachbewusstsein
- Mathematik
- Englisch Listening
- Englisch Reading

Weitere Unterstützungsmaterialien:

- Handbuch IKM Writing - Richtlinien zur Bewertung von Schreibleistungen (6. und 7. Schulstufe)
- Handbuch IKM Speaking - Richtlinien zur Bewertung von Sprechleistungen (6. und 7. Schulstufe)
- Handbuch IKM Reading und Listening. Die rezeptiven Fertigkeiten in IKM (6. und 7. Schulstufe)

Orientierungskontrolle auf der 9. Schulstufe (OC9)  
Aus dem Pool der Testaufgaben bereits durchgeführter BIST-Überprüfungen wird ein Instrument zur Orientierung für den Einstieg in die nachfolgende Schulstufe entwickelt. Die Informationen über das Kompetenzprofil einer Klasse/Lerngruppe in einem bestimmten Fach bzw. einem bestimmten Kompetenzbereich unterstützen die Lehrperson bei der differenzierten und individualisierten Unterrichtsplanung zu Beginn des Schuljahres.

- Orientierungskontrolle in Mathematik auf der 9. Schulstufe (OC9) ab Herbst 2014
- Orientierungskontrolle in Englisch auf der 9. Schulstufe (OC9) ab Herbst 2015
- weitere Instrumente für den Orientierungskontrolle sind noch geplant, auch für die 5. Schulstufe

### 1.3.3. Evaluationsfunktion

(4) Durch periodische Standardüberprüfungen sind die von den Schülerinnen und Schülern bis zur 4. bzw. zur 8. Schulstufe erworbenen Kompe-

tenzen objektiv festzustellen und mit den angestrebten Lernergebnissen zu vergleichen. Standardüberprüfungen sind auf Anordnung der Schulbehörden für die 8. Schulstufe ab dem Schuljahr 2011/12 und für die 4. Schulstufe ab dem Schuljahr 2012/13 durchzuführen und deren Auswertungen sind den Schulen rückzumelden. Die Auswertungen der Standardüberprüfung und deren Rückmeldungen haben so zu erfolgen, dass sie für Zwecke der Qualitätsentwicklung an den Schulen herangezogen werden können. Maßnahmen der Qualitätsentwicklung sind zu dokumentieren und periodisch zu evaluieren (Evaluationsfunktion gemäß Abs. 1 Z 3). (§17 Abs.1a SchUG).

### 1.4. Ergebnissen der bisherigen Überprüfungen

Alle Daten stammen aus den Bundesergebnisberichten zu Standardüberprüfungen, wobei die erwähnten Mittelwerte den österreichischen Durchschnittswerten entsprechen. Bei der Baseline-Testung wurde der Mittelwert auf 500 Punkte festgelegt, auf den sich alle Aussagen zu Vergleichswerten im nachfolgenden Text beziehen. Alle Erläuterungen beziehen sich auf die fachspezifischen Interpretationen ohne Berücksichtigung von Kontextmerkmalen (z.B. Geschlecht, Migrationshintergrund, sozialer Status,...) und beschränkt sich nur auf einen Überblick der Ergebnisse.

	D8	E8	M8	D4	M4	
Baseline-Testung 2009						Stichprobe ca. 10 400 Schüler/innen
Baseline-Testung 2010						Stichprobe ca. 9 000 Schüler/innen
BIST-Überprüfung 2012						flächendeckend ca. 9 000 Schüler/innen
BIST-Überprüfung 2013						flächendeckend ca. 76 000 bzw. 74 000 Schüler/innen

Abb. 3.: Bisher stattgefundener Bildungsstandards-Überprüfungen (grau gefärbt)

In chronologischer Reihenfolge werden in Anschluss an die Kompetenzmodellen die Ergebnisse erläutert. In Mathematik und Englisch können die Ergebnisse der BIST-Überprüfung mit der vorangegangenen Baseline-Testung verglichen werden. Bei Deutsch entfällt die Darstellung der Ergebnisse und auch des Vergleiches, weil die BIST-Überprüfung aufgrund eines Datenleckes am BIFIE, betroffen waren Daten der Informellen Kompetenzmessung, auf das Frühjahr 2015 bzw. 2016 verschoben wurden.

#### 1.4.1. Mathematik

Vergleicht man die Ergebnisse der Baseline-Testung Mathematik 8. Schulstufe 2009 (MW = 500)



4. Schulstufe	8. Schulstufe
Inhaltlichen mathematischen Kompetenzen: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Arbeiten mit Zahlen</li> <li>▪ Arbeiten mit Operationen</li> <li>▪ Arbeiten mit Größen</li> <li>▪ Arbeiten mit Ebene und Raum</li> </ul>	Inhaltsbereiche: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Zahlen und Maße</li> <li>– Variable und funktionale Abhängigkeiten</li> <li>– Geometrische Figuren und Körper</li> <li>– Statistische Darstellungen und Kenngrößen</li> </ul>
Allgemeine mathematischen Kompetenzen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modellieren</li> <li>• Operieren</li> <li>• Kommunizieren</li> <li>• Problemlösen</li> </ul>	Handlungsbereiche: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Darstellen, Modellbilden</li> <li>▪ Rechnen, Operieren</li> <li>▪ Interpretieren</li> <li>▪ Argumentieren, Begründen</li> </ul>
	Komplexitätsbereiche: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einsetzen von Grundkenntnissen und –fertigkeiten</li> <li>▪ Herstellen von Verbindungen</li> <li>▪ Einsetzen von Reflexionswissen, Reflektieren</li> </ul>

Abb. 4: Kompetenzmodell Mathematik 4. und 8. Schulstufe im Vergleich

mit den Ergebnissen der ersten BIST Überprüfung Mathematik 8. Schulstufe 2012 (MW = 535), so zeigen diese ein deutliche Qualitätsverbesserung der mathematischen Kompetenzen unserer Schülerinnen und Schüler.

Vergleicht man die Ergebnisse der Baseline-Testung Mathematik 4. Schulstufe 2010 (MW = 500) mit den Ergebnissen der ersten BIST Überprüfung Mathematik 4. Schulstufe 2013 (MW = 533), so zeigen diese eine ähnlich deutliche Qualitätsverbesserung der mathematischen Kompetenzen unserer Schülerinnen und Schüler wie auf der 8. Schulstufe.

#### 1.4.1.1. Mathematik Sekundarstufe 1

Eine Verbesserung der Leistungen konnte bei allen Handlungs- und Inhaltsbereichen beobachtet werden. Besonders deutlich haben sich die Schülerinnen und Schüler bei den Handlungsbereichen Darstellen und Modellbilden (um durchschnittlich 34 Punkte) und beim Interpretieren (um durchschnittlich 35 Punkte) im Vergleich zur Baseline-Testung 2009 verbessert? Der stärkste Kompetenzzuwachs wurde im Inhaltsbereich Statistische Darstellungen und Kenngrößen (mit durchschnittlich 44 Punkten) erreicht. Auch im Inhaltsbereich Variable, funktionale Abhängigkeiten (mit durchschnittlich 35 Punkten) kam es zu einer deutlichen Verbesserung. Die Leistungsstreuung blieb im Vergleich mit Ausnahme im In-

haltsbereich Statistische Darstellungen und Kenngrößen (Differenz = 16 Punkte) annähernd gleich.

#### 1.4.1.2. Mathematik Grundschule

Im Vergleich zur Baseline-Testung 2010 haben sich die mathematischen Schülerleistungen 2013 deutlich verbessert. In der allgemeinen Kompetenz Modellieren (plus 42 Punkte) sowie in den inhaltlichen Kompetenzen Arbeiten mit Zahlen (plus 46 Punkte) und Arbeiten mit Operationen (plus 42 Punkte) hat es die deutlichste Verbesserung gegeben.

Am geringsten haben sich die Schülerleistungen beim Arbeiten mit Ebene und Raum verbessert (plus 12 Punkte). Dieser Kompetenzbereich ist auch in vielen Schulbüchern bisher vernachlässigt worden.

#### 1.4.1.3. Resümee zu Mathematik

Mit diesen Ergebnissen kann allerdings nicht wie bei PISA, TIMSS, PIRLS u.ä. internationalen Studien die Qualität der Kompetenzentwicklung in Mathematik unserer Schülerinnen und Schüler geschlossen werden, weil uns hier noch die Vergleichswerte fehlen. Erst die Längsschnittuntersuchungen werden Aussagen zulassen.

Allerdings kann daraus durchaus geschlossen werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer zunehmend versuchen Kompetenzorientierung in den Unter-

richtig zu bringen. Da z.B. der Inhaltsbereich Statistische Darstellungen und Kenngrößen eindeutig im Unterricht der Sekundarstufe 1 eine Aufwertung gefunden hat und die allgemeine Kompetenz Modellieren sowie die inhaltlichen Kompetenzen Arbeiten mit Zahlen und Arbeiten mit Operationen im Unterricht verstärkt gefördert wurden.

#### 1.4.2. Englisch nur 8. Schulstufe (sofern erste lebende Fremdsprache)

Kompetenzmodell orientiert sich am GERS-Referenzniveau:

- Hören
- Lesen
- An-Gesprächen-Teilnehmen
- Zusammenhängend-Sprechen
- Schreiben

Beim Vergleich der Ergebnisse der Baseline-Testung Englisch 8. Schulstufe 2009 mit den Ergebnissen der ersten BIST-Überprüfung Englisch 8. Schulstufe 2013 konnte ein Zuwachs beim Kompetenzbereich Hören von 36 Punkten und beim Kompetenzbereich Lesen von 24 Punkten (im Österreich-Durchschnitt) festgestellt werden.

Im Kompetenzbereich Schreiben ist sogar bei der BIST-Überprüfung 2013 ein geringer Verlust von 5 Punkten im Durchschnitt zu beobachten, der praktisch zu vernachlässigen ist, was aber bedeutet, dass es keinen Kompetenzzuwachs im Vergleich zur Baseline-Testung gegeben hat.

Die Sprechkompetenz wurde nur an einer Stichprobe von Schulen sowie Schülerinnen und Schüler überprüft. Bei der Baseline-Testung waren dies ca. 1 400 Schülerinnen und Schüler und bei der BIST-Überprüfung 2013 waren es in etwa doppelt so viele.

Die Sprechkompetenz der Schülerinnen und Schüler hat sich in vier Jahren auf den MW = 577 Punkte, also um 77 Punkte mehr als deutlich gesteigert. Allerdings konnte eine deutlich stärkere Leistungsstreuung bei den Ergebnissen von 2013 beobachtet werden. So hat sich die Gruppe der Schülerinnen und Schüler der besten 5 % von etwa 660 Punkten (2009) auf 780 Punkten (2013) verschoben. Hingegen ist die Grenze zu den schlechtesten 5 % der Leistungen unverändert geblieben. Das Prüfverfahren mit zwei Lehrpersonen (Assessor = Prüfer und der Interlocutor = der Beobachter/Protokollierer) im Rahmen eines Assessments war für die Schülerinnen und Schüler, aber auch für die Lehrerinnen und Lehrer bei der Baseline-Testung eine ungewohnte Situation. Der Punktezuwachs könnte sich also auch so erklären, dass die Schülerinnen und Schüler durch ihre Lehrerinnen und Lehrer auf die BIST-Überprüfung 2013 auf diese Situation anders im Unterricht vorbereitet wurden.

## 2. Schlussbemerkung

Wie sich die Bildungsstandards auf den Unterricht auswirken und ob Sie ihre Intentionen und Funktionen erfüllen, kann sicherlich erst durch Ergebnisse weiterer Überprüfungen eingeschätzt werden. Mit Spannung können allerdings schon die nächsten PISA-Ergebnisse (2015) und PIRLS (2016) erwartet werden, weil auch hier sich eine Wirkung der Bildungsstandards zeigen müsste. Spuren sind jedenfalls schon sichtbar und der Prozess Unterricht und damit auch das Lehren auf Kompetenzorientierung umzustellen, braucht Zeit und Raum. Ganz nach dem: „Will ich Qualität erhalten, muss ich in die Qualität investieren“. Wie jede Implementierungsmaßnahme ist auch der Transfer der Bildungsstandards mit Risiken und Nebenwirkungen verbunden:

Wie werden die Unterstützungsmaterialien eingesetzt?

- Bleiben sie so wie in der BIST-Verordnung losgelöst von der Leistungsbeurteilung durch Noten? (z.B. IKM)
- Bleibt das Schulbuch der heimliche Lehrplan oder wenn Bildungsstandards auf der Titelseite stehen, unterrichte ich kompetenzorientiert?
- u.ä.

Folgenden Fragestellungen würden noch weitere interessante Einblicke auf die Auswirkungen der Einführung von Bildungsstandards hinsichtlich Veränderungen beim Unterrichten bringen.

- Passt der Unterricht nicht zur Überprüfung? Ist da eine die Kluft, der die Schülerinnen und Schüler ausgeliefert sind?
- Der Leistungsdruck bzw. die Leistungserwartung steigt für die Lehrerinnen und Lehrer. Wird der Druck an die Schülerinnen und Schüler weiter gegeben? Wie wird mit Ergebnissen umgegangen? Ein gutes Ergebnis verlockt zum Ranking.

## 3. Literaturliste

- Herrmann, U. (Hrsg.), (2009). Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. (2. Auflage). Beltz: Weinheim und Basel.
- Paradies, L., Wester, F. & Greving J. (2014). Leistungsmessung und -bewertung. (5. Auflage). Scriptor Praxis Cornelsen.
- Peschel, F. (2009). Offener Unterricht 1 und 2: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Teil II: Fachdi-



- daktische Überlegungen. Baltmannsweiler Schneider Verlag: Hohengehren.
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.), (2013). Standardüberprüfung 2012. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht. BIFIE: Salzburg.
  - Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.), (2014). Standardüberprüfung 2013. Mathematik, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht. BIFIE: Salzburg.
  - Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.), (2014). Standardüberprüfung 2013. Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht. BIFIE: Salzburg.
  - Tschekan, K. (2011). Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik. (2. Auflage). Cornelsen Verlag: Berlin.
  - Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.) (2013). Handbuch IKM Writing (2013). Richtlinien zur Bewertung von Schreibleistungen (6. und 7. Schulstufe). Abgerufen am 04. Jänner 2015 von <https://www.bifie.at/node/2081>
  - Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.), (2013). Handbuch IKM Speaking (2013). Richtlinien zur
  - Bundesgesetzblätter und Internetquellen:
  - 117. Bundesgesetz: Änderung des Schulunterrichtsgesetzes
  - (NR: GP XXIII RV 606 AB 636 S. 65. BR: AB 7998 S. 759.) (Abfrage am: 2015-01-08)
  - [https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/schug\\_nov\\_08\\_17038.pdf?4dzi3h](https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/schug_nov_08_17038.pdf?4dzi3h)
  - Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen. In BGBl. II Nr. 1/2009. Verfügbar unter (Abfrage am: 2015-01-04) [http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BG-BLA\\_2009\\_II\\_1/BG-BLA\\_2009\\_II\\_1.html](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BG-BLA_2009_II_1/BG-BLA_2009_II_1.html)
  - [http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2009\\_II\\_1/COO\\_2026\\_100\\_2\\_502843.html](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_II_1/COO_2026_100_2_502843.html)
  - [https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/vo\\_bildungsstandards2013\\_24597.pdf?4dzi3h](https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/vo_bildungsstandards2013_24597.pdf?4dzi3h)
  - [http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT\\_COO\\_2026\\_100\\_2\\_434752/COO\\_2026\\_100\\_2\\_434762.html](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT_COO_2026_100_2_434752/COO_2026_100_2_434762.html)
  - Bewertung von Sprechleistungen (6. und 7. Schulstufe). Abgerufen am 04. Jänner 2015 von <https://www.bifie.at/node/2080>
  - Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.), (2013). Handbuch IKM Reading und Listening. Die rezeptiven Fertigkeiten in IKM (6. und 7. Schulstufe). Abgerufen am 04. Jänner 2015 von <https://www.bifie.at/node/2079>
  - Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.), (o.J.). Orientierungsscheck auf der 9. Schulstufe Abgerufen am 04. Jänner 2015 von <https://www.bifie.at/node/2673>

# „reflect“

## Eine Befragung zur Thematik Gender/Diversity bei Studierenden der Ausbildung an der PHT

**Annemarie Eiter**

Im Zuge meiner Teilnahme an dem Projekt ‚reflect‘ der Universität Wien und meiner Tätigkeit als Gender Mainstreaming Beauftragte an der PH Tirol, bot sich für mich eine hervorragende Gelegenheit, eine Befragung zur Thematik Gender/Diversity bei Studierenden der Ausbildung an der PHT durchzuführen. Hierfür wurde ein Fragebogen des Projektes ‚reflect‘ eingesetzt, der Kompetenzen von Lehrpersonen zur Reflexiven Koedukation erfassen soll.

### Was ist ‚reflect‘?

‚reflect‘ ist ein Projekt der Universität Wien, geleitet von Frau Dr. Monika Finsterwald, in Zusammenarbeit mit Frau Mag. Vera Popper, Herrn Mag. Gregor Jöbstl und Frau Nina Hesse. Dieses Projekt soll Aufschluss über den Wissensstand in Bezug auf Gender/Diversity von Lehrpersonen und deren Schüler\_innen, im vorliegenden Fall von Lehramtsstudierenden, geben.

### Gender/Diversity in der Lehrer\_innenbildung

In meinem Fall lauten die Forschungsfragen:

1. Inwieweit ist ‚Gender – gendergerechte Erziehung‘ ein Thema in der Ausbildung der Studierenden an der PHT?
2. Über welche Kompetenzen verfügen Studierende der Ausbildung in Bezug auf Reflexive Koedukation?

Diese Erhebung erfolgte auch im Interesse des Rektorats der PHT, da sie zeigen sollte, wie gut das Thema ‚Gender – gendergerechte Erziehung‘ an der PH implementiert ist, bzw. im Hochschulcurriculum verankert ist.

Im Curriculum der PHT finden sich zum Untersuchungszeitraum folgende Module bzw. Moduleinhalte zum Thema:

- **Sprache und Gesellschaft/ Medium – Struktur**

– **Symbol:** Sprache in ihrer dreifachen Funktion als Medium, als Struktur und als Symbol sozialer Interaktion.

- **Soziale Kompetenz/ Gruppendynamische Prozesse:** Soziale Kompetenz: Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, Selbstbeobachtung, Selbstreflexion; Gruppendynamische Prozesse: Geschlechterrollen, Gruppenentwicklung, Beziehungs- und Interaktionsarbeit
- **Erziehung und Unterricht/ Individualisierung und Differenzierung:** Lern- und Motivationspsychologie
- **Werte und Wertewandel/ Wertesysteme und Orientierungshilfen:** Diversität / Rollenbilder/ Wertehierarchien bezüglich des Geschlechts
- **Sprachenvielfalt – Diversität:** Diversität im Zusammenhang mit Spracherwerb

### Befragung der Studierenden der PHT

Es wurden ca. 900 Studierende der PH Tirol gebeten, mittels online Fragebogen (zur Verfügung gestellt von der UNI Wien Projekt ‚reflect‘) an der Befragung teilzunehmen.

224 Studierende bearbeiteten den Fragebogen, wobei 96 Personen die Bearbeitung bis zum Ende durchführten.

Bei dieser Stichprobenziehung sprechen wir von einem Gesamtsample von 224 und von einer Beendigungsquote von 42 %. Die Auswertung der Befragung bezieht sich somit immer auf ca. 10–15 % der Studierenden der PH Tirol. Es handelt sich hier somit um eine Stichprobe.

Zur Bearbeitung des Fragebogens benötigten die Studierenden ca. 20 Minuten.

Im Folgenden soll ein **Überblick über die Themenbereiche** der Befragung gegeben werden:

- Erhebung persönlicher Daten (Geschlecht, Alter).
- Sexismus- Stellung der Frau in der österreichischen Gesellschaft/ Gleichbehandlung beider Geschlechter- Chancengleichheit.
- Veränderbarkeit von Geschlechtsunterschieden



- den bei Leistungen bzw. Begabungen.
- Selbstüberzeugung der Studierenden in Bezug auf Gender.
  - Selbstüberzeugung der Studierenden in Bezug auf Nationalität/ Migration.
  - Selbstüberzeugung der Studierenden in Bezug auf Begabung.
  - Selbstüberzeugung in Bezug auf Fähigkeit, die Schüler\_innen zu motivieren, zu selbständigem Lernen, zur Teamfähigkeit und zur gewaltfreien Konfliktlösung zu befähigen.
  - Umgang mit Diversität, Schüler\_innen unterschiedlicher kultureller Hintergründe.
  - Selbstbestimmung, Schülerautonomie in Bezug auf eine motivationsförderliche Unterrichtsgestaltung.
  - Fürsorglichkeit - Umgang mit persönlichen und sozialen Angelegenheiten von Schüler\_innen im Unterricht.

### Präsentation eines Teiles der Forschungsergebnisse

Bei der nun folgenden Präsentation der Ergebnisse werden zu Beginn die persönlichen Daten der Studierenden dargestellt. Aus Platzgründen werden in der Folge nicht die Auswertungen aller oben genannten Themenbereiche beschrieben, sondern nur jener Themenbereiche, die von besonderer Relevanz erscheinen. In den Beschreibungen handelt es sich immer um die Antworten jener Studierenden, die den Fragebogen bis zum jeweiligen Einzelitem ausgefüllt haben. Für die einzelnen Fragestellungen/ Statements sind von den Probanden Werte von 0 – 100 zu vergeben, wobei 0 gar nicht überzeugt bis 100 voll überzeugt bedeuten sollen.

#### 1. Persönliche Daten (Geschlecht, Alter)

Diese Graphiken und die Tabelle stellen Alter und Geschlecht der Teilnehmenden dar:

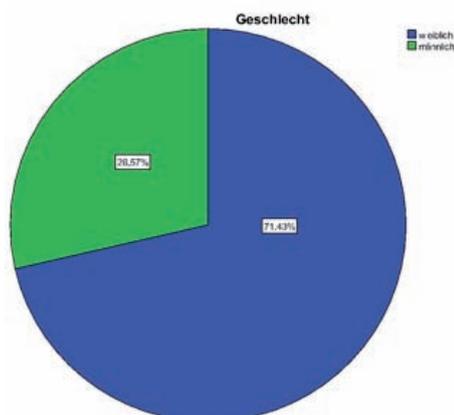


Abbildung 1: Geschlecht

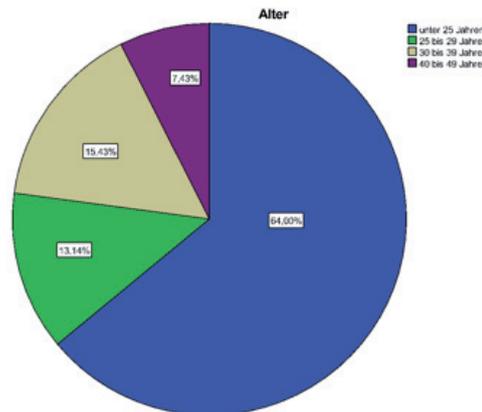


Abbildung 2: Alter

Die Graphiken zeigen, dass ca. 70 % der Teilnehmenden an der Befragung weiblich waren und ca. 30 % männlich.

Außerdem waren ca. 60 % der Teilnehmenden unter 25 Jahre, ca. 15 % 25 – 29 Jahre, weitere ca. 15 % zwischen 30 und 39 Jahren und ca. 5 % 40 – 49 Jahre.

Eine weitere Veranschaulichung der Altersverteilung erfolgt durch die folgende Alter Geschlecht Kreuztabelle.

Alter	1		gesamt
	weiblich	2 männlich	
unter 25 Jahre	97	15	112
25 bis 29 Jahre	13	10	23
30 bis 39 Jahre	10	17	27
40 bis 49 Jahre	5	8	13
Gesamt	125	50	175

Tabelle 1: Alter

#### 2. Moderner Sexismus:

Hier geht es in sechs Items um Meinungen und Einstellungen zur Diskriminierung von Frauen gegenüber Männern respektive zur Gleichbehandlung von Frauen und Männern in Österreich:

- „Diskriminierung von Frauen ist in Österreich immer noch ein Problem.“
- „Frauen und Männer haben in der heutigen Gesellschaft die gleichen Chancen etwas zu erreichen.“
- „Im Allgemeinen werden in unserer Gesellschaft Ehepartner\_innen gleich behandelt.“
- „In der Schule werden Mädchen immer noch benachteiligt.“
- „Heutzutage werden Frauen im Berufsleben

fair behandelt.“

- „Frauen finden häufig keine gutbezahlte Arbeit, weil sie diskriminiert werden.“

Bei der Befragung waren für die einzelnen Aussagen pseudometrische Werte von 0 bis 100 zu vergeben, wobei 0 die absolute Nichtzustimmung und 100 die totale Zustimmung zu den jeweiligen Aussagen bedeuteten.

Auf die Detailergebnisse und Häufigkeitsverteilungen der einzelnen Items soll aus Platzgründen verzichtet werden, vielmehr ist eine Zusammenfassung der 6 Ergebnisse von Interesse. Dazu wurden die Bewertungen der sechs Items gemittelt, d.h. zusammengezählt und gesechstelt, wobei für die geflippten Items 1, 4 und 6 inverse Bewertungen (100-xi) heranzuziehen waren.

Damit bedeuten hohe Gesamtbewertungen Ansichten über vermehrte Gleichbehandlung von Frauen und Männern, niedrige Bewertungen drücken einen noch immer starken Sexismus aus.

einzelnen Items und vor allem bei der Zusammenfassung von sechs Items aufgrund des zentralen Grenzwertsatzes durchaus statistisch gerechtfertigt.)

Von den Detailergebnissen der einzelnen Items erscheinen folgende Bewertungen als bemerkenswert:

Zu „Diskriminierung von Frauen ist in Österreich immer noch ein Problem.“ ergab sich ein Bewertungsmittelwert von ca. 60 (>> 50), was auf eine doch deutliche Zustimmung zu dieser Aussage hinweist. Die Standardabweichung von ca. 29 lässt aber auch große Schwankungen hinsichtlich dieser Meinung erkennen.

Bei dem Statement „In der Schule werden Mädchen immer noch benachteiligt.“, ergab sich jedoch eine überwältigende Ablehnung, ausgedrückt durch einen Bewertungsmittelwert von ca. 20 (<< 50) mit mäßigen Schwankungen (Stabw. ca. 21).

Untersucht man die Ergebnisse noch auf Abhängigkeiten von Alter und Geschlecht der Befragten, so ergibt sich bei den Altersgruppen kein wesentlicher Unterschied in der Gesamtbewertung, beim Geschlecht sind männliche Befragte stärker der Ansicht (MW 60), dass Frauen und Männer in Österreich weitgehend gleich behandelt werden, als weibliche Probandinnen (MW 54). Eine Testung auf Signifikanz dieses Unterschiedes (Mann-Whitney-U Test) ergibt aber einen p-Wert von lediglich  $p=0,22$ , und somit keinen signifikanten Unterschied.

### 3. Veränderbarkeit von Geschlechtsunterschieden bei Leistungen bzw. Begabungen

Hier geht es um die Meinung der Studierenden zu folgenden Statements:

- „Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern kann man eigentlich nicht ändern.“
- „Man kann nichts daran ändern, dass Mädchen und Buben unterschiedliche Begabungen haben.“
- „Man kann zwar neue Dinge in einem Fach lernen, aber die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern bleiben bestehen.“

Bei der Befragung waren für die einzelnen Aussagen wieder pseudometrische Werte von 0 bis 100 zu vergeben, wobei 0 die absolute Nichtzustimmung und 100 die totale Zustimmung zu den jeweiligen Aussagen ausdrückten.

Zusammengefasst ergaben diese drei Items folgende Häufigkeitsverteilung:

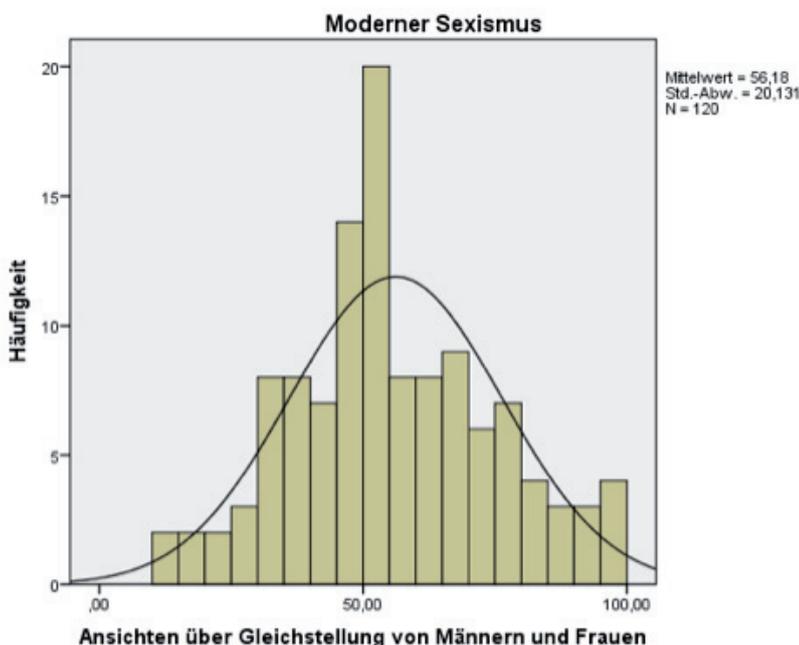


Abbildung 3: Moderner Sexismus

Wie man an der Häufigkeitsverteilung erkennt, liegt eine leichte Rechtslastigkeit vor (rechts von der Bewertung 50), was auf die überwiegende Ansicht hinweist, dass Frauen und Männer heute in Österreich weitgehend gleich behandelt werden. Der Bewertungsmittelwert von ca. 56 (> 50) drückt dies ebenfalls aus. Die Standardabweichung von ca. 20 weist auf mittelstarke Meinungsschwankungen in diesem Bereich hin. (Die Bildung von Mittelwert und Standardabweichung ist aufgrund der pseudometrischen Bewertung der



Es zeigt sich eine deutliche Linkslastigkeit (MW 37 < 50), was einer Nichtzustimmung zu den obigen Statements entspricht.

Die Studierenden sind also wenig davon überzeugt, dass Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern nicht verändert werden können. Mit der Stabw. von ca. 24 werden aber ziemliche Meinungsschwankungen angedeutet.

Bei der Auswertung der Einzelitems ist zu erwähnen, dass der Einfluss auf die Begabung, im Gegensatz zu dem auf die Leistung, nicht mehr so hoch eingeschätzt wird (MW ca. 48,5 > 50).

Untersucht man die Ergebnisse noch auf Abhängigkeiten von Alter und Geschlecht der Befragten, so ergibt sich bei den Altersgruppen kein wesentlicher Unterschied in der Gesamtbewertung, beim Geschlecht sind männliche Befragte weit weniger der Ansicht (MW 45), dass Leistungs- und Begabungsunterschiede zwischen den Geschlechtern verändert werden können, als weibliche Probandinnen (MW 34). Diese Unterschiede wurden auch auf Signifikanz getestet (Mann-Whitney-U) und ergaben mit  $p = 0,04$  tatsächlich einen signifikanten Unterschied zwischen den Meinungen von männlichen und weiblichen Befragten.

#### 4. Umgang mit kultureller Diversität

Zu folgenden fünf Statements wurden die Meinungen untersucht:

- Ich fühle mich mit Schüler\_innen wohl, die einen anderen kulturellen Hintergrund haben als ich.
- Es gibt nichts, was die Schule für Schüler\_innen tun kann, die aus einkommensschwachen Familien stammen.
- Es ist schwierig mit Schüler\_innen im Unterricht zu arbeiten, die einen anderen kulturellen Hintergrund haben.
- Schüler\_innen mit einem anderen kulturellen Hintergrund sollen die Werte und Lebensweise der Kultur annehmen, in der sie leben.
- Schüler\_innen sollen in der Schule lernen, diejenigen zu respektieren, die einen anderen kulturellen Hintergrund haben als sie selbst.

Bei der Befragung waren für die einzelnen Aussagen wieder pseudometrische Werte von 0 bis 100 zu vergeben, wobei 0 die absolute Nichtzustimmung und 100 die totale Zustimmung zu den jeweiligen Aussagen ausdrückten.

Bei der Zusammenfassung der fünf Items mussten wieder die Bewertungen der geflippten Aussagen

Veränderbarkeit von Geschlechtsunterschieden bei Leistungen bzw. Begabungen

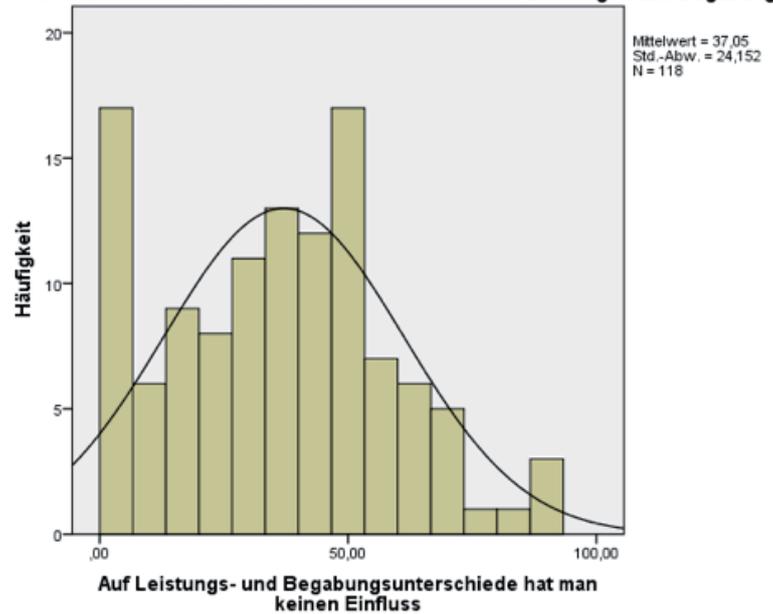


Abbildung 4: Veränderbarkeit von Geschlechtsunterschieden bei Leistungen bzw. Begabungen

2, 3 und 4 invertiert werden ( $100-x_i$ ) um folgende gesamte Häufigkeitsverteilung zu erzeugen:

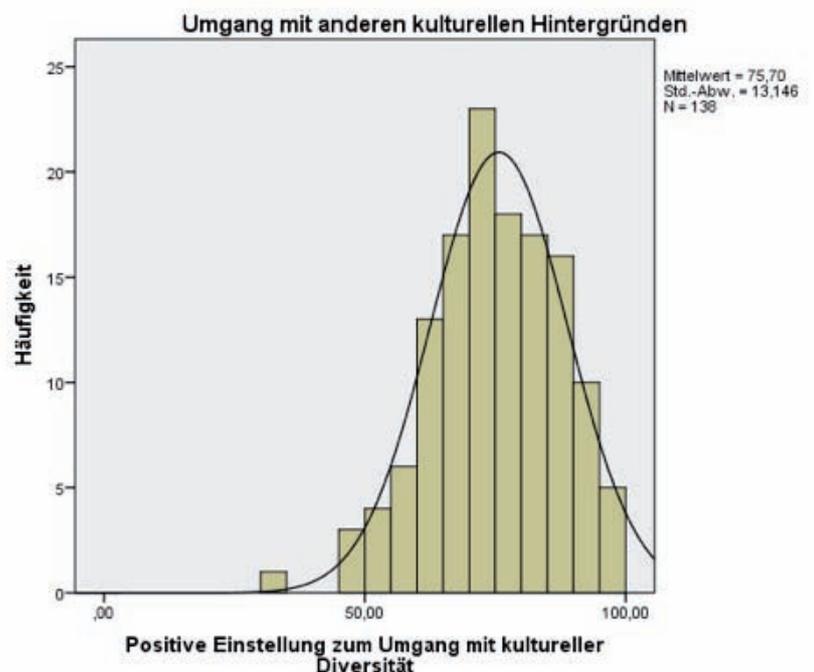


Abbildung 5: Umgang mit anderen kulturellen Hintergründen

Die Häufigkeitsverteilung zeigt eine deutliche Rechtslastigkeit, mit einem Mittelwert von ca. 76 bei einer geringen Standardabweichung von ca. 13. Dies bedeutet, dass ein Großteil der Befragten eine sehr positive Einstellung zum Umgang mit

kultureller Diversität besitzt. Auch hinsichtlich Alter und Geschlecht zeigen sich keine erwähnenswerten Unterschiede.

### 5. Selbstüberzeugung der Befragten hinsichtlich des Umgangs mit der Diversität/Heterogenität der Schüler\_innen in Bezug auf Geschlecht, Migration und Begabung

Die diesbezüglichen Fragestellungen waren:

- „Inwieweit sind Sie davon überzeugt, dass Sie mit der Heterogenität/Diversität Ihrer Schüler\_innen umgehen können, hinsichtlich: Geschlecht?“
- „Inwieweit sind Sie davon überzeugt, dass Sie mit der Heterogenität/Diversität Ihrer Schüler\_innen umgehen können, hinsichtlich: Nationalität/Migrationshintergrund?“
- „Inwieweit sind Sie davon überzeugt, dass Sie mit der Heterogenität/Diversität Ihrer Schüler\_innen umgehen können, hinsichtlich: Begabung?“

Für die einzelnen Fragestellungen waren pseudometrische Werte von 0 bis 100 zu vergeben, wobei 0 die absolute Nichtüberzeugung und 100 die totale Überzeugung zu den jeweiligen Fragen bedeuteten.

Die Studierenden zeigten eine hohe Selbstüberzeugung in allen drei Fragestellungen. Die Ergebnisse sind als Häufigkeitsverteilungen einzeln dargestellt, die deutliche Rechtslastigkeit, Mittelwerte und Standardabweichungen sind den Diagrammen zu entnehmen.

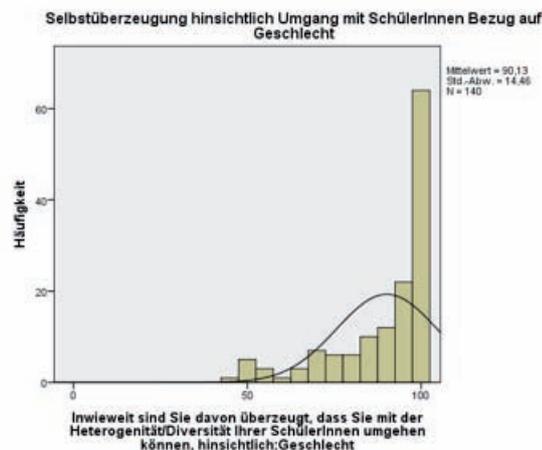


Abbildung 6: Selbstüberzeugung hinsichtlich Umgang mit SchülerInnen in Bezug auf Geschlecht

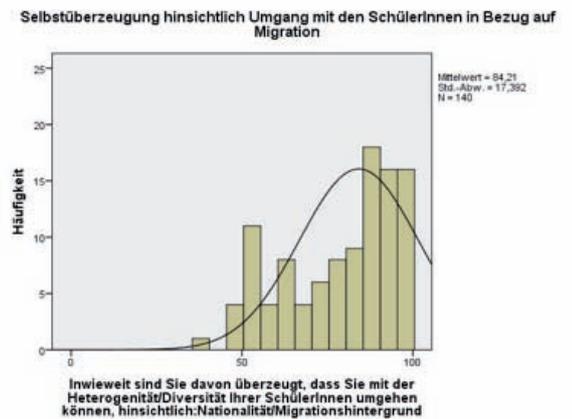


Abbildung 7: Selbstüberzeugung hinsichtlich Umgang mit SchülerInnen in Bezug auf Migration



Abbildung 8: Selbstüberzeugung hinsichtlich Umgang mit SchülerInnen in Bezug auf Begabung

Hinsichtlich Alter und Geschlecht der Befragten ergaben sich keine nennenswerten Unterschiede. Die Ergebnisse sind bei allen Gruppierungen fast gleich.

Unter Selbstüberzeugung ist die individuell unterschiedlich ausgeprägte Überzeugung, dass man in einer bestimmten Situation die angemessene Leistung erbringen kann, gemeint.

### 6. Ergebnisse des Wissenstests

Die Befragung enthielt auch einen Wissenstest über die Genderproblematik, um den diesbezüglichen Wissensstand von Lehrer\_innen und Student\_innen zu ermitteln.

Der Test umfasste zehn Themenblöcke, mit jeweils vier Statements, die in einem Multiple Choice Verfahren anzukreuzen waren (Mehrfa-



chankreuzungen möglich):

- 1) Bei gleichen Schulleistungen:
  - a) Zeigen Schüler eine Tendenz, ihre Leistungen zu überschätzen.
  - b) Zeigen Schülerinnen eine Tendenz, ihre Leistungen zu unterschätzen.
  - c) Zeigen Schüler eine Tendenz, ihre Leistungen zu unterschätzen.
  - d) Zeigen Schülerinnen eine Tendenz, ihre Leistungen zu überschätzen.

Aus Platzgründen wird auf eine detaillierte Auflistung der weiteren Themenblöcke verzichtet, erwähnt seien jedoch die Themen:

- 2) Ursachenerklärungen von Schülerinnen und Schülern:
- 3) Die PISA-Studie von 2009 zeigt für die Leseleistungen dass:
  - 4) Eine gleichwertige Berücksichtigung der Geschlechter in der Sprache:
  - 5) Die PISA-Studie von 2009 zeigt für die Mathematikleistungen der 15-jährigen, dass:
    - 6) Die geschlechtsspezifische Zuschreibung („Färbung“) von Schulfächern als „männlich“ oder „weiblich“:
    - 7) Aufmerksamkeitsverteilung:
    - 8) Kognitive Leistungsunterschiede (wie z.B. räumliches Vorstellungsvermögen, Sprachflüssigkeit) zwischen Männern und Frauen:
    - 9) Das Einkommen von männlichen und weiblichen Lehrlingen in Österreich:
    - 10) In der Gruppe der sog. „frühen Schulabgänger\_innen“ (= Jugendliche zwischen 18 und 24 Jahren, die nur über einen Pflichtschulabschluss verfügen) finden sich:

## Ergebnisse des Wissenstests

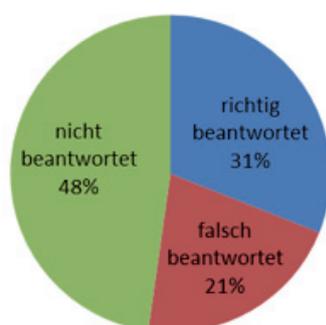


Abbildung 9: Ergebnisse des Wissenstest

## 7. Résumé

Laut der anfangs gestellten Forschungsfrage ist von zentralem Interesse, ob das Thema Gender/Diversity in der Ausbildung für Lehrer\_innen thematisiert wird. Dies ist implizit, wie oben angeführt, in mehreren Modulen der Fall.

Die Antwort auf die Forschungsfrage über welche Kompetenzen die Lehramtsstudierenden in Bezug auf Reflexive Koedukation verfügen, kann man generell nach Auswertung der Ergebnisse dieser online Befragung mit ‚es besteht noch Handlungsbedarf‘ beantworten.

Aus der Auswertung des Wissenstests geht hervor, dass eine erhebliche Anzahl der Studierenden die Items falsch beantwortet haben. Außerdem ist davon auszugehen, dass viele Studierende, die die Items des Wissenstests nicht bearbeitet haben, ebenfalls Wissensmängel in der Thematik aufweisen.

Hier drängt sich die Schlussfolgerung auf, dass bei vielen Studierenden Informations- bzw. Wissenserweiterung anstehen würde. Zum Ausgleich dieser Defizite erscheint das „Aktiotop – Modell“ von Ziegler et al (2006) als Ansatz zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit geeignet zu sein.

Zu „Diskriminierung von Frauen ist in Österreich immer noch ein Problem“ ergab sich aus der Befragung eine deutliche Zustimmung zu dieser sehr allgemeinen und plakativen Aussage. Derartige Geschlechtsstereotype lassen auf die „Geschlechtsspezifische Verteilung von Arbeit in der Gesellschaft schließen. Dieses Ungleichgewicht beeinflusst geschlechtsbezogene Überzeugungen“ nach der Rollentheorie von Alice Eagly (Finsterwald, 2012).

Von den Detailergebnissen der einzelnen Items erscheint folgende Bewertung als bemerkenswert: „In der Schule werden Mädchen immer noch benachteiligt“, hier ergab sich eine überwältigende Ablehnung, was auf er- und gelebte Gleichbehandlung in unterrichtlichen Tun schließen lässt. Diese Ergebnisse sind möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Befragten plakativen Aussagen eher zustimmten und bei detaillierteren Aussagen genauer überlegten.

Aus der Erhebung geht ebenfalls hervor, dass ein Großteil der Befragten eine sehr positive Einstellung zum Umgang mit kultureller Diversität besitzt. Dadurch lässt sich ableiten, dass die befragten Studierenden in ihrer bisherigen Ausbildung bereits für diese Herausforderungen sensibilisiert wurden und sich für ihr zukünftiges Berufsleben gewappnet fühlen.

Des Weiteren ist erwähnenswert, dass Studieren-



de felsenfest der Überzeugung sind, genderbedingte Leistungsunterschiede in ihrer zukünftigen Lehrtätigkeit ausgleichen zu können.

Dieses Bewusstsein lässt einerseits auf die persönliche Einstellung, andererseits auf die Früchte der bisherigen Ausbildung schließen.

Bemerkenswert ist hierbei der signifikante Überzeugungsvorsprung ( $p = 0,04$ ) der weiblichen gegenüber den männlichen Studierenden. Dieses Ergebnis könnte den Schluss zulassen, dass „Frauen weniger Angst vor schwierigen Aufgaben“ besitzen (Aronson et al, 2004).

„Gender Gap“ Erkenntnisse dieser Art zu interpretieren, zwingt Raum für neuerliche Forschungstätigkeit in diesem Feld auf.

## Literaturverzeichnis

- Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert R.M. (2004). Sozialpsychologie. (4.Aufl.) München: Pearson.
- Finsterwald, M. (2012). UNIVIE/ Projekt ‚reflect‘
- Ziegler A., Heller K., Schober B., Dresel M. (2006). UNIVIE/ Bildungspsychologie & Evaluation



# Schulinterne Evaluation als Element von Schulqualität Allgemeinbildung(SQA)

## Wie gelingt die Umsetzung an der Schule?

*Im Kontext zunehmender Selbständigkeit von Schulen wird auch die Verantwortung für die Qualitätssicherung und -entwicklung an die Schulen übertragen. Die durch interne Evaluationen gesammelten Daten dienen dabei als Basis für den Dialog über die Qualität der Schule und die Reflexion zur Wirksamkeit pädagogischen Handelns. Damit diese für Kollegien zum Teil sehr herausfordernde Aufgabe gelingt, braucht es alltagstaugliche Zugänge und Verfahren.*

Sich als Autorin dem Thema Evaluation anzunähern, erscheint angesichts der vielen Literatur und Angebote, die zu diesem Bereich in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren erschienen sind, nahezu vermessen. Gleichzeitig erlebe ich als Landeskoordinatorin für Schulqualität Allgemeinbildung in Tirol durch die Einführung eines verpflichtenden Schulqualitätsmanagementsystems ein erneutes intensives Hinschauen auf dieses Thema. Ich nehme wahr, dass das Wissen, wie evaluative Maßnahmen am Standort möglichst effizient eingesetzt werden können noch nicht flächendeckend vorhanden ist.

Eine qualitative Telefonumfrage im November 2014 unter Direktorinnen und Direktoren im Land Tirol hat ergeben, dass das Repertoire an Selbst-evaluationsverfahren sich vielfach auf Fragebogenerhebungen begrenzt und viele aus gutem Grund davor zurückschrecken ihren Kolleginnen und Kollegen den zeitlichen Aufwand, die solche Instrumente mit sich bringen, aufzubürden. Die Befragten erkennen zwar die Wichtigkeit systematischer Erhebungen und Auswertungen von Daten für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität an ihrer Schule, sehen aber noch wenig Möglichkeiten, es im Kollegium als fixen Bestandteil im schultäglichen Handeln zu etablieren. Dies gründet zum Teil darauf, dass es den Schulleiterinnen und Schulleitern selbst an Klarheit von

Begrifflichkeiten und an Wissen um anschlussfähige Zugänge mangelt.

Dies führt zu einer Kluft zwischen Theorie und Praxis. Ich nehme diese Erkenntnisse zum Anlass um im Folgenden eine gemeinsame Sprache des Begriffes „Evaluation“ zu schaffen, als auch Kompetenzen und Werkzeuge aufzuzeigen, die es braucht, um Evaluationsverfahren wirksam in die Praxis umzusetzen. Ein Praxisbeispiel mit zwei explizit beschriebenen Evaluationsmethoden rundet das vorweg Beschriebene ab.

**Claudia Grißmann**

### 1. Evaluation im Kontext von SQA-Theoretische Grundlagen

Es gibt inzwischen eine Menge an unterschiedlichen Definitionen zum Begriff „Evaluation“. Allgemein anerkannt wird die Definition von Hans Günther Rolff (Rolff, 2001, S. 82) die Evaluation als „Bewertung eines Programms oder Objekts auf einer systematisch gewonnen Datenbasis mit dem Ziel, Entscheidungen auf fundierter Basis treffen zu können“, beschreibt.

Man kann davon ausgehen, dass in den Schulen von je her evaluiert wurde. Planen, Durchführen und Überprüfen sind Teil der Praxis von professionell agierenden Lehrpersonen. Während das Evaluationsinteresse bisher sich eher die Leistungen der Schülerinnen und Schüler konzentrierte und als Datenbasis erreichte Noten herangezogen wurden, rückt nun die Wirksamkeit des pädagogischen Handelns der Lehrerinnen und Lehrer stärker in den Mittelpunkt. It's about the teacher's/leaders mindset, not the kids! Die Lehrperson ist Wirksamkeitsfaktor Nr. 1 und soll daher im Zentrum aller Entwicklungsbemühungen stehen (Hattie, 2013, o. S.). Der Begriff Evaluation im Kontext von Schulqualität Allgemeinbildung entspricht H.G Rolffs Definition. Es geht dabei um einen bewusst eingeleiteten, systematischen und

kontinuierlichen Prozess, wobei gemeinsam vereinbarte Qualitätsansprüche regelmäßig überprüft werden. Dabei ist Evaluation nie Selbstzweck, sondern bezieht sich auf Erkenntnisse, aus deren Analyse Schlussfolgerungen gezogen werden. Das österreichische Qualitätsmanagementmodell SQA nimmt die Schulen in die Pflicht, die Verantwortung für ihre eigene Evaluation zu übernehmen und stärkt damit die Selbststeuerung der einzelnen Schule.

Bis auf wenige festgelegte Rahmenbedingungen erfolgt die schulinterne Evaluation bzw. Selbstevaluation in der Eigenregie des jeweiligen Standorts.

Zwar fordert der PDCA (Plan-Do-Check-Act) Zyklus eine evaluative Bestandsaufnahme zu Beginn (wie z.B.: „Welche Kompetenzen haben unsere Schülerinnen und Schüler in Mathematik?“) und eine summative<sup>1</sup> am Ende („Welche Teilziele wurden für den kompetenzorientierten Mathematikunterricht formuliert? Was davon ist erreicht worden?“) als Bilanz, ergänzt durch eine jährliche formative<sup>2</sup> Evaluation („Tun wir das noch, was wir vereinbart haben auch so regelmäßig, wie vereinbart?“) im Verlauf des Projektes. Das Wann (evaluieren wir), Wie oft (evaluieren wir) und vor allem das Wie (Welche Methoden und Instrumente verwenden wir?) bleibt in der Hand der Betroffenen. Auch treffen sie die Entscheidung, wie und in welchem Ausmaß sie andere schulische Bezugsgruppen (Eltern, Reinigungspersonal, Gemeindeverantwortliche...) mitwirken lassen und wie sie die Daten und Ergebnisse aufbereiten und verwerten.

In Zusammenhang mit Evaluation fällt auch immer öfter der Begriff Feedback. Es steht außer Zweifel, dass dies ein wichtiges Element professionellen Handelns am Standort ist und in Ergänzung zu klassischen Evaluationsmethoden die Rückmeldekultur unterstützt und stärkt. Da es den Rahmen dieses Artikels sprengen würde, werde ich darauf an dieser Stelle nicht eingehen, zumal dieser Begriff von mir und meiner Kollegin Marlies Kranebitter in „Evaluation als Herausforderung bei schulischer Qualitätsentwicklung“ (Grißmann/Kranebitter, 2015, S. 306 ff.) genauer beleuchtet wurde, steht außer Zweifel.

## 2. Methodische Anforderungen an die schulinterne Evaluation

Prinzipiell stellt Evaluation einen Teilbereich sozialwissenschaftlicher Forschung dar. Damit ist der Anspruch gegeben, die Gütekriterien quantitativer sozialwissenschaftlicher Forschung wie

Objektivität, Reliabilität und Validität einzuhalten.

Die Umsetzung in der Praxis zeigt, dass diese Gütekriterien nur bedingt für eine schulinterne Evaluation herangezogen werden können. Es entsteht ein Spannungsfeld zwischen der Erfüllung des wissenschaftlichen Anspruchs und den zur Verfügung stehenden Ressourcen. Wie viel zeitlichen, personellen und materiellen Einsatz bedarf es, um der Wissenschaftlichkeit einigermaßen gerecht zu werden? In welchem Verhältnis stehen Aufwand und Ertrag? Die Erfüllung aller dieser Gütekriterien würde zu einer unzumutbaren Überforderung von Lehrpersonen führen. Mit dem Anspruch, dass schulinterne Evaluation dem weiteren Qualitätsentwicklungsprozess dienen soll, grenzt sie sich daher deutlich von der Zielsetzung der Schul- und Unterrichtsforschung ab. Gleichzeitig sei davor gewarnt, dass ein zu pragmatischer Umgang mit Evaluation zu willkürlichen, zufälligen oder subjektiv stark gefärbten Ergebnissen führt.

Die Gesellschaft für Evaluation hat vier Anforderungen für die Selbstevaluation entwickelt, die als Orientierungshilfe herangezogen werden können:

- Nützlichkeit (Klären der Evaluationszwecke, Transparenz der Evaluationskriterien, Nutzen der Evaluation...)
- Durchführbarkeit (Angemessene Verfahren, Effizienz von Evaluation...)
- Fairness (Schutz individueller Rechte, unparteiische Durchführung und Berichterstattung...)
- Genauigkeit (Angaben von Informationsquellen, reliable und valide Informationen, begründete Schlussfolgerungen...)<sup>3</sup>

Doch auch diese Standards geben immer nur eine Richtschnur für Evaluation vor. Inwieweit sie mehr oder weniger Beachtung beim jeweiligen Evaluationsvorhaben am Standort haben, hängt vom Ziel und Zweck und der Entscheidung des Kollegiums ab.

## 3. Die Umsetzung der Evaluation in der Praxis Stolpersteine

Auch wenn inzwischen klar ist, dass erfolgreiche Schulqualitätsentwicklung auf Evaluation nicht verzichten kann, ist die Skepsis einiger Lehrpersonen immer noch sehr groß. Diese wird gerne mit „heikle und schwierige Angelegenheit“, Fragebögen, welche nichts bringen“, „Kontrolle meiner Arbeit“ bis hin zu „zu zeitaufwändig und bringt nichts, außer einen Datenfriedhof“ beschrieben.

### Fußnoten

<sup>1</sup>) *Summative Evaluation ist die abschließende Bewertung oder Überprüfung des Erfüllungsgrades einer Zielsetzung. Es ist eine Form der Ergebnisevaluation die einen Vergleich zwischen dem geforderten und erreichten Zustand vornimmt. Stockmann umschreibt die summative Evaluation als „zusammenfassend, bilanzierend und ergebnisorientiert“.*  
Abgerufen am 09.02.2015 von [http://de.wikipedia.org/wiki/Summative\\_Evaluati-on](http://de.wikipedia.org/wiki/Summative_Evaluati-on)

<sup>2</sup>) *Unter formativer Evaluation wird die Bewertung und Verbesserung eines Prozesses verstanden, die innerhalb vorab definierter Zeiträume und vorab definierten Kriterien erfolgt. Abgerufen am 09.02.2015 von [http://de.wikipedia.org/wiki/Formative\\_Evaluation](http://de.wikipedia.org/wiki/Formative_Evaluation)*

<sup>3</sup>) *Gesellschaft für Evaluation e.V., 2014, Standards für Evaluation. Abgerufen am 10.02.2015 von <http://www.degeval.at/degeval-standards/standards>*



Was die Umsetzung einer zielführenden und als positiv wahrgenommenen Evaluation in der Praxis beeinträchtigt, lässt sich bei Anton Strittmatter nachlesen:

- Wenn die Schulentwicklung auf Sätze, wie „Qualität ist nicht messbar“ abfährt und sich damit jeder Kontrolle und Rechenschaftslegung entzieht
- Wenn bei der Erstellung und Umsetzung des Entwicklungsplans soviel Energie im Erfinden und Umsetzen von womöglich gleichzeitig mehreren Zielen, ja Themen steckt, dass keine Energie mehr für die Evaluation übrig bleibt.
- Wenn die Qualitätsdokumentation (z.B.: in Form eines exzessiven Evaluationsberichts) so viel Zeit und Aufwand produziert, dass für Entwicklungsinitiativen kaum mehr Raum bleibt
- Wenn Evaluation Bedrohlichkeit schafft, defensives und beschönigendes Verhalten provoziert und damit die für Entwicklungsprozesse nötigen Tugenden, wie Offenheit, Neugier, Problemlöseverhalten und Vertrauen sabotiert (Strittmatter, 1997; zitiert nach: Thonhauser, 1999, S. 173 ff.).

Aus meiner Sicht als Schulentwicklungsberaterin und SQA Landeskoordinatorin möchte ich noch folgende Gedanken ergänzen, die zu Stolpersteinen bei der Umsetzung in der Praxis werden können:

- Wenn die Kompetenz am Standort fehlt, Ziele passgenau zu formulieren, daraus Indikatoren abzuleiten, die quantitativ oder qualitativ überprüfbar sind, sowie Instrumente mit Aussagekraft zu finden, welche einen Wert für die Unterrichtsentwicklung haben.
- Wenn den Lehrpersonen das Wissen (und auch die Erfahrung) darüber fehlt, welche Evaluationsinstrumente sich in der Praxis zeit- und ressourcenschonend einsetzen lassen
- Wenn, wie bereits erwähnt, in internen Evaluationen ein zu striktes Einhalten wissenschaftlicher Kriterien zu einer Überforderung der Lehrpersonen führt.
- Dort, wo es neben dem Anwendungswissen die Bereitschaft von Personen zu Veränderung, den Mut sich verunsichern zu lassen und Gewissheiten zu hinterfragen braucht, bewegen wir uns auf dünnem Eis. Der Anspruch, die persönliche Komfortzone zu verlassen und das individuelle Wertesystem zu verändern, weckt starke Emotionen, vielleicht auch unterschiedlich motivierten Widerstand.

Insofern erscheint es in diesem Zusammenhang als besonders wichtig, dass das Selbstverständnis schulinterner Evaluation vom Prinzip des Respekts geprägt ist. Das heißt, dass diese systemati-

sche Erhebung und Auswertung von Daten von den Beteiligten selbst behutsam und unter Berücksichtigung der emotionalen und sozialen Dimension geplant und durchgeführt wird.

#### 4. Gelingensfaktoren- Prozessschritte und Leitfragen

Ein bewusstes Planen kann bei der angelegten Evaluation durchaus dienlich sein. Hilfreiche Prozessschritte dabei sind:

- Evaluationsbereich auswählen und Ziele der Evaluation klären  
*„Welchen Zweck soll die Evaluation haben- was wollen wir genauer beleuchten?“*  
*„Was soll sich verändert haben, wenn dir das Evaluationsergebnis wissen?“*
- Prüfung der Indikatoren  
*„Welche Indikatoren haben wir festgelegt, an denen wir den Erfolg der Maßnahmen erkennen wollen?“* *„Sind die Indikatoren so formuliert, dass sie tatsächlich überprüft werden können?“*
- Planung und Methodenwahl  
*„Wer evaluiert wen oder was?“*  
*„Wer kann nützliche Auskunft geben, über das, was wir wissen wollen?“*  
*„Wie wollen wir die Ergebnisse dokumentieren?“*  
*„Welche Methode passen zum Evaluationsgegenstand und zu unseren internen Möglichkeiten?“*
- Daten sammeln und aufbereiten  
*„Welche Daten müssen erhoben werden, welche vorhandenen Daten können wir einbeziehen?“*  
*„Wie und von wem werden die Daten ausgewertet?“*  
*„Wie viel Zeit erfordert die Auswertung?“*
- Daten analysieren, interpretieren und bewerten  
*„Worin werden wir bestätigt?“* *„Was überrascht?“*  
*„Wo gibt es unerwartet große Diskrepanzen innerhalb der gewonnenen Daten?“*  
*„Was bedeuten die Ergebnisse für unsere Arbeit?“*  
*„Wer erhält welche Ergebnisse?“*
- Konsequenzen vereinbaren und nächste Schritte planen  
*„Wo müssen wir genauer hinschauen, was können wir vernachlässigen?“*  
*„Welche neuen Entwicklungsziele werden wir formulieren, vereinbaren?“*  
*„Was werden wir beibehalten?“*  
*„Wann werden wir wieder evaluieren?“*
- Auswertung und Reflexion des Evaluationsprozesses  
*„Was werden wir das nächste Mal bei der Wahl der Methoden, bei der Durchführung und Auswertung beibehalten bzw. anders machen?“*

Diese Auflistung verdeutlicht, dass es vieler kleiner Schritte bedarf, damit ein Evaluationsprozess

an der Schule letztendlich auch als erfolgreich und unterstützend für die eigene Arbeit erkannt werden kann. Raubt zum Beispiel die Sammlung von Daten so viel Zeit, dass die Energie für eine Datenanalyse nicht

mehr vorhanden ist, so kommen die Lehrpersonen berechtigt zu der Überzeugung, dass Evaluation nur unnötiger Arbeitsaufwand ist. Wird am Anfang jedoch verabsäumt hinzuschauen, welche Instrumente zu den gewünschten Belegen führen und solche verwendet, die eine eindeutige Erkenntnis erschweren, dann wird es wohl bei einem Versuch bleiben.

#### 4.1. Methoden und Instrumente mit Alltagstauglichkeit

Die Auswahl von Methoden und Erhebungsinstrumenten orientiert sich an den im Entwicklungsplan festgelegten Indikatoren zur Zielerreichung. Sie sollen geeignet sein, die Hinweise der Zielerreichung angemessen und zuverlässig zu erfassen. den gemeinsam ausgewählten Methoden nimmt man bestimmte Ausschnitte

schulischer Wirksamkeit, je nach Thema und Zielsetzung, in den Fokus. Selten sind Methoden aus den Lehrbüchern passgenau für die jeweilige schulische Situation aufbereitet. Sie benötigen Adaptierungen, Abwandlungen und manchmal sogar Selbstentwicklung.

Damit die Einzelschule sich nicht in der Fülle der angebotenen Fertigmethode verliert, sind im Vorfeld Fragestellungen zur Gewinnung tatsächlich zuverlässiger Daten, zur praktischen Bedeutung der Daten für die Umsetzung im Alltag, zur Notwendigkeit der erhobenen Daten für weitere Entscheidungen und zur ökonomischen Abwicklung und dem vertretbaren Aufwand zu stellen.

Eine gemeinsam im Kollegium getroffene Entscheidung zur Auswahl des Verfahrens und mögliche Erprobungsphasen im Vorfeld unterstützen das Gelingen dieses Prozesses. Vielfach haben einzelne Kolleginnen oder Kollegen bereits Einzelerfahrungswerte zur Evaluation in der Klasse oder in der Verwendung von Selbstevaluationsverfahren gesammelt, auf die das gesamte Kollegium zurückgreifen kann. Der pragmatische Zugang mit dem konsequenten Bemühen, erhobene Daten zu nutzen hat sich aus meiner Erfahrung am erfolgreichsten bewährt.

Die *Methoden zur Datensammlung* lassen sich in fünf Gruppen bündeln und bieten unterschiedlichste Instrumente, die je nach Bereich und Ziel des Vorhabens verwendet werden können. Erst durch die parallele Anwendung mehrerer Methoden kann ein umfassender Blick erreicht werden:

- Auswertung bereits vorhandener Daten/Doku-

mentenanalyse: BIST-Ergebnisse, Ergebnisse z.B. aus anderen externen Testungen, wie dem Salzburger Lesescreening, der Känguru Testung, Zeugnissen, Protokollen, u.a.m..

- Schriftliche Befragungen: Aufsätze, Ein- und Mehr-Punkt-Abfragen, Schülerbriefe, u.a.m.
- Kommunikative Rückmeldeverfahren: Blitzlicht, Strukturierte Gespräche und Interviews, Prozessanalysen, Fishbowl,..
- Beobachtungen: Kollegiale Hospitationen, teilnehmende Beobachtung, Shadowing, Logbuch,..
- Kreative, expressive Verfahren: Fotoevaluation, Reportagen, Collagen, ...(Burkard & Eikenbusch, 2000, S. 28).

Dort, wo ich Schulen in ihren Evaluationsbestrebungen begleitet habe, haben sich Beobachtungen und kreative, expressive Verfahren vor allem für den Einstieg in diese bislang eher ungewohnte Arbeit gut bewährt. Viele Lehrpersonen entwickeln über die Jahre eine gute Beobachtungsgabe und können damit sehr schnell für sich relevante und aussagekräftige Erkenntnisse gewinnen. Kollegiale Hospitationen mit klaren Beobachtungsaufträgen sind an vielen Standorten bereits etabliert und lassen sich mit einer thematischen Schärfung ohne zusätzliches Arbeitspensum umsetzen.

## 5. Praxisbeispiel zu einem Evaluationsverfahren an einer Neuen Mittelschule

„Zur Wirksamkeit von Teamteaching im Bereich der Individualisierung“

Eine Neue Mittelschule entschied sich als Thema 1 im SQA Entwicklungsplan für die Differenzierung durch Teamteaching. Die Lehrpersonen hatten gemeinsam mit der Schulleitung sehr lange um die richtige Formulierung von Zielen gerungen und mussten während des SQA Prozesses erkennen, wie wichtig Indikatoren waren, die dann im Zuge der Evaluation auch gut überprüft werden konnten.

### Ziele und Indikatoren

Eines ihrer strategischen Ziele sahen sie in der Möglichkeit, durch unterschiedliche Formen des Teamteachings besser auf die Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler eingehen zu können und damit den individuellen Lernzuwachs zu erhöhen.

Als quantitativen Indikator dazu definierten Sie eine Steigerung bei den Noten in schriftlichen Überprüfungen um eine Prozentzahl von 5 bei 70% der Schülerinnen und Schüler einer Klasse.



Ein qualitativer Indikator wies darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler einer Klasse angaben, sie hätten das Gefühl, durch das Teamteaching individuell besser betreut und unterstützt zu sein. Leistungsfortgeschrittene Schülerinnen und Schüler empfanden keine Unterforderung und keine Langeweile. Schülerinnen und Schüler, welche momentan mit dem Verständnis der Aufgabenstellung ihre Probleme hatten, bekamen Unterstützung. Einen weiteren qualitativen Indikator beschrieb das Kollegium insofern, dass die Eltern der betroffenen Schülerinnen und Schüler zu Hause weniger an Erklärungsarbeit und damit Betreuung bei fachspezifischen Fragen leisten müssten.

#### *Verfahren der Evaluation- Methoden*

Die Mitglieder der speziell für diesen Bereich gebildeten Arbeitsgruppe hatten sich im Vorfeld mit möglichen Instrumenten zur Überprüfung der drei genannten Indikatoren auseinandergesetzt und stellten sie bei einer Konferenz den anderen Kollegen und Kolleginnen vor.

Gemeinsam einigte man sich auf folgende fünf Vorgehensweisen, die Belege für die Wirksamkeit ihres Teamteaching Unterrichts bringen sollten:

- Selbstbeobachtung im Team- Kollegiale Hospitation
- Strukturierte Befragung der Schülerinnen und Schüler mit anschließender Nachbesprechung in einer Fokusgruppe
- Kreative Kurzverfahren am Ende des Unterrichts z.B. Kraftfeldanalyse
- Mündliche Befragung der Eltern beim Elternsprechtag
- Dokumentenanalyse der schriftlichen Arbeiten und Vergleich mit schriftlichen Arbeiten des Vorjahres

Während die Befragung der Eltern beim Elternsprechtag von der Schulleitung und einigen Kolleginnen und Kollegen der Steuergruppe anhand eines strukturierten Fragenkatalogs durchgeführt wurden, verblieben die anderen Verfahren in den Händen der jeweils unterrichtenden Lehrperson bzw. Fachgruppen (Dokumentenanalyse). Die anschließende Reflexion brachte zwei besonders alltagstaugliche Instrumente zutage, die als jene mit hohem Erkenntnisgewinn beschrieben wurden.

#### *1) Selbstbeobachtung:*

Die Kolleginnen und Kollegen einigten sich darauf, ihre Aufmerksamkeit im Laufe der Unterrichtsstunde auf bestimmte Fragestellungen zu richten, die im Anschluss im Team reflektiert wurden.

#### *Zur Durchführung:*

Die Kolleginnen notierten sich ca. 18-10 Fragen bzw. Aussagen auf Kärtchen, zu denen sie Daten sammeln möchten. Am Ende des Schultages bzw. bei ihrer Teamsitzung ziehen sie dann zwei bis drei Kärtchen und beschreiben jeweils ihre Beobachtung der vergangenen Unterrichtsstunde zu diesem speziellen Punkt (Zeitraumen: 15 Minuten). An den folgenden Schultagen ziehen sie jeweils 2-3 weitere Kärtchen, bis sie zu allen Kärtchen eine Aufzeichnung haben und alle Fragestellungen reflektiert wurden.

Nach einer gewissen Zeit nehmen sie diese Methode wieder auf und vergleichen die momentanen Ergebnisse mit den in der ersten Phase gewonnenen Erkenntnissen und diskutieren die Wirksamkeit der damals getroffenen Konsequenzen.

Aussagen und Fragestellung zur Reflexion für die Lehrpersonen:

- Unsere Zusammenarbeit empfand ich in folgender Phase des Unterrichts als sehr dienlich für das Lernen unserer Schülerinnen und Schüler
- Mit dieser Unterrichtsmethode (Think-Pair Share; Gruppenpuzzle ...) haben wir heute viel Aufmerksamkeit erreicht
- Auf diese Schüler bzw. Schülerinnen möchte ich in der nächsten Zeit besonders achten, weil ...
- An meinem eigenen Verhalten ist mir aufgefallen
- Folgendes Schülerverhalten von ... hat mich sehr nachdenklich gemacht und bringt mich zu dem Schluss, dass ...
- Diese Unterrichtsmethode sollten wir wieder/nicht wieder einsetzen
- Ich habe den Eindruck diese Schüler und Schülerinnen haben heute viel/nicht viel gelernt
- Welches Feedback haben wir heute zu unserem Unterricht von den Schülerinnen und Schülern verbal/nonverbal erhalten

Die Qualität dieser Methode liegt einerseits darin, dass sowohl systematische als auch zufällige Elemente der Beobachtung miteinander kombiniert werden können. Andererseits erscheint sie deshalb effizient einsetzbar, weil sie bis auf eine einmalige Vorbereitung relevanter Aussagen und der jeweiligen Nachbesprechung im Team wenig zusätzlichen Zeitaufwand erfordert und trotzdem gute Belege für eine Weiterarbeit mit sich bringt. Die Kolleginnen und Kollegen, welche diese Methode eine Zeit lang ausprobiert hatten, gaben darüber hinaus an, dass sie sich ab diesem Zeitpunkt viel bewusster mit ihrer Wirksamkeit als Lehrperson auseinandersetzen, bemerkten je-

doch, dass diese Form der Evaluation viel Konsequenz und Disziplin erforderte. Sie bestätigten damit die Aussage von Hilbert Meyer: Wer seinen Unterricht regelmäßig evaluiert, arbeitet zugleich an seiner „persönliche Theorien guten Unterrichts“. Persönliche Theorien steuern die Wahrnehmung des Unterrichts und auch die im Prozess getroffenen Entscheidungen viel stärker als Theoretiker-Theorien (Meyer, 2007, S. 82 f.).

### 2) Kreatives Kurzverfahren - Kraftfeldanalyse

Da den Kolleginnen und Kollegen die Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler als bedeutsamer qualitativer Hinweis zur Wirksamkeit Ihrer gemeinsamen Arbeit erschien, wählten Sie die Kraftfeldanalyse als Kurzverfahren am Ende der Unterrichtseinheit.

#### Zur Durchführung:

Die Kraftfeldanalyse dient dazu, förderliche bzw. hinderliche Bedingungen für das Lernen der einzelnen Schülerin, des einzelnen Schülers zu eruieren. In unserem Beispiel ging es darum förderliche und hinderliche Bedingungen zu ermitteln, die durch die gemeinsame Arbeit der Lehrpersonen in der Klasse für die Schülerinnen und Schüler spürbar waren.

Jede Schülerin/jeder Schüler wurde vorweg aufgefordert ihre/seine persönliche Einschätzung dazu abzugeben. Die Lehrerinnen und Lehrer entschieden sich aufgrund der Gruppengröße, die Auswertung außerhalb des Unterrichts vorzunehmen, sie dann in einer weiteren Runde in einer der nächsten Unterrichtseinheiten zu besprechen und nach der ein oder anderen Lösungsmöglichkeit zu suchen, damit ihre Arbeit noch besser gelingt.

Das waren die Fragen, die den Schülerinnen und Schülern zur empfundenen Wirksamkeit von Teamteaching gestellt wurden:

Wann kann ich durch die Art und Weise, wie meine Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam den Unterricht gestalten, sehr gut lernen?	Wann hindert mich das gemeinsame Unterrichten meiner Lehrerinnen und Lehrer am Lernen?
--	--

Tabelle 1: SchülerInnenfragen

Diese Form der Kurzevaluation braucht nach Angabe der Lehrpersonen eine gewisse Reife bei den Schülerinnen und Schülern, sowie das Gefühl, dass die eingeforderte Rückmeldung auch ernsthaft bearbeitet und besprochen wird. Dabei bedarf es eines gewissen Maßes an Vertrautheit, Vertrauen und das Gefühl der Schülerinnen und Schüler ehrlich antworten zu können, ohne dabei

Gefahr zu laufen in die Missgunst der Lehrpersonen zu fallen. Sind alle diese Faktoren gegeben, so gibt es Erkenntnisse, die möglicherweise nur durch eine mündliche Befragung mit einem weit höheren Aufwand gewonnen werden können.

Eine Befragung der einzelnen beteiligten Lehrpersonen zeigte, dass sie solche Formen der Evaluation durchaus als sinnstiftend und nutzbringend wahrnehmen und aufgrund der Evaluationen einzelner Unterrichtsstunden innerhalb des Kollegiums bzw. der Fachgruppe ein reger Diskurs über die Wirksamkeit des Teamteachings entbrannte. Als Ergebnis dieser Auseinandersetzung baten die Lehrpersonen die Schulleitung darum, im Sinne einer gemeinsamen Professionalisierung eine schulinterne Lehrerfortbildung zu diesem Thema zu organisieren.

## 6. Die Rolle der Schulleitung

Die Haltung und Einstellung als auch das Verhalten der Schulleitung zum Thema Evaluation spielt eine zentrale Rolle, damit am jeweiligen Standort die Sinnhaftigkeit und der Nutzen solcher Evaluationsverfahren erkannt werden kann und ein Weg gefunden wird, Daten in alltagstauglichen Verfahren zu erheben und sie im Sinne einer Weiterentwicklung gemeinsam zu analysieren und interpretieren. Dazu braucht es Schulleitungspersonen, die vor allem in der Einführungsphase klar Position beziehen und konsequent in einem partizipativen Prozess mit den betroffenen Lehrpersonen am Thema festhalten und Denk- und Entwicklungsräume für eine möglichst erfolgreiche Umsetzung am Standort schaffen.

Evaluation braucht viele wohlwollende Bedingungen und Schulleiterinnen wie Schulleiter sind wesentliche Erfolgsfaktoren für das Gelingen von Evaluationsvorhaben, in dem sie

- verdeutlichen, wozu die Evaluation dient, was ihr Mehrwert ist und wem sie nutzt
- einen Evaluationsausschuss bilden. Niemand sollte alleine evaluieren, auch nicht die SL. Deren Funktion besteht vor allem darin, einen Ausschuss zu bilden, Personenschutz zu sichern, rechtliche Fragen zu klären und für anspruchsvolle professionelle Verfahren zu sorgen
- klein anfangen: keine Breitbandevaluation durchführen, sondern mit einer Bereichsevaluation zu einem Leitsatz oder einen Entwicklungsschwerpunkt beginnen
- nicht zu umfangreiche Berichte erstellen(lassen): Erfahrungen aus anderen



Ländern zeigen, dass Berichte nicht länger als 15 Seiten sein sollen, damit sie noch rezipierbar sind

- vorhandene Daten nutzen: Daten müssen nicht immer neu erhoben werden. An vielen Schulen finden sich riesige Datenfriedhöfe, auf denen die Daten verkümmern
- vorhandene Verfahren und Instrumente übernehmen und modifizieren: es müssen nicht immer wieder neue Instrumente erfunden werden. Vorhandene Instrumente sollten aber an die vorhandene Situation, die eigene Fragestellung angepasst werden, können also nicht einfach übernommen werden. Der Austausch mit anderen Schulen ist lohnend.
- Feedback üben: Entscheidend bei der Evaluation ist, dass man über die Ergebnisse spricht und sie zurückmeldet, und zwar denjenigen, von denen die Daten kommen. Das verlangt nach einer pädagogischen Grundqualifikation, die trainiert werden muss.
- Fortbildungen für alle Beteiligten organisieren, bei denen Evaluation- wie das Feedback üben – geübt wird.
- und schließlich: Konsequenzen aus der Evaluation ziehen, sonst lässt sich ihr Nutzen nicht erkennen.
- (Rolff, 2013, S. 111 f.)

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Einführung von Evaluation als Teil der professionellen Arbeit am Schulstandort immer ein sehr ambitioniertes Vorhaben darstellt, gleichwohl die Zeiten mit der Einführung von Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) in Österreich und dem verpflichtenden Auftrag zu datengestütztem Erkenntnisgewinn als Impuls für eine Weiterentwicklung bestimmter Inhalte und Themen an den Schulen nie besser war. Dafür braucht es engagierte und motivierte Schulleitungen und Lehrpersonen, welche in einer Kultur der Wertschätzung und des gegenseitigen Respekts eine Selbstverpflichtung und gemeinsam für die Qualität am Standort Verantwortung übernehmen.

### Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Posch, P. (2006). Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Burkard, Ch. & Eikenbusch, G. (2000). Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin: Cornelsen Lehrbuch.
- Gesellschaft für Evaluation.(2014). Die Gütekriterien quantitativer sozialwissenschaftlicher Forschung. abgerufen am 17. März 2015 von

<http://www.degeval.at/degeval-standards/standards>.

- Grißmann C. & Kranebitter M. (2015). Evaluation als Herausforderung bei schulischer Qualitätsentwicklung. Fachzeitschrift Erziehung und Unterricht, März/April 3-4. Wien: ÖBV.
- Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Übersetzt und überarbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Meyer, H. (2012). Was ist guter Unterricht? In St. Keller & U. Bender (Hrsg.), Aufgabenkulturen: Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, auswerten. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Rolff, H.G. (2001). Schulentwicklung konkret. Seelze/Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Rolff, H.G. (2013). Schulentwicklung kompakt. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Strittmatter, A. & Dubbs, R. (1999). Qualitätsevaluation und Schulentwicklung. In J. Thonhauser & J.-L. Patry (Hrsg.), Evaluation im Bildungsbereich: Wissenschaft und Praxis im Dialog, Innsbruck-Wien: Studienverlag.

# Deutschunterricht I

*Analyse der Rechtschreibfehler von Schülerinnen und Schülern mit der Erstsprache Kroatisch in Deutschen und Kroatischen unter besonderer Berücksichtigung von Interferenzfehlern*

**Verena Gučanin-Nairz**

Zu den großen Herausforderungen im Deutschunterricht gehört es, Schüler\_innen mit nichtdeutscher Erstsprache, die nicht gerade einfache Orthografie der deutschen Sprache beizubringen. Besonders komplex stellt sich die Situation dar, wenn die Rechtschreibung in der Erstsprache der Schüler\_innen nach einem völlig anderen Prinzip funktioniert als im Deutschen.

Im folgenden Beitrag werden jene orthografischen Fehler genauer analysiert, die bei Schüler\_innen mit der Erstsprache Kroatisch auftreten.

Hierzu ist zuerst festzuhalten, dass das Kroatische so wie das Deutsche eine indogermanische Sprache ist. Bis Ende des 19. Jahrhunderts verwendete das Kroatische, wie das Deutsche, eine etymologische Rechtschreibung. Erst nach Erscheinen der Orthografie „Hrvatski pravopis“ von Ivan Broz<sup>1</sup> im Jahr 1892 wurde die Rechtschreibung des Kroatischen grundlegend geändert und jener angeglichen, die Vuk Karadžić<sup>2</sup> bereits 1818 der serbischen Sprache zugrunde legte, nämlich, wie bereits erwähnt, einer phonetischen Orthografie nach dem Prinzip: „Schreib, wie du sprichst und lies, wie es geschrieben steht – piši kao što govoriš i čitaj kao je napisano.“

Das Grundprinzip einer phonetischen Rechtschreibung ist, dass jeder Laut durch jeweils einen Buchstaben repräsentiert wird, so wie das im Kroatischen (sowie auch im Serbischen, Bosnischen und Montenegrinischen) der Fall ist. Dies führt im Vergleich zur deutschen Sprache zu folgenden Konsequenzen:

- Das Phonem /s/ ist im Kroatischen immer durch das Graphem /s/ wiederzugeben, es gibt weder die Möglichkeit dafür ein „ß“ noch ein „ss“ zu schreiben.
- Das Phonem /k/ kann im Kroatischen nur durch das Graphem /k/ wiedergegeben werden, ein /ck/ gibt es nicht.
- Das Phonem /z/ wird im Kroatischen allein

durch das Graphem /c/ wiedergegeben, ein /tz/ gibt es nicht.

- Auch das deutsche Dehnungs-h gibt es im Kroatischen nicht. Gleiches gilt auch für das Dehnungs-e nach i.
- Der Unterschied von stimmhaften und stimmlosen Lauten, welcher im österreichischen Deutsch sehr vernachlässigt wird, ist im Kroatischen wesentlich, da bedeutungsunterscheidend (z.B. „za“ – „für“, aber „sa“ – „mit“)
- Doppelkonsonanten, wie im Deutsche üblich, gibt es im Kroatischen nur sehr selten. Wenn sie vorkommen, werden beide Konsonanten ausgesprochen.
- Die Großschreibung eines Wortes erfolgt nur bei Eigennamen, geografischen Bezeichnungen und wenigen anderen Ausnahmen.

Die folgende Fehleranalyse basiert auf 23 Aufsätzen, welche von Schüler\_innen mit der Erstsprache Kroatisch auf Deutsch und eine Woche später auch auf Kroatisch geschrieben wurden. Im Rahmen des kroatischen Muttersprachenunterrichts verfassten diese die fünfte und sechste Schulstufe besuchenden Schüler\_innen im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts Aufsätze zu einer vorgegebenen Bildgeschichte. Die Wahl fiel deshalb auf die Textsorte Bildgeschichte, da diese in den angeführten Schulstufen als bekannt vorauszusetzen ist.

Von besonderer Wichtigkeit war es herauszufinden, welche Fehler besonders häufig auftreten. Vor allem wollte ich diese in Relation zu den Rechtschreibregeln im Kroatischen setzen. Besonders aufschlussreich war die Frage, ob es zur Bildung von phonetisch geschriebenen Wörtern im Deutschen kommt, wenn von den Schüler\_innen ein Wort verwendet wird, dessen Rechtschreibung ihnen (noch) nicht bekannt ist.

Aus den Besonderheiten der deutschen Recht-



schreibung gegenüber dem Kroatischen ergaben sich folgende Fehlerkriterien:

1. s/ss/ß-Fehler
2. ck/k-Fehler
3. tz/z-Fehler
4. Fehler durch Auslassen oder falsche Verwendung des Dehnungs-h
5. Fehler durch Auslassen oder falsche Verwendung des Dehnungs-e nach i
6. Verwechslung von stimmhaften und stimmlosen Lauten
7. Fehler durch Auslassen oder falsche Verwendung von Doppellauten
8. Fehler bei der Groß- und Kleinschreibung
9. Fehler durch phonetische Rechtschreibung
10. andere Fehler

Insgesamt konnten bei der Analyse der 23 Aufsätze 170 Rechtschreibfehler festgestellt werden, durchschnittlich also sieben Fehler pro Aufsatz. Diese teilten sich in Anlehnung auf die obige Kategorisierung folgendermaßen auf (siehe Abbildung 1).

Die meisten Fehler, nämlich 38, passierten den Schüler\_innen bei der Groß- und Kleinschreibung. Bei einer genaueren Analyse setzen sich die Fehler wie folgt zusammen. 26 Mal wurden Substantive kleingeschrieben, dreimal Verben groß, dreimal Adjektive groß, zweimal wurden substantivisch gebrauchte Verben kleingeschrieben und je einmal ein substantivisch gebrauchtes Adjektiv klein und ein Zahlwort großgeschrieben.

Am zweithäufigsten traten Fehler bei der s-Schreibung auf, und zwar 36. Charakteristisch dabei war, dass 24-mal ein „das“ anstelle eines „dass“ gesetzt wurde, viermal ein „dass“ statt eines „das“, ebenfalls viermal ein „s“ statt eines „ß“ und je zweimal ein „s“ anstelle eines „ss“ und zweimal ein „ß“ anstelle eines „ss“.

Die dritthöchste Fehlerzahl, nämlich 32, war beim Setzen oder Weglassen von Doppelkonsonanten zu finden. So fehlte in 20 Wörtern ein Doppelkonsonant, wo keiner vorgesehen war und in 12 Wörtern wurde ein Doppelkonsonant gesetzt, obwohl keiner vorgesehen ist.

Besonderes Augenmerk soll auf die vierthöchste Fehleranzahl gelegt werden, nämlich jene 23 Fehler, die dadurch entstanden, dass die Schüler\_innen Wörter, deren Rechtschreibung ihnen augenscheinlich unbekannt war, einfach phonetisch wiedergegeben haben. Die kreativen Schreibweisen werden hier explizit angeführt, da es sich augenscheinlich um Interferenzfehler handelt.

- ausversen (aus Versehen)
- ausfersehen (aus Versehen) 3x

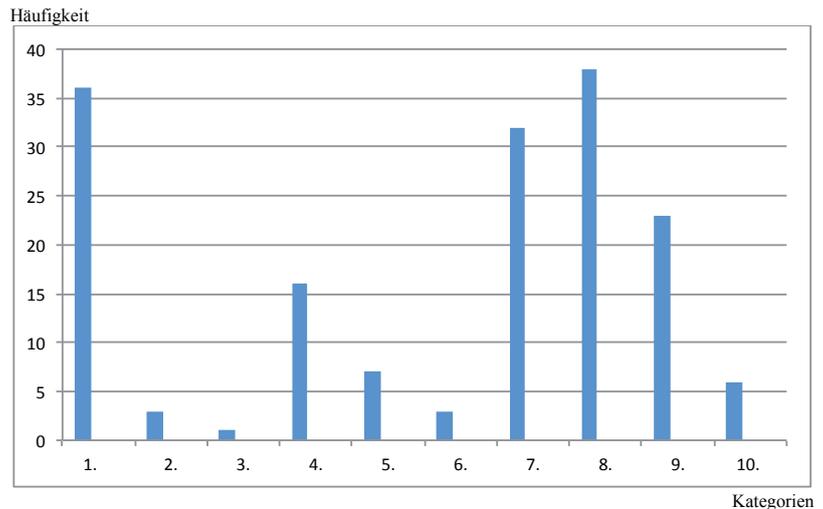


Abbildung 1: Verteilung der Rechtschreibfehler im Deutschen

- ausversehen (aus Versehen) 3x
- fergas (vergaß)
- Eishokischleger (Eishockeyschläger)
- wer (wäre)
- Kravate (Krawatte) 2x
- Kravatte (Krawatte) 2x
- erklern (erklären)
- leutete (läutete)
- Schleger 2x
- fersuchte (versuchte)
- wehre (wäre)
- speter (später)
- endern (ändern)
- Ice-Hockey

Am fünfthäufigsten traten in den Aufsätzen Fehler durch Auslassen oder falsche Verwendung des Dehnungs-h auf, nämlich 16, wobei elfmal ein Dehnungs-h gesetzt wurde, wo keines hingehörte, und fünfmal eines vergessen wurde.

11 Fehler fallen unter die Kategorie „andere Fehler“. Hier wurden Wörter getrennt geschrieben, die zusammengeschrieben werden, oder einfach Buchstaben am Ende eines Wortes vergessen.

7 Fehler entstanden durch Auslassen oder falsche Verwendung des Dehnungs-e nach i, was die siebthäufigste Fehlerart darstellte. Hierbei fehlte fünfmal das Dehnungs-e nach i und zwei Mal wurde es gesetzt, obwohl es nicht vorgesehen war.

Je drei Mal wurde ein „ck“ gesetzt, obwohl keines zu schreiben war und dreimal wurden auch stimmhafte und stimmlose Laute verwechselt, und zwar je einmal wurde ein „d“ statt eines „t“ gesetzt, einmal ein „t“ anstelle eines „d“ und einmal „v“ und „f“ verwechselt.

An zehnter Stelle war ein tz-Fehler, da ein Wort nur mit „z“ geschrieben wurde.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich zeigt, dass die Tendenz bei Schüler\_innen, deren Erst-

sprache in der phonetischen Rechtschreibung geschrieben wird, hoch ist, unbekannte Wörter im Deutschen ebenfalls phonetisch wiederzugeben, klar zu erkennen ist, insgesamt 13,5% aller Fehler entstanden auf diese Weise.

Interessant ist es auch, zu untersuchen, ob die Schüler\_innen Regeln der deutschen, etymologischen Rechtschreibung in die kroatische, phonetische Orthografie übertragen. Dazu untersuchte ich jene Aufsätze, welche die gleiche Schüler\_innengruppe eine Woche später zur gleichen Bildgeschichte auf Kroatisch verfassten. Aufgrund des Fehlens einiger Schüler\_innen konnten nur 13 Aufsätze analysiert werden.

Dabei zeigten sich folgende Fehlergruppen:

- Fehler, welche bei der Wiedergabe der Reflexe des urslavischen Lautes ě (jat)<sup>3</sup> im Kroatischen auftreten
- Bildung des maskulinen I-Partizips<sup>4</sup> im Singular mit „j“
- Verwechslung folgender Buchstaben: „s“ mit „š“, „z“ mit „s“, „z“ mit „č“, „z“ mit „ć“
- Verwechslung von „č“ und „ć“
- Fehler bei der Großschreibung

Weiters folgende Fehler, die sich aus Interferenzen zum Deutschen ergeben:

- Verwendung des „w“ (das im kroatischen Alphabet nicht existiert) statt des „v“
- Verwendung des „sch“ (fehlt im kroatischen Alphabet ebenfalls) statt des „š“
- Verwendung des „z“ statt des „c“ (welches im kroatischen Alphabet wie das deutsche „Z[et]“

ausgesprochen wird)

- Fehler bei der Kleinschreibung
- Einbau von deutschen und englischen Wörtern für Wörter, die im Kroatischen nicht bekannt sind.
- andere Fehler

Bei der Analyse konnten insgesamt 95 Rechtschreibfehler festgestellt werden, durchschnittlich also sieben Fehler pro Aufsatz, interessanter Weise also genau die gleiche Anzahl wie in den auf Deutsch verfassten Aufsätzen. Diese Tatsache ist eigentlich erstaunlich, da zu erwarten war, dass im Kroatischen weniger orthografische Fehler passieren, da die vorwiegend phonetische Rechtschreibung im Kroatischen wesentlich leichter als die etymologische im Deutschen ist.

Nach den oben angeführten Kriterien teilen sich die Fehler folgendermaßen auf (siehe Abbildung 2).

Die häufigsten Fehler, nämlich 33, sind jene, die in die Kategorie „andere Fehler“ fallen. Hierzu gehören Wörter, bei denen Buchstaben fehlen (14) oder Buchstaben zu viel sind (7), Wörter die zusammengeschrieben wurden, obwohl sie getrennt gehören (11) beziehungsweise getrennt geschrieben wurden, obwohl man sie zusammenschreiben muss (1).

Die zweithäufigste Fehlerquelle, nämlich 17, stellen Wörter dar, welche die Entwicklung des urslavischen „ě“-Lautes reflektieren und dies in der kroatischen Standardsprache nicht korrekt wiedergegeben wurde. So wurde sechs Mal ein „je“ statt eines „ije“ geschrieben, vier Mal ein „ije“ anstelle eines „je“, drei Mal ein „je“ statt eines „i“ und je ein Mal ein „i“ statt eines „ije“, ein „i“ anstelle eines „e“, ein „i“ statt eines „je“ und ein „e“ anstelle eines „ije“.

Die dritthäufigste Fehleranzahl, nämlich 12, bildet die Verwechslung der stimmlosen Laute „č“ und „ć“. Hierzu ist anzumerken, dass es in vielen kroatischen Dialekten nur geringe Unterschiede in der Aussprache dieser beiden Laute gibt und es den Schüler\_innen daher schwer fällt, diese Laute zu unterscheiden. Insgesamt wurde siebenmal ein „ć“ statt eines „č“ gesetzt und fünfmal ein „č“ anstelle eines „ć“.

Am vierthäufigsten wurden Buchstaben verwechselt, nämlich 11 Mal. Dabei wurde sechsmal „s“ statt „š“ geschrieben, dreimal „z“ statt „s“, eine klassische Verwechslung von stimmlosem und stimmhaftem Laut, und je ein Mal „z“ statt „č“, und „z“ statt „ć“.

Die fünfthäufigste Fehlerquelle fällt meines Erachtens in die Gruppe der Interferenzfehler zum Deutschen. Es handelt sich dabei um acht Substantive, die im Kroatischen kleingeschrieben wer-

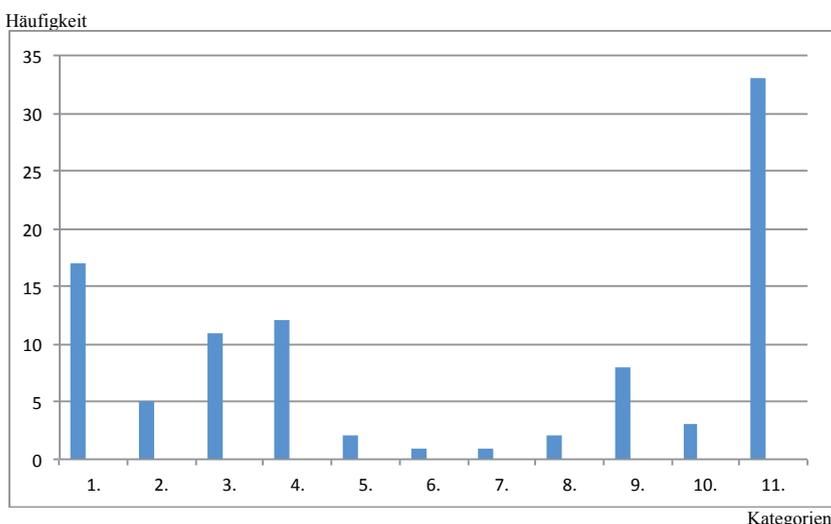


Abbildung 2: Verteilung der Rechtschreibfehler im Kroatischen



den, aber im Deutschen natürlich großgeschrieben werden müssen und die Schüler\_innen haben diese Großschreibung ins Kroatische übertragen. Am sechsthäufigsten, nämlich fünfmal, passierte den Schüler\_innen folgender Fehler, nämlich die Bildung des I-Partizips im Singular mit „j“ (skloni-jo, slomijo, donijo, sjetijo se – 2x), obwohl diese Form ohne „j“ gebildet wird.

Der siebthäufigste Fehler war die Verwendung von deutschen Wörtern für Wörter, die im Kroatischen nicht gekannt werden. So tauchten folgende drei Wörter auf: rama (für Rahmen, auf Kroatisch: okvir), superklebra (für Superkleber, auf Kroatisch: super ljepilo) und Ice-Hockey (für Eishockey, auf Kroatisch: hokej na ledu).

Die achthöchste Fehlerzahl waren einerseits die Verwendung des deutschen Buchstabens „z“ statt des kroatischen Buchstabens „c“ für den Laut /ts/. So fand ich die Formen „zijelo“ statt „cijelo“ und „nazrtao“ anstelle von „nacrtao“. Andererseits trat zweimal der Fehler auf, dass Formen des Wortes „Bog“ (Gott) kleingeschrieben wurde, obwohl es so, wie es in den Aufsätzen gebraucht wurde, großgeschrieben gehört (Bože, hvala Bogu).

Den Schluss bilden wieder zwei Laute, deren Schreibweisen vom Deutschen ins Kroatische übernommen wurden, obwohl sie in dieser Form nicht zulässig sind. Zum einen handelt es sich um den Laut /v/, der durch ein deutsches „w“ wiedergegeben wurde und nicht durch ein im Kroatischen vorkommendes „v“ („iz okwira“ anstelle von „iz okvira“). Zum anderen geht es um den Laut /ʃ/, der anstelle des kroatischen „š“ mit dem deutschen „sch“ geschrieben wurde („maschnom“ statt „mašnom“).

Besonders interessant war, dass in den kroatischen Aufsätzen vor allem bei der Wortstellung im Satz große Einflüsse der deutschen Wortstellung zu erkennen waren. Doch auch ganze Phrasen wurden vom Deutschen übernommen und direkt ins Kroatische übersetzt.

Ich habe folgende neun Beispiele gewählt, die verdeutlichen, wie sehr das Kroatische der Schüler\_innen von ihrer Zweitsprache Deutsch beeinflusst wird. Es handelt sich dabei um Originalzitate, die auch orthografische Fehler beinhalten und von mir eins zu eins ins Deutsche übersetzt werden.

1. „Nakon nekoliko minuta mu je pala jedna odlična ideja.“ - Nach einigen Minuten fiel ihm eine ausgezeichnete Idee (ein).  
Das Problem ist hier einerseits die Wahl des Verbes. „Pala je“ heißt wortwörtlich „fiel“, aber in der konkreten Bedeutung, nicht im Sinne des abstrakten „einfallen“. Andererseits ist es unnötig „jed-

na“ – „eine“ zu schreiben, da das Kroatische keine Artikel kennt. Richtig müsste es heißen „Nakon nekoliko minuta mu je sinula odlična ideja“.

2. „Tata požuri kod sobe od svog sina.“ – Papa beeilte sich zum Zimmer von seinem Sohn.  
Hier sind zwei Sachen auffällig. Einerseits ist „kod“ keine Richtungs- sondern eine Ortspräposition, andererseits ist die Präpositionalergänzung „od svog sina“ völlig aus dem Deutschen übernommen. Der kroatische Satz müsste wie folgt lauten: „Tata požuri u sinovu sobu.“ („Vater eilte in des Sohns Zimmer.)

3. „Sin koji je imao ime David ...“ – Der Sohn, der den Namen David hatte, ...  
Im Kroatischen müsste man eine Dativkonstruktion anwenden, also: „Sin kojem je ime bilo David...“ (Der Sohn, welchem der Name David war, ...)

4. „... ali nije išao.“ - ... aber es ist nicht gegangen  
Hier wurde das abstrakte deutsche „es ist nicht gegangen“, im Sinne von „es hat nicht funktioniert“ eins zu eins ins Kroatische übertragen. Leider ist der Satz so im Kroatischen überhaupt nicht verständlich, denn er müsste wie folgt lauten: „... ali nije uspjelo“

5. „Ali njemu je nesto drugazije bilo“ – Aber ihm ist etwas anders gewesen  
In diesem Satz haben wir ein zweiteiliges Verb, „je bilo“ (ist gewesen) und kommt es zu einer Finalstellung des Partizips, wie si nur im Deutschen korrekt ist, nicht aber im Kroatischen. Der (auch orthografisch) korrekte Satz müsste lauten: „Ali njemu je nešto bilo drugačije“.

6. „Tata je ga galamio.“ – Papa ist (hat) ihn geschimpft.  
Die Wortstellung ist hier angelehnt ans Deutsche und daher falsch, da das Akkusativobjekt im Kroatische vor dem Verb stehen muss, also wäre die grammatikalisch richtige Variante: „Tata ga je galamio.“ Allerdings ist der Satz (mit dem Akkusativ vor dem Verb) in diesem Fall nur bedingt richtig, da er dialektal und nicht standardsprachlich ist. Das Verb „galamiti“ verlangt im Kroatischen nämlich die Präposition „na“ und völlig korrekt müsste der Satz lauten: „Tata je na njega galamio.“

7. „Na jednom kišnom danu...“ – An einem verregneten Tag...  
Temporalergänzungen können im Kroatischen nur im Genitiv oder eventuell im Akkusativ stehen, auf keinen Fall (wie hier) im Lokativ stehen, der in seiner Form mit dem Dativ, welcher auch im Deutschen auftritt, übereinstimmt. Korrekter

Weise müsste der Satz lauten wie folgt: „Jednog kišnog dana...“

8. „Uvijek je bolje mi reći sve.“ - Immer ist es besser, mir zu sagen alles.

In diesem Fall wurden Teile der Wortfolge im Deutschen ins Kroatische übertragen, die so nicht korrekt sind. Das Dativobjekt „mi“ muss im Kroatischen dem Infinitiv folgen und darf nicht vorher stehen, also wäre der Satz folgendermaßen richtig: „Uvijek je bolje reći mi sve.“

Das Fazit der Untersuchung ist, dass sich, wie zu erwarten war, die Erst- und die Zweitsprache gegenseitig beeinflussen. Erstaunlich allerdings, ist, dass der wechselseitige Einfluss fast gleich groß ist. Nachzuweisen ist, dass es die Tendenz zu einer phonetischen Rechtschreibung im Deutschen gibt, vor allem, wenn die Wörter im Deutschen unbekannt sind. Auch wird bei Wörtern, die ähnlich gelagerte Laute beinhalten (wie zum Beispiel „e“ und „ä“) bei Unkenntnis der Rechtschreibung jener Laut ausgewählt, der auch in der eigenen Erstsprache vorkommt (in diesem Fall das „e“). Dieser Hintergrund hilft vielleicht, so manchen Fehler im Deutschen von Kindern mit kroatischer Erstsprache besser zu verstehen.

In der Erstsprache Kroatisch hingegen sind die Fehlerquellen in der Rechtschreibung, die Refle-

xion des urslavischen „ě“ in der kroatischen Standardsprache und der Unterschied der Laute „č“ und „ć“. Ein besonderes Augenmerk gilt es aber auch, auf die die Wortfolge im Satz zu legen, die oft entsprechend der deutschen Wortfolge gebildet wird, aber auch auf Wörter mit abstrakter Bedeutung, die ins Kroatische übernommen werden, obwohl sie dort nicht dieselbe abstrakte Bedeutung haben. Gerade in diesen Bereichen sollten die Lehrpersonen im muttersprachlichen Unterricht vermehrt Übungen anbieten.

## Literaturverzeichnis

- Jonke, Lj. (1971). Hrvatski književni jezik 19. i 20. stoljea. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Krabina, B. (17.12.2014). Vuk Stefanovic Karadzic. Abgerufen am 04. Jänner 2015 von [https://www.wien.gv.at/wiki/index.php/Vuk\\_Stefanovi%C4%87\\_Karad%C5%BEi%C4%87](https://www.wien.gv.at/wiki/index.php/Vuk_Stefanovi%C4%87_Karad%C5%BEi%C4%87)
- Težak, S. & Babić, S. (2009). Gramatika hrvatskog jezika. Zagreb: Školska knjiga.
- Tošović, B. (2009). Korrelative Grammatik des Bosni(aki)schen, Kroatischen und Serbischen: Teil 1. Phonetik, Phonologie, Prosodie. Münster: LIT-Verlag.

### Fußnoten

<sup>1)</sup> *Kroatischer Linguist (1852 - 1893)*

<sup>2)</sup> *Serbischer Linguist (1787 - 1864)*

<sup>3)</sup> *Der urslavische Laut ě entwickelte sich in der kroatischen Standardsprache wie folgt: Das lange ě wurde zu „ije“, das kurze ě zu „je“. Man spricht dann von der ijekavischen Variante. Weiters kann unter bestimmten grammatikalischen Bedingungen ein „je“ zu einem „i“ werden oder das „ije“ zu einem „e“. In manchen in Kroatien gesprochenen Dialekten entwickelte sich das ě allerdings ausschließlich zu „i“ (ikavische Variante) oder „e“ (ekavische Variante). Aufgrund dessen kommt es zu einem großen Fehlerpotenzial bei Schüler\_innen mit kroatischer Erstsprache, die von den zu Hause gesprochenen Dialekten stark beeinflusst sind. I-Partizip wird in der kroatischen Sprache die Verbform (Partizip) genannt, mit der in Kombination mit dem Hilfsverb „biti“ die Perfektform gebildet wird.*



# Deutschunterricht II

*Grammatikfehler im Deutschen und Kroatischen bei Schüler\_innen mit der Erstsprache Kroatisch und der Zweitsprache Deutsch*

Verena Gucanin-Nairz

Auch wenn das Deutsche und das Kroatische beide der indogermanischen Sprachfamilie angehören - das Deutsche zu den germanischen Sprachen, das Kroatische zu den slawischen - gibt es in der Grammatik teilweise bedeutende Unterschiede. Um herauszufinden, welche grammatikalischen Strukturen in beiden Sprachen wechselweise besonders schwierig sind, wurden insgesamt 18 Aufsätze analysiert, zehn auf Deutsch geschriebene und acht auf Kroatisch verfasste. Die Autorinnen und Autoren, Schüler\_innen der siebten und achten Schulstufe, mussten einen Bericht zu vorgegebenen Stichwörtern verfassen, zuerst auf Deutsch und eine Woche später dann auf Kroatisch.

Im folgenden Beitrag werden jene grammatikalischen Fehler genauer analysiert, die bei diesen Schüler\_innen, deren Erstsprache Kroatisch ist, in den deutschen und in den kroatischen Aufsätzen auftraten.

In den zehn deutschen Aufsätzen konnte ich 26 Grammatikfehler finden. Diese teilten sich in folgende Kategorien:

1. Tempusfehler
2. Kasusfehler
3. Kein Ausweisen der Höflichkeitsform
4. Präpositionsfehler
5. Präteritumbildung von starken Verben nach den Regeln schwacher Verben
6. Andere Fehler

Die genaue Aufteilung der Fehler ist wie folgt (siehe Abbildung 1).

Die meisten Fehler, die in den Aufsätzen zu finden waren, gehören zu den Tempusfehlern. Hierzu ist Folgendes festzuhalten. Im quantitativen Sinn ist das Tempusystem im Deutschen und im Kroatischen sehr ähnlich. Im Deutschen gibt es sechs Zeiten (Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquam-

perfekt, Futur I und Futur II), im Kroatischen sind es sieben (Präsens, Perfekt, Imperfekt, Aorist, Plusquamperfekt, Futur I und Futur II). Im Kroatischen gibt es also mehr Vergangenheitsformen als im Deutschen. Im alltäglichen Gebrauch ist aber nur das Perfekt, denn Imperfekt, Aorist und Plusquamperfekt sind, bis auf wenige Ausnahmen, nur in literarischen Texten zu finden. Bei den Aufsätzen konnte ich feststellen, dass es überdurchschnittlich viele Fehler durch eine falsche Verwendung des Perfekts gab, nämlich acht. Siebenmal stand eine Perfektform statt eines Präteritums, einmal anstelle eines Plusquamperfekts. Je einmal wurde eine Präsensform statt eines Präteritums gesetzt und einmal eine Plusquamperfektform anstelle eines Präteritums.

Ein bereits größerer Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Kroatischen ist bei den Fällen zu finden. Während das Deutsche über vier Fälle im Singular und im Plural verfügt, finden sich im Kroatischen sieben Fälle (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ, wie im Deutschen, sowie Voka-

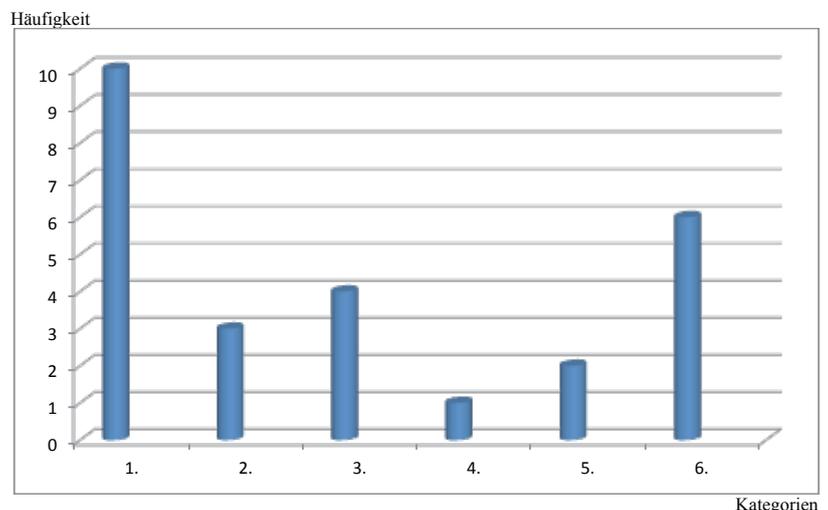


Abbildung 1: Verteilung der Grammatikfehler im Deutschen

tiv, Lokativ, Instrumental), alle im Singular und im Plural. Der in anderen slawischen Sprachen (wie beispielsweise im Slowenischen) noch existierende Dual, die Zweizahl, ist im Kroatischen nicht mehr als eigene grammatikalische Kategorie erhalten. Ganz im Gegensatz zum Deutschen ist besonders der Genitiv ein im Kroatischen sehr häufig gebrauchter Fall. Doch die Fehler in den Schüler\_innenaufsätzen bezogen sich auf einen anderen Fall, und zwar den Dativ. In einem Fall wurde der Dativ falsch gebildet, und zwar „... in das Fenster von Herr K. geflogen.“ In einem weiteren Aufsatz fand sich Folgendes: „... in die Fensterscheibe vom Nachbarn Mario K.“ In diesem Beispiel ersetzte der (umgangssprachliche) Dativ den standardsprachlich zu bevorzugenden Genitiv. Bei folgendem Satz, welchen ich im Original zitiere, ergaben sich eine besonders interessante Auffälligkeit: „Von der Nina P. (15) ging ihrem Nachbarn Mario K. (60) die Fensterscheibe kaputt.“ Dieser Dativus incommodi ist eine direkte Übertragung aus dem Kroatischen „... razbilo se staklo njezinom susjedu...“, was einen völlig korrekten kroatischen Satz darstellt. Hingegen die Konstruktion „ihm ging die Fensterscheibe (von jemandem) kaputt“, würde meiner Meinung nach von einem Kind mit deutscher Erstsprache nicht gewählt werden, sondern eher eine Form mit einem Possessivpronomen, wie etwa „seine Fensterscheibe ging kaputt“.

Interessant ist auch, dass in den Aufsätzen viermal die Höflichkeitsform nicht ausgewiesen wurde. Dazu ist zu sagen, dass auch das Kroatische die pronominale Anrede kennt, die Höflichkeitsform aber von der 2. P. Pl. gebildet wird, nicht wie im Deutschen von der 3. P. Pl. Was die Großschreibung (und damit die Markierung) der Höflichkeitsform betrifft, ist zu sagen, dass diese im Kroatischen eigentlich ebenfalls einzuhalten ist<sup>1</sup>, dies aber vielfach (selbst in modernen Lehrwerken zum Kroatischen<sup>2</sup>) nicht beachtet wird und es so wenig verwunderlich ist, wenn die Schüler\_innen hier Fehler beim Ausweisen dieser Form machen. Ein typischer Grammatikfehler, der meiner Meinung nach auf die Erstsprache Kroatisch zurückzuführen ist, passierte in folgendem Satz: „...fiel an die Kante.“ Hierzu ist zu sagen, dass es für die Präpositionen „auf“ und „an“ im Kroatischen nur eine Entsprechung gibt, nämlich „na“ und es daher sehr schwierig ist, den Unterschied im Deutschen zu verstehen.

In den Aufsätzen finden sich auch zwei Fehler bei der Bildung des Präteritums. In den Beispielen wurde das Präteritum von zwei starken Verben nach den Regeln der Präteritumbildung von schwachen Verben gebildet. Dazu ist zu sagen, dass es im Kroatischen keine starken Verben gibt. Es gibt vier Möglichkeiten, ein Verb zu konjugie-

ren (auf -em, -jem, -im und -am), wobei es zwar zu lautlichen Veränderungen zwischen der Bildung des Infinitivstammes und der des Präsensstammes kommen kann, doch innerhalb der Verbformen, die mithilfe des Präsensstammes (Präsens, Imperativ) und jener Verbformen, die mithilfe des Infinitivstammes (Perfekt, Futur) gebildet werden, gibt es keine Lautveränderungen. Daher sind die lautlichen Veränderungen bei der Bildung des Präteritums (aber natürlich auch anderer Zeiten) besonders für Schüler\_innen, die spät in Kontakt mit dem Deutschen gekommen sind, nur schwer zu verstehen.

Insgesamt sechs Fehler fallen in die Kategorie „andere Fehler“. Hier wurden unter anderem ein Verb, das an sich nicht reflexiv ist, zu einem reflexiven gemacht (sich betragen) es passierte ein Kongruenzfehler zwischen Substantiv und Indefinitpronomen (einer von den fünf Kindern), ein Infinitiv wurde falsch gebildet (seien statt sein), ein Verb falsch gewählt (gesehen statt geschehen), ein Artikel vor einen Eigennamen gesetzt (die Nina) und ein temporale Konjugation mit einem Temporaladverb verwechselt („Nachdem flüchteten die Kinder weg.“)

In den acht kroatischen Aufsätzen fanden sich 31 Grammatikfehler. Besonders hat mich dabei interessiert, ob es Fehler gibt, die aufgrund dessen entstanden sind, dass die Schüler\_innen in für die deutsche Sprache richtigen Strukturen denken, die für die kroatische Sprache aber falsch sind. Darauf werde ich dann am Ende des Artikels genauer eingehen.

Beim Analysieren konnte ich folgende Kategorien von Grammatikfehlern feststellen:

1. Kongruenzfehler
2. Fehler bei der Bildung des I-Partizips
3. Fallfehler
4. Präpositionsfehler
5. Falsche Infinitivbildung
6. Andere Fehler

Diese Fehler teilten sich wie folgt auf (siehe Abbildung 2).

Die größte Anzahl an Fehlern, und zwar elf, waren Kongruenzfehler. Die meisten davon, nämlich sechs, fanden sich bei der Abstimmung des Verbums nach den Numeralia. Dazu ist auszuführen, dass die Zahlwörter im Kroatischen eine sehr umfangreiche Kategorie darstellen, die im Gegensatz zum Deutschen sehr komplexe grammatikalische Strukturen mit sich bringt. Neben den Kardinal- und Ordinalzahlen gibt es noch die Kategorien der Zahlsubstantive, die von jeder Zahl gebildet werden können, wobei man auf die geschlechtliche



Zusammensetzung der Personen oder Dinge, welche durch ein Zahlsubstantiv ausgedrückt werden, Rücksicht nehmen muss und es daher bis zu drei parallele Formen gibt (z.B. *dvije, dvoje, dvojica*) und die Kategorie des Zahladjektive, die ebenfalls von allen Zahlen gebildet werden können und ebenfalls in allen drei Geschlechtern (z.B. *troji, troja, troje*) vorkommen.

Eine weitere große Schwierigkeit bereitet die Tatsache, dass die Kardinalzahlen verschiedene Fälle nach sich ziehen können, was wiederum bedingt, dass das Verb im Satz im Singular oder Plural stehen kann. Die Regel sieht vor, dass nach der Zahl Eins (und nach jeder auf eins endenden Zahl außer elf) alle Fälle stehen können, das Verb aber im Singular stehen muss. Nach den Zahlen Zwei, Drei und Vier (sowie nach allen auf zwei, drei und vier endenden Zahlen außer 12, 13 und 14) steht der Genitiv Singular und das Verb im Plural und nach den Zahlen Fünf bis Neun (und nach allen auf fünf bis neun endenden Zahlen), sowie den Zehnerzahlen und den Zahlen von elf bis neunzehn steht der Genitiv Plural und das Verb im Singular. Nach Zahlsubstantiven steht der Genitiv Plural und das Verb im Singular, wobei Folgendes erschwerend hinzukommt. Steht nämlich ein Satz mit einem Zahlsubstantiv als Subjekt im Perfekt, so steht das Verb im Singular und in der Neutrumform. Diese Hürde war für einige Schüler\_innen zu hoch. Gleich fünfmal stand das Verb in einer Plural- statt in der Singularform. Einmal stimmte das Demonstrativpronomen im Geschlecht nicht mit dem Zahlsubstantiv überein („...ona petero djece...“).

Weitere fünf Fehler passierten, weil für das I-Partizip (notwendig für die Bildung des Perfekts), das ebenfalls auf das Geschlecht des Subjekts abgestimmt werden muss, ein falsches Geschlecht gewählt wurde („Bili su djeca...“).

Das I-Partizip, wurde aber auch falsch gebildet, und zwar dreimal. Alle Male passierte das unter dem Einfluss eines regionalen Dialekts oder des kolloquialen Stils („ispri o, vidila, uletila“).

Die Schüler\_innen machten insgesamt acht Fehler, was die zweithöchste Fehlerquelle darstellt. Diese morphosyntaktischen Fehler teilen sich in drei Unterkategorien. Einmal wurde ein falscher Fall nach einer Präposition gesetzt, und zwar ein Akkusativ statt eines Genitivs („Josip se spotaknuo preko kabel...“), dreimal wurde ein Fall falsch gebildet, und zwar zwei Mal der Vokativ Singular („susjedu!, gospodin!“) und einmal der Genitiv Singular („... je kod gospodinje K...“). Bei den restlichen vier Fehlern wurden Fälle vertauscht, zwei Mal der Genitiv Singular mit dem Akkusativ Singular („... koja su se igrala vani nogomet“, „Ali ja lopte nisam vidjela.“), ein Mal stand der Genitiv Singular anstelle des Instrumen-

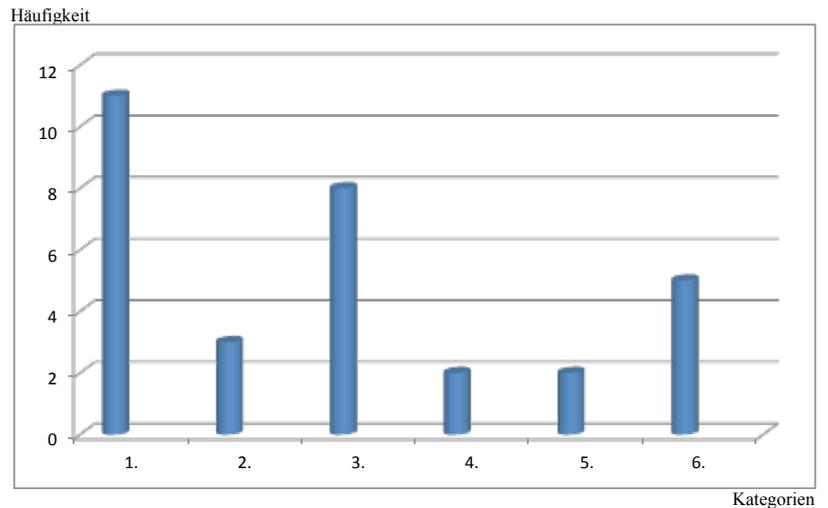


Abbildung 2: Verteilung der Grammatikfehler im Kroatischen

tals Singular („... mala djeca su se igrala lopte“) und ein Mal fand ich einen Lokativ Singular statt eines Akkusativs Singular vor („... i pao na rubu postolja u hodniku“).

Interessant sind auch die zwei Präpositionsfehler, die in den Aufsätzen gemacht wurden. Vor allem der erste ist besonders auffällig, da er aus der direkten Übertragung einer deutschen Präposition im Kroatische entstand: „Josip se spotaknuo preko kabel...“ – Josip fiel über ein Kabel. Korrekt müsste es im Kroatischen lauten: Josip se spotaknuo o kabel...“ Der zweite Präpositionsfehler beruht auf einer weit verbreiteten Dialektform. Ein Kind schrieb „sa loptom“ statt „s loptom“. Die Präposition „sa“ (auf Deutsch „mit“) ist in der kroatischen Standardsprache nur dann erforderlich, wenn das folgende Wort mit einem Zischlaut beginnt.

Bei der Analyse fand ich auch, dass der Infinitiv zweimal falsch gebildet wurde. Diese Fehler entstanden meinem Erachten nach ebenfalls aufgrund des Einflusses des Dialektes auf die Sprache der Schüler\_innen. So stieß ich auf folgende Formen (Originalzitate mit Rechtschreibfehlern): „Htio sam vas samo obavjestit“ und „da će djeca platit“. Die verkürzten Infinitivformen sind in der gesprochenen Sprache in den meisten Regionen weit verbreitet, in der kroatischen Standardsprache aber nicht zulässig. Korrekt sind nur die Infinitivformen „obavijestiti“ und „platiti“.

Die restlichen fünf Fehler, die ich als „andere Fehler“ zusammengefasst habe, setzen sich aus den verschiedensten grammatikalischen Gebieten zusammen. Bei diesen Fehlern zeigt sich, wie sehr die Schüler\_innen in den Strukturen der deutschen Sprache verhaftet sind und diese dann ins Kroatische übertragen.

Zwei dieser Fehler betreffen die Wortfolge im Satz. Einmal wurde die Stellung des direkten Objekts im Satz nach hinten verschoben, und zwar wie folgt (Originalzitat mit Rechtschreibfehler): „Ako trebate za još nešto pomoć...“ (in deutscher Übersetzung: Wenn Sie für noch etwas Hilfe brauchen...). Hier müsste in der korrekten kroatischen Form das (direkte) Akkusativobjekt vorgezogen werden und der Satz lauten: „Ako trebate pomoć za još nešto...“

Ein anderes Mal wurde die Finalstellung des Verbes im deutschen Gliedsatz ins Kroatische übertragen und so kam folgender Satz zustande (Originalzitat mit Fallfehler): „... je kod gospodinje K. jedna lopta u staklo pukla“ (in deutscher Übersetzung: ... ist bei Herrn K, ein Ball in die Fensterscheibe geknallt). Korrekter Weise müsste der Satz wie folgt lauten: „... je kod gospodinje K. pukla (jedna) lopta u staklo“ oder auch: „... je kod gospodinje K. jedna (lopta) pukla u staklo“. Auf keinen Fall darf das Verb im Kroatischen aber in einer Finalstellung im Gliedsatz stehen. Beide Fehler zeigen den starken Einfluss, den Deutsch als Zweitsprache auf das Kroatische als Erstsprache hat und den Transfer grammatikalischer Strukturen von einer Sprache in die andere.

Weiters ist in diesem Satz die Notwendigkeit von „jedna“ kritisch zu sehen. Der Gebrauch der Zahl „jedna“ (eine) vor dem (femininen) Substantiv „lopta“ (Ball) ist nicht notwendig, erinnert aber stark an den Gebrauch des unbestimmten Artikels (ein, eine) im Deutschen, und dürfte auf ein falsches Sprachgefühl für das Kroatische zurückzuführen sein, denn in dieser Sprache gibt es keine Artikel.

Der nächste Beispielsatz zeigt einen Fehler, der gemacht wurde, weil das Personalpronomen im Kroatischen (das im Gegensatz zum Deutschen nicht zwangsläufig gebraucht wird) explizit angeführt wurde (Originalsatz mit Grammatikfehler): „Ali ja lopte nisam vidjela.“ Die korrekte Form des Satzes ist ohne ein pronominales Subjekt zu bilden: „Ali nisam vidjela loptu.“ Ich gehe davon aus, dass hier der Einfluss des korrekten deutschen Satzes „Aber ich habe den Ball nicht gesehen“ entscheidend für das Hinzufügen des Personalpronomens „ja“ im Kroatischen war. Es handelt sich hierbei mit Sicherheit um einen weiteren klassischen Interferenzfehler.

Der letzte Fehler, der anzuführen ist, beruht auf der Tatsache, dass der Anteil von Passivkonstruktionen im Kroatischen verschwindend gering ist, eigentlich nur in literarischen Werken vorkommt, während im Deutschen, das sogar zwischen dem Vorgangs- und dem Zustandspassiv unterscheidet, gerade im schriftlichen Bereich auf Passivkonstruktionen großer Wert gelegt wird. Der folgende Beispielsatz weist die Übertragung des

(deutschen) Passivs ins Kroatische auf: „... i oni su nazvani...“ - in deutscher Übersetzung: „...und sie werden genannt...“. Die korrekte Form im Kroatischen ist aber die aktive Form, und zwar: „... i oni se zovu...“.

Abschließend soll folgende Beispiel nicht unerwähnt bleiben, welches die semantische Divergenz eines Ausdruckes im Deutschen und im Kroatischen zeigt. In einem Aufsatz fand sich folgenden Satz:

„... jedan od njih je htio pucati gol“, ins Deutsche übersetzt: „... einer von ihnen wollte ein Tor schießen.“ Das Wort „gol“ steht eigentlich für ein durch zwei Pfosten eingegrenztes und mit einer Querlatte verbundenes Ziel, nicht explizit für das Wort „Treffer“. Man kann zwar „gol, gol“ für „Tor, Tor“ rufen, dieses Wort aber nicht mit dem Verb pucati (schießen) verbinden. Richtig ist es allerdings „... jedan od njih je htio pucati u gol“, also „...einer von ihnen wollte ins Tor schießen“ zu formulieren.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass diesen Untersuchungen nach der Einfluss des Deutschen auf die Grammatikstrukturen des Kroatischen bei Schüler\_innen mit Erstsprache Kroatisch wesentlich größer ist als das umgekehrt der Fall ist. Auch wenn der wechselseitige Einfluss der Sprachen aufeinander bei diesen Kindern gut erkennbar ist, tauchen grammatikalische Fehler vermehrt im Kroatischen auf und da vor allem bei besonders komplexen grammatikalischen Strukturen, wie beispielsweise den Zahlwörtern.

Eine besondere Herausforderung für Muttersprachenlehrer\_innen sind die zahlreichen Schüler\_innen, die stark in den kroatischen Dialekten verhaftet sind und die zuerst an die kroatische Standardsprache heranzuführen sind. Hierbei stellt sich sicherlich die Frage, inwieweit auf Methoden aus dem Fremdsprachenunterricht zurückgegriffen werden muss, um komplexe grammatikalische Phänomene des Kroatischen erklären zu können.

## Literaturverzeichnis

- Helbig, G. & Buscha, J. (2001). Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin: Langenscheidt.
- Težak, S. & Babić, S. (2009). Gramatika hrvatskog jezika. Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, S. (1995). Hrvatski naš osebjuni. Zagreb: Školske novine.
- Težak, S. (1991). Hrvatski naš svagda(š)nji. Zagreb: Školske novine.

## Fußnoten

<sup>1)</sup> Vgl. dazu <http://savjetnik.ihjj.hr/savjet.php?id=55>, abgefragt am 07.01.2015

<sup>2)</sup> Kosovac, V. & Luki, V. (2008): *U imo hrvatski*. Zagreb: Školska knjiga.



www.sparkasse.at

**SPARKASSE**   
In jeder Beziehung zählen die Menschen.



**JETZT  
WECHSELN  
ZUM MODERNSTEN KONTO**

## Nichts leichter als das.

Einfach sKontowechselservice nutzen, und schon genießen Sie die Vorteile des modernsten Kontos Österreichs: netbanking-App, Impulssparen, Scan&Pay, MultiKonto-Funktion und vieles mehr. Besuchen Sie uns gleich im Internet oder vereinbaren Sie einen Termin unter 05 0100 - 50500. Den Rest erledigen wir.

 Besuchen Sie uns auf:  
[facebook.com/erstebank.sparkasse](https://facebook.com/erstebank.sparkasse)

# Kulturelle und künstlerische Bildung für Kinder

**Claudia Haas**

*„Je früher kulturelle Bildung ansetzt und je früher ein Kind künstlerisch-kulturelle Erfahrungen macht, desto intensiver prägt es eine kulturelle Empathie aus, die umso nachhaltiger, in vielen Fällen ein Leben lang erhalten bleibt“ (Bäßler, 2009, S. 272).*

Kein Fach kann die Grundlagen dieses kulturellen Selbstverständnisses besser vermitteln als der Kunstunterricht. Kinder und Jugendliche haben das Recht auf eine allgemeine, die Persönlichkeit fördernde und auf die beruflichen und alltäglichen Herausforderungen vorbereitende und unterstützende Bildung, die es ihnen ermöglicht, ihre eigenen Perspektiven zu entwickeln. Kulturelle Ausdrucksfähigkeit und Kulturbewusstsein gehören zu den acht Schlüsselkompetenzen, die auf EU-Ebene als Ergebnis von lebenslangem Lernen festgelegt wurden (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013, S. 4).

Auch M. Spitzer (Vortrag, 14. Oktober 2013) hält daran fest: Nicht erst nur seit der Pisa-Studie ist bekannt: Kinder, die kreativen und musischen Interessen nachgehen können, sind konzentrationsfähiger und auch in den sogenannten Lernfächern besser. Guter Kunstunterricht steht demnach Kindern aller Milieus und Bildungsschichten zu. Sozial ungerechte Bedingungen des Aufwachsens, fehlende grundlegende Reformen des formalen Bildungsbereichs und finanzielle Restriktionen öffentlicher Haushalte bedeuten aber, dass immer mehr jungen Menschen eben dieses Recht auf kulturelle Bildung – und damit auf gesellschaftliche Teilhabe und Integrationschancen am Arbeitsmarkt – verwehrt bleibt.

Soziale Gerechtigkeit kann unter Bedingungen der Individualisierung und Globalisierung nicht allein auf die Eigenverantwortung des Einzelnen bzw. der Familie abgewälzt werden. Sollen soziale Ungleichheiten nicht weiter „vererbt“ werden, sind vermehrt ökonomische, soziale und kul-

turelle Ressourcen für das Aufwachsen zur Verfügung zu stellen. Wenn dies geschieht, kann die im Feld der kulturellen Bildung gut entwickelte Infrastruktur von Fach-, Forschungs- und Förderorganisationen ihr Engagement zur Förderung kreativer, interkultureller und intergenerativer Kompetenzen verbreitern und zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen.

Kunst, Musik und Theater bieten vielfältige Möglichkeiten für individualisiertes Lernen und sind so prototypisch in Bezug auf ein ganzheitliches und projektorientiertes Lernen. Besonders das künstlerische Schulfach Bildnerische Erziehung leistet einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung eines erweiterten Lern- bzw. Kompetenzbegriffs. Neben der Aneignung von Wissen und Fertigkeiten spielen auch motivationale Aspekte sowie überfachliche Kompetenzen eine wichtige Rolle (Specht, 2009, S. 188).

Handlungsfelder und Ziele in der Früherziehung sind daher die Erhaltung beziehungsweise Entwicklung einer Grundversorgung in Sachen Kultur und kultureller Bildung in der Schule und Konzeptentwicklung sowie Umsetzung kultureller Bildung bereits in der Grundschule. Kunst- und Kulturvermittlung ist ein unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinbildung und beinhaltet Bildung in den Künsten als auch den Prozess durch Beschäftigung mit Kunst und Kultur.

„Kulturelle Bildung in Schule bezeichnet Prinzipien der Kultureller Bildung in der Schule mit „Ganzheitlichkeit, Erfahrung von Selbstwirksamkeit, ästhetische Erfahrungen, Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit, Interessenorientierung, Partizipation, Vielfalt, selbstgesteuertes Lernen, die Zusammenarbeit mit professionellen KünstlerInnen und die Herstellung von Öffentlichkeit“ (Schorn, 2009, o. S.). Viele Schulen ge-



stalten bereits ihr Schulleben nach diesen Prinzipien und experimentieren mit Formen des ganzheitlichen Lernens, der Partizipation und Anerkennung und gehen damit neue Wege der Stärkenorientierung. Es zeigte sich auch, dass Kooperationsprojekte mit Kulturpartnern optimal geeignet dazu sind, neue Wege weiter auszugestalten und neue (Kultur-)Erfahrungen zu sammeln.

### Kulturelle Bildung stärkt junge Menschen

„Durch Kulturelle Bildung werden grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben, die für die Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen, die emotionale Stabilität, Selbstverwirklichung und Identitätsfindung von zentraler Bedeutung sind“ (Deutscher Bundestag, 2007, S. 379). Bildnerische Erziehung in der Schule soll viel mehr als nur „Zeichnen, Malen, Formen“, sein! Guter Unterricht ermöglicht Kindern Erfahrungen des Wahrnehmens und des Gestaltens, erlaubt ihnen durch bildnerisches Gestalten Gefühle, Gedanken und Vorstellungen auszudrücken. So ermöglicht ein guter (Kunst-)Unterricht nicht nur eine kindgemäße Auseinandersetzung mit der Umwelt, sondern sensibilisiert die kindliche Wahrnehmung und schult das Verbalisieren persönlicher Eindrücke. Eigenschaften, wie Experimentierfreude, Einfallsreichtum, Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer werden gefördert. Der Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung stellt sich des Weiteren die Aufgabe, grundlegende Erfahrungen in visueller Kommunikation und Gestaltung zu vermitteln und Zugänge zu den Bereichen bildende Kunst, visuelle Medien, Umweltgestaltung und Alltagsästhetik zu erschließen. Gerade in einer Medienlandschaft, die immer raffiniertere Bildwelten generiert, ist eine solide Bildkompetenz wichtiger denn je: Bilder auf ihren Wahrheitsgehalt zu prüfen, gehört zu den wichtigsten Kulturtechniken der Gegenwart -wie das Bücherlesen will auch das „Bilderlesen“ gelernt sein (Fuchs, 2012, S. 93 ff.).

Komplexe Lernsituationen, in denen sich Anschauung und Reflexion mit der eigenen bildnerischen Tätigkeit verbinden, sollen mit den für ästhetische Gestaltungsprozesse charakteristischen offenen Problemstellungen die Voraussetzungen für ein Lernen mit allen Sinnen und die Vernetzung sinnlicher und kognitiver Erkenntnisse schaffen. Auf dieser Grundlage sollen Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Erlebnisfähigkeit gesteigert und Vorstellungskraft, Fantasie, individueller Ausdruck und Gestaltungs-vermögen entwickelt werden.

Die Lernchancen dieses Faches reichen über fach-

spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten weit hinaus: Kulturelle und künstlerische Aktivitäten eröffnen Kindern einen neuen Zugang zu Bildungsinhalten und gehören damit zu den deklarierten Grundlagen der Schule (Bundeszentrum für Schulische Kulturarbeit (ZSK), 2014, o. S.). Die mit der eigenständigen Gestaltungsarbeit verbundene Selbsterfahrung, die Förderung der Kreativität, der Handlungsbereitschaft und der Freude am eigenen Tun können ebenso wie die Wertschätzung ästhetischer Vielfalt und die Entwicklung kulturellen Bewusstseins und kultureller Toleranz wichtige Beiträge zur Persönlichkeitsbildung und zur Wahrnehmung sozialer Verantwortung leisten.

Des Weiteren werden der Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit neuen (Bild-) Medien, mit visuellen Informationen und Symbolen und mit Konventionen zu immer wichtigeren Kulturtechniken, die schon in der Schule vermittelt werden müssen. Aus kulturpädagogischer Sicht ist es besonders wichtig, diese Kulturtechniken auch nach künstlerischen und ästhetischen Kriterien zu entwickeln. Das bedeutet, Kinder müssen gelehrt werden, Bild- und Bedeutungstraditionen auch kritisch wahrzunehmen und zu reflektieren (Österreichische Bundesgemeinschaft für Bildnerische Gestaltung und Visuelle Bildung BAG\_BILD, 2013, o. S.) Mit dem Begriff des „Iconic Turn“ lässt sich die zunehmende Bildhaftigkeit gesellschaftlicher Kommunikation beschreiben, in der visuelle Medien und Phänomene der Informationsgesellschaft wichtige Mittel der Kommunikation, des Verstehens und Wahrnehmens sind. Diese Entwicklung weist auf die zunehmende Bedeutung der Bildkompetenzen (Bilder wahrnehmen, deuten, interpretieren, erstellen, bearbeiten, präsentieren, reflektieren) hin. Mit großer Wahrscheinlichkeit entstehen solche erwünschten Bildkompetenzen gerade durch Rezeption und Produktion von bildhaften Aktionen im Bereich der bildnerischen Erziehung (Kreutzer, 2011, S. 31 ff.).

Abschließend sei angemerkt: Guter Unterricht in Bildnerischer Erziehung bedeutet also nicht eine Beschränkung auf Basteln, Malen und Formen, sondern stellt auch einen Kunstunterricht dar, in dem Eigenverantwortung und kritisches Denken vermittelt und gefördert werden sollen. Durch Aktivitäten und Kooperationen mit KünstlerInnen, Kunst- und Kultureinrichtungen, durch projekt- und themenorientierten sowie interdisziplinären Unterricht eröffnet kulturelle und künstlerische Bildung nicht zuletzt Zugänge zu einer neuen Lernkultur (Kunst macht Schule, 2007, o. S; Hill, B.; Biburger, T. & Wenzlik, A., 2008, S. 62 ff.)

## Literaturverzeichnis

- Bäßler, K. et.al (2009). Kulturelle Bildung, Aufgaben im Wandel. Deutscher Kulturrat.
- Bockhorst H.; Reinwand V. & Zacharias W. (Hrsg.), (2008). Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse. 2. Jg. Heft 2. BKJ Schriftenreihe Kulturelle Bildung München: kopaed.
- Bundeszentrum für Schulische Kulturarbeit (ZSK) (Hrsg.). Schulische Kulturarbeit. Abgerufen am 06. Feber 2014 von <http://www.bundeszentrum-zsk.at>
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2007). Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland. Abgerufen am 06. Feber 2014 von <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf>
- Fuchs, M. (2008). Kultur Macht Sinn: Einführung in die Kulturtheorie. German Edition. Wiesbaden.
- Hill, B.; Biburger, T. & Wenzlik, A. (Hrsg.), (2008): Lernkultur und Kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen - Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur. München: kopaed.
- Kreutzer M. (2011). Autonomie und Kompetenz künstlerische-kultureller Bildung im Übergang Schule-Beruf. Einführungsvortrag für den Fachtag „Übergänge gestalten“ des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-Brandenburg (SFBB) vom 09.11.2011. Abgerufen am 06. Feber 2014 von <http://sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/5488/Autonomie%20und%20Kompetenz%20MK%202011-09-21%20Druckversion.pdf>
- Kulturelle Schulentwicklung (Hrsg.) (2009). Stärken entfalten durch kulturelle Bildung. Abgerufen am 06.02.2014 von <http://www.buendnisse-fuer-bildung.de>.
- Kunst macht Schule (Hrsg.) (2007): Lernen mit und durch Kultur. Abgerufen am 06.02.2014 von <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2007/20071206.html>
- [http://educult.at/wp-content/uploads/2013/09/LernenInMitDurchKultur\\_Kurzinfo-2.pdf](http://educult.at/wp-content/uploads/2013/09/LernenInMitDurchKultur_Kurzinfo-2.pdf).
- Österreichische Bundesgemeinschaft für Bildnerische Gestaltung und Visuelle Bildung BAG\_BILD (Hrsg.) (2013). Schüler\_innen Kompetenzen BE, Leitfaden 2013. Abgerufen am 06. Feber 2014 von <http://www.bag-bild.at/index.php/arbeitsfelder/29-schueler-innen-kompetenzen>.
- Schorn, B. (2009). Kulturpädagogische Prinzipien integrieren - Praktische Anregungen. In: Magazin Kulturelle Bildung (3/2009) - Kulturelle Schulentwicklung. Abgerufen am 06. Feber 2015 von [http://bkj.de/fileadmin/user\\_upload/documents/Publikationen/Magazin\\_KULTURELLE\\_BILDUNG/bkj\\_kulturelle\\_bild\\_g\\_nr3.pdf](http://bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Publikationen/Magazin_KULTURELLE_BILDUNG/bkj_kulturelle_bild_g_nr3.pdf).
- Specht, W. (Hrsg.), (2009). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.
- Timmerberg, V. & Schorn B. (Hrsg.), (2009) Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis, Band 15. München: Schriftenreihe Kulturelle Bildung.
- Winner, E., T. Goldstein; S. Vincent-Lancrin (2013). Kunst um der Kunst Willen? Ein Überblick. OECD Publishing.



# Überlegungen zum kleinen Einmaleins

*“2 x 3 macht 4 – Widdewiddewitt und Drei macht Neune!  
Ich mach‘ mir die Welt – Widdewidde wie sie mir gefällt ...“*

Claudia Haas

In der Volksschule ist das Erlernen des kleinen Einmaleins grundlegender Lehrstoff im Mathematikunterricht. Die Methode des Erlernens und das sichere Beherrschen der Malsätzchen stellen jedoch immer wieder gern diskutierte Themen dar. „Malsätzchen lassen sich nur auswendig lernen“ meinen die einen, die anderen werfen ein, „dass dieses Erlernen ein langwieriger Prozess sei“. Was die Thematik weiter erschwert, ist das Miteinbeziehen subjektiver Bewertungen durch das Schulkind („Wozu benötige ich das?“) sowie der Gefühlslage, in der das Lernen stattfindet -so ist konstruktives Lernen unter Stress oder Druck wohl nur erschwert möglich. Angesichts dieser konträren Überzeugungen und individuellen Erfahrungswerte ist es interessant, was in der Theorie der Mathematikdidaktik zu diesem Thema zu lesen ist.

MathematikdidaktikerInnen fordern seit Jahren, bei der Automatisierung des kleinen Einmaleins die vielfältigen Querverbindungen zwischen den einzelnen Malaufgaben systematisch zu nutzen (Wittmann & Müller, 2001, S. 122 ff.; Gerster 2009; Radatz et. al. 1998, S. 82; Krauthausen 2003, S. 26; Gaidoschik 2009, S. 4 ff.).

Mit Blick auf das, was gängige Mathematikschulbücher vorgeben, muss die Umsetzung dieses Wissens stark bezweifeln: Die gängige Praxis scheint in Österreich nach wie vor von der Methode des isolierten Reihen-Lernens bestimmt zu sein. Das kleine Einmaleins wird in der Form von zunächst in sich abgeschlossenen Reihen erarbeitet und geübt. Lerneinheit sind also jeweils sämtliche Malaufgaben, bei denen dieselbe Anzahl vervielfacht wird. Bei der Zweier-Reihe ist dies die Anzahl 2 (1mal 2 = 2, 2mal 2 = 4, 3mal 2 = 6 ...); bei der Vierer-Reihe die Anzahl 4 (1mal 4 = 4, 2mal 4 = 8 ...); usw. Innerhalb einer Reihe wird in der Regel wohl so vorgegangen: Zunächst wird die gesamte Reihe durch fortgesetzte Addition derselben Anzahl aufgebaut. Dann sollen die Kinder die Reihe

zunächst in dieser Gesamtabfolge lernen, d.h. die Malsätzchen in der Abfolge von „1mal ...“ bis „10mal ...“ solange üben, bis sie diese Abfolge aus dem Gedächtnis aufsagen können.

Grundsätzlich sind sich jedoch alle FachdidaktikerInnen einig, dass reines Auswendiglernen der Einmaleinsreihen nicht zielführend ist. Außerdem vertreten sie die Meinung, dass ohne ein ausreichendes Operationsverständnis und eine gewisse Sicherheit beim Ausrechnen des Einmaleins die Divisionen -oder im Zusammenhang mit dem Einmaleins besser bekannt als In-Rechnungen- nicht im Unterricht behandelt werden sollten. Jedoch gibt es auch unter den DidaktikerInnen unterschiedliche Auffassungen, wie das Einmaleins am besten erarbeitet werden sollte (Wittmann & Müller 2001, S. 118; Gerster 2009 387 ff.; Radatz et.al. 1998, S. 81 ff.; Gaidoschik, 2009, S. 4 ff.).

Das ausschließlich zeitlich isolierte Erlernen jeder einzelnen Malreihe war lange Zeit in den österreichischen Volksschulen üblich. Die Kinder mussten die gerade durchgenommene Malreihe auswendig lernen und das Ergebnis der Malsätzchen sollte blitzartig verfügbar sein. Diese Fertigkeit bleibt jedoch fehleranfällig, weil die Aufgaben nicht in einem sinnvollen Aufgabenverständnis verwurzelt sind (Hefendehl-Hebeker, 2002, S. 6).

Natürlich wird auch die Frage gestellt, ob im Taschenrechner- und Computerzeitalter die Kinder das Einmaleins überhaupt noch lernen müssen. Padberg beantwortet diese Frage eindeutig mit ja, denn gerade heute hat die Bedeutung der Überschlagsrechnung zugenommen. Die Kinder müssen die Fertigkeit haben, ein nicht selbst errechnetes Ergebnis auf seine Richtigkeit hin zu überprüfen. Das Einmaleins bildet die Grundlage für dieses überschlagende Rechnen (Padberg & Benz, 2011, S. 137 f.).

Man unterscheidet bei der Erarbeitung des Ein-

maleins generell zwischen zwei verschiedenen Methoden:

#### Ganzheitlicher Weg

Von Anfang an werden alle Einmaleinsaufgaben ganzheitlich bearbeitet. Man verwendet Anschauungsmittel und man richtet den Blick nicht gezielt auf einzelne Malreihen, sondern man betont das Anwenden vielfältiger Rechenstrategien. Behandlung der Reihen zeitlich nacheinander  
Man konzentriert sich nach einigen grundlegenden Aufgaben ausschließlich auf die Erarbeitung von Einmaleinsreihen. Man prägt sich die einzelnen Reihen ein und baut so schrittweise das Einmaleins auf.

Padberg hält ein Vorgehen für sinnvoll, das Komponenten beider Wege beinhaltet (Padberg & Benz, 2011, S. 138 f.), andere AutorInnen hingegen erachten nur die ganzheitliche Betrachtung des Einmaleins als zielführend:

„Aufgaben des Einmaleins darf man nicht gleichsetzen mit mechanischen Gedächtnisleistungen oder rein auswendig gelerntem Wissen“ (Radatz, 1983, S. 83).

„Vieles spricht jedoch nach heutigen Erkenntnissen deutlich für ein ganzheitliches, aktiv entdeckendes Vorgehen, bei dem die Kinder allmählich, gemäß ihrem individuellen Vermögen und auf natürliche Weise in die Struktur des Einmaleins hineinwachsen“ (Krauthausen & Scherer, 2007, S. 29).

„Wer hier lernt, dass Auswendiglernen alles ist, weil man nur so zu Erfolgsergebnissen kommen kann, wird diese Erwartungshaltung nur ungern wieder aufgeben“ (Baireuther, 1999, S. 66).

„Um das Einmaleins zu automatisieren, sind Einblick in Strukturen und Muster der Einmaleinsreihen nicht nur hilfreich, sondern nötig“ (Kobr, 2008, S. 35).

Die Multiplikation ist für Kinder schwerer zu verstehen als die Addition und Subtraktion. Einerseits wird durch die Multiplikation ein größerer Zahlenraum erschlossen, andererseits sind die Verknüpfungsergebnisse nicht gleichmäßig über den Zahlenraum verteilt. Oft ergibt sich daraus, dass die Multiplikationssätze frühzeitig auswendig gelernt werden.

Die Einmaleinssätzchen müssen zwar automatisiert werden, damit sie jederzeit abrufbar sind -aber erst, nachdem die Grundvorstellung der Multiplikation sicher beherrscht wird, indem zum Beispiel Operationen in Umweltsituationen erkannt werden (Lauter, 2001, S. 88). Generell ist es wichtig, dass man zwischen den Reihen die Zusammenhänge so deutlich wie möglich darstellt und die Gesetzmäßigkeiten, die diesen Zusammenhängen zu Grunde liegen, in einfacher Spra-

che verbalisiert (Winter, 1996, S. 51).

Unumstritten sind für die Erlernung der Malsätzchen die Notwendigkeit eines realen Erfahrungsbezuges für die Kinder und die konkret-handelnde Erarbeitung seitens der Lehrperson. Beginnend bei Jean Piaget, der das kindliche Denken dieser Stufe (Stadium der konkreten Operation) unmittelbar als Fortführung des eigenen Tuns und Handelns charakterisiert (Piaget, 2003, 333 ff.) über Jerome Bruner, der mit Ausdifferenzierung des Lernprozesses zwischen enaktiver (handelnder), ikonischer (bildhafter) und symbolischer (abstrakter) Darstellungsebene unterschied (Bruner, 1960, S. 33 ff.) wird der Bogen bis zu den aktuellen Erkenntnissen der Neurobiologie gespannt: beispielsweise weisen Manfred Spitzer und Gerald Hüther auf die Bedeutung der eigenen Erfahrung für das Gelingen und die Nachhaltigkeit von Lernprozessen hin (Spitzer, 2007, S. 267 ff.; Hüther, 2013, S. 70-84).

Der Österreichische Lehrplan fordert bereits ab der ersten Schulstufe die Erarbeitung des Malnehmens. Unter der Formulierung „Sammeln von Grunderfahrungen zu multiplikativen Operationen“ wird beispielsweise im Zahlenraum 20 angebahnt, was es heißt, wenn pro Teller zwei Äpfel aufgelegt werden. Über das Verkürzen der Addition wird so der Malbegriff mittels konkreten Tuns erarbeitet. Wird den Kindern anschließend die Gelegenheit gegeben, diesen Vorgang zunächst zeichnerisch in Form einer Skizze nachzuvollziehen und erst in weiterer Folge in Form einer Rechnung zu formulieren, sind wir bei den oben erwähnten Darstellungsebenen. Nach Radatz und Schipper lassen sich die realen Anlassfälle zwischen zeitlich-sukzessiv und räumlich-simultan unterscheiden, je nachdem, ob hintereinander immer wieder dieselbe Menge geholt oder gebracht wird oder gleichzeitig immer gleiche Mengen vorliegen (Radatz, W. Schipper et. al., 1998, S. 82).

Diese Darstellungsebenen finden sich auch im Lehrplan bei den im Anschluss an die Lehrinhalte angeführten mathematisch-didaktischen Grundsätzen. Auf der zweiten Schulstufe findet man als Schwerpunkt die Erarbeitung des kleinen Einmaleins. Das ganze Schuljahr hindurch werden die einzelnen Reihen aufbauend erarbeitet. Es ist unerlässlich, dass Kinder das Malnehmen gleichmächtiger Mengen real handelnd durchführen. Wenn beispielsweise bei der Erarbeitung der Zweierreihe jedes Kind jeweils zwei Rechenstäbchen mit zum Beispiel Gummiringen bündelt, bis zwanzig Stäbchen daliegen, lässt sich die Zweierreihe aus eigener Erfahrung aufbauen. Durch operatives Durcharbeiten lassen sich sogenannte „Ankerrechnungen“ (in der Literatur auch unter dem Begriff „Königsaufgaben“ bekannt), wie



„mal 2“, „mal 5“, „mal 10“ erfassen und einüben, mit Hilfe derer weitere Malsätzchen abgeleitet werden können. Im Laufe des Schuljahres fügt sich so Malreihe an Malreihe, bis alle Reihen des kleinen Einmaleins erarbeitet sind. Die Sammlung aller erarbeiteten Malsätzchen, Umkehrungen und Ableitungen lässt sich dann beispielsweise anhand einer durch Schraffierungen wachsenden Einmaleinstabelle oder durch eine steigende Kärtchenanzahl der Einmaleinskartei festhalten. Im Sinne der bereits erwähnten Bedeutung von subjektiver Bewertung und der damit nicht einsichtigen Drillforderung ist von jeglichem sinnentleerten Abprüfen des Einmaleins abzusehen! Jeder individuellen Ableitung bei der Lösung gestellter Rechenaufgaben ist gegenüber uneinsichtigem auswendigem Aufsagen der Vorrang zu geben!

Die schriftlichen Rechenoperationen auf der dritten Schulstufe können nur bei sicherer Beherrschung der Malreihen ausgeführt werden. Die Multiplikation kann man in einen zeitlich-sukzessiven, räumlich-simultanen und kombinatorischen Aspekt unterteilen. Rechengesetze wie das Kommutativ-, Assoziativ-, oder Distributivgesetz bieten beim Rechnen der Malsätzchen Vorteile. Das Wissen um deren Wortlaut ist natürlich nicht relevant für Grundschul Kinder, jedoch deren Anwendung essentiell für das Aufbauen von Strukturen und Analogien. Zur Festigung der Malreihen, die bewusst erst später und losgelöst von der Erarbeitung erfolgen sollte, sind unterschiedlichste spielerische Übungsformen möglich.

### Rechengesetze in der Grundschule ?

Rechengesetze werden im Mathematikunterricht der Grundschule zwar nicht im Wortlaut gelehrt, doch bietet ihre Anwendung den Kindern Vorteile im Erlernen des Einmaleins.

Mitunter wird in mancher Übungspraxis die Gesamtreihe einer Malreihe „wie ein Gedicht“ auswendig gelernt; die Kinder geben dieses „Gedicht“ dann oft genug im charakteristischen Leierkastenton wieder. In weiterer Folge werden die Malsätzchen auch durcheinander abgefragt – und nicht wenige Kinder wissen sich dann nur mehr dadurch zu helfen, jeweils die gesamte Reihe bis zum eigentlich gefragten Malsätzchen hinaufzurechnen oder zu zählen; eine Lösungsstrategie, die oft genug bis in die Sekundarstufe beibehalten wird.

Querverbindungen und Strukturen kommen in dieser Form des Unterrichts in der Regel - wenn überhaupt - erst nachträglich ins Spiel. Demnach kann „9 mal 4“ auch als „10 mal 4 minus 4“ erarbeitet werden, und dies wird im Unterricht (hoffentlich) auch thematisiert. Leider werden diese

und andere Querverbindungen in der Regel nicht als Prinzip der Automatisierung in einem entsprechend systematischen Aufbau umfassend genutzt. Auf diese Weise droht das kleine Einmaleins für viele Kinder tatsächlich zu einer reinen Gedächtnisübung zu verkommen. „Aber das ist es doch auch!“ könnte an dieser Stelle ein Einwand lauten: „Das kleine Einmaleins muss man sich doch einfach merken!“ Dieser Einwand geht an der Sache vorbei. Natürlich muss es Ziel des Unterrichtes sein, dass Kinder die Aufgaben des kleinen Einmaleins letztlich aus dem Gedächtnis sicher und rasch abrufen können und so automatisiert haben. Doch auf welchem Weg ist dieses Ziel am besten zu erreichen?

Das vernetzte, ganzheitliche Einmaleins-Lernen stellt eine wesentliche Erleichterung für das Merken der Malsätzchen dar. Es geht dabei nicht darum, dass ein Kind, das etwa  $9 \times 4$  noch nicht auswendig weiß, dieses mit Hilfe von  $10 \times 4$  auf ökonomische Weise ausrechnen kann (wiewohl freilich auch das ein Wert für sich ist), sondern das wiederholte Lernen des Aufgabenbündels  $10 \times 4 / 9 \times 4$  erleichtert und beschleunigt das Merken von  $9 \times 4$  selbst. Es führt dazu, dass dem Kind mit vergleichsweise geringerem Übungsaufwand schließlich auch die unmittelbare Assoziation  $9 \times 4 = 36$  (ohne den Umweg über  $10 \times 4$ ) gelingen wird.

Die geeignete Methode zur Vermittlung und Festigung des kleinen Einmaleins hängt von vielen verschiedenen Faktoren und Variablen ab: Nicht jede Methode ist für jede Klasse geeignet. Viel ist davon abhängig, wie die SchülerInnen den Unterricht gewohnt sind. Haben Kinder in der ersten Klasse nie mit offenen Fragestellungen gearbeitet, wird es auch schwierig werden, ihnen das Einmaleins mit offenen Aufgabestellungen näher zu bringen.

Zu guter Letzt wird der Erfolg einer Methode aber in erster Linie von der Lehrperson beeinflusst - sie sollte hinter der von ihr gewählten Methode stehen und an dieser keine Zweifel haben. Klarerweise obliegt letztendlich die Entscheidung für eine bestimmte Lehrmethode immer der jeweiligen Lehrperson, da es auf didaktischem Gebiet keine Rezepte mit Wirkungsgarantie geben kann, sondern eher - wie es der deutsche Didaktiker Günther Krauthausen formuliert - „Wahrscheinlichkeitsaussagen“ (Krauthausen & Scherer, 2007, S. 29).

### Literaturverzeichnis

- Bruner, J. (1960). The Process of Education - a Searching Discussion of School Education Opening New Paths to Learning and Teaching. Vin-

- tage Books.
- Baireuther, P. (1999). Mathematikunterricht in den Klassen 1 und 2. Donauwörth: Auer Verlag.
  - Gaidoschik, M. (2009). „Das muss man sich einfach merken“???
  - Schwierigkeiten mit dem Einmaleins: Einige Anregungen für Vorbeugung und Abhilfe. Abgerufen am 06. Feber 2014 von [http://www.recheninstitut.at/wp\\_content/uploads/2011/10/einmaleins1.pdf](http://www.recheninstitut.at/wp_content/uploads/2011/10/einmaleins1.pdf).
  - Gerster, H. D. (2009). Schwierigkeiten beim Erwerb mathematische Konzepte im Anfangsunterricht, Päd. Hochschule Freiburg. Abgerufen am 06. Februar 2014 von [http://www.schuleundgesundheit.hessen.de/fileadmin/content/Themen/as/forschungsbericht\\_dyslex.pdf](http://www.schuleundgesundheit.hessen.de/fileadmin/content/Themen/as/forschungsbericht_dyslex.pdf).
  - Hefendehl-Hebeker, L. (2002). Das Einmaleins als Wissensnetz. Die Grundschulzeitschrift, 2002 (152), S. 6-11.
  - Hüther, G. (2010). Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In R. Caspary (Hrsg.), Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. (S. 70-84) (7. Auflage). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
  - Kobr, U. (2008). Einmaleins beziehungsreich. Mit produktiven Übungen mathematische Strukturen entdecken. Grundschulmagazin, 2008 (5), S.35-42.
  - Krauthausen, G. & Scherer, P. (2007). Einführung in die Mathematikdidaktik. Mathematik Primar- und Sekundarstufe. (3. Auflage). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag GmbH.
  - Lauter, J. (2001). Methodik der Grundschulmathematik. (8. Auflage). Donauwörth: Auer Verlag GmbH.
  - Padberg, F. & Benz, C. (2011). Didaktik der Arithmetik für Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Mathematik Primarstufe und Sekundarstufe I + II. (4. erweiterte, stark überarbeitete Auflage). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
  - Piaget, J. (2003). Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. (5. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
  - Radatz, H. & Schipper, W. (1983). Handbuch für den Mathematikunterricht an Grundschulen. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag GmbH.
  - Radatz, H., Schipper, W., Dröge, R. & Ebeling, A. (1998). Handbuch für den Mathematikunterricht. 2. Schuljahr. Hannover: Schroedel Verlag.
  - Selter, Ch. (2002). „Einführung“ des Einmaleins durch Umweltbezüge. Einmaleins beziehungsreich. Die Grundschulzeitschrift, 2002 (152), S. 12-20
  - Spitzer, M. (2007). Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
  - Winter, H. (1996). Praxishilfe Mathematik. Didaktik im Überblick. Kreatives Üben. Beispiele für die Klassen 1 bis 4. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
  - Wittmann, E. & Müller, G. (2001). Handbuch produktiver Rechenübungen. Band 1. Vom Einpluseins zum Einmaleins. (2. Auflage). Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag GmbH.



# Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht

## Abstract

Selbstständiges Schreiben wurde im Rahmen von zwei IMST-Projekten<sup>1</sup> als Methode zur Verarbeitung und Festigung im naturwissenschaftlichen Unterricht in mehreren Klassen eingesetzt und die Wirksamkeit der Methode untersucht. Das erste Projekt – Lernen durch Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht – wurde im Schuljahr 2011/12 in vier Klassen (fünfte, sechste und siebte Schulstufe) an der Praxishauptschule der Pädagogischen Hochschule Tirol und an der Neuen Mittelschule Absam in den Fächern Biologie und Umweltkunde, Geographie und Wirtschaftskunde sowie in Physik durchgeführt. Am zweiten Projekt – Kreatives Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht –, welches im Schuljahr 2012/13 durchgeführt wurde, nahmen dieselben Klassen teil. Als Untersuchungsmethoden wurden Interviews, Fragebögen und Textanalysen eingesetzt.

Im ersten Projekt zeigte sich, dass die Schreibkompetenz in Teilbereichen verbessert wurde und dass vor allem das Denken in naturwissenschaftlichen Konzepten deutlich zunahm. Eine erwartete Verbesserung der Einstellung zum Schreiben trat jedoch nicht ein. Die Schüler-rInnen schrieben am Beginn und am Ende eher nicht gerne. Ihre Motivation, Texte selbst zu verfassen, nahm allerdings zu, wenn sie die Texte schön gestalten konnten und „etwas mit Fantasie“ dabei war. Daher wurden im zweiten Projekt vermehrt kreative Texte als Lernprodukte im naturwissenschaftlichen Unterricht verlangt. Auch damit wurde eine Verbesserung der Schreib- und Fachkompetenz erreicht, aber keine deutliche Verbesserung der Einstellung zum Schreiben. Allerdings kam in beiden Projekten zum Ausdruck, dass die Schüler-rInnen den Nutzen des Schreibens im naturwissenschaft-

lichen Unterricht für ihr Lernen erkennen und schätzen.

## 1. Ausgangssituation

Im Unterricht der meisten Fächer wird in verschiedenen Situationen mit unterschiedlichen Absichten und Zielsetzungen häufig geschrieben. So wie in anderen Gegenständen handelt es sich dabei auch in den naturwissenschaftlichen Fächern meist um die Übernahme von fertigen Texten bzw. Textbausteinen. Es werden Merktex-te von der Tafel oder vom Buch abgeschrieben, Arbeitsblätter und Lückentexte ergänzt oder Abbildungen beschriftet. In solchen Schreibsituationen übernehmen die meisten Lernenden Wort für Wort von der Vorlage, ohne über den Inhalt nachzudenken.

Es ist anzunehmen, dass bei dieser Form des Schreibens eine Entwicklung von Kompetenzen, wie sie in den Kompetenzmodellen für Deutsch (siehe Abbildung 1) und für Naturwissenschaften beschrieben werden, kaum stattfindet. Trotzdem ist diese Form des Schreibens weit verbreitet, da ein schön gestaltetes Heft mit korrekten Texten einerseits als Leistungsnachweis für den erfolgten Unterricht dienen kann und andererseits die Merktex-te als „Stoff zum Lernen“ für folgende Leistungsfeststellungen in Form von mündlichen Wiederholungen und schriftlichen Tests verwendet werden.

Hinter dieser Art des Unterrichts steht die Idee, dass in den naturwissenschaftlichen Fächern die SchülerInnen dann erfolgreich lernen, wenn ihnen der Stoff in verdaulichen Portionen vermittelt wird und sie ihn dann richtig wiedergeben können. Allerdings wurde inzwischen vielfach nachgewiesen, dass der größte Teil dieses Wissens für die SchülerInnen nicht lang-fristig verfügbar ist und oft keinen Beitrag zur Entwicklung naturwis-

**Artur Habicher, Hans Hofer, Petra Bucher-Spielmann, Norbert Waldner**

## Fußnoten

<sup>1</sup>) IMST – Innovationen Machen Schulen Top. Das ist eine Initiative des BMBWF zur Weiterentwicklung und Unterstützung des Österreichischen Schulunterrichts. Unter anderem bietet IMST Lehrerinnen und Lehrern über ein Schuljahr hinweg neben einer finanziellen Projektförderung auch eine inhaltliche Begleitung.

senschaftlicher Kompetenzen leistet. Es gibt viele Möglichkeiten, die Kompetenzbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht zu verbessern. Eine besteht darin, dass die SchülerInnen zu bearbeiteten Inhalten selbstständig Texte verfassen und dadurch die Inhalte besser verstehen lernen. Dabei beschreiben sie zum Beispiel eine Versuchsdurchführung und ihre Beobachtungen mit eigenen Worten oder sie fassen die Ergebnisse zusammen und formulieren die Erklärungen dafür selber. Sie können aber auch einen LehrerInnenvortrag, ein Video oder einen Text selbstständig schriftlich zusammenfassen. Dies wurde von den AutorInnen in ihrem dem Projekt vorausgegangenen Unterricht vereinzelnd versucht. Dabei zeigte sich, dass die Lernenden bei entsprechenden Hilfestellungen (Wortliste, Schlüsselbegriffe, Skizze etc.) ansprechende Texte verfassten. Nach Einschätzung der AutorInnen wies die Qualität dieser Lernprodukte darauf hin, dass die SchülerInnen durch selbstständiges Schreiben ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten sowohl in fachlicher Hinsicht als auch in Hinsicht auf eine selbstständige Textproduktion verbesserten. Diese Einzelerfahrungen sollten daher im Rahmen von IMST-Projekten genauer geprüft werden. Die Projekte sollten also helfen, die Frage zu klären, ob SchülerInnen durch selbstständiges Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht sowohl ihre Fach- als auch ihre Schreibkompetenz verbessern.

## 2. Naturwissenschaftliche Kompetenz und Schreiben

Für die naturwissenschaftlichen Fächer wurde in Österreich zwischen 2007 und 2011 ein dreidimensionales Kompetenzmodell entwickelt. Die erste Dimension umfasst die Inhalte, die zweite das Handeln und die dritte drei verschiedene Anforderungsstufen.

Die Handlungsdimension (zum genauen Nachlesen: [https://www.bifie.at/system/files/dl/bist\\_nawi\\_kompetenzmodell\\_8\\_2011-10-21.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_nawi_kompetenzmodell_8_2011-10-21.pdf)) bildet die Brücke zum Schreiben. Darin sind nämlich Deskriptoren zu finden, die das Verfassen von Texten durch SchülerInnen geradezu verlangen. So heißt es z.B. „Ich kann einzeln oder im Team Vorgänge und Phänomene in Natur, Umwelt und Technik beschreiben und benennen“ (Handlungsdimension W1) oder „Ich kann einzeln oder im Team die Auswirkungen von Vorgängen in Natur, Umwelt und Technik auf die Umwelt und Lebenswelt erfassen und beschreiben“ (Handlungsdimension W4). In der Handlungsdimension E3 ist angeführt: „Ich kann einzeln oder im Team zu Fragestellungen eine passende Untersuchung

oder ein Experiment planen, durchführen und protokollieren“ (BIFIE, 2011).

Im naturwissenschaftlichen Unterricht können fachliches und sprachliches Lernen einander durch Schreiben ergänzen. Das Schreiben ist ein Mittel, um Inhalte zu verarbeiten und sich anzueignen und um das Schreiben zu erlernen bzw. weiterzuentwickeln (Pohl & Steinhoff, 2010, S. 12). Auf den Zusammenhang von fachlichem Lernen und Schreibentwicklung gehen auch Becker-Mrotzek und Böttcher (2012, S. 75) ein, indem sie darauf hinweisen, dass Schreibentwicklung auf lange Sicht nicht alleine vom Deutschunterricht gefördert werden kann, sondern der aktiven Unterstützung durch andere Fächer bedarf. Dadurch ergeben sich mehr Schreibchancen, die erlernten Schreibstrategien werden im (schulischen) Alltag verankert und die fächerübergreifende Dimension des Unterrichts wird gefördert. Letztlich können sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden der beteiligten Fächer nur profitieren.

Beim Schreiben über Inhalte müssen sich Lernende gut überlegen, wie sie den Sachverhalt zu Papier bringen. Dabei werden Gedanken geordnet, die erhaltenen Informationen strukturiert, diese mit Vorwissen verknüpft und bei der Textproduktion in Sinnzusammenhänge gebracht. Durch den Schreibprozess generieren die SchülerInnen ihr neues Wissen. Steffens (2004, S. 1) sieht im Schreiben zu bestimmten Themen und Inhalten des fachlichen Unterrichts Lernchancen. „Nach moderner Auffassung – gestützt durch die kognitive Schreibforschung – kommt dem Schreiben eine epistemische (erkenntnisentwickelnde/wissensentwickelnde) und heuristische (findende) Funktion zu, deren Ursache in der Arbeit mit den sprachlichen Zeichen begründet liegt, vor allem in den Abstraktionsleistungen, die dabei herausgefordert und gefördert werden“ (ebd., S. 1).

Josef Leisen (2008, S. 4) betont den Zusammenhang von fachlichem und sprachlichem Lernen und meint, dass Sprachlernen und beispielsweise Physiklernen beim Schreiben untrennbar miteinander verbunden sind.

Schreiben ist eine verlangsamte Kommunikationsform. Darin liegt der Vorteil, dass die SchreiberInnen die eigenen Gedanken ordnen und in logische Zusammenhänge bringen, sich also vertieft mit den Inhalten auseinandersetzen. Schreiben heißt sich entscheiden, der Sachverhalt muss auf den Punkt gebracht und präzise formuliert werden (Leisen, 2008, S. 5).

In der folgenden Aufzählung sind weitere Gründe angeführt, warum im naturwissenschaftlichen Unterricht geschrieben werden soll:

- Das Schreiben führt zur intensiven und vertief-



- ten Auseinandersetzung.
- Das Schreiben schafft Bewusstheit.
  - Das Schreiben schafft Präzision.
  - Das Schreiben führt zur Konzentration auf das Wesentliche.
  - Schreiben bietet Differenzierungsmöglichkeiten.
  - Schreiben unterstützt selbstständiges Lernen.
  - Schreiben zeigt Verständnisschwierigkeiten und Stolpersteine auf.
  - Schreiben fördert die Kommunikationskompetenz.
  - Schreiben gibt LehrerInnen vielfältige Rückmeldungen über den Wissensstand, Verständnisschwierigkeiten, sprachliche Kompetenz etc. (Leisen, 2008, S. 5ff. und ergänzt)

Das selbstständige Verfassen von Texten im naturwissenschaftlichen Unterricht hilft also, einen Sachverhalt besser zu durchdenken und damit auch zu verstehen. Gleichzeitig bietet es dem lernenden Menschen eine Möglichkeit, seine Fertigkeit im Schreiben zu trainieren. Da Schreibkompetenz sonst nur im Sprachunterricht gefördert wird, ergibt sich hier eine wichtige Synergie zwischen den beiden Fachgebieten. Wesentliche Elemente des Schreibens sind Planen, Verfassen und Überarbeiten.



Abbildung 1: Kompetenzmodell Deutsch 8. Schulstufe (Abgerufen am 20. März 2015 von <https://www.bifie.at/node/49>)

### 3. Selbstständiges Schreiben und kreatives Schreiben

Im Wissen vermittelnden Unterricht wird der Lehrstoff gefestigt, indem die SchülerInnen einen Merktext abschreiben oder Lückentexte ausfüllen. Dies lässt den Lernenden keinen oder nur wenig Spielraum für eigene Formulierungen. Da-

her kann diese Art des Schreibens als unselbstständig oder als gebundenes Schreiben bezeichnet werden.

Im selbstständigen Schreiben dagegen verfassen die Lernenden nach einer Informations-, Verarbeitungs- und Planungsphase selbstständig Texte, die den neuen Stoff zum Inhalt haben. Diese Texte werden von der Lehrperson gesammelt und auf Inhalt, Grammatik und Rechtschreibung überprüft. In der nächsten Unterrichtseinheit werden ausgewählte Texte von ihren AutorInnen in der Klasse vorgelesen und im Klassenplenum besprochen. Danach überarbeiten alle ihre eigenen Texte, einige zufällig ausgewählte SchülerInnen lesen am Ende dieser Überarbeitungsphase ihre Texte vor, präsentieren damit ihre endgültigen Produkte und stellen diese vielleicht auch noch einmal zur Diskussion. Danach werden die fertigen Texte in den Arbeitsmappen gesammelt.

Das Lernen, das in einem solchen Unterricht stattfindet, umfasst mehrere Bereiche: Die Lernenden setzen sich bei der Produktion und Diskussion der Texte aktiv mit den neuen Inhalten auseinander und sie ringen um Formulierungen, die von der Lehrperson (Fachrelevanz) und von den MitschülerInnen (SchülerInnenrelevanz) verstanden werden. Damit üben die SchülerInnen auch – zunächst unbewusst, später bewusst – die Texte auf bestimmte Adressaten hin abzustimmen.

Im naturwissenschaftlichen Unterricht wird die Lehrperson den Schwerpunkt auf Inhalt und Textsorte legen und grammatikalische, orthografische und stilistische Beurteilungen zwar kennzeichnen, aber nicht in das Zentrum der Rückmeldung und Reflexion stellen. Geeignete Textsorten dabei sind Informieren (Beschreiben, Erklären), Argumentieren und Berichten.

Es gibt aber auch die Möglichkeit, den naturwissenschaftlichen Inhalt in eine spannende Geschichte einzubauen. So können die SchülerInnen verschiedene Perspektiven und Rollen einnehmen und dabei Abenteuer erleben, in denen die naturwissenschaftlichen Inhalte eine zentrale Rolle spielen. So schlüpfen sie z. B. in die Rolle einer Pflanze, eines Tieres, einer Zelle, eines Atoms oder eines Elektrons und beschreiben aus dieser Perspektive ihre Erlebnisse. Solche Textsorten fordern neben dem fachlichen Verstehen auch die Kreativität der Lernenden heraus und wurden von den AutorInnen daher als „kreative Texte“ bezeichnet.

Im ersten Moment scheinen solche kreativen Texte mehr Freiheit zuzulassen als strenge naturwissenschaftliche Berichte und Beschreibungen, doch sind auch sie inhaltlich streng an Vorgaben gebunden: Da die Geschichte mit einem naturwissenschaftlichen Thema verknüpft ist, wird auch

manchmal eine Liste von Fachwörtern vorgegeben. Kreatives Schreiben kann daher als Teilgebiet des selbstständigen Schreibens aufgefasst werden.

#### 4. Fragestellungen und Untersuchungsdesigns

Im ersten Projekt – Lernen durch Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht – wurden folgende Fragen formuliert:

- Wie verändert sich die Einstellung der SchülerInnen zum selbstständigen Schreiben im Laufe des Projektes?
- Wie verändert sich die Schreibkompetenz der SchülerInnen durch regelmäßiges, selbstständiges Schreiben im Fachunterricht?
- Welchen Einfluss hat das Schreiben auf die Entwicklung der naturwissenschaftlichen Fachkompetenz der SchülerInnen?

Während der Durchführung des Projektes entdeckten LehrerInnen durch Zufall, dass der Impuls, zu einem naturwissenschaftlichen Inhalt eine fantasievolle Geschichte zu schreiben, auf die Lernenden anregend wirkte und interessante Produkte entstehen ließ. Die Aussagen einiger SchülerInnen und die beschriebene Beobachtung führten dazu, dass das Team ein Folgeprojekt durchführte und mit diesem das kreative Schreiben als Verarbeitungs- und Festigungsmethode im naturwissenschaftlichen Unterricht untersuchte. Die Fragestellung war ähnlich wie im ersten Projekt, allerdings sollte insbesondere die Wirksamkeit des kreativen Schreibens untersucht und herausgefunden werden, welche Auswirkungen das kreative Schreiben auf die Einstellung der SchülerInnen zum Schreiben hat, auch im Vergleich zum Vorgängerprojekt. Zudem sollten die Daten getrennt nach Buben und Mädchen ausgewertet werden, um allfällige Unterschiede sichtbar zu machen. Für das zweite Projekt wurden daher folgende Forschungsfragen formuliert:

- Wie verändert sich die Einstellung der Mädchen und Buben zum Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht, wenn vermehrt kreatives Schreiben als Verarbeitungs- und Festigungsmethode zum Einsatz kommt?
- Welche Unterschiede zeigen sich bezüglich der Einstellung zum Vorgängerprojekt?
- Wie entwickelt sich die Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler durch kreatives Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht?
- Welchen Einfluss hat das kreative Schreiben auf die Entwicklung der naturwissenschaftlichen Fachkompetenz der Schülerinnen und Schüler?

### Methoden

#### Einstellung zum Schreiben

Um Antworten auf die Fragen zur Veränderung der Einstellung der Lernenden zum Schreiben bzw. einen Vergleich zwischen den beiden Projekten zu erhalten, wurden im ersten Projekt Interviews durchgeführt und im zweiten Projekt erfolgte eine schriftlich Befragung mittels Fragebögen (Habicher et al., 2012 und Habicher et al., 2013).

#### Entwicklung der Schreibkompetenz und naturwissenschaftlicher Kompetenzen

Im Laufe beider Projekte verfassten die SchülerInnen mehrmals Texte zu vorher gemeinsam erarbeiteten Inhalten. Diese Texte eigneten sich gut, um Aussagen über die Entwicklung der Schreibkompetenz bzw. der naturwissenschaftlichen Kompetenzen machen zu können. Dazu wurde im Unterricht in allen beteiligten Klassen und Fächern eine weitgehend ähnliche Vorgangsweise gewählt. Nach einer kurzen Informationsphase, in der die Lernenden einen LehrerInnenvortrag hörten, einen Text lasen, ein Experiment durchgeführt bekamen oder selbst durchführten, einen kurzen Film bzw. einen Filmausschnitt sahen oder im Internet selbst recherchierten, verarbeiteten die SchülerInnen die Informationen mit Hilfe von Zweiergesprächen, einem von der Lehrerin/vom Lehrer gelenkten Unterrichtsgespräch oder durch andere passende Aufgabenstellungen. In der anschließenden Phase erhielten die Lernenden in schriftlicher Form an der Tafel oder auf einem eigenen Blatt den Schreibauftrag. Die Texte wurden dann meist in Einzel-, manchmal in PartnerInnenarbeit verfasst.

#### Phasenschema für den Unterrichtsverlauf

1. Informationsphase	Text / Film / LehrerInnvortrag / Demonstrationsexperiment u.a.
2. Verarbeitung	Fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch / PartnerInnengespräche / Anwendung in Aufgabenstellungen
3. Schreibauftrag	schriftlicher Schreibauftrag mit kreativem Impuls an der Tafel oder auf einem Arbeitsblatt
4. Festigung	SchülerInnen verfassen selbstständig einen Text.
5. Nachbereitung	Lehrerin liest die Texte und gibt Rückmeldungen.

Tabelle 1: Phasenschema für den Unterrichtsverlauf

In jedem Fach wurde ein Thema ausgewählt, zu dem die Lernenden zirka sechs Monate nach Verfassen ihres ersten Textes zum gleichen Inhalt mit demselben Schreibauftrag noch einmal einen Text produzierten. Das Verfassen des zweiten Textes



Die Lernenden verfassten gerne Texte, wenn sie das Thema interessant fanden, wenn sie den Inhalt verstanden, wenn sie fantasievoll schreiben konnten, wenn sie den Text am Computer schreiben konnten (hier nahm die Zustimmung in der zweiten Befragung auffallend stark ab), wenn sie wussten, was sie schreiben mussten und wenn Rechtschreibfehler nicht bewertet wurden.

Mehrheitlich war es den SchülerInnen wichtig, dass die Lehrperson ihren Text las und Rückmeldung gab. Die Lehrerin/der Lehrer sollte Rechtschreibfehler, Grammatik- und Ausdrucksfehler sowie inhaltliche Fehler kennzeichnen. Ganz klar brachten die Lernenden zum Ausdruck, dass sie nicht wollten, wenn Fehler bewertet wurden. Andererseits war die Zustimmung zur Aussage „Ich bemühe mich, wenn der Text benotet wird“ sehr hoch und nahm gegen Ende des Projektes noch etwas zu (siehe Abbildung 4).

Unsere Erwartungen, dass mit Schreibaufträgen, die kreatives Schreiben ermöglichen, die Schreibfreude der SchülerInnen zunehmen würde, erfüllten sich leider nicht. Die generelle Ablehnung des Schreibens blieb in beiden Projekten recht hoch, es zeigte sich vordergründig kein Unterschied in der allgemeinen Einstellung zum Vorgängerprojekt. Bei einer differenzierten Betrachtung wurde aber deutlich, dass die SchülerInnen unter bestimmten Bedingungen doch gerne schreiben. So war beispielsweise die Zustimmung zum Verfassen fantasievoller Geschichten hoch und hat im Laufe des Projektes „Kreatives Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht“ sogar zugenommen.

In beiden Projekten zeigte sich, dass die Lernenden den Nutzen, der ihnen aus dem selbstständigen Verfassen von Texten erwächst, erkannten. Insbesondere durch die Auswertung der Fragebögen wurde klar, dass die SchülerInnen daran interessiert waren, die Inhalte zu verstehen und richtig zu lernen, die Begriffe richtig zu schreiben und ihren Ausdruck zu verbessern. Die hohe Zustimmung am Ende des Projektes könnte ein Hinweis darauf sein, dass der regelmäßige Einsatz des selbstständigen Schreibens im naturwissenschaftlichen Unterricht bei den Lernenden das Bewusstsein verstärkt, dadurch ihre Kompetenzen zu verbessern.

Unterschiede zwischen Mädchen und Buben  
Die ablehnende Haltung gegenüber dem Schreiben war bei den Buben wesentlich stärker ausgeprägt (siehe Abbildung 5).

In der Zustimmung bzw. Ablehnung einzelner Textsorten stimmten Mädchen und Buben weitgehend überein, einzig beim Verfassen von Berichten war ein deutlicher Unterschied zu erkennen. Beinahe die Hälfte der Schüler gab an, Berichte gerne zu schreiben, während das nur für ein Viertel der Schülerinnen zutrifft.

Die SchülerInnen wollten Rückmeldungen durch die Lehrperson erhalten. Es war ihnen wichtig, dass die Lehrerin/der Lehrer den Text las, ihnen eine schriftliche Rückmeldung gab, Rechtschreibfehler, Grammatik- und Ausdrucksfehler sowie inhaltliche Fehler kennzeichnete und dass ihr Text zur Leistungsfeststellung herangezogen wurde. All diese Rückmeldungen waren für die Buben noch wichtiger als für die Mädchen. Besonders deutlich kam dies in den Ergebnissen zu den Aussagen „Mir ist es besonders wichtig, dass die Lehrperson meinen Text liest“ und „Die Lehrperson soll meinen Text benoten“ zum Ausdruck (siehe Abbildung 6).

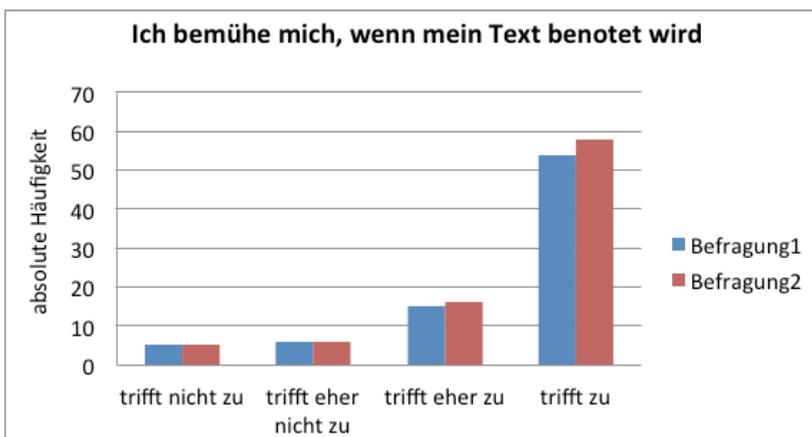


Abbildung 4: Bemühen beim Schreiben

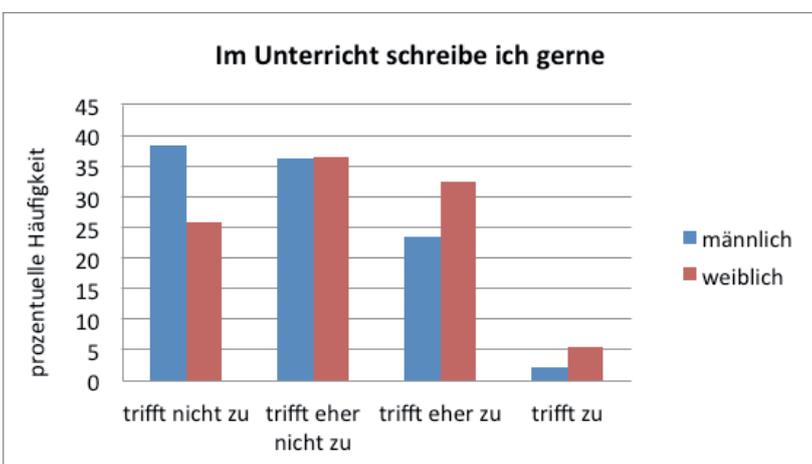


Abbildung 5: Im Unterricht schreibe gerne



### Entwicklung der Schreibkompetenz

Die Ergebnisse der Auswertung aller Texte zeigten in beiden Projekten folgende Tendenzen: Insgesamt waren sowohl in der Themenentfaltung als auch in der Gliederung der Texte nur geringfügige Veränderungen festzustellen. Während bei der ersten Textproduktion einzelne Lernende das Thema nicht nachvollziehbar entfalteten, waren bei den zweiten Texten alle SchülerInnen in der Lage, den Inhalt kontinuierlich zu entwickeln. Die Gesamtzahl der SchülerInnen, die ihren Text nicht gliederten, nahm etwas ab.

Anders verhielt es sich bezüglich der Satzstruktur. Im ersten Projekt nahm die Anzahl der einfachen und der komplexen Sätze in den zweiten Texten zu (siehe Abbildung 7). Beim kreativen Schreiben hat die Anzahl der einfachen Sätze in den zweiten Texten gegenüber den ersten abgenommen, die Anzahl der komplexen Sätze nahm etwa im gleichen Ausmaß zu (siehe Abbildung 8). Durchschnittlich waren die Texte beim zweiten Schreiben länger.

Die Ergebnisse beider Projekte zeigten, dass sich die Schreibkompetenz im Teilbereich Satzstruktur verbessert hat. Es kann allerdings nicht gesagt werden, ob diese Veränderung durch den verstärkten Einsatz des Schreibens im naturwissenschaftlichen Unterricht passiert ist, ob sie Ausdruck eines persönlichen Reifungsprozesses war oder ob diese Veränderung durch Schreibförderung im Sprachunterricht erfolgte. Es kann angenommen werden, dass selbstständiges Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht diese Entwicklung jedenfalls unterstützt. Die günstige Entwicklung der Schreibkompetenz könnte als zusätzlicher, durch die Projekte hervorgerufener Trainingseffekt interpretiert werden.

Bei den LehrerInnen tauchte während der Durchführung des selbstständigen Schreibens immer wieder die Frage auf, ob neben den inhaltlichen Fehlern die sprachlichen Fehler anzuzeichnen sind. Die SchülerInnen gaben mit dem Ausfüllen der Fragebögen eine klare Antwort: Ja, sie wollen auf alle Fehler aufmerksam gemacht werden, aber sie möchten nicht, dass diese bewertet werden und sie wollen mehrheitlich ihre Schreibkompetenz verbessern. Dazu benötigen sie eine differenzierte Rückmeldung und Hilfestellung ohne Bewertung. Eine eingehende Analyse und ein Vergleich von Texten, die von Mädchen erstellt wurden, und jenen, die Buben verfassten, brachten keine auffallenden Unterschiede in den Ergebnissen. Äußerlich betrachtet fiel das durchschnittlich ordentlichere Schriftbild der von Mädchen verfassten Texte auf. Zudem schienen diese besser gegliedert und mit größerer Sorgfalt angefertigt zu sein. Mädchen verwendeten häufiger Farbstifte

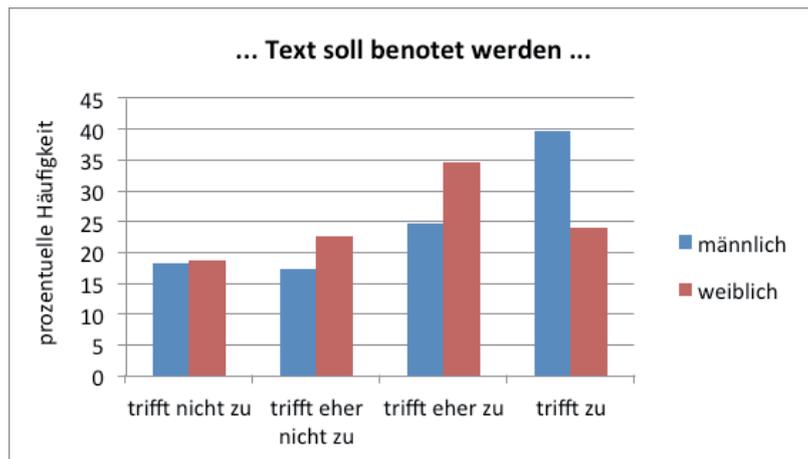


Abbildung 6: Rückmeldung durch die Lehrperson

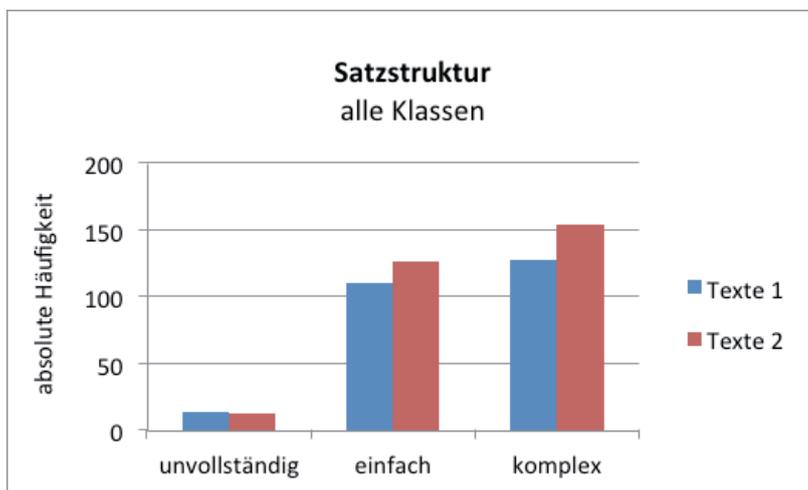


Abbildung 7: Satzstruktur Projekt 1

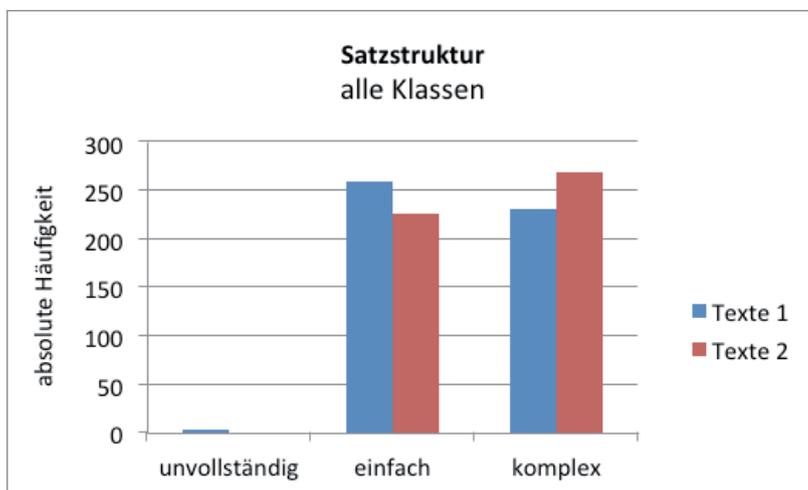


Abbildung 8: Satzstruktur Projekt 2

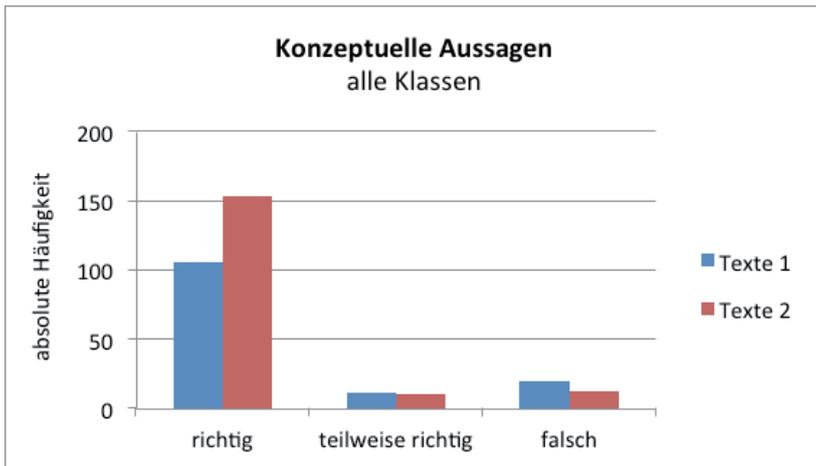


Abbildung 9: Konzeptuelle Aussagen Projekt 1

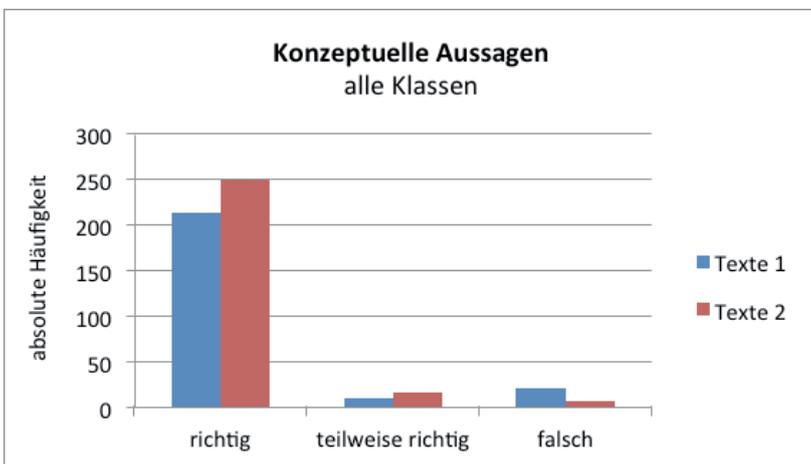


Abbildung 10: Konzeptuelle Aussagen Projekt 2

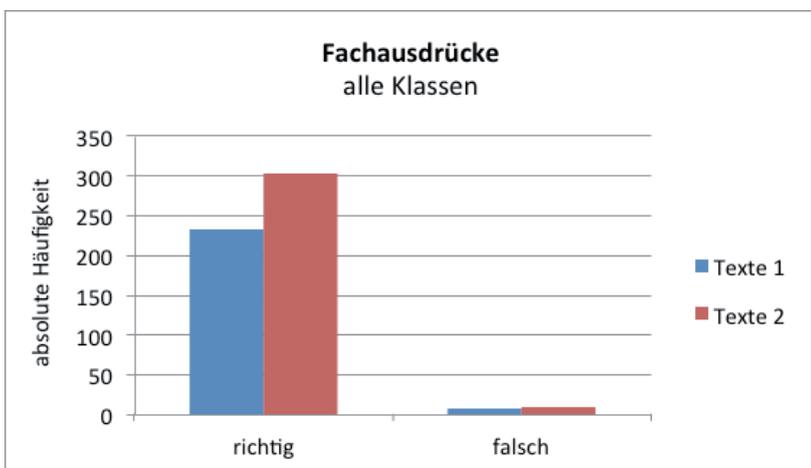


Abbildung 11: Fachausdrücke Projekt 1

und hoben öfter Überschriften oder wichtige Textpassagen durch Unterstreichen hervor.

### Entwicklung der Fachkompetenz

Mit der Untersuchung der Aussagestruktur sollte die Fachkompetenz der SchreiberInnen erfasst werden. Ausgewertet wurden in jedem Fach Texte zu einem Thema. Dazu verfassten die Lernenden nach der oben beschriebenen Vorgangsweise einen Text. Zirka sechs Monate nach dem Verfassen des ersten Textes produzierten sie mit demselben Schreibauftrag noch einmal einen Text. Für die zweite Textproduktion erhielten die Schülerinnen keine weiteren Informationen, sie wurden lediglich aufgefordert, sich an das Experiment, den Film und an ihre selbst geschriebenen Texte zu erinnern. Alle Texte wurden mit dem Analyseraster ausgewertet.

Dabei wurden die im Text erkennbaren naturwissenschaftlichen Konzepte als richtig, teilweise richtig oder falsch eingestuft, die verwendeten Fachausdrücke wurden den Kategorien „richtig“ oder „falsch“ zugeordnet und deren Anzahl jeweils im Raster festgehalten. Erste Textanalysen zeigten sehr schnell übereinstimmende Ergebnisse zwischen den verschiedenen AuswerterInnen. Insgesamt gesehen konnte in den zweiten Texten aller Klassen und Fächer in beiden Projekten gegenüber den ersten eine deutliche Steigerung sowohl bei den konzeptuellen Aussagen als auch bei den in den Texten verwendeten Fachausdrücken festgestellt werden (siehe Abbildungen 9 bis 12).

Hinsichtlich der Aussagenstruktur waren keine geschlechtsspezifischen Unterschiede zu erkennen. Sowohl Schülerinnen als auch Schüler verwendeten in ihren zweiten Texten mehr richtige konzeptuelle Aussagen und Fachausdrücke.

Die deutliche Zunahme sowohl an konzeptuellen Aussagen als auch an richtig verwendeten Fachausdrücken in den SchülerInnen-texten überraschte uns. Eine mögliche Erklärung wäre zum einen, dass Schreiben und die Entwicklung von Fachkompetenzen in einer Wechselwirkung stehen und zum anderen das eigenständige Tun der Lernenden. Die Schreiberin/der Schreiber muss vor dem Formulieren die Gedanken ordnen. Das bedeutet im naturwissenschaftlichen Kontext, dass vorhandene Konzepte verwendet, diese mit den neuen Inhalten verbunden und dadurch die vorhandenen erweitert oder sogar neue Konzepte entwickelt werden. Die deutliche Zunahme an konzeptuellen Aussagen im zweiten Schreibprodukt ist ein Hinweis darauf, dass naturwissenschaftliche Konzeptentwicklung und Schreiben eng miteinander verbunden sind.



## Ausblick

Die Ergebnisse der beiden Forschungsprojekte sprechen dafür, selbstständiges Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht als Methode der Verarbeitung und Festigung einzusetzen. Aufgrund der Erfahrungen und Ergebnisse beider Projekte wurde das Unterrichtskonzept weiterentwickelt und wird aktuell in einer breit angelegten Untersuchung, die vom Bundesministerium für Bildung und Frauen gefördert wird, einer genaueren Prüfung unterzogen.

## Literaturverzeichnis

- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2012). Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. (4., überarbeitete Auflage) Berlin: Cornelsen.
- BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.) (2011). Kompetenzmodell Naturwissenschaften 8. Schulstufe. Abgerufen am 8. Dezember 2014 von [https://www.bifie.at/system/files/dl/bist\\_nawi\\_kompetenzmodell-8\\_2011-10-21.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_nawi_kompetenzmodell-8_2011-10-21.pdf)
- Habicher, A., Bucher-Spielmann, P., Hofer, H. & Waldner, N. (2012). Lernen durch Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht. Abgerufen am 22. Dezember 2014 von [https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/b/b0/501\\_Langfassung\\_Habicher.pdf](https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/b/b0/501_Langfassung_Habicher.pdf)
- Habicher, A., Bucher-Spielmann, P., Hofer, H. & Waldner, N. (2013). Kreatives Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht. Abgerufen am 22. Dezember 2014 von [https://www.imst.ac.at/files/projekte/880/berichte/880\\_Langfassung\\_Habicher.pdf](https://www.imst.ac.at/files/projekte/880/berichte/880_Langfassung_Habicher.pdf)

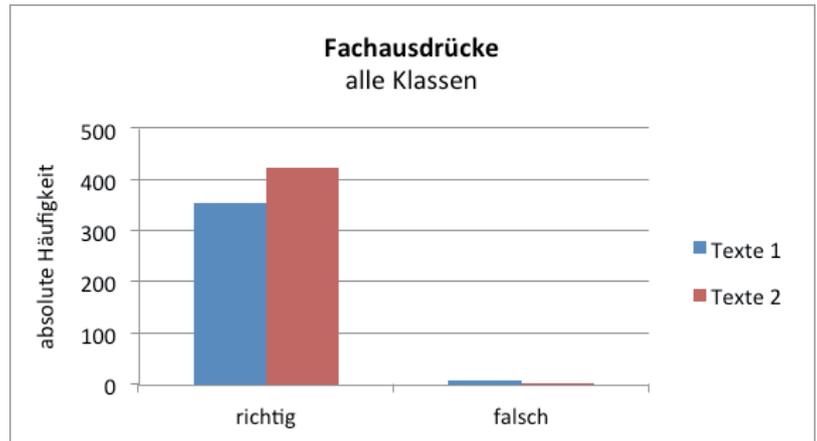


Abbildung 12: Fachausdrücke Projekt 2

- Leisen, J. (2008). Lesen ist schon schwer genug, dann auch noch Schreiben? Naturwissenschaften im Unterricht. Physik. 19 (104), S. 4–10.
- Leisen, J. (2010). Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Unterricht in der Praxis. Bonn: Varus-Verlag.
- Pohl, T. & Steinhoff, T. (2010). Textformen als Lernformen. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), Textformen als Lernformen. (S. 5-26) Duisburg: Gilles & Francke
- Steffens, R. (2004). Schreiben im Fachunterricht – Einführung. Abgerufen am 5. Jänner 2015 von [http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/fids/downloads/einfuehrung\\_schreiben.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/fids/downloads/einfuehrung_schreiben.pdf)

# Eine neue Sichtweise der Unterrichtsplanung im praktischen Unterricht

**Andreas Hirzinger**

Lehren und Lernen sind die wesentlichen Größen des Unterrichts. Sie werden systematisch geplant, arrangiert und organisiert. Im praktischen Bereich der Unterrichtstätigkeit ist es besonders wichtig, dass dieser Lehr-/Lernprozess effektiv vollzogen wird. Unterricht wird hier verstanden als organisierte Interaktion von Lehren und Lernen (vgl. Schröder 2002, S. 75).

Lehren als Verhalten, das im Bereich des praktischen Unterrichts im Besonderen exemplarische Erfahrung vermittelt, mit der Intention Lernen zu aktivieren und zu fördern. Das exemplarische Lehren (abgeleitet von lat.: exemplum, Beispiel) fordert als Ziel die Reduktion des Lehrstoffes auf die essentiellen Bildungs- und Ausbildungsinhalte.

Wie dies auch in den didaktischen Grundsätzen der Anlage 1 BGBL. II Nr. 300 2011 verankert wurde.

„In der Umsetzung der Bildungs- und Lehraufgaben ist der Erarbeitung von grundlegenden Erkenntnissen und Fertigkeiten der Vorzug gegenüber oberflächlicher Vielfalt zu geben. Diese Grundhaltung erfordert unter anderem exemplarisches Lehren und Lernen“<sup>1</sup>

Der subjektive Prozess des Lernens, der sich nur in der Veränderung des Verhaltens bzw. Wissensstandes zeigt, erzeugt die Komplexität von Unterricht (vgl. Woolfolk 2008, S. 257).

In der phänomenologischen Betrachtung des menschlichen Lernens geht es nicht um Lernen aus den Erfahrungen, sondern um Lernen als Erfahrung.

Erfahrung wird hier verstanden als Belehrung. Gemeint ist aber nicht die Belehrung durch den Lehrenden, sondern die Belehrung durch den Umgang mit der Sache selbst, also z.B. mit Arbeitsmethoden, Materialien, Maschinen, ... (vgl. Faulstich 2013, S.69).

Die formalen Strukturmerkmale (Lernziele, Begründungen, Unterrichtsschritte, Handlungsmuster, Sozialformen, ...) sind auch im praktischen Unterricht Bestandteile der Unterrichtsplanung. Neben diesen bedarf es einer genauen Definition des Unterrichtsergebnisses.

Ergebnis im Sinne des praktischen Unterrichts ist die exakte konzeptionelle Beschreibung des Endproduktes, wenn Unterricht im praktischen Bereich nachhaltig im Sinne einer Kompetenzerweiterung sein soll (Schmidt, 2009, S. 221).

Hierbei kann es sich um eine abzuschließende Arbeitsleistung handeln, z.B. ein verputzter Mauerwerkspfeiler, oder es kann sich auch um weiterführende Arbeitsschritte, die auf vorhergehende Leistungen aufbauen, z.B. Fertigstellung von Verputzarbeiten, handeln.

Im Bereich des Bauwesens werden Leistungen mittels standardisierten Leistungsverzeichnissen beschrieben, ähnlich einer genauen Produktbeschreibung. Anhand dieser Beschreibung wird das zu übergebene Werk bzw. Produkt definiert.

Diese Definition stellt einen Teil des Rahmens eines Werkvertrages dar. Zusätzliche Vereinbarungen, wie z.B. Fertigstellungstermin, Ausführungsqualitäten, Gewährleistungs- und Schadensansprüche usw., sind zusätzliche Bestandteile der gemeinsamen Vertragsvereinbarung.

In ähnlicher Weise müsste nun auch der praktische Unterricht geplant, arrangiert und organisiert werden.

Die explizite Beschreibung der Leistung, die der/die Schüler/in bewerkstelligen muss und die Qualität und Quantität der Arbeitsschritte sind die essentiellen Strukturmerkmale der Unterrichtsplanung im praktischen Unterricht.

Betrachten wir nun diese strukturellen Merkmale, die das Unterrichtsprodukt und in weiterer Folge auch die Konzeption der Unterrichtsplanung de-

## Fußnoten

<sup>1</sup>) Abgerufen am 20. März 2015 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnorm&Gesetzesnummer=20007451>





der Unterrichtsschritte im Werkstattunterricht könnte mit einer Netzwerkplanung/Terminplanung, wie sie im Bereich des Bauwesens Verwendung findet, mit den Schülern/innen gemeinsam erarbeitet werden.

Ein Beispiel eines Terminplanes:

1. Vorbereitungsarbeiten: 1 UE
2. Montageschritt 1: 1 UE
3. Montageschritt 2: 3 UE

Lehrende und Lernende vereinbaren einen Zeitplan, ergänzt durch kooperative partnerschaftliche Verpflichtungen. Dies spiegelt auch die Interaktion von Auftraggeber/in und Auftragnehmer/in in der Praxis wider.

Dieses Zeitmanagement einzuhalten würde von dem/der Schüler/in ein hohes Maß an Selbstmanagement einfordern. Unterscheidungsmerkmale zwischen dem Zeit- und Selbstmanagement sind insofern gegeben, da sich das Selbstmanagement häufig auf ein Problem bezieht, im Falle einer Werkstätten- und Produktionseinheit auf die Erstellung eines Endproduktes oder eines genau definierten Arbeitsprozesses bei einer weiterführenden Arbeit. Beim Zeitmanagement geht es nicht um eine spezifische Ausgangssituation, sondern vielmehr um den allgemein verbesserten Umgang mit der Zeit (Schuler, 2006, S. 341). Mit der gemeinsamen Festlegung des Terminplanes erhält der/die Schüler/in ein gesamtheitliches Bild des Arbeitsprozesses und kann dadurch seinen zur Verfügung stehenden Zeitrahmen effizienter verwalten.

Der Materialbedarf ist ein Kostenfaktor, den der/ die unterrichtende Lehrer/in im Sinne einer ökonomisch optimierten Unterrichtstätigkeit berücksichtigen sollte. Auch ergibt sich daraus eine wesentliche Vorbildwirkung für den/die Schüler/in. Der/die unterrichtende Lehrer/in im Werkstättenbereich fungiert in seiner/ihrer Position wie ein/e Betriebsinhaber/in, der/die dafür Sorge tragen muss, dass der Betrieb wirtschaftlich erfolgreich arbeitet.

Betrachten wir abschließend die Tatsache, dass jeder Werk- und Dienstleistungsvertrag in der Praxis auf eine Produkt-, Leistungs- u. Dienstleistungsbeschreibung gründet, sollte analog dazu die Unterrichtsplanung im Werkstätten- u. Praxisbereich die Unterrichtsproduktbeschreibung stärker fokussieren.

Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich. Abgerufen am 26. Februar 2015 von [http://www.bmbf.gv.at/schulen/euint/eubildung\\_nqr/nationaler\\_qualifikationsrah.html](http://www.bmbf.gv.at/schulen/euint/eubildung_nqr/nationaler_qualifikationsrah.html).

- Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem: Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten (Lehrplan 2011). Abgerufen am 26. Februar 2015 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007451>.
- Faulstich, P. (2013). Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld: Wetzlar.
- Melezinek, A. (1999). Ingenieurpädagogik. Praxis der Vermittlung technischen Wis-sens. 4. Auflage. Wien New York: Springer.
- Meyer, H. (2006). Was ist guter Unterricht. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Schmidt, Ch. (2009). Nachhaltigkeit Lernen. Der Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Sicht evolutionstheoretischer Anthropologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Schröder, H. (2002). Lernen-Lehren-Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen. (2. Auflage). München: Oldenburg Verlag.
- Schuler, H. (2006). Lehrbuch der Personalpsychologie. (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Woolfolk, A. (2008): Pädagogische Psychologie. (10. Auflage). München: Pearson Education Deutschland.

## Literaturverzeichnis

- Bildungsministerium für Bildung und Frauen (19.02.2015). „Bildung ohne Sackgasse“ – Die



# Schreiben beginnt von innen – ein Plädoyer für „Freewriting“ in allen Fächern

*Eine Methode zur Verbesserung der Textkompetenz*

Die Diskussion zur Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeit von Schülerinnen und Schülern ist nicht neu, durch die Einführung der neuen Reifeprüfung und der vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) hat sie jedoch in den Schulen eine neue Dringlichkeit erfahren. Die fachdidaktischen Konzepte und Ideen zur Verbesserung der Textkompetenz, die jetzt breiteren Raum finden und in einigen Neuerscheinungen Thema wurden, sind meist schon bekannt, haben aber meines Erachtens nicht immer Eingang in die Schulpraxis gefunden.

Zu Recht wird jetzt verstärkt auf Probleme hingewiesen, vor denen viele Schülerinnen und Schüler in der 11. und 12. Schulstufe stehen, wenn sie selbstständig eine längere Arbeit zu einem bestimmten Thema schreiben sollen. Auch ist Schreiben an sich (in der Schule) oft negativ behaftet. Auf Knopfdruck und oft unter Zeitdruck z. B. im Fach Deutsch bestimmte Textsorten zu produzieren, die dann benotet werden, lässt in manchem Kopf das Bild des Lämmchens auftauchen, das zur Schlachtbank geführt wird. Wie kann man also dieser Unlust am Schreiben entgegenwirken, manche Schreibblockade lösen und die Schreibkompetenz der Jugendlichen verbessern?

Eine wichtige Antwort finden Schülerinnen und Schülern bzw. Lehrerinnen und Lehrer sicher in der Methode des sogenannten „Freewriting“, das in der (amerikanischen) Schreibdidaktik schon länger bekannt ist und in der verwandten Form des kreativen Schreibens im Deutsch- bzw. Sprachunterricht auch bei uns Eingang gefunden hat. Bemerkenswert bei diesem Konzept ist meiner Meinung nach, dass es in jedem Fach und fast zu jedem Thema angewendet werden kann. Die Schreib- und damit verbundene Lesefähigkeit / -motivation von Schülerinnen und Schülern wird nämlich besonders dann verbessert, wenn dem Schreiben (und Lesen) in möglichst vielen Fä-

chern Raum geboten wird. Da diese Methode altersunabhängig ist, kann sie auch an Volksschulen angewandt werden und bei Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.

**Doris Kleiner**

## Die Methode des Freewriting

Besonders geeignet für den Unterricht ist das fokussierte Freewriting, das die österreichische Schreibtrainerin Judith Wolfsberger in ihrem Buch „Frei geschrieben“ genau erklärt. Dabei dient eine kurze Frage oder ein Satz / Begriff / Bild als Schreibimpuls und die Schülerinnen und Schüler schreiben in einem bestimmten Zeitrahmen (fünf – zehn Minuten zu Beginn) alles auf ein leeres Blatt nieder, was ihnen zu dem Satz / Begriff etc. in den Sinn kommt. Man konzentriert sich dabei auf die Gedanken, nicht die Formulierungen und schreibt immer weiter, ohne das Geschriebene zu lesen oder zu verbessern. Grammatik- und Rechtschreibfehler werden im Rahmen dieser Aktivität nicht beachtet, die Schülerinnen und Schüler formulieren aber in ganzen Sätzen. Wichtig dabei ist, im Schreiben möglichst nicht innezuhalten und mit der Hand immer in Bewegung zu bleiben. Nach Ablauf der Zeit wird der letzte Satz vollendet und das Schreiben beendet. Judith Wolfsberger meint in ihren 10 Regeln des Freewriting unter anderem: „Exkurse und Blödsinn sind okay. Wenn du nicht weiter weißt, schreib so lange `mir fällt nichts ein`, bis wieder ein neuer Gedanke kommt...“ (Wolfsberger, 2007, S. 142). Es ist auch wichtig, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass sie für sich schreiben und keine Angst vor Korrektur haben müssen – nichts ist beim Freewriting falsch – nur wer will, kann seinen Text am Ende vorlesen. Besonders motivierend ist es, wenn die Lehrperson an der Freewriting - Aktivität teilnimmt, indem sie selbst

mitschreibt (Wolfsberger, 2007).

Es hat sich in meinem Unterricht bewährt, diese Texte in einer eigenen Freewriting-Mappe/ einem Heft aufzubewahren, um sie auch „räumlich“ von anderen Texten zu trennen, die im Unterricht entstehen und vielleicht bewertet werden. Da es sich bei der Methode des Freewriting um einen eher niederschweligen Prozess handelt, sind Schülerinnen und Schüler recht leicht zum Schreiben zu bewegen, man kann es schnell in den Unterricht integrieren und es macht Jugendlichen bzw. Kindern meiner Erfahrung nach auch Spaß. Die Möglichkeit, einfach einmal draufloszuschreiben und nicht zu stoppen, aktiviert die rechte, kreative, ganzheitliche Seite des Gehirns und die linke, detailorientierte Gehirnhälfte, die den Schreibfluss oft behindert, wird etwas gebremst (Wolfsberger, 2007, S. 141).

Um Schreiben mehr als Normalität zu sehen und Angst bzw. Unlust abzubauen, sollte Freewriting meiner Meinung nach in verschiedenen Fächern ein regelmäßiger Bestandteil des Unterrichtes sein - denn nur durch das Schreiben lernt man schreiben.

### Einsatz im Unterricht

Im Unterricht kann Freewriting meiner Erfahrung nach zum Beispiel als Einführung in ein Thema oder zur Wiederholung eines Themas eingesetzt werden. Auch als Hilfe zur Themenfindung für die VWA hat es sich an manchen Schulen schon bewährt - mit diesen Gedanken aus dem Freewriting können dann konkrete Fragestellungen für ein Thema ausgearbeitet bzw. Forschungsfragen / Leitfragen formuliert werden. Freewriting-Texte werden nach der Produktion entweder für sich stehen gelassen oder man arbeitet mit diesen so entstandenen Rohtexten weiter.

Für die Schreiberin bzw. den Schreiber ist es von Vorteil, vor dem eigentlichen Freewriting kurz einen Cluster anzufertigen, um schnell Ideen zu dem vorgegebenen Begriff zu sammeln, und dann auf das Freewriting umzusteigen. Die deutsch-amerikanische Schreibforscherin Gabriele L. Rico, die die Methode des Clusterings entwickelt hat, zeigt in ihrem Buch „Garantiert schreiben lernen“ anschaulich auf, wie sehr Schreibkreativität damit gefördert werden kann (Rico, 1984).

Motiviert sind Jugendliche meiner Erfahrung nach vor allem dann, wenn sie das Geschriebene vorlesen oder in irgendeiner Form kurz präsentieren können - das Schreiben allein ist auf Dauer zu wenig. Bei Zeitmangel kann eine Lehrperson sich damit behelfen, dass sie den Schülerinnen und Schülern ein paar Minuten Zeit gibt, sich die Texte gegenseitig vorzulesen. Jeder ist dann aktiv und

oft gibt es dadurch auch eine Art Feedback, weil ein gegenseitiger kollegialer Austausch über das Geschriebene stattfindet – ich habe in meinem Unterricht damit gute Erfahrungen gemacht. Manchmal ist es dann vielleicht auch möglich, dass der eine oder andere (auch die Lehrperson) den Text oder Teile des Textes freiwillig der ganzen Klasse vorliest, ohne dass das Vorgelesene von den Zuhörern bewertet wird.

Konkrete Fragestellungen bzw. Begriffe zum fokussierten Freewriting könnten folgendermaßen aussehen:

Geschichte und Sozialkunde: Was fällt dir zum französischen General und Kaiser Napoleon I. ein? Was weißt du zum Thema Entdeckungsfahrten? (als Einführung und/oder Wiederholung am Ende) Welche Propagandaplakate sind dir von der Ausstellung „Weihnachten sind wir wieder zuhause“ im Stadtarchiv besonders in Erinnerung geblieben und warum?

Physik: Die Atomphysik erklärt dir, was sie ist. (abstrakte Begriffe reden über sich)

Biologie: Was ist dir vom Film „Die gesunde Jause“ in Erinnerung geblieben?

Deutsch: Was denkt die Figur des Alfie Summerfield in der Situation, als sie den heimkehrenden Soldaten am Bahnhof sieht? (John Boynes Roman: „So fern wie nah“)

Ähnliche Fragestellungen sind auch für andere Fächer beliebig formulierbar.

### Von innen nach außen schreiben

Dieses Schreibmodell des Freewriting geht laut dem deutschen Schreibforscher Lutz von Werder davon aus, dass die Entwicklung des Schreibens vom Konkreten, Alltäglichen zum Abstrakten führt. Schülerinnen und Schüler schreiben also zuerst über Persönliches, ohne Angst vor ständiger Korrektur. Wenn dann ein gewisser Schreibfluss vorhanden und die eigene „innere Sprache“ sichtbar geworden ist, kann die Verallgemeinerungs- bzw. Abstraktionsfähigkeit verbessert werden. Natürlich spielt das Lesen in diesem Kontext eine wichtige Rolle – das eine funktioniert nicht ohne das andere. Lutz von Werder meint hierzu: „Das Schreiben von innen muß durch das Lesen von außen ergänzt werden.“ (Werder, 1993, S. 138). Auf diesem Weg kann Alltagsschreiben mit dem wissenschaftlichen Schreiben Schritt für Schritt verbunden werden (Werder, 1993, S. 110ff und 183ff.). Freewriting öffnet also den Zugang zur eigenen inneren Sprache, zur eigenen Lebenswelt, aber auch zur Imagination, die ein wichtiges Handwerkszeug des Schreibens ist:

„Es gibt in Ihnen das Murmeln der inneren Sprache, die meist durch den äußeren Lärm übertönt



wird. Aber die innere Sprache, die mit dem Unbewußten verbunden ist, ist ein Reservoir von Geschichten, Gedichten, wissenschaftlichen Ideen, empirischen Hypothesen, die alle aufgeschrieben werden wollen.“ (Werder, 1993, S. 123)

Es ist keine neue Erkenntnis der Lernforschung, dass Wissen leichter aufgenommen bzw. verarbeitet wird, wenn man darüber schreibt. Lutz von Werder, der in seinem Buch „Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens“ die Vorteile des Journalschreibens, einer besonderen Form des Freewriting, für Studentinnen und Studenten erörtert, erklärt, dass freies Schreiben in allen wissenschaftlichen Disziplinen die Problemlösungsfähigkeit steigert und das Denken konzentriert (Werder, 1993, S. 143ff.).

Die Fähigkeit zur Reflexion - eine Basiskompetenz, die Schule vermitteln sollte - wird also durch die Methode des Freewriting gefördert und es ist meiner Meinung nach nicht zielführend, sie nur auf wenige Fächer (Deutsch, Sprachen) zu reduzieren. Je mehr sie Eingang in alle Fächer findet, desto mehr kann Schreibfähigkeit entwickelt werden, was ohne Frage ein wichtiger Beitrag zur

Persönlichkeitsbildung eines jungen Menschen ist.

### Literatur

- Werder, L. (2007). Lehrbuch des kreativen Schreibens mit 22 Schreibbildern von Frank Steinicke. Wiesbaden: marixverlag.
- Werder, L. (1993). Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens. Ein Übungsbuch für die Praxis. Berlin/Milow: Schibri-Verlag.
- Wolfsberger, J. (2007). Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten. (3. Auflage). Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.
- Rico, G. L. (1984). Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung. (4. Auflage). Hamburg: Rowohlt Verlag.

# Der musikpädagogische Circulus vitiosus

*Eine aktuelle Betrachtung*

**Peter Kostner**

„In der äußeren Rangordnung der Fächer, die ja nur die innere Bewertung widerspiegelt, steht Musik an vorletzter Stelle. Im Stundenplan bedenkt man sie mit letzten oder Nachmittagsstunden. Es ist kein Wunder, daß man dieses Anhängsel, diese Randerscheinung, die man so gerne als Erholung und Entspannung nach dem Ernst der schulischen Arbeit betrachtet [...], am leichtesten entbehrlich findet.“ (Max Haager, 1948, S. 29) Man könnte meinen, eine aktuelle Beurteilung des Stellenwerts schulischer Musikerziehung. Dieses Klage lied stimmt Max Haager allerdings bereits im Jahr 1948 an.

Haben die MusikpädagogInnen immer schon gemurmelt und den Abgesang auf das Kulturland Österreich angestimmt? Oder hat sich die Situation derart geändert, dass man heute frohlocken und die düsteren Zeiten der Musikerziehung ins Gesträuch verbannen kann? Da würden wohl viele engagierte Lehrer/-innen laut aufschreien, wenn man die heutige Situation als eine „musikerziehungsfreundliche“ bezeichnen würde. Die Musik generell ist zwar so präsent wie noch nie, es wird in der breiten Bevölkerung mit Sicherheit so viel musiziert wie niemals zuvor, aber warum hat sich obige Diagnose aus den frühen Nachkriegsjahren - was den schulischen Musikunterricht anlangt - doch eher noch ins Negative gesteigert?

Die Musik an sich ist ein positiv besetzter Begriff, es wird selten jemanden geben, der den Wert von Musik als Produzent, Reproduzent oder Konsument negieren würde. Auch politisch Verantwortliche bekennen immer wieder vollmundig, wie wichtig denn für unsere heranwachsende Jugend und unsere Gesellschaft eine musikalische (Aus-) Bildung sei. Freilich die Kluft zwischen mündlichen Aussagen (und oft auch Versprechungen für die direkt darin Involvierten, wie z.B. Lehrpersonen) und realen Handlungen (zweifelsohne oft auch von gewissen Zwängen geleitet) ist eine gro-

ße. Obwohl viele PädagogInnen mit ihren Schulkassen sehr oft Großartiges leisten, obwohl interessierten ZuhörerInnen bei Chorkonzerten innerhalb des Bundesjugendsingens vor Staunen der Mund offen bleibt, obwohl in Schwerpunktschulen erstaunenswerte Musiktheaterprojekte zur Aufführung gelangen, obwohl ...., steht es außer Zweifel, dass das Schulfach Musik bei weitem nicht so positiv besetzt ist wie die Musik an sich.

Das Musikschulwesen ist mittlerweile in den Bundesländern bestens organisiert, mitunter lange Wartelisten belegen ein großes Interesse an musikalischer Ausbildung. Preisträgerkonzerte zeigen erstaunliche Leistungen der heranwachsenden Jugend. Also: Alles paletti im Musikland Österreich? Mitnichten, denn eine musikalische Allgemeinbildung, die in den Pflichtschulen alle Kinder erreicht, wird zunehmend in den Hintergrund gedrängt. Im Rahmen der Schulautonomie wurden im Bereich der Sekundarstufe I Stunden vor allem auf der 7. und 8. Schulstufe gestrichen, weil es ja besonders in diesem Alter schwierig sei, Pubertierende für die Musik zu begeistern. Dies mag zweifelsohne stimmen, und doch kann mit einem entsprechenden Fachwissen, den geeigneten Methoden und Materialien „musikalisches Feuer“ entfacht werden. Dies ist für die vielen ungeprüft eingesetzten LehrerInnen im NMS-Bereich allerdings schwer zu bewältigen, hier fehlen logischerweise oft die fachlichen Voraussetzungen. Die armen KollegInnen flüchten oft in die Vermittlung von „Stoff“, anstatt sich mit Stimme, Körper und Instrument zu beschäftigen. Wie oft wurde schon auf Fachdidaktik-Tagungen dieses Problem erörtert, wie oft wurden Stellungnahmen und Resolutionen vom Bildungsministerium abwärts an alle Verantwortlichen im Bildungssystem verschickt, diesen unhaltbaren Zustand endlich zu beseitigen? Geschehen ist diesbezüglich gar nichts!



Die Struktur der PädagogInnenbildung neu gab mit einem im Vergleich zur bisherigen Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen zeitlich deutlich erweiterten Studium berechtigten Anlass zur Hoffnung, auch die Musikerziehung könne sich hier sinnvoll und gut positionieren. Es geschieht genau das Gegenteil! Was hier nun an den einzelnen Häusern besonders im Primarstufenbereich an Ausbildungsangebot oder, wenn man will, auch an Ausbildungspflicht in den Studienarchitekturen und Curricula angeboten wird bzw. vorhanden ist, grenzt mitunter an eine Negierung bzw. Auslöschung der Musikpädagogik. Wenn man Argumentationen hört, dass das „Angstfach“ Musikerziehung drastisch reduziert werden müsse, um in Zukunft den LehrerInnenbedarf decken zu können und um vor allem wieder männliche Studienwerber (denn Männer würden so ungern singen) zu gewinnen, dann kommt kalter Schauer hoch. Gerade dort, wo die Begeisterung für die Musik grundgelegt werden kann und muss, sollen in Zukunft PädagogInnen mit einer Musikausbildung unterrichten, die in manchen österreichischen Bundesländern nicht einmal mehr als abgespeckte Light-Version bezeichnet werden kann. Die Pädagogische Hochschule Tirol bemüht sich hier im Rahmen der Möglichkeiten zumindest um eine halbwegs gediegene Grundausbildung. Tatsache ist, dass die Ausbildung zum Lehramt in der Primarstufe beinahe in allen Hochschulen Österreichs mit einer zum Teil enormen Reduktion im Fachbereich Musikerziehung erfolgen wird (und teilweise war sie seit der Hochschulwerdung im Jahr 2007 schon eine „Sparflammenausbildung“). Es leben die Zeiten, in denen in den 80er Jahren des letzten Jhs. österreichweit die Ausbildung für das VS-Lehramt in ME mit 17 Semesterwochenstunden erfolgte! Eine im neuen System angeordnete Schwerpunktausbildung wird zwar einigen PrimarstufenlehrerInnen sehr gute Qualifikationen vermitteln können, aber wie unterrichten dann diejenigen Lehrpersonen, welche einen anderen Schwerpunkt gewählt haben, den musikalischen Bereich? Denn ein FachlehrerInnensystem in den sog. „Begabungsfächern“ wird eine Stellenbesetzungspolitik in der Grundschule nicht bewältigen können!

Wie nun die Lehramtsausbildung im Sekundarstufenbereich erfolgen wird, steht derzeit noch etwas in den Sternen. In den einzelnen Entwicklungsverbänden ist man um Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Hochschulen bemüht. Diese funktioniert da etwas besser und dort etwas schlechter. Die PädagogInnenbildung neu würde die Chance bieten, Erfahrungen, Stärken und Expertisen zwischen den Institutionen auszutauschen bzw. diese zu bündeln. So könnten die

künstlerische „Schmalspurausbildung“ der pädagogischen Hochschulen deutlich aufgewertet, der Praxisbezug und die schulpraktischen Studien der universitären Ausbildung gestärkt werden (wobei diese Bewertung an den verschiedenen Standorten Österreichs durchaus differenziert zu sehen ist). Es ist zu hoffen und zu wünschen, dass hier Kooperationen und Vernetzungen stattfinden, welche einer gediegenen (schulischen) Musikpädagogik dienlich sind. Dies scheint allerdings derzeit nicht unbedingt der Fall zu sein. Vor allem ist hier zu beachten, nachdem die konzeptionelle Führung in diesem Bereich den Universitäten obliegt, dass der größere Teil der 10 bis 14-Jährigen in der NMS die Pflichtschule absolviert. Es gilt zwar derselbe Lehrplan, aber die Bedingungen und Zugänge für gelingenden und gewinnbringenden Musikunterricht sind hier doch gänzlich andere als in der AHS.

Man ist um die Schulmusik in Österreich redlich bemüht, sie ist vielen Pädagogen ein Anliegen (einzelnen Personen und auch den Engagierten in den verschiedenen „musikalischen Verbänden“ wie AGMÖ, BAGME, LAGs, ...). Man arbeitet an Innovationen (z.B. Kooperationen mit den Musikschulen, der „Stimmbogen“ stellt das qualitätsvolle Singen in den Mittelpunkt, etc.) und Konzepten. Die von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II und auf höherer Ebene sogar für die PädagogInnenbildung an den Pädagogischen Hochschulen formulierten Kompetenzen in Musik versuchen einer „Beliebigkeit“ schulischer Musikerziehung entgegenzuwirken und sich auch an internationalen Entwicklungen zu beteiligen bzw. sogar Impulse nach außen abzugeben. Diese Kompetenzen werden allerdings schwer erreichbar sein, wenn sich ein „musikpädagogischer Circulus vitiosus“ nicht unterbrechen lässt. Schlechter Musikunterricht in der Primarstufe von nicht entsprechend ausgebildeten PädagogInnen wird wenig musikalische Begeisterung für die Sekundarstufe entfachen können, auf Hochschul- und Universitätsebene verlieren wir à la longue die für die Musik brennenden angehenden PädagogInnen, zumal die schulischen musikalischen Erfahrungen wenig motivierend waren. Eine etwas drastische Sichtweise, die zum Teil heute schon gilt, aber sich in Zukunft noch satt verstärken könnte. Die guten Lehrkräfte in den Musikschulen, Konservatorien und Universitäten werden die musikalischen Talente im vokalen und instrumentalen Bereich finden, fördern, ausbilden und zu Höchstleistungen animieren. Aber es geht um die musikalische Grundausbildung für alle Kinder. Denn wer geht sonst in Zukunft noch ins Sinfoniekonzert oder ins Musiktheater?

Noch einmal der Blick zurück: „Österreich, das



Land der größten und besten musikalischen Tradition, läuft Gefahr, daß seine einstige Vormachtstellung auf diesem Gebiete wesentlich geschmälert wird, wenn nicht eine erfolgreiche Musikerziehung das musikalische Bildungsniveau des Volkes so weit hebt, daß eine Anschlußmöglichkeit an die inzwischen weit fortgeschrittene musikalische Hochkunst geschaffen wird“, so die Ängste von Franz Pandion im Jahr 1948. (Franz Pandion, 1948, S. 29) Das Verständnis für eine musikalische Hochkunst und dessen Praxis ist eine zu erstrebende Seite der Musikpädagogik, das Verständnis für Musik jeglicher Art sowie deren Praxis und die Offenheit dafür die andere. Das Bestreben aller engagierten MusikerInnen gilt einer „erfolgreichen Musikerziehung“ - wie es Pandion formuliert hat – hier sind uns allerdings ziemlich oft die Hände auf den Rücken gebunden, sodass wir uns leider sehr schwer rühren können!

## Literaturverzeichnis

- Haager, M. (1948). Gedanken und Vorschläge zum Aufbau des Musikunterrichts in der Mittelschule. In *Musikerziehung, Zeitschrift der Musikerzieher Österreichs*. (S.29) (Heft 2). Wien: ÖBV.
- Pandion, F. (1948). Gedanken und Vorschläge zum Aufbau des Musikunterrichts in der Mittelschule. In *Musikerziehung, Zeitschrift der Musikerzieher Österreichs*. (S.30) (Heft 2). Wien: ÖBV.
- Sammer, G. (2014). Kompetenzorientierter (Musik-)Unterricht. In *MIP – Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht*. (S. 6-10) (Heft 41). Innsbruck/Neu-Rum: Helbling.



# Förder- und Forderdiagnostik im Mathematikunterricht der Grundschule

## Abstract

Im Mathematikunterricht hat es sich gezeigt, dass durch die Verabreichung wohl dosierter Häppchen in 50-Minuteneinheiten ein nachhaltiger Kompetenzaufbau nur schwer möglich ist. PädagogInnen sollten stattdessen zu LernbegleiterInnen werden, deren Auftrag es ist, individuelle Lernstände zu erfassen, um auf deren Grundlage Unterricht zu konzipieren. Dies erfordert eine hohe diagnostische Kompetenz seitens der LehrerInnen. Zudem sollen sie in der Lage sein, Aufgaben zu stellen, welche die Kinder in ihrem Denken und Handeln herausfordern. Ein kompetenzorientierter Unterricht stellt neue Herausforderungen an die PädagogInnen der Zukunft. Was vielleicht wie ein Widerspruch klingen mag – Förder- und Forderdiagnostik – ist auf den zweiten Blick unabdingbar miteinander verknüpft.

## Einleitung

*„Es gibt keine Notwendigkeit, den Lerninhalt für Kinder mit Lernbeeinträchtigungen zu verändern. Was getan werden muss ist das, was alle guten LehrerInnen tun: Man muss dem Kind Aufmerksamkeit schenken und genau beobachten [oder erfragen], wie es lernt; und man muss die Instruktionen (nicht den Inhalt) so gestalten, dass die Stärken des Kindes bestmöglich genutzt und die Schwächen bestmöglich kompensiert werden“* (Gaidoschik, 2014, S. 9, zit. nach Van de Walle, 2004, S. 93).

Dieser, an Stärken orientierte Blickwinkel, gilt natürlich nicht nur für Kinder mit Lernschwierigkeiten, sondern für alle. Das setzt voraus, dass Erwachsene ihr häufig durch schulische Sozialisierung tief verankertes Verständnis – der Fehler als

Makel – aufgeben müssen. Um Lernen überhaupt erst zu ermöglichen, sollte es gelingen, dieses Makeldenken gegen ein Chancendenken einzutauschen. Den Fehler als Chance begreifen zu können bedeutet nicht, auf ein „Kerngeschäft“ von Schule – in diesem Fall die Leistungsbeurteilung – zu verzichten. Im Gegenteil, Leistungen zu beurteilen bleibt weiterhin wesentlich, aber sie sollte individualisierter und auf der Basis differenzierter, kompetenzorientierter Rückmeldungen erfolgen. Ebenso sollten Leistungsbeurteilungen transparent gestaltet und informativ sein. Die Möglichkeit, dass sich Kinder an der Beurteilung ihrer Leistung beteiligen, etwa in der Form von „So schätze ich mich ein“, oder „Das habe ich bereits gelernt!“, sollte genutzt werden.

*„Etwas ‚falsch‘ gemacht zu haben bedeutet, etwas noch nicht so getan zu haben, wie man es hätte tun können. Doch im Moment des Tuns handelt jeder Mensch in Abhängigkeit seiner aktuellen Befindlichkeit und, von seinem Bezugsrahmen aus betrachtet, nach seinem Sinn. Dieses Tun als Fehler bewerten zu wollen, setzt die Unmöglichkeit voraus, es an einem anderen Bezugsrahmen mit „objektiven“ Kriterien messen zu können“* (Balgo & Voß, 2002, S. 66).

Deshalb können „Fehler“ nur als die augenblickliche Unmöglichkeit des Kindes aufgefasst werden, anders zu handeln. Demnach wird in „Fehlern“ der momentane Entwicklungsstand des Kindes ausgedrückt und es gilt zu fragen, was das Kind noch braucht, um „Richtiges“ produzieren zu können, anstatt sich auf den „Fehler“ als solches zu fokussieren. Ohne „Fehler“ kann Lernen nicht stattfinden, da es die „Fehler“ sind, die eine Person letztendlich weiterbringen. Dieser Paradigmenwechsel soll kombiniert werden mit Rückmeldungen, die stärkenfokussiert sein sollten. Eine stärkenfokussierte Rückmeldung könnte

Eva Salvador,  
Henrik Salvador

folgender Maßen aussehen:

$$\begin{array}{r}
 739 \\
 + 172 \\
 \hline
 802
 \end{array}$$

Abbildung 1: Addition

Dieses Kind beherrscht das 1+1 sicher. Es hat auch verstanden, dass es bei Überschreitungen einer Stelle zu Überträgen kommt. Was dieses Kind hier noch nicht beachtet hat, ist die Rechenrichtung. LehrerInnen sollen in der Analyse von Fehlern kompetent werden und erkennen, welche Prozesse schon notwendig waren, um den aktuellen Status-Quo zu erreichen. Es gilt im Unterricht Strukturen zu etablieren, welche verschiedene Denkwege offenlegen und miteinander vergleichen, ohne eine Beurteilung abzugeben. Kooperative Lernformen unterstützen die vertiefte Auseinandersetzung mit mathematischen Inhalten, da eigene Lernergebnisse erklärt und in Beziehung zu anderen gesetzt werden. Dadurch ist es schon möglich, im Vorfeld Fehler zu erkennen und neue Wege zu begehen.

### Denkwege verstehen

„Fehler“ des Kindes erlauben allen Beteiligten (dem Kind selbst, LehrerInnen, BeraterInnen, etc.), tiefer in die kognitive Struktur des Kindes einzutauchen, anstatt durch bloßes Kennzeichnen des Fehlerhaften Lernerfahrungen (für alle Beteiligten) zu verhindern. „Erst wenn der Lehrer (die Lehrerin) die Fehler des Schülers (der Schülerin) versteht, d.h. die individuellen Logiken und Problemlösungskonstruktionen nachvollziehen kann, ist es ihm (ihr) möglich, geeignete Förderkonzepte zu entwickeln“ (Wernig, 2002, S. 252).

Das sollte am Beispiel von Nadines Rechenweg veranschaulicht werden.

$$\begin{array}{r}
 701 \\
 - 698 \\
 \hline
 1903
 \end{array}$$

Abbildung 2: Subtraktion

Das auf den ersten Blick als völlig falsch erkennbare Ergebnis, mag vielleicht dazu verleiten, voreilig zu urteilen und festzustellen, Nadine beherrscht die Subtraktion überhaupt nicht. Doch es lohnt sich, hinter die Fassaden zu schauen. Bei einem Gespräch mit Nadine wurde deutlich, wie sie gedacht hatte.

„N: Also, von 8 bis 1 geht nicht. Von 8 bis 11 sind es 3. Schreibe 3, übertrage 1. [...]“

N: 1 plus 9 ist 10. Von 10 bis 10 geht nicht. Von 10 bis 20 ist 10. Schreibe 0, übertrage 2. [...] N: 2 plus 6 ist 8. Von 8 bis 7 geht nicht. Von 8 bis 17 ist 9. Schreibe 9, übertrage 1. Und die 1 muss ich dann noch ins Ergebnis schreiben“ (Sundermann & Selter, 2006, S. 30).

Dieses Beispiel zeigt, dass Kinder oftmals anders denken, als wir Erwachsene es vermuten bzw. wollen (Spiegel & Selter, 2010, S. 14 ff.). Beim genaueren Hinschauen stellt sich heraus, dass das Denken einer Logik entspricht und nachvollziehbar ist. Erst wenn es Erwachsenen gelingt, das Denken der Kinder zu verstehen, ist es möglich, Hilfen anzubieten. Oftmals passiert es schon im Gespräch, dass Kinder ihre eigenen Denkstrukturen in Frage stellen und andere Wege probieren, um ans Ziel zu kommen. Nach dem Motto, „Kinder denken anders als sie selbst“ (Spiegel & Selter, 2010, S. 24), könnte das Gespräch folgenderweise weitergehen:

LehrerIn: Kann dieses Ergebnis stimmen?

Nadine: Nein, es müsste 3 herauskommen.

LehrerIn: Warum glaubst du das?

Nadine: Weil ich es im Kopf gerechnet habe.

LehrerIn: Was ist nun richtig?

Nadine: Das! (Zeigt auf die schriftliche Variante!)

Weil ich das gerechnet habe!

Kinder lernen (leider) sehr häufig rezeptartig Algorithmen und überlegen sich in der Folge gar nicht, ob das Ergebnis richtig sein kann. Die eigene Intuition wird ignoriert und auf ein – Das ist halt so! – reduziert. Doch gleichzeitig bietet sich durch solch ein Gespräch die Chance, auf einer Metaebene erneut anders an das Problem heranzugehen. Häufig passiert dies, indem ein Kind laut über die Lösung des Problems nachzudenken beginnt. Dieses metakognitive Denken hat nach John HATTIE (Hattie, 2013, S. 193) mit einer Effektstärke<sup>1</sup> von 0,64 hohe Auswirkungen auf den Lernerfolg.

Für das Gespräch heißt dies, dass sich die erwachsene Person im Gesprächsanteil möglichst kurz halten sollte und durch gezielte Fragen im richtigen Augenblick dem Kind zu weiteren Denkanstößen

#### Fußnoten

<sup>1</sup>) Unter Effektstärke wird ein allgemeiner Wert verstanden, der die Auswirkungen eines Effekts – in diesem Fall das metakognitive Denken – darstellt, wobei eine Effektstärke von  $d = 1$  als ein sehr großer, für alle wahrnehmbarer Unterschied erachtet wird (Hattie, 2013, S. 9 f.)



Ben verhilft. Ganz häufig bedeutet dies auch, Stille aushalten zu können. Gesprächspausen können Phasen der intensiven Auseinandersetzung sein. Der letzte Punkt, der beachtet werden sollte, ist, dass Gespräche stärkenfokussiert angelegt sein sollten. Im Falle von Nadine wird offensichtlich, dass sie das Einspluseins sicher beherrscht, ebenso die Unterschreitung und den Übertrag des Zehners. Allerdings hat Nadine noch Probleme mit der 0. Hier gilt es zu arbeiten. Das anfänglich gänzlich falsche Ergebnis stellt sich als gar nicht so falsch heraus und bereitet die Grundlage, Nadine gezielt fördern zu können.

### Von der Bedeutung des Förderns

Nun kann der Begriff „Fördern“ selbst sehr ambivalent aufgefasst werden. Christiane SIEBERS beschreibt den „herkömmlich“ gebrauchten Begriff des „Förderns“ so: „Fördern bedeutet als Subjekt handeln auf der einen Seite - „gefördert werden“ Adressat der Handlung und damit Objekt sein auf der anderen Seite. In der Art dieser Beziehung ist ein Ungleichgewicht, eine Einseitigkeit in der Richtung angelegt“ (Siebers, 1999, S. 56).

Da sie keine begriffliche Neudefinition des Begriffes „Fördern“ vornimmt, sondern lediglich die Umstände aufzeigt, unter denen diese „Subjekt-Objekt-Beziehung“ aufgehoben werden kann, bleiben wir beim Begriff „Fördern“. Diese oben erwähnte Beziehung kann nur aufgehoben werden, wenn das Interesse am Ziel nicht von der „FörderIn“ definiert und vorgegeben wird, sondern, dass die Zielerreichung dem Interesse der zu „Fördernden“ entspringen muss (Siebers, 1999, S. 56). Im Idealfall bedeutet dies, dass Kinder ihr mathematisches Lernen mitgestalten können und nicht vorstrukturierte Inhalte vorgesetzt bekommen. Dadurch wird das Kind vom Objekt zum Akteur seiner Entwicklung. FörderIn sein bedeutet als Subjekt im Dienst des Kindes zu handeln, eine BeraterIn in der Übersetzung bestimmter fachlicher Kenntnisse in die Sprache des täglichen Lebens, d.h. FörderIn von Normalität und Autonomie zu sein.

### Lernstandsanalysen

Die LehrerIn verlagert, anstatt „normierte Statusdiagnosen“ (Eberwein, 2002, S. 223) zu treffen, bei denen „Fehler“ sanktioniert werden (durch Beurteilungs- und Bewertungsmaßstäbe), ihren Blick hin zu einer individuellen „Förderdiagnostik“ (Eberwein, 2002, S. 223). Individuelle Lernstände

werden wahrgenommen und besprochen, damit die nächsten Schritte angegangen werden können, um Wissen zu vernetzen. Für die pädagogische Arbeit bedeutet das, dass auf Bekanntem aufgebaut werden soll und Vorwissen aktiviert wird. Das Kind ist gefordert, heuristische Strategien anzuwenden, um noch Unbekanntes zu lösen. Um dies zu verdeutlichen bleiben wir beim Beispiel 701 – 698. Diese Aufgabe könnte eine von mehreren sein, die im Rahmen einer schriftlichen Standortanalyse zur „schriftlichen Subtraktion“ durchgeführt wird. Die Kinder beherrschen zu diesem Zeitpunkt die „schriftlichen Subtraktion“ noch nicht, im Gegenteil, sie soll in der Folge erst erlernt werden. Bewusst werden hier Überforderungen in Kauf genommen, um herauszufinden, welche Schritte noch gemacht werden sollen. Falko PESCHEL sieht im „Fehler“ „ein Sprungbrett zu höheren Erkenntnissen“ (Peschel, 2010, S. 171), zu denen das Kind nur gelangen kann, wenn es die Möglichkeit hat, Aufgaben heuristisch zu lösen, die es eigentlich zum Zeitpunkt der ersten Bearbeitung noch nicht gelernt hat.

701 - 698	701 - 698
Gleichsinniges Verändern $703 - 700 = 3$	Schrittweise $701 - 600 = 101$ $101 - 90 = 11$ $11 - 8 = 3$
701 - 698	701 - 698
Additive Ergänzung $698 + 2 = 700$ $700 + 1 = 701$ $1 + 2 = 3$	Vereinfachen $701 - 700 = 1$ $1 + 2 = 3$

Abbildung 3: Ausgewählte Strategien bei der halbschriftlichen Subtraktion

Dies sind vier von mehreren Möglichkeiten, die Kinder verwenden könnten. In der Folge werden durch den Austausch mit anderen KlassenkollegInnen weitere Strategien kennengelernt, welche den eigenen Handlungsspielraum erweitern. Erst durch den Auftrag, anderen eigene Wege erklären zu können, werden die Kinder dazu veranlasst, Metakognitionen anzustellen.

Lernstandsanalysen (Standortanalysen – diese Begriffe werden oft synonym verwendet) bestehen in der Regel aus Überforderungsaufgaben, zu deren Lösung die dafür notwendigen Kompetenzen erst noch erworben werden. Lernstandsanalysen gibt es in schriftlicher, als auch mündlicher Form. Schriftliche haben den Vorteil, dass die Lernstände aller Kinder auf einmal „überprüft“ werden, allerdings den Nachteil, dass die Interpretation der „Fehler“ nur auf Grund der schriftlichen Daten basieren kann. Mündliche Standort-

tanalysen – wie beim Beispiel von Nadine – haben den Vorteil, dass Denkmuster besser verstanden werden können, aber den Nachteil, dass sie sehr zeitintensiv sind. Eine Kombination aus beiden Varianten wäre ein sinnvoller Kompromiss (Sundermann & Selter, 2006, S. 21 ff.).

Standortanalysen schaffen Transparenz in zweifacher Hinsicht. Zum einen helfen sie der Lehrperson, den Unterricht zu individualisieren, da bereits vorhandene Kompetenzen, aber auch Defizite aufgezeigt und verstanden werden. Dadurch wird die Grundlage geschaffen, Unterricht effizienter und individualisierter zu gestalten. Analysen stellen somit die Basis für den weiteren, zielgerichteten Unterricht dar und sind nicht Teil einer umfassenden Leistungsbeurteilung. Das betrifft auch die sehr häufig in der dritten Schulstufe durchgeführte „informelle Kompetenzmessung“ (IKM). Der Unterschied zu anderen Lernstandsanalysen besteht darin, dass dies eine standardisierte Form der Kompetenzmessung ist und österreichweit gleich gehandhabt wird und die Auswertung digital abläuft. Alle anderen Analysen zu mathematisch relevanten Rahmenthemen müssen in der Regel von den Lehrpersonen selbst entwickelt werden. Mathematisch relevante Rahmenthemen wären zum Beispiel das „Erobern“ neuer Zahlenräume, das Erkennen von arithmetischen Mustern, schriftliche Addition/ Subtraktion, Multiplikation oder Division.

Nach einer Eingangsstandortanalyse und einer Abklärung der weiteren Vorgangsweise werden die zur Bearbeitung der Analyse notwendigen

Fremdeinschätzung thematisiert werden.

Lernstandsanalysen dienen zum Anderen aber auch dem jeweiligen Kind, da es eine Rückmeldung erhält, was es schon kann, bzw. was es noch lernen soll. Diese Lerntransparenz ist wichtig, damit Kinder lernen, sich selbst richtig einzuschätzen. Die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus ist laut John HATTIE (Hattie, 2013, S. 53 f.) mit einer Effektstärke von 1,44 in einem hohem Ausmaß für den Lernerfolg von Kindern verantwortlich. Da Ergebnisse aus den Lernstandsanalysen immer mit den Kindern besprochen werden sollen, – SchülerInnensprechstunden sind dafür ein geeigneter Rahmen - bedarf es einer wie bereits erwähnten stärkenfokussierten Feedbackkultur. Auch eine gelebte Feedbackkultur hat mit einer Effektstärke von 0,73 eine hohe Auswirkung auf die Lernleistungen der Kinder (Hattie, 2013, S. 206).

Eine schriftliche Lernstandanalyse zum Thema „Schriftliche Subtraktion“ könnte folgende Struktur haben (siehe Abbildung 4).

Für die Reihung der Aufgaben gibt es an und für sich keine genauen Richtlinien (von leicht – zu schwer oder umgekehrt), aber es empfiehlt sich, mit ein paar leichter zu lösenden Aufgaben zu beginnen. In der Mitte könnten dann durchaus die schwierigsten Aufgaben eingebaut werden, da die Konzentration mit der Zeit nachlässt. Grundsätzlich sollte eine Analyse in etwa 30 Minuten lösbar sein, wenngleich es in Klassen mit jüngeren Kindern durchaus weniger Zeit und in Klassen mit älteren Kindern mehr sein kann. Auch steht es der Lehrperson frei, nicht die gesamte Analyse an einem Tag durchführen zu lassen, sondern auf eine Woche zu verteilen. Standortanalysen sollten jedoch fixer Bestandteil des Unterrichts von Anfang an sein und neben inhaltlichen Kompetenzen auch „Allgemeine Kompetenzen“ berücksichtigen (Sundermann & Selter, 2006, S. 21 ff.). Dies wären zum Beispiel Aufforderungen, wie „Erkläre deinen Rechenweg am Rechenstrich!“, oder „Begründe das Ergebnis! Was fällt dir auf!“.

Die bereits erwähnten SchülerInnensprechstunden gleichen Sprechstunden mit Eltern, werden jedoch regelmäßig während des Unterrichts durchgeführt. Es ist sinnvoll, dies während Phasen der Freiarbeit durchzuführen, um so Zeit für einzelne Kinder zu haben. SchülerInnensprechstunden müssen ritualisiert im Unterricht eingebaut werden. Neben zeitnahen und aktuellen „Problemen“ können Einzelgespräche mit Kindern geführt werden, die zum Beispiel dem Klären vergangener und nächster Lernschritte dienen. Es

Bauart	Minusaufgabe
ZE – ZE ohne Zehnerübergang	1) 86 - 24
ZE – ZE mit Zehnerübergang	2) 86 - 28
HZE - H	3) 347 - 200
HZE – HZE ohne Zehnerübergang	4) 386 - 124
HZE – HZE mit Zehnerübergang (1x)	5) 386 - 128
HZE – HZE mit Zehnerübergang (2x)	6) 386 - 197
Finde für dich leicht zu lösende Aufgaben	7)
Finde für dich schwer zu lösende Aufgaben	8)

Abbildung 4: Beispiel einer Lernstandsanalyse zur Subtraktion

Kompetenzen im weiteren Unterricht erworben. Den Abschluss dieses Zyklus bildet dieselbe Analyse, die als Ausgangsanalyse erneut bearbeitet wird. Durch den Vergleich von Eingangs- und Ausgangsanalyse ist es für das Kind möglich, Lernschritte zu definieren und für sich zu erkennen. Hilfreich ist es auch, wenn die Lernstandanalyse die Möglichkeit bietet, eine Selbsteinschätzung für jede Aufgabe treffen zu können. Dadurch können auch Diskrepanzen in der Selbst-, bzw.



kann auch durchaus sinnvoll sein, dass sich einzelne Kinder auf das Gespräch mit der Lehrperson vorbereiten sollen, damit ihnen bewusst ist, welche Themen im Gespräch behandelt werden. Natürlich soll auch Platz für eigene Themen sein.

### Kinder-Sprechtage am 19.4.2005

	Darüber möchte ich sprechen	Darüber möchte Frau Sundermann mit dir sprechen
Blitzrechnen		
Hausaufgaben	X	
Wochenblätter und Wochenpläne		
Mitarbeit		
Mein Körperbuch	X	X
Zahlenketten-Forscherheft	X	X
Mathe-Club		
<del>Blitz</del> Ecken-Blitzrechnen	X	
Mister X	X	
Einmaleins	X	

Abbildung 3: Kindersprechtage

## Das Wesen der Mathematik begreifen lernen

Nach dem Motto - Jedes Kind kann etwas - ist es die Aufgabe von Schule, diese Stärken in den Mittelpunkt zu rücken und als Ausgangspunkt für neues Lernen zu definieren. Bei Kindern findet häufig eine Identifikation zwischen „Schul- und Lebensleistung“ statt (Sundermann & Selter, 2006, S. 19). Ein Versagen in der Schule hat damit schwerwiegende Folgen. Deshalb sollen Aufgaben gestellt werden, die individuell verschieden, aber herausfordernd sind. Kinder wollen etwas leisten, aber das können sie nur, wenn auf ihre Verschiedenartigkeit Rücksicht genommen wird. Alle Kinder, auch jene, welche sich schulisch schwertun, werden den Zusammenhang zwischen Anstrengung und Erfolg erkennen, wenngleich es nicht dieselben Ziele sind, die erreicht werden. Häufig wird im Mathematikunterricht jedoch darauf Wert gelegt, dass alle Kinder zur selben Zeit das Gleiche können. Um dies zu erreichen, wird häufig sehr kleinschrittig vorgegangen. Diese Vorgangsweise wird durch zahlreiche Schulbücher noch gestärkt. Michael GAIDOSCHIK (Gaidoschik, 2013, S. 14 ff.) betont, dass dieses kleinschrittige Vorgehen für alle Kinder, also auch für Kinder mit Rechenschwäche, kontraproduktiv ist, da es demotivierend ist und verhindert, dass neue Einsichten gemacht werden.

Einsichten können nur gewonnen werden, falls

zugelassen wird, dass das Wesen der Mathematik – Das Erkennen von Mustern – auch gelebt wird. Gerade durch das Erkennen von Mustern können Generalisierungen getroffen werden, die es uns erlauben, Denkwege abzukürzen. Der österreichische Physiker und Philosoph Ernst MACH (1838 – 1919) sagte, „So seltsam es auch klingen mag, die Stärke der Mathematik beruht auf dem Vermeiden jeder unnötigen Annahme und auf ihrer großartigen Einsparung an Denkarbeit“ (Deutsche Mathematiker-Vereinigung, o. J., o. S.). Der vom Universalgelehrten Michail Wassiljewitsch LOMONOSSOW (1711 - 1765) getätigte Ausspruch „Die Mathematik muss man schon deswegen studieren, weil sie die Gedanken ordnet“ (Kunoth, 2008, S. 85), spiegelt gut die Bedeutung der Mathematik wider. WITTMANN und MÜLLER (2008) bezeichnen „Muster und Strukturen“ in der Mathematik als das „Wesen der Mathematik“ selbst (Wittmann & Müller, 2008, S. 42).

Dass das Wesen der Mathematik sich nicht auf das „Auswendiglernen von mechanischen Tätigkeiten“ bezieht und dass etwas „Ausrechnen-Können“ nicht reicht, erscheint unter diesem Blickwinkel nur logisch. „Unterrichtsforschung der letzten Jahre zeigt, dass gerade auch schwächere SchülerInnen davon profitieren, wenn im Rechenunterricht gezielt auf das Erkennen und Nutzen von mathematischen Gesetzmäßigkeiten hingearbeitet wird“ (Gaidoschik, 2013, S. 70). Rechenschwache Kinder sind nicht zuletzt deshalb rechenschwach, da sie Unverstandenes auswendiglernen mussten und dies mit der Zeit eine Überforderung darstellte. Rechenschwachen Kinder sollen gleichwertige Angebote gemacht werden, da der Versuch, Schwierigkeiten zu extrahieren oder gänzlich zu entfernen am Wesen der Mathematik vorbeigeht. Auf der Zeitebene, wie schnell Kinder diese Erfahrungen machen, macht die Arbeit in einer Schulklasse nicht einfacher, aber es gibt leider keine Alternative (Manche Kinder werden vielleicht am Ende der ersten Schulstufe die Zehnerüberschreitung beherrschen, während andere erst den ZR 10 erschließen.).

PädagogInnen müssen sich dieser Heterogenität bewusst werden und auf Übungsstunden, wie „Ihr löst jetzt alle Seite 35 im Rechenbuch!“ verzichten. Aber, und das möchten wir betonen, ist dies keine Aufforderung dafür, auf das Üben zu verzichten. Im Gegenteil, gezieltes Üben unterstützt das Kind dabei, mathematische Gesetzmäßigkeiten leichter zu erkennen. Aber gute Übungsaufgaben zeichnen sich dadurch aus, dass sie ein Üben auf unterschiedlichen Niveaustufen zulassen. Doch wie gehen wir mit dieser Unterschiedlichkeit in unserer Beurteilung von Leistungen

um, die wir, ob wir wollen oder nicht, treffen müssen?

### Die Fiktion der Objektivität

Schule befindet sich einer Dilemmasituation, einerseits soll sie Kinder individualisiert fördern, andererseits soll sie selektieren und weitere Lebenswege festlegen. Die Konsequenz, die viele LehrerInnen deshalb daraus gezogen haben war, den Unterricht auf die Leistungsmittel abzielen, um daraus objektive Entscheidung treffen zu können. Doch schon „vor mehr als 30 Jahren [wurde] deutlich, dass es ein objektives, also vom Beurteiler unabhängiges Urteil zumindest in pädagogischen Zusammenhängen nicht gibt und dass man nicht von einer Vergleichbarkeit von Noten sprechen kann“ (Sundermann & Selzer, 2006, S. 19).

Diese Erkenntnis könnte umgesetzt werden, indem gerade in der Mathematik der individuelle Lernfortschritt als Beurteilungsgrundlage stärker betont würde. Dadurch wird Leistung am persönlichen Lernfortschritt gemessen und zur individuellen Bewertungsnorm. In einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik wird der traditionelle Leistungsbegriff, der produkt- und ergebnisorientiert ist, ergänzt durch einen individuellen und durch einen „kooperativen“ (Gieler & Lüde, 2002, S. 205) Leistungsbegriff. Der individuelle Leistungsbegriff hat als Ausgangspunkt den jewei-

ligen Entwicklungsstand und orientiert sich an der Verwirklichung und Umsetzung eigener Ziele bzw. am individuellen Lernfortschritt.

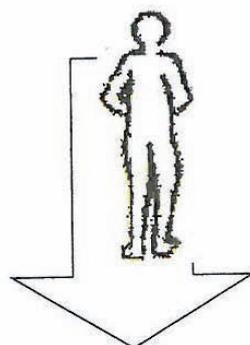
Der „kooperative“ Leistungsaspekt richtet seinen Fokus auf den Beitrag des einzelnen Kindes zum Lernfortschritt aller Mitglieder einer Gruppe. Das Kind wird nicht als einzelnes isoliertes Individuum gesehen, sondern es ist in ein soziales System eingebettet. Erst durch dieses Eingebettetsein ist es möglich, soziale und dynamische Kompetenzen aufzubauen, aber auch individuelle Sichtweisen und Lösungsweisen zur Diskussion zu stellen. Individuelles Lernen braucht immer ein Gegenüber, das hilft, eigene Lösungsansätze zu hinterfragen und andere Ansätze zu überdenken und auszuprobieren. Dialogisches und kooperatives Lernen ist eine Basis, auf der nachhaltiger Mathematikunterricht aufbaut (vergleiche dazu auch die „Allgemeine Kompetenz – Kommunizieren“). Die untere Abbildung soll diese soziale Dimension des Lernens etwas verdeutlichen (siehe Abbildung 6).

Eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik erhebt für sich den Anspruch, schulische Leistungen zu fördern und zu fordern, nur positioniert sie sich klar gegen einen „individualistisch-konkurrenzorientierten“ (Gieler & Lüde v., 2002, S. 206) Leistungsbegriff. Kompetenzen zu erwerben bedeutet, dass Wissen, das durch Handlungen und Austausch erlangt wurde, in neuen Kontexten anwendbar ist. Dadurch erweitert sich unsere

## Soziale Dimension des individualisierten Lernens

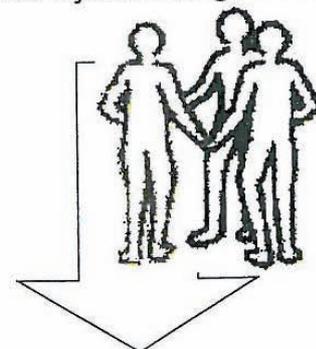
Das Individuum als

... isoliertes Einzelsystem



isolierte kognitive  
Kompetenzen

... vernetztes Mitglied in ein  
soziales System eingebunden



vernetzte kognitive  
Kompetenzen  
soziale Kompetenzen  
dynamische Fähigkeiten

Abbildung 6:  
Systemisches  
Lernen



Handlungskompetenz und der Ausspruch des römischen Schriftstellers und Philosophen SENECA (4 vor Christus bis 65 nach Christus) „Non vitae, sed scholae discimus“ kann ersetzt werden durch „Non scholae, sed vitae discimus“ (Hellekamps et. al., 2011, S. 9).

Eine anforderungsbezogene Bewertungsnorm muss dazu nicht unbedingt ein Widerspruch sein. Hier gilt es von der Lehrperson genau zu hinterfragen, über welche Kompetenzen ein Kind tatsächlich nach vier Jahren verfügen soll. Vielleicht wäre es auch durchaus angebracht, unwesentliche oder zu schwierige, aber in einer Fibel trotzdem abgebildete Inhalte ersatzlos zu streichen, um an deren statt wesentliche Inhalte zu vertiefen. Das betrifft in der Volksschule das Arbeiten mit Brüchen oder die Division durch zweistelligen Divisor. Eine Adaptierung des Curriculums würde der Qualität sicher guttun und LehrerInnen entlasten. Es geht nicht um „Das müssen wir noch alles durchführen“, sondern, um den Aufbau von Wissen und das braucht Zeit und Geduld.

Die vergleichsorientierte Bewertungsnorm spielte wahrscheinlich unbewusst immer eine Rolle, in der die Leistungen eines Kindes mit denen der anderen aus dem Klassenverband verknüpft wurden. Jedoch genau diese Bewertungsnorm gilt es zu durchbrechen, indem Individualität und Heterogenität gelebter pädagogischer Alltag und Auftrag werden. Gerade jene Heterogenität ist es, welche die Arbeit spannend, aber auch herausfordernd machen, da auf individuellen Lernständen aufgebaut wird. Ein Verzicht auf Lernstandsanalysen oder/und individuelle Gespräche mit Kindern über ihre Strategien bedeutet, dass nicht nur Lernchancen für Kinder, sondern auch Lernchancen für die PädagogInnen vergeben werden (Gaidoschik, 2013, S. 79).

## Zusammenfassung

Kinder können mehr, als Erwachsene es ihnen zutrauen, aber sie denken sehr oft anders, als wir vermuten (Spiegel & Selter, 2010, S. 16 ff.). Deshalb ist es wichtig, Aufgaben zu stellen, die sie herausfordern und die es ihnen erlauben, ihr bereits vorhandenes Wissen auf neue Bereiche anzuwenden. Dadurch werden Wissensnetze geschaffen und Verbindungen geknüpft, die dazu beitragen, kompetent zu werden. „Ausrechnen-Können“ alleine genügt nicht. LehrerInnen tragen durch Lernstandsanalysen dazu bei, Unterricht effizienter und individualisierter zu gestalten. Gleichzeitig eröffnen sie Lernenden die Möglichkeit, eigenes Denken zu hinterfragen und ihre

Selbsteinschätzung zu stärken. Beides extrem wichtige Bereiche für nachhaltiges, effizientes Lernen.

## Literaturverzeichnis

- Balgo, R. & Voß, R. (2002). Wenn das Lernen der Kinder zum Problem gemacht wird. S. 56-70. In V. Reinhard (Hrsg.), Die Schule neu erfinden. Berlin: Luchterhand.
- Deutsche Mathematiker-Vereinigung (o. J.). Mathematik und Industrie. Abgerufen am 30. Jänner 2015 von <https://dmv.mathematik.de/index.php/.../112-mathematik-und-industrie>.
- Eberwein, H. (2002). Systemisch-ganzheitliche Diagnostik in der Schule. S. 223-232. In V. Reinhard (Hrsg.), Die Schule neu erfinden. Berlin: Luchterhand.
- Gaidoschik, M. (2013). Rechenschwäche vorbeugen. Wien: G&G-Verlagsgesellschaft.
- Gaidoschik, M. (2014). Rechenschwäche verstehen – Kinder gezielt fördern. Buxtehude: Persen.
- Gieler, J. & von Lüde, R. (2002). Erfahrungsorientierte Gruppenarbeit und die Erziehung zur Teamfähigkeit. S. 197-209. In: V. Reinhard (Hrsg.), Die Schule neu erfinden. Berlin: Luchterhand.
- Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Hellekamps, St. & Plöger, W. & Wittenbruch, W. (2011). Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft (3. Aufl.) Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Kunoth, A. (2008). Warum gerade Mathematik studieren. Wiesbaden: Vieweg & Teubner.
- Peschel, F. (2010). Offener Unterricht. Band 9. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Siebers, Ch. (1999). Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung Nr. 2-99; S. 56-60. Neuwied: Luchterhand.
- Spiegel, H.; Selter, Ch. (2010). Kinder & Mathematik. Seelze: Klettverlag.
- Sundermann, B.; Selter, Ch. (2006). Beurteilen und Fördern im Mathematikunterricht. Berlin: Cornelsen.
- Sundermann, B.; Selter, Ch. (2005). Modul G9: Lernerfolg begleiten – Lernerfolg beurteilen. Sinus-Transfer-Grundschule. Abgerufen am 30. Jänner 2015 von <http://pikas.dzlm.de/material-pik/ergiebige-leistungsfeststellung/haus-10-informations-material/informationstexte/index.html>.
- Wernig, R. (2002). Kinder mit Lernbeeinträchtigungen. S. 250-262. In V. Reinhard (Hrsg.). Die Schule neu erfinden. Berlin: Luchterhand.
- Wittmann, E., Müller, G. (2008). Muster und Strukturen als fachliches Grundkonzept. S. 42-65. In W. Gerd et. al. (Hrsg.) Bildungsstandards für die Grundschule. Berlin: Cornelsen.

# Ergebnissicherung

## Möglichkeiten zur kreativen Ergebnissicherung im Bereich Ernährung an berufsbildenden Schulen

**Christine Schöpf**

„So und nun wollen wir das Ganze einmal wiederholen!“ Diesen Satz hat jeder in seiner Schulzeit etliche Male gehört. Die Evidenz über die Wichtigkeit dieser Aufforderung war jedoch wohl kaum jemandem bewusst.

Dieser Artikel soll die Bedeutung von Sicherungen, Übungen und Transfer verdeutlichen, lernpsychologisch begründen und einige spielerische und kreative Möglichkeiten der Ergebnissicherung aufzeigen.

### 1. Die Bedeutung der Ergebnissicherung im Unterricht

Bei der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen ist darauf zu achten, dass diese nicht mit der Lösungsfindung bzw. der Feststellung des Ergebnisses abgeschlossen werden. Vielmehr zeigt sich, dass Lehr-Lernprozesse nur dann zufriedenstellend verlaufen, wenn am Ende eine Phase der Anwendung und Übung eingeplant wird. Auch Gehlert und Pohlmann postulieren, dass Lernresultate „durch Übung, Wiederholung und Anwendung zu festigen“ sind (Gehlert & Pohlmann, 2010, S. 76).

Nach Pätzold sind Lernprozesse „erst dann abgeschlossen, wenn die neu erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten so verfügbar sind, dass sie in zukünftigen beruflichen Situationen angewandt werden können“ (Pätzold, 1993, S. 136).

Daraus resultiert, dass die Phase der Ergebnissicherung einen elementaren Teil des Lehr-Lernprozesses darstellt. Durch sie wird ermöglicht, dass die Lernenden einen dauerhaften Erfolg verzeichnen können und es nicht nur zu einem kurz andauernden Wissenszuwachs kommt. Nach Hölzl wäre ohne die Ergebnissicherung „der vorübergehend erzielte Lernerfolg in Frage gestellt, die Eindrücke und Erlebnisse der ersten Stoffbe-

gegnung würden verschwinden und dem natürlichen Vergessensprozess anheimfallen“ (Hölzl, 2000, S. 263).

Daher vertreten Hölzl und andere (Hölzl, 2000, S. 263; Gehlert & Pohlmann, 2010, S. 76) die Meinung, dass die laufende Erfolgssicherung als didaktisches Prinzip anzusehen ist. Daraus ergibt sich die Forderung, dass Wiederholen, Zusammenfassen, Verknüpfen, Anwenden usw. laufend im Unterricht stattfinden soll. Diesem Gedanken wird auch in den neuen kompetenzorientierten Lehrplänen für berufsbildende Schulen verstärkt Rechnung getragen, u.a. indem Verbindungen zwischen Themen und Handlungen schon im Lehrplan interdisziplinär verankert sind.

Es bleibt zu hoffen, dass die Pädagoginnen und Pädagogen die Bedeutung der Sicherung erkannt haben und den Unterricht, trotz der inhaltlichen Fülle, entsprechend gestalten.

### 2. Lernpsychologischer Diskurs

„Lernen ist der relativ dauerhafte Erwerb einer neuen oder die Veränderung einer schon vorhandenen Fähigkeit, Fertigkeit oder Einstellung“ (Ott, 2000, S. 35).

Dieses Lernen ist die Hauptaufgabe des Unterrichts. Allerdings ist dabei von besonderer Bedeutung, dass erworbenes Wissen nicht wieder vergessen wird, sondern sich festigt und starke Verknüpfungen im Gehirn gebildet werden. Die Hauptaufgabe der Ergebnissicherung ist es, die Behaltensleistung zu stabilisieren und damit dem Prozess des Vergessens entgegenzuwirken.

„Differenziertes und gut strukturiertes Wissen wird in der Regel erst allmählich durch mehrere Begegnungen mit der Sache aufgebaut“ (Edelmann, 2000, S. 282). Dies ist ein wichtiger Grund, warum der Unterrichtsprozess von Anwendungen und Wiederholungen geprägt sein sollte. Diese



sollten nicht nur in der aktuellen Stunde stattfinden, sondern immer wieder zum Tragen kommen. Ein weiterer Grund für ständiges Anwenden und Wiederholen ist die Anforderung, den Unterricht kompetenzorientiert zu gestalten. Aufbauend auf bereits vermitteltes deklaratives Wissen soll durch Anwendung ein prozedurales Wissen entstehen. In weiterer Folge kann daraus durch wiederholtes Üben Transferwissen entwickelt werden, also die Fähigkeit Probleme zu analysieren, Lösungsstrategien zu entwickeln und diese zielgerichtet umzusetzen. Dies ist die höchste Stufe bei der Kompetenzentwicklung.

Hattie hat in seiner Metastudie zum Thema „visible learning“ das verteilte Üben mit der Effektstärke<sup>1</sup> 0,71 versehen: „Die Studien zeigen, dass Schülerinnen und Schüler viele Inhalte erst tiefer zu verstehen beginnen, wenn die Inhalte mindestens drei- bis viermal in abwechslungsreichen Settings präsentiert und inhaltsbezogene Gedanken aktiviert werden“ (Köller et al., 2013, S. 44).

### 3. Sicherung ≠ Sicherung

Das Anwenden, Üben und Wiederholen von Inhalten ist, wie bereits dargelegt, aus lernpsychologischer Sicht von immenser Bedeutung. Befunde belegen auch, dass Emotionen das Lernen hemmen und fördern können. Im Spiel werden Emotionen erzeugt, die eher förderlich für die Behaltensleistung der Lernenden sind. „Die Verhaltensforschung sieht darin eine sehr zweckmäßige Einrichtung für das Lernen im Spiel: Die motivationalen Komponenten des Spiels, z.B. in Form der Zirkulärreaktionen (lustvolle Wiederholungen) oder der Neugier, halten die Aktivität und die Explorationstätigkeit des Kindes in Gang“ (Einsiedler, 1999, S. 163).

Piaget sieht im Spielen „eine Übung der aktuellen Intelligenz, ... nicht aber eine Vorübung künftiger Intelligenz“ (Piaget, 1969; zitiert nach Einsiedler, 1999, S. 17).

Pausewang versteht unter einem Spiel eine „zweckfreie, spontane, freiwillige, von innen heraus motivierte, lustbetonte und fantasiegeleitete Tätigkeit, die nach bestimmten Regeln abläuft“ (Pausewang, 2000, S. 10). Während das Spiel den Weg als Ziel sieht, richtet sich Arbeit nach dem Ergebnis aus. Gleichzeitig muss aber auch einschränkend festgestellt werden, dass unter Umständen nicht alle genannten Aspekte auf ein Spiel zutreffen (Pausewang, 2000, S. 10).

Bei den Begriffen Spiel, Arbeit und Lernen handelt es sich um drei grundsätzlich verschiedene, wenn auch teilweise verwobene Begriffe. Pausewang stellt den Zusammenhang dieser drei Begriffe wie folgt dar:

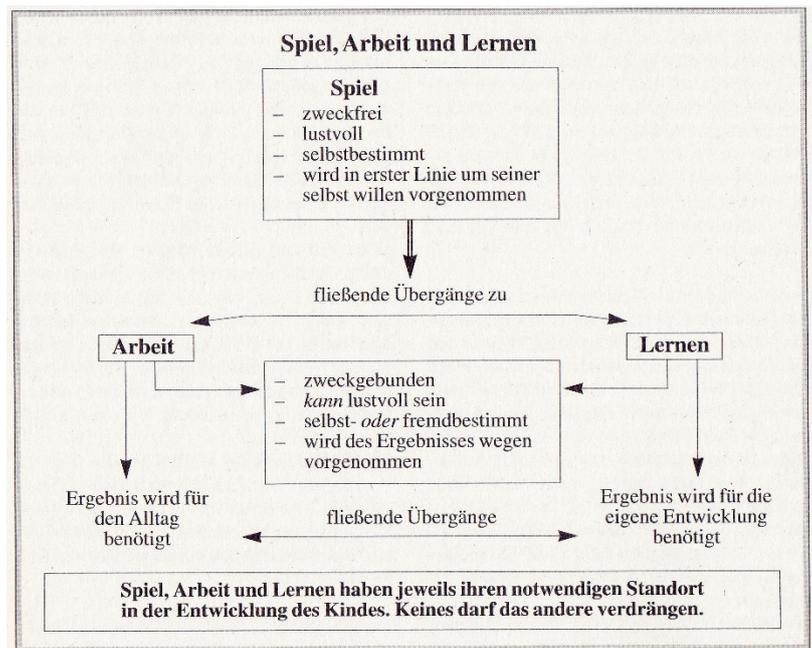


Abbildung 1: Zusammenhang zwischen Spiel, Arbeit und Lernen nach Pausewang (Pausewang, 2000, S. 14)

Bei den nachfolgend vorgestellten Möglichkeiten kreativer Ergebnissicherung soll nicht der kreative und soziale Effekt auf die Lernenden im Vordergrund stehen, vielmehr ging es darum, Ergebnissicherung so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler zum lustvollen Lernen angeregt werden und gleichzeitig ihr Interesse für bestimmte Themengebiete verstärkt wird. Allerdings sind solche als Lernspiele konzipierte Ergebnissicherungen „wie die Arbeit auf das Ergebnis ausgerichtet und bauen auf Leistung und nicht auf das spontane Sich-Einlassen in ein reizvolles Tun auf“ (Pausewang, 2000, S. 13). Von der Lehrperson kann das Spiel im Lehr-Lernprozess als Methode eingesetzt werden „um ein bestimmtes Ziel und damit Lernen zu erreichen“ (ebd.). Die in den folgenden Ausführungen dargestellten Möglichkeiten zur Ergebnissicherung sind jedoch als „Spiele“, und nicht als „Arbeit“ zu verstehen und werden daher auch in diesem Sinne bezeichnet.

#### 3.1. Beispiele für kreative und spielerische Ergebnissicherungen aus der Schulpraxis

Ein wesentlicher Parameter für die Gestaltung der Ergebnissicherungen im Unterricht ist die individuelle Klassenzusammensetzung. Die im Folgenden beschriebenen Beispiele wurden in Klassen erprobt, die sich vorwiegend aus Mädchen zusammensetzten, die gerne gestalten, zeichnen und es gewohnt sind kreativ zu arbeiten. Im Sinne der Individualisierung wurden bei der methodischen Gestaltung der Ergebnissicherungen auch die Talente und Neigungen der Schülerinnen und

#### Fußnoten

<sup>1)</sup> Effektstärke bezeichnet „wie gross der Unterschied ist, den ein Faktor (meist eine unabhängige, ursächlich wirkende Variable) auf die Verteilung einer anderen Variablen (meist eine abhängige) auslöst (z. B. Einfluss des Faktors „Feedback der Lehrperson“ auf Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler)“ (Beywl & Zierer, 2014, o. S.).





Domino ist ein Spiel bei dem Karten aneinander gelegt werden müssen, wenn diese die gleiche Bedeutung haben.

Bei der Durchführung dieser Sicherungsmethode hatten etliche Schülerinnen und Schüler Probleme damit, die gleichen Paare zu finden. Aus diesem Grund wurden die Regeln vereinfacht. Die Lernenden durften die Dominokarten aufgedeckt liegen lassen. Mit dieser vereinfachten Regel war es ihnen nun möglich Entsprechungen zu finden.

### Zusammenfassung

„So und nun wollen wir das Ganze noch einmal wiederholen!“ Dieser Satz muss nicht dazu führen, dass ein von Langeweile getragenes Aufstöhnen durch den Klassenraum tönt. Er kann auch dazu führen, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit Freude und Engagement erneut mit dem bereits Gelernten auseinandersetzen.

Die Tatsache, dass dieses Wiederbearbeiten dem natürlichen Vergessensprozess in entscheidender Art und Weise entgegenwirkt, ist in der Fachliteratur durch ausreichende Befunde gesichert. Häufig sind es die Schülerinnen und Schüler, die oft aus banalen Gründen nicht über ausreichende Motivation verfügen, um Unterrichtswiederholungen als sinnvolles Element des Lerngeschehens zu betrachten.

Es gilt daher Strategien zu entwickeln, um auch noch nachdem ein Stoffgebiet durchgenommen wurde, oder in den letzten Minuten des Unterrichtes, entsprechende Motivationsreserven aus den Lernenden herauszuholen, damit die Inhalte erneut, wenn auch in Form einer anderen Methode, bearbeitet werden können. Kreative Methoden zur Ergebnissicherung sind eine Möglichkeit dieses Ziel zu erreichen und damit den Forderungen nach laufender Wiederholung und Sicherung der Inhalte, im Sinne eines didaktischen Prinzips, nachzukommen.

### Literatur

- Beywl, W. & Zierer, K. (2014). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Internetglossar. Abgerufen am 12.03.2015 von <http://web.fhnw.ch/plattformen/hattie-wiki/begriffe/Effektst%C3%A4rke>
- Edelmann, W. (2000). Lernpsychologie. Weinheim: Beltz.
- Einsiedler, W. (1999). Das Spiel der Kinder. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gehlert, B. & Pohlmann, H. (2010). Praxis der Unterrichtsvorbereitung. Köln: Stam.
- Hölzl, E. (2000/2001). Die Sicherung und Kon-



Abbildung 5 Ergebnissicherung zum Thema Kohlenhydrate mit dem Spiel „Domino“

trolle des Lernerfolges in pragmatischer Sicht. In Materialien zum Hauptseminar (S. 263-272) München: TU München.

- Köller, O., Möller, J. & Möller, J. (2013). Was wirkt wirklich? In Schulmanagement Handbuch 145. München: Oldenbourg.
- Ott, B. (2000). Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Berlin: Cornelsen.
- Pausewang, F. (1997). Dem Spiel Raum geben. Berlin: Cornelsen.
- Pätzold, G. (1993). Lehrmethoden in der beruflichen Bildung. Heidelberg: Sauer.

# Fort- und Weiterbildung

## Überlegungen zur Konzeption von wirksamen Fort- und Weiterbildungsangeboten für Lehrerinnen und Lehrer

Christine Schöpf,  
Markus Schöpf

### 1.1 Begriffsbestimmung „LehrerInnenfortbildung“ und „LehrerInnenweiterbildung“

Die Begriffe „LehrerInnenfortbildung“ und „LehrerInnenweiterbildung“ werden häufig synonym verwendet, da die Abgrenzung zwischen beiden Begriffen nicht immer klar erkennbar ist. Hippel definiert beide Begriffe jedoch wie folgt: „Lehrerfortbildung meint die Aktualisierung der einmal erworbenen Lehrbefähigung, Lehrerweiterbildung bezieht sich auf die nachträgliche Erweiterung der erworbenen Qualifikationen, z.B. auf die Lehrbefähigung in einem weiteren Fach oder auf eine Zusatzqualifikation“ (Kolbeck, 1991 zitiert nach Hippel, 2011, S. 248 f.).

„Lehrer-Fortbildung wird dabei weniger „als Hilfe zu einer allgemeinen Höherqualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern und als Instanz des Teacher Empowerments, sondern als ‚intermediäres Unterstützungssystem‘ für die angezielten Veränderungen der Systemsteuerung gefordert“ (Altrichter, 2010 zitiert nach Hippel, 2011, S. 251 f.).

Die Pädagogischen Hochschulen in Österreich haben gemäß §8 Absatz 1 des Hochschulgesetzes 2005 den gesetzlichen Auftrag, Fort- und Weiterbildung für pädagogische Berufsfelder, speziell für alle im Lehrberuf tätigen, anzubieten und durchzuführen (Jonak & Münster, 2009, S. 47 f.). Gemäß §46 Absatz 1 des Hochschulgesetzes ist auf Verlangen des/der Teilnehmers/-nehmerin die Beurteilung/Teilnahme von/an einer Lehrveranstaltung durch die Ausstellung eines Zeugnisses/einer Teilnahmebestätigung zu bestätigen. Eine Teilnahmebestätigung ist dann vorgesehen, wenn eine Lehrveranstaltung nicht mit einer Prüfung oder einer anderen Art der Leistungsfeststellung abgeschlossen wird (Jonak & Münster, 2009, S.

121). Nach Juranek grenzt sich die Weiterbildung durch die Vergabe von Credits nach dem European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) von der Fortbildung ab. „Mit der Vergabe von Credits und damit verankerten Überlegungen für ein durchschnittliches Workload begeben wir uns in den Bereich der Weiterbildung“ (Juranek, 2013, S. 106).

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass dann von Weiterbildung gesprochen werden kann, wenn eine Lehrveranstaltung oder Lehrveranstaltungsreihe zu einem, durch eine Prüfung oder anderen Leistungsnachweis, nachweisbaren Kompetenzerwerb führt. Ein solcher Kompetenzerwerb wird durch die Ausstellung eines Zeugnisses, auf welchem auch die nach dem European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) erworbenen Credits angeführt sind, bestätigt. Fortbildungsveranstaltungen erfordern eine „bloße Anwesenheit“. Obwohl auch die reine Präsenz bei einer Fortbildungsveranstaltung durchaus einen Kompetenzzuwachs erwarten lässt, wird die-ser nicht überprüft und auch nicht über ein Zeugnis bestätigt.

### 1.2 Akzeptanz und Wirksamkeit von Lehrerfortbildung

*Rolle und Funktion der Schule verändern sich auf Grund des Wandels der Gesellschaft, und damit wachsen auch die Herausforderungen im Lehrberuf. Laufende Fortbildung ist eine entscheidende Maßnahme, dem positiv zu begegnen. Die stetige Professionalisierung hilft, den sich wandelnden Anforderungen des Schulalltages gerecht zu werden. Diese ist nötig, um die Qualität des Unterrichts zu steigern, das Fachwissen immer auf aktuellem Stand zu halten, die Lehrmethoden weiterzuentwickeln sowie Innovationen kennenzulernen (Grafendorfer et al., 2009, S. 31).*



Wirksame LehrerInnenfortbildung kennzeichnet sich durch positive Effekte auf die Handlungskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer. Wobei die Handlungskompetenz von Lehrpersonen nicht ausschließlich durch konkretes Fachwissen, sondern auch durch pädagogisches Wissen sowie analytische und reflexive Fähigkeiten gekennzeichnet wird (Keller & Scheuch, 2010, S. 58).

Lehrpersonen müssen über spezifisches „pädagogisches Wissen“ verfügen, welches sie von den reinen Expertinnen und Experten eines Faches, die in erster Linie über „fachliches Wissen“ verfügen müssen, unterscheidet. Mit dem Konzept des „pedagogical content knowledge“ wird versucht, die Trennung zwischen dem „pädagogischen Wissen“ und dem „fachlichen Wissen“ aufzuheben und beide Komponenten zu einem „eigenständigen, berufstypischen Wissensbereich“ (Neuweg, 2010, S. 102) zusammenzuführen. Nach Bromme zeigt sich „Pedagogical content knowledge in den didaktischen Mitteln der Lehrer [...], in der Art und Weise, wie sie den Stoff präsentieren und wie sie Schüleräußerungen und Schülervorkenntnisse im Unterricht berücksichtigen“ (Bromme, 1995 zitiert nach Strunz-Maireder, 2010, S. 41).

Erfolgreiche und wirksame Lehrerfortbildungen zeichnen sich nach Lipowsky „durch einen eher engen fachdidaktischen Fokus“ (Lipowsky, 2010, S. 64) aus. Dieser sollte die Lernprozesse der Schüler, samt ihrer Vorstellungen, Denkweisen und auch Miss-konzepte, in den Vordergrund rücken.

Wirksame Fortbildungsmaßnahmen kennzeichnen sich nach Lipowsky auch dadurch, dass die Lehrerin/der Lehrer im Rahmen dazu angeregt wird, ihre/seine eigene Unterrichtspraxis zu reflektieren. Dies könne zum Beispiel durch die Konfrontation mit Unterrichtsvideos gefördert und verstärkt werden. Grundsätzlich knüpfen erfolgreiche Fortbildungskonzepte an bereits bestehende (Unterrichts)Konzepte der Lehrerinnen und Lehrer an und versuchen diese weiterzuentwickeln (Lipowsky, 2010, S. 64).

*Zahlreiche wirksame Fortbildungen zeichnen sich durch eine Kombination aus reflexions- und handlungspraktischen Erprobungsphasen aus. Eine Reihe wirksamer Fortbildungen nutzt Schülerdaten, um das fachdidaktische und diagnostische Wissen von Lehrpersonen weiterzuentwickeln, wobei die Lehrpersonen bei der Interpretation der Daten jedoch nicht sich selbst überlassen sind, sondern von wissenschaftlicher Seite begleitet werden* (Lipowsky, 2010, S. 64).

Einen zentralen Aspekt für wirksame Fortbildungen stellt die (wissenschaftliche) Begleitung der Lehrerinnen und Lehrer dar. Durch einen hohen Grad an Selbststeuerung können Lehrpersonen

auch überfordert werden (Richardson, 1990 zitiert nach Lipowsky, 2010, S. 53), wenn notwendige Voraussetzungen, zum Beispiel selbstregulative, oder konstruktive Rückmeldungen fehlen (Lipowsky, 2010, S. 53). Ebenso besteht die Möglichkeit, dass „[...] sich selbstorganisierte Lehrergruppen in ihren bisherigen Überzeugungen, in ihren Klagen über Schüler/innen und in ihrem Defizitdenken gegenseitig bestärken, statt ihr unterrichtliches Handeln in Frage zu stellen und zu reflektieren“ (Lipowsky, 2010, S. 53).

Besondere Aufmerksamkeit bei der Konzeption von Fortbildungsprogrammen sollte auch auf die Phase nach Abschluss der Fortbildung gelenkt werden. Die Möglichkeit zur Anwendung des Gelernten in der eigenen Praxis und die Möglichkeit zum Austausch mit Kolleginnen und Kollegen fördern die Transfermotivation. Die Nachhaltigkeit von Fortbildungen könnte von der Schulleitung wirkungsvoll unterstützt werden, wenn im Rahmen der Personalentwicklung darüber nachgedacht werden würde, wie „Fortbildungsaktivitäten einzelner Lehrer/innen oder Lehrerteams sinnvoll in schulische Prozesse eingebunden [...] werden können“ (Lipowsky, 2010, S. 65).

### 1.3 Organisationsformen der Lehrerfortbildung und deren Wirksamkeit

Grafendorfer, Neureiter und Längauer-Hohengaßner stellen fest, dass die am häufigsten besuchten Formen der Fortbildung, nämlich Kurse, Workshops und schulinterne Fortbildungen, von den Lehrerinnen und Lehrern nur geringe Wirksamkeit attestiert wird. Nur 15% der im Zuge von TALIS 2008 Befragten gaben an, dass diesen Fortbildungsarten große Auswirkung auf die berufliche Entwicklung beizumessen sind. Dieser Befund ist auch unter dem Blickwinkel zu betrachten, dass mehr als 90% der befragten Lehrerinnen und Lehrer angegeben haben, in den letzten 18 Monaten vor der Befragung an einer solchen Art der Fortbildung teilgenommen zu haben (Grafendorfer et al., 2009, S. 34).

Konkret stellen Grafendorfer, Neureiter und Längauer-Hohengaßner dazu fest:

*Die Auswirkungen von einem der häufigsten Instrumentarien der Fortbildung – nämlich Kursen und Workshops – wird mit 15% von vergleichsweise wenigen Lehrerinnen und Lehrern als hoch eingestuft. Für Bildungskonferenzen und Seminare gilt ähnliches* (Grafendorfer et al., 2009, S. 34). (siehe Abbildung 1).

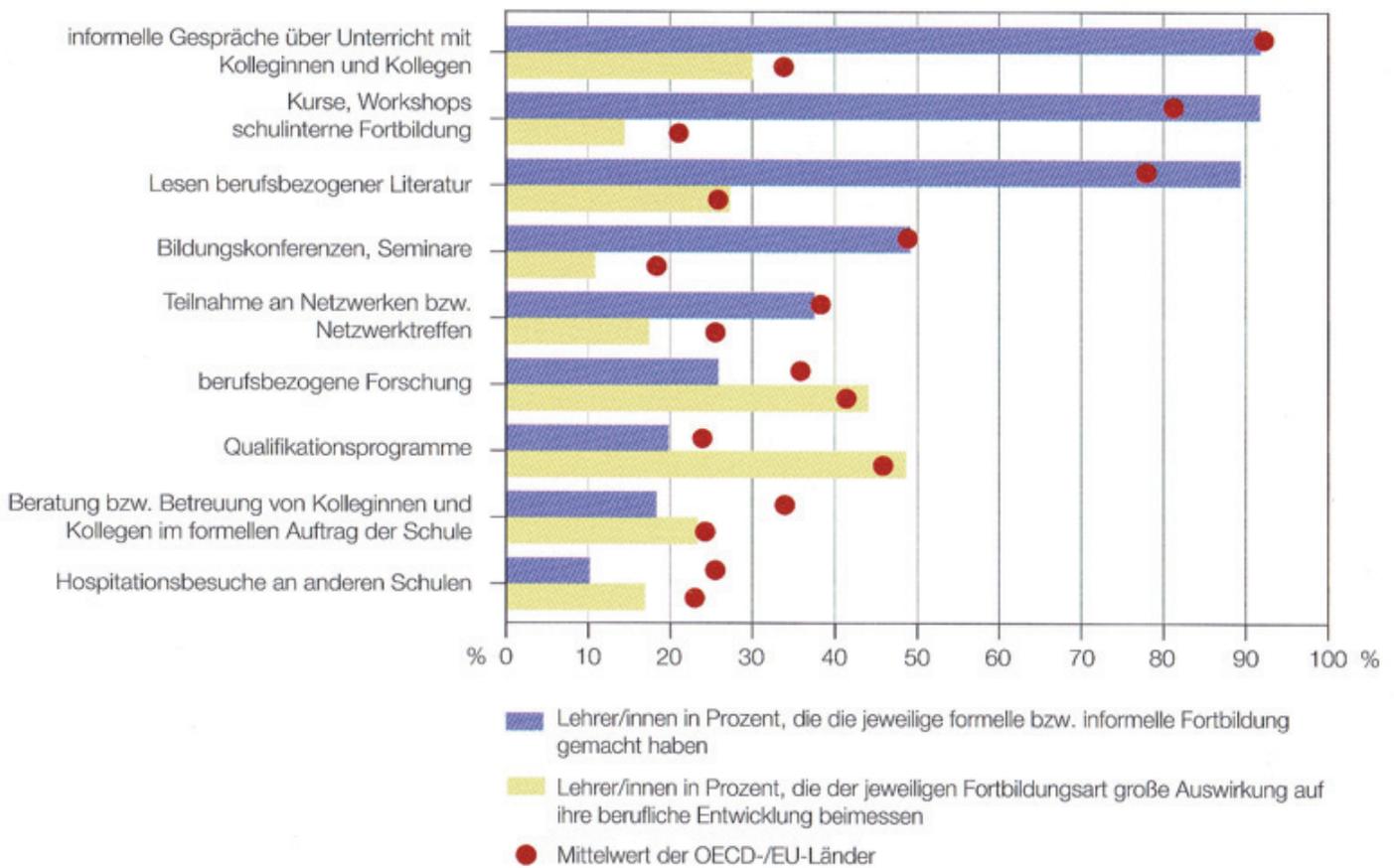


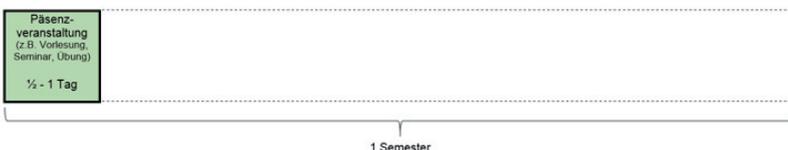
Abbildung 1: Anteil der LehrerInnen der Sekundarstufe I in Österreich, die innerhalb von 18 Monaten formelle oder informelle Fortbildung gemacht haben, und ihre Einschätzung in Bezug auf deren Auswirkung (Grafendorfer et al., 2009, S. 35)

Lipowsky differenziert Fortbildungsangebote nach strukturellen und inhaltlich-didaktischen Merkmalen. „Zu den strukturellen Merkmalen zählen z.B. die vorgesehene Zeit für die Fortbildung, damit verbunden die Organisationsform der Fortbildung (Einzelveranstaltungen vs. Kontinuierliche Veranstaltungen über einen längeren Zeitraum) und die Einbindung von externen Experten, Moderatoren und Wissenschaftlern“ (Lipowsky, 2010, S. 64).

### 1.3.1 LehrerInnenfortbildung als Einzelveranstaltung

Abbildung 2 zeigt schematisch ein als Einzelveranstaltung organisiertes Fortbildungsangebot. Solche Angebote beschränken sich ausschließlich auf die Vermittlung von Inhalten. Möglichkeiten zur Übung und Anwendung sowie zur Reflexion sind nicht Bestandteile solcher Fortbildungsveranstaltungen.

Abbildung 2: LehrerInnenfortbildung als Einzelveranstaltung



Sowohl Lipowsky als auch Hewson sehen die Dauer einer Fortbildung als bedeutsam für deren Wirksamkeit an. „Erst die Langfristigkeit einer Fortbildung ermöglicht eine Integration in den Unterricht, eine kontinuierliche Betreuung durch die TrainerInnen und die Kooperation zwischen Lehrkräften“ (Lipowsky, 2010 zitiert nach Keller & Scheuch, 2010, S. 58). „Außerdem brauchen Veränderung im LehrerInnenwissen und –handeln Zeit, vor allem dann, wenn auch Einstellungen zum Lehren und Lernen betroffen sind“ (Hewson, 2007 zitiert nach Keller & Scheuch, 2010, S. 58).

### 1.3.2 LehrerInnenfortbildung als Fortbildungsreihe

Die in Abbildung 3 dargestellte Fortbildungsreihe verknüpft mehrere Einzelveranstaltungen zu einem Fortbildungsangebot. Bei solchen Angeboten stehen die Einzelveranstaltungen in einem inhaltlichen Kontext miteinander. Durch die zeitliche Gestaltung des Angebotes besteht für die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit, das bereitgestellte Wissen zwischen den einzelnen Veranstaltungen in der eigenen Unterrichtspraxis zu erproben und damit auch eigene Handlungserfahrungen zu gewinnen.



Abbildung 3: LehrerInnenfortbildung als Fortbildungsreihe (eigene Darstellung)

Die Integration der Unterrichtspraxis in das Fortbildungsangebot fördert dessen Wirksamkeit. Die zeitliche Überlappung von Fortbildungsangeboten und praktischer Unterrichtstätigkeit bietet die Möglichkeit einer reflexiven Praxis, welche sich wiederum positiv auf den Transfer des erworbenen Wissens auf die eigene Unterrichtspraxis auswirkt (Keller & Scheuch, 2010, S. 57).

Das Feedback der Lehrenden an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Fortbildungsangebotes spielt eine weitere, zentrale Rolle für die Konzeption von wirksamen Fortbildungsangeboten (Lipowsky, 2010, S. 64).

1.3.3 LehrerInnenfortbildung als Fortbildungsreihe

1.3.4 LehrerInnenfortbildung als Fortbildungsreihe mit unbetreuter und betreuter Umsetzungsphase  
In Abbildung 5 wird ein Konzept für eine Fortbildungsreihe dargestellt, bei welcher neben einer

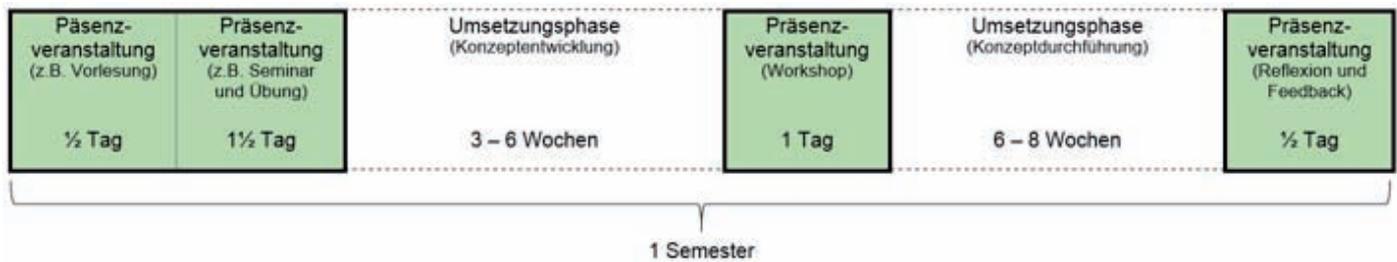


Abbildung 4: LehrerInnenfortbildung als Fortbildungsreihe mit unbetreuten Umsetzungsphasen (eigene Darstellung)

mit unbetreuten Umsetzungsphasen  
Abbildung 4 stellt ein Konzept dar, bei welchem zur Verstärkung des Transferprozesses zwischen den einzelnen Präsenzveranstaltungen praktische Umsetzungsphasen vorgesehen sind. Während der Umsetzungsphasen sind, aufbauend auf den in der/den Präsenzveranstaltung/en vermittelten Wissenszuwachs, Aufgabenstellungen, zum Beispiel die Entwicklung und Durchführung von Unterrichtskonzepten, zu bearbeiten.

unbetreuten auch eine betreute Umsetzungsphase vorgesehen ist. In dieser Phase des Fortbildungsangebotes steht den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, zum Beispiel für die Umsetzung des entwickelten Unterrichtskonzeptes, ein Experte oder eine Expertin als Betreuerin oder Betreuer zur Verfügung. Deren oder dessen Aufgabe besteht darin, die Lehrerin oder den Lehrer durch konstruktives Feedback in der Weiterentwicklung von ausgearbeiteten Konzepten und Überlegungen zu unterstützen.

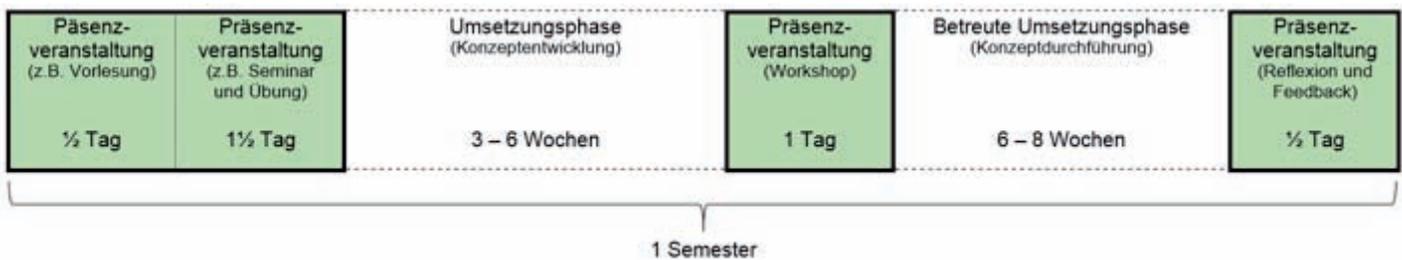


Abbildung 5: LehrerInnenfortbildung als Fortbildungsreihe mit unbetreuter und betreuter Umsetzungsphase (eigene Darstellung)

Keller & Scheuch nennen die „Community of Practice“ (Lave & Wenger, 1991, S. 91-117) als einen Faktor für die Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten.

Auch nach De Jong & Van der Valk (2007) sollten Fortbildungen Lernumgebungen zum kollegialen Lernen bereitstellen. Das kann durch Kooperationen (z.B. gemeinsame Durchführung des Projektes) oder auch durch Treffen während der Fortbildung geschehen, wo Unterrichtsideen und -umsetzungen diskutiert werden und Raum für vergleichendes Lernen, Austausch und Vernetzung zwischen den TeilnehmerInnen geboten wird (Keller & Scheuch, 2010, S. 57).

1.3.5 LehrerInnenfortbildung als Fortbildungsreihe

Durch einen entsprechenden Nachweis über den im Rahmen des Fortbildungsangebotes erzielten Kompetenzerwerbs durch eine Prüfung oder einen anderen Leistungsnachweis, wie zum Beispiel einer Präsentation der erzielten Ergebnisse, kann die im vorherigen Absatz beschriebene Fortbildungsreihe zu einem Qualifikationsprogramm im Sinne eines Weiterbildungsangebotes (vgl. 1.1) weiterentwickelt werden.

1.3.6 Lehrgang mit betreuter und unbetreuter Umsetzungsphase und abschließender Qualifizierung

Abbildung 7 zeigt exemplarisch einen Lehrgang mit abschließender Qualifizierung. Auf Basis der erfolgreichen Absolvierung eines solchen Qualifikationsprogrammes kann auch die Vergabe von

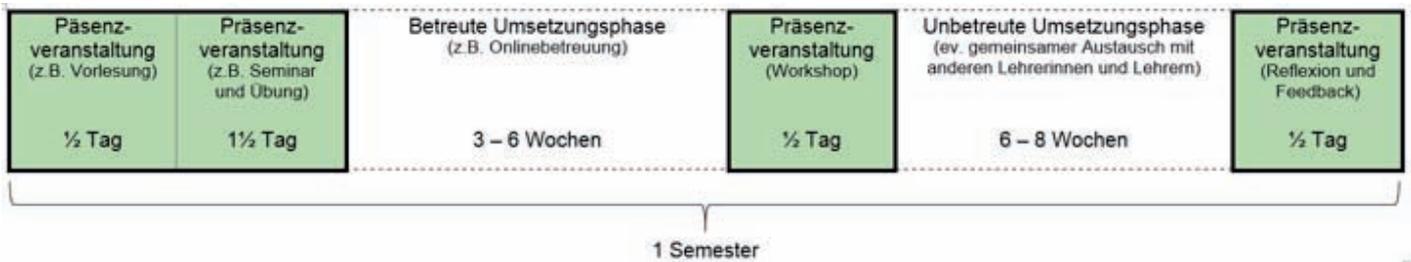


Abbildung 6: LehrerInnenfortbildung als Fortbildungsreihe mit betreuter und unbetreuter Umsetzungsphase (eigene Darstellung)

mit betreuter und unbetreuter Umsetzungsphase  
Abbildung 6 zeigt ein Konzept für ein Fortbildungsangebot das zusätzlich zu einer durch eine Expertin oder einen Experten betreute Umsetzungsphase auch noch die Möglichkeit zum kollegialen Lernen zur Verfügung stellt. In dieser Phase des Fortbildungsangebotes erproben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die entwickelten Unterrichtskonzepte und tauschen sich mit Kolleginnen und Kollegen im Rahmen von bereitgestellten Kommunikationsplattformen über ihre Ergebnisse aus. Lipowsky stellt einen Zusammenhang zwischen der Bereitschaft das Gelernte in der eigenen Unterrichtspraxis anzuwenden und der Möglichkeit des Austausches mit Kolleginnen und Kollegen her (Lipowsky, 2010, S. 65).

Credits nach dem European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) erfolgen.

Zur Wirksamkeit solcher Qualifikationsprogramme kann nach Grafenhofer, Neureiter und Längauer-Hohengaßner festgestellt werden, dass „[v]iele Lehrer/innen, die eine solche Maßnahme durchlaufen haben, meinen, diese habe eine große Auswirkung auf ihre berufliche Entwicklung“ (Grafendorfer et al., 2009, S. 34). Jede zweite Lehrperson die an einem solchen Qualifikationsprogramm teilgenommen hat, schätzt deren Wirksamkeit als hoch ein (ebd.).

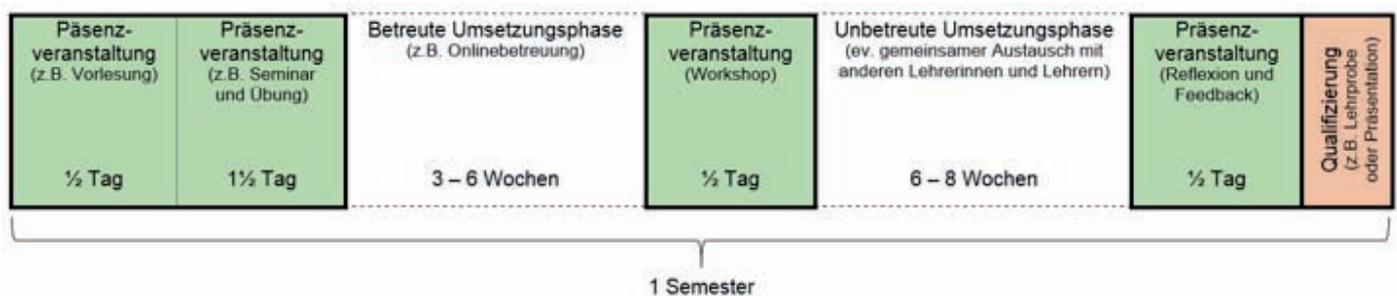


Abbildung 7 Lehrgang mit betreuter und unbetreuter Umsetzungsphase und abschließender Qualifizierung (eigene Darstellung)



## 1.4 Zusammenfassende Betrachtung zur Wirksamkeit von Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine eindeutige Befundlage dafür vorhanden ist, dass

- die Langfristigkeit des Fortbildungsangebotes,
- die Situierung bzw. Integration der Unterrichtspraxis,
- die Möglichkeit zur Kooperation mit den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie
- das Feedback und die (nachfolgende) Betreuung durch Expertinnen und Experten

als wesentliche Gelingungsfaktoren für wirksame Fortbildungsprogramme von Lehrerinnen und Lehrern anzusehen sind. Nach der OECD ist effiziente Fortbildung „kontinuierlich, beinhaltet Lehrverhaltenstraining, praktische Umsetzung und Feedback. Sie bedarf ausreichend Zeit und nachfolgender Betreuung (follow up)“ (OECD, 2005, zitiert nach Grafendorfer et al., 2009, S. 34). Es liegt somit an den Verantwortlichen für die LehrerInnenfortbildung, die Weiterentwicklung des Fortbildungsangebotes, auf Basis der oben beschriebenen Befundlage, anzudenken.

### Literaturverzeichnis

- Bromme, R. (1995). Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In S. Hopmann, (Hrsg.) & K. Ri-quarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Zeitschrift für Pädagogik - Beiheft 33.* (S. 105–115) Weinheim: Beltz.
- Grafendorfer, A., Neureiter, H., Längauer-Hohengaßner, H. (2009). Fortbildung. In J. Schmich (Hrsg.) & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz – Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs.* (S. 31-38) Graz: Leykam.
- Hippel, A. von (2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In W. Helsper (Hrsg.), R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität.* (S. 248-267) *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57.* Weinheim u.a.: Beltz.
- Jonak, F. & Münster G. (2014). Die pädagogische Hochschule. Hochschulgesetz 2005. (5. Auflage) Zirl: Innverlag.
- Juranek, M. (2013). Das Hochschulrecht auf dem Prüfstand der Praxis. In G. Löschnigg (Hrsg.), *Öffentliche Pädagogische Hochschule aus rechtlicher Sicht.* (S.73-118) *Schriften zum Österreichischen und internationalen Universitäts- und Hochschul-rechts.* Band 6. Wien: ÖGB Verlag.
- Keller, E. & Scheuch, M., (2010). Zwischen Berggipfeln und der Schule – Wirkung einer Fortbildung auf die PCK Entwicklung von LehrerInnen und ihren Unterricht. In D. Krüger (Hrsg.), A. Upmeyer zu Belzen (Hrsg.), S. Nitz, (Hrsg.), *Erkenntnisweg Biologiedidaktik 9.* (S. 55-70) Neumünster: Universität Berlin.
- Lave, J. & Wenger, E., (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung.* (S. 51-72) Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H., (2010). Fachkompetenz als Herzstück wirtschaftspädagogischer Professionalität. In B. Greimel-Fuhrmann, (Hrsg.) & R. Fortmüller (Hrsg.), *Wirtschaftsdi-daktik – eine Tour d’Horizon von den theoretischen Grundlagen bis zur praktischen Anwendung.* (S. 101–111) Wien : Manz.
- Strunz-Maireder, E. (2010). Pedagogical content knowledge – Wie die Lehrer/innenwissenschaft die Bedeutung der Fachkompetenz neu entdeckt. In A. Ostendorf, *Wissenplus 5-09/10 - Sonderausgabe Wissenschaft: Wirtschaftspädagogik im Spannungsfeld zwischen internationaler Sichtbarkeit und regionaler Anwendung.* *Berichte vom vierten österreichischen WIPÄD-Kongress in Innsbruck.* (S. 41-44) Wien: Manz.

# Diskrepanz - Kompetenzerwerb und Schule

**Notburga Seiwald**

In einer neuen Lehr- und Lernkultur soll kompetenzorientierter Unterricht stattfinden, d.h. Schülerinnen und Schüler werden mit Kenntnissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Einstellungen/Haltungen ausgestattet, damit sie ihren eigenen Lernprozess selbständig durchführen und weiterentwickeln können. In der Literatur finden sich dazu viele Ideen und Konzepte namhafter Schulentwicklerinnen und Schulentwickler. Viele widmen sich dem Thema, wie moderner Unterricht gelingen kann. Dieser Artikel beabsichtigt, aus dem Blickwinkel von Lehrpersonen, an einigen Beispielen aufzuzeigen, dass sich die Umsetzung eines so anspruchsvollen Gesamtkonzeptes im regulären Schulbetrieb schwierig gestalten kann. Der Begriff Kompetenz (lat. *competere* – zusammentreffen, ausreichen, zu etwas fähig sein) kann nicht eindeutig definiert werden. Der Begriff kommt ursprünglich aus der Arbeitswelt, da jedoch die gesellschaftliche Struktur sowohl in wirtschaftlicher, politischer und sozialer Hinsicht immer komplexer wird und dementsprechend mehr Selbstkompetenz erfordert, wird „Kompetenzentwicklung“ und „Kompetenzmessung“ vermehrt in den Aufgabenbereich der Schule eingebunden. (Schmidt 2005, S.160 f)

In erster Linie zeichnen sich Bildungsinstitutionen für die Vermittlung von fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten verantwortlich. In welcher Intensität Handlungsfähigkeiten und Haltungen erlangt werden, hängt vor allem von der Motivation der auszubildenden Personen ab. Kompetenzen können erlernt werden, sie hängen primär nicht von angeborenen Eigenschaften ab. Sie sind allerdings nur eingeschränkt direkt beobachtbar. Es handelt sich um kontextbezogene Leistungsvoraussetzungen, die sowohl formell als auch informell angeeignet wurden und die situationsbedingt unterschiedlich zum Ausdruck kommen können. Zur Optimierung von Bildungsprozessen sind theoretische Kompetenzmodelle entstanden, die von

den Lehrpersonen, im Interesse von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, übernommen werden sollen. Lehrerinnen und Lehrer sind angehalten in regelmäßigen Abständen nach Kriterien orientierte Lernstandserhebungen durchzuführen. Das Bundesinstitut für Bildungsforschung hat überdies ein Diagnoseinstrument für informelle Kompetenzmessung (IKM) entwickelt, das der Lehrerschaft in Pflichtschulen eine Orientierungshilfe zur Gestaltung des Unterrichtes bieten soll. Diese Tests dauern 50 min und können in der 3. Kl. VS bzw. in der 6./7. Schulstufe durchgeführt werden. In bestimmten Zeitabständen evaluiert das oben genannte Institut österreichische Schülerinnen und Schüler flächendeckend. Es wird beabsichtigt, dass auch in Österreich ein Paradigmenwechsel im Hinblick auf Nachhaltigkeit und Ergebnisorientierung stattfindet. Diese Tests zeigen in welchem Maße Kinder, bzw. Jugendliche die geforderten Kriterien erreicht haben.

Eine Diskrepanz besteht nicht zwischen Kompetenzerwerb, bzw. Kompetenzmessung und Schule, sondern darin, was Schule diesbezüglich leisten kann und was sie aber leisten soll. Ob ein, im geforderten Ausmaß, umfassender Kompetenzerwerb in der Schule möglich ist. Sowohl das Lehrpersonal, als auch Auszubildende sind von den Auswirkungen möglicher Überforderungen betroffen. Deshalb werden einige Aspekte, die nachhaltiges und ergebnisorientiertes Unterrichten besonders schwierig machen, im Folgenden erläutert.

## 1. Soziales Umfeld - Lernvoraussetzungen

In Österreich, wie auch in anderen europäischen Ländern, befinden sich junge Menschen oft etliche Jahre in der Ausbildung. In Österreich betrug 2011 die durchschnittliche Verweildauer 15,9 Jah-



re (Austria Statistik 2014, S. 63). Von politischer Seite wird seit den 70er Jahren ein großes Augenmerk auf Chancengleichheit gelegt. Alle Heranwachsenden sollen, ungeachtet ihrer sozialen Herkunft, in Bildungsinstitutionen mit Basiskompetenzen ausgestattet werden, damit sie als Erwachsene ein erfolgreiches und erfülltes Leben führen können. Diesem Auftrag nachzukommen ist schwierig, zumal die soziale Herkunft sowohl in Deutschland, als auch in Österreich wesentlich dazu beiträgt, welche Ausbildung die Jugendlichen abschließen. Für Kinder, deren Eltern einen niederen formalen Bildungsabschluss haben, ist es nach wie vor schwieriger eine höhere Schule abzuschließen, bzw. einen Universitätsabschluss zu erreichen. In der Statistik Austria wird dokumentiert, dass mehr als die Hälfte (55,8 %) von den 25 - 44 jährigen Personen, die in einem Haushalt lebten, in dem beide, oder zumindest ein Elternteil über einen akademischen Titel oder einen Abschluss einer hochschulverwandten Bildungsinstitution verfügten, selbst einen höheren Bildungsabschluss erreichten. In bildungsfernen Familien, das bedeutet, Eltern verfügen höchstens über einen Pflichtschulabschluss, schlossen in der gleichen Altersgruppe nur 6,6% ein Studium oder eine vergleichbare Ausbildung ab (Austria Statistik 2014 S. 94).

Große soziale Unterschiede zeigen sich bereits bei Schulanfängerinnen und Schulanfängern. Nicht einmal da kann von identen sozialen Voraussetzungen ausgegangen werden. Kinder, die in den ersten Lebensjahren dem Alter und der Entwicklung entsprechend vielfältig gefördert bzw. gefordert werden und mit denen eine bewusste Konversation betrieben wird, d.h. sie sind im Familienleben sozial eingebunden, haben bessere Chancen auf eine positive Schullaufbahn. Durch das aktive Beschäftigen mit Kindern wird die Entwicklung des Gehirns vor allem in den ersten Lebensjahren gefördert (Textor 2010, S. 7).

Besonders in Neuen Mittelschulen stellt eine Zusammensetzung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Lehrpersonen vor große Herausforderungen. Das Problem dürfte unter anderem darin zu suchen sein, dass Lehrpersonen, die bislang überwiegend in Leistungsgruppen unterrichtet haben, auf die neue Situation nicht genügend vorbereitet wurden. Wenn jedoch das in heterogenen Gruppen vorkommende Potential erkannt wird, kann es für alle Beteiligten gewinnbringend umgesetzt werden.

Soziale Kompetenzen, wie z.B. Selbständigkeit, Verantwortung für das eigene Tun zu übernehmen, Fähigkeit zur Selbstverwirklichung, kritisches Urteilsvermögen, Kommunikation, Toleranz und Vertrauen aufzubauen, werden zu einem

Großteil informell angeeignet. Da aber der Aktionsradius der Kinder immer kleiner wird, gehen auch die Möglichkeiten, diese Kompetenzen zu erproben und weiter zu entwickeln, verloren. Die Kinder werden zur Schule gebracht, sie werden über Handy oder GPS beobachtet, sie dürfen die Natur nicht eigenständig erforschen, etc. Das Einsetzen von Kontrollmechanismen reduziert nicht nur den persönlichen Freiraum, sondern hemmt auch die Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbständigkeit. (Prantl 2013, S. 1). Außerdem fehlen in der Freizeit diverse außerschulische Aufgabenbereiche. Wenig Jugendliche müssen im Haushalt mithelfen, oder kleinere Geschwister betreuen, etc. Dadurch würde das Selbstwertgefühl und sämtliche damit zusammenhängenden Kompetenzen gestärkt werden. Da Termine und Themen von Schularbeiten von Erziehungsberechtigten auch mit 14 Jahren noch unterschrieben werden müssen, wird den Schülerinnen und Schülern auch in Bezug auf das eigene Lernen, Selbstverantwortung abgenommen. Alle in diesem Absatz genannten Kompetenzbereiche können in der Schule nur teilweise abgedeckt und weiterentwickelt werden.

Wie bereits erwähnt, findet die Aneignung, Erprobung und Weiterentwicklung sozialer, kommunikativer und emotionaler Kompetenzen zu einem Großteil im Lebensumfeld statt, nicht in Laborsituationen, wie sie die Schule darstellt. Daher ist es für Lehrerinnen und Lehrer sehr schwierig, oben genannte Kompetenzen richtig einzuschätzen und zu beurteilen, da ein Vorhandensein/Nichtvorhandensein von Basiskompetenzen vor allem in offenen, komplexen, manchmal auch chaotischen Situationen beobachtet werden können.

## 2. Motivation und Volition

Menschliche Handlungen werden entweder durch intrinsische oder extrinsische Motivation angeleitet. Extrinsisch motiviert ist jemand, welcher/welche den Sinn von Aktivitäten im Außen sucht. Es handelt sich um eine Leistung damit Preise eingestrichen werden können, oder um Bestrafung zu verhindern, um ein Dekret zu erhalten oder um sozialen Erwartungen gerecht zu werden. Intrinsisch motiviert sind Personen, die aus persönlichem Antrieb handeln, ohne auf fremde Belohnung angewiesen zu sein. Unter Volition werden regulative Prozesse, die entscheiden welche Motivationstendenzen bei welchen Gelegenheiten und auf welche Weise realisiert werden sollen, bezeichnet (Vgl. Heckhausen 2006, S. 7).

In der Schule können Zielvorstellungen entweder durch intrinsisch oder extrinsisch motivierte Anreize angestrebt und im besten Fall erfüllt werden.

Im Wesentlichen hängt der Grad der Selbstmotivierung von der Meinung der Personen ab - ob z.B. der Begriff „Schule“ positiv besetzt ist, bzw. welche Fächer/Themen als interessant angesehen werden. Lernen sie für gute Noten, für eine Erhöhung des Taschengeldes oder für den oder die nette Lehrer/in, etc. dann fordert die Situation die Betroffenen auf zu handeln, sie sind dadurch extrinsisch motiviert. Veränderte äußere Umstände können in diesem Fall leichter zu einem Leistungsabfall führen. Eine aus verschiedenen Gründen resultierende Motivationstendenz genügt noch nicht um ein Handlungsziel zu erreichen. Der Mensch selbst entscheidet auf Grund eines individuell entwickelten Motivationssystems über Handeln/Nichthandeln. Laut Heckhausen ist die motivationale und volitionale Steuerung von Wirksamkeitsverhalten vor allem in der frühen Kindheit an unterstützende Bezugspersonen geknüpft, d.h. Kinder lernen von anderen Personen eine Handlung nicht nur zu beginnen, sondern diese auch abzuschließen. Zudem lernen sie vielfach von Erziehungsberechtigten Handlungsziele nach Bedarf und Notwendigkeit vor, bzw. zurück zu reißen. Bei Heranwachsenden wird das Wirksamkeitsbestreben durch die eigene Entwicklung fortgesetzt und erhält im Laufe der Lebenszeit eine Dynamik zwischen Person und Umwelt (Heckhausen 2006, S. 9).

Im Unterricht kann die Motivation zwar durch geeignete Einstiegsszenarien geweckt werden, es ist jedoch schwierig sämtliche Jugendliche durch die verschiedenen Handlungsphasen zu manövrieren. Die Zielrealisierung, die sogenannte Volition, kann in vier wichtige Handlungsphasen eingeteilt werden.

- **Abwägephase:** hier stellt sich ein/e Proband/Probandin die Frage: „Was möchte ich tun???“

Die erste Phase sollte nur kurz andauern. Die Überlegung ob nun der Pflicht oder der Neigung Vorrang gegeben wird, kann beispielsweise bei anstehenden Hausübungen zur Zerreißprobe am heimatischen Küchentisch führen. In der Schule können diese Fragen bei offenen Aufgabenstellungen ebenfalls auftauchen, ob Lehrpersonen diese im Innern stattfindenden Kämpfe immer erkennen können, ist fraglich.

- **Handlungsplanung:** hier stellt sich ein/e Proband/Probandin die Fragen: „Was mache ich zuerst?“, „Wann beginne ich?“

Wichtig ist in dieser Phase, dass die Lernenden wissen, dass sie Arbeitsaufgaben in kleinen Teilschritten erledigen sollen. Dadurch kann einer Resignationsphase vorgebeugt werden. Es eignen sich Methoden wie das Anfertigen einer Liste, auf der erledigte Aufgaben abgehakt werden können, oder einzelne Zettel, die nach Fertigstellung der Teilschritte zerknüllt werden, bzw. Einträge im

Kalender helfen ebenfalls, das Arbeitspensum nicht aus den Augen zu verlieren. In der Schule helfen transparent dargestellte Kriterien den jungen Leuten, sämtliche vorgeschriebene Unterrichtsziele zu erreichen. Bei einer Binnendifferenzierung können sie diese Zielvorstellungen in eigenen Tempo in eine Handlung umsetzen. Im Frontalunterricht werden die Schülerinnen und Schüler kaum vor diese Entscheidung gestellt.

- **Handlungsausführung:** hier denkt ein/e Proband/Probandin: „Ich will nicht gestört werden!!!“, „Ich bin konzentriert beim Arbeiten!“

Zuhause und in der Schule sollte ein ruhiges Umfeld garantiert werden, damit Arbeitsaufträge zufriedenstellend erledigt werden können. Die Notwendigkeit in einem ungestörten Raum aktiv zu arbeiten, können alle Agierenden nachvollziehen, allerdings ist die Realisierung sowohl daheim als auch in der Schule oft nicht möglich. Außerdem gibt es Personen, die sich gedanklich einigeln können, sie können kaum in ihrer Arbeit gestört werden. Andere reagieren auf jedes kleine Geräusch. Diese Personen haben im schulischen Umfeld meistens mit sehr großen Konzentrationsproblemen zu kämpfen. Mitunter sind es auch die Lehrpersonen selbst, die Arbeitsphasen ihrer Schülerinnen und Schüler unbewusst und unnötig stören.

- **Handlungsbewertung:** hier denkt ein/e Proband/Probandin: „Ich bin mit mir sehr zufrieden!“, „Fehler sind erlaubt!“, „Ich mache es so gut ich es kann!“, „Das nächste Mal halte ich durch!“

Hier ändert sich die volitionale Phase in eine motivationale Phase. In dieser Phase wird der Grundstein für nächste Aktivitäten gelegt. Ist die Arbeit zufriedenstellend erledigt worden, wird die nächste Herausforderung angenommen. Fehlerhafte Sequenzen können zu Demotivierung führen, wenn das Umfeld verurteilend oder abwertend reagiert. In der Schule ist daher eine positiv orientierte Feedbackkultur zu pflegen, d.h. nicht, dass keine Kritik geäußert werden darf. Es müssen jedoch von allen Personen Spielregeln eingehalten werden, die an dieser Stelle nicht näher erläutert werden können, da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Dasselbe gilt für Lob und Anerkennung. Es kann nicht generell ein Standpunkt für, bzw. gegen Lob und Anerkennung eingenommen werden, auch da gilt es Vor- und Nachteile abzuwägen (Heckhausen 2006, S. 7).

### 3. Unterrichtsqualität – Auswirkungen der Diagnostik auf die Unterrichtsqualität

„Guter Unterricht“ hilft Schülerinnen und Schülern Kompetenzen zu erwerben, die ihnen helfen, ein zufriedenes und erfolgreiches Leben führen zu können. Die allgemeinbildende Pflichtschule hat



den Auftrag, entsprechend dem Alter von Schülerinnen und Schülern, eine umfassende Allgemeinbildung zukommen zu lassen. Sie hat den Fokus nicht auf die Bedürfnisse der Arbeitswelt zu richten. Das Ziel schulischen Lernens muss laut Andreas Müller sein, ein hohes Maß an Selbstgestaltungskompetenz zu fördern. Dieser Oberbegriff setzt sich aus Fachkompetenz, Lernkompetenz und Selbstkompetenz zusammen. Fachkompetenz bezieht sich auf eine fundierte Grundausbildung in einem Fach. Die Lernkompetenz befasst sich mit Strategien und Methoden, die helfen sollen, das zu Lernende für sich persönlich gewinnbringend anzueignen, zu reflektieren und schließlich zu kommunizieren. Die Selbstkompetenz umfasst sämtliche personalen und sozialen Kompetenzen, die den Jugendlichen u.a. einen positiven Beziehungsaufbau ermöglichen. (Müller 2013, S.166 f.) Für Lehrpersonen ist es besonders schwierig, den Anforderungen, möglichst viele Kompetenzen zu fördern, gerecht zu werden. Lehrpersonen müssen den Heranwachsenden nicht nur flexibel differenzierte Inhalte anbieten, sondern sie müssen sämtliche Kompetenzen in regelmäßigen Abständen mittels im Vorhinein festgelegten Kriterien überprüfen und bewerten. Lehrerinnen und Lehrer sind jedoch nur teilweise und vor allem nicht flächendeckend in ganz Österreich auf diese neuen Herausforderungen vorbereitet worden. Teamteaching, Binnendifferenzierung, 4.0 Skala, komplexe Aufgabenstellungen, Kompetenzraster, kriteriale Leistungsbeurteilung, u.a. sind Fachausdrücke die deshalb vielerorts Unbehagen hervorrufen.

Die Pioniere Wilhelm Stern und Hugo Münsterberg entwickelten Prüfungstechniken für Schulen, McClelland eine Kompetenzprüfung für Unternehmen. Alle drei forderten in ihren Modellen die Testbarkeit von Kompetenzen. (Gelhard 2012, S. 12). In österreichischen Schulen übernimmt diese Funktion das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung - „bife“. Komplexe Aufgabenbereiche, die sämtliche Fachkompetenzen abdecken, können online abgerufen werden bzw. dienen als Musterbeispiele. In den letzten Jahren wurden in einigen Fächern Test-Durchgänge mittels extern gesteuerter Kompetenzdiagnostik durchgeführt. Die Ergebnisse der Kompetenzmessungen beziehen sich zwar auf die Lernenden, aber es sind bestimmte Faktoren zu nennen, die sich auf die beteiligten Akteure/Akteurinnen negativ auswirken können, also auf Lernende, Lehrende, Schulen und/oder Bildungsadministrationen.

Folgende Faktoren werden näher beleuchtet: Fehler bei der Interpretation der Rückmeldungen, daran anschließende Folgen für Lehrende und Probanden bzw. grundsätzliche Folgen für die

Lehr- und Lernkultur.

Fehlerhafte Interpretationen können z.B. durch eine „Überinterpretation von Rangunterschieden“ von Schulen oder Klassen entstehen. Verzerrende oder einseitige Darstellungsformen bringen eine auf/abwertende subjektive Meinung in Umlauf. Fehlerhafte Interpretationen können auch von Seiten der Durchführenden der Kompetenzdiagnostik-Maßnahmen passieren, beispielsweise dann, wenn die Auswahl der rückgemeldeten Daten einseitig ist.

Als negative Folgen können beispielsweise Frustrationen auf Seiten der Lehrerschaft entstehen, wenn trotz Engagements kaum Erfolge und Fortschritte auf Schülerseite abzulesen sind. Es können bei ihnen auch Ängste manifestiert werden, den Ansprüchen nicht gerecht werden zu können. In weiterer Folge könnten unerwünschte Reaktionen hervorgerufen werden, wie z.B. zukünftig das Hauptaugenmerk auf die Testinhalte zu richten, indem die Tests vorbereitet oder wenn möglich, manipuliert werden. Im Übrigen kann eine unbefriedigende Situation zu einer Testmüdigkeit führen.

Auf Schülerseite könnten niedrige Punktwerte unerwünschte Reaktionen hervorrufen, nämlich dann, wenn sie die Ergebnisse als Scheitern und Bestätigung der eigenen Unfähigkeit interpretieren. Dadurch würde das Selbstbewusstsein des oder der Lernenden geschwächt und die Person boykottiert vielleicht zukünftige Testsituationen (McElvany 2013, S. 66 ff.)

Weitreichende negative Folgen können auch für die Lehr- und Lernkultur entstehen. Wenn das Hauptaugenmerk hauptsächlich auf den Kompetenzerwerb im kognitiven Sinne (u.a. Lesekompetenz, Mathematik, Naturwissenschaft, Sprachkompetenz) gelegt wird, werden vielfach motivationale und psychosoziale Aspekte in der Kompetenzdiagnostik vernachlässigt. Dadurch wird der Fächerkanon einer Schule automatisch einer Rangliste unterstellt. Einige Anzeichen können bereits als Hinweis interpretiert werden. Die kreativen Fächer Zeichnen, Musik und Werken kämpfen besonders in der NMS ums Überleben, obwohl gerade in diesen Unterrichtseinheiten die Schülerinnen und Schüler einen Ausgleich finden und Kompetenzen stärken, die überwiegend informell angeeignet werden.

Eine weitere Beeinträchtigung könnte ein Überhang an extrinsisch motivierten Lernprozessen sein, im Sinne einer besseren Performance um höhere Punktwerte in einer Kompetenzdiagnostik zu erzielen. Das ginge auf Kosten von ergebnisorientierten und interessensgeleiteten Lernprozessen. Lehrpersonen, die ihre Schülerinnen und Schüler auf bevorstehende Tests vorbereiten um den eigenen Ruf zu stärken, die ihre Vorbereitung

im Hinblick auf eine auf die Schule zukommende Überprüfung zusammenstellen, kümmern sich nicht in dem Ausmaß um die Bedürfnisse ihrer anvertrauten Personen, wie es von ihnen erwartet wird.

Welche Diagnoseinstrumente auch eingesetzt werden, seien es Tests, Fragebögen oder Kriterienkataloge, es handelt sich immer um eine Machtform, die den Zugang zu bestimmten Erfahrunggehalten beeinflussen, egal ob nun Zugänge eröffnet oder andere verschlossen werden. (Gelhard 2012, S. 75)

Um diese und weitere negative Auswirkungen zu minimieren, sollten Fortbildungen zur Professionalisierung von Lehrkräften hinsichtlich diverser Messverfahren, psychometrischer Modelle, Diagnostik und Assessments sowie diversen Interpretationshilfen angeboten werden. Auch eine laufende pädagogische Unterstützung von Lehrenden und Lernenden müsste gewährleistet werden. Zudem müsste eine umfassende, kritische Diskussion über die Folgen der schulübergreifend vergleichenden Kompetenzdiagnostik auf die Lehr- und Lernkultur an Schulstandorten, geführt werden. Besonders wichtig ist laut McElvany eine wertschätzende und gewinnbringende Kommunikation zwischen den hierarchischen Ebenen im Schulwesen und den Medien (McElvany 2013, S. 69)

Die in diesem Artikel angeführten Aspekte erinnern, dass Lehrpersonen sich stets neuen Herausforderungen zu stellen haben und grundsätzlich bereit sind, den vom Bundesministerium für Bildung und Frauen geforderte Paradigmenwechsel, umzusetzen. Der Lehrerschaft muss ebenfalls zugestanden werden, die vier Handlungsphasen, siehe Motivation und Volition, im eigenen Lerntempo durchlaufen zu dürfen. Evaluationen und Medienberichte mit einseitiger Berichterstattung stören, bzw. bremsen möglicherweise die dafür notwendige Kompetenzentwicklung.

### Literaturliste

- Austria Statistik (Ed.) (2014). Bildung in Zahlen 12/13: Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: MDH-Media GmbH.
- Gelhard, A. (2011). Kritik der Kompetenz. Zürich: Diaphanes.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). Motivation und Handeln. Einführung und Überblick. Abgerufen im März 2015 von [http://content.schweitzer-online.de/static/catalog\\_manager/live/media\\_files/representation/z\\_d\\_s\\_t\\_d\\_o\\_r\\_i\\_g\\_z\\_d\\_s\\_c\\_h\\_w\\_o\\_r\\_i\\_g/018/057/510/9783642126925\\_content\\_pdf\\_1.pdf](http://content.schweitzer-online.de/static/catalog_manager/live/media_files/representation/z_d_s_t_d_o_r_i_g_z_d_s_c_h_w_o_r_i_g/018/057/510/9783642126925_content_pdf_1.pdf)
- McElvany, N. & Rjosk, C. (2013). Wann kann Kompetenzdiagnostik negative Auswirkungen haben? Abgerufen 17. März 2015 von <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11618-013-0387-z#page-1>.
- Müller, A. (2013). Die Schule schwänzt das Lernen: Und niemand sitzt nach (1. Aufl.). Bern: hep verlag.
- Prantl, H. (2013): Die Welt als Laufstall - Digitale Überwachung des Kindes zerstört Vertrauen. Abgerufen am 14. März 2015 von <http://www.sueddeutsche.de/leben/digitale-ueberwachung-die-welt-als-laufstall-1.1594856>.
- Schmidt, S. J. (2005). Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur: Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten (1. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Textor, M. R. (Hrsg.), (2010). Kindergartenpädagogik - Online - Handbuch: Gehirnentwicklung im Kleinkindalter - Konsequenzen für die frühkindliche Bildung. Abgerufen am 17. März 2015 von <http://www.kindergartenpaedagogik.de/779.html>.



# Erasmus für Lehramtsstudierende

*Rahmenbedingungen, Chancen und Herausforderungen.*

*„The Erasmus idea should be compulsory – not just for students, but also for taxi drivers, plumbers and other workers.“*

Umberto Eco, zitiert nach Riotta 2012

## Vorbemerkung

1987 startete die Europäische Union mit dem Erasmus-Programm eines der bekanntesten Förderprogramme. Zum 25jährigen Jubiläum haben knapp drei Millionen Studierende daran teilgenommen, seit 2011 beteiligen sich mehr als 4.000 Hochschulen in 33 Ländern am europäischen Programm (Österreichischer Austauschdienst [ÖAD] 2012, S. 9). In Österreich haben seit dem Studienjahr 1992/93 mehr als 73.000 Studierende von Erasmus profitiert, dazu über 8.000 Dozierende und MitarbeiterInnen von Hochschulen (ebd.). Für die neuen Programmlinie Erasmus+ 2014–2020 hat die EU fast 15 Mrd. Euro bereitgestellt (Europäische Kommission 2015, S. 17). Welche Erwartungen sind also von dieser Seite mit dem Erasmus-Gedanken verknüpft? Mit der Erasmus Impact Study (EIS) von 2014, der bislang umfangreichsten Untersuchung zur Wirkung von Erasmus, liegen inzwischen auch gesicherte Daten über mittel- und langfristige Effekte vor. Wie steht es in Anbetracht dieser Erwartungen und Ergebnisse um die notwendigen strukturellen Voraussetzungen? Welche Rahmenbedingungen braucht es innerhalb einer Bildungsinstitution wie der PH Tirol? Anhand konkreter Beispiele und Erfahrungen werden die Relevanz, Chancen und Herausforderungen für die PH Tirol bei der Teilnahme am Erasmus-Programm beleuchtet.

## 1. Politische Zielsetzungen hinter Erasmus

Melanie Steiner,  
Anita Konrad

Hinsichtlich Bildung sind in “Europa 2020”, dem Nachfolgeprogramm der Lissabon-Strategie, vier strategische Ziele bis 2020 verankert:

- die Verwirklichung von Lebenslangem Lernen und Mobilität
- die Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung
- die Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns
- die Förderung von Innovation und Kreativität – einschließlich unternehmerischen Denkens – auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung (zitiert nach Nationaler Bildungsbericht 2012, S. 401)

Die Mobilität von Studierenden, Lehrenden und MitarbeiterInnen von Hochschulen steht in direktem Zusammenhang mit diesen Themen, denen sich alle Mitgliedsstaaten der EU verpflichtet haben. Im Nationalen Bildungsbericht für Österreich heißt es dazu:

*„Im Bereich der transnationalen Mobilität, die per se bereits ein Ziel darstellt, bestehen implizite Erwartungen, die von der Erweiterung des persönlichen Horizonts und dem Erwerb fachlicher Qualifikationen über verschiedene Kenntnisse und Kompetenzen im interkulturellen Bereich bis zur Entwicklung einer ‚europäischen Identität‘ reichen.“ (ebd. S. 399)*

Über die allgemeinen Ziele einer europäischen Identität und European Citizenship hinaus nennt der Programmleitfaden für Erasmus+ durchaus konkret, wie Studierende, Dozierende und MitarbeiterInnen von Hochschulen profitieren sollen.

- support learners in the acquisition of competences (knowledge, skills and attitudes) with a view to improving their personal development and employability in the European labour market and beyond
  - support the professional development of those who work in education, training and youth with a view to innovating and improving the quality of teaching, training and youth work across Europe;
  - (...)
  - raise participants' awareness and understanding of other cultures and countries, offering them the opportunity to build networks of international contacts, to actively participate in society and develop a sense of European citizenship and identity;
  - increase the capacities, attractiveness and international dimension of organisations active in the education, training and youth fields so that they are able to offer activities and programmes that better respond to the needs of individuals, within and outside Europe;
  - (...)
  - ensure a better recognition of competences gained through the learning periods abroad.
- (Europäische Kommission 2015, S. 33)

Dem Thema Mehrsprachigkeit ist das Programm seit seiner Gründung verpflichtet, auch in der kommenden Programmperiode ist dies eine explizite Zielsetzung, nachdem "Erstsprache + 2" in einigen Ländern eine noch nicht erreichte Richtgröße ist.

*„Multilingualism is one of the cornerstones of the European project and a powerful symbol of the EU's aspiration to be united in diversity. Foreign languages have a prominent role among the skills that will help equip people better for the labour market and make the most of available opportunities. The EU has set the goal that every citizen should have the opportunity to acquire at least two foreign languages, from an early age.“ (ebd. S. 12)*

Seit 2006 rückt zunehmend der Bereich der LehrerInnenausbildung in den Fokus der politischen Strategien, was in der derzeit laufenden Diskussion um die Reform des österreichischen Bildungssystems jedoch nicht besonders hervorgehoben wird.

*„The question of teachers' competences needs to be set in the wider context of the European Union's work to ensure that all citizens have the competences (knowledge, skills and attitudes) they require. The European Parliament and the European Council in*

*2006 adopted a Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning; among the eight key competences, the importance of transversal competences (digital, learning to learn, civic competences) stands out - in particular, the meta-competence of learning to learn (adjusting to change, managing and selecting from huge information flows) (European Union 2006). Teachers should understand, deploy and assess key competences; this entails interdisciplinary collaboration skills, as underlined in the document Assessment of Key Competences in initial education and training (European Commission, 2012); teachers should model these Key Competences as well as helping learners to acquire them.“ (Supporting teacher competence development for better learning outcomes, S. 8)*

Warum sind solche Qualifikationen und Kenntnisse für Studierende der Pädagogischen Hochschulen wichtig, und was haben sie mit Erasmus zu tun? Die Lebenswelt der zukünftigen LehrerInnen – und ihrer zukünftigen SchülerInnen – ist bereits längst von einer europäischen, internationalen und interkulturellen Realität geprägt, doch eine kritische und produktive Auseinandersetzung damit bleibt den Studierenden meist bis zum Beginn ihres Berufslebens "erspart". Fragt man jedoch nach den Fähigkeiten, die LehrerInnen unabhängig von ihrem Fach benötigen, um für ihren Beruf gerüstet zu sein und die Qualität von Schule und Unterricht nachhaltig verbessern zu können, dann nennt z.B. der Nationale Bildungsbericht (S. 118) fünf zentrale Kompetenzfelder:

- Reflexions- und Diskursfähigkeit
- Professionsbewusstsein
- Personal Mastery
- Kollegialität
- Differenzfähigkeit im Sinne der Fähigkeit zum Umgang mit Unterschieden

All diese Bereiche erleben, reflektieren und verinnerlichen Studierende hautnah in nur einem Auslandssemester, indem sie sich in einer anderen Sprache, einem anderen Bildungssystem und anderen gesellschaftlichen und sozialen Strukturen wiederfinden. Unmittelbarer, authentischer und nachhaltiger kann Lernen kaum stattfinden.

## 2. Being Erasmus: messbare Effekte und Folgen

Wenn es um die Frage geht, welchen Nutzen man ganz persönlich aus der EU und den Rechten als EU-BürgerIn gezogen hat, dann antworten immerhin 8 % aller EU-EuropäerInnen mit: "Erasmus" (Standard Eurobarometer 90 2013, S. 23).



Einige Ergebnisse der großangelegten Erasmus Impact Study (EIS) zirkulierten bereits die Presse. Hinsichtlich Lebensplanung und Familiengründung ist dies zwar für jede/n ehemaligen Erasmus-Studierende/n persönlich ein freudiges Ereignis, im größeren Zusammenhang jedoch nur ein schöne Schlagzeile. Andere Ergebnisse sind aussagekräftiger, z.B. hinsichtlich des Ersteintritts in den Arbeitsmarkt.

*„Mobility proved to have a positive influence on the employment situation of graduates. Firstly, the risk of long-term unemployment after graduation was 50% lower for mobile students than for non-mobile students. Even five years after graduation, the unemployment rate of mobile students was still 23% lower. Also 50% fewer mobile students (2%) than non-mobile students (4%) needed more than 12 months to find their first job.“ (EIS 2014, S. 134)*

Die umfangreiche quantitativ und qualitativ angelegte Studie untersuchte zum einen die erwarteten und erreichten Fähigkeiten, fachliche und soziale Kompetenzen, als auch die Erwartungen und Erfahrungen der Unternehmenseite – Stichwort Employability. Allgemein zeigten Studierende, die einen Erasmusaufenthalt absolvierten, bereits vor ihrem Auslandsaufenthalt höhere Werte in den abgefragten Kategorien. Mehr als die Hälfte der Studierenden konnte diesen „Vorsprung“ weiter ausbauen bzw. aufholen, wo dies nicht der Fall war.

*„Overall, 51% of all mobile students and 52% of the Erasmus students (...) improved their ability to cope with different cultures and approaches, showed more openness to new perspectives, were more decisive, knew their strengths and weaknesses better, were more confident about themselves and increased their competence as problem-solvers. These improvements could be confirmed for all Erasmus mobility activities (study, work placement and IP).“ (EIS 2014, S. 132)*

Die Ergebnisse der quantitativen Auswertung wurden durch qualitative Befragungen in Fokusgruppen bestätigt.

*„Respondents across all the participating countries agreed that students' skills, like language skills, intercultural competences, teamwork skills, and other more hidden skills, like self-confidence, resilience, etc., seemed to improve significantly after exchanges. Staff who worked with students seemed to recognise these skills quite easily. (...) Erasmus mobility seemed to provide good opportunities for participants (students and staff) to acquire new theoretical and practical skills, to handle new tech-*

*nological equipment, to enhance their qualifications and academic profile, to develop new teaching methods and subject courses, etc. (...)*

*On the whole, Erasmus students interviewed emphasised the soft skills they had acquired through various mobility programmes. Students for studies mentioned better communication skills, language and presentation skills, openness, self-confidence, creativity, cultural and ethnic tolerance, self-understanding, self-organisation, a better understanding of others, responsibility, adaptability, teamwork, etc. The focus groups confirmed that the Erasmus experience had an enormous, positive impact on language, interpersonal and intercultural competences, and on a combination of so-called „soft skills“ which the students recounted over and over again through experiences and comparisons with the „then and now“. On the role of Erasmus mobility on students' skills or competences, in comparison with other international mobility programmes, an Erasmus student culture or a new form of identity appears to have evolved: „being Erasmus“.“ (EIS 2014, S. 133)*

Die Studie bestätigt somit ausführlich, dass ein Auslandsaufenthalt sprachliche, zwischenmenschliche und interkulturelle Fähigkeiten verbessert und zu einer höheren Arbeitsfähigkeit führt. Es bleibt zu hoffen, dass diese gestärkten und neu dazugewonnen Fähigkeiten nicht nur auf der persönlichen Ebene wirksam werden, sondern auch Eingang finden in die Umgestaltung der Bildungssysteme und zu konkreten Verbesserungen führen.

### 3. Organisationelle Herausforderungen

Erasmus-Studierenden – incoming wie outgoing – einen entsprechenden Rahmen zu bieten, dazu verpflichtet sich eine Hochschulinstitution mit der Erasmus+ University Charta (ECHE). Diese Charta ist die Voraussetzung für Mobilitäten sowie der Teilnahme an Projekten innerhalb des Erasmus+ Programms. Die Hochschulen verpflichten sich, wesentliche Grundsätze wie die akademische Gleichbehandlung und gleiche wissenschaftliche Dienstleistungen für Incomings sowie einheimischen Studierenden, eine adäquate Vorbereitung auf die Mobilitätsphase, die Wiedereingliederung ehemaliger Erasmus Outgoings, die Anerkennung der an Partnerhochschulen erbrachten Studienleistungen sowie die Integration und Betreuung von Erasmus Incomings umzusetzen.<sup>1</sup> Des Weiteren werden zwischen den einzelnen Partnerinstitutionen Verträge abgeschlossen, die die Anzahl der Studienplätze und die genaueren Studienbedingungen festhalten. Die PH Tirol verfügt momentan über 52 Verträge mit Hoch-

#### Fußnoten

<sup>1</sup>) Die Erasmus+ Charta der Pädagogischen Hochschule Tirol ist unter [http://www.ph-tirol.ac.at/sites/pht.tsn.at/files/upload\\_shk/erasmus\\_charter\\_2014-2020.pdf](http://www.ph-tirol.ac.at/sites/pht.tsn.at/files/upload_shk/erasmus_charter_2014-2020.pdf)

schulen in 23 Ländern, deren Studienprogramme und Strukturen jenen der PH Tirol ähneln. Nach langjähriger Zusammenarbeit ist das gemeinsame Ziel eine weiterhin qualitätsvolle und dauerhafte Partnerschaft. Doch wie können gute Rahmenbedingungen geschaffen werden? Was ist dafür auf verschiedenen Ebenen notwendig?

### 3.1 Curriculum

*„It is important to achieve the right balance in the higher education curriculum between the local and the global; between training students to work locally in a globalised world and educating them as ethical and responsible human beings and social actors in this world.“ (Leask, Beelen & Kaunda 2013, S. 198)*

Im Zuge der derzeit (2014) laufenden Überarbeitung der Curricula (LehrerInnenbildung Neu) stellte sich nicht nur für die PH Tirol die Frage, wie und wo Mobilitäten im Curriculum verankert werden können. Einerseits wäre dies eine Chance, das Thema Internationalisierung voranzutreiben bzw. neu zu positionieren, andererseits galt es dabei wieder Grundsatzdiskussionen von neuem zu führen. An anderen PHs wurde Studierenden-Mobilität z.B. grundsätzlich dem Curriculum vorangestellt und in den Allgemeinen Bestimmungen (PH Oberösterreich, Linz, Wien, KPH - Edith Stein) oder im Rechtsprofil (PH Niederösterreich) angeführt. Inhaltlich wurden Mobilitätsphasen außerdem als Querschnittsmaterie (PH Linz), als Teil des Qualifikationsprofils (KPH - Edith Stein) oder als Learning Outcome bzw. Pädagogische Grundhaltung (PH Oberösterreich) weiter verankert. An der PH Wien wird ein Pflichtmodul dafür geschaffen. Auch bei den Curricula der PHT könnte auf bereits vorhandene interkulturelle und internationale Module aufgebaut werden, die seit einigen Jahren mit Erfolg dazu beitragen, dass Erasmus Incomings mit Outgoings verstärkt zusammenarbeiten und den Erasmus Incomings sprachlich und inhaltlich passende Module angeboten werden. Dass diese notwendigen Inhalte in den zukünftigen Curricula abgebildet werden und die im Ziel- und Leistungsplan vorgegebene Erhöhung englischsprachiger Lehrveranstaltungen erfüllt wird, ist zu hoffen.

#### Beispiele für maßgeschneiderte Programme

Bei der Betrachtung der Studienangebote an den Partnerinstituten der PHT fällt auf, dass ein international orientiertes Studienprogramm für Lehramtsstudien bei dem Großteil der Partnerhochschulen bereits seit Jahren etabliert ist. So existieren am University College Syddanmark in Dänemark komplette 30-ECTS-Pakete in englischer Sprache mit unterschiedlichen Schwerpunkten, 2015 steht der Schwerpunkt unter dem Motto

“Living and Learning - Teacher Education“.<sup>2</sup> Weitere Beispiele wären das Programm CREOS<sup>3</sup> (International Study Programme Creative Spring Module, Teacher Training) an der Katholieke Hogeschool Limburg, Belgien sowie das International Minor Programm<sup>4</sup> an der Katholieke Pabo Zwolle in den Niederlanden. An anderen Partneruniversitäten wie dem HBV University College in Norwegen und dem University College Zealand (Dänemark) wird bereits ein vollständiges Bachelor Studienprogramm “International Teacher Education Programme for Primary Schools-IITEPS” angeboten. Folgende Gründe werden für den Bachelor “International Teacher Education” genannt:

- There is great demand for well-qualified teachers in international education.
- There is a need for international minded teachers in national schools
- You will join the first Bachelor program that prepares for a primary school teaching career in international and multicultural schools all over the world.<sup>5</sup>

An der PHT existiert derzeit das Modul Go International, das sowohl von Erasmus Incomings wie auch Outgoings besucht wird. Gemeinsam beschäftigen sich die Studierenden mit Schulsystemen in unterschiedlichen europäischen Ländern, aktuellen Trends der Informationspädagogik, mit kultureller Dimension und interkultureller Kompetenz sowie mit europäischen Institutionen und European Citizenship.<sup>6</sup>

Damit hereinkommende Studierende einen Einblick in die Landessprache und die kulturellen Gegebenheiten erhalten, werden an der PHT derzeit zusätzliche Module, wie Go Austria und DaF für Erasmus Studierende angeboten.

Diese Lehrveranstaltungen waren ein erster notwendiger Schritt in Richtung eines attraktiven Studienprogramms für hereinkommende Studierende, das zudem eine stärkere Vernetzung mit Inhouse-Studierenden sichern sollte. Im Vergleich zu den Angeboten an anderen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten Österreichs und unseren Partnerinstitutionen ist das derzeitige Programm mit aktuell 18 ECTS jedoch bescheiden. Diese 18 ECTS könnten durch die Integration von internationalen Elementen in anderen Modulen und durch das Angebot von Lehrveranstaltungen oder Modulen in zusätzlichen Sprachen erweitert werden. Dadurch könnte auch ein “Mainstreaming” von internationalen Elementen im Lehr- und Lernprozess erfolgen. So könnten nicht nur Studierende, die einen Studienaufent-

#### Fußnoten

<sup>2</sup>) siehe: <http://www.ucsyd.dk/international/welcome-to-uc-south-denmark/erasmus-courses-in-english/living-and-learning-teacher-education/>

<sup>3</sup>) siehe: <http://www.khlim.be/sites/default/files/users/Chuybrec/CREOS.pdf>

<sup>4</sup>) siehe: <http://www.kpz.nl/index.php?page=studyprogram>

<sup>5</sup>) <http://www.hbv.no/academic-programmes/full-degree-programmes/humanities-and-education/iteps/>

<sup>6</sup>) Zur Entwicklung und den Inhalten des Moduls “Go International” siehe: Lechner, C. & Steiner, M. (2012). Plurimobil - International Module PHT. In Ein Blick über den Tellerrand. Aktivitäten zu Projektergebnissen des Europäischen Fremdsprachenentrums des Europarates als Appetithäppchen für die Praxis. ÖSZ Praxisheft Nr. 18, S. 53-66. Graz: ÖSZ.



halt in einem anderen Land anstreben profitieren, sondern eine größere Anzahl zukünftiger Lehrender wäre mit didaktischen Maßnahmen auf die Arbeit in vermehrt multilingualen und multikulturellen Gruppen vorbereitet.

*An internationalised curriculum for all students is a way of engaging those who might otherwise not have the opportunity to develop critical skills, knowledge and attitudes for life and work in a globalised world. This is a matter of equity and as such, also a matter of necessity. (Leask, Beelen & Kaunda 2013, S. 199)*

### 3.2 Steigende Anzahl an Mobilitäten

An der PH Tirol ist das Erasmus Programm seit vielen Jahren Basis für die Mobilitäten von Studierenden und Lehrenden. Bei der Betrachtung der Mobilitätsflüsse ist festzustellen, dass die durchschnittliche Anzahl der Mobilitäten von PHT Studierenden (Outgoing Mobilität) zwischen 21 und 30 pro Jahr liegt. Die Anzahl der Erasmus Incomings (Studierende) entspricht ebenfalls dieser Anzahl.

Das Programm Erasmus wird an der PH Tirol stark beworben (regelmäßige Informationsveranstaltungen, die bereits in der Studieneingangsphase beginnen). Studierende, die keinen Auslandsaufenthalt absolvieren möchten, begründen dies einerseits mit dem momentan sehr straffen Studienplan, persönlichen und familiären Ursachen sowie der Besorgnis, dass die Mobilitätsphase negative Auswirkungen auf den Studienerfolg haben könnte. Diese Befürchtung wird nach wie vor in gewissen Fachbereichen geschürt.

Die Erasmus-Hochschulabkommen der PHT würden eine größere Anzahl an mobilen Studierenden erlauben.<sup>7</sup> Dabei ist anzumerken, dass sehr darauf geachtet wird, dass das Programm an der Partnerhochschule dem der Pädagogischen Hochschule ähnelt und auch verpflichtende schulpraktische Studien absolviert werden können. Oftmals ist auch eine fehlende Flexibilität der Studierenden zu beobachten, was sich an der Fixierung auf Plätze in Skandinavien oder UK zeigt. Plätze in Mittel- und Osteuropa sind hingegen oftmals schwerer zu besetzen und eine Studienmobilität in romanische Länder bei mangelnden Sprachkenntnissen der Studierenden nicht empfehlenswert.

### Kurzfristige Mobilitäten und Praktika

Zukünftig werden kurzfristige Mobilitäten verstärkt an Bedeutung gewinnen. Bis jetzt waren diese Mobilitäten im Rahmen von genehmigten EU-Projekten möglich und wurden auch sehr gerne in Anspruch genommen. Aktuell wird z.B. das

Projekt "Work in Europe" durchgeführt, in welchem kurzfristige Mobilitäten von Studierenden integriert sind. Je nach Projekthalt werden während dieser Mobilitäten Workshops mit Beteiligung der Studierenden abgehalten, Schulbesuche und Hospitation in Schulen anderer EU-Länder durchgeführt oder Studierende aus verschiedenen Ländern arbeiten gemeinsam an einem aktuellen Thema. Dies geschah auch während des von der PHT 2013 koordinierten ERASMUS Intensivprogramms INN-ASNE (Innovative Approaches in Special Needs Education). Grundbedingung für kurzfristige Mobilitäten ist eine ausreichende Finanzierung aus einem bewilligten EU Projekt oder auch vermehrt die Zusatzfinanzierung durch die an der Mobilität teilnehmenden Studierenden.

Bereits jetzt macht sich bemerkbar, dass es zukünftig vermehrt interessant sein wird einen Praxisaufenthalt zu absolvieren. Durch die kürzere Mindestaufenthaltsdauer in Erasmus+ (zwei statt bisher drei Monate) ist dies nun auch für Studierende der Pädagogischen Hochschulen eine interessante Option.

*„There are as many different kinds of teaching as there are teachers; each of these has the potential to be of high quality; some important aspects of teachers' professional work cannot be easily defined or assessed. Diversity in teaching can be valued as a strength.“ (Supporting Teacher Educators for better learning outcomes, S. 43)*

### 3.3 Mainstreaming und Internationalisation at Home (IaH)

Trotz aller dieser positiv anmutenden Entwicklungen wird es doch nicht für alle Studierenden möglich sein, an einem Studien- oder Praktikumsaufenthalt an einer Partnerhochschule oder einem Unternehmen in einem anderen Land teilzunehmen.

Es ist daher erforderlich, Curricula so zu gestalten, dass diese Studierenden auch während ihres Studiums an der PH Tirol die Möglichkeit erhalten, sprachliche und interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln und im Bereich der Didaktik, Methodik und Forschung einen Einblick in aktuelle Entwicklungen in anderen Ländern gewinnen. Mainstreaming und Internationalisation at home (IaH) ist dabei eine Möglichkeit, diese Ziele zu erreichen. Die Schlüsselemente einer erfolgreichen IaH sind:

- Engaging academic staff in the internationalisation agenda
- Preparing students to be members of an inter-

### Fußnoten

<sup>7)</sup> Die inter-institutionellen Abkommen basieren auf dem Prinzip der Balance: die Anzahl der möglichen Outgoing Studierenden entspricht der der hereinkommenden. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass Abkommen laufend überprüft werden. Falls die Balance nicht passt, kann das Abkommen natürlich gekündigt werden. Es ist derzeit schwierig, neue Abkommen mit Partnern in attraktiven Studiendestinationen (u.a. GB, IRL) zu schließen. Bestehende Abkommen können nur gehalten werden, wenn das Studienangebot den Bedürfnissen der hereinkommenden Studierenden entspricht (Lehrveranstaltungen in englischer Sprache, u.a. zu österreichischer Kultur/Geographie/Geschichte, DaF).

- connected world community
- Assessing the development of intercultural competence
  - Sustainable and building inclusive global networks
- (Leask, Beelen & Kaunda 2013, S. 196 ff.)

Dabei gibt es viele Möglichkeiten, wie das Sichtbarmachen bereits vorhandener internationaler Elemente in Modulen (verwendete Fachliteratur), der Integration von hereinkommenden GastlektorInnen in angebotene Lehrveranstaltungen und die gemeinsame Forschung mit KollegInnen des gleichen Fachbereichs an Partnerhochschulen. Auch „Virtuelle Mobilität“ könnte vermehrt eingebunden werden, Studierendengruppen aus mehreren Ländern zu einem Thema zusammenarbeiten, Forschungsfragen gemeinsam von Studierenden in mehreren Ländern diskutiert werden.

#### **Mobilität und IaH als Instrument der Qualitätsentwicklung**

Wie an anderen Universitäten inzwischen häufig zu beobachten ist, wird Mobilität vermehrt für die Personalentwicklung genutzt. Einerseits können dadurch neue MitarbeiterInnen gewonnen, andererseits nach und nach das Profil von Lehrenden geschärft werden. Internationalisierung kann natürlich nur umgesetzt werden, wenn die oben genannten Ziele gemeinschaftlich von Lehrenden und der Hochschulleitung getragen und die notwendigen Prozesse unterstützt werden. Es braucht engagierte Lehrende, die es als Chance sehen, den Unterricht teilweise auch in anderen Sprachen zu halten, die aber auch entsprechende Unterstützungsangebote erhalten und wahrnehmen dürfen, um sich sprachlich und inhaltlich weiterzubilden.

*„Academic staff are key players in addressing the issue. They are the link between knowledge in the disciplines and student learning. They are responsible for the research that creates knowledge, and the curriculum that disseminates that knowledge and trains the next generation of researchers.“*  
(Leask, Beelen & Kaunda 2013, S. 196)

IaH bedeutet auch eine verstärkte Einbindung von Gastdozierenden, hereinkommenden Studierenden und Studierenden, die gerade von einem Auslandsaufenthalt zurückkehren. Noch geht viel Wissen, das Studierende aber auch Lehrende während Auslandsaufenthalten an Partnerhochschulen erwerben, ihre Eindrücke über Sprache, Kultur, Lernmethoden und Schulsysteme anderer Länder, verloren.

Es wäre wichtig, dass durch geeignete Formate

(z.B. Studierendenkonferenzen zu internationalen Themen) dieses Wissen nachhaltig geteilt werden kann. Diese Reflexion und Diskussion stellt einerseits sicher, dass der Erasmus-Aufenthalt kein oberflächliches ECTS-Punkte-Sammeln bleibt, andererseits ist eine solche „reflective intercultural competence“, für angehende LehrerInnen eine wichtige Vorbereitung auf die Arbeit in vielfältigen Klassen mit unterschiedlichen Erstsprachen und Kulturen.<sup>8</sup>

*„Reflective intercultural competence must influence every action in the activities abroad that the student undertakes: it isn't enough just to go to classes, study, take exams and eventually befriend an Italian to shift the student's frame of reference and produce the outcome of intercultural competence. Reflective intercultural competence must be ever present, a continuous and conscious metabolization of the various cultural inputs with which the student is faced. In this globalized world to study abroad [...] should mean learning to understand the personal and group dynamics of that community; seeing and participating in that reality with appropriate and functional tools that, while they may at first emphasize the cultural differences, will, in the end, serve to integrate and enrich the understanding of one's own culture, as well as the foreign culture. Reflective intercultural competence, therefore, means an awareness of difference and of sharing, it means learning to be better global citizens through this new awareness by demonstrating effective and appropriate communication and behavior.“* (Biagi, Bracci, Filippone, & Nash 2012, S. 31)

Natürlich können mittels IaH nicht die gleichen Erfahrungen erlangt werden, wie mit einem Auslands-Studienaufenthalt. Studierende und Dozierende, die aus persönlichen oder finanziellen Gründen keinen solchen absolvieren können, können jedoch zumindest von den Ergebnissen und von der Qualitätsverbesserung, die durch einen nachhaltigen Transfer von Wissen und Innovationspotential in die Organisation zu erwarten ist, profitieren.

*„Ich bin davon überzeugt, dass ein längerer Auslandsaufenthalt, ob im Rahmen eines europäischen Programms, privat oder beruflich, nicht nur dabei helfen kann, über den eigenen Tellerrand zu blicken, sondern sogar darüber zu springen. Diese Überzeugung wiederum bringt mich dazu, zu behaupten, dass insbesondere zukünftige Lehrpersonen davon profitieren können und diese Blickwinkelerweiterung notwendig ist, um mit einem multikulturellen Klassenzimmer zurechtzukommen.“* (Lotz 2012, S. 22)

#### **Fußnoten**

<sup>8</sup>) 2012 verfasst z.B. Samantha Lotz, Studentin der Primarpädagogik, eine Bachelorarbeit, die auf Erfahrungen während eines Studienaufenthalts an einer Partnerhochschule in Rumänien basierte. Vgl. Lotz, S. (2012). Die Bedeutung des Auslandsaufenthaltes für das Lehramtsstudium und das daraus resultierende Potential für die gelebte Interkulturalität in der schulischen Praxis der VolksschullehrerInnen. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Pädagogische Hochschule Tirol.



#### 4. Schlussfolgerung und Ausblick

Wenn sich die PHT wie in ihrem Leitbild festgehalten als „europäische und internationale Zusammenarbeit im Bereich der Forschung und Lehre“ unterstützende Institution sieht, der die „Festigung der europäischen Dimension in Schule und Gesellschaft ein besonderes Anliegen“ ist, dann hat in weiterer Konsequenz ein starkes Bekenntnis zu Internationalisierung zu erfolgen. Nur so kann

*„die Verantwortung gegenüber der Entwicklung der Gesellschaft durch eine zeitgemäße Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer [wahrgenommen werden], damit sie den gesellschaftlichen Herausforderungen gewachsen sind und ihre Unterrichts- und erzieherischen Pflichten und Aufgaben bestens erfüllen können.“ (ebd.)*

Dafür sollten einerseits jene Lehrveranstaltungen beibehalten und weiter ausgebaut werden, die dazu dienen, Studierenden während ihrer Mobilität einen Einblick in das österreichische Schulsystem, Kultur, Geschichte und Sprache zu geben, und andererseits Schritt für Schritt ein attraktives Lehrveranstaltungsangebot geschaffen werden, das durch eine internationale Ausrichtung Studierende, die nicht an einer Mobilitätsphase teilnehmen können, bei ihrer zukünftigen Tätigkeit in sprachlich und kulturell diversen Klassen unterstützt.

Einem gewissen Aufwand hinsichtlich der Studienorganisation stehen viele Chancen, nachweislich positive Effekte und ein großer Nutzen auf persönlicher, professioneller und institutioneller Seite gegenüber: ein Gewinn an Fähigkeiten und persönlicher Kompetenzen (interkulturelle Kompetenz, Sprachkompetenz, Organisationsfähigkeit, Persönlichkeitsbildung: Selbstständigkeit, Belastbarkeit, Fähigkeit Unterschiede aushalten und positiv nutzen zu können, etc.) ein differenziertes Selbstbild und professionelles Selbstverständnis.

Die Erasmus-Erfahrung darf nicht als Privileg Weniger verstanden werden, sie führt zu einem tieferen Verständnis unserer ganz konkreten und realen, diversen, interkulturellen, vernetzten Lebenszusammenhänge. Dieses Verständnis ist für angehende LehrerInnen unabdingbar, und dem Gedanken Umberto Eccos folgend sollten noch weitaus mehr BürgerInnen Europas auf die eine oder andere Weise davon profitieren können.

#### Quellen und weiterführende Literatur

- Biagi, F., Bracci, L., Filippone, A. & Nash, E.J. (2012). Instilling Reflective Intercultural Competence in Education Abroad Experiences in Italy: The FICCS Approach + Reflective Education. In American Association of Teachers of Italian (Hrsg.). Italice. Vol. 89, S. 21–33.
- Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final. [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf) (12.01.2015)
- Erasmus Charta für die Hochschulbildung. Technischer Leitfaden für Antragsteller. [http://eacea.ec.europa.eu/funding/2014/documents/de\\_eche\\_technischer\\_leitfaden\\_fur\\_antragsteller.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/funding/2014/documents/de_eche_technischer_leitfaden_fur_antragsteller.pdf) (12.01.2015)
- Europäische Kommission (2015). ERASMUS+ Programme Guide, Version 3. [http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf) (14.01.2015)
- Leask, B., Beelen, J. & Kaunda, L. (2013). Internationalisation of the curriculum: international approaches and perspectives. In Leask, B., Beelen, J. & Kaunda, L. (Hrsg.) Possible futures: the next 25 years of the internationalisation of higher education. EAIE Anniversary Publication (S. 187–203).
- Lechner, C. & Steiner, M. (2012). Plurimobil – International Module PHT. In Ein Blick über den Tellerrand. Aktivitäten zu Projektergebnissen des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarates als Appetithäppchen für die Praxis. ÖSZ Praxisreihe Heft 18, S. 53–66. Graz, ÖSZ.
- Lotz, S. (2012). Die Bedeutung des Auslandsaufenthaltes für das Lehramtsstudium und das daraus resultierende Potential für die gelebte Interkulturalität in der schulischen Praxis der VolksschullehrerInnen. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Pädagogische Hochschule Tirol, Innsbruck.
- Österreichischer Austauschdienst (2012). 20 Jahre ERASMUS in Österreich, 25 Jahre ERASMUS in Europa. [https://www.oead.at/fileadmin/III/dateien/lebenslanges\\_lernen\\_pdf\\_word\\_xls/drucksorten/erasmus/20jahre\\_erasmus\\_broschure.pdf](https://www.oead.at/fileadmin/III/dateien/lebenslanges_lernen_pdf_word_xls/drucksorten/erasmus/20jahre_erasmus_broschure.pdf) (12.01.2014)
- Punzenberger, B. (Hrsg.) (2012). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analyse bildungspolitischer Schwerpunkte. Graz: Leykam.
- Riotta, G. (2012). ‚It’s culture, not war, that cements European identity‘. In La Stampa / The Guardian, 26.01.2012.
- Standard Eurobarometer 90, Autumn 2013, European citizenship report. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/eb/eb80/eb80\\_citizen\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb80/eb80_citizen_en.pdf) (12.01.2015)
- Supporting Teacher Educators for better learning outcomes. [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf) (12.01.2014)
- Supporting teacher competence development for better learning outcomes. [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf) (12.01.2015)
- The Erasmus Impact Study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions. (2014) Luxembourg: Publications Office of the European Union [http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/erasmus-impact\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf) (12.01.2015)

#### Fußnoten

<sup>9)</sup> Vgl. Leitbild der Pädagogischen Hochschule Tirol: <http://www.ph-tirol.ac.at/de/content/leitbild>

# Tanz im Unterrichtsfach Bewegung und Sport für Burschen

Daniel Pfeifhofer

## Zusammenfassung

Dieser Artikel beschäftigt sich mit dem Thema „Tanz im Unterrichtsfach Bewegung und Sport für Burschen“ unter besonderer Berücksichtigung der anthropologischen Grundlagen dieser Altersgruppe. Besonders spannend machte die Studie die Tatsache, dass die Altersgruppen der Probanden (alle männlich) den gesamten Abschnitt des Jugendalters abdecken. Dazu wurde eine empirische Untersuchung mit Schülern von zwei Tiroler Neuen Mittelschulen durchgeführt. Das Ergebnis ließ einen Unterschied zwischen Schülern, die am Land leben und jenen, die aus der Stadt kommen, erkennen. Weiters wurde durch die durchgeführte Untersuchung auch deutlich, dass nicht nur Sportvereine, sondern auch die Vereinsarbeit von Musikkapellen und Volkstanzgruppen einen großen Einfluss auf die Einstellung und die Offenheit der Jugendlichen gegenüber Tanz haben.

## 1. Einleitung

Tanzen in Bewegung und Sport? Ja, aber nur für Mädchen! Ist Tanzen wirklich nur etwas für Mädchen, oder ist das nur ein Klischee, das in unserer Gesellschaft verankert ist? Es ist bekannt, dass Mädchen gerne im Turnunterricht tanzen. Vor allem in der Kombination Gymnastik und Tanz. Meiner Meinung nach, bewegen sich die meisten Mädchen leichter zur Musik als Burschen. Daraus ergibt sich für mich die Frage ob Burschen weniger Rhythmusgefühl haben als Mädchen oder ob es bei Ihnen nur weniger geschult wird. Normal ist wenn Burschen Fußball spielen und Mädchen tanzen. Aber ist es auch umgekehrt in Ordnung? Ein moderner Sportunterricht sollte alle Bewegungswelten einbeziehen und jeder einzelnen Schülerin

und jedem einzelnen Schüler die Möglichkeit bieten sich in jeder Sportart unabhängig von vorgegebenen Geschlechterrollen zu probieren.

## 2. Allgemein

Heute, wie vor 20 Jahren ist der Lehrplaninhalt „Tanz“ im Sportunterricht im deutschen Raum keine Selbstverständlichkeit. In den baltischen Staaten spielt Tanz, der dort zur Tradition gehört, in der Schule eine viel größere Rolle und das nicht nur bei den Mädchen sondern auch bei den Burschen (Sprodzena, 2014) Wenn Tanz unterrichtet wird, dann vorwiegend im Sportunterricht für Mädchen und meistens nur von Lehrerinnen. Viele Lehrer schrecken davor zurück, weil sie zu wenig Erfahrungen damit gemacht, und selbst nie eine Ausbildung genossen haben. In tanz- und sportpädagogischen Fachkreisen wird Tanzunterricht zur Förderung von Sensibilität, Kreativität, Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeit sehr positiv eingeschätzt. SchülerInnen werden im Alltag durch Musiksendungen sehr oft mit Tanz konfrontiert. In der Schule speziell im Unterrichtsfach Bewegung und Sport hingegen wird Tanz von den Burschen als „uncool“ und „eine Qual“ für sie empfunden. Hinzu kommt noch, dass sich die SchülerInnen in der Zeit der Pubertät befinden. Der Terminus „Pubertät“ selbst stammt aus der lateinischen Sprache („pubes“) und bedeutet wörtlich übersetzt „erwachsen“ (Grob & Jaschinski, 2003, S. 33). Die Pubertät ist nur ein Abschnitt der Adoleszenz, nämlich der Teil des biologischen Reifungsprozesses (Specht, 1996, S. 22). Unter Adoleszenz wird der gesamte psychische und psychosoziale Wandel vom Kind zum Erwachsenen verstanden (Charlton, Käßler & Wetzel, 2003, S. 161 f.). In der Zeit der Adoleszenz verändert sich im Normalfall die gesamte Lebensweise eines Menschen. Die Dauer der Adoleszenz ist zum Teil



von der Kultur abhängig (Berk, 2005, S. 475). Der kleine Ausflug in die Begriffsklärung der Adoleszenz ist notwendig um zu verstehen, warum Burschen sich speziell in diesem Alter nicht wohlfühlten, wenn sie für sie so befremdende Sportarten wie Tanz ausüben sollen. Dazu kommt noch, dass sie solche Bewegungen nicht gewöhnt sind und sich somit schwerer tun diese richtig auszuführen und sich somit altersbedingt bzw. entwicklungsbedingt viel schneller schämen.

Die Pubertät ist auch die Zeit der Identitätsentwicklung. Stuart Hall (1999, 394 ff.) versteht die Identität als ein „diskursives Konstrukt, das über die Herstellung von Differenzen beständig neu ausgehandelt und formiert wird“. Jeder Mensch entwickelt eine persönliche und individuelle Identität und versucht sich so, in die Gesellschaft einzuordnen. Diese Identität kann aber nicht nur von einem Individuum, sondern auch von einer ganzen Gruppe aufgebaut werden. Auch diese lässt sich immer wieder neu ordnen und entwickelt sich stetig weiter. Auch wenn die Identität sehr flexibel wirkt, ist sie ein fester Bezugspunkt jedes Menschen. Sie stellt die Basis unseres Verhaltens und Handelns dar und sorgt für Ordnung und soziale Kontakte in unserem Leben (Bollinger, 2009, S. 16 f.).

Dennoch ist es meiner Meinung nach besonders in diesem Alter wichtig, dass Interesse der Burschen am Tanzsport bzw. am Tanz zu wecken und zu fördern.

### 3. Inhalt und Durchführung der Turnstunde

Nach einem kurzen Aufwärmenspiel beginnt nun die eigentliche „Tanzstunde“ mit dem Tanz „Fency“ (adaptiert von Ferry Polai, Tanzschule Polai Innsbruck). Der „Fency“ ist ein Singletanz, der die Koordination und Rhythmik der Schüler fördert und fordert, was im NMS Lehrplan für Bewegung und Sport auch gefordert wird.

*„Kreativität und Gestaltung: Zu den wesentlichen Anliegen des Unterrichtsgegenstands Bewegung und Sport zählen sowohl für Mädchen als auch für Knaben traditionelle und zeitgenössische Formen der Bewegung und ihre Entwicklung in Tanz, Gymnastik und Bewegungstheater. Freie Gestaltung von Bewegungen und Bewegungserfindung“ (LP NMS, 2012, S. 92).*

Der „Fency“ besteht aus folgenden Elementen und Schrittfolgen:

- 4 Schritte nach vor
- 4 Schritte zurück
- 4 Schritte nach links

- 4 Schritte nach rechts
- Hand klatschen und Ausfallschritt nach links bzw. dann nach rechts
- 1 Drehung
- dann geht's von vorne wieder los

Die Schüler<sup>1</sup> stellen sich entlang der blauen Längslinie im Turnsaal nebeneinander auf. Der Lehrer stellt sich mit dem Rücken zu den Schülern. Normalerweise ist diese Form des Unterrichts didaktisch falsch, da die Lehrperson immer Blickkontakt zu den SchülerInnen haben sollte, in diesem Fall ist es aber methodisch unabkömmlich, da sich das „Nachtanzen“ bei den Burschen um vieles erleichtert. Nun tanzt der Sportlehrer die erste Schrittfolge ohne Musik vor: vier Schritte nach vor und vier Schritte zurück. Die Schüler wiederholen nun mit der Lehrperson gemeinsam die Schrittfolge. Dann kommt die nächste Schrittfolge dazu und wird dann mit der ersten Schrittfolge wieder wiederholt usw.. Nachdem die ganzen Schrittfolgen für den Tanz geübt wurden, kommt nun die Musik dazu. Das schwierige für die Schüler ist nun den Takt des Liedes richtig einzuhalten. Dabei ist es wieder sehr wichtig für den Sportlehrer als Vortänzer, dass er den Takt richtig und laut einzählt und auch während des Liedes immer wieder den Takt laut vorzählt.

Wenn diese Schrittfolge gut klappt, gibt es noch eine weitere Variation und zwar werden die Schüler in zwei Gruppen geteilt und nehmen eine Gasenaufstellung ein. Nach den vier Schritten vorwärts können sich nun die Schüler um 180° drehen und die nächsten vier Schritte rückwärts auf die andere Seite machen. Dadurch wird der einseitige Bewegungsfluss etwas aufgelockert, da jeder selbst entscheiden kann, ob er nun die Seite wechseln möchte oder nicht.

Dieser Tanz sollte in erster Linie Spaß bereiten und das Interesse der Schüler für das Tanzen wecken, das heißt die Lehrperson sollte auf zu häufige Verbesserungshinweise verzichten! Denn die Folge könnte dann sein, dass die Schüler sofort die Freude an solchen Turnstunden verlieren. Am Ende dieser Turnstunde wollte ich noch einige Informationen von den teilnehmenden Schülern bekommen und teilte ihnen zu diesem Zwecke einen Fragebogen aus.

### 4. Tanz in Bewegung und Sport für Burschen – eine empirische Untersuchung

Wie bereits in der Einleitung dieses Artikels bereits angeführt, konnte ich in meiner bisherigen Praxiserfahrung feststellen, dass die meisten Burschen nicht gerne tanzen. Da ich dies nicht einfach

#### Fußnoten

<sup>1</sup>) Da es sich bei der Unterrichtseinheit um eine Sportstunde nur für männliche Schüler mit einer männlichen Lehrperson handelt wird somit auf die Nennung der weiblichen Form verzichtet.

so hinnehmen wollte kam mir die Idee die vorliegende Untersuchung durchzuführen. Ziel der nachfolgend beschriebenen Studie ist es zu untersuchen, ob sich auch Burschen für Tanz im Unterrichtsfach Bewegung und Sport interessieren bzw. begeistern lassen können. Darüber hinaus wird untersucht, ob sie einer Musikgruppe bzw. Tanzgruppe angehören oder ob sie ein Instrument spielen.

#### Methode und Datenerhebung

Für die empirische Untersuchung wurde eine quantitative Methode gewählt. Quantitative Methoden sind standardisiert und dienen zur Erhebung von Häufigkeitsverteilungen, Größenordnungen, messbaren Erscheinungen usw. (Hug, 2001, S. 19).

Es wurden ausschließlich geschlossene Fragen gestellt, dies bedeutet, dass die Antwortmöglichkeiten vorgegeben wurden. Der Fragebogen besteht aus 15 Fragen mit großteils „Ja“ oder „Nein“-Antworten.

Es wurde jeweils (wie anschließend beschrieben) eine Tanzstunde durchgeführt und anschließend der Fragebogen an die Schüler ausgeteilt. Dieses

Prozedere wurde insgesamt viermal durchgeführt.

#### 4.1. Stichprobe

Für diese Testserie suchte ich mir 2 Schulen in Hall (NMS 1 und NMS 2) aus. Die NMS 2 kann als „Landhauptschule“ bezeichnet werden, da sie sich am östlichen Rand von Hall befindet und die SchülerInnen dieser Schule vorwiegend aus dem Nachbardorf Mils kommen.

Diese Tanzstunde mit anschließendem Fragebogen wurde jeweils viermal durchgeführt und zwar in einer 1. und in einer 4. Klasse (NMS 2 bzw. NMS 1: 1. Klasse 14 Schüler aus Mils und 13 Schüler aus Hall; 4. Klasse 15 Schüler aus Mils und 12 Schüler aus Hall) durchgeführt.

#### 4.2. Darstellung der Ergebnisse

##### 4.2.1. Fragebogen Tanz im Unterrichtsfach Bewegung und Sport für Burschen (siehe Abbildung 1).

##### 4.2.2. Auswertung Fragebogen Tanz im Unterrichtsfach Bewegung und Sport für Burschen (siehe Abbildung 2).

Nr.	Frage	Antwort	
		Ja	Nein
1.	Interessierst du dich für Musik?	Ja	Nein
2.	Spielst du ein Musikinstrument?	Ja	Nein
3.	Interessierst du dich für Tanzen?	Ja	Nein
4.	Schaust du dir Musikvideoclips auf YouTube an?	Ja	Nein
5.	Bist du in einer Tanzgruppe, wie z.B. Schuhplattler, Kindertanzkurz, Ballett usw.?	Ja	Nein
6.	Möchtest du später eine Tanzschule besuchen?	Ja	Nein
7.	Würdest du in einer Sommersportwoche „Tanzen“ wählen?	Ja	Nein
8.	Weißt du was Aerobic ist?	Ja	Nein
9.	Hast du bisher in Bewegung und Sport einen Tanz gelernt?	Ja	Nein
10.	Hast du schon 1x getanzt?	Ja	Nein
11.	War die heutige Turnstunde eine willkommene Abwechslung?	Ja	Nein
12.	Würdest du einen Freigegegenstand wählen, der sich mit Tanzen beschäftigt?	Ja	Nein
13.	Würdest du bei einer Tanzvorführung beim Schulfest mitmachen?	Ja	Nein
14.	Möchtest du bei einer Sportwoche einen Discoabend?	Ja	Nein
15.	Kennst du verschiedene Tänze?	Ja	Nein

Abbildung 1: Fragebogen



Nr.	Frage	JA				NEIN			
		M 1	H1	M 4	H4	M 1	H1	M 4	H4
1.	Interessierst du dich für Musik?	10	8	14	10	4	5	1	2
2.	Spielst du ein Musikinstrument?	8	5	9	4	6	8	6	8
3.	Interessierst du dich für Tanzen?	5	2	6	3	9	11	9	9
4.	Schaust du dir Musikvideoclips auf YouTube an?	6	5	13	12	8	8	2	0
5.	Bist du in einer Tanzgruppe, wie z.B. Schuhplattler, Kindertanzkurz, Ballett usw.?	5	2	6	3	9	11	9	9
6.	Möchtest du später eine Tanzschule besuchen?	3	4	8	6	11	9	7	6
7.	Würdest du in einer Sommersportwoche „Tanzen“ wählen?	3	1	5	4	11	12	10	8
8.	Weißt du was Aerobic ist?	2	3	15	12	12	10	0	0
9.	Hast du bisher in Bewegung und Sport einen Tanz gelernt?	0	0	0	0	14	13	15	12
10.	Hast du schon 1x getanzt?	7	4	12	10	7	9	3	2
11.	War die heutige „Tanz“-Turnstunde eine willkommene Abwechslung?	8	5	12	7	6	8	3	5
12.	Würdest du einen Freigegegenstand wählen, der sich mit Tanzen beschäftigt?	2	0	5	3	12	13	10	9
13.	Würdest du bei einer Tanzvorführung beim Schulfest mitmachen?	7	8	12	11	7	5	3	1
14.	Möchtest du bei einer Sportwoche einen Discoabend?	4	5	15	12	10	8	0	0
15.	Kennst du verschiedene Tänze?	12	11	15	12	2	2	0	0

M1 bzw. M4: 1. bzw. 4. Klasse aus Mils  
H1 bzw. H4: 1. bzw. 4. Klasse aus Hall

Abbildung 2: Auswertung Fragebogen

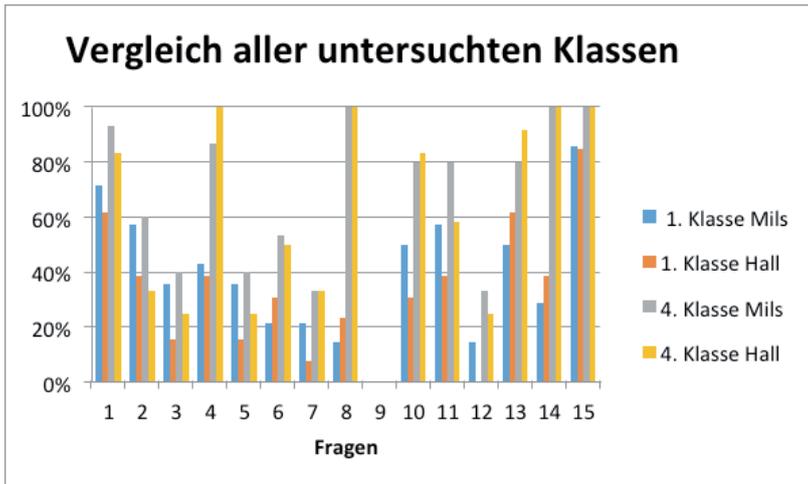


Abb. 3: Darstellung Vergleich aller 4 befragten Klassen in Prozent

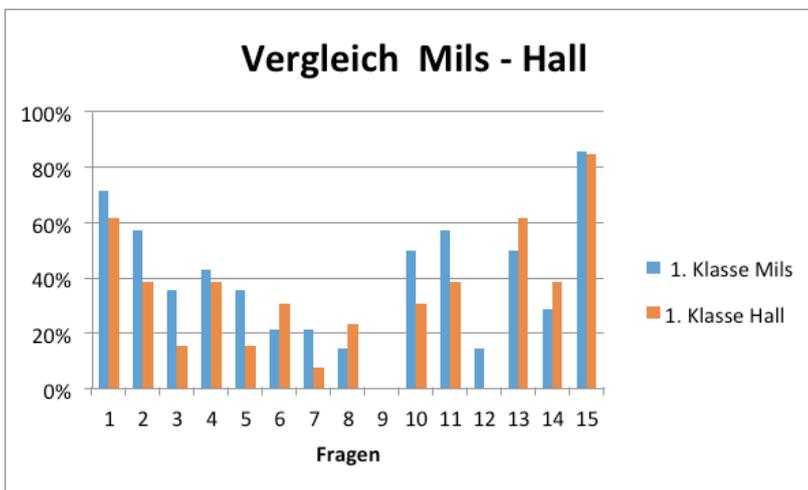


Abb. 4: Darstellung Vergleich der befragten ersten Klassen in Prozent

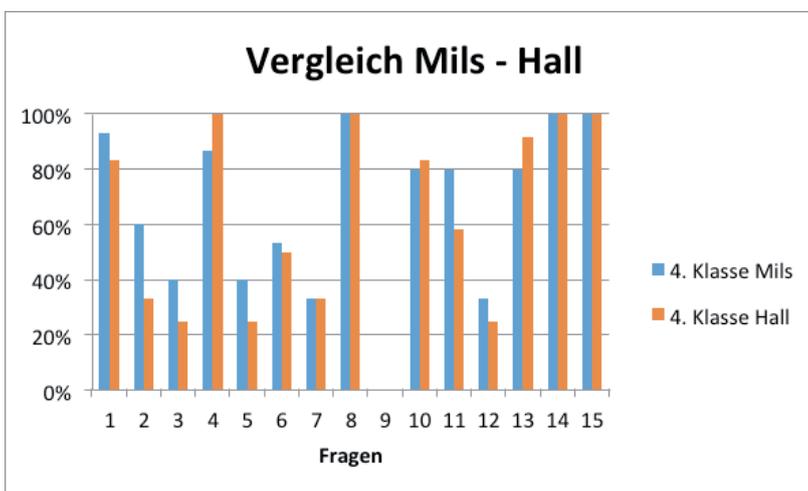


Abb. 5: Darstellung Vergleich der befragten vierten Klassen in Prozent

### 4.3. Untersuchungsergebnis

Beim ersten Blick auf das Übersichtsdiagramm kann man kaum Unterschiede zwischen den Burschen aus Mils und den Burschen aus Hall erkennen, beide geben in etwa die gleichen Angaben an. Bei genauerem Hinsehen sieht man aber dann doch deutliche Unterschiede zwischen den 1. und 4. Klassen. Die 9. Frage verwunderte mich kaum, dass in der Schule in Bewegung und Sport bei den Burschen noch nie ein Tanz einstudiert wurde - wie aus dem ausgewerteten Diagramm ersichtlich schlägt sie sich mit 0 % nieder. (siehe Abbildung 3).

#### 4.3.1. Vergleich 1. Klassen Mils – Hall

71 % bzw. 62 % der befragten männlichen Schüler aus der ersten Klasse interessieren sich für Musik. Nur 38 % der Burschen aus Hall aber fast 60 % der Burschen aus Mils erlernen ein Musikinstrument. Bei näherem nachfragen, gaben die meisten an, dass sie ein Blasinstrument lernen. Ich führe dies, auf die ambitionierte Nachwuchsarbeit der Musikkapelle Mils zurück, die einen sehr guten Ruf genießt und gemeinsam mit der Gemeinde Mils die jungen Musiker fördert.

Das Ergebnis der dritten Frage war nicht sonderlich überraschend, da Tanzen für Schüler der ersten Klasse noch nicht so interessant ist. Dennoch waren 36 % der Burschen aus Mils am Tanzen interessiert. Das sind wahrscheinlich auch diese 36 %, die angeben, in einer Tanzgruppe zu sein. Darin spiegelt sich das traditionelle Dorf, wo Mädchen und Burschen schon im Volksschulalter zu den Volkstanzgruppen und Schuhplattlern gehen können um dort im Verein Volkstänze zu erlernen und diese dann bei Festen auch vorführen können. Damit zusammenhängend erklärt sich auch die Antwort der Milser Schüler auf Frage 10. Die Auswertung von Frage 12, war für mich als Sportlehrer keine besondere Überraschung, da bei den jungen Burschen Freigegegenstände (BS) wie Fußball oder die Trendsportart Klettern immer noch Priorität haben. Trotzdem freute mich aber die Tatsache, dass doch fast 60 % der Milser Jungs diese Turnstunde mit eingebautem Tanz, als sehr abwechslungsreich empfunden haben (siehe Abbildung 4).

#### 4.3.2. Vergleich 4. Klassen Mils – Hall

Generell kann man sagen, dass sich beim Vergleich von den zwei vierten Klassen nicht so große Unterschiede ergaben wie bei den zwei ersten Klassen.

Die Fragen 8, 14 und 15 wurden aus beiden Klassen sogar mit 100% Zustimmung beantwortet. Bei den Fragen 2, 3 und 5 gab es ähnliche Unterschiede zwischen den Stadt- und Landkindern. Fast doppelt so viele Milser Burschen in diesem Alter spielen ein Musikinstrument (Frage 2).



Auch die Frage 3 sticht mit einer deutlichen Klarheit: 40 % der befragten Milser Burschen und lediglich 25 % der befragten Haller Burschen interessieren sich für Tanzen. Exakt den gleichen Wert findet man in der Frage 5 – hier wieder mein Schluss, dass diejenigen Burschen, die bei einer Tanzgruppe, wie z.B. bei den Milser Schuhplattlern sind, auch sich für Tanzen interessieren. Auch hier spricht bei genauerem Hinterfragen, das intakte noch relativ traditionelle Milser Dorf- und Vereinsleben dafür.

Auch in diesem Alter zeigen sich Freigegegenstände (Frage 12) wie z.B. Fußball immer noch größerer Beliebtheit als ein Freigegegenstand Tanz, den nur 33 % der befragten Milser Kinder und sogar nur 25 % der befragten Haller Kinder wählen würden (siehe Abbildung 5).

#### 4.3.3. Vergleich der gesamten 1. und 4. Klassen

Zum Schluss wird noch ein Vergleich beider Altersstufen aufgezeigt. Den gravierendsten Unterschied zwischen den beiden Altersgruppen spiegelt sich in Frage 8 wider. Der Begriff „Aerobic“ ist den vierzehnjährigen Burschen zu 100 % bekannt, hingegen nur 19 % der jüngeren kennen diesen Begriff. Altersbedingt schlägt sich sicherlich auch das Ergebnis der Fragen 1, 4, 6 und 14 deutlich nieder. Das Interesse am weiblichen Geschlecht spielt da sicherlich schon eine große Rolle. Die Burschen denken da schon an Discoabende und schauen sich vermehrt in Gruppen Videoclips an usw. (siehe Abbildung 6).

## 5. Zusammenfassung der Ergebnisse

Interessant, waren doch einige deutliche Unterschiede, die man zwischen Stadtkinder und Landkinder in dieser Untersuchung feststellen konnte. Ich persönlich bin davon überzeugt, dass dies auch weiterhin durch eine intakte dörfliche Musik- und Vereinsarbeit bei den nächsten Generationen sichtbar bleiben wird.

Die vier Turnstunden zeigten mir, dass mit der nötigen Motivation des Sportlehrers die Motivation des Tanzens ganz leicht auch auf männliche Schüler im Rahmen des Sportunterrichtes übertragen werden kann. Das anfänglich erwähnte Klischee „Tanzen in Bewegung und Sport ist nur etwas für Mädchen“, kann somit leicht widerlegt werden, wenn der Sportlehrer auch über die nötige Motivation und Kompetenz verfügt.

Im Sinne des vorgeschriebenen Lehrplans und der positiven Rückmeldung aus dieser Turnstunde, werde ich auch weiterhin immer wieder kleinere Tänze oder Rhythmusübungen im „Bewegung und Sport“ Unterricht durchführen.

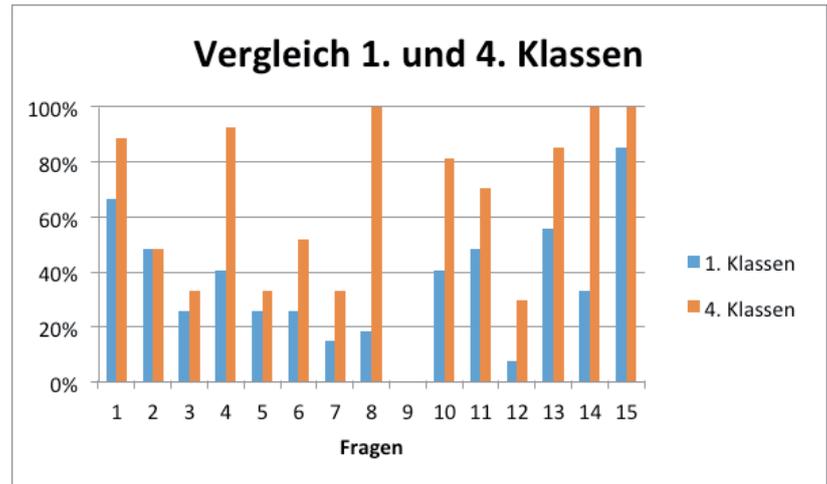


Abb. 6: Darstellung Vergleich der Befragten aller ersten und vierten Klassen in Prozent

## Literatur

- Berk, L. E. (2005). Entwicklungspsychologie. München: Pearson Studium.
- Bollinger, S. (2009). HipHop lebt. Konstruktion und Artikulation von Identität unter Hip Hop Künstlerinnen und – Künstlern aus der Berner Szene. Bern: Geographica Bernensia.
- Charlton, M., Kämpfer, C. & Wetzel, H. (2003). Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Grob, A. & Jaschinski, U. (2003). Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Hall, S. (1999). Ethnizität. Identität und Differenz. In: Engelmann, J. (Hrsg.). Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies Reader (S. 83-89). Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Hug, T. (2001). Erhebung und Auswertung empirischer Daten. Eine Skizze für AnfängerInnen und leicht Fortgeschrittene. In: T. Hug (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd 2. (S.11-29). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohenbegehren.
- Lehrplan - Bundesministerium für Bildung und Frauen(Hrsg.) (2012): Lehrplan NMS. Wien: BMBF: <https://www.bmbf.gv.at>
- Specht, F. (1996). Biologische, soziale und psychische Reifezeit. In W. Aschoff (Hrsg.). Pubertät (S. 22-35). Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.

## ERRATUM

# Motorische Ontogenese der Sportlehrkräfte

*Wie wichtig ist das sportliche Eigenkönnen von SportlehrerInnen für den Sportunterricht?*

Carla-Maria Lackner

## Zusammenfassung

Das sportliche Eigenkönnen von SportlehrerInnen ist eine der grundlegendsten Voraussetzungen für einen guten und gelungenen Sportunterricht, sowie für die Motivation der Schüler und Schülerinnen unabdingbar. Auch für langjährige und erfahrene SportlehrerInnen ist es wichtig ihr Eigenkönnen zu erhalten und fit zu bleiben. Neben einem grundlegenden sportmotorischen Eigenkönnen sind jedoch auch viele andere Kompetenzen, wie zum Beispiel Sozialkompetenz und Unterrichtskompetenz notwendig, um einen sinnvollen und zum lebenslangen Sporttreiben motivierenden Sportunterricht anbieten zu können. Grundfertigkeiten in den einzelnen Disziplinen sind für die Vermittlung von vielfältigen sportmotorischen Handlungsfähigkeiten ausreichend. Dieser Artikel soll nicht nur das Interesse an dieser interessanten Fragestellung wecken, sondern vor allem zu weiterer Forschungstätigkeit anregen.

## 1. Einleitung

Die Wichtigkeit des motorischen Eigenkönnens als Grundlage des Unterrichtens vom Unterrichtsfach Bewegung und Sport begleitet SportlehrerInnen ein (Berufs)leben lang. Dies beginnt mit der Eignungsprüfung am Anfang des Sportstudiums und zieht sich durch die Ausbildung bis hin zur Berufsausübung. Schon Tiegel und Krüger (1989) untersuchten in ihrem Buch mit dem gleichnamigen Titel, die Frage: „Müssen Sportlehrer sportlich sein?“

Die Bereiche, in die das sportliche Eigenkönnen auf den konkreten Unterricht ausstrahlt, wurden sowohl von Tiegel und Krüger (1989), Klausner

(1989), Funke und Wieneke (1997), Söll (1996), Bräutigam (1999) als auch von Gabler (2006) sowie Voll (2006) untersucht. Alle kamen zu dem Ergebnis, dass das sportliche Eigenkönnen vor allem für die Demonstrierfähigkeit und die aktive Teilnahme am Sportunterricht wichtig ist. Tiegel und Krüger (1989) zufolge nimmt die vielseitige sportpraktische Grundausbildung einen zentralen Stellenwert in der Sportlehrerausbildung ein.

Eine weitere interessante Frage ist, ob und inwiefern sich das sportliche Eigenkönnen bzw. die Einstellung zur Bedeutung dieses im Laufe eines ‚Sportlehrerlebens‘ verändert. Sowohl Baillo (1995) als auch Zoglowek (2005) befassen sich mit der Ontogenese des natürlichen Leistungsabbaus mit fortschreitendem Alter von SportlehrerInnen. Sie untersuchten zum einen die Einstellung älterer SportlehrerInnen zum Sport und zum Sportunterricht im Allgemeinen, zum anderen die eigene Aktivität im Sport und im Sportunterricht im Speziellen.

## 2. Voraussetzungen, Erwartungen und Motivation für Sportstudium und Sportlehrberuf

Baillo und Moor (1997, S. 124-126) haben im Rahmen ihrer Studie eine Befragung bezüglich Studienmotivation, Voraussetzungen und Erwartungen an den Beruf des Sportlehrers bzw. der Sportlehrerin durchgeführt. Die Befragten äußerten sich dazu sehr unterschiedlich, die Summe der Aussagen und den genannten Voraussetzungen ergibt sich ein komplexes Bild. In diesem Fall wurden diese Voraussetzungen in drei Bereiche eingeteilt:

- Die Freude und das Interesse am Unterrichten, dazu gehört auch Motivationsfähigkeit, Stoffvermittlung.
- Verständnis vielfältiges Können im sportlichen



Bereich, hierzu gehört Freude am Sport und an der Bewegung, sportliche Fertigkeiten zum Vorzeigen.

- Verschiedene Persönlichkeitsmerkmale. (ebd.)

An der Universität Zürich befragte Hasler et al. (1995, S. 11-13) im Wintersemester 1993/94 Sportstudierende bezüglich ihrer Studienmotivation und ihren Erwartungen an die Sportlehrerausbildung sowie an den Sportlehrerberuf. Dabei kam er zu dem Ergebnis, dass für die Entscheidung SportlehrerIn zu werden Spaß und Interesse an Sport und Bewegung am wichtigsten ist. Als weitere wichtige Nennungen wurden auch pädagogisch-didaktische Gründe angeführt, überraschenderweise wurden diese jedoch in der Wichtigkeit erst hinter dem eigenen Interesse an sportlichen Aktivitäten liegend.

Bei den Studierenerwartungen zeigte sich mit 44,5 % eine Dominanz des sportpraktischen Studienanteils, wobei die Verbesserung der persönlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie das Kennenlernen neuer Sportarten von zentraler Bedeutung sind. Die Studierenden haben ein großes Bedürfnis nach Praxismöglichkeiten in der Ausbildung. Die Didaktik steht mit 30 % an zweiter Stelle, wobei es vor allem um ein Sammeln von praktischen Erfahrungen und das Erlernen der unterrichtlichen pädagogisch-didaktischen Fähigkeiten geht. Mit ungefähr 25 % liegt der theoretisch-wissenschaftliche Studienteil in der Erwartungen der Studierenden an letzter Stelle.

*„Viele Sportstudierende möchten später zwar unterrichten, sind aber zu Beginn des Studiums noch nicht bereit, den Wechsel vom Schüler, zum Lehrer, zu machen und möchten sich zuerst selbst noch umfassender ausbilden. [...] Das Praxisbedürfnis der Studierenden sei ernst zu nehmen, denn die Freude am und die Liebe zum Sport sind entscheidende Berufskriterien. Gleichzeitig sollten die Studierenden so rasch wie möglich mit dem Unterrichten konfrontiert werden, damit sie merken, dass es bei dieser Berufsausbildung gerade darum geht, zu lernen, wie man etwas von dieser Freude und Liebe zum Kulturgut «Sport» an die Kinder und Jugendliche weitervermitteln kann.“* (Hasler, 1995, S. 12)

Um das berufliche Anforderungsprofil zu ermitteln, wurden die Befragten gebeten, die vier Kompetenzbereiche sportpraktische, sporttheoretische, pädagogisch-didaktische und Selbstkompetenz je nach Wichtigkeit zu ordnen. Selbstkompetenz und pädagogisch-didaktische Kompetenz erlangten eindeutig die erste Stelle. Aus diesem Ergebnis geht hervor, dass die Studierenden die Wichtigkeit dieser Persönlichkeitsmerkmale für den Lehrberuf erkennen, auch wenn diese in Widerspruch zu den Studierenerwartungen an eine vor allem prakti-

sche Ausbildung stehen. Hasler (1995, S. 13) verweist auch auf die Problematik der Studienwahl, welche weniger aus Eigeninteresse an sportlicher Betätigung als vielmehr durch die Freude am Unterrichten bedingt sein sollte.

Schweer & Padberg (2007, S. 255-256) treten für ein verstärktes Angebot der tatsächlichen alltäglichen Aufgaben und Anforderungen von SportlehrerInnen während ihrer Ausbildung ein, dabei beziehen sie sich auf entwicklungs-, sozial-, kommunikations-, motivationspsychologische und diagnostische Kompetenzen sowie die Auseinandersetzung mit vertrauenstheoretischen Grundlagen, wie z.B. Freiwilligkeit und Entscheidungsfreiheit. Weiters fordern die beiden Autoren die Entwicklung von Weiterbildungsmodellen sowie Zusatzqualifikationen, welche die zuvor genannten Bereiche behandeln und zukünftige SportlehrerInnen somit auch befähigen, den psychologischen Herausforderungen eines modernen Sportunterrichts gerecht zu werden. „Good teaching cannot be reduced to technique – good teaching comes from the identity and integrity of the teacher.“ (Schweer & Padberg, 2007, S. 10)

### 3. Aufgaben, Anforderungen und Belastungen

In der Literatur stößt man immer wieder auf das typische Image von SportlehrerInnen, welches nach wie vor eine braungebrannte, athletische, coole und immer lockere Lehrperson darstellt, die ihr Hobby zum Beruf gemacht hat, noch dazu von vielen noch als nicht sonderlich intelligent betrachtet und zumeist belächelt. Die Vorbereitung besteht aus Sportanzug, Trillerpfeife und Ball, die Notengebung hört meist schon bei gut auf, keine Korrekturarbeit und – nicht zu vergessen – keine Probleme mit den SchülerInnen. (Thomann, 2006, S. 206)

Dabei wird übersehen, dass SportlehrerInnen in der heutigen Gesellschaft speziell für die Vermittlung von Gesundheitsbewusstsein eine wichtige Rolle spielen. Sie sind, von wenigen Ausnahmen abgesehen, die einzigen Lehrpersonen, deren Lehrauftrag der Körper des Menschen sowie die Verbesserung seiner motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten vom Kindesalter bis zum Erwachsenenalter ist. Aus diesem Grunde müssen SportlehrerInnen heutzutage auch den vorherrschenden Bewegungsmangel und den vielfach ungesunden Lebensstil kompensieren. (Auweele, 1999, S. 433)

Sinning und Lange (2009, S. 112) führen aus, dass die bei den SchülerInnen durchwegs größere Beliebtheit des Sportunterrichtes gegenüber anderen Unterrichtsfächern ganz bestimmt zum größ-

ten Teil mit der Rolle der SportlehrerInnen zusammenhängt. Sie gehen sogar soweit zu sagen, dass die Sportlehrperson die Kernfigur der Unterrichtseinheit darstellt. Aus der Literatur geht zudem deutlich hervor, dass die SchülerInnen eine klare Vorstellung davon haben, wie ein Sportlehrer bzw. eine Sportlehrerin sein soll. Wichtig sei dabei vor allem, dass die LehrerInnenpersönlichkeit mit dem Unterrichtsgegenstand im Einklang ist. „Der Sportlehrer sollte sportlich trainiert, kameradschaftlich, gerecht, schwungvoll, freundlich und geduldig sein.“ (Funke-Wieneke, 1997a, S. 96) Demnach zeichnen eine/n gute/n SportlehrerIn fachliche Kompetenz, adäquates Demonstrieren, nachvollziehbare Erklärungen sowie brauchbare Korrekturen aus. Weiters sollte sie/er über Eigenschaften wie Gerechtigkeit, Vertrauenswürdigkeit, Einsatz und Motivationsfähigkeit verfügen sowie Variantenvielfalt im Unterricht anbieten können. Auch Bräutigam rückt die Bedeutung von Sportlichkeit, Vorbildwirkung, Authentizität, Kritikfähigkeit, fachlicher als auch die sozialer Kompetenz in den Mittelpunkt. (Bräutigam, 2003, S. 23)

Die Aufgaben und Anforderungen an die heutigen Sportlehrkräfte steigen ständig, da sie eng mit der dauernden und schnellen Entwicklung der heutigen Gesellschaft verbunden sind. Außerdem sind sie von äußerst komplexer und vielfältiger Natur. Dadurch kommt es zu einer Erweiterung des Kompetenzbereichs und einem Vervielfältigung der Handlungsfähigkeit von SportlehrerInnen. Als erstes bezieht sich Köppe (2002, S. 10-11) auf die „sachlich-intentionalen Aufgaben“, also jenen Handlungsweisen, bei denen SportlehrerInnen sowohl die Inhalte des Faches Bewegung und Sport (z.B. traditionelle Sportarten, Trendsportarten) als auch die Schule selbst repräsentieren.

*„Das alles bedeutet für die Arbeit im Schulsport, über technische Handlungswissen und über entsprechendes Können (einschließlich eigener motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten) zu verfügen, um erfolgreich unterrichtlich handeln zu können.“* Köppe (2002, S. 11)

Köppe verwendet auch den Begriff „Handlungsstandards“. Darunter versteht er „Kompetenzen bzw. auf Fachwissen basierende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die den Sportlehrern helfen die Praxis zu bewältigen.“ (Köppe, 2002, S. 57) Eine Handlungsweise ist zum Beispiel das „Vermitteln“. Dies beinhaltet auch das Mitmachen des Lehrers, wobei der Lehrer Zielbewegungen vorzeigt, Schülerbewegungen nachmacht (ohne sie dabei bloß zu stellen), Schüler verbal ermuntert und ihnen dabei menschlich näher kommt. (ebd.) Im Rahmen seiner Diplomarbeit untersuchte

Wagner (2004) die Belastungen im Unterrichtsstag der Sportlehrpersonen. 50 % der 30 befragten SportlehrerInnen fühlte sich sehr hoch und 40 % als eher hoch belastet, während nur 7 % sich als eher niedrig bzw. 3 % als niedrig belastet einstufen. Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch Ebner (2005), das subjektive Belastungsbefinden ist bei 47 % der 15 befragten Sportlehrpersonen sehr hoch, bei 46 % eher hoch und nur bei 7 % eher niedrig, während keine/r der ProbandInnen sich als niedrig belastet einschätzte. Ebner ist der Ansicht, dass es im Sportlehrerberuf allgemein gesehen zu einer hohen Gesamtbelastung kommt, die wiederum parallel mit dem zunehmendem Lebens- bzw. Dienstalalter steigt. Die Omnipräsenz, die hohen körperlichen Anforderungen sowie auch mögliche Disziplin- bzw. Motivationsprobleme der SchülerInnen werden neben dem Lärmpegel als weitere Hauptbelastungen gesehen. Aus eigener Erfahrung kann ich den Belastungen im Sportlehrerberuf noch unzureichende bis unzumutbare räumliche und materielle Ausstattung sowie Leistungs- und Interessensheterogenität hinzufügen. Meine Erfahrung wird von Helm und Klimek (1999, S. 35-44) in ihrem Beitrag „Arbeitsbelastungen im Sportlehrerberuf - Entwicklung eines Instruments zur Erfassung fachunterrichtlicher Stressoren“ geteilt.

#### 4. Fähigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen von SportlehrerInnen

Laut Bräutigam (2003, 23) ist ein guter Sportlehrer „fachlich kompetent, kann gut vormachen, verständlich erklären und hilfreiche Korrekturen geben.“ Neben den Fähigkeiten und Fertigkeiten führt Bräutigam auch ein gutes Verhältnis zu den SchülerInnen als wichtiges Kompetenzmerkmal an. In anderen Worten: SchülerInnen sehen nicht nur Teile sondern die Sportlehrkraft als gesamte Person, welche Fähigkeiten diese hat bzw. wie sie sich verhält. Diese Wahrnehmung ist auch die Grundlage für die Vorbildfunktion von LehrerInnen, deren sie sich auch bewußt sein sollten. (ebd.) Bräutigam (2003, S. 14) erklärt den Kompetenzbegriff wie folgt:

„Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Lehrers, die ihn in den Stand versetzen, den beruflichen Aufgaben und Ansprüchen – vor dem Hintergrund eines erkennbaren Berufsleitbildes – gerecht zu werden.“

Voll (2006) befragte in seiner Studie beinahe 1000 Schüler bezüglich ihrer Wertvorstellungen und Erwartungen an den Sportunterricht bzw. an die Sportlehrperson. Im Zuge dieser Schülerbefragung kam Voll (2006, S. 269-271) zu dem Ergeb-



nis, dass eine Sportlehrperson gewünscht wird, die ein sportliches Vorbild ist, Fachkompetenz und Authentizität aufweist, sich ihrer Ausstrahlung gegenüber SchülerInnen bewußt ist und auch deren Wertschätzung anerkennt, über psychologische Kenntnisse und eine realistische Erwartungshaltung verfügt, SchülerInnenwünsche einbezieht, ein angenehmes Unterrichtsklima schafft, den Sportunterricht abwechslungsreich gestaltet, immer am neuesten Stand aller Sportarten ist und ihren Beruf mit Freude ausübt.

Auch Bailod und Moor (1997) sind der Ansicht, dass SportlehrerInnen über ein breites Spektrum an Kompetenzen verfügen müssen:

„Wichtig ist ein vielfältiges Können im sportlichen Bereich. Für die Schule sind spezialisierte Leistungen in einer Disziplin weniger gefragt als ein breites Können in de verschiedensten Bereichen. [...] Einige Sportlehrer betonen auch, dass eine sportliche Begabung bzw. sportliche Fertigkeiten wichtig seien, damit auch jederzeit etwas vorgezeigt werden könne.“ Bailod und Moor (1997, S. 125)

Recktenwald (2004, S. 22–23) sieht in den SportlehrerInnen wahre Alleskönner:

- Verfügen über sportartenspezifische Kenntnisse über Methoden und methodische Maßnahmen.
- Verfügen über unterschiedliche Vermittlungsmöglichkeiten.
- Kompetenzen in den Bereichen Lehren, Üben und Trainieren im Sport
- Verfügen über Kenntnisse der unterschiedlichen Entfaltungsmöglichkeiten einzelner Sportarten.
- Verfügen über Wissen von sportartenrelevanter Biomechanik.
- Wissen über Gesetzmäßigkeiten von Bewegungen.
- Verständnis und Umsetzung von Taktiken der einzelnen Sportarten.
- Kenntnisse über außerschulischen Bedingungen und Verhältnisse der Sportarten.
- Verfügen über Kenntnisse der wichtigsten Wettkampf- und Spielregeln.
- Verfügen über sportartübergreifende Kenntnisse.
- Haben Fähigkeiten im Bewegungs- und Fehlersehen sowie der dafür benötigten Korrekturmöglichkeiten.
- Verfügen über Wissen unterschiedlicher Sinngebungen des Sports und die daraus folgenden Konsequenzen für das sportliche Handeln.
- Hilfestellungen sowie die Kenntnis verschiedener Möglichkeiten unterschiedlicher didaktischer Akzentuierungen in den einzelnen Sportarten.

Darüber hinaus sei auch ein gesichertes Wissen

notwendig, und zwar in folgenden sportwissenschaftlichen Gebieten: Sportbiologie und –medizin; Bewegungslehre/ Biomechanik; Trainingslehre; Sportssoziologie; Sportpsychologie; Sportgeschichte und Sportpädagogik und -didaktik. (ebd.)

Die SportlehrInnen brauchen vor allem eigene sportmotorische Fertigkeiten und Fähigkeiten zur bewegungsgerechten Demonstration in möglichst vielen Sportarten. Sie sollte also in der Lage sein so mitspielen zu können, dass sie dennoch das Spielgeschehen lenken und das SchülerInnenverhalten beeinflussen können. Sie nicht nur mitspielen können, sondern auch Spiele leiten können und somit auch mit SchiedsrichterInnentätigkeiten vertraut sein. Im Schwimmen hingegen ist es unerlässlich, dass die Sportlehrperson über Kenntnisse im Rettungsschwimmen verfügt und somit im konkreten Schwimmunterricht rettungsfähig ist. Weiters ist es vorteilhaft, wenn sie in einer Sportart auch Wettkampferfahrungen und einen entsprechenden Leistungsstandard besitzt und somit gewisse Trainings-, Wettkampf- und Kampfrichterfahrungen gemacht hat. Es ist insgesamt von großer Bedeutung in verschiedenen Formen und Bereichen des Sports eigene Erfahrungen zu besitzen, sowohl im unorganisierten Freizeitsport als auch im Betriebs- oder im Vereinssport. Recktenwald (2004, S. 22–23)

Auch in der Einschätzung der Turn- und SportlehrerInnenkompetenzen nach Klauser (1989, S. 165) beurteilen die SchülerInnen die Fachkompetenz als sehr hoch: TurnlehrerInnen seien selbst außerordentlich sportlich (SportlehrerInnen können Übungen selbst vormachen: Zustimmung 94,5 %) und sei mit einem breiten Theoriewissen (SportlehrerInnen verfügen über großes Fachwissen: Zustimmung 85 %) ausgestattet.

„So ist ein gewisses Maß an körperlich-sportlicher Kompetenz schon Voraussetzung für die Aufnahme und für den erfolgreichen Verlauf des Sportlehrerstudiums. Studierende mit einem breiten und soliden Fundament waren in Hinblick auf den Sportlehrerberuf nicht unwesentlich im Vorteil gegenüber den so genannten Sportartenspezialisten. [...] Aber auch in der Lehrtätigkeit entscheidet dann das sportlich-motorische Können maßgeblich über Erfolg und Misserfolg. Denn die Lehrtätigkeit im Sportunterricht ist hauptsächlich eine praktisch-realisierende Tätigkeit, d.h. Vermittlungsprozess ist gekennzeichnet durch Demonstrieren, Erklären, Analysieren, Bewerten und Korrektur von Bewegungsabläufen. So muss die Sportlehrkraft ihr sportlich-methodisches Können im Laufe ihrer Lehrtätigkeit ständig für eine erfolgreiche Unterrichtstätigkeit einsetzen können.“ (Gröbe, 2006, S. 304)

Recktenwald (2004, S. 21) schreibt:

*„Zunächst wird vom Sportlehrer erwartet, dass er ein Fachmann ist, d.h., dass er sich in den unterschiedlichen Bereichen des Sports auskennt, aber auch, dass er selbst ein „Sportsmann“ ist. [...] Beim Sportlehrer möchte jeder Bewegung, Spiel und Sport als Lebensbedürfnis ausmachen. Man erwartet von ihm, dass er selbst in einzelnen Bereichen des Sports, sprich Sportarten, über ein besonderes Maß an Fertigkeiten und Fähigkeiten, aber auch an Erfahrungen aus dem Leistungssport verfügt. Gleichzeitig soll er in möglichst vielen Sportarten Grundfertigkeiten und Kenntnisse besitzen. Darüber hinaus soll er ein lebendiges Beispiel geben für die Bedeutung und Einhaltung der moralisch-ethnischen Regeln des Sports, auch wenn er möglicherweise im Spitzensport nur zum Erfolg gekommen ist, weil er sie bewusst ignoriert hat. Aber nicht genug, mit seinen Schülern soll er so umgehen, als seien sie seine Mannschaftskameraden, ohne dass er dabei seine Führungsqualitäten preisgibt.“*

In ihren Studien haben Tiegel und Krüger (1989, S. 44) herausgefunden, „dass ein bestimmtes Maß an sportlichen Können der Sportlehrer notwendig ist um Sport verstehen und unterrichten zu können.“ Sie kamen zu der Erkenntnis: „Der Sportlehrer soll ein bestimmtes Maß an Bewegungsfertigkeiten (Techniken, sportliche Leistungen), die er seinen Schülern vermitteln will beherrschen oder zumindest beherrscht haben.“ Weitere Erkenntnisse waren die Wichtigkeit der aktiven Teilnahme am Unterricht und die Demonstrierfähigkeit der Lehrperson.

Tiegel und Krüger befaßten sich auch mit der eingangs erwähnten, äußerst interessanten Frage: „Müssen Sportlehrer sportlich sein?“ Mittels Fragebogenmethode wurden im Zeitraum vom Wintersemester 1984/85 bis zum Wintersemester 1985/86 1.117 Sportstudierende und 283 Diplom-sportlehrerInnen zur Selbsteinschätzung als LeistungssportlerIn und zum sportlichen Können in Form von vier Einstellungsdimensionen (Zulassung zum Sportstudium, Image, Demonstrierfähigkeit, Sport im Studium) befragt.

Der Fragebogen wurde an sportwissenschaftlichen Institute Deutschlands und an die Mitglieder der Bundesvereinigung der Diplom-sportlehrer versandt (Tiegel & Krüger, 1989, S. 45). Anhand dieser Untersuchung sollte überprüft werden, ob sich Sportstudierende und SportlehrerInnen durch die Wahl eines unterschiedlichen Studienorts und der speziellen Ausbildung an dem jeweiligen Sportinstitut in ihrer Einstellungen zum sportlichen Eigenkönnen ähneln oder unterscheiden (Tiegel & Krüger, 1989, S. 48). Den Ergebnissen zufolge zeigten sich große Unterschiede zwischen den Probanden der einzelnen Schulen und Studiengänge hinsichtlich der Selbsteinschätzung

der persönlichen Leistungsfähigkeit. Vor allem die LehramtstudentInnen beschreiben sich in geringerem Maße als LeistungssportlerInnen. Dabei ist interessant, dass ProbandInnen, die sich subjektiv stärker als LeistungssportlerInnen einschätzen, das sportliche Können eines Sportlehrers auch als bedeutender für die Imagebildung, die Zulassung zum Sportstudium und die Demonstrierfähigkeit bewerten, als jene, die sich selbst nicht unbedingt als LeistungssportlerInnen sehen. Insgesamt halten alle Befragten das sportliche Können für sehr bedeutsam. Betrachtet man aber die vier Einstellungsdimensionen näher, sind große Unterschiede im Grad der Zustimmung erkennbar. Eine vielseitige sportpraktische Grundausbildung wird von allen ProbandInnen dieser Untersuchung als wesentlich angesehen. Tiegel und Krüger (1989, S. 77) zufolge sei der besondere Typ des Diplom-sportlehrenden ein/e vielseitig begabte/r DurchschnittssportlerIn, die/der sich selbst nicht als besonders leistungsfähig in einer Sportart einschätzt.

#### **4.1. Ausstrahlungsbereiche sportlich-motorischer Kompetenz**

Die Ausstrahlungsbereiche sportlich-motorischer Kompetenz sind umfangreich und komplex, sie reichen von Demonstrierfähigkeit, Mitmachen, bis hin zum Image, der Vorbildwirkung oder Authentizität der Sportlehrperson, um nur einige zu nennen. Im Folgenden werden daher nur die Auswirkungen des sportmotorischem Eigenkönnens auf die „Demonstrierfähigkeit“ und die „aktive Teilnahme“ bzw. „das Mitmachen“ der Sportlehrperson im Sportunterricht exemplarisch dargestellt.

##### **4.1.1. Demonstrieren**

Hilbert Meyer schrieb 1993 einen Aufsatz mit dem Titel: „Das wichtigste Medium im Unterricht ist der Körper des Lehrers“; und damit hat er noch nicht einmal die Sportlehrperson gemeint, sondern das Lehrverhalten grundsätzlich.

Aus der SchülerInnenbefragung von Voll (2006, S. 272) wird zunächst die große Bedeutung der „Vermittlungskompetenz“ sichtbar: „Der Sportlehrer soll jemandem etwas beibringen können.“ Auch in der Schüleruntersuchung von Bräutigam (1999, S. 108) wird mangelnde Fachkompetenz als der schwerwiegendste Sündenfall einer Sportlehrkraft beschrieben. „Und wenn er schon nicht demonstriert, sollte er nach Meinung der Schüler mindestens gut erklären können.“ (Bräutigam, 1999, S. 109) Auch den Ergebnissen von Voll (2006, S. 272) zufolge ist die „Demonstrationskompetenz“ der Sportlehrperson („Der SL soll Übungen vormachen können“) für die Schüler, jedoch vor allem für die Schülerinnen, von beson-



derer Bedeutung für einen qualitativ hochwertigen Sportunterricht.

„Freilich muss er im fortgeschrittenen Alter, nicht mehr jede Übung vormachen (können), dennoch zeigt die Unterrichtspraxis, dass sich seine Glaubwürdigkeit zu einem maßgeblichen Teil über seine motorischen bzw. physischen Fertigkeiten definiert.“ (Voll, 2006, S. 272)

Auch Söll (1996, S. 178) erkannte die Bedeutung des Vormachens zur Bewegungsdemonstration. Das Vormachen sei nämlich aus zwei Gründen vorteilhaft: erstens sei es immer und überall abrufbar und zweitens könne es je nach Situation adäquat eingesetzt werden.

Auch Funke und Wieneke (1997, S. 16) betonten den Zusammenhang zwischen „Vorbildwirkung“ und „Demonstrierfähigkeit“. Ihrer Meinung nach ist es wichtig, dass die SchülerInnen den Lehrer/die Lehrerin als Vorbild „wahrnehmen“. Ein entscheidender Aspekt dabei ist die im Sportunterricht behandelnden Übungen selbst zu beherrschen und wenn nötig im Unterricht zu demonstrieren. Aktiv, vormachende SportlehrerInnen imponieren den SchülerInnen mehr, als vorwiegend verbal erklärende.

Gabler (2006, S. 69) hat auch eine Schülerbefragung durchgeführt und fand heraus, dass Fähigkeiten wie „gut vormachen können“ und „selbst sportlich gut sein“ von den Schülern als selbstverständlich angesehen werden. Dies erklärt vielleicht auch, warum diese Fähigkeiten in den Nennungen nicht so hohe Werte erreichen wie zum Beispiel „gut erklären können“, „gute Tipps geben können“ und „gut korrigieren können“. Einer Schülersaussage zufolge sollte die Sportlehrerin mindestens im Stande sein, das vorzumachen, was sie von ihr verlangt.

Von entscheidender Bedeutung war auch für Köpfe (2002, S. 59) die Erkenntnis, dass vor allem das „Vormachen-Nachmachen“ und die methodische Übungsreihe – wobei beide Konzeptionen ineinander übergehen können, für die Methodenkonzeption des Unterrichts. Andererseits kommt es anscheinend auch vor, dass sich Eltern über „zu gute“ Übungsdemonstration beschwerten, da dies ihre Kinder viel mehr demotiviere als motiviere. (Zoglowek, 2005, S. 17)

#### 4.1.2. Mitmachen

Nach Geist (2000, S. 17) bedauern viele SchülerInnen, dass die SportlehrerInnen insgesamt meistens nur zuschauen und sich nicht selbst aktiv im Sportunterricht bewegen. Der aktiven Beteiligung der Sportlehrperson am Unterrichtsgeschehen wird deshalb eine so große Bedeutung zugeschrieben, da sich dadurch die Distanz, die von vornherein durch die LehrerInnen- und Schü-

lerInnenrolle gegeben ist, ein wenig verringert und sich eine mehr oder weniger gleichberechtigte persönliche Beziehungsebene aufbauen kann.

Die Vermittlung, dass Anstrengung und Bewegung auch Spaß machen können, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Sportlehrperson. Jedoch sollte es nicht übertrieben werden, denn es ist nicht notwendig, dass der/die LehrerIn immer und überall mitmacht. Eine zumindest teilweise aktive Beteiligung am Unterricht sollte jedoch als Möglichkeit gesehen werden, den SchülerInnen das sportliche Engagement des Lehrers/der Lehrerin und die Wichtigkeit und Stellenwert des Sports für den Lehrer/die Lehrerin zeigen zu können.

Auch aus der der Befragung von Voll (2006) geht hervor, dass der Sportlehrpersonen über so viel sportmotorisches Eigenkönnen verfügen sollen, dass sie aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen können, womit nicht nur das Vorzeigen sondern auch das Mitmachen gemeint sind. Für die SchülerInnen sind diese zwei Komponenten deshalb von so großer Bedeutung, da sie dadurch sehen können, dass es die Sportlehrperson einerseits selbst kann, was sie von ihnen verlangt, andererseits, dass sie sich mit dem, was sie ihnen vermittelt auch identifiziert. Dies wiederum hilft der Sportlehrperson die SchülerInnen von den Lehrinhalten zu überzeugen bzw. besser zur aktiven Teilnahme daran zu motivieren. Dies wird durch die Aussage einer Schülerin aus der 8. Klasse unterstrichen: „Wenn sie dann wenigstens mitmachen würde. Dann könnte man auch mal merken, ob sie das selbst überhaupt kann, was sie von uns verlangt.“ (Geist, 2000, S. 17)

### 5. Sportmotorisches Eigenkönnen, Demonstrierfähigkeit und Mitmachen in der zweiten Lebenshälfte

Klauser (1989, S. 197) untersucht in seiner Befragung das ideale Alter des Turnlehrers aus SchülerInnen-sicht. Während 66 % der Befragten sich eine/n TurnlehrerIn zwischen 20 und 31 Jahren wünschen, bevorzugen bloß 16 % eine/n ältere/n, also zwischen 31 und 40 Jahren. Klauser zufolge sei dieses Ergebnis aber differenzierter zu interpretieren, denn es sei vielmehr die offene Persönlichkeit der jüngeren Lehrer, die hierbei ausschlaggebend sei. Es geht also um das Gesamtbild von Persönlichkeit, Selbstbild und Verhalten, wodurch wiederum auch ältere Turnlehrer nach wie vor die Chance haben den Idealen der Schüler zu entsprechen.

Unter anderem untersuchte Ebner (2005) im Rahmen ihrer Diplomarbeit den möglichen Zusammenhang zwischen den „Einflüssen des Alters“ und dem „Vormachen“ von SportlehrerIn-

nen. Sie befragte an Hand eines geleiteten Interviews 15 aktiv unterrichtende SportlehrerInnen aus Vorarlberg, welche mindestens 50 Lebensjahre bzw. auch 20 Dienstjahre vorweisen konnten. Über die Hälfte, nämlich 54 % der Befragten, bejahten dabei die Frage, ob in der ersten Berufshälfte mehr Übungen im Unterricht vorgebracht wurden als in der zweiten. Als Hauptgrund wird dabei das mit der Zeit „zu aufwendig gewordene Auf- und Abwärmen“ genannt. Weitere erwähnte Gründe für weniger vorgemachte Übungen seien einmal, das „nicht mehr so vorhandene sportliche Können bzw. die zu große Verletzungsgefahr“. Geschlechtsspezifisch machen laut dieser Befragung die Sportlehrerinnen länger Übungen vor als ihre männlichen Kollegen. Auch gaben die untersuchten Sportlehrerinnen eher zu in der zweiten Berufshälfte einen physischen Leistungsabfall zu erleben als ihre befragten männlichen Kollegen.

Gröbe (2006, 304-305) zufolge müssen sich SportlehrerInnen auch mit der Problematik des natürlichen geistigen und körperlichen Leistungsabbaus auseinandersetzen. Deshalb ist es von besonderer Bedeutung über die gesamte Zeitspanne der Lehrtätigkeit bis ins hohe Lebensalter die körperlich-sportlichen und sportlich-motorischen Kompetenzen zu bewahren. Die natürlichen Alterungsprozesse widersprechen hierbei sowohl den eigenen Ansprüchen an sich selbst als auch jenen der Schule bzw. des Sportunterrichts und führen oft zu Versagensängsten bei den schon etwas betagteren SportlehrerInnen.

*„Im Laufe der langjährigen Tätigkeit fallen Übungsdemonstrationen immer schwerer, trotzdem muss die Sportlehrkraft auch aus ihrer Vorbildfunktion heraus im Gegensatz zu anderen Fachlehrern sich vor jeder neuen Schülergeneration „beweisen“ und besonders ihr sportlich-motorisches Können nachweisen. Gute Schülerassistenten [...] oder der Einsatz immer besserer Medien können nur eine methodische Hilfe/Unterstützung oder Ergänzung sein.“ (Gröbe, 2006, S. 305)*

Der natürliche altersbedingte Leistungsabfall in der Motorik kann zudem zu einem Umbruch in der Sportausübung der betagteren SportlehrerInnen führen.

*„Kann mit zunehmendem sportlichen Alter keine Befriedigung mehr in der eigenen sportlichen Aktivität gefunden werden, so muss das Verhältnis zum Sport neu bestimmt und mit (neuem) Sinn erfüllt werden, um die eigene Tätigkeit und sich selbst weiterhin als 'sinnvoll' erleben zu können.“ (Zoglowek, 2005, S. 17)*

Die Aussage, SportlehrerInnen würden bloß ihr Hobby zum Beruf machen und können sich im Sportunterricht fit halten, entspricht nicht ganz der Unterrichtsrealität. Nach Gröbe (2006, S. 305) bewirke der Sportunterricht für die „aufbauende, umräumende, demonstrierende, helfende und sichernde Lehrkraft“, welche meistens unzureichend aufgewärmt ist, einen erhöhten gesundheitlichen Verschleiß an Bändern, Muskeln und Gelenken. Mit fortschreitendem Dienstalter werden zunehmend einfache Übungen wie z.B. die „Bodenrollen, Bocksprünge“ usw. problematisch für das Muskel- und Stützsystem. Auch das „Sichern und Helfen“, z.B. im „Gerätturnen“ führt, auf Grund der ständig zunehmenden körperlich-motorischen Defizite der SchülerInnen, zu einer höheren Beanspruchung der SportlehrerInnen. Auch wenn mittlerweile schon viel weniger von den Schülern an sportmotorischer Leistung verlangt wird, muss die Sportlehrerkraft zunehmend vom „Sichern zu Helfen“ übergehen, weil „Schülerhelfer“ immer weniger eingesetzt werden können. Die negative Folge dieser Entwicklung ist ein ungünstiges Belastungsverhältnis zwischen SportlehrerInnen und SchülernInnen: „während die Belastungsintensität beim Sportlehrer zunehmend ansteigt, sinkt sie proportional dazu bei den Schülern.“ (Gröbe, 305) Ein intensiver Sportunterricht kann somit ungemein die Gesundheit der SportlehrerInnen gefährden.

Kastrup und Neumann (2008) führen die Abnahme der körperlichen Aktivität auch auf die Angst über den Verlust der Expertenrolle zurück. Sportlehrkräfte wollen dem Sichtbarwerden der mit dem Alter zumeist verbundenen Abnahme der körperlichen Leistungsfähigkeit vorbeugen. Viele betreiben zwar Sport um speziell ihre konditionellen Fähigkeiten zu erhalten, die meisten reduzieren das Mitmachen und Vormachen im Sportunterricht. „Dieses Eislaufen, da mache ich nicht mehr regelmäßig. Ich gucke dann schon so ein bisschen darauf, dass ich das heil überstehe (Herr T., 55).“ (Kastrup & Neumann 2008, S. 85)

Der Reduktion bzw. der Rückzug aus der aktiven Teilnahme am Sportunterricht geht so weit, dass Sportarten, die von SportlehrerInnen selbst sportmotorisch nicht mehr beherrscht werden, einfach gestrichen werden. „Es gibt einfach Bereiche, wo ich mittlerweile sage: Da gehe ich jetzt nicht mehr ran in meinem Alter (Herr G., 55).“ (Kastrup & Neumann, 2008, S. 85)

Berufliche Herausforderungen stellen für die meisten Sportlehrkräfte nur eine untergeordnete Rolle dar. Für die meisten geht es primär den tagtäglichen Belastungen des Schulsports gewachsen zu sein und sie irgendwie zu überleben. Ein englischer Begriff der diesen Zustand am besten be-



schreibt ist „muddling through“, was so viel wie „sich durchwursteln“ bedeutet. Die meisten SportlehrerInnen sind unzufrieden und ziehen ihren Unterricht mit einer Art Notprogramm durch. Dies wirkt sich selbstverständlich auf die Sportlehrerrolle aus, es beginnt die Entwicklung „Vom aktiven Vorbild hin zum passiven Dompteur.“ (Kastrup & Neumann, 2008, S. 85)

Eine interessante Untersuchung zu dieser Problematik machte unter anderem auch Baillod (1995). Er befragte nämlich im Rahmen des Forschungsprojekts BEATUS nicht mehr unterrichtende Sportlehrerkräfte nach den Beweggründen für das Verlassen des Arbeitsortes Turnsaal. Hierbei zeigte sich folgende Rangordnung: Gesundheitliche Probleme, also physische und psychische Belastungen unter Berücksichtigung der Verschleißerkrankungen und Sportverletzungen (Hüftarthrose, Asthma, Knieunfall, Rückenbeschwerden, usw.) und dem Furcht oder Verlust der körperlichen Leistungsfähigkeit im Alter. „Zwischen 50 und 60, da gibt es dann schon viele, die sagen: Bloß kein Sport, lieber das andere Fach (Frau H., 48).“ (Kastrup & Neumann, 2008, S. 84)

### 6. Bedeutung des sportlichen Eigenkönnens für AHS-SportlehrerInnen in Innsbruck

Auf Grund des hohen Stellenwertes des sportmotorischen Eigenkönnens im Laufe des Sportstudiums zielt diese Untersuchung darauf ab, deren unmittelbare Bedeutung für den konkreten Sportunterricht zu erforschen. Bedingt ist mein Interesse zu dieser Problematik vor allem durch das diesbezüglich nur spärlich vorherrschende Literaturrepertoire bzw. durch das ungemeine Bedürfnis an einer aktuellen empirischen Forschungstätigkeit auf diesem Gebiet.

Im Theorieteil meiner Arbeit habe ich mich bereits mit den Hauptaussagen aus der Literatur auseinandergesetzt und einige dieser Themenschwerpunkte werden nun in der eigenen Untersuchung erforscht.

#### Methoden

Als Untersuchungsmethode wird ein geleitetes Experteninterview verwendet. Es handelt sich dabei um einen selbst angefertigten Interviewleitfaden, der sich sowohl aus offenen als auch aus gebundenen Fragen zusammensetzt. Der Vorteil der offenen Fragen liegt darin, dass die Beantwortung nicht vom Interviewten in eine bestimmte Richtung gedrängt werden kann bzw. auch Themengebiete angesprochen werden können, welche vom Interviewten nicht unbedingt erwartet wurden. Bei den gebundenen Fragen beziehen sich die Be-

fragten auf konkrete vom Interviewten vorgegebene Fragestellungen und reiht diese bezüglich deren Bedeutung. Bei einer Kombination von offenen mit gebundenen Fragen können einzelne Themenschwerpunkte somit auch „doppelt“ abgesichert werden, wobei die gebundenen Fragen als Kontrollfragen zu den offenen Fragen angesehen werden können. (Brunner, H., Knitel, D. & Resinger, P., 2013, S. 83-84).

#### Die Stichprobe (N=30)

Die Probandenkonstellation dieser empirischen Untersuchung setzt sich aus jeweils 15 Sportlehrern und 15 Sportlehrerinnen zusammen, welche derzeit an verschiedenen Gymnasien (AHS) in Innsbruck unterrichten. Das Alter der Befragten liegt zwischen 41 und 63 Lebensjahren (Mittelwert = 54) mit Überschreitung des 15. Dienstjahres: (Mittelwert = 25; Die langjährige Berufserfahrung galt dabei als wesentliches Auswahlkriterium.

#### Bedeutung des sportlichen Eigenkönnens für den Unterricht

Die SportlehrerInnen messen dem sportlichen Eigenkönnen einen hohen Stellenwert in ihrem Unterricht bei. Die Befragung brachte das Ergebnis, dass 53,3 % der Sportlehrer und Sportlehrerinnen aus Innsbruck das sportliche Eigenkönnen als sehr wichtig und 46,7 % als eher wichtig bewertet haben. Was ein recht aussagekräftiges Ergebnis ist. Keine der befragten Personen hat zu dieser Frage mit eher unwichtig bzw. unwichtig geantwortet. Geschlechtsspezifisch gibt es keine nennenswerten Abweichungen bezüglich der Bedeutung des sportlichen Eigenkönnens für den Sportunterricht.

Sportmotorisches Eigenkönnen

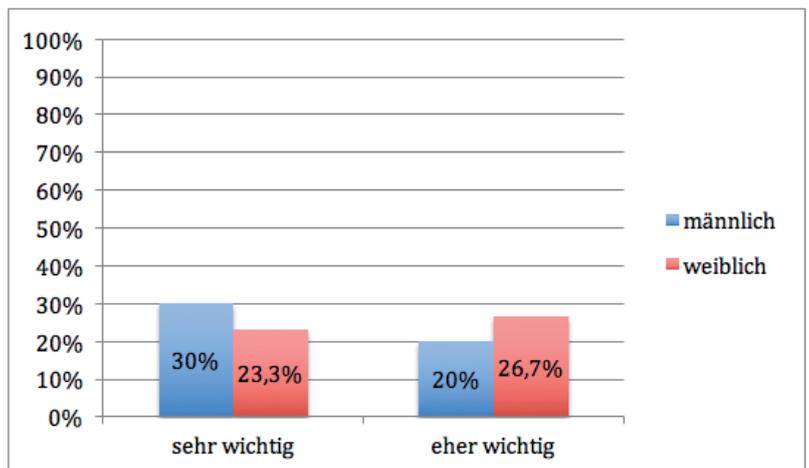


Abb. 1: Beurteilung sportmotorisches Eigenkönnen in Prozent.

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich ist, bestätigen die Ergebnisse der Befragung die Annahme, dass das sportmotorische Eigenkönnen für die SportlehrerInnen doch sehr wichtig ist: 30 % der männlichen sowie 23,3 % der weiblichen Sportlehrer halten es für sehr wichtig und 20 % der männlichen sowie 26,7 % der weiblichen Sportlehrer für eher wichtig. Auffallend ist dabei, dass keiner der Befragten die Antwortmöglichkeiten eher unwichtig bzw. unwichtig herangezogen hat. Geschlechtsspezifisch sind keine signifikanten Unterschiede ( $p = 0,464$ ) feststellbar.

### Ausstrahlungsbereiche des sportlichen Eigenkönnens

#### Demonstrieren

Der Befragung zufolge ist das sportliche Eigenkönnen für das Vormachen von sehr hoher Bedeutung: 70 % der ProbandInnen finden, dass im Unterricht ein gewisses Niveau an sportlichen Eigenkönnen notwendig ist um Übungen vorzeigen zu können. Dabei vertreten die männlichen mit 36,7 % und die weiblichen mit 33,3 % einen beinahe gleich hohen Zustimmungswert. Die Methode des Vorzeigens hat somit nach wie vor einen hohen Stellenwert im Sportunterricht (siehe Abbildung 2).

**Demonstrieren/Vorzeigen**

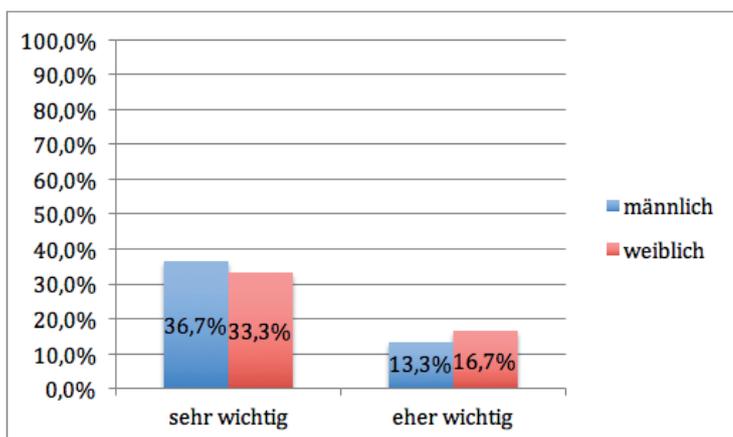


Abb. 2: Bedeutung des Demonstrierens/Vorzeigens der Sportlehrperson im Unterricht in Prozent.

#### Mitmachen

Zudem ist das sportmotorische Eigenkönnen auch für die aktive Teilnahme des Sportlehrers/der Sportlehrerin am Sportunterricht von großer Bedeutung. Den Ergebnissen zufolge sehen es 33 % der Befragten als sehr wichtig an; 56,7 % als eher wichtig und 10 % als eher unwichtig an. Interessant sind hierbei die signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede ( $p=0,28$ ): während Frauen

das sportliche Eigenkönnen als sehr wichtig bzw. eher wichtig für das Mitmachen im Sportunterricht erachten, schätzen ihre männlichen Kollegen es als eher wichtig bis eher unwichtig ein. Graphisch dargestellt und in Zahlen ausgedrückt sieht das Ergebnis zum Mitmachen wie folgt aus: Aus den Interviews gingen folgende Begründungen zur Bedeutung des Mitmachens im Sportunterricht hervor: Einerseits ist es sehr motivationsfördernd für die SchülerInnen und andererseits verringert es die Distanz zwischen LehrerInnen und SchülerInnen und fördert somit die Beziehungsebene. (siehe Abbildung 3)

### Grundfertigkeiten versus komplexe Fertigkeiten

Eine motorische Grundausbildung in den einzelnen Sportbereichen der angehenden SportlehrerInnen ist für den Sportunterricht ausreichend. In der Untersuchung wurde das notwendige motorische Fertigkeiteniveau (in den vier von mir gewählten Sportbereichen Turnen (Boden, Ringe, Reck Baren/Stufenbarren, Kasten Trampolin, große Ballspiele, Leichtathletik und Schwimmen) der SportlehrerInnen für den Sportunterricht untersucht. Die Antworten der bewusst offen gehaltenen Fragen wurden zur späteren Auswertung in Kategorien Grundfertigkeiten und komplexe Fertigkeiten gefasst.

Insgesamt ging aus der Befragung hervor, dass in allen Sportbereichen die motorischen Grundfertigkeiten im Sportunterricht ausreichen. Dies geht aus Abbildung eindeutig hervor, da jeder Wert über 50 % liegt. (siehe Abbildung 4).

#### Fitnesserhaltung und Fitnessstest

Die SportlehrerInnen messen der eigenen Fitnesserhaltung eine hohe Bedeutung zu: die männlichen Befragten sind vorwiegend in hohem Ausmaß aktiv, während die weiblichen Kolleginnen eher viel für ihre Fitness tun.

Entgegen meinen Erwartungen lehnen die ProbandInnen die Einführung eines Fitnessstests jedoch eher ab (40 % waren gegen einen Fitnessstest) mit der Begründung, dass sich LehrerInnen nicht gerne testen lassen und sowieso darauf bedacht seien sich fit zu halten. (siehe Abbildung 5).

## 7. Diskussion

Der Ausgangspunkt dieses Artikels war die zentrale Frage: „Ist das sportliche Eigenkönnen von SportlehrerInnen eine der grundlegendsten Voraussetzungen für einen guten, gelungenen und motivierenden Sportunterricht? Sowohl die dazu herangezogene Literatur als auch die durchge-



führte Befragung erfahrener AHS-SportlehrerInnen in Innsbruck lassen die Bedeutung eines gewissen Maßes an sportlichem Eigenkönnen der Sportlehrkraft für den Sportunterricht erkennen. Auch bezüglich der Ausstrahlungsbereiche des sportlichen Eigenkönnens auf den konkreten Unterricht decken sich die Ergebnisse meiner Untersuchung sowohl mit den älteren Studien von Tiegel und Krüger (1989) oder Klauser (1989) als auch mit jenen neuer Untersuchungen von Söll (1996), Funke und Wieneke (1997), Bräutigam (1999), Gabler (2006) oder Voll (2006). Somit ist erwiesen, dass das sportliche Eigenkönnen vor allem für die Demonstrierfähigkeit und die aktive Teilnahme am Sportunterricht wichtig ist.

Tiegel und Krüger (1989) zufolge nimmt die vielseitige sportpraktische Grundausbildung einen zentralen Stellenwert in der SportlehrerInnenausbildung ein. Diese Ansicht teilen auch die befragten AHS-SportlehrerInnen, welche ein Grundniveau des sportmotorischen Eigenkönnens in den zu unterrichtenden Sportarten als ausreichend erachten.

Die Ontogenese des natürlichen Leistungsabbaus in der zweiten Lebenshälfte beeinflusst laut Literatur (Zoglowek 2005, Baillod 1995) sowohl die Einstellung zum Sport generell als auch die Sportaktivität im speziellen. Diese physiologischen Veränderungen werden sehr wohl wahr und auch ernst genommen. Dies bedeutet, dass die befragten AHS-SportlehrerInnen es für sehr wichtig erachten, sich bis ins hohe Alter sportlich zu betätigen bzw. fit zu bleiben. Einer Einführung eines möglichen Fitnessstests stehen sie allerdings recht skeptisch gegenüber.

Das sportmotorische Eigenkönnen der Sportlehrperson ist nach wie vor ein kaum erforschtes Gebiet der Sportwissenschaft. Welchen Stellenwert nimmt die Fachkompetenz in Form des sportlichen Eigenkönnens im Vergleich zu den anderen Kompetenzen von SportlehrerInnen ein? Beeinflusst das sportliche Eigenkönnen die Persönlichkeitsentwicklung einer Sportlehrkraft? Sind SportlehrerInnen mit geringerem Eigenkönnen automatisch schlechtere Unterrichtende? Diese und noch viele weitere Fragen könnten zu weiteren Untersuchungen animieren.

**Literatur**

- Auweele, Y.V. (1999). Psychology for Physical Educators. Human Kinetics (Vlg.).
- Baillod, J. (1995). „Die zwei Gesichter des Sportunterrichts“. In: Sporterziehung in der Schule: 4, S. 18-20.
- Baillod, J. & Moor, R. (1997). In Bewegung. Sportlehrer sprechen über ihren Beruf. Eidgen.

**Mitmachen**

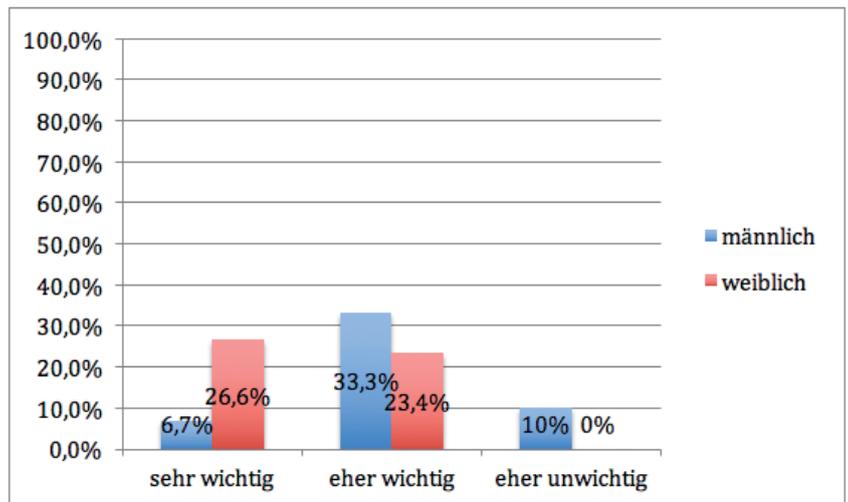


Abb. 3: Bedeutung des Mitmachens der Sportlehrperson im Sportunterricht in Prozent.

**Grundfertigkeiten**

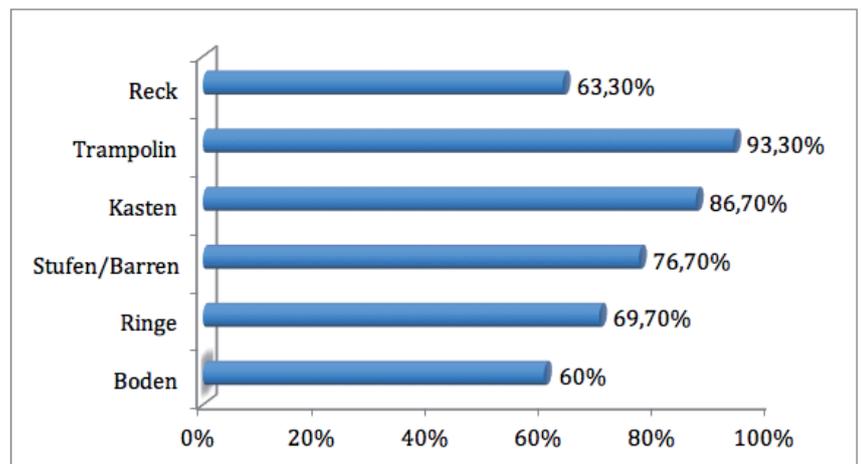


Abb. 4: Zustimmung für Grundfertigkeiten in Prozent.

**Fitnessstest**

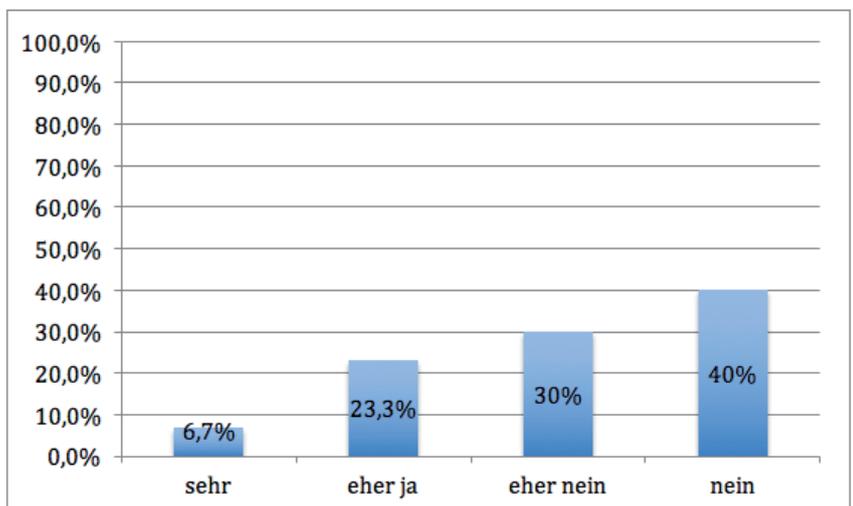


Abb. 6: Beurteilung eines Fitnessstests für Sportlehrpersonen in Prozent.

- nöss. Sportschule: Magglingen, S. 124- 130.
- Bräutigam, M. (2003). Sportdidaktik. Aachen: Meyer & Meyer.
  - Bräutigam, M. (1999). „So schlecht ist er auch wieder nicht! Erste Zugänge auf die Frage nach dem „schlechten“ Sportlehrer aus Schülersicht.“ In: Sportunterricht: 48 (3), S. 100–111.
  - Brunner, H., Knitel & Resinger, P. (2013). Leitfaden zur Bachelor- und Masterarbeit. Marburg: Techem Verlag.
  - Ebner, Teresa (2005). „Der Sportlehrerberuf – Belastungen, Arbeitszufriedenheit und Einflüsse des Alters.“ Diplomarbeit an der Universität Innsbruck.
  - Funke-Wieneke, J. (1997). „Der Sportlehrer als Beispiel - einleitende Gedanken zum Thema. (Vom Vorbild zum Unbild - und wieder zurück?“ In: Köppe, Günther/. Kuhlmann Detlef (Hrsg.). Als Vorbild im Sport unterrichten. 1. Aufl. Hamburg: Czwalina (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 82), S. 9–23.
  - Funke-Wieneke, J. (1997a). Vermitteln zwischen Kind und Sache. Seelze: Velber.
  - Gabler, H. (2006). „Sport studieren. Anregungen aus der Sicht von Schülern und Sportlehrern.“ In: Sportunterricht: 55 (3), S. 67–71.
  - Geist, S. (2000). „Sportlehrer im Spiegel ihrer Schüler.“ In: Sportpädagogik (6), S. 16–19.
  - Gröbe, R. (2006). „Belastung und Beanspruchung von Sportlehrer/-innen in der Schule. Teil 3: Belastungen und Beanspruchungen, die beim Kompetenzerwerb, bei der Erhaltung und beim Nachweis, dem Unterrichten, auftreten.“ In: Sportunterricht, 55 (10), S. 304–306.
  - Hasler, H. et al. (1995). „Das Sportstudium unter der Lupe.“ In: Sporterziehung in der Schule, 4: 11-13.
  - Helm, R. & Klimek, G. (1999). „Arbeitsbelastungen im Sportlehrerberuf - Entwicklung eines Instruments zur Erfassung fachunterrichtlicher Stressoren.“ In: Psychologie und Sport: 6, 35-44.
  - Kastrup, V. & Neumann, P. (2008). „Von Rückzug bis Ausstieg. Wie ältere Sportlehrkräfte auf die Belastungen des Faches reagieren. Auszüge aus einer Interviewstudie.“ In: Sportpädagogik: Zeitschrift für Sport-, Spiel- und Bewegungserziehung: 32 (4/5), S. 84-87.
  - Klauser, W. (1989). „Schüleruntersuchung.“ In: HERZOG, Walter: Die Situation der Turn- und Sportlehrer. 1.Aufl. Zürich: Paeda Media.
  - Köppe, G. (2002). Eine kleine (andere) Sportdidaktik aus Sportlehrersicht. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
  - Meyer, H. (1993). „Das wichtigste Medium im Unterricht ist der Körper des Lehrers.“ In: Friedrich Jahresheft XI „Unterrichtsmedien“, (XI), S. 36/37
  - Pühse, U. (1995). „Welche Kompetenzen brauchen Sportlehrerinnen und Sportlehrer?“ In: Sporterziehung in der Schule: 4, S. 16-17.
  - Recktenwald, H.-D. (2004). „Was einen guten Sportlehrer ausmacht.“ In: Betrifft Sport, (2), S. 19–24.
  - Sinning, S. & Lange, H. (Hrsg.) (2009). Handbuch Sportdidaktik. (2.Aufl). Balingen: Spitta.
  - Söll, W. (1996). Sportunterricht – Sport unterrichten. Ein Handbuch für Sportlehrer. Schorn-dorf: Hofmann.
  - Schweer, M. & Padberg, J. (2007). „Psychologische Basics im Sportunterricht.“ In: Thiel, A. Meier, H. & Tigel, H. (Hrsg.). Der Sportlehrerberuf im Wandel. 1. Aufl. Hamburg: Czwalina, S. 249-257.
  - Thomann, C. (2006). „Sportlehrer - ein Traumberuf.“ In: Sportunterricht: 55 (7), S. 206–207.
  - Tiegel, G., Krüger, W. (1989). Müssen Sportlehrer sportlich sein? Baltmannsweiler: Pädagogik. Verl. Burgbücherei Schneider.
  - Voll, S. (2006). „Welche Kompetenzen benötigt der Sportlehrer? Gegenwärtige Schülererwartungen an den Sportlehrer.“ In: Thiel, A., Meier, H. & Digel, H. (Hrsg.): Der Sportlehrerberuf im Wandel. 1. Aufl. Hamburg: Feldhaus, S. 268–278.
  - Wagner, M. (2004). „Zur Befindlichkeit – Belastungen und Arbeitszufriedenheit – von Sportlehrern.“ Diplomarbeit an der Universität Innsbruck.
  - Zoglowek, H. (2005). Zum beruflichen Selbstkonzept des Sportlehrers. Eine qualitative Untersuchung zum beruflichen Selbstbild und Selbstverständnis von Sportlehrern und Sportlehrerinnen, mit dem besonderen methodisch-methodologischen Schwerpunkt der kommunikativen Validierung von qualitativen Interviews. Europäische Hochschulschriften: 35, Sport und Kultur; Bd. 15. Betreut von Stöcker Prof. Dr. Gerhard. Dortmund. Universität, Sportpädagogik.
  - Zoglowek, H. (2008). „Lehrer und Sportunterricht.“ In: Lange, H.& Sinning, S. (Hrsg.): Handbuch Sportdidaktik. Balingen: Spitta, S.117-132.



# Autor/innen

**Mag. Elfriede Alber**

Bundeslankoordinatorin für Bildungsstandards  
Zentrum für Fachdidaktik  
Projektleiterin Mathematische Bildung  
Dozentin in der Lehrer/innen-Ausbildung  
EBIS-Beraterin für Unterrichtsentwicklung

**Annemarie Eiter, BEd**

GM Beauftragte der PHT  
Vorsitzende des Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen  
der PHT  
Administratorin am Institut für Sekundarpädagogik

**Mag. Claudia Grißmann**

Hauptschullehrerin, Studium der Erziehungswissenschaften,  
Trainerin, Mediatorin und Schulentwicklungsberaterin; seit 1998  
in der Lehrerfort- und Weiterbildung; Leiterin des Zentrums für  
Führungspersonen an der Pädagogischen Hochschule Tirol;  
SQA Landeskoordinatorin für Pflichtschulen in Tirol

**Mag. Dr. Verena Gucanin-Nairz**

Mitarbeiterin des Institutes für Sekundarpädagogik  
Mitarbeiterin des Institutes für Elementar- und Primarpädagogik  
Mitarbeiterin des Zentrums für Fachdidaktik  
Fachbereich Deutsch/Mehrsprachigkeit

**Mag. Claudia Haas, BEd.**

Institut für Elementar- und Primarpädagogik

**Artur Habicher, MA**

Institut für Sekundarpädagogik  
Zentrum für Fachdidaktik

**Dr. Hans Hofer**

Dozierender an der PHT i. R.

**Dipl. Päd. Mag. Petra Bucher-Spielmann**

Institut für Sekundarpädagogik  
Zentrum für Fachdidaktik

**Mag. Dr. Norbert Waldner**

Institut für Sekundarpädagogik  
Institut für Elementar- und Primarpädagogik  
Zentrum für Fachdidaktik

**Ing. Mag. Andreas Hirzinger, BEd**

Institut für Berufspädagogik

**Mag. Doris Kleiner**

Zentrum für Fachdidaktik

**Mag. Dr. Peter Kostner**

Lehrerbildner im Bereich Fachwissenschaften und Fachdidaktik  
an der Pädagogischen Hochschule Tirol

**Mag. Marliese Kranebitter**

Bereichsleiterin für Qualitätsentwicklung an Schulen: SQA -  
Schulqualität Allgemeinbildung und QIBB - Qualität in der beruf-  
lichen Bildung an der Pädagogischen Hochschule Tirol

**Mag. Salvador Eva**

KPH-Edith-Stein: Fachdidaktik Mathematik/ Sachunterricht,  
Humanwissenschaften

**Mag. Salvador Henrik**

Fachdidaktik Mathematik, Zentrum für Fachdidaktik, RECC,  
BIST

**Christine Schöpf, Dipl.-Berufspäd.Univ.**

Institut für Berufspädagogik  
Studiengangsleiterin Ernährungspädagogik

**Dipl.-Päd. Ing. Markus Schöpf**

Institut für Berufspädagogik

**Mag. Notburga Seiwald**

Institut für Sekundarpädagogik  
Institut für Berufsbegleitende Professionalisierung

**Ernst Spreng**

Student an der PH Tirol und hat in seiner Bachelorarbeit im  
Rahmen des Lehramtsstudiums Sonderschule die Problematik  
des Zweitspracherwerbs und der Bildungschancen von unbeglei-  
teten minderjährigen Flüchtlingen in Tirol analysiert.

**Mag. Melanie Steiner**

Leiterin Servicestelle für Bildungsk Kooperationen  
national - international

**Mag. Anita Konrad**

Servicestelle für Bildungsk Kooperationen national - international

**Daniel Pfeifhofer, BEd.**

Institut für Sekundarpädagogik  
Servicestelle für Studienorganisation

**Mag. Carla-Maria Lackner, BEd**

Institut für Sekundarpädagogik  
Servicestelle für INterantionale Kooperationen



[www.spar.at/karriere](http://www.spar.at/karriere)

**Wie wär's mal mit einem Job, bei dem das Mitdenken nicht nur erwünscht ist, sondern sogar bezahlt wird.**

**Darf's ein bisschen mehr sein?**



Ob Produktmanagement, Prozessmanagement, Kommunikation oder Personalentwicklung – SPAR bietet engagierten Menschen, die neben fachlichem Wissen auch noch Skills wie Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität und Eigenständigkeit mitbringen, sehr gute Aufstiegschancen. Und das nicht nur in Österreich, sondern auch in Italien, Slowenien, Ungarn, Tschechien oder Kroatien. Besuchen Sie uns auf [www.spar.at/karriere](http://www.spar.at/karriere)!