

*Wir bilden
Menschen mit
Verantwortung.*

SPEKTRUM

JAHRGANG 2017

10

LEHR-/LERNFORSCHUNG UND PRAXISBEITRÄGE



(HOCH-)SCHULENTWICKLUNG



INKLUSIVE BILDUNG



BERICHTE UND DOKUMENTATIONEN





INHALT

LEHR-/LERNFORSCHUNG und PRAXISBEITRÄGE

Lesen in allen Gegenständen

Das 10-Minuten-Leseprojekt an der PNMS der PHT
Thomas BICKEL 4

Flipped Classroom

Einsatz im Bildbearbeitungsunterricht an der PHT
Bernhard KÖNIG, Stefan GREUTER..... 11

Screencasts im Unterricht

Erstellung, Stile und Nutzen
Bernhard KÖNIG, Stefan GREUTER..... 17

Sehen – Hören – Lesen

Über den Einsatz von Untertitelten didaktischen Unterrichtsfilmen im Geschichtsunterricht
Claus OBERHAUSER 24

Stadtrundgänge als außerschulische und historische Lernorte

Möglichkeiten und Chancen für die Geschichtsdidaktik, die Politische Bildung und den Geschichtsunterricht
Claus OBERHAUSER 32

Prozessmerkmale für erfolgreichen Unterricht

Ein Vergleich verschiedener Positionen zu den Merkmalen guten Unterrichts
Markus SCHÖPF 40

Projektunterricht – (nur) ein Abenteuerspielplatz?

Notburga SEIWALD 49

Auf historischer Tiroltour mit dem iPad

Überlegungen und Erfahrungen aus Sicht der Lehrerbildung zur Entwicklung eines elektronischen Guides für das Innsbrucker Zeughaus
Thomas STORNIG..... 56

(HOCH-)SCHULENTWICKLUNG

Ein Betreuungsprozess unter der Lupe

Analyse und Optimierung des Betreuungsprozesses von wissenschaftlichen Abschlussarbeiten der Pädagogischen Hochschule Tirol
Stefan GREUTER, Gerlinde SCHWABL..... 64

Die Schullandschaft verändert sich

Chancen für mehr ästhetische und kreative Bildung?
Claudia HAAS..... 73

Bedarfsorientierte Fortbildungsangebote für die Schulische Tagesbetreuung

Eine Analyse
Karin MAURACHER 81

Freizeitpädagogik

Ein Hochschullehrgang und seine Entwicklung
Veronika MÖLTNER..... 90

Lern- und gesundheitsförderliche Schul- und Klassenraumgestaltung als Beitrag zur Schulentwicklung

Veronika MÖLTNER 97

Personale Fragen bringen Klarheit

Die Existenzanalyse als Bezugsrahmen für wert- und sinnorientierte Schulentwicklung
Karin PLATTNER 105

INKLUSIVE BILDUNG

Gelingensfaktor inklusiven Bewegungs- und Sportunterrichts

Eine partizipative Studie
Klaudia KRÖLL, Bettina ROLLI-ROHRER, Vera ZASS..... 112

Projekt „Lernhilfe“ des JRK

Analyse des Lernfortschrittes in Deutsch von Kindern mit anderen Erstsprachen
Verena GUCANIN-NAIRZ, Christine REITER und Doris KLEINER..... 121

BERICHTE und DOKUMENTATIONEN

Beschreibung der Rubrik 127

Autor_innen 127

IMPRESSUM

Offenlegung nach § 25 Mediengesetz
Medieninhaber und Herausgeber von „Spektrum“
Pädagogische Hochschule Tirol,
Pastorstraße 7, 6010 Innsbruck
E-Mail: office@ph-tirol.ac.at, Tel. 0043 512 59923
Für den Inhalt verantwortlich:
Rektor Mag. Thomas Schöpf

Redaktion:
Zentrum für Forschung und Wissensmanagement
Dr. Sabine Albrich-Falch
Mag. Kerstin Mayr-Keiler

Layout: Servicestelle für Öffentlichkeitsarbeit

Lesen in allen Gegenständen

Das 10-Minuten-Leseprojekt an der PNMS der PHT

Thomas Bickel

Abstract

In der folgenden Darstellung soll auf das 10-Minuten-Leseprojekt an der PNMS der PHT eingegangen werden, das im Schuljahr 2015/16 evaluiert wurde. Vor dem Hintergrund, dass dem Lesen sowie den damit verknüpften Kompetenzen eine zentrale Bedeutung in der Wissensvermittlung, in den unterschiedlichen Lehr- und Lernformen zukommt und folgerichtig nicht allein auf das Fach Deutsch beschränkt bleiben kann, hat die PNMS das 10-Minuten-Leseprojekt implementiert, das fächerübergreifend in allen Lehrgegenständen praktiziert wird. Die Kinder und Jugendlichen wurden mittels Fragebogen in den ersten und zweiten Klassen und mit Hilfe eines Schreibimpulses in den dritten und vierten Klassen zum Lesen befragt. Beide Erhebungen wurden quantitativ und qualitativ ausgewertet. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler Lesefreude beim Lesen in allen Gegenständen empfinden. Mit der Schulbibliothek assoziieren viele Kinder und Jugendliche positive Gefühle. Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler in der fünften und sechsten Schulstufe schreiben dem Wortschatz, der Rechtschreibung und dem persönlichen Sicherheitsempfinden Verbesserungen infolge des regelmäßigen Lesens zu. 62 von 84 Schülerinnen und Schülern der siebten und achten Schulstufe erleben das Lesen als positiven Nutzen, sei es für den Wortschatz, für die Rechtschreibung oder für die Sprachlehre.

1. Einleitung

Die Tatsache, dass Schüler und Schülerinnen sich heute nicht nur in der Welt der Printmedien, sondern auch und vor allem in der audiovisuellen Welt bewegen, darf nicht als Indiz für den Niedergang des Lesens betrachtet werden. Das Gegenteil ist der Fall:

„Die Medienforschung spricht denn auch nicht von einer Verdrängung älterer Medien durch die neueren und [...] attraktiveren, sondern von einer

Funktionsverschiebung. Das Bücherlesen, das in einer langen kulturellen Tradition steht und das besondere kognitive und emotionale Leistungen verlangt, hat weiterhin eine breite Praxis als bildungstheoretische Tätigkeit oder als Freizeitbeschäftigung, und man geht davon aus, dass es auch künftig nicht verschwinden wird, es hat aber einige Unterhaltungsfunktionen an das Fernsehen und einige Informationsfunktionen an den Computer abgegeben, an jene Medien, die insbesondere für jüngere Generationen als leichter zugänglich und als attraktiver gelten.“ (Bertschi-Kaufmann, 2009, S. 31)

Die Behauptung, dass über das Fernsehen und das Internet lediglich die Unterhaltungsfunktion und einige Informationsfunktionen bedient werden, spielt in die Hände derer, die meinen, dass das mit dem „eigentlichen“ Lesen nichts zu tun habe.

Unter diesem Blickwinkel muss wahrscheinlich die Kritik der sozialisierten Printleser betrachtet werden, die von einem literarischen Begriff des Lesens ausgehen. Die Form des Lesens mag eine andere sein, verlangt aber von den Lesenden genauso Lesekompetenz. „Bei Computern, Internet und Mobiltelefonen spielt die Schrift [...] eine große Rolle: Die sehr starke Bedeutung des Lesens und Schreibens von SMS [...] und auch das Internet ist bei aller Multimedialität (noch) ein schriftdominiertes Medium.“ (Storrer, zit. nach Bertschi-Kaufmann, 2009, S. 33)

Zudem gewinnt das selektive Lesen an Bedeutung. Tausende von Informationen im Internet müssen gefiltert werden, für den Bedarf adäquate Informationen entnommen und Hyperlink-Texte zu einem sinnvollen Ganzen zusammengefügt werden. (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2009, S. 48)

Und spätestens seit PISA 2000 wissen wir, dass Lesekompetenz, die Fähigkeit, lesen zu können, zu einer unabdingbaren Voraussetzung in der Mediensozialisation geworden ist. Auch wenn PISA – das muss an der Stelle einschränkend gesagt werden – die Pragmatik im Lesediskurs beleuchtet und weniger bis gar nicht einen komplexeren Lesebegriff bedient. (vgl. Wintersteiner, 2010, S. 88) Wie – so fragt man sich – lässt sich nun diese Wichtigkeit des Lesens, ob linear oder nicht linear –

folglich in den Schulkontext gießen? Die PNMS der PHT Innsbruck versucht nun schon seit einigen Jahren auf diesem Weg ein Instrument anzubieten, eben das 10-Minuten-Leseprojekt, das die Bedeutung des Lesens durch seine Regelmäßigkeit konkret erfahrbar macht.

2. Das 10-Minuten-Leseprojekt

„Die vielfältigen Aufgaben von Sprache (Sprache als Grundlage von Beziehungen, als Trägerin von Sachinformationen aus verschiedenen Bereichen, als Gestaltungsmittel) legen für den Deutschunterricht sinnvolle Handlungszusammenhänge nahe. Damit fordern sie zum fächerverbindenden und fächerübergreifenden Arbeiten und zum Lernen an Themen heraus, die für die Einzelnen sowie für die Gesellschaft bedeutsam sind und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit einbeziehen. Sprach- und Schreibnormen sollen in allen Verwendungszusammenhängen angemessen berücksichtigt und behandelt werden.“ (BMB 2012, S. 27)

Ausgehend von der Tatsache, dass immer weniger Schülerinnen und Schüler gerne lesen und es auch mit dem Image des Lesens bei Österreichs Jugendlichen nicht zum Besten bestellt ist (vgl. Schönbaß, 2010, S. 74), führte eine Kollegin, Frau Susanne Senn, das 10-Minuten-Leseprojekt an der Praxis Mittelschule in Innsbruck ein.

Die Hauptintention war, das Lesen in allen Gegenständen zu einem fixen Bestandteil des regulären Unterrichts zu machen. Um das Lesen in allen Gegenständen überhaupt erst zu ermöglichen, bekommen die Leseminuten kein fixes Zeitfenster, sondern sie variieren von Woche zu Woche. Das heißt, dass in Schulwoche 1 in der ersten Stunde, in Schulwoche 2 in der zweiten Stunde usw. für jeweils zehn Minuten gelesen wird. Nach Schulwoche 6 in der sechsten Stunde wird das Lesen wieder beginnend in der ersten Stunde in Woche 7 abgehalten. Der Nachmittagsunterricht ist vom Leseprojekt aufgrund seiner oftmaligen Unregelmä-



Bigkeit ausgenommen.

Beim Lesen in allen Gegenständen soll nicht nur in den Sprachfächern wie Deutsch gelesen werden, sondern ausnahmslos in allen Fächern wie auch in Bewegung und Sport oder Werkerziehung für jeweils 10 Minuten – daher auch der Name. Inhaltlich ist es den Schülerinnen und Schülern überlassen, zu welcher Form von Literatur sie greifen. Schülern haben sich die Lehrpersonen darauf geeinigt, dass die Kinder und Jugendlichen nicht zur Tageszeitung greifen sollen, da viele von ihnen dazu verleitet sind, nur die Anzeigen zu lesen oder die Werbeblätter durchzublättern.

3. Forschungsfrage und Methodik

Nachdem das 10-Minuten-Leseprojekt fixer Bestandteil des Schulleitbildes der Praxis Neuen Mittelschule ist, soll evaluiert werden, welche Indikatoren dafür sprechen, dass das Leseprojekt weitergeführt wird. Diese Indikatoren sollen anhand bestimmter festgelegter Kriterien erhoben werden.

Die Untersuchung umfasst zwei Teile: Zum einen wurde in den dritten und vierten Klassen der Praxis Neuen Mittelschule im vergangenen Schuljahr in Aufsatzform erhoben, wie die Schülerinnen und Schüler das Lesen als solches bewerten und allgemein betrachten. Folgender Ausgangspunkt sollte dabei beleuchtet werden:

„An unserer Schule findet das Lesen in allen Gegenständen statt. Was hat sich dadurch bei dir verändert?“

Schreibe darüber, wie gerne du liest und wie dir das Lesen in Bezug auf Verstehen und Lernen von Sachtexten hilft und wie wichtig dir die Schulbibliothek ist.“

Zum anderen war in den ersten beiden Klassen der Erhebung der Daten mittels Fragebogen der Vorzug zu geben, da Sachtexte, in diesem Fall argumentative Texte, noch nicht Teil des Curriculums sind und das Hauptaugenmerk auf narrative Erzählungen gelegt wird.

4. Erhebung in den dritten und vierten Klassen

4.1. Quantitative Auswertung

In einem ersten Schritt wurden die quantitativen Merkmale aus den Aufsätzen der Schülerinnen und Schüler erhoben. Dabei geht es um Fragen wie: Wie oft wird die Schulbibliothek genannt? Wie häufig erwähnen Schülerinnen und Schüler ihre Lesemotivation, da sie deren Sinn erkennen und ihren persönlichen Nutzen daraus ziehen und

nicht nur lesen, weil „es halt der Lehrer so will“ (O-Ton einer 14-Jährigen).

Die Kriterien, nach denen das Lesen in allen Gegenständen im Rahmen des 10-Minuten-Leseprojekts bewertet wurde, gehen zum einen aus der oben genannten Fragestellung hervor.

Zum anderen lässt sich festhalten, dass nicht jede Schülerarbeit sich auf alle Aspekte des Schreibansatzes bezogen hat und es deswegen Abweichungen in Bezug auf die Häufigkeit der Nennung der Kriterien gibt, die im Folgenden lauten:

- Lesefreude
- Lesen und Verstehen von Sachtexten
- Nutzen der hauseigenen Schülerbibliothek
- der persönliche Nutzen

Die orangenen Säulen geben jeweils die an diesem Tag abgegebenen schriftlichen Aufsätze der Schülerinnen und Schüler an, die blauen Säulen stellen die Anzahl der Nennungen des jeweiligen Kriteriums dar.

Zum Kriterium „Lesefreude“ bot sich folgendes Bild:

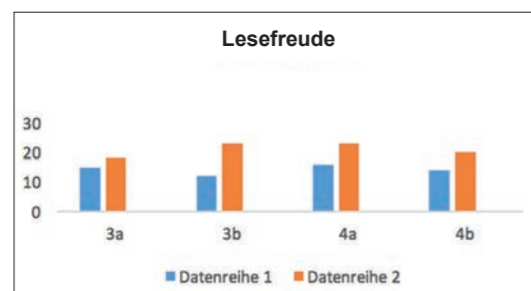


Abb. 1: Lesefreude – Häufigkeit der Nennung

Zum Kriterium „Lesen und Verstehen von Sachtexten“ zeigt sich folgendes Bild:

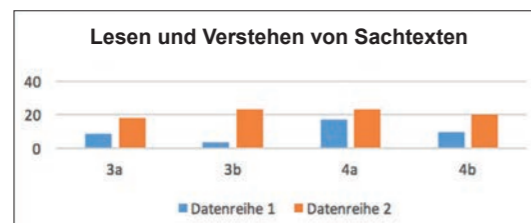


Abb. 2: Lesen und Verstehen von Sachtexten – Häufigkeit der Nennung

Das Kriterium „Bibliothek“ beschreibt die Nutzung der Bibliothek durch die Schülerinnen und Schüler in den großen Pausen.

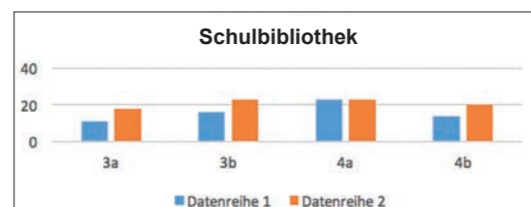


Abb. 3: Schulbibliothek – Häufigkeit der Nennung

Ein weiteres Kriterium ist der persönliche Nutzen, den die Schülerinnen und Schüler mit dem Leseprojekt verbinden.

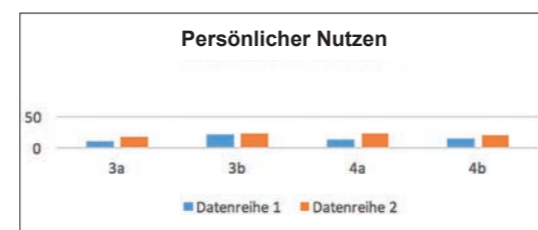


Abb. 4: Persönlicher Nutzen – Häufigkeit der Nennung

4.2. Qualitative Auswertung

In einem zweiten Schritt wurde die qualitative Auswertung durchgeführt. In ihr kommen die persönlichen Assoziationen der Schülerinnen und Schüler zutage, wie diese die einzelnen Kriterien bewerten. Die qualitative Auswertung weist einerseits die Anzahl der positiven (+), negativen (-) und der unentschiedenen oder an bestimmte Bedingungen gebundenen („mittel“ im Diagramm) Meldungen aus, andererseits sollen die Assoziationen der Schülerinnen und Schüler zum Ausdruck kommen. Auch die qualitative Evaluierung wird klassenweise angegeben, um die Unterschiede oder auch Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Klassen besser hervorheben zu können.

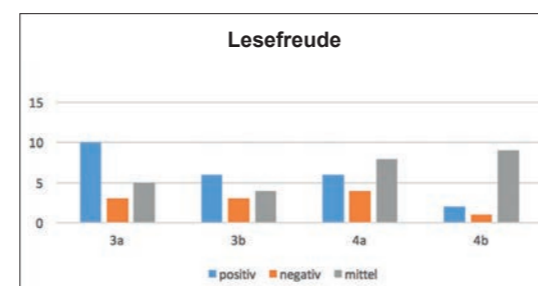


Abb. 5: Lesefreude – Wertung

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die Lesefreude in den dritten Klassen höher als in den vierten Klassen ist, wobei in der 4b sich die Lesefreude auf zwei positive Stimmen beschränkt. Die Schülerinnen und Schüler gewinnen dem Lesen positive Seiten ab, wenn ihre Fantasie beflügelt wird und sie sich in andere Welten hineinversetzen können.

In der 4a gibt es vier Stimmen, die sich gegen das Lesen aussprechen. Der hauptsächliche Grund ist die nie wirklich vorhandene Leselust, wobei auch einmal genannt wurde, dass das Lesen als anstrengend empfunden wird.

Jene Schülerinnen und Schüler, die sich weder für die Pro- noch für die Kontrastimmen entscheiden konnten, gaben als wesentlichen Grund den Zeitmangel sowie als wichtigen Punkt die Lektüre an.

Von ihr hängt im Wesentlichen ab, ob gern oder weniger gern gelesen wird.

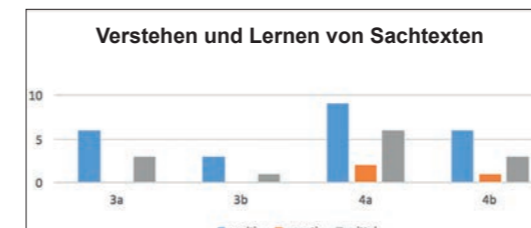


Abb. 6: Verstehen und Lernen von Sachtexten – Wertung

Insgesamt ist die Zahl derer, die glauben, mit Sachtexten nun besser umgehen zu können als vor dem 10-Minuten-Leseprojekt, in drei Klassen in mehr als der Hälfte der Nennungen gegeben. Einzig in der 3b ist der Nutzen für das Verstehen und Lernen von Sachtexten nur drei Schülerinnen und Schülern positiv aufgefallen. Besonders augenscheinlich ist der Zuspruch in der 4a, in der die meisten positiven Stimmen vertreten sind. Ein Aspekt, der sich durch alle vier Klassen zieht, ist die Annahme der Schülerinnen und Schüler, sich mit Schulbuchtexten infolge des Leseprojekts leichter zu tun.

Negative Stimmen dem Verstehen und Lernen von Sachtexten gegenüber finden sich in den dritten Klassen nicht, in den vierten Klassen gibt es einmal eine, einmal zwei negative Stimmen.

Relativ wenig unentschiedene Stimmen dem Verstehen und Lernen gegenüber finden sich in drei Klassen, in der 4a ist deren Anteil relativ hoch mit sechs Stimmen, wobei in allen Klassen jener Aspekt dominiert, der das Nichtbeurteilenkönnen der eigenen Einschätzung aufzeigt.

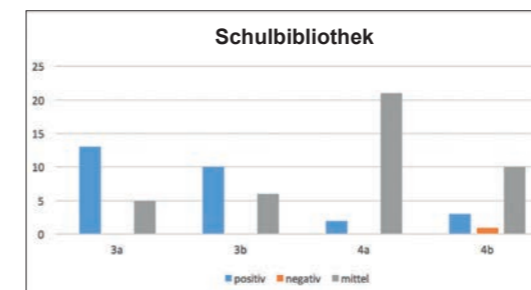


Abb. 7: Schulbibliothek – Wertung

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass es mehr positive Resonanzen in den beiden dritten Klassen als in den vierten Klassen gibt. Dort hat der Besuch der Bibliothek einen weniger hohen Stellenwert. Allgemein wird von den Schülerinnen und Schülern die große Auswahl, die Möglichkeit der täglichen Ausleihe und die Freundlichkeit der beiden zuständigen Professorinnen gelobt.

Nur eine negative Stimme eines Jugendlichen in der 4b kann festgehalten werden. Auffällender

dagegen sind die Stimmen derer, die der Bibliothek indifferent gegenüberstehen. Entweder wird die Einrichtung nur zweckgebunden – etwa für die Ausarbeitung von Referaten – verwendet oder einfach deshalb nicht, weil vielfach auf e-books zurückgegriffen wird.

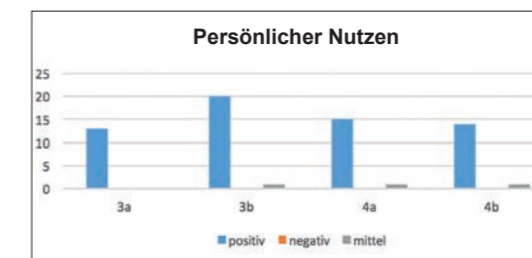


Abb. 8: Persönlicher Nutzen – Wertung

Durchwegs in allen vier Klassen wird das Lesen als gewinnbringend für die eigene Lese- und Schreibkompetenz erlebt. Die Vergrößerung des Wortschatzes wird ebenso wahrgenommen wie die fallweise Verbesserung der Rechtschreib-, Sprachlehre- und Textkompetenz. Zudem nehmen viele Schülerinnen und Schüler auch die Zunahme der persönlichen Lesemotivation wahr. Inwieweit diese die oben genannten Kompetenzen auf sprachlicher Ebene bedingt und damit auch gewissermaßen ein Leseflow entsteht, müsste in einer eigenen Untersuchung festgemacht werden.

Nach der Durchsicht aller Aufsätze in den dritten und vierten Klassen verwundert es deshalb nicht, dass sich keine negative Stimme in der Beschreibung des persönlichen Nutzens findet.

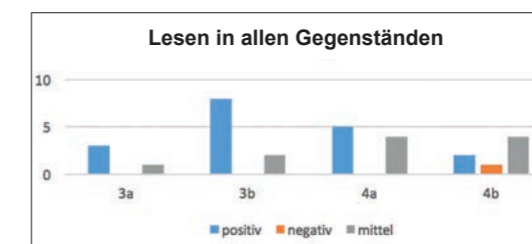


Abb. 9: Lesen in allen Gegenständen – Wertung

Bis auf den „Ausreißer“ in der 3b haben sich in den anderen Klassen nur wenige Schülerinnen und Schüler zum Lesen in allen Gegenständen geäußert. Einige Jugendliche schätzen das zur Ruhe kommen ebenso wie die Tatsache, dass ohne das 10-Minuten-Leseprojekt einige gar nicht zum Lesen kommen würden.

Nur ein Jugendlicher kann dem Lesen in allen Gegenständen nichts abgewinnen und beschreibt den Lesevorgang als „nervig“.

Auffällender ist die Anzahl derer, die dem Lesen in allen Gegenständen ambivalent gegenüberstehen. Wie den Kommentaren zu entnehmen, befrworten viele Jugendliche das regelmäßige Le-

sen und finden es schade, dass das Leseprojekt von manchen Lehrpersonen nicht oder nur unregelmäßig durchgeführt wird.

5. Erhebung in den ersten und zweiten Klassen

Die ersten und zweiten Klassen bekamen einen Fragebogen mit dem Titel:

„Wie ergeht es dir mit dem Leseprojekt an der Schule?“

und der Aufforderung:

„Bewerte deine Einschätzung zu den unten angeführten Aussagen (stimme zu, stimme eher zu, stimme nicht zu, weiß nicht).“

- Ich lese sehr gerne in den 10 Minuten des Leseprojektes.
- In den 10 Minuten, in denen wir lesen, kann ich mich entspannen.
- Weil ich nun regelmäßig lese, fühle ich mich in Deutsch sicherer.
- Ich kenne nun, weil ich regelmäßig lese, mehr Wörter als vor dem 10-Minuten-Leseprojekt.
- Ich schreibe nun mehr Wörter richtig als vor dem Leseprojekt.
- Ich besuche gerne die Schulbibliothek.

An der Befragung nahmen 90 Schüler und Schülerinnen der fünften und sechsten Schulstufe teil (nach Klassen aufgeschlüsselt: 21 in der 1a; 23 in der 1b; 22 in der 2a; 24 in der 2b).

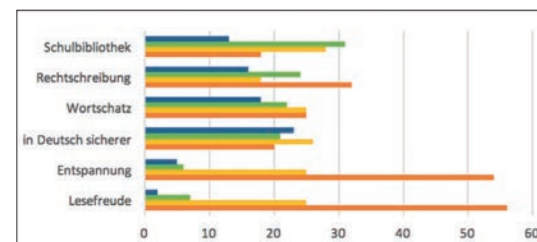


Abb. 10: Ergebnisse in den ersten und zweiten Klassen im Überblick

Kriterium Lesefreude

Für die Initiatoren und teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer des 10-Minuten-Leseprojektes ist zunächst augenscheinlich, dass die Lesefreude bei den 10- bis 12-Jährigen überwiegt. 81 Schülerinnen und Schüler verbinden mit dem Lesen Freude.

Kriterium Entspannung

Wie in den Aufsätzen der siebten und achten Schulstufe erhoben worden ist, spielt die Entspannung während des Lesens eine große Rolle. Auch in der fünften und sechsten Schulstufe scheint diese Begleiterscheinung des Lesens ein wichtiger

Faktor zu sein. 79 von 90 Schülerinnen und Schülern sind dieser Meinung.

Kriterium in Deutsch sicherer

Immerhin gut die Hälfte (46) meinen zu wissen, dass sie durch das regelmäßige Lesen nun sicherer in Deutsch seien. 44 Kinder und Jugendliche können sich dieser Meinung nicht anschließen.

Kriterium Wortschatz

50 Kinder und Jugendliche glauben, dass ihr Wortschatz zugenommen oder eher zugenommen habe. 28 Schülerinnen und Schüler teilen diese Meinung nicht oder können ihre Leseleistung im Hinblick auf den Wortschatz nicht beurteilen.

Kriterium Rechtschreibung

Knapp mehr als die Hälfte (50) glaubt, nun sicherer in der deutschen Rechtschreibung zu sein als vor dem Projekt. Dagegen sind 40 Kinder und Jugendliche der Meinung, dass ihre Rechtschreibkompetenz infolge des Lesens nicht zugenommen hat.

Das relativ schlechte Abschneiden der Kriterien in Deutsch sicherer, Wortschatz und Rechtschreibung mag dem Umstand geschuldet sein, dass die Schülerinnen und Schüler der 1. und 2. Klassen den Mehrwert des Leseprojektes in oben genannten Bereichen nicht richtig einschätzen können.

Kriterium Schulbibliothek

46 von 90 Schülerinnen und Schüler stimmen zu oder eher zu, dass sie gerne die Schulbibliothek besuchen. 44 können sich nicht dieser Meinung anschließen. Wie in Fallgesprächen erhoben werden konnte, ist dies einerseits auf eigene e-books zurückzuführen, andererseits ist manchen Schülerinnen und Schülern die Zeit in der großen Pause einfach zu kurz, um sich Bücher auszuwählen und zu entleihen. Manche greifen deshalb lieber auf das Angebot städtischer Bibliotheken zurück.

6. Zusammenfassung und Ausblick – Lesen in allen vier Schulstufen

Lesefreude

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lesefreude in den ersten drei Schulstufen der PNMS annähernd gleich hoch ist, in den vierten Klassen eine Verschlechterung der Lesefreude dagegen eintritt. Dass die Leselust mit höherem Alter abnimmt, mag aber auch mit der Tatsache zusammenhängen, dass das Lernpensum der älteren Schülerinnen und Schüler zunimmt, was im direkten Zusammenhang mit dem kommenden Übertritt in weiterführende Schulen steht. Unter



diesem Blickwinkel sind vielleicht jene Stimmen zu verstehen, die das zusätzliche Lesen als anstrengend empfinden.

Lesen in allen Gegenständen

Dass das Lesen in allen Gegenständen durchgeführt wird, ist für viele Schülerinnen und Schüler sehr zufriedenstellend. Bis auf einen Jugendlichen, der das Lesen als „nervig“ einschätzt, betonen jene Schülerinnen und Schüler, die sich Gedanken zum Lesen in allen Gegenständen gemacht haben, das Einkehren von Ruhe in der Klasse und damit einhergehend die persönliche Entspannung. Als erfahrener Lehrer weiß man diesen Wert besonders in der fünften oder sechsten Stunde zu schätzen.

Schulbibliothek

28 Schülerinnen und Schüler in den dritten und vierten Klassen und 46 in den ersten und zweiten Klassen verbinden mit der Schulbibliothek positive Assoziationen wie die große Auswahl an narrativer Literatur und Sachtexten, die unkomplizierte Ausleihe sowie nicht zuletzt die Möglichkeit des Rückzugs in der großen Pause. Demgegenüber steht jedoch die Zahl derer, die von der Bibliothek so gut wie nie oder nur im Rahmen des gebundenen Unterrichts Gebrauch machen. E-books oder auch das Internet führen dazu, dass Kinder und Jugendliche immer weniger Gebrauch vom klassisch gebundenen Buch machen. „Hier zeichnen sich Effekte einer Mediensozialisation ab, in der Kinder ganz selbstverständlich mit digitalen Medien auf- und in eine neue Medienlandschaft hineinwachsen, in der ursprüngliche Funktionen von gedruckten Medien allmählich von Angeboten im

Internet übernommen werden.“ (Böck, 2010, S. 55)

Neben der Zufriedenheit beim Lesen, dem zur Ruhe kommen, der subjektiven Einschätzung der Schülerinnen und Schüler zum Mehrwert in fachlicher Expertise wie verbesserter Rechtschreibung, Sprachlehre oder der Stilistik scheint mir die Leselust von besonderer Bedeutung für die Weiterführung des 10-Minuten-Leseprojekts zu sein.

Einige Schülerinnen und Schüler der siebten und achten Schulstufe belegen in ihren Aufsätzen, dass sie erst durch das regelmäßige Lesen Freude an der Literatur bekommen hätten. „Denn eine wirkliche Freude am Lesen kann man eigentlich nur entwickeln, wenn man bei der Lektüre regelmäßige Glücksgefühle – eben Leseflow – erlebt.“ (Schönbaß, 2010, S. 71) Diesen zu erreichen scheint nicht immer ganz einfach zu sein. Zum einen mangelt es manchmal an der notwendigen Ruhe während der zehnmütigen Lesepause, zum anderen auch und vor allem an der verwendeten Lektüre. Nicht immer finden die Schülerinnen und Schüler einen für sie adäquaten Lese-stoff. Die beiden Jugendzeitschriften JÖ und TOPIC werden von den Kindern und Jugendlichen nach wie vor sehr gerne gelesen, können aber nicht die Aufgabe leisten, Stoff für einen ganzen Monat bereitzustellen. Da verwundert es nicht, dass einige Kolleg_innen nur mehr vom Herumblättern reden.

Die Lesemotivation muss der Dreh- und Angelpunkt für das weitere Vorgehen innerhalb des 10-Minuten-Leseprojekts sein. Garbe streicht heraus, „dass Lektüre die individualisierteste Form der Mediennutzung überhaupt darstellt; darum

hängt der Erfolg jeder Leseförderung letztlich davon ab, ob es gelingt, jeden einzelnen Leser und jede einzelne Leserin zu einem gegebenen Zeitpunkt seiner/ihrer Lebens- und Lesegeschichte mit dem passenden Lesestoff in Kontakt zu bringen.“ (Garbe, 2007, S. 81)

Bei manchen Schülerinnen und Schülern wird die oben genannte intrinsische Form der Motivation nicht greifen, möglicherweise aber die extrinsische Form. Lesen ist ja nicht nur ein Hobby „braver Streberinnen“ (O-Ton eines 14-Jährigen), sondern umspannt vielmehr Lesesituationen in allen Fächern. Das heißt, es muss gelingen, das Lesen nicht mehr allein durch die Brille des Deutsch-Unterrichts oder des literarischen Lesens zu sehen, sondern vielmehr die Einsicht zu wecken, dass das Lesen den gesamten Schulkontext umspannt.

Literatur

- Baurmann, J. (2009). *Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen – Ergebnisse – Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2009). *Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Mediumgebungen*. In Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleitung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 29-49). Seelze: Friedrich Verlag.

- Bundesministerium für Bildung. (2012). Abgerufen von <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument/Bundesnormen/NOR40181121/NOR40181121.pdf>
- Böck, M. (2010). *Lesen als soziale Praxis, Texte als multimodale Ensembles – neue Perspektiven der Leseforschung und ein Überblick über Kinder und Jugendliche und das Lesen in Österreich*. In Beutner, E. & Tanzer, U. (Hrsg.), *Lesen. Heute. Perspektiven* (S. 46-65). Innsbruck: Studienverlag.
- Garbe, C. (2007). *Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung*. In Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.), *Lesekompetenz Leseleitung Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 66-82). Seelze: Friedrich Verlag.
- Schönbass, D. (2010). *Lesen oder Nichtlesen – das ist heute die Frage*. In Beutner, E. & Tanzer, U. (Hrsg.), *Lesen. Heute. Perspektiven* (S. 66-82). Innsbruck: Studienverlag.
- Wintersteiner, W. (2010). *Einfach nur eine Kulturtechnik? Kulturelle, politische und ideologische Dimensionen des Diskurses über Leseförderung*. In Beutner, E. & Tanzer, U. (Hrsg.), *Lesen. Heute. Perspektiven* (S. 83-93). Innsbruck: Studienverlag.

Flipped Classroom

Eingesetzt im Bildbearbeitungsunterricht an der Pädagogischen Hochschule Tirol

Abstract

Flipped Classroom als Unterrichtsmethode gewinnt im hochschulischen Kontext, aufgrund der Flexibilisierung des Unterrichtes und der Differenzierung heterogener Gruppen, immer mehr an Bedeutung. Vor allem im Informatikunterricht stellen sich herkömmliche Unterrichtsmethoden oftmals als schwierig in Bezug auf die Individualisierung der einzelnen Studierenden dar.

Aus diesem Grund wurde eine Lehrveranstaltung zum Thema Bildbearbeitung mit der Methode Flipped Classroom begleitet und diese Lernwirksamkeit untersucht. Dabei wurde speziell auf die unterschiedliche Rhythmisierung der Lehrveranstaltungstermine Rücksicht genommen und mehrere Möglichkeiten der Präsenz- bzw. Onlineangebote erarbeitet. Die Inputangebote wurden in Form von Screencasts, in Abstimmung auf die Lehrveranstaltungsinhalte erstellt und über eine Lernplattform angeboten.

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass durch die Methode Flipped Classroom ein differenzierter Unterricht gefördert wird und die daraus erzielten Ergebnisse durchaus den Anforderungen der Lehrveranstaltung entsprechen. Flipped Classroom stellt somit eine Methode dar, die der Heterogenität im hochschulischen Informatikunterricht durchaus gerecht wird und individuelle Bedürfnisse der Studierenden unterstützt.

1. Flipped Classroom – ein Teil des Konzepts „Blended Learning“

Blended Learning bezeichnet eine Form des Unterrichtes, die durch ein Zusammenspiel von Online- und Präsenzlernen geprägt ist. Man spricht von einem integrierten Lernkonzept, das die vorhandenen Möglichkeiten aus klassischen und digitalen Lernsettings miteinander vernetzt und entsprechende Lernarrangements schafft (Rolff, 2015, S. 343; Sauter, 2002, S. 66). Dabei können für die Phase des Onlinelernens unterschiedlichste Formen von Angeboten, wie Videotutorials,

Onlineplattformen (OneNote, Moodle), Arbeitsblätter, Arbeitsaufträge usw. herangezogen werden (siehe auch Treeck, Himpl-Gutermann & Robes, 2013; Weidlich & Spannagel, 2014). Blended Learning ist demnach keine Unterrichtsmethode im engen Sinne, sondern ein Konzept, das unterschiedliche Formen der Gestaltung beinhaltet. Eine Ausprägung dieses Konzepts ist das sogenannte umgedrehte Klassenzimmer, besser bekannt unter dem Namen Flipped Classroom (Moeller, 2015, S. 18).

Flipped Classroom wird in der Durchführung als Unterrichtsmethode klar strukturiert. Das bedeutet, es gibt eine klare Trennung zwischen den Präsenzveranstaltungen und den Onlinephasen, die vorwiegend außerhalb der Präsenzphasen stattfinden (Treeck, Himpl-Gutermann & Robes, 2013). Eingesetzt werden oben erwähnte Arbeitsmittel, die den Studierenden helfen, sich entsprechend individualisiert auf die Präsenzeinheit vorzubereiten.

Unterrichtskonzepte wie Flipped Classroom erfordern zahlreiche Kompetenzen und ein hohes Maß an Eigenverantwortung der Lernenden im Lernprozess. Fähigkeiten wie „Aufrechterhalten der Lernmotivation, die Aufmerksamkeitskontrolle während der aktiven Lernphasen, die Situationskontrolle am Lernplatz selbst, der Umgang mit den eigenen Gefühlen, das Planen und Überwachen des eigenen Lernprozesses oder die Entscheidung für passende Lernstrategien“ (Sauter, 2002, S. 78) sind notwendig und sollten durch die Gestaltung einer bewussten Lernkonzeption entsprechend unterstützt werden (Sauter, 2002, S. 78f.).

Der von vielen Autoren hervorgehobene positive Aspekt, dass das Lerntempo individuell angepasst werden kann, wird durch die vorliegende Untersuchung unterstützt. Ebenso wird die Annahme, die Methode eigne sich dazu, dem besonders im Bereich Neue Medien sehr divergenten individuellen Wissenstand der Studierenden gerecht zu werden, durch diese Ergebnisse bestätigt: Nicht nur die flexible Anpassung der Lerngeschwindigkeit, auch die Einschätzung, die Methode passe gut zum jeweiligen Wissensstand, unterstreicht die Möglichkeiten zur Individualisierung durch das Flipped Classroom-Konzept.

Bernhard König
Stefan Greuter

1.1 Motivation und Begründung

Im Zuge der Lehrveranstaltung „Bildbearbeitung“ für Lehramtsstudierende des auslaufenden Studienganges Sekundarpädagogik wurde die Methode Flipped Classroom eingesetzt. Der Hauptantrieb, die Unterrichtsmethode auf Flipped Classroom umzustellen, war das Bestreben, ein Lernsetting zu schaffen, das es allen Studierenden ermöglichte, ihr individuelles Lerntempo zu finden und nach diesem den Lernprozess zu gestalten.

Begründung findet dieses Bestreben, klassischen Unterricht durch neue hochschuldidaktische Methoden zu ersetzen, unter anderem in der Umgestaltung der Lehrer_innenbildung wie Kersten Reich sie beschreibt: „Sowohl die Hirnforschung als auch die sozial-kognitive [...] Lehr- und Lernforschung betont verstärkt die Bedeutung des emotionalen Lernens, die Bedeutung einer emotionalen Betroffenheit und Anregung als Einstieg in Lernprozesse und als wichtigen Faktor für die Motivation und Durchhaltevermögen beim Lernen.“ (Reich, 2009, S. 16).

Reich spricht damit Lernprozesse an, die durch eigene Handlungen vollzogen werden, ohne dabei die Komplexität, die emotionale Verankerung zu den Lernfeldern sowie den hohen Eigenteil, der zu leisten ist, zu vernachlässigen. Bloßes Auswendiglernen wäre zwar auch eine Form des handlungsbezogenen Lernens, jedoch ohne die genannten Faktoren nur teilweise an nachhaltiges Lernen gekoppelt. Vordergründig geht es um handlungsorientiertes und problemzentriertes

Lernen (Reich, 2009, S. 16f.). Auch Sauter und Sauter beschreiben in ihrem Buch *Blended Learning* das Potenzial und vor allem die Notwendigkeit der Handlungs- bzw. Problemorientierung. Flipped Classroom bietet durch die Konzipierung von geeigneten Aufgabestellungen und die gezielte Vernetzung dieser Aufgaben mit den online zur Verfügung gestellten Materialien eine Fülle von Möglichkeiten, die von Reich besprochenen Kriterien zu erfüllen.

Ähnlich beschreibt es Heinz Klippert, der ebenso die Lern- und Hirnforschung als Begründung dafür anführt, Lernprozesse, auch wenn diese für den Bereich des schulischen Lernens und Lehrens beschrieben werden, grundlegend zu verändern. Wie bei Kersten Reich stehen auch hier handlungsorientierte sowie problemzentrierte Lernsettings im Vordergrund (Klippert, 2016, S. 17f.). Einen etwas anderen Ansatz verfolgt Heinz Bachmann in seinem Buch *Kompetenzorientierte Hochschullehre*. Er sieht die Anforderungen, die an moderne Hochschullehre gestellt werden, äquivalent zu den Anforderungen, die die Gesellschaft an die Studienabgänger stellt. Aus dieser Betrachtungsweise heraus (auch in Hinblick auf die Bologna-Reform) ergibt sich ein neues Verständnis von Hochschuldidaktik. Im Zentrum „steht der aktive Studierende, der möglichst viel Zeit beim eigenständigen Lernen (time on task) verbringt“ (Bachmann, 2014, S. 14-18).

1.2 Vor- und Nachteile von Flipped Classroom

Die Methode ergibt, in Hinblick auf die Verwendung von Videotutorials, welche als dominierendes Element für die Onlinephasen verwendet wurden, klare Vorteile aber auch Nachteile für den Lernprozess.

Als *Vorteile* sind, angelehnt an die Auflistung von Alexandra Kück (2014, S. 14), folgende Punkte anzuführen:

- *Eigensteuerung*

Die Studierenden haben durch die Eigensteuerung der Tutorials die Möglichkeit, Sequenzen wiederholt anzusehen, Lernen ihrem Rhythmus und Tempo anzupassen und auch den Zeitpunkt des Lernens selbst zu wählen.

- *Vorwissen*

Aufgrund der breiten Streuung in Bezug auf das Vorwissen und die vorhandenen Kompetenzen der Studierenden bietet Flipped Classroom eine gute Möglichkeit, z. B. durch das Überspringen von Abschnitten, den individualisierten Ansprüchen gerecht zu werden. Dadurch wird eine Unterforderung vermieden und der Lernprozess kann für alle in einer motivierenden und ansprechenden Art stattfinden.

- *Motivation*

Aufgrund der Möglichkeit, den Lernprozess indi-

viduell anzupassen, ist gewährleistet, dass bei entsprechender Motivation ein Lernzuwachs stattfindet. Inputphasen unter zeitlichem Druck bergen häufig die Gefahr, dass Lernende, die dem Lernfortschritt nicht mehr folgen können, aus dem Lernprozess aussteigen und somit essentielle Grundlagen nicht in ausreichender Form erlernen. Durch die oben erwähnten beiden Punkte und die Möglichkeit der Wiederholungen der Inhalte kann dies deutlich verringert werden.

Ein bedeutender *Nachteil* der Auslagerung der Inputphasen besteht darin, dass diese weitgehend unbetreut stattfinden und somit auch nur begrenzt die Möglichkeit besteht, Fragen zu stellen und auftretende Probleme zu lösen.

Diesen Nachteil konnten wir zum Teil durch die weiter unten beschriebene differente Rhythmisierung der einzelnen Gruppen kompensieren, dennoch fand ein Teil dieser Inputphasen außerhalb der Präsenzphasen statt. Speziell in Hinblick auf diese fehlende Begleitungsphase ist es äußerst wichtig, die bereitgestellten Materialien so zu gestalten, dass bereits möglichst viele Fragen und Probleme, die auftauchen könnten, im Bearbeitungsprozess berücksichtigt werden. Ebenso ist es wichtig, in den Präsenzveranstaltungen die Möglichkeit zu bieten, auftauchende Problemstellungen zu lösen.

Untersuchungen zum Einsatz und zum Erfolg von Flipped Classroom gibt es in Form von Evaluationen, z. B. von Jörn Lovisnach. Er schlussfolgert aus seinen Ergebnissen, dass das Konzept des Flipped Classroom dabei hilft, genau das aufzudecken, was „in der normalen Vorlesung unentdeckt bliebe, und darauf zu reagieren“ (2012, S. 35). Bei richtigem Einsatz kann die Methode Flipped Classroom also dazu beitragen, näher am Lernen der Studierenden zu agieren und unterschiedliche Lernprozesse zu fördern. (Treeck, Himpsl-Gutermann & Robes, 2013)

Maike Fischer und Christian Spannagel haben in ihrem Artikel aktuelle, positive Forschungsergebnisse zusammengefasst, unter anderem auch in Bezug auf den Informatikunterricht (Fischer & Spannagel, 2012).

2. Lehrveranstaltung „Bildbearbeitung“ – ein Beispiel

Im Zuge der Vorbereitung der Lehrveranstaltung „Bildbearbeitung“ für das Sommersemester 2016 stellten wir uns die Frage, ob wir das bestehende Unterrichtsformat des letzten Studienjahres (lehrerzentrierte Inputphasen und studierendenzentrierte Arbeitsphasen) beibehalten oder auf Grund

unserer Erfahrungen (breite Streuung des Vorwissens der Studierenden und daraus resultierende Lernheterogenität) eine neue Unterrichtsmethode heranziehen wollen. Dabei entstand die Idee, uns mit Konzepten des Blended Learnings auseinanderzusetzen und entsprechende Unterrichtsmethoden für diese Lehrveranstaltung anzubieten.

Die Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass es gerade in dieser Lehrveranstaltung schwierig ist, den unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmer_innen gerecht zu werden. Zunächst ist das Niveau, auf dem sich die Studierenden „computertechnisch“ ganz allgemein befinden, je nach absolviertem Schultyp und persönlichem Interesse sehr divergent. Zusätzlich haben einige Personen bereits Erfahrung mit Bildbearbeitung mithilfe verschiedener Programme, wobei sich die Intensität der Beschäftigung sowie die verwendeten Programme wiederum deutlich unterscheiden. In dieser Lehrveranstaltung ist von Anfänger_innen über Fortgeschrittene bis hin zu Könner_innen jede Niveaustufe vertreten. Diesen individuellen Voraussetzungen mit Frontalunterricht zu begegnen, führt zu folgenden Problemen: Entweder sind jene Personen, die bereits eine Vorbildung im Bereich Bildbearbeitung haben, unterfordert, oder Anfänger_innen dieses Bereiches sind überfordert und können den Ausführungen nicht folgen.

Eine Evaluierung der Lehrveranstaltung „Bildbearbeitung“ im Jahr 2015 zeigte diese Problematik deutlich auf: Die Studierenden beurteilten die Lehrveranstaltung als sehr hilfreich und gut durchdacht. Inhalte und Arbeitsaufträge wurden als äußerst lehrreich und praxisbezogen bewertet. Einzig die oben angesprochene Tatsache, dass gerade im Computerbereich ein so großer Niveauunterschied besteht, wurde negativ angemerkt. Zwar wurde den Vortragenden das Bemühen, jeder/jedem Einzelnen auf ihrem/seinem Niveau zu begegnen, als äußerst positiv anerkannt, aber auch durch diesen Einsatz lässt sich die Problematik nicht zufriedenstellend lösen.

Basierend auf diesen Erfahrungen wurde im Sommersemester 2016 das Flipped Classroom-Konzept in der Lehrveranstaltung „Bildbearbeitung“ umgesetzt. Die benötigten Informationsphasen wurden in Form von Videotutorials zur Verfügung gestellt und deren Bearbeitung von den Teilnehmer_innen als Vorbereitung auf die Präsenzphase verlangt. Dadurch sollten alle die Vortragsgeschwindigkeit und die Wiederholungshäufigkeit selbst bestimmen und somit ihren individuellen Vorkenntnissen optimal anpassen können. Wenn Inhalte bereits bekannt waren, war auch ein Weglassen dieser Informationsphase legitim. Jene Übungen, die bisher als Arbeitsaufträge von



den Studierenden alleine zu Hause zu erledigen waren, konnten nun in die Präsenzveranstaltung hereingenommen und bei auftretenden Problemen individuelle, dem persönlichen Vorwissen angepasste Lösungen angeboten werden. Für den Unterricht am und mit dem Computer entschieden wir uns, mit selbsterstellten Videotutorials zu arbeiten. Wir bemühten uns, die Inhalte so zu transportieren, dass keinerlei Vorwissen im Bereich Bildbearbeitung notwendig war. Diese Videos wurden neben anderen Unterlagen (z.B. Bilder) in einem OneNote Kurs zur Verfügung gestellt. In diesem Kurs gab es auch die Möglichkeit, die geforderten Arbeitsaufträge hochzuladen, welche von uns an diesem Ort kommentiert und bewertet wurden.

2.1 Rhythmisierung der LV-Gruppen

Bezüglich der Einteilung oben genannter Phasen wurden wir, den Präsenzteil betreffend, mit sehr unterschiedlichen Rhythmen konfrontiert. So kam es bei einer Gruppe zu zwei großen Blöcken, während bei einer anderen Gruppe die Präsenzphasen in mehrere kleine Blöcke aufgeteilt waren. Diese Rhythmisierung setzte eine gewisse Flexibilität in der Durchführung unseres Unterrichtskonzeptes voraus, was bedeutete, dass wir die Methode Flipped Classroom dahingehend etwas modifizierten, dass auch Onlinephasen in der Präsenzphase durchgeführt wurden und somit für jede Gruppe ein individueller Arbeitsplan entstand. Dieser Plan wurde von uns über die Plattform OneNote abgebildet.

2.2 Erfolgreiches Lernsetting

Christian Spannagel spricht immer wieder die Gefahr an, dass Onlineangebote nur sehr oberflächlich bearbeitet werden und somit der Erfolg der Präsenzphase sowie der Erfolg des Abschlusses einer Lehrveranstaltung nicht gewährleistet ist (Spannagel, 2015; Weidlich & Spannagel, 2014). Um dem vorzubeugen, haben wir, wie es auch Spannagel beschreibt und empfiehlt (ebd.), die Onlinephasen mit konkreten Aufgaben versehen, die nur durch das gewissenhafte Studium der Videotutorials lösbar wurden. Wir stellten den Studierenden eine Lernplattform zur Verfügung, die es ihnen ermöglichte, ihr Lernen im Detail zu planen und zu reflektieren. In den Präsenzphasen standen wir als Unterstützer zur Verfügung und hatten die Möglichkeit, Studierende bei ihren Lernprozessen individuell zu begleiten und auch auf Fragen, die sich aus der Onlinephase ergaben, detailliert einzugehen.

Beobachtungen in den Präsenzphasen bestätigten die Wirksamkeit des Zusammenspiels zwischen der Aufgabenstellung, der Lernplattform, der Lehrerunterstützung und dem Selbststudium.

Eine abschließende Evaluation bestätigte unsere Beobachtungen.

Weiters konnten wir anhand von zwei bereits angesprochenen, wesentlichen Faktoren den Erfolg der Unterrichtsmethode beobachten: dem unterschiedlichen Vorwissen der Studierenden sowie dem sehr differenzierten Lern- bzw. Arbeitstempo (siehe auch Evaluation der Methode). Durch die Erarbeitung der Themen mit Videotutorials konnten wir gewährleisten, dass alle Studierende sich individuell mit den Inhalten vertraut machen konnten. Dies geschah entweder außerhalb oder innerhalb der Präsenzphasen. Vor allem dann, wenn Studierende zusätzliche Unterstützung durch uns Lehrer brauchten, war die Bearbeitung in der Präsenzphase eine große Hilfe für Studierende mit geringerem Vorwissen im Bereich der Bildbearbeitung bzw. in Bereichen der Computerbedienung. Auch diese Beobachtung konnten wir anhand der Abschlussevaluation bestätigen.

3. Evaluation der Methode Flipped Classroom

Ausgehend von der Annahme, das Flipped Classroom-Konzept sei geeignet, um den divergenten Voraussetzungen der Studierenden im Bereich Bildbearbeitung zu begegnen, wurde ein Fragebogen konstruiert, der sowohl geschlossene Fragen (teils dichotom, teils mit Skalenbewertungen) als auch offene Fragen aufweist. Die Ergebnisse sollen einen Einblick in die Sichtweisen und Erfahrungswerte der Lernenden ermöglichen.

Von den 87 Teilnehmer/innen der Lehrveranstaltung gaben 54 Studierende einen ausgefüllten Fragebogen ab.

3.1 Bewertung durch die Studierenden

Mehr als die Hälfte der befragten Personen gab an, bereits Vorerfahrungen im Bereich Bildbearbeitung zu haben. Die Methode Flipped Classroom (= FC) war vor dieser Lehrveranstaltung nur 5% der Teilnehmer_innen bekannt (siehe Tab. 1).

Studierende gesamt	Rücklauf	Vorwissen Bildbearbeitung		Vorerfahrung mit der Methode FC	
		ja	nein	ja	nein
87	54	31	23	3	51
		57%	43%	5%	95%

Tab.1: Datenüberblick

Als Bewertungs- bzw. Einschätzungsgrundlage wurde bei einigen Fragen jeweils eine Skala mit den Werten von 1 (schlechtester Wert) bis 7 (bester Wert) angeboten. Die entsprechenden Mittelwerte der Beurteilungen sind in Abbildung 1 festgehalten:

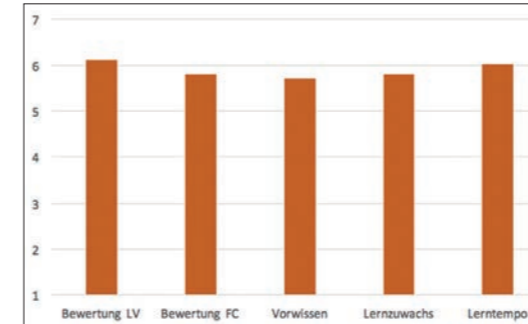


Abb. 1: Bewertungen und Einschätzungen der Studierenden: Bewertung der Lehrveranstaltung allgemein / Bewertung der Methode Flipped Classroom / Einschätzung, ob die Methode dem individuellen Vorwissen gerecht wurde / Einschätzung des individuellen Lernzuwachses / Einschätzung, ob die Methode dem individuellen Lerntempo gerecht wurde.

Insgesamt gesehen wurden die verschiedenen Facetten der Lehrveranstaltung bzw. der Methode sehr positiv bewertet. Die Lehrveranstaltung wurde durchschnittlich mit einem Wert von 6,1, die Methode Flipped Classroom mit 5,7 beurteilt. Ein Großteil der Studierenden gab an, in der Lehrveranstaltung viel gelernt zu haben (Durchschnittswert bei „individueller Lernzuwachs“: 5,8). Auch die Fragen, inwieweit die Methode dem individuellen Lerntempo sowie dem individuellen Vorwissensstand gerecht wurde, erhielten sehr hohe durchschnittliche Beurteilungswerte (6,0 und 5,7).

Die äußerst positive Bewertung sowohl der gesamten Lehrveranstaltung als auch der Methode selbst sowie der Umstand, dass die Teilnehmer_innen angaben, viel gelernt zu haben, unterstreichen den Erfolg des Konzepts und bestätigen die eingangs beschriebenen zu erwartenden Vorteile der Methode Flipped Classroom in beachtlicher Weise.

3.2 Korrelationen

Um die Frage, ob das Konzept Flipped Classroom sich besonders gut zur Differenzierung und zum Umgang mit großen individuellen Wissens- und Könnensunterschieden im Bereich der Bildbearbeitung eignet, beantworten zu können, werden im Folgenden entsprechende Korrelationen genauer betrachtet. Dazu wurden jeweils die Angaben, ob Vorerfahrungen im Bereich Bildbearbeitung vorhanden waren oder nicht, mit den Bewertungen und Einschätzungen der verschiedenen Aspekte der Lehrveranstaltung miteinander in Verbindung gebracht. Abbildung 2 zeigt, dass Personen ohne Vorwissen im Bereich Bildbearbeitung die Methode Flipped Classroom deutlich besser geeignet sehen, dem individuellen Vorwissen gerecht zu

werden, als jene, die bereits über Erfahrungen mit Bildbearbeitung verfügen. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass besonders im Umgang mit verschiedenen Computerprogrammen die Notwendigkeit besteht, die Anleitungen so zu gestalten, dass die Teilnehmer_innen „von Null an“ an die Vorgänge herangeführt werden – dementsprechend waren auch die Videotutorials gestaltet. Während einige Studierende mit Vorwissen diese Anleitungen noch sehr positiv als gute Wiederholung gesehen haben, gab es auch drei Personen, welche die Videos als „zu leicht, weil schon bekannt“ bezeichneten.



Abb. 2: Einschätzung, ob die Methode dem individuellen Vorwissen gerecht wurde

Ähnlich wie die Einschätzung bezüglich des Vorwissens gestaltet sich der Zusammenhang zwischen vorhandenen/nicht vorhandenen Erfahrungen im Bereich Bildbearbeitung und der Einschätzung des individuellen Lernzuwachses (Abb. 3). Personen ohne Erfahrungen im Bereich der Bildbearbeitung schätzen ihren individuellen Lernzuwachs deutlich höher ein.



Abb. 3: Einschätzung des individuellen Lernzuwachses

Die Beurteilung, dass die Methode dem individuellen Lerntempo in hohem Maße gerecht wird, zeigt sich vom individuellen Wissenstand unabhängig (Abb. 4).

Diese Ergebnisse werden durch einige der frei hinzufügbaren Anmerkungen (bei den offenen Fragen) bestätigt und verdeutlicht:

Erfahrung mit Bildbearbeitung	Keine Erfahrung mit Bildbearbeitung
<ul style="list-style-type: none"> • Wordtutorials zu leicht, weil bekannt • sinnvolle Methode, da Zeit selbst bestimmbar ist, Vorspulen und Rückspulen möglich • gut für individuelles Lerntempo • gut zum Auffrischen und Vertiefen 	<ul style="list-style-type: none"> • gute Methode, an jeden angepasst, eigenes Tempo, Inhalte kann man wiederholen • gute Methode, um zu differenzieren • großer individueller Lernzuwachs • konnte von „null weg“ folgen • Wiederholungsmöglichkeit der Inhalte war sehr angenehm

Tab. 2: Anmerkungen/Antworten auf die offenen Fragen (Auswahl)

4. Zusammenfassung und Resümee

Die Anwendung des Konzepts Flipped Classroom in der Lehrveranstaltung „Bildbearbeitung“ hat sich sehr bewährt. Die erwarteten Vorteile wurden im Zuge der Evaluation von den Studierenden bestätigt. Ein Großteil stellte der Methode ein sehr gutes Zeugnis aus. Flipped Classroom eignet sich demnach wie erwartet sehr gut dazu, den äußerst divergenten Voraussetzungen innerhalb eines Informatikunterrichtes zu begegnen. Dieser Umstand ist v.a. im Vergleich mit denselben Lehrveranstaltungen vergangener Jahre hervorzuheben, in denen sich entweder Studierende mit entsprechendem Vorwissen nicht angesprochen fühlten, weil die Inhalte der Präsenzphasen bereits bekannt waren, oder aber Studierende ohne Vorwissen nicht die Möglichkeit hatten, dem Unterricht zu folgen. Nachbesserungsbedarf bestünde noch im Erweitern der Aufgaben, die begleitend zu den Inputphasen gestellt wurden, um auch jenen, die mit großem Vorwissen die Veranstaltung besuchen, geeignete Lernanreize zu bieten.

Literatur

- Fischer, M. & Spannagel, C. (2012). *Lernen mit Vorlesungsvideos in der umgedrehten Mathematikvorlesung*. In J. Desel, J.M. Haake & C. Spannagel (Hrsg.), DeLFI 2012 – Die 10. e-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V. Hagen und Heidelberg: Gesellschaft für Informatik. (S. 225-236).
- Klippert, H. (2016). *Methodenlernen in der Schule. Leitfaden zur Förderung grundlegender Lernkompetenzen*. Weinheim: Beltz.

- Kück, A. (2014). *Unterrichten mit dem Flipped Classroom Konzept. Das Handbuch für individualisiertes und selbstständiges Lernen mit neuen Medien*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

- Moeller, A. J. (Hrsg.). 2015. *Learn Languages, Explore Cultures, Transform Lives. Selected Papers from the (2015) Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*. Eau Claire: Johnson Litho Graphics of Eau Claire, Ltd.

- Reich, K. (Hrsg.). (2009). *Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten. Wege in der Praxis für Referendare und Berufseinsteiger*. Weinheim: Beltz.

- Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz.

- Sauter, A. (2002). *Blended learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. Neuwied: Luchterhand.

- Spannagel, C. (2015). *Flipped Classroom: Was tun, wenn viele Studierende unvorbereitet sind?* [Videodatei]. Abgerufen von <https://www.youtube.com/watch?v=z9AZDBE7gF8> [06.09.2016]

- Treeck, T., Himpsl-Gutermann, K., & Robes, J. (2013). *Offene und partizipative Lernkonzepte. E-Portfolios, MOOCs und Flipped Classrooms*. 2. Auflage. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2. Auflage. Abgerufen von <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013> [06.09.2016]

- Weidlich, J. & Spannagel, C. (2014). *Die Vorbereitungsphase in Flipped Classroom Vorlesungsvideos versus Aufgaben*. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/272076950_Die_Vorbereitungsphase_im_Flipped_Classroom_Vorlesungsvideos_versus_Aufgaben [06.09.2016]

Screencasts im Unterricht

Erstellung, Stile und Nutzen

Abstract

In diesem Artikel beleuchten wir die Erstellung von Screencasts, die als häufig verwendete Vermittlungsinstrumente für die Methode Flipped Classroom zum Einsatz kommen.

Das Erstellen von Screencasts wird oftmals mit der Verwendung von teurem Equipment und hohem technischem KnowHow in Verbindung gebracht. Dabei wird gerne übersehen, dass die Entwicklung kostengünstiger und einfach zu bedienender Softwaretools weit fortgeschritten ist.

Ergebnisse einer Lehrveranstaltungsevaluation dienen dazu, diese Problematik in den Fokus zu nehmen und Vergleiche zwischen unterschiedlichen Professionalisierungsansprüchen anzustellen. Als Alternative zu aufwändigen Erstellungs- und Bearbeitungskonzepten wurde die *Khan-Style-Methode* als puristischer Ansatz in die Betrachtung mit einbezogen und auf Lernwirksamkeit geprüft.

Das Ergebnis zeigte deutlich, dass die Art der Erstellung wenig Einfluss auf Lernprozesse hat. Dies bedeutet, dass die Erstellung von Screencasts mit einem Grundverständnis in der Anwendung digitaler Medien durchaus realisierbar ist und somit die zwingende Voraussetzung hoher digitaler Kompetenzen nicht bestätigt werden konnte.

1. Einleitung

Wie in unserem Artikel *Flipped Classroom - eingesetzt im Bildbearbeitungsunterricht an der Pädagogischen Hochschule Tirol* beschrieben, haben wir im Sommersemester 2016 die Lehrveranstaltung „Bildbearbeitung“ mit dem Blended-Learning-Konzept Flipped Classroom versehen. Als Grundlage für die Onlinephasen verwendeten wir sogenannte Screencasts, die wir im Vorfeld für die Lehrveranstaltung erstellten. Die Realisierung von Screencasts wird durchaus mit hohen Ansprüchen an digitale Kompetenzen in Verbindung gebracht, deshalb möchten wir in diesem Artikel unterschiedliche Zugangsweisen thematisieren,

verschiedene Möglichkeiten der Screencasterstellung aufzeigen, die passenden Tools vorstellen und Screencast-Tutorials zu den Tools bereitstellen.

Bei der Unterrichtsmethode Flipped Classroom wird, wie der Name sagt, der Unterricht „umgekehrt“. Inputphasen werden aus dem Unterrichtsgeschehen ausgelagert, die Bearbeitung von Aufgaben in den Unterricht verlegt. Das Originalkonzept aus den USA unterscheidet dabei zwei Phasen: Inhalte vermitteln (dies geschieht über das Verwenden von Screencasts) und *vertiefende Aufgaben* (zum Anwenden und Vertiefen des vermittelten Inhaltes). Dabei werden die Phasen in *Tätigkeit zu Hause (Onlinephasen)* und *Tätigkeit in der Schule (Präsenzphasen)* aufgeteilt. Idealtypisch findet die Vermittlung der Inhalte, die über die Screencasts transportiert werden, in der Onlinephase statt, die Bearbeitung der Aufgaben in der Präsenzphase (Kück, 2014; Weidlich & Spannagel, 2014).

Wie Weidlich und Spannagel (2014) beschreiben, ist in zeitgemäßer Anwendung der Methode Flipped Classroom mehr als nur die Verwendung von Screencasts als Standard für die Onlinephasen zu finden. Der Einsatz von Arbeitsblättern, Angeboten auf Onlineplattformen und Ähnliches ergänzt das Originalkonzept um weitere Medien.

Wir haben uns bei der Durchführung dennoch vorwiegend auf die klassische Verwendung von Screencasts beschränkt.

Bei der Erstellung der Screencasts kristallisierte sich ein sehr unterschiedlicher Zugang der beiden Autoren heraus. König bevorzugte eine eher puristische Herangehensweise, während Greuter die Rohfassungen mit Nachvertonungen bzw. Nachbearbeitung versehen hat. Aus diesen unterschiedlichen Zugängen heraus eröffneten sich folgende Fragen: Wie werden von den Studierenden Screencasts in der Khan-Style-Methode im Vergleich zu aufwendig nachbearbeiteten Screencasts empfunden? Wird eine Bearbeitungsmethode deutlich besser eingestuft als die andere? Diese Fragen werden im Zuge des Artikels näher erläutert. Dabei soll auch dargelegt werden, welche technischen Voraussetzungen notwendig sind und welches technische Knowhow benötigt wird,

Bernhard König
Stefan Greuter

um geeignete Screencasts für den Lehreinsatz an tertiären Bildungseinrichtungen zu realisieren.

2. Was ist ein Screencast? Vor- und Nachteile

Bei Screencasts handelt es sich um Videoaufzeichnungen von computergesteuerten Abläufen auf Bildschirmen. Dabei werden direkt am Bildschirm jene Aktivitäten aufgezeichnet, die vom Anwender getätigt werden. Seit den 1990er Jahren werden Screencasts für Lehrzwecke verwendet. Allerdings gewann die Aufzeichnung von Bildschirmhalten erst ab 2005 an Bedeutung, da es vorher an der nötigen Bandbreite und an Plattformen fehlte, die kostenloses Videohosting zur Verfügung stellten (z.B. YouTube). Der Name „Screencast“ wurde 2004 von Jon Udell (Kolumnist und Computerbuch-Autor) aufgrund von Vorschlägen der Leser_innen seines Blogs gewählt und wird seitdem als übliche Bezeichnung für diese Art von Videoaufzeichnung verwendet. Screencasts können im Bildungsbereich unterschiedlich eingesetzt werden: als Erklärvideos für Themeninhalte, als unterstützende Elemente bei Vorträgen, als Anleitung für den Einstieg in eine Lernplattform, als Feedbackinstrument und vieles mehr (Sprung, Strohmaier, Nischelwitzer & Schadenbauer, 2013, S. 44f.). Aktuell beinhalten gängige Betriebs- bzw. Officesysteme Möglichkeiten, Screencasts aufzuzeichnen. Aber auch die Möglichkeit, auf kostenlose Applikationen zurückzugreifen, die einfach in der Anwendung sind und gute Qualität liefern, ist durchaus gegeben. Dies öffnet auch im Bildungsbereich neue Türen, da bis vor wenigen Jahren Screencasttools, die in einer vernünftigen Qualität Aufzeichnungen realisierten, sehr teuer und komplex in der Anwendung waren (mehr dazu im Folgenden). Screencasts sind wertvolle Unterstützer zeitgemäßer Didaktik und bringen einige Vorteile mit sich, die den Unterricht insgesamt flexibler gestalten lassen. Lernende haben die Möglichkeit, Inhalte immer wieder zu sehen und steuern somit durch das Wiederholen von Sequenzen den Lernprozess. Dies geschieht im eigenen Tempo und innerhalb individuell gewählter Zeitstrukturen. Sollten bestimmte Inhalte bereits bekannt sein, haben die Lernenden auch die Möglichkeit Passagen zu überspringen und somit die Inputphase zu beschleunigen. Ein wesentlicher Vorteil ergibt sich auch für Lernende, die den Unterricht nicht besuchen konnten, beispielsweise durch einen Krankheitsfall, da das Konsumieren der Screencasts jederzeit nachgeholt werden kann. Die Verwendung von Screencasts beinhaltet aller-

dings auch ein paar Schwierigkeiten. Für den Konsum der Videos ist es notwendig, geeignetes Equipment zur Verfügung zu haben. Grundsätzlich ist dies mit einem Smartphone und den passenden Kopfhörern zwar gewährleistet, dennoch muss im Vorfeld die Verfügbarkeit geprüft werden. Sollten die Screencasts als ausgelagerte Inputphase für Zuhause dienen, sind die Lernenden nur bedingt imstande Rückfragen zu stellen. Die Lehrperson ist kaum in diesen Lernprozess involviert, deshalb ist es notwendig, die Screencasts auf Unklarheiten zu evaluieren und im Bedarfsfall anzupassen. Begleitende Arbeitsmaterialien können diesen Evaluierungsprozess unterstützen (Kuck, 2014). Screencasting stellt insgesamt eine zeitgemäße Form der Lernunterstützung dar. So wird anhand zweier Studien (Green et al., 2012 und Oehrli et al., 2011), die von Sprung G., Strohmaier R., Nischelwitzer A. & Schadenbauer S. (2013) in ihrem Artikel angeführt werden, der positive Einfluss von Screencasts aufgezeigt.

3. Wie erstelle ich einen Screencast?

Die Basis eines jeglichen Arbeitens mit Screencasts ist eine passende Software. Damit man einen Screencast aufnehmen kann, ist eine virtuelle „Bildschirmkamera“ notwendig. In den meisten Fällen ist das eine spezielle Software, die aus vielen einzelnen Bildinformationen ein digitales Video generiert. Die Auswahl an Programmen, die dies leisten können, ist enorm. Bei der Auswahl, welches Programm genutzt wird, ist auf die Kompatibilität mit dem vorhandenen Betriebssystem zu achten (Smykalla, 2014).

Es gibt eine Vielzahl kostenloser Programme und Web-Anwendungen, aber auch integrierte Funktionen in bekannter Software, die qualitativ gute Aufnahmen ermöglichen. Hier möchten wir exemplarisch fünf Programme kurz vorstellen. Wir haben zu jedem Programm ein Screencast-Tutorial erstellt. Die Screencasts lassen sich über einen QR-Code-Scanner einlesen und abspielen.

3.1 CamStudio

Bei Nutzer_innen des Betriebssystems Windows ist CamStudio ein sehr beliebtes Open-Source-Tool. Das Programm ist einfach und übersichtlich gehalten. Nach der Installation erfolgt unter „Region“ lediglich die Definition des Aufnahmebereichs (Region, fixed Region, Full Screen) und schon kann man mit der Aufnahme beginnen. Nach beendeter Aufnahme steht eine AVI-Video datei zur Verfügung (Albers-Heinemann, 2013). Eine Anleitung, wie man mit Camstudio einen Screencast erstellt, bekommen Sie, wenn Sie den QR-Code scannen.

3.2 Screencast O Matic

Eine Möglichkeit mit kleinen Einschränkungen, wie z. B. einem Wasserzeichen in der Exportdatei, bietet die kostenlose Version von Screencast O Matic. Diese Anwendung läuft unter anderem direkt im Browser und ist somit in der Onlineversion nicht vom Betriebssystem abhängig. Die Aufnahmezeit in der kostenlosen Variante kann 15 Minuten nicht überschreiten (Albers-Heinemann, 2013). Screencast O Matic kann man allerdings auch lokal installieren und entweder als kostenlose oder Proversion verwenden. Die kostenpflichtige Version liegt mit 15\$ pro Jahr (siehe auch: screencast-o-matic.com) auf einem vernünftigen Preisniveau und bietet einige wertvolle Features mehr, die das Erstellen von Screencasts zu einem angenehmen und vor allem intuitiven Arbeitsprozess machen. Zu erwähnen gilt es auch, dass die kostenpflichtige Version ein Videobearbeitungstool bereitstellt, das sehr umfangreich gestaltet, aber sehr intuitiv in der Anwendung ist. Einen ersten Eindruck zur kostenfreien Onlineversion bekommen Sie in folgendem Tutorial, das sich über den QR-Code öffnen lässt.

3.3 ActivInspire

Der Screencast-Recorder von ActivInspire (Softwarepaket der interaktiven Tafel Activboard der Firma Promethean) ist relativ einfach zu bedienen. Er kann sowohl autonom als auch in Verbindung mit der Boardsoftware genutzt werden. Dieses Programm ist für Mitarbeiter_innen der Pädagogischen Hochschule Tirol aufgrund einer Campuslizenz kostenlos erhältlich. Wie man mit ActivInspire eine Bildschirmaufzeichnung tätigt, wird Ihnen in diesem Tutorial veranschaulicht.

3.4 QuickTime

Für Mac-User bietet sich das integrierte Audio- und Videotool QuickTime an. Dieser feine und kleine Audio- und Videoplayer beinhaltet in der Macversion die Möglichkeit, Bildschirmaufnahmen zu tätigen. Dabei wird die Möglichkeit, den ganzen Bildschirm oder einen Ausschnitt aufzuzeichnen, angeboten. Zusätzlich kann die Option „Mausklick in der Aufnahme anzeigen“ aktiviert werden. Eine detaillierte Anleitung können Sie mit dem QR-Code abrufen.

3.5 PowerPoint

Man kann auch mit PowerPoint Screencasts aufnehmen. Ähnlich wie ActivInspire kann die Screencast-Recording-Funktion im Programm PowerPoint selbst oder in jeder anderen Bildschirmmanwendung verwendet werden. Zusätzlich bietet sich hier die Möglichkeit, den Leistungsumfang durch das kostenlose Add-In Office Mix zu erhöhen.

Bei Office Mix handelt es sich um eine Erweiterung für PowerPoint, die es ermöglicht, neben Bildschirmaufnahmen (Screencasts) interaktive Elemente in Ihre Aufnahmen zu integrieren. Weitere Erklärungen zu Office Mix bekommen Sie mit dem QR-Code.

4. Setups

Neben der geeigneten Software benötigt man ein Mikrofon zur Stimmaufnahme. Hier eignen sich Podcastmikrofone oder Headsets, damit die Stimme klar und ohne bzw. mit wenig Rauschen aufgenommen wird.

Für die oben dargestellten Screencasts wurden unterschiedliche Setups verwendet, unter anderem ein günstiges Headset für die Tutorials zu CamStudio und Screencast O Matic. Für die Videos zu ActivInspire und QuickTime wurde ein etwas teureres (ca. Euro 160.-) USB-Aufnahmegerät der Marke Zoom verwendet. Für das PowerPoint-Tutorial wurde das interne Mikrofon eines Notebooks verwendet. Die Qualitätsunterschiede sind hörbar, dennoch reicht die Aufnahmequalität mit einem günstigen Headset bereits aus, um vernünftige Ergebnisse zu erzielen, auch wenn die Verwendung eines USB-Mikrofons sowie die Verwendung des internen Mikrofons des Notebooks das Hintergrundrauschen deutlich reduziert haben.

Als Screencastprogramme wurden PowerPoint und Screencast O matic verwendet. Beide Programme liefern eine ansprechende Qualität und sind sehr unproblematisch in der Bedienung. Screencast O Matic verwendet im Vergleich zu PowerPoint eine höhere Komprimierung, dadurch sind bei dieser Software sehr kleine Datenmengen möglich, wobei die Macversion beim Speichern vergleichbarer Videolängen und Bildgrößen eine größere Datei als die Windowsversion erzeugt.

Diese beiden Programme haben sich in der Arbeit mit Screencasts für uns als Favoriten etabliert, wobei betont werden soll, dass die Wahl der Software von unterschiedlichen, subjektiven Anforderungen abhängig ist. Sämtliche im vorigen Kapitel vorgestellten Programme liefern Ergebnisse in einem vergleichbaren Standard.

5. Bereitstellung der Screencasts

Videodateien erzeugen bedeutet, Speicherplatz zu belasten. Auch wenn Softwaretools wie Screencast O Matic über eine hervorragende Komprimierung verfügen, sind die erzeugten Videos meist zu groß, um beispielsweise per Mail ver-



QR-Code: CamStudio



QR-Code: Screencast O Matic



QR-Code: ActivInspire



QR-Code: QuickTime



QR-Code: Powerpoint I



QR-Code: Powerpoint II

schickt werden zu können. Aus diesem Grund muss man sich im Vorfeld überlegen, wie Studierende zu diesen Videos kommen. Es bestünde die Möglichkeit, die Dateien per Stick zur Verfügung zu stellen, dies scheint uns allerdings eher eine Notlösung zu sein, da bei der Übergabe zu viel wertvolle Zeit verschwendet wird. Eine professionelle Lösung ist das Hochladen auf Plattformen, die einen Videostream zulassen.

YouTube eignet sich hervorragend für diese Art der Bereitstellung. Wer allerdings mit YouTube arbeiten möchte, benötigt einen aktiven Account. Die Videodateien können entweder als öffentliche Medien (sämtliche User können darauf zugreifen) oder im Modus „Privat“ veröffentlicht werden, dann sehen nur diejenigen die Videos, die über die URL verfügen. Diese kann dann z.B. per Mail, per Moodle oder OneNote oder auch in Form eines QR-Codes weitergegeben werden.

Eine weitere Methode, die allen Mitarbeiter_innen der Pädagogischen Hochschule Tirol zur Verfügung steht, wäre, die Videodateien auf die Plattform OneDrive (Office 365) hochzuladen, einen Link zu erzeugen und diesen weiterzugeben.

Beide beschriebenen Methoden funktionieren problemlos und wurden von uns ausgiebig getestet und angewandt.

6. Persönliche Zugänge beim Erstellen von Screencasts

Das Erstellen von Screencasts ist ein sehr individueller Prozess, da dies sehr davon abhängig ist, mit welcher Infrastruktur, welcher digitalen Kompetenz und welchen zeitlichen Ressourcen man an die Thematik herangeht. Die anschließenden Beschreibungen sollen verdeutlichen, wie unterschiedliche Zugänge das Produkt und vor allem den Erstellungsprozess beeinflussen.

6.1 Stefan Greuter

Meine Erfahrungen mit Screencasts beziehen sich in erster Linie auf den Bereich der Musik, wo ich bereits vor vielen Jahren mit diversen Tutorials über die Plattform YouTube konfrontiert wurde. Dabei handelte es sich vielfach um Screencasts für die Vermittlung von Kompetenzen im Gitarrespiel. Diese Form des Lernens hat mich von Anfang an begeistert und begleitet mich seitdem in regelmäßiger Form. Über die kommerzielle Lernplattform Video2Brain kam ich dann mit professionellen Screencasts, vor allem aus den Bereichen Softwareschulung, in Kontakt und erfuhr, welches Potenzial gut konzipierten Schulungsvideos innewohnt. Die letzten Jahre konsumierte ich unzählige solcher Screencasts und hatte meist

sehr viel Freude an dieser Art des Lernens.

Als begeisterter Mac-User begann ich vor zwei Jahren, mich mit der Videoschnittsoftware Final-Cut auseinanderzusetzen und erwarb mir – ebenfalls über sehr gelungene Screencasts – das Know-how, diese Software zu bedienen. Diese Applikation verwendete ich auch für die Nachbearbeitung der Tutorials, die wir für die Lehrveranstaltung „Bildbearbeitung“ verwendeten. Wie sich allerdings im Zuge der vertieften Beschäftigung mit der Thematik Screencasts herausstellte, sind weder teure Nachbearbeitungsprogramme noch ein überzogener Perfektionismus notwendig, um Screencasts zu erzeugen, die den Lernprozess in geeigneter Weise unterstützen. Deshalb übe ich mich immer mehr in der Methode des Khan-Styles und bin mit den Ergebnissen recht zufrieden.

6.2 Bernhard König

Im Zuge meines Mathematikstudiums an der FernUniversität in Hagen wurde ich mit zweierlei Arten von Lernvideos konfrontiert. Zuerst mit klassischen Vorlesungsvideos: hier wurden Dozierende während der Vorlesung gefilmt und anschließend diese Videos den Studierenden zur Verfügung gestellt. Für mich war es schon wegen ihrer Länge von 40 bis 90 Minuten sehr mühsam, diese Videos durchzuarbeiten. Als noch der gewünschte Lernerfolg ausblieb, machte ich mich auf die Suche nach Alternativen. Hier stieß ich auf die zweite Art von Lernvideos, nämlich die Erklärvideos von Jörn Loviscach, die sehr einfach, minimalistisch, sehr authentisch, in leicht verdaubaren 10-Minuten-Einheiten gestaltet sind. Diese Art von Videos wird in der Szene als „quick and dirty“ bezeichnet. Begründet wurde diese Art von Lehrvideos von Salman Khan. Auf Grund meiner sehr positiven Erfahrungen mit Erklärvideos im Khan-Style habe ich diese Machart für meine Screencasts im Zuge dieser Lehrveranstaltung gewählt.

6.3 Nachbearbeitung versus Khan-Style

Durch die oben beschriebenen unterschiedlichen Erfahrungen mit Screencasts ergaben sich in der Erstellung zwei grundlegend verschiedene Zugänge: die Erstellung in Anlehnung an den Stil Salman Khans („quick and dirty“) sowie die Erstellung in Verbindung mit einem wesentlich höheren technischen Aufwand aufgrund Nachvertonung und –bearbeitung. Bei der Zusammenschau und dem Vergleich der Tutorials ergab sich die Frage, ob die Studierenden eine Präferenz für die eine oder andere Art von Lernvideos haben. Aus diesem Grund berücksichtigten wir bei der Erstellung des Fragebogens zur LV-Evaluation diese Variable. Wir wollten feststellen, ob für die Erstellung von Screencasts ein technisch hoher Auf-

wand und entsprechende Kompetenzen in der Bedienung teils komplizierter Software von Nöten sind (was zwangsläufig zu einem Ausschlussverfahren für Standarduser führen würde), oder ob mit einfachen Mitteln dieselben, vielleicht sogar besseren Ergebnisse erzielt werden können.

7. Evaluierung

Ausgehend von der Annahme, dass Studierende keinen Qualitätsunterschied in der Machart der Videos erkennen und die Machart der Videos keinen Einfluss auf den individuellen Lernzuwachs hat, wurde ein Fragebogen konstruiert, der sowohl geschlossene Fragen mit Skalenbewertungen als auch offene Fragen aufweist. Die Ergebnisse sollen einen Einblick in die Sichtweisen und Erfahrungswerte der Lernenden ermöglichen.

Von den 87 Teilnehmer_innen der Lehrveranstaltung waren in den jeweils letzten Einheiten, in denen die Befragung durchgeführt wurde, 55 anwesend, 54 ausgefüllte Fragebögen wurden abgegeben.

Als Bewertungs- bzw. Einschätzungsgrundlage wurde bei den Fragen eine Skala mit den Werten von 1 (schlechtester Wert) bis 7 (bester Wert) gewählt. Die Studierenden wurden jeweils um eine Bewertung der Videotutorials insgesamt, der Tutorials von König und der Tutorials von Greuter gebeten. Die entsprechenden Mittelwerte der Beurteilungen sind in Abbildung 1 festgehalten.

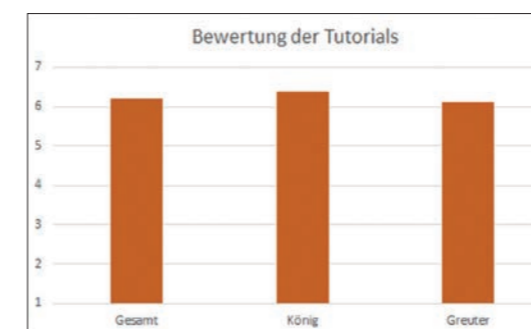


Abb. 1: Bewertung der Videotutorials gesamt und nach Autoren

Insgesamt gesehen wurden die Tutorials sehr positiv bewertet (durchschnittliche Bewertung 6,2). Die Tutorials im Khan-Style (König) wurden durchschnittlich mit 6,4 bewertet, jene, die nachbearbeitet wurden (Greuter), mit 6,1 (der Median liegt jeweils bei 6).

Die äußerst positive und sehr ähnliche Bewertung der Tutorials in den unterschiedlichen Macharten bestätigt die erwähnte Annahme, dass es für Studierende keinen Unterschied in der Einschätzung der Qualität von Lernvideos macht, ob diese auf-

wendig nachbearbeitet werden oder nicht.

Diese Ergebnisse werden durch einige der frei hinzufügbaren Anmerkungen (bei den offenen Fragen) bestätigt und verdeutlicht:

Khan-Style	Nachbearbeitete Videos
<ul style="list-style-type: none"> • sehr anschaulich • sehr lebendig • gut verständlich • gut erklärt, leicht nachzuvollziehen • auch mal lustig • Zeiträffer für bestimmte Arbeitsschritte verwenden 	<ul style="list-style-type: none"> • gut erklärt, leicht nachzuvollziehen • sehr anschaulich • monoton gesprochen • zu langsam gesprochen • gut verständlich • professionelle Gestaltung

Beispiele für Anmerkungen/Antworten auf die offenen Fragen

8. Diskussion und Schlussfolgerung

Der Umstand, dass Screencasts, die im Stile Khans erstellt wurden, eine ganz ähnliche Bewertung erhalten haben wie Screencasts, die mit hohem Aufwand erstellt wurden, ist vor allem für den Einsatz im Bildungsbereich als sehr positiv zu bewerten. Natürlich muss in der Bewertung der Screencasts auch berücksichtigt werden, dass persönliche Merkmale wie Präsentationskompetenzen, Stimmlage, Stimmfarbe usw. eine Rolle spielen. Doch aufgrund der annähernd gleichen Bewertung der Tutorials beider Autoren und der ähnlichen verbalen Kommentare kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden die Lernvideos in der Qualität der Inhaltsweitergabe als ebenbürtig empfunden haben. Somit legen wir unseren Betrachtungsschwerpunkt auf die technische Umsetzung und den persönlichen Anspruch bei der Erstellung der Screencasts.

Ein grundlegendes Problem, das wir seit Jahren in Bezug auf den Einsatz neuer Medien im Unterricht beobachten, ist, dass sich viele Lehrpersonen scheuen, diese einzusetzen, weil oftmals ein überhöhter Anspruch an das Equipment und Know-how gestellt wird. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass es – zumindest in dieser Testgruppe – keinen wesentlichen Unterschied macht, mit welchen Mitteln und Zugängen man an die Videoerstellung herantritt. Dies sollte ein deutliches Signal dahingehend sein, dass sich mit den uns zur Verfügung stehenden technischen Möglichkeiten und einem relativ geringen Bedienungsverständnis gute Ergebnisse erzielen lassen. Plattformen wie YouTube sind übersät mit semiprofessionellen Tutorials, die tagtäglich als wertvolle Lern- und Hilfsmittel genutzt werden, wie man am Beispiel der Khan Academy sehen kann. Diese Erkenntnis soll vor allem dazu dienen, Ängste und überhöhte Ansprüche zu relativieren, und Mut machen, innovative Lehrmethoden auch als „Computer-Laie“ in Angriff zu nehmen. Dies scheint uns insofern wichtig, als eine eindeutige Tendenz in Richtung eLearning und zeitgemäße didaktische Methoden (vor allem auch in der hochschulischen

Lehre) zu erkennen ist und Möglichkeiten angeboten werden müssen, die mit technischem Basisverständnis bewältigbar sind.

9. Tipps für die Erstellung von Screencasts

Abschließend möchten wir noch ein paar kurze Anweisungen und Tipps geben, um besonders jene Leser_innen anzusprechen, die sich mit einem grundlegenden Userverständnis der Thematik „Screencasts“ nähern möchten.

Bei der Erstellung von „einfachen“ Screencasts kommt es vor allem auf folgende Punkte an (vgl. Lindner, 2013):

9.1 Vorbereitung

Eine konkrete Vorbereitung ist wichtig und unerlässlich. Diese erfolgt aber nicht schriftlich, sondern gedanklich in einer Konzentrationsphase. Man sollte kein ausgefeiltes Skript benutzen, sondern nur ein paar Stichwörter skizzieren, die einen Bogen um das behandelte Thema spannen. Für eine ungestörte, angenehme Umgebung sollte gesorgt sein, damit nicht während der Aufnahme unerwartete Störfaktoren die Arbeit unterbrechen.

9.2 Sprechen

Eine Sprechsituation wird durch die Stimme erzeugt. Authentische, echte Gespräche finden auf Augenhöhe aller beteiligten Personen statt – im Hier und Jetzt. Der Vortrag sollte klingen wie eine lockere Unterhaltung. Daher muss in der Stimme emotionale Bewegung sein, eigene Emotionen müssen spürbar sein. Das eigene, echte Nachdenken der erklärenden Person gehört ebenso dazu wie der eigene Akzent. Man ist kein neutraler Vortragender, losgelöst von der Situation. Was und vor allem wie gesprochen wird, sollte eine Art Selbstgespräch in der rezipierenden Person hervorrufen. Das bedeutet auch, dass der Gedankengang der Vortragenden Person beim Sprechen authentisch sein muss. Wenn beim Sprechen ein größerer Fehler passiert, ist es ratsam, noch einmal von vorn zu beginnen (wegen des Schwungs). Kleine Fehler korrigiert man während des Sprechens, sodass weder ein Schneiden noch ein Editieren notwendig ist. Das spart nicht nur viel Zeit in der Erstellung, sondern erhöht auch die Authentizität.

9.3 Gestaltung

Ein typisches Merkmal von Erklärvideos im Khan-Style ist, dass man während einer Erklärung zeichnet und schreibt. Dies geschieht in einer sehr mi-

nimalistischen Art und Weise, ähnlich einer Kritzelei auf einem Stück Papier, wenn man einer bekannten Person einen Sachverhalt verständlich machen will.

Wichtig ist dabei das Provisorische. Professionelle Computergrafiken und Darstellungen leisten nicht mehr, sondern weniger. Die lernende Person soll keine Hochglanzprodukte geboten bekommen, sondern das spontan entwickelte Handgemachte, das Unperfekte macht das Erklärvideo zu einem Werkzeug, das zum Denken anregt. Die Zeichnung soll einen Denkprozess initiieren bzw. begleiten und unterstützen. Daher sind Markierungen und Farben wichtig, um Texte, Grafiken oder das gesprochene Wort zu unterstützen.

9.4 So kurz wie möglich, aber nicht zu kurz

Khan empfiehlt für Erklärvideos eine Länge von 6 bis 10 Minuten. Dies ist länger als ein „typischer“ Web-Clip, aber viel kürzer als ein „klassisches“ Vorlesungsvideo. Der Zeitrahmen von ca. 8 Minuten ist deshalb ideal, weil es in diesem Zeitraum für den Lernenden möglich ist, konzentriert bei der Sache zu bleiben. Weiters ist bei dieser Länge von Erklärvideos die Wahrscheinlichkeit höher, dass das jeweils nächste Video (oder das nächste Lernobjekt) gezielt ausgewählt und angeklickt wird.

Die Videos sollten aber auch nicht zu kurz sein, damit Denkprozesse in Gang kommen können. Salman Khan hat 2013 ein Screencast darüber veröffentlicht, worauf es bei Khan-Style-Videos ankommt. Dieses Video kann mit nachfolgendem QR-Code geöffnet werden.

Literatur

- Albers-Heinemann, T. (2013). *Screencasting Software im Überblick*. Abgerufen von <https://www.medienpaedagogik-praxis.de/tag/programm/> [14.09.2016]
- Bortz J., Lienert G. A. & Boehnke K. (2008). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik*. 3. Auflage. Heidelberg: Springer Verlag.
- Kück, A. (2014). *Unterrichten mit dem Flipped Classroom Konzept. Das Handbuch für individualisiertes und selbstständiges Lernen mit neuen Medien*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Lindner, M. (2013). *Wie macht man MOOC-Videos im Khan-Style?* [Videodatei] Abgerufen von <http://mathemooc.de/2013/07/02/wie-macht-man-mooc-videos-im-khan-style/> [26.09.2016]



QR-Code: Salman Khan

- Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Smykalla, M. (2014). *Screencasts als Erklärvideos*. Abgerufen von <https://www.medienpaedagogik-praxis.de/tag/programm/> [14.09.2016]
- Spannagel, C. (2015). *Flipped Classroom: Was tun, wenn viele Studierende unvorbereitet sind?* [Videodatei]. Abgerufen von <https://www.youtube.com/watch?v=z9AZDBE7gF8> [06.09.2016]
- Sprung G., Strohmaier R., Nischelwitzer A. &

Schadenbauer S. (2013). *Tutorialismus – Beginn einer kritischen Auseinandersetzung mit der Tutorial(un)kultur. Lernen mit Videos und Spielen Tagungsband zum 12. E-Learning Tag der FH JOANNEUM am 18.9.2013*. Graz: FH JOANNEUM Gesellschaft mbH.

- Weidlich, J. & Spannagel, C., (2014). *Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom Vorlesungsvideos versus Aufgaben*. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/272076950_Die_Vorbereitungsphase_im_Flipped_Classroom_Vorlesungsvideos_versus_Aufgaben [06.09.2016]

Christa Juen-Kretschmer / Kerstin Mayr-Keiler / Gregor Örley / Irmgard Plattner (Hrsg.)

transfer Forschung ↔ Schule Heft 2 Visible Didactics – Fachdidaktische Forschung trifft Praxis

Beiträge

- Sichtbares Lernen in Lernlandschaften. Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur für Kinder von 5 bis 12
- Fachdidaktik als Design-Science – Videobasierte Unterrichts- und Lehrmittelforschung zum Lehren und Lernen von Geschichte
- Lehrerzentrierte vs. Partizipative Aktionsforschung – Praxisorientierte Forschung und Unterrichtsentwicklung in der beruflichen Bildung
- Biologieunterricht im inklusiven Kontext
- Fachdidaktische Konzeptentwicklung über forschendes Lernen in der Aus- und Fortbildung für den Mathematikunterricht der 6- bis 16-Jährigen
- Im Dialog:
Visible Didactics – Fachdidaktische Forschung trifft Praxis Michael Krelle und Regina Bruder im Gespräch mit Christa Juen-Kretschmer

Vorschau auf Heft 3 (2017)

Digitale P@dagogik – Zwischen Realität und Vision. Die Digitalisierung des Schul- bzw. Unterrichtsalltags schreitet analog zu der des Lebens insgesamt in den OECD-Ländern unaufhaltsam voran. Lehrerinnen und Lehrer sind zunehmend gefordert, sich mit diesem Potential und seinen Folgen in ihrer Vermittlungsarbeit auseinanderzusetzen.

Erhältlich: <http://www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/2117.html>



Sehen – Hören – Lesen

Über den Einsatz von Untertitelten didaktischen Unterrichtsfilmen im Geschichtsunterricht

Claus Oberhauser

Abstract

Der folgende Beitrag ist aufgrund eines wissenschaftlichen Projekts zur Erforschung von Untertitelten Unterrichtsfilmen im Geschichtsunterricht, welches vom Fachdidaktikzentrum der Pädagogischen Hochschule Tirol durchgeführt wurde, entstanden. Es geht dabei darum zu zeigen, wie durch die Zusammenarbeit mit dem Medienzentrum Tirol im Hinblick auf die didaktische Nutzung von digitalen Inhalten auf dem Medienportal LeOn Untertitelte Unterrichtsfilme in den Fokus des praktischen Unterrichts genommen werden. Gerade der Einsatz von Untertitelten Unterrichtsfilmen führt zu einer wichtigen Verbindung zwischen digitalen Kompetenzen, Wissensaufbau und Sprachsensibilität. Durch das Projekt kann nachhaltig gezeigt werden, dass Untertitelte Unterrichtsfilme dazu führen, dass deutlich mehr Faktenwissen sowie punktuelles Wissen von Schülerinnen und Schülern in Testungen abrufbar ist. Trotz dieses Ergebnisses stieß der Einsatz der Untertitelten Unterrichtsfilme auf Widerstand in Bezug auf die Sehgewohnheiten der partizipierenden Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II, was dazu führt, dass in einem neuen Projekt insbesondere Grundschulkindern sowie Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I teilnehmen werden.

1. Einleitung

„Ein Film allein ergibt noch keinen Unterricht“ (Maier, 1998, S. 92). Erst wenn man als Lehrperson bereit ist, Filme als didaktisches Medium im Sinne eines bewussten Einsatzes des Filmischen zum Aufbau und zur Anbahnung von Kompetenzen sowie zum Wissensaufbau zu nutzen, wird aus einem Medium, das oft nur Ersatz für eine Handlung ist, eine sinnvolle Erweiterung der Unterrichtsmöglichkeiten. Besondere Aufmerksamkeit ist hierbei auf Lehr- und Lernfilme zu richten, welche gezielt dazu dienen sollen, digitale sowie Medienkompetenzen aufzubauen. Der folgende Beitrag basiert auf dem IMST-Projekt 1774 „Se-

hen. Hören. Lesen. Untertitelte Unterrichtsfilme und Wissenserwerb“, welches am Zentrum für Fachdidaktik der Pädagogischen Hochschule Tirol von Michael Bachlechner geleitet wurde. Das Projekt wurde von aktiven Geschichtslehrern, nämlich an der NMS Mayrhofen, Michael Bachlechner (4. Klasse Sek I), am RG/BRG Schwaz, Claus Oberhauser (7. Klasse Sek II), und am BRG Adolf Pichler Platz/Innsbruck, Stephan Scharinger (5. Klasse Sek II), durchgeführt.

Wir stellten uns dabei dem Problem, dass Kinder und Jugendliche mit digitalen Medien aufwachsen, diese wie selbstverständlich konsumieren, jedoch häufig nicht reflektieren. Michael Kern, der Leiter des Medienzentrums Tirol, war an das Zentrum für Fachdidaktik herantreten, um auf die Möglichkeit der Erforschung des Einsatzes von Untertiteln anhand des Medienportals „LeOn“ hinzuweisen. „Lernen Online“ steht als Projekt für einen neuen, reflektierten und vor allem didaktischen Umgang mit Filmen bzw. digitalen Medien im Unterricht. Es geht dabei eben nicht mehr nur um „Filmschauen“, sondern um einen bewussten didaktischen Einsatz von Filmen im Unterricht. Dieser Artikel will durch die Verwendung von LeOn darauf hinweisen, dass zwar das Internet an sich enorme Informationsmengen hinsichtlich des Einsatzes von Filmen im Unterricht liefern kann, aber gerade ein Medienportal wie LeOn es den Lehrenden ermöglicht, bereits vorausgewähltes didaktisiertes digitales Unterrichtsmaterial anzuwenden. Die Hauptfrage des Projekts und eben auch der geschichtsunterrichtlichen Praxis war für uns, welchen Nutzen der Einsatz von digital bearbeiteten Unterrichtsfilmen, welche muttersprachliche Untertitel aufweisen, haben kann.

Weitere für die Unterrichtspraxis relevante Fragen waren für unser Projektteam (hier in leicht abgewandelter Form):

Führt der Medieneinsatz im Unterricht dazu, dass Fachbegriffe bereits implizit erworben werden und somit Wissensstrukturen im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen filmischer Ästhetik und Sprache besser aufgebaut werden können? Steigert der Einsatz von Untertiteln in Lehr- und Lernfilmen auch den Wissenserwerb bei Schüle-

rinnen und Schülern? Inwieweit wird auch die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler durch einen derartigen Medieneinsatz gefördert? Eine abschließende Frage beschäftigt sich mit dem Medieneinsatz an sich: Führen seriöse empirisch überprüfbare Aussagen über die Wirksamkeit von Medien im Unterricht dazu, dass Hemmschwellen – in Hinblick auf den Einsatz durch Lehrpersonen – abgebaut werden können? (Bachlechner, 2016, S. 9)

2. Die Wirksamkeit von Untertiteln

Der Einsatz von Untertiteln in Filmen bzw. Lern- und Lehrfilmen ist von Seiten der Fremdsprachendidaktik bereits vielfach erforscht worden. Zuletzt wiesen Gambier, Caimi und Mariotti 2015 auf die Wirksamkeit von Untertiteln hin. Von besonderer Wichtigkeit sind die empirischen Studien von Gery d'Ydewalle in den 1980er- und 1990er-Jahren. Forschergruppen stellten dabei in mehreren Experimenten erstens fest, dass Untertitel immer gelesen werden. Ferner konnte nachgewiesen werden, dass Muttersprachler gezielt Untertitel lesen, da durch das Hören und eben das Lesen ein besseres Verständnis des Geschehenen aufgebaut werden konnte. Die Verdoppelung der Botschaft verbessert die Informationsverarbeitung nachhaltig. Daraus kann man schließen, dass Untertitel keineswegs von einem Film bzw. dessen Inhalten ablenken, sondern vielmehr dabei helfen, die inhaltlichen Botschaften zu decodieren. Des Weiteren wurde erforscht, dass der Einsatz von Untertiteln im Unterricht konkret als Kompetenz geschult werden muss, da gerade Schülerinnen und Schüler der Primarstufe sich oft vom Filmischen überwältigen lassen und eben nicht auf Untertitel achten (d'Ydewalle, 2002, S. 59–77).

Besonders hervorzuheben ist in Bezug auf den letztgenannten Punkt, dass die meisten Kinderfilme synchronisiert werden, da man davon ausgeht, dass Kinder Untertitel entweder nicht verstehen oder sie gar nicht lesen. Die Studien unter Leitung von Koolstra (Koolstra, Van der Voort & Van der Kamp, 1997, S. 128–152; Koolstra & Beentjes, 1999, S. 51–60) sowie Linde und Kay (1999) haben jedoch ergeben, dass die Dekodierungsfähigkeiten bei Kindern durch den gezielten Einsatz von Untertiteln gefördert werden können. Dies impliziert, dass die Lesekompetenz aufgebaut und eben die für den Geschichtsunterricht so wichtige Dekonstruktionskompetenz zumindest angebahnt werden kann.

Nur angerissen wird im Folgenden die (wissenschaftliche) Diskussion über verschiedene Einsatzmöglichkeiten diverser Untertitel: Grundsätzlich wird in der Forschung zwischen interlingualen

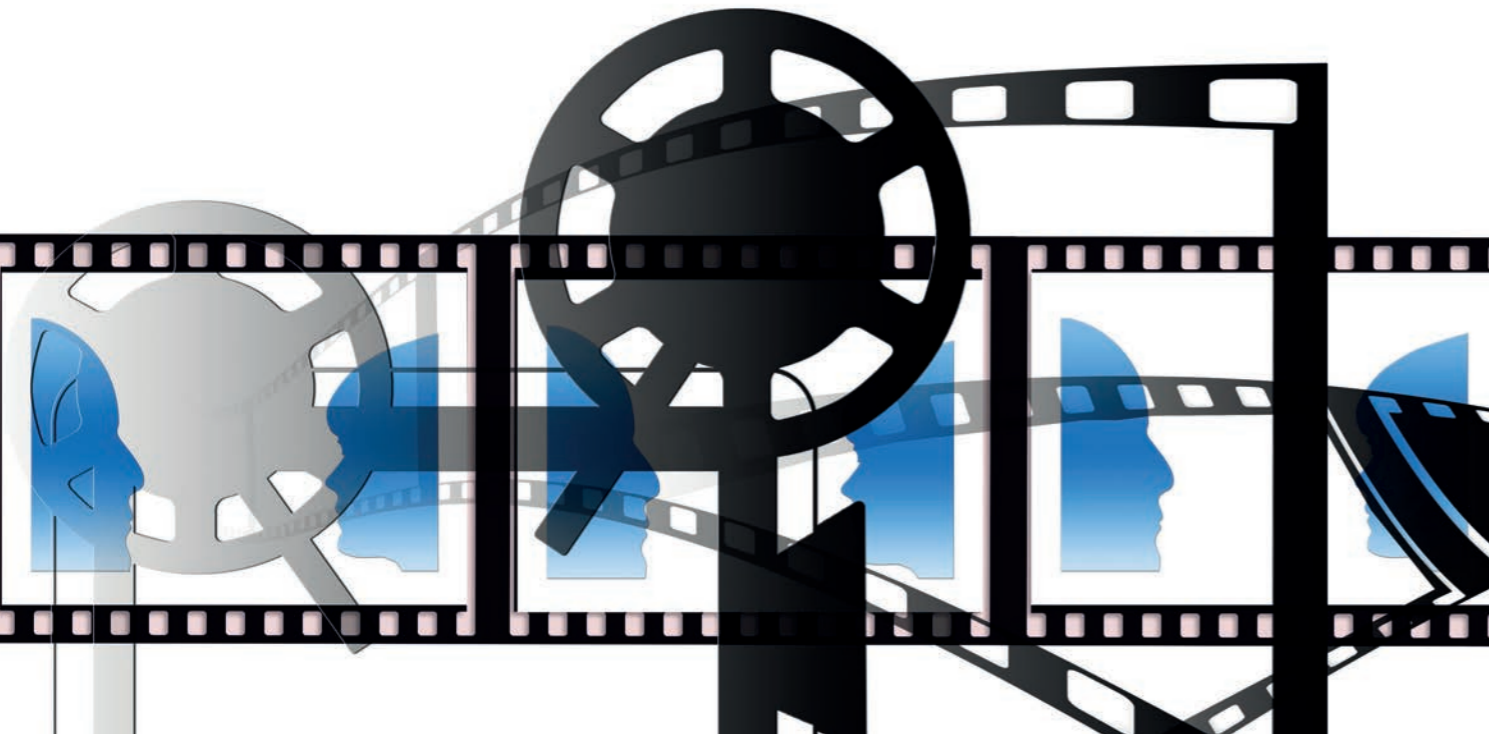
(Untertitel in der Muttersprache), intralingualen/bimodalen (Untertitel in der gleichen Sprache wie der Ton) und „umgekehrten“ (revised) Untertiteln (Ton in Muttersprache, Untertitel in Fremdsprache) unterschieden. Neuere Studien verweisen allesamt darauf, dass vor allem die intralinguale/bimodale Untertitelung in Hinblick auf den Sprachen- und Wissenserwerb unterstützend wirkt. Von besonderer Bedeutung ist hierbei sicherlich, dass im deutschsprachigen Raum nach wie vor die Synchronisierung von fremdsprachlichen Filmen die Medienlandschaft beherrscht. Wichtig erscheint insbesondere die Forderung der Forschung, dass DVD-Hersteller die intralinguale/bimodale Untertitelung anbieten sollten (vgl. u.a. Araújo, 2008, S. 227–238; Mitterer & McQueen 2009; Zanón, 2010, S. 285–299; Almeida & Costa, 2014, S. 1234–1238).

3. Geschichts- und sprachdidaktische Überlegungen

Ein Blick in die neueste geschichtsdidaktische Literatur bzw. eine Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Diskussionen zeigt nachdrücklich, dass der Einsatz von Untertiteln in der Unterrichtspraxis des Geschichtsunterrichts helfen kann, Forschungsprobleme vielleicht nicht zu lösen, aber sie zumindest im Vollzug des Unterrichts ernst zu nehmen. Ohne ausführlich auf die jeweiligen Forschungspositionen einzugehen, ist auf neuere Überlegungen zum Wissen, welches von Schülerinnen und Schülern benötigt wird, um Aufgaben im kompetenzorientierten Unterricht zu lösen, hinzuweisen.

3.1 Faktenwissen – Arbeitswissen – konzeptionelles Wissen

Der Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II und mittlerweile auch in der Sekundarstufe I zeichnet sich in Österreichs Schulen durch die Umstellung von „träger“ Wissensvermittlung (Renkl & Nückles, 2006, S. 179–192) auf einen kompetenzorientierten Unterricht aus. Die Etablierung eines domänenspezifischen Kompetenzmodells (Kühberger, 2015) klärte keineswegs das Problem des nötigen Arbeitswissens und so bleibt das für einen kompetenzorientierten Unterricht notwendige Wissen wenig erforscht. Im Allgemeinen muss sich die Fachdidaktik jedoch die Frage stellen, welche Arten, Formen, Typen und Ausprägungen von Wissen den Unterricht stützen und wie durch Unterrichtsarrangements Vorwissen genutzt bzw. Wissen hinsichtlich der konkreten Anwendung aufgebaut werden kann. Christoph Kühberger stellte bereits vor einiger



Zeit zur Diskussion (2009, S. 52–56), welches Wissen die Politische Bildung benötigt, und schlägt dabei vor, sich nun endgültig vom sogenannten kanonisierten Wissen, einem invariablen Bestand an bildungsbürgerlichen Einsichten, Daten und Fakten, zu lösen und das Konzept „Wissen“ nachhaltig zu hinterfragen. Kühberger spricht in Anschluss an Lorin W. Anderson und David R. Krathwohl von vier Dimensionen des Wissens, welche einen domänenspezifischen Nutzen aufweisen: Faktenwissen (Informationen), Prozedurales Wissen (Ausführung von Techniken und Methoden + Adaptionen der Anwendungswege), Konzeptionelles Wissen (abstrakte und komplexe Aspekte: Modelle, Theorien etc.), Metakognitives Wissen (Selbstreflexion). In der österreichischen Debatte über die Implementierung des kompetenzorientierten Unterrichts wurde vor allem vom nötigen „Arbeitswissen“ gesprochen (Krammer, 2008, S. 6). Darunter sind nicht kanonisierte Wissensreservoirs gemeint, welche die Schülerinnen und Schüler benötigen, um anlassbezogen Themen zu erschließen, Phänomene und/oder Zustände zu erkennen und Probleme zu lösen. Alfred Germ erweiterte das Vier-Dimensionen-Modell und gibt neun unterschiedliche Formen von Wissen an: Neben den bereits genannten Wissensformen wird noch das „träge“, das „implizite“ (unbewusste) und das konzeptuelle Deutungswissen (Wissen in Beziehung zum Vorverständnis und zu zentralen Konzepten) erwähnt (Germ, 2015, S. 52f.). Kühberger plädierte kürzlich für eine Intensivierung der Forschung hinsichtlich des benötigten (Arbeits-)Wissens in Bezug auf Aufgaben des kompetenzorientierten Unterrichts. Im Besonderen be-

tonte er den Aufbau konzeptionellen Wissens anhand der Ausrichtung an Basiskonzepten (Kühberger, 2016, S. 91–108; 2012, S. 33–74).

3.2 Sprachsensibilität

Ferner stehen die neueren Forschungen Saskia Handros für eine intensive Auseinandersetzung zwischen Sprache und Geschichte im Sinne eines sprachsensiblen Geschichtsunterrichts. Handro gibt zu bedenken, dass die Problematik, welche durch die PISA-Studie bezüglich der Lesekompetenz aufgeworfen wurde, erstens durch die Erforschung des pragmatischen Sprachhandelns von Schülerinnen und Schülern im Geschichtsunterricht in den Fokus zukünftiger geschichtsdidaktischer Überlegungen und Forschungen rücken sollte; zweitens ist gerade die Hinwendung zum Sprachhandeln eine „neue“ Form, sich von der Inhalts- und Gegenstandsorientierung zu lösen, um lernseitigen Kompetenzaufbau, ganz im Sinne einer subjektorientierten Geschichtsdidaktik, sicht- und nutzbar zu machen (Handro, 2016, S. 265–296). Hervorzuheben ist hierbei auch, dass in Hinsicht auf eine sprachensible Wende der unterschiedlichen Didaktiken Sprache nicht mehr nur zentraler Gegenstand des Unterrichtsfaches Deutsch, sondern vielmehr als zentrales Medium des Lehrens und Lernens zu begreifen ist (Hofer & Ogris, 2015, S. 136–150). Vor allem die Forschungen von Sven Oleschko zeigen nachhaltig, dass man sich als Lehrerinnen und Lehrer insbesondere in Bezug auf Aufgaben auf die Sprachverwendung Rücksicht nehmen sollte. In diesem Zusammenhang geht es um den Aufbau einer Fachsprache, die

benötigt wird, um die Komplexität von Aufgabenstellungen zu lösen (Vgl. u.a. Oleschko, 2015, S. 83–95). Wichtig zu betonen ist, dass die Sprachförderung bereits im Sachunterricht der Grundschule elementar ist, da die Grundlage für später aufzubauende fachspezifische Strukturen gelegt wird. Zur effektiven Gestaltung der Sprachförderung müssen neben dem Wortschatz auch die Bereiche Hören und Lesen sowie Sprechen und Schreiben aufgebaut werden (Benholz & Rau, 2011). Besonders beachtet werden sollten hierbei die Forschungen von Oomen-Welke, welche bereits 2005 unter Bezugnahme auf die sprachliche Progression von Grundschülerinnen und -schülern Folgendes feststellte:

Durch Zeigen und Bebilderung werden nämlich elementare Kommunikationsfähigkeiten wie einfaches Benennen höchstens im Sinne der sog. BICS (Basic interpersonal communicative skills) erreicht. Nicht erreicht wird im Allgemeinen jedoch ein Schritt in Richtung der angestrebten sog. kognitiv-akademischen Sprachbeherrschung (cognitive academic language proficiency CALP). (S. 118).

Diese Verbindung zwischen digitalen Medien, Wissensaufbau und Sprachsensibilität, welche als mitzudenkende Folie fungiert, führt zur wichtigen praxisrelevanten Frage, welche Lehr- und Lernsettings im (Geschichts-)Unterricht dazu führen können, mediale Kompetenzen anzubahnen bzw. digitale Angebote sinnvoll zu nutzen.

4. Didaktische Anmerkungen

Die Ausgangsbasis unseres Projekts stellten die österreichischen Lehrpläne für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung Sek II und in Ansätzen Sek I dar. Gerade die Hinwendung zum kompetenzorientierten Unterricht stellt, wie wir in unseren Diskussionen festgestellt haben, für viele im Dienst befindliche Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf das altgewohnte reproduktive Abfragen von Wissen durchaus ein Problem dar. Ohne repräsentative Daten erhoben zu haben, befürchten doch einige Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer, dass das „historische Wissen“, was auch immer darunter zu verstehen ist, weniger wird.

Durch unser schulübergreifendes Projekt versuchten wir erstens, Unterrichtsfilme als wichtiges Medium zur Anbahnung von Kompetenzen und zum Aufbau von „Arbeitswissen“ zu nutzen; zweitens durch die bewusste Infragestellung des Einsatzes von Untertiteln die Schülerinnen und Schüler dazu zu bringen, den Einsatz einerseits zu reflektieren und andererseits den Wissenszuwachs

zu sehen; drittens sind wir der Meinung, dass wir durch die Hinwendung zum reproduktiven Wissen, das in den nachfolgenden Stunden zu Arbeitswissen für Quellenübungen wurde, den Ausgleich zwischen der von der Praxis teilweise weit entfernten theoretischen Forschung und den (An-)Forderungen der Praxis herstellen können.

Unsere didaktischen Ziele bestanden vordergründig darin, dass unsere Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Unterrichtsfilme nicht nur „Zeitvertreib“ oder eine andere Form des Unterrichts sind, sondern ein digitales Medium, das erstens eine bestimmte Perspektive auf eine spezifische historische Begebenheit liefert, zweitens, dass Untertitel dazu führen, dass die (semantischen) historischen Begriffe in einem akustischen, visuellen und lesbaren Zusammenhang stehen und eben dabei helfen, diesen besser als zuvor zu verstehen; drittens, dass Untertitel für die Schülerinnen und Schüler spürbar den Wissenserwerb steigern.

5. Durchführung

Wir wählten passende Unterrichtsfilme im Hinblick auf ein Thema, welches im jeweiligen Geschichtsunterricht gerade unterrichtet wurde, aus und unser Kooperationspartner Michael Kern bearbeitete die Filme, die seit unserem Projekt allesamt mit und ohne Untertitel auf LeOn abzurufen sind. Es handelt sich dabei um folgende Filme:

- Erster Weltkrieg – eine europäische Katastrophe II (Sek I)
- Sturm auf die Bastille 1789 (7. Klasse Sek II)
- Afrika – Zur Geschichte des Kontinents (5. Klasse Sek II).

Grundsätzlich gingen wir methodologisch auf folgende Art und Weise vor: Den Schülerinnen und Schülern einer Klasse wurde zuerst ein Unterrichtsfilm mit Untertiteln vorgespielt. Danach wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sofort im Anschluss ein Blatt zur Wissensabfrage ausgeteilt, das einfache Wissens- und Kontextfragen enthält. Ein zweites Blatt diente zur Evaluierung. Eine Testklasse der gleichen Altersstufe sah jeweils den gleichen Film ohne Untertitel und musste die gleichen Fragen beantworten und ebenfalls den Einsatz von Unterrichtsfilmen bewerten.

Die folgenden Arbeitsblätter dienten zur Wissensabfrage und wurden von Michael Bachlechner (Abb. 1), Claus Oberhauser (Abb. 2) und Stephan Scharinger (Abb. 3) erstellt und finden sich in den Beilagen bzw. weiteren Anhängen zum Projekt unter dem folgenden Link: <https://www.imst.ac.at/uusprojekte/bericht/1774>.

Fragen zum Unterrichtsfilm „Erster Weltkrieg – eine europäische Katastrophe II“
01 Wann erfolgte die Kriegserklärung Österreich-Ungarns an Serbien? (Monat, Jahr)
02 Vervollständige folgenden Satz! „Nach dem Sieg bei und in den Masuren zwangen die deutschen Truppen zum endgültigen Rückzug aus Ostpreußen.“
03 Was musste Österreich-Ungarn nach dem Kriegseintritt Italiens auf Seiten der Entente führen?
04 Wie wird der Krieg in den Bergen im Film genannt?
05 Wo hatten die Mittelmächte, vor allem Österreich-Ungarn, 1916 militärische Erfolge?
06 Was war einer der Gründe, warum die USA in den Krieg eintraten?
07 Wer schied am 15. Dezember 1917 aus dem Krieg aus?
08 Nenne technische Neuerungen auf dem Gebiet der Kriegsführung!
09 Wie viele Tote forderte die Schlacht um Verdun?
10 Was wurde zum Hauptnahrungsmittel der Deutschen im Hungerwinter 1916/17?
11 Wer nahm den Platz der Männer in den Rüstungsbetrieben ein?
12 Wann und wohin musste der deutsche Kaiser ins Exil fliehen?
13 Welchen Namen gab man in Deutschland der von Philipp Scheidemann ausgerufenen Republik?
14 Wo wurde der Friedensvertrag zwischen der Entente und Deutschland unterzeichnet? Kreuze die zwei richtigen Antworten an! <input type="radio"/> in Wien <input type="radio"/> in einem Eisenbahnwagen <input type="radio"/> in einem Flugzeug <input type="radio"/> in Versailles
15 Nenne drei Folgen für Deutschland, nachdem der Krieg verloren gegangen war.
16 Welches Ziel verfolgte der nach dem Krieg gegründete Völkerbund?
17 Großbritannien und Frankreich verloren nach dem Krieg ihre Weltmachtstellung. Welche Nation übernahm diese?

Abbildung 1

Film „Sturm auf die Bastille 1789“
Benenne zwei Folgen der Unwetter von 1788:
Wer trug fast die gesamte Steuerlast in Frankreich 1789?
Wozu erklärten sich Abgeordnete des Dritten Standes im Juni 1789?
Wie heißt die Wäscherin, die namentlich in einer Liste der Bürgerwehr 1789 genannt wird?
Was war die Bastille 1789?
Was vermuteten die Aufständischen in der Bastille?
Wie heißt der Kommandant der Bastille?
Womit beginnt der Sturm auf die Bastille?
Wer wechselt während des Aufstandes die Seiten?
Was passierte, nachdem nach der Kapitulation die Zugbrücke heruntergelassen worden war?
Wie viele Gefangene befanden sich in der Bastille?
Was passierte mit dem Kommandanten der Bastille?
Wo befindet sich während des Sturms auf die Bastille Ludwig XVI?
Was notierte sich Ludwig XVI. zum 14. Juli in sein Tagebuch?

Abbildung 2

6. Ergebnis und Fazit

Ohne genauer auf die empirische Auswertung einzugehen (Bachlechner, 2016, S. 14–29), ist festzuhalten, dass anhand von einer Gegenüberstellung der Wissensabfrage in Hinsicht auf die Kontrollgruppe und die Gruppe mit Untertiteln bemerkenswerte Ergebnisse durch den bewussten Einsatz von pädagogischem Material erzielt werden konnten: Zunächst wird deutlich, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler aufgrund von Vorurteilen den Einsatz von Untertiteln eher kritisch sahen. Dies liegt unserer Ansicht nach daran, dass die Verwendung von Untertiteln außerhalb des fremdsprachlichen Unterrichts bisher nicht üblich ist und die Schülerinnen und Schüler davon ausgehen, dass sie muttersprachliche Filme ohne Probleme verstehen und verarbeiten. Die Schülerinnen und Schüler meinten zunächst sogar, dass Untertitel eine Ablenkung darstellen oder den Film stören würden.

Offensichtlich ist, dass Untertitel nicht ignoriert werden konnten und eine hohe Beachtung fanden. Klar und deutlich geht hervor, dass Schülerinnen und Schüler viele Vorteile hinsichtlich des Einsatzes von Untertiteln erkannten (u.a. Bachlechner, 2016, S. 28–29). Die Untertitel halfen dabei, die Inhalte des Filmes besser zu verarbeiten. Auch Fachbegriffe wurden mehr als sonst verstanden, da die Schülerinnen und Schüler nachlesen konnten, wenn sie etwas (akustisch) nicht verstanden hatten.

Der Vergleich der Ergebnisse der Arbeitsblätter zeigt, dass jene Schülerinnen und Schüler, die den Film mit Untertiteln gesehen haben, besser abschnitten. Besonders auffällig ist der Vorsprung bezüglich des Überblickswissens, vor allem beim Film „Afrika – Zur Geschichte des Kontinents“: Hier erreichte die Untertitelgruppe eine deutlich höhere Punktzahl. Das erscheint deshalb interessant, weil evident ist, dass sich der Einsatz von Untertiteln auf das Detailwissen (Fachbegriffe, Namen etc.) positiv auswirkt. Offenbar trägt das Lesen der Untertitel aber auch zu einem besseren Verständnis für Zusammenhänge bei, wobei hier weiterführende Forschungen noch mehr Auskunft geben müssen.

Hervorzuheben ist auch die an der NMS Mayrhofen durchgeführte Nachtestung, welche vier Monate nach dem Einsatz der Unterrichtsfilme stattfand. Auch nach der doch recht langen Pause nach dem ersten Sehen des Unterrichtsfilms konnte die Gruppe mit den Untertiteln deutlich besser abschnitten als die Kontrollgruppe. Ob diese Ergebnisse den Schluss zulassen, dass die Verwendung von Filmen mit Untertitelung wirklich zu einem nachhaltigeren Wissenserwerb bei-

Afrika – Zur Geschichte des „Schwarzen Kontinents“	
Fragebogen	Name und Klasse: _____
Afrika im Überblick _____ Länder ca. _____ Volksgruppen und _____ verschiedene Sprachen	Afrika, die „Wiege der Menschheit“ Nenne die beiden frühen Menschenformen, die sich in Afrika entwickelten. 1: _____ 2: _____ Nenne jeweils zwei Informationen zur Kultur der frühen Menschen. • Bildliche Quellen: _____ • Sprache: _____
Die afrikanischen Großreiche des Mittelalters waren: _____ _____	Sklavenhandel in Afrika Nenne die europäischen Kolonialmächte, die die folgenden Festungen in Afrika gründeten bzw. verwalteten. Elmina: _____ / _____ Axim: _____ Cape Coast Castle: _____
Zwei wichtige Informationen zur Insel Sansibar: _____ _____	Afrika im 20. Jahrhundert 1884 wurde die Kongo-Konferenz in Berlin von _____ einberufen. Obwohl die afrikanischen Kolonien nach dem _____ unabhängig wurden, ist die Periode der Ausbeutung Afrikas bis heute nicht abgeschlossen. Ein großes Problem Afrikas ist die willkürliche Grenzziehung. Das nomadisierende Volk der _____ lebt daher in zwei verschiedenen Staaten, nämlich _____ und _____.
Forschungsreisen im 19. Jahrhundert Ziel der Reisen war es u. a., die Quellen der Flüsse _____ und _____ zu finden. Der Forscher _____ erkundete den Sambesi und sah als erster Europäer die Victoriafälle, die von den Einheimischen _____ genannt wurden.	„Nationbuilding“ Erkläre, was mit diesem Begriff gemeint ist. _____ _____ Beschreibe, auf welche Weise dieses Ziel in den afrikanischen Staaten erreicht werden soll. _____ _____
Aktuelle Entwicklungen In Ruanda ermordeten im April _____ Angehörige der Hutu-Mehrheit ca. 800.000 Menschen der Tutsi-Minderheit. Beschreibe die aktuelle Situation in Ruanda. _____ _____	

Abbildung 3

trägt, wird zur Hypothese für das unten kurz vorgestellte Anschlussprojekt.

Zusammenfassend sind noch wichtige Ergebnisse im Hinblick auf die Sekundarstufe II anzuführen, welche ich bereits im IMST-Bericht auf diese Art und Weise festgehalten habe:

1.) Je später man in Bezug auf die Lernbiografie mit dem Einsatz von Untertiteln in Lehr- und Lernmedien beginnt, desto eher neigen Schülerinnen und Schüler dazu, diese in Hinsicht auf den Wissenserwerb abzulehnen und als störend zu empfinden; auch wenn klar und deutlich hervorgeht, dass Untertitel den Wissenserwerb unterstützen.

2.) Für Muttersprachlerinnen und Muttersprachler ist das Einblenden des gesamten Textes des Lernfilms als Untertitel insofern eine Ablenkung, als viele Rezipienten dazu übergehen, nur noch auf den Text zu achten und dabei das Visuelle auszublenden. Dies geht auf schulische Lerngewohnheiten zurück, da nach wie vor das Textuelle im Zentrum des Wissenserwerbs steht.

3.) Dessen ungeachtet ist als Ergebnis des Projekts davon auszugehen, dass gerade diese Hinwendung zum Textuellen dazu führt, dass die filmische

Ästhetik nicht mehr vom Ziel des Wissenserwerbs ablenkt und damit die Schülerin bzw. der Schüler nicht in den filmischen Unterhaltungsmodus gerät (Bachlechner, 2016, S. 26).

Deshalb beschäftigt sich das neue interdisziplinäre fachdidaktische Projekt des Fachdidaktikzentrums „Subtitling Knowledge“ mit dem Einsatz von Untertiteln in Lehr- und Lernfilmen mit historischem (und biologischem) Inhalt. Dabei stehen der Wissenserwerb, der Sprachenerwerb und die Steigerung der Lesekompetenz bei Schülerinnen und Schülern der Primarstufe und der Sekundarstufe 1 im Vordergrund. Damit verschiebt sich das Lernalter der Schülerinnen und Schüler. Das Projekt versteht sich als Fortführung bzw. Vertiefung und Erweiterung des im Beitrag dargestellten IMST-Projekts. Insbesondere die Fächer Geschichte und Biologie (Sachunterricht) sowie Deutsch stehen im Fokus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung.

Vor allem zielt das fachdidaktische Projekt auf die letzten beiden Klassen der Primarstufe und den Beginn der Sekundarstufe I ab, um zu zeigen, dass durch einen fokussierten Sachunterricht Fachvokabular, Wissensnetze qua Sprache und die Lesekompetenz aufgebaut werden können. Zu erwarten ist, dass die partizipierenden Schülerinnen und Schüler, welche Filme mit Untertiteln sehen, in den nachfolgenden Testungen besser abschneiden als die Kontrollgruppe. Dies würde implizieren, dass der Einsatz von bimodalen Untertiteln in der sogenannten Muttersprache den Schülerinnen und Schülern dabei helfen würde, erstens den Inhalt der Lehrfilme besser als bisher zu verarbeiten, zweitens die Lesekompetenz aufzubauen, drittens den Übergang von BICS zu CALP bereits früh zu begleiten und viertens die erste Annäherung an die in der Sekundarstufe benötigten Kompetenzen in die Wege zu leiten.

Gerade der vierte Punkt kann in Hinsicht auf die anzubahnende Dekonstruktion von Filmen bereits in der Primarstufe zu einem Nachdenken über das, was Geschichte ist, führen. In weiterer Folge wird zu bestimmen sein, welches Wissen in welcher Form am Beginn des historischen Lernens relevant ist (Fenn, 2011, S. 31–62).

Literatur

- Almeida, P. A. & Costa, P. D. (2014). *Foreign Language Acquisition: The Role of Subtitling*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 141, 1234–1238.
- Araújo, V. L. S. (2008). *The educational use of subtitled films in EFL teaching*. In J. D. Cintas (Hrsg.), *The Didactics of Audiovisual Translating* (S. 227–238). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

on (S. 227–238). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

- Bachlechner, M. (2016). *Sehen. Hören. Lesen. Untertitelte Unterrichtsfilme und Wissenserwerb*. Abgerufen von https://www.imst.ac.at/files/projekte/1774/berichte/1774_Langfassung_Bachlechner.pdf.

- Benholz, C. & Rau, S. (2011). *Möglichkeiten der Sprachförderung im Sachunterricht der Grundschule*. Abgerufen von https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachfoerderung_sachunterricht_grundschule.pdf.

- d’Ydewalle, G. (2002). *Foreign-Language Acquisition by Watching Subtitled Television Programs*. *Journal of Foreign Language Education and Research*, 12, 59–77.

- de Linde, Z. & Kay, N. (1999). *The Semiotics of Subtitling*. Manchester: St. Jerome Publishing.

- Gambier, Y., Caimi, A. & Mariotti, C. (Hrsg.). (2015). *Subtitles and Language Learning. Principles, strategies and practical experiences*, Bern: Peter Lang.

- Germ, A. (2015). *Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Theoriebildung – Fachdidaktische Umsetzung – Praxisbeispiele*. Wien: Lit Verlag.

- Fenn, M. (2011). *Bayerische Geschichte in der Grundschule – Ein relevanter Zugriff am Beginn des historischen Lernens?* In M. Fenn & Gregor Meilchen (Hrsg.), *Bayerische Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (S. 31–62). München: Herbert Utz Verlag.

- Handro, S. (2016). „Sprachsensibler Geschichtsunterricht“. *Systematisierende Überlegungen zu einer überfälligen Debatte*. In W. Hasberg, H. Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven* (S. 265–296). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Hofer, M.-T. & Ogris, K. (2015). *Sprachsensibler Fachunterricht – Umsetzung sprachsensibler Maßnahmen am Beispiel „Sinken und Schwimmen“*. *Transfer. Forschung Schule*, 1 (1), 136–150.

- Krammer, R. (2008). *Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. *Informationen zur Politischen Bildung*, 29, 5–14.

- Koolstra, C. M. & Beentjes, J. W. J. (1999). *Children’s vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled TV programs at home*. *Educational Technology Research & Development*, 47, 51–60.

- Koolstra, C. M., Van der Voort, T. H. A. & Van der Kamp, L. J. T. (1997). *Television’s impact on children’s reading comprehension and decoding skills: A 3-Year panel study*. *Reading Research Quarterly*, 32, 128–152.

- Kühberger, C. (2016). *Historisches Wissen – verschiedene Formen seiner Strukturiertheit und der Wert von Basiskonzepten*. In W. Hasberg, H. Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven* (S. 91–108). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Kühberger, C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen an Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung* (3. Aufl.). Innsbruck – Wien: Studienverlag.

- Kühberger C. (2012). *Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen*. In C. Kühberger (Hrsg.), *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen über Art, Umfang und Tiefe für das historische Lernen* (S. 33–74). Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.

- Kühberger, C. (2009). *Welches Wissen benötigt die politische Bildung?* *Informationen zur Politischen Bildung*, 30, 52–56.

- Maier, W. (1998). *Grundkurs Medienpädagogik Mediendidaktik: ein Studien- und Arbeitsbuch*. Weinheim: Beltz.

- Mitterer, H. & McQueen, J. M. (2009). *Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception*. *PLoS ONE*, 4 (11), e7785. doi:10.1371/journal.pone.0007785.

- Oomen-Welke, I. (2005). *Wo lernen Grundschulkinder, Sachtexte zu verstehen?* In M. Fix & R. Jost (Hrsg.), *Sachtexte im Deutschunterricht* (S. 108–119). Baltmannsweiler: Schneider.

- Oleschko, S. (2015). *Lernaufgaben und fachdidaktische Aufgabenanalysen in Politik. Zur Bedeutung der Sprache bei Aufgabenanalysen*. In G. Weißeno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven* (S. 83–95). Wiesbaden: Springer VS.

- Renkl, A. & Nückles, M. (2006). *Träge Kompetenzen? – Gründe für die Kontextgebundenheit von beruflichen Handlungskompetenzen*. *Bildung und Erziehung*, 59 (3), 179–192.

- Zanón, N. T. (2010). *Subtitling as a Task and Subtitles as Support. Pedagogical Applications*. In J. Díaz Cintas, A. Matamala, J. Neves (Hrsg.), *New insights into audiovisual translation and media accessibility* (S. 285–299). Amsterdam, New York: Rodopi.

Stadtrundgänge als außerschulische und historische Lernorte

Möglichkeiten und Chancen für die Geschichtsdidaktik, die Politische Bildung und den Geschichtsunterricht

Claus Oberhauser

Abstract

Der folgende Beitrag zeigt das didaktische Potential von Stadtrundgängen vor allem in Bezug auf den Geschichtsunterricht auf. Dabei wird auf die theoretischen sowie für die Praxis nutzbaren Forschungen von Michel de Certeau, Karl Schlögel und auf Auseinandersetzungen bezüglich des Spatial turn in Hinsicht auf die Aufforderung, Raum und Orte als Kategorien der Geschichtswissenschaften ernst zu nehmen, eingegangen. Danach wird das didaktische Potential von historischen Orten im Hinblick auf außerschulisches Lernen kritisch reflektiert, wobei besonders die lokale Sichtbarkeit, die (Er-)Greifbarkeit und die Geschichtskonstruktion an historischen Orten hervorgehoben werden. Anhand eines Lehrprojekts, das vom Fachdidaktikzentrum der Pädagogischen Hochschule Tirol und dem Institut für Geschichtswissenschaften und Europäische Ethnologie der Universität Innsbruck durchgeführt wurde, wird gezeigt, welche konkreten Chancen durch Stadtrundgänge für die Geschichtsdidaktik, die Politische Bildung und den praktischen Geschichtsunterricht entstehen. Als Fallbeispiel dient dazu die didaktische Rekonstruktion der Geschichte des Innbrückenkreuzes des Künstlers Rudi Wach. Festzuhalten ist, dass historische Orte in Stadtrundgängen die Möglichkeit bieten, (politische) Setzungen, und damit geradezu enthistorisierte Räume, zu hinterfragen, zu erforschen und zu dekonstruieren.

1. Gehen in der Stadt – Der Spatial turn und die Geschichtsdidaktik

Der umtriebige Kulturphilosoph, Soziologe und Historiker Michel de Certeau S.J. (1925–1986) galt und gilt sicherlich nicht als Geschichtsdidaktiker. Selbst Fachhistoriker im deutschsprachigen Raum haben sich teilweise schwer mit seinen Thesen und seiner Methodologie im Anschluss an Michel Foucault getan (Füssel, 2007). Durch ein genaueres Hinsehen bzw. ein Wiederlesen seines berühmten Werks „Kunst des Handelns“ (1988) werden jedoch didaktische Potentiale offenbar: Im Kapitel VII „Gehen in der Stadt“ (S. 179–208) beschreibt de Certeau den „Panoramablick“ (S. 181), den viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf ihren Forschungsgegenstand haben. Sie betrachten in diesem Fall die Stadt von oben, sehen eine Gesamtheit und sind außerhalb der Stadt; sie sind also Voyeure einer Fiktion: „Die Panorama-Stadt ist ein ‚theoretisches‘ (das heißt) visuelles Trugbild, also ein Bild, das nur durch ein Vergessen und Verkennen der praktischen Vorgänge zustandekommt.“ (S. 181) Wenn man mit Michel de Certeau in – eben nicht außerhalb – der Stadt geht, wird deutlich, dass wir uns in einem Raum befinden, der durch „politische“ Strategien geformt und dem durch die Benennung von Straßen und Plätzen eine Geschichte gegeben wurde. De Certeau vertritt die Meinung, dass die alltägliche Geherin und der alltägliche Geher den vorgesehenen Raum durch subjektive Taktiken durchbrechen. Obwohl die Geherin bzw. der Geher von kollektiven Setzungen (Strategien) umge-

ben ist, ist es sie bzw. er, welche bzw. welcher oftmals unreflektiert in einem geschichtskulturell aufgeladenen Raum „Spuren“ hinterlässt; und damit eine Geschichte erzeugt, die anders ist als die von den Mächtigen vorgegebene. Wenn man genau hinsieht, entdeckt man nichts anderes als das vor allem für den neuen Lehrplan für die Sekundarstufe I „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ proklamierte und im Unterrichtsvollzug eingeforderte Basiskonzept „Perspektive“ (Hellmuth & Kühberger, 2016, S. 11).

Im deutschsprachigen Raum ist im Zusammenhang mit „Gehen in der Stadt“ insbesondere der Experte für osteuropäische Geschichte Karl Schlögel mit seinem Werk „Im Raum lesen wir die Zeit“ (2003) hervorzuheben. Er thematisiert anhand verschiedener Einzeldarstellungen die Verortung der Geschichte; auf den Punkt gebracht: Nicht „so sehr das Lesen von Texten, sondern das Hinausgehen in die Welt und die Bewegung in der Welt sind die primäre und paradigmatische Form der Erkundung und Erschließung.“ (S. 10) Dies sind nur zwei Beispiele von Vordenkern eines Geschichtsverständnisses, welches sich der räumlichen Dimension bewusst ist.

Der Spatial turn bzw. der Raum als „neue“ Leitkategorie wird in der Geschichtsdidaktik nach längerer Zurückhaltung diskutiert und reflektiert: Zu den dem chronologischen Geschichtsverlauf gehörenden Fragen „Was?“ und „Wann?“ gesellt sich die Frage „Wo?“ dazu (Oswalt, 2010). Gerade das theoretisch-methodologische Potenzial der Auseinandersetzung mit dem Raum-Begriff wurde von Vadim Oswalt mehrfach betont. Die Möglichkeiten des historischen Lernens anhand von Raumbezügen und -konzeptionen stehen dabei im Vordergrund mehrerer Forschungen (Oswalt, 2011; Handro & Schönemann, 2014). Wichtig zu betonen ist, dass man mit Oswalt Raumbezüge nicht nur als gegeben mitdenken sollte, sondern dass gerade im Vollzug des Unterrichts die räumliche Bedingtheit der Geschichte hervorgehoben und bewusst reflektiert werden muss: So steht Raum in Beziehung mit Macht, Herrschaft, Wirtschaft oder Religion; dimensional soll stärker als bisher die Regional-, Landes-, oder Globalgeschichte angesprochen werden. Daran anschließend führt die Verortung der Geschichte auch dazu, dass wahrgenommen wird, dass Räume erstens historisch konstruiert wurden und zweitens, dass Räume der Ort von Ereignissen und Handlungen waren. Festzuhalten ist, dass trotz der Hinwendung zum Raum in der Geschichtsdidaktik keineswegs die narrative Sinnbildung, welche erst das historische Lernen an Orten ermöglicht, ersetzt, sondern vielmehr durch die Verortung und Vermittlung verstärkt wird.

Erstaunlicherweise gibt es verhältnismäßig weni-

ge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich explizit mit dem Zusammenhang des historischen Lernens an einem historischen Ort vor dem Hintergrund des Spatial turn beschäftigen: Hervorzuheben ist hierbei die theoretische sowie praktische Auseinandersetzung von Christian Kuchler (2012), welcher explizit das Rüstzeug des Spatial turn anspricht und umsetzt. Er schließt dabei an Überlegungen von Bodo von Borries in Hinsicht auf die Unterscheidung in „Geschehenorte“ und „Erinnerungsorte“ an (2008, S. 23f.); also erstens Orte, an denen durch Quellen nachweisbar etwas geschehen ist und die lokal-topographisch auffindbar sind, und zweitens Orte, welche als Funktion das bewusste Erinnern aufweisen (u.a. Museum, Denkmal etc.). In seiner Typologie nimmt Kuchler auch Orte auf, an welchen historische Gegebenheiten (museal) (re) präsentiert und/oder interpretiert werden, wenn ein Bezug zum historischen Geschehen lokal gegeben ist. Zu ergänzen sind hierbei auch mehrere Forschungen über „historische Stätten“ (z.B. Schreiber, 1998; 2004), wobei nicht immer trennscharf zwischen einem „historischen Ort“ und einer „historischen Stätte“ unterschieden wird. Historische Stätten (Gedenkstätten etc.) sind im Allgemeinen klar auf die Memorialfunktion ausgerichtet, während historische Orte diese nicht explizit aufweisen müssen. Kuchler fasst einen „historischen Ort“ definitorisch weiter, grundsätzlich gilt aber auch eine „historische Stätte“ als wichtiger Knotenpunkt bedeutsamen historischen Geschehens.

Im Folgenden wird es darum gehen, den älteren Begriff des „Außerschulischen Lernorts“ mit den geschichtsdidaktischen Überlegungen zu verbinden.

2. Außerschulische Lernorte

Im Gegensatz zum „historischen Ort“ ist die wissenschaftliche Beschäftigung mit „Außerschulischen Lernorten“ nicht neu, aber aufgrund der Offenheit des Begriffs- und Bedeutungsrahmens transdisziplinär nutzbar bzw. anschlussfähig (Karpa, Lübbecke & Adam, 2015). Außerschulisches Lernen ist generell bereits seit der Aufklärung bzw. später in mehreren reformpädagogischen Konzepten ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts. Jedoch gibt es aufgrund von disparaten Zugängen und Kontexten keine einheitliche Definition. Von zentraler Bedeutung ist im Allgemeinen, dass Schülerinnen und Schüler die Klasse oder vielmehr das Schulgebäude verlassen, um an anderen Orten zu lernen. Bekannten Problemen wie Aufwand, Vor- und Nachbereitung, Überprüfung des Gelernten etc. werden in der Literatur

mehrere Chancen des außerschulischen Lernens gegenübergestellt: Realitätsbezug bzw. Primärerfahrung, Lernen durch aktive Konstruktion, Ermöglichung eines fächerübergreifenden Unterrichts (Karpa, Lübbecke & Adam, 2015, S. 13–17). Das außerschulische Lernen in Hinsicht auf oben erwähnte Orte oder Stätten ist seit längerer Zeit fix in der schulischen Praxis und in der geschichts-didaktischen Forschung verankert. Oliver Plessow geht in einem Beitrag aber explizit darauf ein, dass „außerschulisch“ oft nur als schmückendes Epitheton dient, nicht aber als Leitbegriff. Plessow schlägt vor, „außerschulisch“ näher als bisher zu bestimmen und ausdifferenzieren. Er führt dazu die Unterscheidung einer schulbezogenen und einer schulkomplementären Verwendung des Begriffs in die Forschung ein. Während schulbezogen meint, dass die Verantwortung weiterhin bei der Schule oder den Lehrerinnen und Lehrern liegt, geht es bei schulkomplementär darum, dass Bildungsangebote von externen Institutionen ohne Leitung der Schulgemeinschaft wahrgenommen werden. Ferner geht Plessow davon aus, dass außerschulisches Lernen auf drei Ebenen verläuft: formal – schulbezogen, non-formal – schulkomplementär, informell – außerhalb der Schule (Plessow, 2015, S. 17–32). Von besonderer Bedeutung als außerschulische Lernorte in Bezug auf den Geschichtsunterricht werden in der Forschung Archive, Museen und Gedenkstätten genannt. Hierbei werden aber die Chancen, welche ein sogenannter Politischer Stadtrundgang bietet, oft übersehen.

3. (Politische) Stadtrundgänge

Wenn Geschichte im Raum stattfindet, wie Vertreter des Spatial turn verkünden, dann muss auch das historische Lernen vor Ort einen Platz haben und außerschulische Lernorte dürfen nicht als ungenutzte Chancen der Geschichts- und Politikdidaktik betrachtet werden. Und dieses Lernen vor Ort zeigt sich nachhaltig in sogenannten „Politischen Stadtrundgängen“.

Wissenschaftliche Auseinandersetzungen und empirische Daten im Hinblick auf die Wirksamkeit „Politischer Stadtrundgänge“ sind Mangelware bzw. Desiderate der Forschung. Das bloße außerwissenschaftliche Urteil, dass außerschulisches Lernen zu umfassenderen Kenntnissen führt, da Lernen vor Ort multisensorisch ist, muss empirisch nachgewiesen werden (Messmer, Rempler & Wilhelm, 2011, S. 140). In Bezug auf die wissenschaftliche Reflexion von „Politischen“ Stadtrundgängen ist vor allem auf Oliver Emde (2015) zu verweisen, dem es insbesondere darum geht, dass Stadtrundgänge in der Politikdidaktik

näher untersucht werden müssen. Emde gibt drei gewichtige Gründe an, welche für eine fachdidaktische Aufarbeitung politischer Orte sprechen: Anhand eines Ortes wird durch eine Fallstudie die Komplexität gesellschaftlichen Handelns und Deutens lokal sichtbar, (er-)greifbar und verhandelbar; dies soll laut Emde das Interesse der Schülerinnen und Schüler an der Politischen Bildung bzw. an der Geschichte nachhaltig stärken; das führt zur Einsicht, dass der politische bzw. historische Ort ein Ergebnis kollektiver Gestaltung ist und dementsprechend sozial konstruiert wurde (S. 68f.). Dabei wird aufgezeigt, dass durch das Handeln vor Ort gleichzeitig auch die Wahrnehmung eines Ortes an sich verändert wird, da die Schülerinnen und Schülern den Ort nun bewusst und nicht nur transitorisch wahrnehmen. Des Weiteren führt Emde den methodischen sowie zugriffsrelevanten Dreischritt sehen – beurteilen – handeln (S. 77) an, welcher klar mit gängigen Kompetenzmodellen korrespondiert.

3.1 Kompetenzmodelle im österreichischen Geschichtsunterricht

Gerade das österreichische Kompetenzmodell zur Politischen Bildung (Krammer, 2008), welches in Anlehnung an das geschichtsdidaktische entwickelt wurde (Kühberger, 2015), begünstigt die Auseinandersetzung mit außerschulischen Lernorten insofern, als Lernen vor Ort die Förderung von Handlungskompetenz ermöglicht. Die Handlungskompetenz wird folgendermaßen definiert: „Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, politische Konflikte auszutragen, eigene Positionen zu formulieren, die Standpunkte anderer zu verstehen und an der Lösung von Problemen mitzuwirken.“ (Ammerer, Krammer, Kühberger & Windischbauer, 2009, S. 6) Genau diese Kompetenz wird an politischen sowie historischen Orten vermittelt. Vergleicht man diese Befunde mit einem weiteren wichtigen außerschulischen Ort, dem Museum, und damit mit der Museumspädagogik, ist festzustellen, dass sich die Rezipienten von dem Besuch eines Museums erhoffen, dass sie dort die immer wieder geforderte Handlungsorientierung vorfinden (Bernarduzzi, Albanesi & Bevilacqua, 2014, S. 761–780).

Auch die politische Urteilskompetenz kann dort gefördert werden, wo Politik stattfindet. Diese Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern auf bereits getroffene Urteile und auf geäußerte sowie latente Vorurteile zu reagieren. Des Weiteren sind politische Entscheidungen, Problemlagen oder Konflikte möglichst eigenständig im Sinne eines Sachurteils zu beurteilen (Ammerer, Krammer, Kühberger & Windischbauer, 2009, S. 10f.) Außerschulische Lernorte verlagern

die abstrakten Konzepte der Politischen Bildung in die konkrete Alltagspraxis von Bürgerinnen und Bürgern und machen somit das Politische im (öffentlichen) Raum erfahrbar. Klaus Bergmann stellte dementsprechend bereits 2002 fest: „Die große historische Welt zeigt sich im Kleinen in der Stadt, in der man lebt.“ (S. 80)

Klar und deutlich ist, dass Stadtrundgänge nicht nur der Erweiterung der Politischen Bildung zugekommen, sondern auch für genuin geschichts-didaktische Zwecke nutzbar und sinnvoll sind. Gerade historische Orte sollen und müssen dazu dienen, geschichtskulturell verkrustete Vorstellungen zu hinterfragen, zu kritisieren und schlussendlich durch Dekonstruktion den historischen Aushandlungsprozess zu zeigen. Dies impliziert, dass durch den außerschulischen historischen Ort die Möglichkeit geschaffen wird, nicht einfach nur blind gegenüber der historischen Erinnerung durch die Stadt zu gehen, um damit die von de Certeau kritisierten kollektiven Setzungen zu akzeptieren. Orte können dementsprechend zu einer physischen Materialität der historischen Erinnerung werden.

3.2 Innsbrucker Protest- und Erinnerungswanderweg

Im Sommersemester 2015 wurde in einem Lehrprojekt, welches vom Fachdidaktikzentrum der Pädagogischen Hochschule Tirol und dem Institut für Geschichtswissenschaften und Europäische Ethnologie der Universität Innsbruck durchgeführt wurde, ein Protest- und Erinnerungswanderweg von Lehramtsstudierenden der Universität Innsbruck erforscht, erstellt und didaktisch aufgearbeitet. Solche sogenannten alternativen (politischen) Stadtrundgänge gibt es bereits in mehreren Städten Deutschlands wie Mannheim, Kassel oder Hamburg (Emde, 2015, S. 60). In Österreich ist hierbei sicherlich auf den Ersten Wiener Protestwanderweg (Zentrum Polis, Martin Auer, Erster Wiener Protestwanderweg, <http://www.protest->

wanderweg.at/) zu verweisen oder auf das Angebot verschiedener anderer alternativer Stadtrundgänge vom für den Geschichtsunterricht in Österreich äußerst wichtigen Netzwerk erinnern.at.

Wir setzten uns als Projektgruppe zum Ziel, Orte in Innsbruck zu entdecken, an denen Protestaktionen stattfanden und die deshalb dazu dienen können, die Effekte der Politik und des Politischen im öffentlichen Raum sichtbar zu machen. Gerade die vielfach festzustellende Unsichtbarkeit der protestierenden Menschen sollte uns heutzutage in Zeiten von Politikverdrossenheit nachdenklich stimmen, um Politische Bildung nicht nur als Unterrichtsprinzip in Schulen zu verbannen, sondern vielmehr als lifelong learning zu betrachten. Politische Bildung findet nämlich in diesem Projekt „Stadt“, um die Broschüre politisch aktuell „Politische Bildung outdoor“ (2014) zu zitieren. Es geht dementsprechend nicht nur um „formale“ schulische Vermittlung, sondern um die Ergänzung durch das Außerschulische, also um eine Bildung außerhalb der Elfenbeintürme, direkt in der Stadt, dort, wo Protestaktionen ihren Platz haben.

Die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer wollen zeigen, dass Geschichte als Phänomen, welches in Raum und Zeit stattfindet, für heutige Generationen erfahrbar und im physischen Sinne fassbar wird. Im Vordergrund stehen dabei Menschen, die in der Vergangenheit für ihre Rechte einstanden und sie durch Protestaktionen einforderten. Ohne auf alle Stationen näher einzugehen, werden sie aufgelistet: Andreas-Hofer-Denkmal, Bozner Platz, Anna Säule, Adolf-Pichler-Platz, Christoph-Probst-Platz, Antifaschistisches Denkmal (Wolfgang Tschernutter), Höttinger Saalschlacht, Innbrücke (Rudi Wach), Hutterer Denkmal (Altstadt).¹

3.2.1 Das Innbrückenkreuz von Rudi Wach

Um das Potential zu verdeutlichen, wird im Fol-



genden ein kleiner Ausschnitt aus dem Projekt gezeigt und reflektiert.² Zuerst zur Geschichte des historischen Orts: Wer in Innsbruck von Hötting kommend über die eponyme Innbrücke geht, trifft bewusst oder unbewusst auf das Innbrückenkreuz des Tiroler Bildhauers Rudi Wach. Das Kreuz auf der Innbrücke an sich hat eine lange Tradition und galt vor allem als Schutzsymbol vor einem Hochwasser. Die seit 1515 bestehende Innsbrucker Kreuzbruderschaft, die sich um die Aufstellung und Bewahrung kümmerte und kümmert, musste 1789 mitansehen, dass es weggespült wurde. Im



Crucifix by Rudi Wach, Innbrücke, Innsbruck, Austria - panoramio

Andreas-Hofer-Gedenkjahr 1984 wurde die Aufstellung eines neuen Kreuzes genehmigt. 1986 sollte das neue Kreuz enthüllt werden. Wach hatte sich für eine gewagte Komposition entschieden: Die dargestellte Christusfigur ist nackt, ohne Wundmale und ohne Nabel, aber mit angedeuteten Genitalien. Der damalige Bischof Reinhold Stecher, der einem Skandal zuvorkommen wollte, einigte sich mit dem Künstler darauf, dass ein Bild des Kreuzes vor der Aufstellung veröffentlicht werden sollte, damit die Innsbruckerinnen und Innsbrucker darauf vorbereitet sein könnten. Das im April 1986 in der Tiroler Tageszeitung abgedruckte Foto veranlasste eine Vielzahl von Bürgerinnen und Bürgern, zum Bild Stellung zu beziehen. Die Kritik war so groß, dass die fertiggestellte Skulptur schlussendlich 21 Jahre im Volkskunstmuseum, nicht aber auf der Innbrücke zu bewundern war. Erst am 21. September 2007 wurde das Kreuz, initiiert durch die damalige Bürgermeisterin Hilde Zach, am heutigen Platz auf der Innbrücke aufgestellt. Es kam zwar zu einem Protest des selbst-ernannten katholischen Aktivisten Martin Humer, an dem immerhin ca. 50 Personen teilnahmen, das Kreuz wurde jedoch nicht mehr von der Brücke entfernt (Bakay, 2014, S. 111–115; Plattner, 1999, S. 223–314; Riccabona, 2007, S. 344–360).

3.2.2 Didaktische Umsetzung

Die Teilnehmenden gehen je nach Setting entweder selbstständig oder als Teil einer Exkursion auf die Innbrücke. Die Lehrperson lässt den Schülerinnen und Schülern Raum und Zeit herauszufinden, warum die Innbrücke ein wichtiger historischer Ort sein könnte. Auch nach mehrmaligem Durchführen dieser Station ist festzuhalten: Den wenigsten jungen Menschen ist etwas Anstößiges an dem „Nackten Jesus am Inn“ aufgefallen. Das heißt, dass das historische Problem häufig nicht wahrgenommen wurde.

Ausgangspunkt narrativ: Die Schülerinnen und Schüler bekommen in Gruppen den Zeitungsartikel „Ein nackter Christus am Inn“ von Benedikt Sauer aus dem Standard von 2007, in welchem erklärt wird, dass die Skulptur 21 Jahre aufgrund massiver Proteste nicht öffentlich aufgestellt werden konnte. Nach der Wahrnehmung des Problems sollte dies zur einer Verunsicherung bzw. Interesse bzw. Motivation (in der Gegenwart) führen, historische Fragen zu stellen. Gefolgt wird hierbei dem in Österreich gültigen Kompetenzmodell.

Rekonstruktion der Ereignisse/Geschichte des Orts: Anhand des Textes oder aber durch eine Recherche über die Geschichte des Innbrückenkreuzes soll für den „geschichtsunbewussten“ Flaneur dem Ort eine Geschichte gegeben werden.

1515	
1789	
1984	
1986	
2007	

- **Eigene Meinung begründen/anderen Meinungen widerstehen:** Hervorzuheben sind die im Jahre 1986 geschriebenen Leserbriefe, von welchen eine Vielzahl in der Tiroler Tageszeitung abgedruckt wurde:

Pro

„Wenn es keine Polemik gäbe, hätte ich den ‚Teil des Anstoßes‘ überhaupt nicht bemerkt, da das Gesamtbild überaus beeindruckt. [...] Schämen möge sich, wer böses denkt.“

„Endlich wagte es ein Künstler, das durch Jahrhunderte alt gewordene Christusbildnis eines bärtigen Greisengesichtes umzudeuten in einen bartlosen jungen Mann, und er hatte noch den unerhörten Mut, das Lententuch wegzulassen und den Korpus, obwohl äußerst dezent, nackt darzustellen, so wie uns Gott erschuf, als sein Ebenbild.“

„Die Darstellung eines männlichen Genitals ist beim Kreuz von Prof. Wach nur angedeutet und daher nicht unrecht, sondern nur ungewohnt.“

„Wach geht von der Vermittlerrolle Christi aus und lässt den Körper in ein transitorisches [vorübergehendes] Gebilde hineinwachsen, das ihn als sowohl irdische wie aller Materie enthobene Erscheinung erleben lässt. Christus ist sowohl Gekreuzigter wie Auferstandener [...]“

Kontra

„Gerade das Schamgefühl bewahrt den Menschen vor vielen Gefahren für Leib und Seele und ist heute notwendiger denn je.“

„Ich will die hohe künstlerische Qualität dieses Werkes von Rudi Wach gar nicht bestreiten, nur erscheint mir der von keinerlei Qualen gezeichnete und nicht mit Nägeln ans Kreuz geschlagene junge Mann eher einem Sportler vergleichbar, der in einem FKK-Gelände im Begriff ist, sich von einem Trampolin schwingvoll ins Wasser zu stürzen.“

„Überhaupt glaube ich, dass Jesus mit dem Tirolerkult gar keine Freude hätte, ihn an jeder Ecke und auf jedem Gipfel irgendwo tot oder lebendig zu kreuzigen.“

„Aber vor Jesus, dem Gekreuzigten, hat die Schamlosigkeit aller Jahrhunderte halt gemacht. Die Ehrfurcht vor dem Herrn ist wichtiger als die Ehrfurcht vor der Kunst!“

Quellen: TT, 13.05.1986, S. 7; TT, 17/18/19.05.1986, S. 9

Anweisungen:

- Lest die folgenden Auszüge aus Leserbriefen genau durch.
- Vergleicht die Pro- und Kontraargumente miteinander.
- Arbeitet heraus, was die jeweiligen Argumente bezwecken wollen.
- Diskutiert, welcher Seite bzw. welchem Argument ihr zustimmen könnt und begründet warum.

Schriftliche Auseinandersetzung

„Meinungsumfrage in den Schulen. Wie in der Politik scheint es auch hier keine Zivilcourage zu geben und keine Verantwortlichkeit. So darf man sich nicht wundern und klagen, daß junge Menschen sich nicht angesprochen fühlen. Mein Vorschlag ist eine Meinungsumfrage in Schulen [...]“ (TT 17./18./19. Mai 1986)

Leserbrief über die Problematik „Kunst im öffentlichen Raum“ in Hinsicht auf die Miteinbeziehung von Jugendlichen.

1. Essay: Ein nackter Christus am Inn: Geschichte – Skandal – Protest
2. Schreibe einen offenen Brief an die jetzige Bürgermeisterin von Innsbruck und gehe dabei auf die Geschichte des Kreuzes ein. Der Leserbrief von 1986 ist der Impuls.

4. Fazit

Gerade durch diese Quellen wird diesem historischen und politischen Ort eine narrativ sowie örtlich zugängliche Geschichte gegeben. Die Ausnahmungsprozesse, welche diesen ehemaligen Skandal betreffen, werden durch die Historie und durch das Innehalten am Ort wieder sichtbar. Der

Zusammenhang zwischen Vergangenheit, symbolisch-gesellschaftlicher Aufladung, (historischer) Interpretation und Gegenwartsbezug sind offenbar. Des Weiteren lässt sich allein anhand der überlieferten Quellen und mittels des Kunstwerks ablesen, wie evident der Zusammenhang zwischen Geschichte und dem Ort ist: Der Wandel der ästhetischen Dimension und damit des Spannungsfeldes zwischen Politik, Religion und Kunst, die politische Dimension im Hinblick auf die Entscheidungsträger, welche die Geschichtskultur nachhaltig prägen, oder auch die (Wert-)Urteile der damaligen öffentlichen Meinung, die uns zur politischen Kommunikation insofern bringen, als immer zur Debatte steht, ob Menschen die Entscheidungen der politischen Machthaber teilen; all dies sind Teilaspekte, die dieses Kreuz zu einem wichtigen Ort des historischen Lernens machen. Dass nebenbei auch eine Anschlussfähigkeit in Hinsicht auf den Kunstunterricht, den Religionsunterricht oder Politische Bildung als Unterrichtsfach besteht, ist nur eine weitere Illustrierung des Mehrwerts.

Um noch einmal auf de Certeau zurückzukommen: Gehen in der Stadt bedeutet aus geschichtsdidaktischer Sicht die Potentiale historischer sowie politischer Orte als außerschulische Lernorte insofern zu nutzen, als die subjektive Taktik der bzw. des Lernenden darin bestehen muss, in der Gegenwart gegebene historische Setzungen kritisch zu hinterfragen, indem man nicht der Machtfantasie der Panoramastadt folgt und man nicht „nur“ in den Büchern nach der Geschichte sucht, sondern geschichtsbewusst die sichtbaren sowie unsichtbaren Spuren des eigenen Lebensraums aufspürt, die Quellen zum Sprechen bringt, um durch die Geschichte dieser speziellen Orte selbstreflexiv einerseits kognitiv-konzeptionell zu profitieren und andererseits selbst Handlungsoptionen zu gewinnen.

Literatur

- Ammerer, H., Krammer, R., Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2009), Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung. In H. Ammerer, R. Krammer & E. Windischbauer (Hrsg.), *Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht* (S. 5–13). Wien: Edition polis.
- Bakay, G. (2014). Rudi Wach's Innbrückenkreuz. Zur Geschichte einer verblassten Erregung. In Tiroler und Südtiroler Kulturabteilungen (Hrsg.), *Kunst im öffentlichen Raum Kulturberichte aus Tirol und Südtirol 2013/14* (S.

111–115). Abgerufen von https://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/kunst-kultur/abteilung/Publikationen/Themenheft_Kunst_im_oefentlichen_Raum_2013-14.pdf

- Bergmann, K. (2002). *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Methoden historischen Lernens*, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Bernarduzzi, L. F., Albanesi, G. & Bevilacqua, F. (2014). Museum Heroes All: The Pavia Approach to School-Science Museum Interactions. *Science & Education*, 23 (4), 761–780.
- Borries, B. v. (2008). „Orte“ des Geschichtslernens – Trivialität oder Schlüsselproblem? In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Orte historischen Lernens* (S. 11–35). Berlin: LIT.
- de Certeau, M. (1988). *Kunst des Handelns*. Berlin: Merwe Verlag. (Originalwerk veröffentlicht 1980)
- Emde, O. (2015). Politische Stadtrundgänge als außerschulische Lernarrangements. In D. Karpa, B. Overwien & O. Plessow (Hrsg.), *Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung* (S. 59–86). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Füssel, M. (Hrsg.). (2007). Michel de Certeau: *Geschichte – Kultur – Religion*. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Handro, S. & Schönemann, B. (Hrsg.). (2014). *Raum und Sinn. Die räumliche Dimension der Geschichtskultur*. Münster, Hamburg, Berlin, London: LIT.
- Hellmuth, T. & Kühberger, C. (2016). *Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“*. Abgerufen von <http://politik-lernen.at/site/gratisshop/shop.item/106400.html>
- Karpa, D., Lübbecke, G. & Adam, B. (Hrsg.). (2015). *Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Karpa, D., Lübbecke, G. & Adam, B. (2015). Außerschulische Lernorte – Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. In D. Karpa, G. Lübbecke & B. Adam (Hrsg.), *Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten* (S.

11–27). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.

- Krammer, R. (2008). *Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Informationen zur Politischen Bildung, 29, 5–14.
- Kuchler, C. (2012). *Historische Orte im Geschichtsunterricht*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Kühberger, C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen an Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung* (3. Aufl.). Innsbruck – Wien: Studienverlag
- Leserbrief (13. Mai 1986). *Tiroler Tageszeitung*, S. 7.
- Leserbrief (17./18./19. Mai 1986). *Tiroler Tageszeitung*, S. 9.
- Messmer, K., Rempfer, A. & Wilhelm, M. (2011). Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten – 10 Thesen. In K. Messmer, R. von Niederhäusern, A. Rempfer & M. Wilhelm (Hrsg.), *Außerschulische Lernorte – Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften* (S. 135–152). Berlin: LIT.
- Oswalt, V. (2010). Das Wo zum Was und Wann. Der „Spatial turn“ und seine Bedeutung für die Geschichtsdidaktik. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 61 (4), 220–233.
- Oswalt, V. (2011). Raum und historisches Lernen. Elaborierte Konzepte zu einer basalen Dimension historischen Denkens? In E. Kotte (Hrsg.), *Kulturwissenschaften und Geschichtsdidaktik* (S. 199–218). München: Martin Meidenbauer Verlag.
- Plattner, I. (1999). Kultur und Kulturpolitik. In M. Gehler (Hrsg.), *Tirol. „Land im Gebirge“: Zwischen Tradition und Moderne* (S. 223–314). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

- Plessow, O. (2015). „Außerschulisch“ – Zur Bedeutung eines Begriffs aus geschichtsdidaktischer Sicht. In D. Karpa, B. Overwien, O. Plessow (Hrsg.), *Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung* (S. 17–32). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Politische Bildung findet Stadt (2014). Polis aktuell. *Politische Bildung outdoor*, 2, 7–10.
- Riccabona, C. (2007). Konflikte zwischen Literatur und Kunst in Tirol und den Ordnungshütern der Heimat und des Glaubens (1950–2000). In S. Neuhaus & J. Holzner (Hrsg.), *Literatur als Skandal. Fälle – Funktionen – Folgen* (S. 344–360). Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Sauer, B. (2007). Ein nackter Christus am Inn (25.09.2007). *Der Standard*. Abgerufen von <http://derstandard.at/3047906/Ein-nackter-Christus-am-Inn>.
- Schlögel, K. (2011). *Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik* (4. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Schreiber, W. (1998). Geschichte vor Ort Versuch einer Typologie für historische Exkursionen. In B. Schönemann, U. Uffelmann, Uwe, H. Voit (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens* (S. 213–226) Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Schreiber, W. (2004). Historische Stätten. In W. Schreiber (Hrsg.), *Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens* (2. Aufl.). Neuried: Ars Una.
- Zentrum Polis, Auer, M. (o.J.). *Erster Wiener Protestwanderweg*. Abgerufen von <http://www.protestwanderweg.at/>

Fußnoten

¹⁾ Nähere Informationen sind bzw. eine vom Projektteam erstellte Broschüre ist beim Verfasser des Beitrags zu erhalten: claus.oberhauser@ph-tirol.ac.at.

²⁾ Im Projekt setzten sich mit diesem Themenkomplex Franz Gänsluckner, Patrick Irenberger, Wolfgang Schöpf und Stefan Stachniß auseinander.

Prozessmerkmale für erfolgreichen Unterricht

Ein Vergleich verschiedener Positionen zu den Merkmalen guten Unterrichts

Markus Schöpf

Abstract

In den letzten Jahren erfolgte bei der Beurteilung der Unterrichtsqualität, auch im Zusammenhang mit der Durchführung verschiedener internationaler Vergleichsstudien, eine Fokussierung auf den „Output“ des Lehr-/Lernprozesses. Jedoch muss die Frage aufgeworfen werden, ob eine solche Outputorientierung tatsächlich zu einer reliablen Beurteilung der Unterrichtsqualität führen kann oder ob nicht auch verschiedene Prozessmerkmale von Unterricht zusätzlich berücksichtigt werden müssen.

Ausgehend von der These, dass für eine reliable und ganzheitliche Beurteilung der Unterrichtsqualität neben der messbaren Leistungsentwicklung noch weitere Dimensionen berücksichtigt werden müssen, erfolgt im vorliegenden Beitrag eine Darstellung des Spannungsfeldes zwischen Output- und Prozessorientierung sowie eine synoptische Darstellung empirisch abgesicherter Prozessmerkmale auf Basis des aktuellen Forschungsstandes. In weiterer Folge werden die verschiedenen Merkmale beschrieben und deren Bedeutsamkeit mit weiteren Befunden aus der Lehr-/Lernforschung, z. B. jenen von Hattie (2015), abgeglichen.

1. Einleitung

Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird.
Franz E. Weinert

Das unterdurchschnittliche Abschneiden der österreichischen Schülerinnen und Schüler im Rahmen von internationalen Vergleichsstudien, wie z. B. Programme for International Student Assessment

(PISA) und Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS), hat den Anstoß für eine große Anzahl an Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und –sicherung gegeben. Gleichzeitig erfolgte auch ein Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung. Die Beurteilung von Unterricht orientiert sich dabei primär am tatsächlichen Ergebnis, dem sogenannten „Output“ des Lehr-/Lernprozesses.

Jedoch muss die Frage aufgeworfen werden, ob eine Fokussierung ausschließlich auf den Output des Lehr-/Lernprozesses tatsächlich zu einer reliablen Beurteilung der Unterrichtsqualität führen kann oder ob nicht auch verschiedene Prozessmerkmale von Unterricht zusätzlich berücksichtigt werden müssen. Huber und Büeler (2009) stellen dazu fest, dass dem Qualitätsbegriff verschiedene Bedeutungen beigemessen werden können: „So kann ‚Qualität‘ [...] sowohl ‚Effektivität‘ als auch ‚Effizienz‘ bedeuten oder Aussagen über Inhalte und Prozesse umfassen“ (S. 581). Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, ob eine ausschließlich auf den Output bezogene Beurteilung ein stimmiges und reliables Bild von Unterrichtsqualität liefern kann. Gleichzeitig wird den Leitfragen „Welche prozessorientierten Unterrichtsmerkmale können für die Qualität von Unterricht herangezogen werden?“ und „Welchen empirisch ermittelten prozessorientierten Unterrichtsmerkmalen kann für das Ergebnis des Lernprozesses eine besondere Bedeutsamkeit zugeschrieben werden?“ nachgegangen.

2. Unterricht und Unterrichtsertrag

Nach Schelle, Rabenstein und Reh (2010, S. 25) kann Unterricht als Interaktionsprozess verstanden werden, der einen bestimmten Gegenstand zum Inhalt hat. Er ist die Hauptaufgabe einer

Lehrperson und soll einen organisierten Wissenstransport zu den Lernenden ermöglichen.

2.1 Wirkungsweise von Unterricht

In den letzten Jahren ist eine Abkehr von der durch das Prozess-Produkt-Paradigma geprägten linearen Vermittlungskultur und eine Hinwendung zu einer lernerorientierten Lernkultur zu beobachten (Arnold 2013, S. 4). Unterricht wird damit, aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive betrachtet, zu einem Lernangebot, das von den Lernenden individuell genutzt wird. In ähnlichem Kontext stellt Klieme (2006, S. 765) fest, dass das Lernen der Schülerinnen und Schüler nicht „verursacht“ werden kann. Durch Unterricht wird eine „Lernumgebung als Raum von Gelegenheiten, die von den Beteiligten gemeinsam geformt und im Sinne eines Angebotes je individuell genutzt werden“ (ebd.), geschaffen. Unterricht ist damit nach Helmke (2014) als Angebot zu verstehen, welches „nicht notwendigerweise direkt zu den Wirkungen“ (S. 71) führt. Der Zusammenhang zwischen Unterricht als Angebot und den daraus resultierenden Wirkungen kann, in Anlehnung an Helmke (ebd.) und Lipowsky (2007, S. 27), als Angebot-Nutzungs-Modell veranschaulicht werden.

Der Ertrag von Unterricht wird neben der Gestaltung des Unterrichtsangebotes durch die Lehrperson auch von der individuellen Gestaltung des Lernprozesses durch die Schülerinnen und Schü-

ler beeinflusst. Dadurch kann es zu Wechselwirkungen kommen. Helmke (2014) hält dazu fest: „Ein und derselbe Unterricht kann für einen Teil der Klasse günstig, für einen anderen Teil kontraindiziert sein“ (S. 72).

2.2 Perspektiven zur Beurteilung der Güte von Unterricht

Unterricht wurde in der Vergangenheit als in erster Linie von einer Lehrperson initiierte Informationsverarbeitung mit dem Ziel der Wissensaneignung der Lernenden verstanden. Die unterrichtlichen Interaktionsabläufe waren nach Klieme und Rakoczy (2008) durch „Facte-to-face-Interaktion mit klar unterscheidbaren Rollen von Lehrenden und Lernenden, vorgegebene (kanonisierte) Themen, gemeinsame Aufgaben und Leistung als zentrales Handlungsziel“ (S. 226) geprägt. Diese Auffassung von Unterricht hat sich in den letzten Jahren stark verändert. Unter anderem durch die Berücksichtigung konstruktivistischer und handlungsorientierter Ansätze wurde ein multikriterialer Zusammenhang impliziert, der sich dadurch manifestiert, dass „nicht nur die Leistungsentwicklung (im Sinne auch der Entwicklung eines vertieften Verständnisses fachlicher Konzepte) zählt, sondern ebenso die Entwicklung von Motivation, Interesse und Lernfreude sowie [...] die Einhaltung von Regeln wie z. B. verlässliche Anwesenheit und wechselseitiger Respekt“ (ebd.).

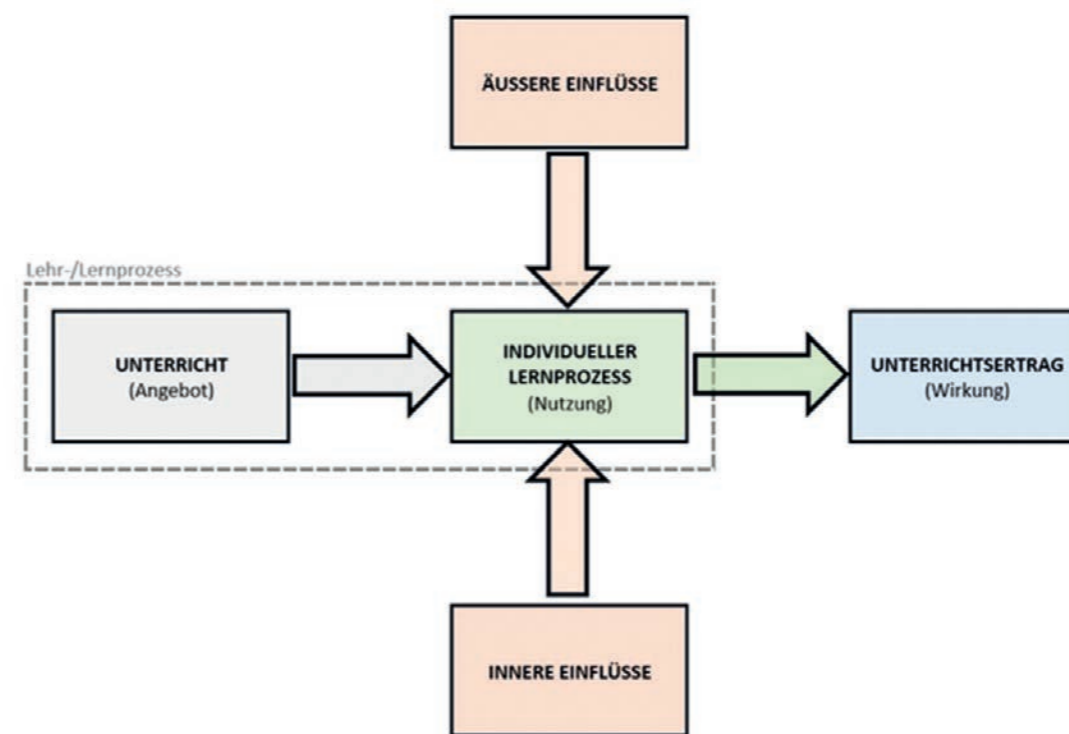


Abbildung 1: Vereinfachtes Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Unterricht in Anlehnung an Helmke (2014, S. 71) und Lipowsky (2007, S. 27)

Aus diesem aktuellen Verständnis von Unterricht kann abgeleitet werden, dass die Kompetenzentwicklung als zentrales Element für die Beurteilung der Güte von Unterricht angesehen werden kann. Auch das Literacy-Konzept, das der PISA-Studie und den Bildungsstandards als Basis dient, orientiert sich an der „Handlungsfähigkeit („Kompetenz“) des Einzelnen zum Lösen von ‚echten‘ Problemen in der aktuellen und zukünftigen Welt“ (Haider und Reiter, 2004, S. 14).

Neben diesem auf die Wirksamkeit bzw. den „Output“ fokussierten Ansatz zur Beurteilung der Unterrichtsqualität muss aber auch auf den prozessorientierten Ansatz verwiesen werden. Nach Bastian und Eschelmüller (2013, S. 20 f.) werden Lehr-/Lernprozesse durch eine didaktische, institutionstheoretische und professionstheoretische Perspektive bestimmt. Die didaktische Perspektive bezieht sich auf Gestaltung, Organisation und Durchführung von Lehr-/Lernprozessen. Sie wird von der institutionstheoretischen Perspektive, welche Unterricht als ein soziales Geschehen im Rahmen der Institution „Schule“ betrachtet, und der professionstheoretischen Perspektive, welche die „Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Unterricht und seinen Wirkungen als Kernbereich der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern“ (S. 21) sieht, umrahmt.

2.3 Das Spannungsfeld zwischen Output- und Prozessorientierung

Terhart (2010) klassifiziert Unterricht, der einen „möglichst großen, messbaren Lernzuwachs bei möglichst vielen Schülern“ erzeugt, als wirksam.

	geplante Lernergebnisse	ungeplante Lernergebnisse
beobachtbare und messbare Lernergebnisse	A	B
unbeobachtbare Lernergebnisse	C	D

Abbildung 2: Vierfelderschema der Lernergebnisse nach Meyer (1976, S. 73)

		Bewertung des messbaren Lernzuwachses	
		negativ	positiv
Bewertung des Unterrichtsprozesses	negativ	schlechter und wirkungsloser Unterricht	schlechter aber wirkungsvoller Unterricht
	positiv	guter, aber wirkungsloser Unterricht	guter und wirkungsvoller Unterricht

Abbildung 3: Vierfelderschema der Unterrichtsqualität nach Helmke (2014, S. 23)

Daraus resultiert eine auf die Perspektive der Wirksamkeit fokussierte Betrachtungsweise zur Qualität von Unterricht. Terhart führt dazu aus: „Unterricht hat bestimmte Ziele, und derjenige Unterricht ist ‚gut‘ im Sinne von wirksam, der diese Ziele möglichst weitgehend und Kosten sparend erreicht“ (S. 40).

Nach Meyer (1976, S. 73) sind Lernziele jedoch nur begrenzt operationalisierbar. Neben beobachtbaren und somit messbaren Lernergebnissen gibt es auch unbeobachtbare Lernergebnisse (Abbildung 2). Gerade aus sozialer Sicht wünschenswerte und teilweise auch curricular verankerte Verhaltensdispositionen¹, wie zum Beispiel nachhaltiges geschlechterneutrales oder emanzipiertes Verhalten der Lernenden, können häufig nicht operationalisiert und somit im Rahmen der unterrichtlichen Möglichkeiten auch nicht beobachtet werden.

Eine Fokussierung der Betrachtung von Unterrichtsqualität auf die von Terhart (2010, S. 40) beschriebene Wirksamkeit wäre somit gleichbedeutend mit einer produktorientierten Bewertung von Unterricht, welche den Unterrichtsprozess völlig außer Acht lässt. Gleichzeitig würden unbeobachtbare, aber durchaus geplante Lernergebnisse (Feld C in Abbildung 2) keine Berücksichtigung bei der Bewertung der Unterrichtsqualität finden.

Helmke (2014) hält dazu fest: „Angemessene und ausgewogene Aussagen über die Qualität des Unterrichts erfordern eine Sichtweise, die sowohl die Qualität des Prozesses als auch der Produkte berücksichtigt“ (S. 22). Im „Vierfelderschema der prozess- versus produktorientierten Sichtweise der Unterrichtsqualität“ (S. 23) bezeichnet er Unterricht mit einer hohen Prozess- und Produktqualität als „guten und wirkungsvollen Unterricht“ (ebd.).

Daraus kann als Schlussfolgerung abgeleitet werden, dass eine reliable Beurteilung von Unterrichtsqualität nur auf Basis eines ganzheitlichen Ansatzes erfolgen kann. Eine ausschließlich am messbaren Lernzuwachs orientierte Bewertung der Unterrichtsqualität würde wesentliche Lernergebnisse, nämlich die unbeobachtbaren und damit nicht messbaren, aus der Bewertung ausklammern. Eine ausschließlich auf den Output, und

somit die klassischen kognitiven Wissensleistungen, orientierte Beurteilung der Unterrichtsqualität würde daher die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen völlig außer Acht lassen.

3. Prozessmerkmale für erfolgreichen Unterricht

Nach Helmke und Schrader (2008, S. 29) spricht man in der empirischen Unterrichtsforschung „dann von erfolgreichem Unterricht, wenn der Zusammenhang zwischen bestimmten Unterrichtsmerkmalen und dem Lernerfolg empirisch nachgewiesen, also durch empirische Daten belegt ist“.

Prozessmerkmale für erfolgreichen Unterricht

3.1 Prozessmerkmal „Lernklima“

Meyer (2014) beschreibt den Begriff „Klima“ bzw. „Unterrichtsklima“ als „die humane Qualität der Lehrer-Schüler- und der Schüler-Schüler-Beziehung“ (S. 47). Nach Brophy (2000, S. 8) ist ein förderliches Lernklima dadurch gekennzeichnet, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Rahmen einer Lerngemeinschaft gegenseitig unterstützen. Diese Zusammenarbeit kann durch eine den Lernenden gegenüber wertschätzende und empathische Haltung der Lehrperson gefördert und verstärkt werden.

Gleichzeitig sollen die Schülerinnen und Schüler nach Brophy (2000, S. 8 f.) dazu angeregt werden, Fehler als Teil des Lernprozesses zu betrachten, um sich ohne Scheu und ohne Angst davor sich lächerlich zu machen, in den Unterricht einzubringen. Eine ähnliche Auffassung dazu bringt

Brophy (2000, S. 8-32)	Helmke (2014, S. 168-271)	Lipowsky (2007, S. 27)	Meyer (2014, S. 24-132)	Krapp & Weidenmann (2001, S. 299f)
lernförderliches Klima				
kooperatives Lernen		kooperatives Lernen		
Schülerinnen- und Schülerorientierung		Rückmeldungen durch die Lehrperson	sinnstiftendes Kommunizieren	optimistische Grundhaltung
hoher Anteil echter Lernzeit durch effektive Klassenführung				
			vorbereitete Umgebung	Störungen rechtzeitig entgegensteuern
Orientierungsgrundlagen	klare Strukturierung des Unterrichts			
Übungs- und Anwendungsmöglichkeiten				
	Lernende aktivieren			Lernende aktivieren
kohärente Unterrichtsinhalte			inhaltliche Klarheit	
durchdachte, diskursive Unterrichtsgespräche			Methodenvielfalt	
	Motivierung			flexibler Methodeneinsatz
Angebotsvariation	Kompetenzorientierung	Hausaufgaben		adressatengerechte Aufgabenstellungen
Lernstrategien vermitteln				„weiche Übergänge“ zwischen verschiedenen Themen/Methoden
	Umgang mit Heterogenität		individuelles Fördern	auf individuelle Bedürfnisse abgestimmter Lehr-/Lernprozess
transparente Lernergebnisse	transparente Leistungserwartung			
zielorientierte Leistungsbeurteilung				

■ Lernklima
 ■ Klassenführung
 ■ Unterrichtsgestaltung
 ■ Individualisierung
 ■ Klarheit

Abbildung 4: Gegenüberstellung von Faktoren für erfolgreichen Unterricht nach Brophy (2000, S. 8-32), Helmke (2014, S. 168-271), Meyer (2014, S. 24-132), Lipowsky (2007, S. 27) und Krapp und Weidenmann (2001, S. 299 f.)

wurden u.a. von Brophy (2000, S. 8-32), Helmke (2014, S. 168-271), Lipowsky (2007, S. 27), Meyer (2014, S. 24-132) sowie Krapp und Weidenmann (2001, S. 299) empirisch ermittelt und veröffentlicht. Eine Synopse dieser Merkmale zeigt Abbildung 4.

Helmke (2014, S. 228) zum Ausdruck. Ähnlich wie Brophy (2000, S. 9) weist er auf das „Potential von Fehlern als Lernchance“ hin und sieht Fehler als einen natürlichen und selbstverständlichen Teil des Lernprozesses an (Helmke, 2014, S. 228 f.). Eine wesentliche Rolle im Kontext des lernförder-

lichen (Klassen-)Klimas wird dem gegenseitigen Respekt beigemessen. Meyer (2014, S. 47), Helmke (2014, S. 226), Brophy (2000, S. 8) und Lipowsky (2007, S. 27) sehen in einem wertschätzenden, vertrauensvollen Umgang der Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern die Voraussetzung für erfolgreiche Lehr-/Lernprozesse. Zu einem ähnlichen Befund kommt Hattie (2015, S. 123). Er identifiziert in seinen Meta-Analysen die Förderung des Klassenzusammenhaltes mit einer Effektstärke d von 0,53 als einen der Schlüsselfaktoren für ein positives Klima in der Klasse.

Einen weiteren wesentlichen Beitrag im Hinblick auf die Gestaltung von erfolgreichen Lernprozessen stellt nach Brophy (2000, S. 27) und Lipowsky (2007, S. 27) das kooperative Lernen dar. Nach Lipowsky (ebd.) ist durch mehrere Studien empirisch abgesichert, dass diese Form des Lernens den individualisierten Lernformen überlegen ist. Auch Klippert (2012, S. 126-128) betrachtet die Förderung des kooperativen Lernens als wesentliches Kriterium für die Gestaltung von nachhaltigen Lernprozessen. Gleichzeitig stellt die verstärkte Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler „einen zentralen Ansatzpunkt zur Bewältigung der bestehenden Heterogenität in den Klassenzimmern“ (S. 126) dar. Der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern kann positiv beeinflusst werden, wenn ihnen Peers zur Seite gestellt werden. Nach Hattie (2015) können diese „als Tutoren, durch Freundschaft [und] durch Feedback“ (S. 126) den Lernprozess fördern und gleichzeitig emotionale Unterstützung geben, sowie die soziale Kompetenz der Lernenden weiterentwickeln. Dies belegen auch die empirisch ermittelten Effektstärken d von 0,53 für die Peer-Einflüsse (S. 126) und 0,55 für das Peer-Tutoring (S. 221).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es eine übereinstimmende Befundlage zur Bedeutung des Klassenklimas auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler gibt. Darauf aufbauend ist davon auszugehen, dass durch ein positives, von Wertschätzung getragenes, angstfreies Lernklima, welches Fehler als Lernchancen versteht, die Lernfähigkeit und die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler gesteigert werden. Dadurch entstehende motivationale Aspekte führen, gemeinsam mit den aus der Anwendung sozialer Kooperationsformen resultierenden interpersonellen Kompetenzen, zu positiven Auswirkungen auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler.

3.2 Prozessmerkmal „Klassenführung“

Helmke (2014) sieht in einer effizienten Klassenführung die „unabdingbare Voraussetzung für die Sicherung anspruchsvollen Unterrichts, indem sie

einen geordneten Rahmen für die eigentliche Lehr- und Lernaktivität schafft und insbesondere die aktive Lernzeit steuert“ (S. 173).

Ziel der Klassenführung muss es daher u. a. sein, Lerngelegenheiten zu schaffen. Für den Lernerfolg ist die zur Verfügung stehende Lernzeit von entscheidender Bedeutung. Daher ist es wichtig, möglichst viel der zur Verfügung stehenden Zeit für die Erreichung der durch den Lehrplan vorgesehenen Ziele zu verwenden. Die Lehrperson kann durch sorgfältige Planung und Vorbereitung des Unterrichts, aber auch durch die Vermittlung von Strategien und Verfahren zur effektiven und zeitsparenden Bewältigung von Aufgaben dafür Sorge tragen, dass ein größtmögliches Maß an Lernzeit zur Verfügung steht (Brophy, 2000, S. 10-12). Im Gegensatz zu Brophy, der eine Korrelation zwischen der zur Verfügung stehenden Lernzeit und dem Lernerfolg sieht, resultiert jedoch nach Helmke (2014, S. 176) aus der Steigerung der Lernzeit nicht automatisch eine Verbesserung der Unterrichtsqualität. Diese hängt vielmehr „von fachlichen, fachdidaktischen und methodischen Kompetenzen der Lehrperson ab“ (ebd.). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Hattie (2015, S. 219) in einer seiner Metaanalysen zum Einfluss des Unterrichtens auf den Ertrag des Lernprozesses. Aus einer als gering bis mittel zu klassifizierenden Effektstärke d von 0,38 für aktive Lernzeit kann abgeleitet werden, dass diese alleine nicht ausreicht. Zur Verbesserung des Lernergebnisses bedarf es auf Grundlage von lern- und gedächtnispsychologischen Erkenntnissen gestalteter Übungsphasen. Meyer (2014, S. 104-112) bezeichnet dies als „intelligentes Üben“. Nähere Ausführungen dazu finden sich in Kapitel 0 zum Prozessmerkmal „Unterrichtsgestaltung“.

Einen weiteren wesentlichen Aspekt im Kontext der Klassenführung stellt die Reduzierung von Unterrichtsstörungen dar. Das Eingehen auf Unterrichtsstörungen und eventuell aus Unterrichtsstörungen resultierende Disziplinierungsmaßnahmen erfordern einen Zeitaufwand, der nicht mehr als aktive Lernzeit zur Verfügung steht. Störende Schülerinnen und Schüler haben negative Effekte auf die Unterrichtsqualität, die Reduktion von Unterrichtsstörungen hat nach Hattie (2015, S. 125) jedoch eine eher als gering zu klassifizierende Effektstärke d von 0,34. Hattie (ebd.), Helmke (2014, S. 177) und Krapp und Weidenmann (2001, S. 300) zählen die Fähigkeit, Unterrichtstörungen frühzeitig zu erkennen und entsprechende Maßnahmen zur Gegensteuerung frühzeitig einzuleiten, als wesentlichen Bestandteil des Professionswissens von Lehrerinnen und Lehrern. Helmke (2014) postuliert dazu im Sinne einer unterrichtlichen Störungsprävention „verbindliche Abmachungen für das Verhalten in der

Schule“ (S. 179). Gemeinsam mit den Lernenden ausgehandelte Regeln, welche die Erwartungen bezüglich des Verhaltens in der Schule zum Ausdruck bringen, haben nach Hattie (2015, S. 122) mit einer Effektstärke d von 0,76 einen großen Einfluss auf die Unterrichtsqualität.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass empirische Befunde die Bedeutsamkeit einer effektiven Klassenführung belegen. Als zentrales Qualitätskriterium in diesem Kontext kann der Anteil echter Lernzeit angesehen werden. Eine gut vorbereitete Lernumgebung, die Vermeidung von Störungen und eine klare Struktur des Lernprozesses sind einige Maßnahmen, um den Schülerinnen und Schülern in der schulischen Praxis ein möglichst großes Ausmaß an echter Lernzeit zur Verfügung zu stellen.

3.3 Prozessmerkmal „Unterrichtsgestaltung“

Helmke (2007) sieht in der Unterrichtsgestaltung den „Ausgangspunkt nachfolgender Lernprozesse“ (S. 44). Eine klare, verständliche und strukturierte Aufbereitung der maßgeblichen Informationen ist die Basis dafür, dass auf Seiten der Schülerinnen und Schüler wirksame Lernprozesse angeregt werden (ebd.).

Besonders die Strukturierung von Unterricht kann als essentielles Merkmal der Unterrichtsqualität angesehen werden. Brophy (2000, S. 15) betrachtet die Schaffung einer Lernorientierung als wesentlich für das Gelingen des Unterrichtsprozesses. Besonders hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit einer Vorstrukturierung des Lernprozesses und eines Vorüberblickes über das Lernvorhaben.

Auch Meyer (2014, S. 25 f.) sieht eine klare Strukturierung des Unterrichts als wesentliches Qualitätskriterium und postuliert die Stimmigkeit der „didaktisch-methodischen Linienführung des Unterrichts“ (S. 26). In der Struktur des Unterrichtsprozesses sollte jedenfalls sowohl für Lehrpersonen als auch für die Schülerinnen und Schüler ein „roter Faden“ (Meyer, 2014, S. 26 und Klippert, 2012, S. 164) erkennbar sein. Dieser ergibt sich aus einer stimmigen Planung, die auf der Wechselwirkung zwischen den festgelegten Zielen, den darauf abgestimmten Inhalten und den ausgewählten Methoden basiert. In diesem Zusammenhang verweist Meyer (2014, S. 27) auch auf die Notwendigkeit eines folgerichtigen methodischen Ganges, welcher sich am Dreischritt „Einstieg/Erarbeitung/Ergebnissicherung“ orientiert. Dieses von Meyer (2007, S. 70) als methodischer Grundrhythmus des Unterrichts bezeichnete Verlaufsmuster, folgt einer „weltweit in Schulen beobachtbaren Prozesslogik des Lehrens und Lernens, die von hoher Lehreraktivität zu Beginn über hohe Schüleraktivität in der Mitte zu gemeinsamer Ergebnis-

sicherung am Schluss führt“ (ebd.).

Besondere Bedeutung wird dabei der Einstiegsphase zuerkannt, in welcher „eine gemeinsame Orientierungsgrundlage für den zu erarbeitenden Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhang hergestellt wird“ (ebd.). Dadurch soll sich, wie von Brophy (2000, S. 15) beschrieben, die Art und der Zweck der Lernaktivität für die Schülerinnen und Schüler erschließen und gleichzeitig ein Anschluss an das Vorwissen erreicht werden.

Meyer (2014, S. 74-85) sowie Krapp und Weidenmann (2001, S. 299 f.) sehen auch in der Methodenvielfalt ein wesentliches Qualitätsmerkmal von Unterricht. Weinert und Helmke (1997, S. 250) kommen zum Schluss, dass durch Methodenvielfalt der Lernerfolg gesteigert wird. Gleichzeitig haben empirische Studien ergeben, dass durch ein hohes Maß an Methodenvariation nicht automatisch der Lernerfolg gesteigert wird. Die 1992 bis 2002 durchgeführte Studie „Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext“ (MARKUS) hat gezeigt, dass Unterricht mit einer überschaubaren Anzahl verschiedener Unterrichtsformen am erfolgreichsten ist. „Klassen mit ausschließlich Frontalunterricht oder mit exzessiv vielen Unterrichtsformen schnitten gleichermaßen schlecht ab“ (Helmke 2014, S. 270).

Um nachhaltige Lerneffekte zu erzielen, sind unterrichtliche Aktivitäten zur Festigung und Vertiefung des Gelernten erforderlich. Der Schaffung von solchen Übungs- und Anwendungsmöglichkeiten im Zuge der Unterrichtsgestaltung messen Meyer (2014, S. 104), Helmke (2014, S. 201-205), Lipowsky (2007, S. 27) und Brophy (2000, S. 21 f.) eine besonders hohe Bedeutung bei. Helmke (2014, S. 202) unterscheidet hierbei zwischen mechanischem und elaboriertem Üben. Bei ersterem handelt es sich um ein „Lernen ohne Verständnis, wie z. B. das Auswendiglernen“ (ebd.). Elaboriertes Üben zeichnet sich dadurch aus, dass Strategien eingesetzt werden, um den Transfer des Gelernten zu unterstützen. Meyer (2014, S. 104) bezeichnet Üben, das neben der Festigung und Vertiefung auch den Transfer des Gelernten als Zielsetzung verfolgt und damit die „Anwendung in neuen Wissens- und Könnensbereichen“ (ebd.) ermöglicht, als „intelligentes Üben“ (ebd.). Dieses ist u. a. dadurch gekennzeichnet, dass es „ausreichend oft und im richtigen Rhythmus“ (ebd.) durchgeführt wird. Die Notwendigkeit der richtigen Rhythmisierung von Übungsphasen im Rahmen der Unterrichtsgestaltung wird auch durch die von Hattie (2015, S. 220) in einer seiner Metaanalysen zum Einfluss des Unterrichtens auf den Ertrag des Lernprozesses ermittelten Effektstärke d von 0,71 für rhythmisiertes Üben bestätigt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Unterrichtsgestaltung neben dem lernförderlichen Unterrichtsklima den größten Einfluss auf das Ergebnis des Unterrichtsprozesses hat. Empirische Befunde belegen die hohe Wirksamkeit von strukturiertem Unterricht, die durch eine klare und kohärente Aufbereitung der Inhalte sowie deren Vermittlung unter Zuhilfenahme schüleradäquater Methoden und Aufgabenstellungen noch verstärkt wird.

3.4 Prozessmerkmal „Individualisierung“

Heterogenität kann nach Wahrung (1994, S. 779) mit „Verschiedenartigkeit, Ungleichartigkeit, verschiedenartige Zusammensetzungen“ beschrieben bzw. umschrieben werden. In Schulklassen werden Lernende mit individuellen Merkmalen zusammengefasst, woraus wiederum verschiedenste lernrelevante Voraussetzungen resultieren. Im pädagogischen Kontext wird die Verschiedenheit einer Lerngruppe als Heterogenität bezeichnet. Der Heterogenitätsbegriff kann im Klassenzimmer nach Wenning (2007) eine Vielzahl von Bedeutungen haben: „Leistungs-, Verhaltens- oder Altersheterogenität ebenso wie geschlechterspezifische, sozialkulturelle, sprachliche, gesundheitliche und migrationsbedingte Heterogenität“ (S. 25). Helmke (2014, S. 252) führt mit Vorwissen, Migrationshintergrund, Entwicklungsstand und Lernstil exemplarisch vier Merkmale von Schülerinnen und Schülern an, die für den Lernprozess in Schulklassen eine besondere Bedeutung haben.

Aus lerntheoretischer und entwicklungspsychologischer Sicht sollten nach Helmke (2014) „die unterrichtlichen Anforderungen in einer Schwierigkeitszone liegen, die oberhalb des aktuellen Wissensstandes der zu Unterrichtenden liegt, aber auch nicht zu weit davon entfernt sein darf“ (S. 249). Daraus ergibt sich das Erfordernis nach einer Individualisierung des Lernprozesses. Eine solche ist gleichzusetzen mit einem möglichst breiten Lernangebot und dem Bereitstellen von verschiedenen Zugängen zum jeweiligen Lerngegenstand (Klippert, 2012, S. 52).

Im Rahmen der inneren Differenzierung wird der Vielfalt der individuellen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen und diese werden im Unterricht individuell gefördert. Nach Helmke (2014, S. 253) trägt eine solche Differenzierung des Lernangebotes dem Umstand Rechnung, dass ein und derselbe Unterricht, in Abhängigkeit von den individuellen Lernvoraussetzungen, unterschiedlich erfolgreich sein kann.

Hattie (2015, S. 234f) hat für individualisierten Unterricht eine Effektstärke d von 0,23 ermittelt. Aus diesem als gering zu klassifizierenden Wert

kann bezüglich der Lernwirksamkeit kein signifikanter Unterschied zwischen individualisiertem und „normalem“ Klassenunterricht abgeleitet werden. Gleichzeitig verweist Hattie auf die Notwendigkeit, die heterogenen Lernvoraussetzungen der Lernenden produktiv zu nutzen (S. 235). Durch eine optimale Organisation der Lerngruppe können Peers als Co-Lehrende eingesetzt werden. Mit einer Effektstärke d von 0,53 (Peer-Einflüsse) bzw. 0,55 (Peer-Tutoring) haben diese Maßnahmen eine signifikant höhere positive Auswirkung auf den Lernerfolg als ein individualisierter Unterricht. Weitere Ausführungen zum Peer-Lernen finden sich im Rahmen der Beschreibung des Prozessmerkmals „Lernklima“ in Kapitel 0. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die zunehmende Vielfalt der verschiedenen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler eine verstärkte Individualisierung erfordert. Angemerkt werden muss jedoch, dass durch verschiedene Ergebnisse der empirischen Lehr-/Lernforschung die positiven Effekte der Individualisierung auf das Lernergebnis in Frage zu stellen sind. Unbestritten sind jedoch die positiven Auswirkungen einer heterogenen Zusammensetzung von Lernenden auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen, die auch im Rahmen von kooperativen Lernprozessen genutzt werden können.

3.5 Prozessmerkmal „Klarheit“

Nach Meyer (2014, S. 117) sind positive Auswirkungen von klaren und transparenten Leistungserwartungen auf den Lernerfolg empirisch abgesichert. Der Lernprozess wird sehr stark von emotionalen und motivationalen Faktoren beeinflusst. Die allgemeine Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler wird vom Gehirn über die „Ausschüttung spezifischer lernfördernder Stoffe“ (Roth, 2010, S. 240) gesteuert. Diese Freisetzung erfolgt jedoch nur dann, wenn als Ergebnis des Lernprozesses die Erreichung eines lohnenden Lernergebnisses erwartet werden kann. Bevor Lernende die zur Erreichung nachhaltiger Effekte notwendige Lernbereitschaft und Motivation aufbringen, muss „die Lernsituation dem Schüler in irgendeiner Weise attraktiv erscheinen“ (ebd.).

In diesem Zusammenhang kommt dem Unterrichtseinstieg eine besondere Bedeutung zu. Grell und Grell (1981) haben bereits Anfang der 1980er-Jahre postuliert, dass die Absichten der Lehrperson im Rahmen eines informierenden Unterrichtseinstieges für die Schülerinnen und Schüler transparent gemacht werden müssen und diese wissen müssen, „was und wie und warum sie lernen sollen, damit sie ihre willkürliche Lernbereitschaft einschalten können“ (S. 106). Diese Aussagen besitzen auch nach mehr als einem

Vierteljahrhundert noch Gültigkeit. Nach Meyer (2007, S. 70) muss die Lehrperson eine „Orientierungsgrundlage für den zu erarbeitenden Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhang“ schaffen, damit sich der Sinn der Aufgabenstellung für die Schülerinnen und Schüler erschließt und damit die für einen erfolgreichen Lernprozess notwendige Lernbereitschaft entwickelt werden kann. Klippert (2012, S. 164) erweitert die Forderung Meyers um die Feststellung, dass die transparente Darstellung des vorgesehenen Unterrichtsablaufes und der erwarteten Lernergebnisse gerade für heterogene Lerngruppen äußerst wichtig ist. Nur durch eine „frühzeitige und übersichtliche Unterrichtsvorschau der Lehrkräfte wird gewährleistet, dass die Schüler/innen ihr eigenes Lernverhalten in bester Weise steuern und akzentuieren können“ (ebd.).

Hattie (2015, S. 150) kommt zum Ergebnis, dass die Information über die Unterrichtsziele und die transparente Darstellung der Erfolgsindikatoren eine positive Auswirkung auf die erfolgreiche Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen haben. Mit einer Effektstärke d von 0,75 ist die Klarheit der Lehrperson einer der wirkungsvollsten Faktoren für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Zusammenfassend soll noch einmal auf die empirisch belegten positiven Effekte von klaren und transparenten Leistungserwartungen auf die Motivationsentwicklung hingewiesen werden. Motivation als Triebfeder des Lernprozesses entsteht dann, wenn die Erreichung des Lernzieles den Lernenden als erstrebenswert erscheint.

4. Fazit und Ausblick

Vorrangiges Ziel dieser Arbeit war es, der Frage nachzugehen, ob für eine reliable und ganzheitliche Beurteilung von Unterrichtsqualität neben der messbaren Leistungsentwicklung noch weitere Dimensionen berücksichtigt werden müssen. Die Ausführungen zeigen deutlich, dass aus der Hinwendung zu einer lernerorientierten Lernkultur auch das Erfordernis der Berücksichtigung von prozessorientierten Qualitätsmerkmalen für die Beurteilung der Qualität von Unterricht resultiert. Eine outputorientierte Beurteilung der Effektivität von Lehr-Lern-Prozessen kann ausschließlich auf Basis der messbaren Leistungsentwicklung, die in erster Linie durch den Erwerb von deklarativem Wissen gekennzeichnet ist, erfolgen. Durch die Nichtberücksichtigung unbeobachtbarer und damit nicht messbarer Lernergebnisse kann die uneingeschränkte Reliabilität der Bewertung nicht gewährleistet werden, da damit wesentliche Ergebnisse des Lernprozesses, wie z. B. Verhaltensdispositionen,

keinen Einfluss auf die Beurteilung der Unterrichtsqualität haben würden.

In weiterer Folge wurde auf Basis des aktuellen Forschungsstandes erhoben, welche prozessorientierten Unterrichtsmerkmale für die Beurteilung der Qualität von Unterricht herangezogen werden können. Im Zuge einer eingehenden Literaturrecherche wurde eine Vielzahl von verschiedenen, empirisch ermittelten Prozessmerkmalen eruiert, die in der vorliegenden Arbeit den induktiv ermittelten Kategorien „Lernklima“, „Klassenführung“, „Unterrichtsgestaltung“, „Individualisierung“ und „Lernanforderungen“ zugeordnet werden konnten.

Als besonders bedeutsam für den Erfolg des Lernprozesses haben sich die Prozessmerkmale „lernförderliches Klima“ aus der Kategorie „Lernklima“, „hoher Anteil echter Lernzeit durch effektive Klassenführung“ aus der Kategorie „Klassenführung“ sowie „klare Strukturierung des Unterrichts“ und „Übungs- und Anwendungsmöglichkeiten“ aus der Kategorie „Unterrichtsgestaltung“ herauskristallisiert.

Als wesentliches Ergebnis dieser Arbeit kann somit zusammengefasst werden, dass ein lernförderliches Klassenklima, das Fehler der Schülerinnen und Schüler toleriert und gleichzeitig als Lerngelegenheiten betrachtet, eine effektive Klassenführung, die dafür Sorge trägt, dass den Lernenden ein hohes Ausmaß an echter Lernzeit, vor allem auch im Sinne von Übungs- und Anwendungsmöglichkeiten, zur Verfügung steht, und eine klare Strukturierung des Unterrichts, die jederzeit einen „roten Faden“ erkennen lässt, große Bedeutsamkeit für die Lernwirksamkeit des Lernangebotes besitzen.

Erfolgreicher Unterricht soll nicht nur dazu führen, die Schülerinnen und Schüler zu Wissenden zu machen, das Ziel sollte sein, sie zu verantwortungsvoller und mündiger Teilhabe an einer modernen, aufgeschlossenen und friedliebenden Gesellschaft zu befähigen. Diese Anforderung sollte sich auch in den Kriterien für die Beurteilung von gutem Unterricht widerspiegeln.

Literatur

- Arnold, R. (2013). *Lernkulturwandel durch Kompetenzentwicklung - Studienbrief SM0110 des Master Fernstudienganges „Schulmanagement“ der TU Kaiserslautern*. (1. Aufl.). Kaiserslautern: TU Kaiserslautern.
- Bastian, J. & Eschelmüller, M. (2013). *Unterrichtsentwicklung*. (3. Aufl.). Studienbrief SM0520 des Fernstudienganges Schulmanagement. Kaiserslautern.

- Brophy, J. (2000). *Teaching*. Brüssel: International Academy of Education. Abgerufen am 15. März 2016 von http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac01e.pdf
- Grell, J. & Grell, M. (1981). *Unterrichtsrezepte*. München, Wien und Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Haider, G. & Reiter, C. (2004). *PISA 2003 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen [Nationaler Bericht]*. Graz: Leykam.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgaben von ‚Visible Learning‘ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider.
- Helmke, A. (2007). *Lernprozesse anregen und steuern – Was wissen wir über Klarheit und Strukturiertheit*. Pädagogik 6, 44-47.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (5. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2008). Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. *Seminar 3*, 17-47.
- Huber, S. G. & Büeler, X. (2009). Schulentwicklung und Qualitätsmanagement. In T. Bohl et al. (Hrsg.): *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fach-spezifische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik 52* (6), 765-773.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik 54* (2), 222-237.
- Klippert, H. (2012). *Heterogenität im Klassenzimmer – Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.) (2001). *Pädagogische Psychologie – Ein Lehrbuch*. (5. Aufl.). Weinheim, Beltz.
- Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? Im Fokus: die fachliche Lernentwicklung. *Friedrich Jahresheft 2007 (XXV)*, 26-30.
- Meyer, H. L. (1976). *Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse*. (5. Aufl.). Kronberg: Athenäum.
- Meyer, H. (2007). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2014). *Was ist guter Unterricht?* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Roth, G. (2010). *Die Bedeutung von Motivation und Emotionen für den Lernerfolg*. In E. Jürgens & J. Standop (Hrsg.), Was ist „guter“ Unterricht? Namhafte Experten geben Antwort. (S. 233-246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schelle, C., Rabenstein, K. & Reh, S. (2010). *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2010). Guter Unterricht. Die Perspektiven der empirischen Unterrichtsforschung und der allgemeinen Didaktik. In C. Fischer (Hrsg.), *Was ist guter Unterricht? Qualitätskriterien auf dem Prüfstand (Münstersche Gespräche zur Pädagogik)*, Bd. 26. (S. 39-51). Münster: Aschendorff.
- Waring, G. (1994). *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologische Verlagsunion.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In Boller, S., Rosowski, E. & Stroot, Th. (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht*. (S. 21-31). Weinheim und Basel.

Fußnoten

¹⁾ Unter Verhaltensdisposition wird eine nicht unmittelbar beobachtbare, relativ stabile Neigung einer Person verstanden, auf bestimmte Reize mit einem individuellen, charakteristischen Verhalten zu reagieren.

²⁾ Unter Effektstärke d wird ein statistisches Maß verstanden, das angibt, welchen Einfluss ein Faktor (z. B. der Klassenzusammenhalt) auf eine (meist abhängige) Variable (z. B. die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler) hat. Ein Faktor mit einer positiven Effektstärke d würde Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen, ein Faktor mit einer negativen Effektstärke d würde sich negativ auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler auswirken. Der Einfluss von Effektstärken von 0,0 bis 0,4 wird als gering, von 0,41 bis 0,79 als mittel und ab 0,8 als hoch eingestuft.

Projektunterricht – (nur) ein Abenteuerspielplatz?

Abstract

Schülerprojekte stehen zwar oft im Fokus der Öffentlichkeit, trotzdem werden Potentiale, die Projektunterricht im regulären Unterrichtsgeschehen bieten würden, vielerorts zu wenig ausgeschöpft, da diese Unterrichtsform im Schulalltag besonderen Anlässen vorbehalten wird. Außerdem handelt es sich um einen sehr dehnbaren Begriff, der Projektunterricht bisweilen an einen Abenteuerspielplatz erinnern lässt, weil Projektunterricht falsch interpretiert wird und eher als projektorientierter Unterricht verstanden werden soll. Bezugnehmend auf den „Grundsatzterlass zum Projektunterricht“, der 1992 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur herausgegeben und 2001 und 2014 überarbeitet wurde, beleuchtet dieser Artikel eine der Kernmethoden des kompetenzorientierten Unterrichts im Hinblick auf Möglichkeiten, Merkmale und Aufbau von Projektunterricht. Dieser Artikel möchte auf die Wichtigkeit des personalisierten Lernens aufmerksam machen. Deshalb wurden die Links zweier Filme angefügt, die von Schülerinnen selbstständig erstellt worden sind.

1. Schülerprojekte – ein Abenteuerspielplatz?

Ist Projektunterricht nun ein Abenteuerspielplatz, ja oder nein? Für Schüler_innen kann eine Unterrichtsform, in der sie den eigenen Interessen folgen können, ihre Stärken spielerisch weiterentwickeln dürfen, sehr wohl ein Abenteuer darstellen, in dem sie sich, unabhängig vom Alter, in hohem Maße selbstständig und intensiv mit der betreffenden Materie auseinandersetzen. Gelingt es Lehrpersonen, die Kinder bzw. Jugendlichen nicht nur am Anfang zu motivieren, sondern ihnen ein Arbeitsumfeld zu bieten, in dem offene Fragen erforscht werden können, Experimente erwünscht sind und Fehler gemacht werden dürfen, dann werden die Projekte

von allen Beteiligten selbstverantwortlich mitgetragen. Ein gut fundierter Projektunterricht erfordert daher nicht nur eine intensive Vorbereitung, sondern in der Entwicklungs- bzw. Ausführungsphase benötigen Lehrpersonen ein breites Spektrum an Hintergrundwissen, um ihre Schülerinnen und Schüler stärkenorientiert coachen und durch das Projekt führen zu können. Für Projektleiterinnen und Projektleiter darf diese Unterrichtsform somit kein Abenteuerspielplatz sein. Wünschenswert ist, dass für Gruppenarbeiten, mit lediglich kleinen, selbstständig zu lösenden Arbeitsaufträgen, nicht der Begriff „Projekt“ verwendet wird (vgl. BMBWK, S. 2001, S. 48).

Im Jahre 1992 wurde vom damaligen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur ein „Grundsatzterlass zum Projektunterricht“ herausgegeben, der 2001 und 2014 überarbeitet wurde und im Publikationen-Shop des BMB unentgeltlich heruntergeladen werden kann. Diese Broschüre enthält nicht nur Informationen über rechtliche Grundlagen, sondern bietet viele Tipps zur Umsetzung von Projektunterricht an. Laut Grundsatzterlass kann von einem Projektunterricht gesprochen werden, wenn möglichst viele der im Zitat angeführten Merkmale in der eigenen Unterrichtsarbeit vorkommen: „Eine Gruppe von Lernenden nimmt sich ein Thema vor, setzt sich ein Ziel, verständigt sich über Subthemen und Aufgaben, entwickelt gemeinsam das Arbeitsfeld, führt vorwiegend in Kleingruppen die geplanten Arbeiten durch – und schließt das Projekt für die Gruppe und die soziale Umwelt sinnvoll ab“ (Rasch, 2001, S. 16). Stimmen wenigstens einige der angeführten Merkmale überein, so handelt es sich um projektorientierten Unterricht. Unterschieden wird zwischen Wirtschaftsprojekten und Unterrichtsprojekten. Bei ersteren steht das Ergebnis im Mittelpunkt, d. h. bewertet wird das Ergebnis des im Vorhinein gesteckten Zieles. Bei pädagogischen Projekten wird die Aufmerksamkeit vor allem auf den Arbeitsprozess gelenkt. Während des Prozesses werden fachliche, organisatorische und soziale Kompetenzen der Gruppenmitglieder geschult (vgl. BMBWK, S. 2001, S. 15).

Notburga Seiwald

2. Grundsatzlerlass zum Projektunterricht

Die Veränderungen der Gesellschaft bewirken parallel dazu eine Weiterentwicklung in der Bildungslandschaft. Die zentralen Vorgaben der Lehrpläne wurden reduziert, dafür nimmt die Autonomie am Schulstandort zu. Momentan hat jede Pflichtschule einen SQA-Entwicklungsplan (Schulqualität Allgemeinbildung) zu erstellen, der sowohl eine richtungsweisende Planung vorsieht, als auch einen Beleg für Qualitätsentwicklung bzw. Qualitätssicherung darstellt. In diesem Plan werden standortbezogene Ziele und Maßnahmen für einen Zeitraum von ein bis drei Jahren festgelegt. Entwicklungspläne sind vorwiegend analytisch, ziel- und ergebnisorientiert. Ideal ist, wenn das Lehrerteam den Projektunterricht gemeinsam mitträgt und Projektziele in diesen Berichten festgehalten werden, zumindest muss jedoch ein Grundkonsens mit allen Beteiligten im Vorhinein hergestellt werden. Möglicherweise hilft die Argumentation Zweifler umzustimmen, dass, neben den bereits angeführten Vorteilen für die Lernenden, Projektpräsentationen als unvergessliche Höhepunkte das Gemeinschaftsleben in und außerhalb der Schule bereichern können und dem Team zu einem guten Image verhelfen bzw. dieses untermauern. Applaus und Anerkennung machen stolz und motivieren Lehrpersonen und Schüler_innen gleichermaßen. Auf der Internetseite des Bundesministeriums für Bildung „SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“ können Entwicklungspläne für Projektarbeiten eingesehen werden (vgl. BMB, 2014).

2.1 Unterrichtsarbeit

Die rechtlichen Grundlagen und Bestimmungen zum Projekterlass sind einerseits im Schulunterrichtsgesetz § 17 (1) und andererseits in der Lehrplanverordnung in den allgemeinen Bildungszielen, in den allgemeinen und fachbezogenen didaktischen Grundsätzen, in den Lehrplanbestimmungen der einzelnen Unterrichtgegenstände und in den Unterrichtsprinzipien verankert. Die Zielsetzungen der Unterrichtsprinzipien können am besten durch ein fächerübergreifendes Zusammenwirken erreicht werden.

2.2 Organisatorische Maßnahmen

Im § 10 des Schulorganisationsgesetzes wird festgehalten, dass für die Dauer eines Projektes der Stundenplan und der Klassenverband aufgehoben werden können, außerdem dürfen schulfremde Personen in die Mitarbeit eingebunden werden

und der Unterricht darf an einen Ort außerhalb der Schule verlegt werden. Nach § 13 SchUG können Projektwochen und schulbezogene Veranstaltungen (§ 13a SchUG) den Projektunterricht ergänzen. Sämtliche organisatorischen Maßnahmen sind mit der Schulleitung, gegebenenfalls auch mit den Eltern, im Vorfeld abzusprechen (vgl. BMBWK, S. 2001, S. 12).

2.3 Aufsichtspflicht

Die Aufsichtspflicht der Lehrperson/en wird im Erlass des BMUK, ZI.10.361/115-III/4/96 (MVBl. Nr. 109/1997) festgehalten. Darin steht, dass Lehrpersonen dafür Sorge zu tragen haben, dass die Schüler_innen innerhalb eines bestimmten abgegrenzten Bereiches und innerhalb eines genau festgesetzten Zeitraumes selbsttätig arbeiten. Die Lernenden müssen auf gefährliche Situationen vorbereitet werden. Z. B. muss beim Arbeiten mit Glas eine Schutzbrille getragen werden. Die geistige und körperliche Reife der Jugendlichen ist bei der Wahl des Arbeitsbereiches und des festgelegten Zeitraumes zu berücksichtigen. Außerdem müssen Aufsichtspersonen jederzeit erreichbar sein. In der Regel müssen mindestens Zweiergruppen gebildet werden. Die Beaufsichtigung darf auch von anderen geeigneten Personen unterstützt werden (§ 44a SchUG) (vgl. BMBWK, S. 2001, S. 13).

2.4 Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung

§ 3 und § 4 der Leistungsbeurteilungsverordnung halten fest, dass sämtliche Leistungen, die im Rahmen eines Projektunterrichtes erbracht werden, in die Beurteilung einzufließen haben (vgl. BMBWK, S. 2001, S. 13).

Da es sich meistens um eine fächerübergreifende und ganzheitliche Lernmethode handelt, ist ein Kriterienkatalog zu erstellen, anhand dessen die Weiterentwicklung auf inhaltlicher, organisatorischer und sozialer Ebene evaluiert werden kann. Bei einem pädagogischen Projekt sollte besonderes Augenmerk auf den Arbeitsprozess gelegt werden. Die Weiterentwicklung von Kompetenzen steht dabei im Vordergrund. Im Gegensatz dazu sind bei wirtschaftlichen Projekten die Ergebnisse ein wesentlicher Bestandteil der Beurteilung. In jedem Fall soll der Selbstkontrolle durch die Schüler_innen und der Selbsteinschätzung in Bezug auf die erbrachten Leistungen im Kriterienkatalog besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Im Vorhinein schriftlich festgehaltene Kriterien sind aus zweierlei Gründen wertvoll: Für alle im Projektunterricht involvierten Lehrpersonen sind sie in der Arbeitsphase richtungsweisend und sie bieten eine gute Gesprächsbasis für ein förderliches Feedback (vgl. BMBWK, S. 2001, S. 40).

3. Kernelemente des Projektunterrichts

Der Begriff „Projekt“ wurde von der Wirtschaft übernommen. Er beschreibt ein Vorhaben, in dem ein Team, herausgelöst aus der Normalstruktur, gemeinsam an Problemlösungen arbeitet. Es handelt sich um eine einmalige Aufgabenstellung, in der innerhalb eines bestimmten Zeitraumes eine konkrete Idee realisiert werden soll. Idealerweise wird fächerübergreifend gearbeitet, die Schüler_innen können ganzheitliche Betrachtungsweisen kennenlernen und werden herausgefordert, vernetzt zu denken. Ihre Ideen und Vorschläge werden interdisziplinär kommuniziert und koordiniert, wobei aber besonderes Augenmerk auf größtmögliche Selbstbestimmung und Selbstverantwortung gelegt werden soll.

3.1 Projektentstehung und Organisation

Das Thema soll sich möglichst an den Interessen der Beteiligten orientieren. Bei Projekten, in denen das Hauptthema vorgegeben ist, werden die Subthemen je nach persönlichen Präferenzen von den Schüler_innen selbst bestimmt.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Ideen zu sammeln und auf ihre Durchführbarkeit zu sortieren. Eine genaue Beschreibung diverser Methoden würde an dieser Stelle den Rahmen sprengen, sie können jedoch z. B. im Projektleitfaden der Education Group, Quellenangaben siehe Literaturliste, nachgelesen werden (vgl. Malota, 2005). Bereits im Vorfeld ist zu überlegen, wie die Gruppenzusammensetzung erfolgen soll. Wird von der Projektleitung der Fokus auf qualitativ hochwertige Endergebnisse gelegt, sollten die Schüler_innen die Möglichkeit bekommen, sich selbst zu Gruppen formieren zu dürfen. Wollen die am Projekt beteiligten Lehrpersonen soziale Kompetenzen schulen, ist eine bestimmte Gruppeneinteilung nötig. Überdies gilt es zu bedenken, dass eine Ideensammlung und die darauffolgende Themenfindung immer mit Kompromissen einhergehen. Bilden sich die Gruppen auf Grund gemeinsamer Interessen, so kann es sein, dass einzelne Gruppenmitglieder zuerst miteinander arbeiten lernen müssen. Besteht eine Gruppe vornehmlich aus Freundinnen oder Freunden, so haben sich die einzelnen Personen inhaltsmäßig anzupassen. Sind die Gruppen gebildet, so entsteht in jeder Gruppe ein Eigenleben. Elmar Philipp bezieht sich auf das idealtypische Phasenmodell von Bruce Tuckmann, auch als „Teamentwicklungsuhr“ bekannt, indem er beschreibt, dass bei kooperativen Prozessen häufig vier Phasen erkannt werden können: Die „Formingphase“ dient dem Kennen-

lernen von Person und Aufgabe. Ein erstes Abtasten, Absprechen von Erwartungen und Zielen erfolgt. Oft handelt es sich um eine euphorische Phase, in der Neues hochmotiviert angepackt werden will. In der zweiten Phase, der „Stormingphase“, werden bereits erste Konflikte ausgelöst. Auf der Suche nach der eigenen Identität und Rolle wird bewusst, dass Kompromisse geschlossen werden müssen, unterschiedliche Auffassungen führen zu Unstimmigkeiten, die Gruppenmitglieder gehen auf Distanz. Dadurch entsteht oft eine Pattstellung. Schwierigkeiten bei der Aufgabenlösung treten eventuell auf. Können sich die Mitglieder nicht selbst aus dieser schwierigen Phase befreien, ist die Expertise der Lehrpersonen gefragt. In der „Normingphase“, der dritten Phase, werden Absprachen bezüglich Regeln, Abläufen und Aufgabenverteilungen getroffen. Je nachdem, wie lange die Stormingphase gedauert hat, kann die Gruppe unter Zeitdruck geraten. Dadurch erhöht sich oft die Bereitschaft doch noch zu einem Ergebnis zu kommen, die Teilnehmer_innen erleben einen neuerlichen Motivationsschub. Die vierte Phase, die „Performingphase“ ist die Phase des Transfers, der Kontinuität. Die Gruppenmitglieder akzeptieren gegenseitige Freiräume, sie kennen und nutzen die Stärken der anderen, somit kann sich eine professionelle Routine einstellen. Vertrauen ist aufgebaut und zeigt sich darin, dass Erfahrungen und Produkte gegenseitig zur Verfügung gestellt werden. Die Gruppenmitglieder übernehmen Verantwortung (vgl. Philipp, 2006, S. 29 ff.). Die einzelnen Phasen dauern, je nach Gruppenzusammensetzung, unterschiedlich lange. Sind die Gruppenmitglieder befreundet und gut aufeinander eingespielt, kann der Ablauf schneller die vierte Phase erreichen. Verharren sie jedoch relativ lange in der Stormingphase, kann die Gruppe möglicherweise lediglich die dritte Phase durchlaufen, d. h. die Ergebnisse erreichen nicht die Qualität, die ein gut eingespieltes Team erbringen kann. Dafür haben diese Schüler_innen während der Storming- und der Normingphase die Chance, ihre sozialen Kompetenzen intensiv zu schulen. Es empfiehlt sich, pro Gruppe eine Gruppenleiterin oder einen Gruppenleiter wählen zu lassen, bei der oder dem alle Fäden zusammenlaufen. Sie koordinieren Termine und Arbeitsaufträge und pflegen die Kommunikation nach innen und außen. Im Allgemeinen fühlen sich diese Personen für die Gruppe verantwortlich und behalten über den Ist-Stand des Projektablaufes den Überblick.

3.2 Zielgerichtete Planung

Das Gelingen eines Projektes hängt von einer sorgfältigen Projektplanung ab, in der Inhalte, Ziele und Start/Ende des Projektes abgestimmt werden.

Die gesammelten Ideen führen zu einem übergeordneten Thema, dessen Kernidee gruppenintern in der Dokumentation festgehalten wird. Die Kernidee beschreibt in wenigen Worten, welchen Nutzen die Beschäftigung mit diesem Thema haben kann. Das gilt sowohl für die Gruppenmitglieder selbst als auch für Personen, die Zugang zu den Ergebnissen erhalten. Die aus der Kernidee resultierenden Subthemen sind ebenfalls von Gruppenmitgliedern zu finden und zu ordnen. Welche Subthemen dienen dem näheren Verständnis, welche bauen Wissen bzw. Können auf? Nach der Festlegung der Ziele werden die Arbeitsaufträge gruppenintern verteilt. Die Lehrpersonen bieten bei Bedarf theoretische und/oder praktische Unterstützung an. Die vorhandenen Rahmenbedingungen und Ressourcen müssen gemeinsam diskutiert werden. In der Vorbereitungszeit sind Informationen einzuholen und zu sichten, Exkursionen können ebenfalls als wertvolle Ergänzung eingeplant werden. In dieser Phase sind bei Bedarf noch organisatorische oder inhaltliche Änderungen vorzunehmen.

Im gemeinsam erstellten Projektstrukturplan werden die Gruppenmitglieder weitere planungsrelevante Überlegungen treffen: Wer übernimmt die Dokumentation? Über welche finanziellen Mittel verfügen wir? Sind Sponsoren wichtig? Wer übernimmt die Öffentlichkeitsarbeit? Wie planen wir die Präsentation bzw. wer übernimmt die Moderation?

Von den Lehrpersonen, den eigentlichen Projektleitern, sind Start und Zeitpunkt der Präsentation festzulegen. Gruppenintern hingegen werden innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeitschiene interne Schrittfolgen festgelegt. Möglicherweise sind Zeitpuffer sinnvoll!

3.3 Steuerung

Alle am Projekt beteiligten Lehrpersonen stehen während der Durchführung des Projektes als koordinierende Berater_innen, als Expert_innen zur Verfügung, sie sorgen dafür, dass sämtliche geplanten Vorhaben von den Schüler_innen möglichst selbstständig erfüllt werden.

Projektbesprechungen müssen zeitlich fix eingeplant werden. Diese Zeit ist besonders wichtig, um den Ausführenden konstruktives Feedback zu geben. In Reflexionsphasen werden Fortschritte, Rückschritte und Konflikte angesprochen, damit die Jugendlichen für den eigenen Lernfortschritt aus sämtlichen Erfahrungen großen Nutzen ziehen. Gute Gespräche finden nicht nur in eine Richtung statt. Wenn die Projektmitarbeiter_innen ihrem Befinden Ausdruck verleihen dürfen, wird die Beziehung zwischen Schüler_innen und Lehrpersonen vertieft und gefestigt. Gerade in der Projektarbeit sind Lehrende auch Lernende.

3.4 Dokumentation

Die Projektdokumentation hilft die interne Struktur zu erhalten und ist ein sichtbarer Beleg für Projektfortschritte. Festgehalten werden Prozesse und deren Ergebnisse. Dazu zählen festgesetzte Treffen, Protokollführung, die Festlegung von Zuständigkeiten und die Verwendung von Sach- und Finanzmitteln. Dokumentiert wird auch, ob die Ergebnisse mit den im Vorfeld gesetzten Zielen übereinstimmen. Inhalte können vielfältig publiziert werden, z. B. als Fotodokumentationen, in Form einer Broschüre, über Videos, auf Webseiten, in Ausstellungen oder in einem Jahresbericht. Nach Abschluss eines Projektes kann eine Projektdokumentation nicht nur zur Erinnerung dienen, sie ist ein wertvoller Beitrag für die Öffentlichkeitsarbeit, einerseits um den Sponsoren zu danken, andererseits um eine verantwortungsvolle Verwendung von Finanzmitteln zu belegen.

3.5 Projektreflexion

Das bewusste Nachdenken darüber, was diese Arbeitsmethode für die einzelnen Mitglieder gebracht hat, kann mit strukturierten Fragen und/oder Feedbackrunden eingeleitet werden. Die Reflexionsphase hilft den Grad der Zufriedenheit aller Beteiligten auszuloten. Große Zufriedenheit wirkt sich für kommende Lernprozesse motivationsfördernd aus, hingegen kann sich das Gegenteil, gleich einer Abwärtsspirale, motivationshemmend auswirken. Anhand des im Vorfeld erstellten Kriterienkataloges kann eine Weiterentwicklung von Kompetenzen und Fertigkeiten kommuniziert werden. Projektergebnisse und Erfahrungsberichte aller Beteiligten sind Teil eines konstruktiven Feedbacks, wobei zu erwägen ist, ob externe Beurteiler_innen hinzugezogen werden sollen, um sogenannte „blinde Flecken“ zu verhindern (vgl. BMBWK, S. 2001, S. 11 f.).

3.6 Projektpräsentation

Eine Projektpräsentation ist ein würdiger und notwendiger Abschluss nach einer arbeitsreichen Zeit. Sie dient der Weitergabe von Wissen und gilt als Leistungsbeweis. Eine gute Präsentation spannt einen Bogen, angefangen bei den Kernideen, die zur Themenfindung geführt haben, bis zur Problemlösung. Die Gruppenmitglieder bieten Einblick in die gesetzten Ziele, erläutern den Kriterienkatalog, sprechen über gewonnene Erkenntnisse und erklären schwerpunktmäßig ihre Lösungsstrategien.

Der äußere Rahmen einer Präsentation ist situationsbedingt auszuwählen. Zuerst ist die Zielgruppe zu bestimmen. Das eine oder andere Thema ist für die eigene Klasse oder auch für die Partnerklasse geeignet, ältere Schüler_innen könnten das Erarbeitete jüngeren Kindern vortra-

gen oder der Besucherkreis wird in Form einer Schulveranstaltung ausgeweitet. Wird eine breitere Öffentlichkeit eingeladen, wie z. B. bei einer Theateraufführung, im Rahmen einer Ausstellung oder einer Videovorführung, kann ein kleines Fest inklusive Buffet oder Musikeinlagen die Präsentation zu einem unvergesslichen Erlebnis werden lassen.

In der Gruppe soll entschieden werden, wer die Moderation übernimmt, ob Einladungskarten hergestellt und verteilt werden, wem zu Beginn der Präsentation Lob und Dank auszusprechen ist. Die Lernenden müssen sich über den Programmlauf einig werden und gemeinsam eine Präsentation erstellen.

Zum Zeitpunkt der Präsentation sollten alle Geräte funktionieren, d. h. sie wurden im Vorfeld getestet, damit böse Überraschungen ausbleiben.

4. Projektunterstützung: Beratung – Finanzierung – Netzwerk

In der Broschüre „Tipps zur Umsetzung von Projektunterricht“ ist eine Auswahl an Institutionen angeführt, die Projektförderungen, eine Beratung oder diverse Materialien anbieten. Die Auswahl ist zwar groß, allerdings nicht aktuell, da sich der Pool ständig verändert (vgl. BMBWK S. 2001, S. 83 ff.).

IMST ist ein flexibles Unterstützungssystem. Ziel ist es, eine Innovationskultur zur Stärkung des MINDT-Unterrichts (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Deutsch, Technik) an österreichischen Schulen zu etablieren und strukturell zu verankern (vgl. IMST, 2016).

Auf der Webseite der Education Group können neben dem Projektleitfaden fertige Projektkonzepte eingesehen werden (vgl. Malota, 2015).

Es ist üblich, einen Projektbericht an die Sponsoren zu senden, außerdem soll deren Logo auf Einladungen, Plakaten und im Projektbericht eingefügt werden.

5. Lernen kann Spaß machen

Tanja Westfall-Greiter schreibt, Kinder „tragen sehr wohl ein Bild der Welt in sich, welches sie schon seit ihrer Geburt konstruieren und mit oder ohne Schule weiterhin lebenslang konstruieren werden“ (2010, S. 25). Damit Kinder und Jugendliche optimal gefördert werden können, muss die Schule mit Hilfe verschiedener Unterrichtsmethoden deren Persönlichkeitsentwicklung und Förderung von Kompetenzen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Begabungen ermöglichen.

Begriffe wie Binnendifferenzierung, Individualisierung und personalisiertes Lernen begleiten die Lehrpersonen von heute.

5.1 Binnendifferenzierung

Lehrpersonen sollen Inhalte dem „Niveau“ der Schüler_innen anpassen, diese sollen dort abgeholt werden, wo sie entwicklungsmäßig stehen, aber wo „stehen“ die Lernenden denn? Kinder stehen nirgendwo, sie entwickeln sich stets weiter. Wir können nur erahnen, welche Möglichkeiten und Fähigkeiten in unserem Gegenüber stecken. Daher ist es notwendig, dass Lehrpersonen Vertrauen in ihre Schüler_innen setzen, denn diese sind Experten für ihr Lernen und für ihre Entscheidungsfähigkeit, wie Tanja Westfall-Greiter in einem Vortrag betonte. Aus eigener Erfahrung kann belegt werden, dass sich besonders im Projektunterricht zeigt, wie viel Jugendliche leisten können, wenn Lehrpersonen genügend Vertrauen in sie setzen. Während meiner Tätigkeit als Lehrerin an einer NMS produzierten Schülerinnen im Mathematikunterricht zwei Filme zu „Potenzregeln“. Die Gruppen arbeiteten sehr konzentriert, ohne dabei auf eine Uhr zu schauen. Abends mussten sie aus der Schule hinauskomplimentiert werden. Motivation steckt an, dennoch muss in größeren Unterrichtsarrangements, in denen Schüler_innen den eigenen Arbeitsprozess organisieren, ihre Ziele selbst setzen und den Fortschritt eigenverantwortlich evaluieren, das Maß an Selbständigkeit von der Projektleiterin, dem Projektleiter ausgelotet werden, damit niemand die Arbeit vorzeitig frustriert weglagt. Kompetenzen dürfen nicht vorausgesetzt werden, es liegt daher am Geschick der Lehrperson, die Selbständigkeit der Schüler_innen im Rahmen kleinerer Übungen, durch sinnvoll eingesetzte Binnendifferenzierung bereits im Vorfeld zu schulen (vgl. Kress, 2014, S. 12). Es sollte nicht passieren, dass durch Differenzierung im Unterricht den Lernenden Türen verschlossen bleiben, weil einzelne Kinder oder Jugendliche, nach persönlicher Meinung der Lehrperson, „zu langsam“ oder „unselbständig“ erscheinen.

5.2 Individualisierung

In der Schule vollzieht sich planmäßige, an die Lehrpläne angepasste Bildungsarbeit, die sich jedoch an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder orientieren soll. Projektunterricht eignet sich hierbei in besonderem Maße, da die Themenwahl den Kindern helfen kann, die eigene Lebenswirklichkeit im eigenen Lerntempo zu erschließen. Außerdem können durch die freie Arbeit Grundbedürfnisse des Menschen, wie z. B. die Welt zu erkunden, zu improvisieren und schöpferisch tätig zu sein, befriedigt werden, da in dieser Phase

Lehrpersonen in den Hintergrund treten. Die Schüler_innen haben Raum und Zeit um aktiv zu sein, um sich eigene Ziele zu setzen, Fragen und Probleme zu entdecken, Interessen aufzubauen und Ideen und Pläne zu schmieden. Dadurch lernt das Kind sich und die Welt besser kennen und gewinnt durch das eigene, mitunter auch mühevoll Handeln an Selbstvertrauen. Die Lernenden können nach individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen die Lernvorgänge selbstverantwortlich steuern. Die Herausforderung der Lehrpersonen liegt in der Fähigkeit zu warten, zu beobachten und zu coachen. Lernen braucht Zeit (vgl. Loddenkemper, 1994, S. 7 ff.)! Ein Coach beobachtet, spricht darüber, wirft Fragen auf, bietet Informationen an, deckt Lücken auf und verweist auf andere Lösungswege.

5.3 Personalisierung

Michael Schratz und Tanja Westfall-Greiter plädieren für personalisiertes Lernen. Sie unterscheiden zwischen „lernseits“ und „lehrseits“ und verstehen darunter die Urheberschaft eines in Gang gesetzten Lernprozesses.

Üblicherweise handelt es sich um ein lehrseitiges Unterrichtsgeschehen, d. h. sämtliche Komponenten des Unterrichtes, wie Ideen, Methoden, Lerninhalte, usw. werden von Lehrpersonen dirigiert und geleitet.

Bestimmen aber die Lernenden, welche Inhalte sie wie und wann lernen wollen, dann spricht man von „lernseits“. In diesem Fall sind die Jugendlichen die Urheber ihres Lernens. Beim personalisierten Lernen ist das persönliche Ich beteiligt, man zeichnet sich selbst für den Lernfortschritt verantwortlich und erzeugt somit den eigenen Fingerabdruck. „Personalisierung erfolgt durch Selbstgestaltung und im Dialog über die Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen mit sich selbst und mit anderen während der Reflexionsphasen und im Gespräch, in dem Austausch und gemeinsame Deutung (meaning making) stattfindet“ (Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 26).

Alice im Wunderland fragte die Grinse-Miez: „Willst du mir wohl sagen, wenn ich bitten darf, welchen Weg ich hier nehmen muß?“ „Das hängt zum guten Theil davon ab, wohin du gehen willst“, sagte die Katze. „Es kommt nicht darauf an, wohin“, sagte Alice. „Dann kommt es auch nicht darauf an, welchen Weg du nimmst“, sagte die Katze (Carroll, 1869, S. 54). Sobald Alice das Ziel kennt, kann die Grinse-Miez ihr Hinweise mit auf den Weg geben. Bezogen auf die Durchführung von Projekten müssen die jungen Menschen zuerst das Ziel der Projektarbeit verstehen, um dann sämtliche Handlungen aus eigenem Interesse durchzuführen und die Möglichkeit, sich persönlich ein-

zubringen, in Anspruch zu nehmen. Die Intensität der persönlichen Weiterentwicklung ist individuell verschieden und kann von außen nicht vollständig erfasst werden. Wichtig ist nicht, dass alle sich gleich weit entwickeln, sondern dass wir mit Heterogenität kompetenter umgehen.

5.4 Schülerinnenprojekte 2013

Im Schuljahr 2012/13 konnten in der 3. Klasse 1. LG – Mathematik der HS Alpbach 3/4 aller Schülerinnen motiviert werden, ein selbst ausgesuchtes mathematisches Thema in Gruppen vertiefend zu bearbeiten. Es beteiligten sich keine Schüler. Da in der oben genannten Hauptschule damals bereits die Vorgehensweisen der NMS erprobt wurden, unterrichteten wir im Team. Das erleichterte das Vorhaben der Schülerinnen, einen Film zu erstellen, sehr. Die Arbeiten wurden größtenteils außerhalb des Unterrichts erledigt. Ich fungierte als Coach und vereinbarte sporadisch Reflexionsgespräche, in denen offene Fragen behandelt wurden. Außerdem führten die Gruppenmitglieder ein Lernjournal, das sie mir regelmäßig vorgelegt haben. Zwei Filme befassten sich mit Potenzen, in einem wurden die Rationalen Zahlen bildhaft dargestellt. Einer der YouTube Filme wurde mit dem Moviemaker aus ca. 500 Fotos erstellt. Das Produkt eignet sich zur Wiederholung der Potenzregeln und lässt sich unter <https://www.youtube.com/watch?v=VjD1ChsqT-8&feature=youtu.be> öffnen. Das zweite Video mit demselben Thema wurde komplexer aufgebaut. Einmal wurden die Potenzregeln in vier Folgen in Form eines Sketches gespielt. Zwischen den Szenen wurden Werbeeinschaltungen gezeigt. Sie enthielten Zahlen, z. B. $372 = 32 + 2 \cdot 3 \cdot 7 + 72$, die von den Zuschauern sofort im Kopf zu errechnen waren. Im Anschluss an die Filmvorführung wurden die Sieger des interaktiven Teils ermittelt. Leider hatte sich in der ersten Szene ein Fehler eingeschlichen, der nicht mehr repariert werden konnte. Deshalb haben wir in der Reflexionsphase die Stellenwertbestimmung noch einmal besprochen und im Film ein Zeichen gesetzt. Alles in Allem haben sowohl die Schülerinnen als auch wir Lehrpersonen viele Erkenntnisse gewinnen können. An diesem Projekt hatten alle viel Spaß, obwohl es auch einige unvorhergesehene Probleme zu lösen gab (<https://www.youtube.com/watch?v=44ZQPERHVME&feature=youtu.be>).

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Bundeszentrum Onlinecampus Virtuelle PH (Mitarbeiter) (Bundesministerium für Bildung, Hrsg.). (2014). *EP Entwicklungsplan. SQA Schulqualität*

Allgemeinbildung. Abgerufen am 06.01.2017 von <http://www.sqa.at/>

- Bundesministerium für Bildung, W. u. K. *Grundsatzterlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung* (Bundesministerium für Bildung, W. u. K., Hrsg.). Wien: BMBWK. Abgerufen von <https://www.bmb.gv.at/schulen/bo/rg/projektunterricht.html>
- Carroll, L. (1869). *Alice's Abenteuer im Wunderland* (e-book). Aus dem Englischen von Antonie Zimmermann. Leipzig.
- IMST - Webteam (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Hrsg.). *Innovationen Machen Schulen Top!* Eine Initiative des BMB zur Weiterentwicklung und Unterstützung des Österreichischen Schulunterrichts, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung. Abgerufen am 09.01.2017 von <https://www.imst.ac.at/texte>
- Kress, K. (2013). *Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe - Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung; [Methodenkartei, Vorlagen, Checklisten; Sekundarstufe I + II] (2., [veränd.]. Aufl.)*. Donauwörth: Auer.
- Loddenkemper, H. (1994). *Lernen braucht Zeit*. In S. Baumann (Hrsg.), 5 bis 10 Schulmagazin. Impulse für kreativen Unterricht. 9. (7/8 Juli/August), 7–9 [Themenheft]. München: R.Oldenbourg Verlag GmbH.

- Malota, E. (Peter Eiselmaier, Hrsg.). (2005). *Projektleitfaden*, EDUCATION GROUP GmbH. Abgerufen am 08.01.2017 von <http://www0.eduhi.at/projektleitfaden>
- Malota, E. (Peter Eiselmaier, Hrsg.). (2015). *Projekte*, EDUCATION GROUP GmbH. Abgerufen am 09.01.2017 von <https://www.edugroup.at/service>
- Philipp, E. (2006). *Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden* (Beltz Pädagogik, 4., unveränd. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Rasch, J. *Was heißt eigentlich Projektunterricht?* In W. u. K. Bundesministerium für Bildung (Hrsg.), Grundsatzterlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung (S. 16). Wien: BMBWK. Abgerufen von <https://www.bmb.gv.at/schulen/bo/rg/projektunterricht.html>
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 14 (1), 18–31.
- Westfall-Greiter, T. (2010). *Das hol' ich mir: Lernen als Quereinsteigen*. In BMUKK (Hrsg.) Individualisieren lernen. Neues Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften mit E-Learning. Begleitheft und E-Learning-Kurs. (Teil 2), 24–31 [Themenheft]. Wien: AV+Astoria Druckzentrum.

Auf historischer Tiroltour mit dem iPad

Überlegungen und Erfahrungen aus Sicht der Lehrerbildung zur Entwicklung eines elektronischen Guides für das Innsbrucker Zeughaus

Thomas Stornig

Abstract

Die „Tiroltour mit dem iPad“ stellt ein handlungsorientiertes Angebot für historisches Lernen im Museum dar, welches in Kooperation von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Tirol und den Tiroler Landesmuseen entwickelt wurde. Dieser elektronische Guide wurde für die Dauerausstellung des Innsbrucker Zeughauses konzipiert und richtet sich an Schülerinnen und Schüler der 3. bis 6. Schulstufe, welche ausgerüstet mit einem iPad selbstständig das Museum erkunden und Fragen zu unterschiedlichen Themenbereichen aus der Geschichte Tirols beantworten. Der Museumsbesuch soll durch den Einsatz von Neuen Medien nicht nur lehrreich, sondern auch attraktiv und unterhaltsam sein. Obgleich noch keine Befunde dazu existieren, inwieweit der seit dem Frühjahr 2016 im Einsatz befindliche Guide diese Ziele tatsächlich erfüllen kann, lassen sich aus dem Entstehungsprozess wertvolle Erkenntnisse aus Sicht der Lehrerbildung ableiten. Von diesem Kooperationsprojekt, welches Ansätze des historischen Lernens im Museum mit dem Einsatz Neuer Medien verbindet, konnten alle beteiligten Akteurinnen und Akteure profitieren: durch die Arbeit an realen historischen Objekten, die intensive fachdidaktische Auseinandersetzung oder die verstärkte Vernetzung der Projektpartner. Ein Projekt dieses Ausmaßes und Anspruchs birgt allerdings auch Risiken, welche einerseits in der Schwierigkeit begründet liegen, Anforderungen der Fachdidaktik, Möglichkeiten der Lernsoftware und reale Ausstellungsobjekte miteinander in Einklang zu bringen, andererseits in der Herausforderung, divergierende Vorstellungen eines durch große innere Vielfalt gekennzeichneten

und an einen engen Zeitplan gebundenen Projektteams auszugleichen.

1. Der Weg zum Projekt

Die Idee für das Projekt „Tiroltour. Das Geschichtesquiz am iPad“ geht auf eine Initiative der Tiroler Landesmuseen zurück. Nachdem für die Sonderausstellung „Natur-Vernetzt“ für den Zeitraum März bis Oktober 2015 ein elektronischer Museumsguide für das iPad, der sogenannte „Bio. LECTOR“, entwickelt worden war, sollte für die Dauerausstellung des Zeughauses, welche Objekte zu verschiedenen Aspekten der Landesgeschichte Tirols zeigt, ebenfalls eine solche interaktive Quiz-Tour entstehen. Diese sollte sich im Gegensatz zum bereits vorhandenen Quiz historischen Fragen widmen und längerfristig zugänglich sein. Die Verantwortlichen der Tiroler Landesmuseen kamen auf die Idee, einen solchen Guide gemeinsam mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule Tirol auszuarbeiten. Während die iPads und auch eine spezielle Software bereits angekauft waren, sollte es die Aufgabe der Studierenden der Pädagogischen Hochschule sein, in Kooperation mit erfahrenen Museumspädagoginnen der Abteilung Besucher-Kommunikation der Landesmuseen die inhaltliche Gestaltung der Fragen zu übernehmen. Die Studierenden sollten insbesondere ihre kreativen Ideen und ihre methodisch-didaktischen Kenntnisse in das Projekt einbringen.

Ursprünglich war es die Intention der Tiroler Landesmuseen, einen Guide für die 3. und 4. Schulstufe zu entwickeln, da die Dauerausstellung im Zeughaus häufig von Schülerinnen und Schülern dieser Altersgruppe besucht wird und zahlreiche

thematische Bezüge zwischen den zur Schau gestellten Objekten und dem Lehrplan der Volksschule bestehen. Nachdem allerdings in einem ersten Schritt an der Pädagogischen Hochschule keine Projektpartner aus dem Primarbereich gefunden werden konnten, erfolgte seitens des Autors, der selbst seinen Schwerpunkt im Sekundarbereich hat, die Überlegung, Studierende aus dem Studiengang der Neuen Mittelschule im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung in das Projekt einzubinden. Vor dem Gedanken, dass nicht nur die Tiroler Landesmuseen von einer Kooperation dieser Art profitieren könnten, sondern auch die Studierenden des Fachs „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, wurde nach Rücksprache mit den betreffenden Studierenden (des damaligen 3. Semesters) die Mitwirkung an der Entwicklung einer interaktiven „Tiroltour“ zugesagt und das Projekt auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Schulstufe ausgedehnt. Die Überlegung war es, dass Studierende durch die Teilnahme an einem solchen Entwicklungsprozess – von der selbstständigen Ideenfindung, der konkreten Ausarbeitung von Fragestellungen am Beispiel realer Objekte bis zur Durchführung mehrerer Testläufe und Korrekturschleifen – sehr nützliche Lernerfahrungen machen würden. Die Entwicklung konkreter Fragestellungen und die Formulierung von Arbeitsaufträgen zählen zum Kern jeder fachdidaktischen Ausbildung, da eine gelungene Fragestellung den Schlüssel zum historischen Lernen darstellt. Bei der Umsetzung des realen Projektauftrags zur Entwicklung der „Tiroltour“ sollte diese fachdidaktische Auseinandersetzung besonders intensiv und praxisnah erfolgen, wodurch ein hoher Lerngewinn für die beteiligten Studierenden zu erwarten war.

2. Handlungsorientierung im Museum und Neue Medien im Unterricht

Handlungsorientierter Unterricht ist nach Georg E. Becker eine Form von Unterricht, welche „die Selbsttätigkeit, Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit der Schüler in einer aktiven Auseinandersetzung mit Menschen, Sachen, Problemen und Zukunftsideen“ in den Vordergrund stellt, während die Lehrerrolle in den Hintergrund tritt (Becker, 2012, S. 125). Museen bemühen sich seit einigen Jahren vermehrt darum, handlungsorientierte Angebote für Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, welche verschiedene Funktionen erfüllen sollen: Anstelle von klassischen Museumsführungen, welche bei Kindern und Jugendlichen oft auf wenig Resonanz treffen, stattdessen sehr

häufig als langweilig empfunden werden, sollten Museen Lerngelegenheiten bieten, welche Eigenaktivität, Erlebnis und Lernfortschritt miteinander in Einklang bringen. Letzten Endes ist es ein Ziel der Museumspädagogik, positive Erlebnisse im Museum zu schaffen, welche Schülerinnen und Schüler dazu bewegen sollen, Museumsbesuche als sinnvolle Möglichkeit der Freizeitgestaltung zu betrachten (Von Reeken, 2003, S. 148ff.). Museumspädagogische Angebote, als ein solches ist auch die „Tiroltour“ zu begreifen, entlasten darüber hinaus auch Lehrpersonen. Während Museumsbesuche üblicherweise einen hohen Vorbereitungsaufwand erfordern, wird durch den elektronischen Guide, welcher Museumführung und -erkundung (siehe dazu die Klassifikation von Sauer, der zwischen geleiteter Führung und eigenständiger Erkundung differenziert; Sauer, 2004, S. 117) kombiniert, auch die Last der Lehrperson reduziert, wenn die Schülerinnen und Schüler auf eigene Faust das Museum für sich entdecken.

Zur Verwendung Neuer Medien im Unterricht existiert vielfältige Fachliteratur und mittlerweile auch Forschung. Neue Medien galten manchen noch vor ein paar Jahren als eine unliebsame Erscheinung, anderen hingegen als eine Art Allheilmittel (Sauer, 2004, S. 229). Inzwischen liegen differenziertere Befunde zum Einsatz und zur Verbreitung Neuer Medien im Unterricht vor. Neue Medien – darunter werden in diesem Artikel umfassend alle neuen elektronischen, digitalen und interaktiven Informations- und Kommunikationsmittel verstanden, welche auf komplexe Computertechnologien zurückgreifen – erfreuen sich allerdings zunehmender Beliebtheit bei Schulen und Lehrpersonen. So bieten beispielsweise immer mehr Schulen „Laptopklassen“ an. Das Handy wird für viele Lehrpersonen mittlerweile als ein nützliches Gerät im Unterricht begriffen – ob zu Recherchezwecken, als Aufnahmegerät oder für soziales Lernen. Vielerorts wird der Einsatz Neuer Medien auch von Ministerien und Schulbehörden gefördert (erwähnt sei z.B. für Österreich die vom Bildungsministerium unterstützte Plattform efit21). Ein Blick in die Fort- und Weiterbildungskataloge der Pädagogischen Hochschulen zeigt eine breite Vielfalt an entsprechenden Angeboten für Lehrkräfte. Aufgrund der steigenden Tendenz bei der Verwendung elektronischer Medien im Unterricht haben manche schon vor längerer Zeit das Ende der gedruckten Unterrichtsmedien prophezeit, was bisher jedoch immer noch als sehr unrealistisch erscheint (siehe z.B. Oleschko & Moraitis, 2012, S. 12; Herber & Nosko, 2012, S. 167-181).

Die Diskussion um den Einsatz Neuer Medien ist auch für das Fach Geschichte keineswegs neu. Bezogen auf den Geschichtsunterricht wurden im

deutschen Sprachraum bereits vor zwei Jahrzehnten Vor- und Nachteile Neuer Medien diskutiert (Bauer et al., 1998, S. 101f.). In dieser Frühphase betonte die Geschichtsdidaktik vor allem die neuen Recherchemöglichkeiten durch elektronische Medien, aber auch deren Risiken durch unsachgemäße Anwendung (Gautschi, 2000, S. 158ff.; Sauer, 2004, S. 229ff.). Bestand anfänglich relativ große Skepsis, so entdeckten mit der Zeit immer mehr Geschichtelehrerinnen und -lehrer das Potenzial Neuer Medien (Gies, 2004, S. 268), welches weit größer als ursprünglich angenommen ist: Neue Medien kommen heute zum Einsatz als Lernprogramme und Lernspiele, als elektronische Schulbücher und Nachschlagewerke, als audio-visuelle Präsentationsmedien, als Mittel zur multimedialen Gestaltung von Unterricht oder als interaktive Lernplattformen für E-Learning. Entsprechende Angebote unterliegen einer rasanten Entwicklung. Eine hilfreiche Übersicht über diverse Technologien findet sich etwa bei Solomon und Schrumm (2010), die mittlerweile allerdings schon wieder in die Jahre gekommen ist. Die Frage nach den Konsequenzen für die Geschichtsdidaktik durch die Entwicklung Neuer Medien ist derzeit noch ungeklärt. Buchberger, Kühberger und Stuhlberger orten durch die Digitalisierung der Gesellschaft einen stark veränderten Umgang mit der Geschichte und Vergangenheit, warnen jedoch davor, dass die neuen technischen Möglichkeiten keineswegs automatisch zu größerem Lernfortschritt im Geschichtsunterricht führen würden (2015, S. 11). In ihrem Band werden unterschiedliche digitale Angebote aus dem deutschen Sprachraum vorgestellt, die von spielerischen Zugängen wie WebQuests, Geocaching und Videospielen, über multimediale Lernumgebungen und E-Learning-Plattformen zu digitalen Schulbüchern reichen. Aktuelle Beispiele zeigen, dass heute auch die österreichischen Schulbuchverlage vermehrt digitale Lernmedien zum Geschichtsunterricht entwickeln. Vorreiter ist in Österreich sicherlich der Lemberger Verlag, der vielfältige digitale Lernangebote auf den Markt bringt. Eine Neuerung stellen in diesem Zusammenhang etwa die in Kooperation mit dem ungarischen Mozaik-Verlag entwickelten 3D-Animationen zu historischen Inhalten dar (siehe Bildungsverlag Lemberger, 2016), deren Mehrwert für den Geschichtsunterricht jedoch durchaus kritisch hinterfragt werden muss. Ein Grundgedanke hinter dem Einsatz Neuer Medien im Unterricht, welcher allen unterschiedlichen Formen und Ansätzen schulischer und pädagogischer Einsatzmöglichkeiten gemein ist, ist die Annahme, dass Kinder und Jugendliche heute mit Neuen Medien aufwachsen, es gewohnt sind, mit ihnen zu arbeiten, und dies auch gerne tun.

Elektronische Medien werden grundsätzlich als Chance für historisches Lernen gesehen, wobei sie auch bestimmte Risiken in sich bergen, weshalb ein kompetenter Umgang von den Usern erst erlernt werden muss. Ob es tatsächlich einer „digitalen Geschichtsdidaktik“ bedarf, welche das „Digitale als integralen Bestandteil der Disziplin versteht“, wie die Autoren Bernsen, König und Spahn plädieren (Bernsen, König & Spahn, 2012), oder ob es genügt, wenn die Geschichtsdidaktik potenziellen Neuerungen offen und dankbar gegenübersteht, sei dahingestellt. Faktum ist, dass sich die Geschichtsdidaktik nicht der Lebensrealität der Jungen verschließen darf und dass Neue Medien gerade im Bereich der offeneren Lernformen diverse Chancen bieten. Die Fachdidaktik ist aufgefordert, die Herausforderung anzunehmen und geeignete Lehr- und Lernmittel zu entwerfen, welche ein selbstgesteuertes, schüleraktives Lernen ermöglichen (Pallaske, 2014, S. 78).

3. Der konkrete Ablauf des Projekts

In Verbindung beider genannten theoretischen Aspekte, der Handlungsorientierung im Museum und dem Einsatz von Neuen Medien im Geschichtsunterricht, lautete das Ziel des Kooperationsprojekts „Tiroltour“, ein Produkt zu entwerfen, mit dem selbstständiges, schüleraktives Lernen mit Hilfe eines elektronischen Mediums im Museum ermöglicht werden kann. Von den angehenden Geschichtslehrerinnen und -lehrern forderte das Aufgabenprofil, in einem Zweier-team eine von acht Stationen zu einem Themenbereich der Tiroler Landesgeschichte zu gestalten.

Im Rahmen mehrerer Vorbesprechungen zwischen den Museumspädagoginnen der Tiroler Landesmuseen, Katharina Walter und Gabriele Ultsch, und dem Autor wurden die wichtigsten Eckpunkte für die Erstellung des Guides geklärt und ein Projektplan erstellt. Darüber hinaus konnte mit Christoph Schmarl ein Dozent aus dem Institut für Primärpädagogik der PH Tirol engagiert werden, damit auch fachdidaktische Expertise aus dem Bereich der Primärpädagogik vorhanden war. Das Projektteam traf bei einer Besichtigung der Ausstellung eine Vorauswahl für mögliche Stationen und legte die Leitlinien fest, nach denen die Studierenden ihre Fragen entwickeln sollten: Die Fragen sollten historisches Lernen möglichst nah an den Objekten ermöglichen, dabei vom Schwierigkeitsgrad her für den Großteil der Zielgruppe in einem angemessenen zeitlichen Rahmen bewältigbar sein und sich an den beschränkten technischen Möglichkeiten der Software orientieren. Zum Verständnis wird dar-

auf hingewiesen, dass die verwendete Software vor allem Single- und Multiple-Choice-Fragen, Zuordnungs- und Schätzaufgaben sowie Fragen, bei denen die Kamera eingesetzt werden kann, erlaubt. Für jede richtig gelöste Aufgabe werden Punkte auf ein Konto verbucht. Die Startstation wird per Zufallsgenerator ermittelt. Am Ende der Tour kann eine Urkunde ausgedruckt werden.

Der Projektplan umfasste folgende Arbeitsschritte: Besichtigung der Ausstellung durch die Studierenden (1. Termin), Teilnahme an einem museumspädagogischen Workshop und Ausarbeitung der Fragen (2. Termin), Abgabe der Fragen bis zur Deadline, Sichtung des Materials durch das Projektteam, Feedbackschleife und Möglichkeit zur Überarbeitung, Testlauf und erneute Einarbeitung von Korrekturen, Präsentation.

Während des gesamten Projekts wurde die Qualität der Fragestellungen als entscheidender Faktor betrachtet. Angenommen wurde, dass gerade davon der Ertrag des interaktiven Museumsbesuchs abhängt, der nicht nur lehrreich, sondern auch möglichst interessant und unterhaltsam für die Kinder sein sollte. In diesem Sinne wurden für die Ausarbeitung der Quizfragen bestimmte Vorgaben wie die folgenden festgelegt, bevor die Studierenden die Arbeit aufnehmen konnten:

Die Anzahl der Fragen pro Station wurde auf vier bis sechs Quiz-Fragen beschränkt, welche gemeinsam eine größere Fragestellung zu einem Themenbereich des Zeughauses behandeln sollten: Mineralien und Gesteine, Ur- und Frühgeschichte, Geschichte des Zeughauses, Bergbau in Tirol, Die Erfindung des Buchdrucks, Andreas Hofer, Die Vermessung Tirols und die Geschichte des Tourismus. Ein bestimmtes Grundwissen könne von den Schülerinnen und Schülern vorausgesetzt werden, jedoch sollten sich die richtigen Antworten vor allem durch die Auseinandersetzung mit den Objekten und durch logisches Denken erschließen. Die Fragen sollten keine reinen Wissensfragen darstellen, sondern eher atmosphärischer, assoziativer Natur sein und ein Sich-Einlassen auf die ausgestellten Gegenstände fördern. Wenn möglich sollten auch Gegenwartsbezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hergestellt werden.

4. Fazit 1: Chancen eines Kooperationsprojekts zwischen Pädagogischer Hochschule und Museum

Nach dem Abschluss des Projekts stellt sich die Frage, inwieweit die Ziele der Kooperation tatsächlich erreicht werden konnten. Ob es wirklich

gelingen ist, das gewünschte Produkt zu entwickeln, welches dem geforderten Anspruch nach subjektorientiertem historischem Lernen durch Neue Medien Genüge tut (Pallaske, 2015, S. 78), kann aufgrund der fehlenden Erfahrungswerte noch nicht beantwortet werden. Nachgegangen werden kann jedoch der Frage nach der Zweckmäßigkeit eines solchen Projekts für alle Beteiligten: Wo liegen die Chancen, wo aber auch die Risiken eines Kooperationsprojekts, welches Lehrerausbildung, Lernen im Museum und E-Learning miteinander verknüpft?

Aus der Umsetzung des Projekts lässt sich folgern, dass sich Chancen für alle beteiligten Akteure bieten. Der allgemeinen Annahme nach lauten diese Chancen auf den Punkt gebracht: Studierende entwerfen vor Ort im Museum unter der Supervision von erfahrenen Vertreterinnen und Vertretern der Museumspädagogik und der Fachdidaktik ihre eigenen handlungsorientierten Übungsbeispiele und ziehen daraus einen Nutzen, indem sie wertvolle Lernerfahrungen sammeln. Museen bekommen einen kreativen Input von angehenden Lehrerinnen und Lehrern und bauen dadurch Kontakte zu einem neuen potenziellen Kundenkreis und zu Ansprechpersonen der Hochschulen aus. Hochschulen profitieren ebenfalls durch verstärkte Kontakte mit den genannten Projektpartnern und durch die Möglichkeit, Teile der Ausbildung vom Seminarraum an Orte, die bedeutsame historische Sammlungen besitzen, verlagern zu können. Alle Beteiligten können sich schließlich durch ein gelungenes Projekt profilieren, wenn am Ende ein fertiges Produkt der Öffentlichkeit präsentiert wird, vor allem dann, wenn das Ergebnis von der Zielgruppe, in diesem Fall den Schülerinnen und Schülern, erfolgreich angenommen wird. Wie viele von diesen Annahmen nun tatsächlich eingetroffen sind, kann nicht mit Gewissheit festgestellt werden.

Allerdings lassen sich einige positive Entwicklungen aus dem Entstehungsprozess zusammenfassen: Die wiederholten Treffen, der intensive Austausch und die enge Abstimmung haben in der Tat zu einer Intensivierung der wechselseitigen Kontakte zwischen Studierenden, Ausbildungsstätte und Museum geführt. Obgleich dieses Projekt-Netzwerk mit der Fertigstellung der „Tiroltour“ wieder aufgelöst wurde, ist doch zu erwarten, dass so manche der beteiligten Lehrpersonen künftig mit einer Schulklasse dem Innsbrucker Zeughaus einen Besuch abstatten werden, nachdem ihnen nun die diversen museumspädagogischen Angebote und Möglichkeiten für die Gestaltung einer Geschichtsexkursion bekannt sind. Möglicherweise können die Projekterfahrungen den angehenden Lehrerinnen und Lehrern dabei helfen, wenn es gilt, eigene Projekte umzusetzen, oder sie zur

Beteiligung an einem Projektvorhaben ermutigen.

Eine verstärkte Vernetzung zwischen Hochschule und Museum hat definitiv stattgefunden. Möglicherweise kann die Kooperation, welche im konkreten Fall im Bereich der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen ohnehin schon seit längerer Zeit besteht, künftig auch auf Teile der Ausbildung von Lehrkräften ausgedehnt werden. Anknüpfungspunkte bieten sich freilich nicht nur für das Fach Geschichte, sondern auch für andere Fachgegenstände wie zum Beispiel Bildnerische Erziehung, Biologie oder Geografie. Wieviel die Studierenden an Lernerfahrungen aus der Erstellung der „Tiroltour“ mitgenommen haben, lässt sich ohne Begleitforschung nicht bestimmen. Laut dem Feedback der Beteiligten wurden im Rahmen des Projekts die Kenntnisse zur sprachlichen Formulierung von Fragestellungen und zur pädagogischen Bearbeitung von Ausstellungsobjekten, aber auch das Wissen über das Innsbrucker Zeughaus oder über Aspekte der Tiroler Landesgeschichte vertieft.

5. Fazit 2: Lehren aus dem Projekt

Wertvolle Einsichten erschließen sich in der Rückschau häufig aus jenen Bereichen, in denen manches weniger nach Wunsch funktioniert hat. In diesem Sinne lässt sich zusammenfassen, dass ein Projekt der beschriebenen Art auch Risiken, Hürden und Stolpersteine in sich birgt, welche an dieser Stelle offengelegt werden sollen. Als Fazit aus dem Erstellungsprozess seien folgende Punkte genannt, die es für ähnliche Projektideen zu beachten gilt:

5.1 Je besser die Vorbereitung, desto weniger Korrekturarbeit ist im Nachhinein notwendig.

Die Qualität der von den Studierenden eingereichten Beiträge variierte sehr stark. Wie soll es anders zu erwarten sein – wenn unterschiedliche Menschen mit divergierenden Ideen an einem Produkt arbeiten, dann sind auch unterschiedliche Ergebnisse zu erwarten. Manche Beiträge überzeugten von Beginn an durch einfallsreiche und anregende Fragestellungen, während es anderen zunächst nicht gelang, die wesentlichen Aspekte eines Themenbereichs in den Vordergrund zu rücken. Vereinzelt wurden nebensächliche Details abgefragt, wodurch gewisse Zweifel innerhalb des Projektteams aufkamen, inwieweit die betreffenden Bearbeiterinnen und Bearbeiter die zentralen Aspekte des jeweiligen Themas für sich selbst erkannt hatten. Andere Fragestellungen erschlossen sich nicht über die Objekte, sondern prüften nur Inhalte der Museumstexte ab.

Ähnlich ausgerichteten Projekten ist definitiv ein Mehr an inhaltlicher, fach- und museumsdidaktischer Vorbereitung zu empfehlen, als es im Falle der Tiroltour möglich war. Die Formulierung von qualitativ hochwertigen Fragestellungen, welche historisches Lernen einleiten sollen, stellt auch Geübte vor Herausforderungen. Besonders anspruchsvoll wird diese Aufgabe dadurch, dass die Antworten sich über die Auseinandersetzung mit Museumsobjekten zu erschließen haben. Es wird daher empfohlen, dass die Expertinnen und Experten insbesondere den Prozess der Definition der Lernziele intensiv begleiten.

5.2 Der Schwierigkeitsgrad der Stationen ist tendenziell niedriger als gedacht anzusetzen, Anleitungen sind vor Ort zu entwickeln.

Die Lösung der Stationen erwies sich insgesamt als zu schwierig bzw. zu langwierig. Die Fragen, die für die 3. bis 6. Schulstufe entwickelt worden waren, verlangten teilweise den erwachsenen Testpersonen einiges ab. Das lag meist nicht an der Fragestellung, sondern eher an der Tatsache, dass die gesuchten Objekte angesichts der großen Anzahl von Ausstellungsgegenständen oft nicht auf den ersten Blick ausfindig zu machen waren. Zu überlegen sind daher auch die Anbringung von Wegweisern und zusätzlichen Orientierungshilfen.

5.3 Es benötigt eine präzise Abstimmung zwischen den einzelnen Stationen. Abwechslung bei den Frageinhalten und -formaten muss über die gesamte Tour erhalten bleiben.

Während zwar bei der Erstellung der einzelnen Stationen jeweils auf die Verwendung von unterschiedlichen Frageformaten geachtet worden war, kamen in der Aneinanderreihung der Stationen zu viele ähnliche Fragen auf. Beispielsweise enthielten einige Stationen die Aufforderung: „Mach ein Foto von Gegenstand XY!“ Eintönigkeit ist durch Variation bei Frageformaten und inhaltlichen Formulierungen zu vermeiden.

5.4 Die Gesamtdauer der Tour darf nicht zu lang sein. Als roter Faden und als motivierendes Element sollte eine Story zur Tour entwickelt werden.

Selbst bei den geschichtskundigen erwachsenen Testpersonen ließ nach einer gewissen Zeit die Motivation nach, Fragen zu lösen, dauerte die Tour insgesamt doch zu lang. Im schlimmsten Fall stellt sich Langeweile und Frustration, statt Lust auf Lernen im Museum ein. Es benötigt ein motivierendes Moment, welches zum Weitermachen animiert. Hier gilt es eine die Altersgruppe ansprechende Geschichte zu entwickeln, die auch eine thematische Klammer und einen roten Faden

zur Museumstour bildet. Das kann beispielsweise eine Detektivgeschichte sein, auf die sich die Besucherinnen und Besucher begeben.

5.5 Der Zwiespalt zwischen dem bestmöglichen Produkt und der Ausgewogenheit der beteiligten Interessen ist bei einem Projekt mit Studierenden nicht vollständig aufzulösen.

Am Ende stellte sich die Frage, wie Studierende, welche die Arbeiten entwickeln, und Museumspädagogik und Fachdidaktik, welche ihrerseits im Vorfeld bereits bestimmte Vorstellungen haben und auch die Korrekturwünsche einbringen, zu einem für alle möglichst zufriedenstellenden Ergebnis kommen können. Das Ergebnis sollte auf jeden Fall ein Mindestmaß an Professionalität aufweisen. Bringen sich die Betreuerinnen und Betreuer aus der Museumspädagogik und Geschichtsdidaktik jedoch zu stark ein, macht dies möglicherweise die Arbeit der Studierenden obsolet. Unbedingt ist es erforderlich, dass Korrekturen transparent gemacht und begründet und überhaupt sparsam und behutsam eingesetzt werden, sodass alle beteiligten Akteurinnen und Akteure mit dem Resultat leben können.

5.6 Der Weg von der Idee zum fertigen Produkt ist ein sehr langer – reichlich Zeit ist einzuplanen.

Wer Ähnliches vorhat, sollte bedenken, dass die Entwicklung eines Projekts dieser Art meist länger dauert, als im Vorfeld eingeplant wird. Die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien nimmt in jedem Fall reichlich Zeit in Anspruch, insbesondere wenn diese publiziert werden sollen. Ein elektronischer Guide für ein Museum muss zu den üblichen Arbeitsschritten, die von der Idee zum fertigen Produkt zu vollziehen sind, ein zusätzliches Zeitbudget für den ganz zentralen Umstand einplanen, dass die Fragestellungen an Hand realer Ausstellungsobjekte zu entwickeln und auf die Räumlichkeiten des Museums abzustimmen sind.

5.7 Empfohlene Vorgangsweise für die Erstellung eines elektronischen Museumsguides:

- Entwurf einer Story zur Museumstour als roter Faden und motivierendes Element
- Auseinandersetzung mit den technischen Möglichkeiten der verwendeten Geräte und Software
- Sichtung der Objekte einer Station
- Auseinandersetzung mit den Anknüpfungsmöglichkeiten der jeweiligen Objekte an Ziele des Geschichtsunterrichts (Praktikabel ist an dieser Stelle beispielsweise Pandels Modell, welches verschiedene Dimensionen des Geschichtsbewusstseins unterscheidet: Temporalbewusstsein, Wirklichkeitsbewusstsein, Historizitätsbewusst-

sein, Identitätsbewusstsein, Politisches Bewusstsein, Ökonomisch-soziales Bewusstsein, Moralisches Bewusstsein. Überlegungen, welche Dimensionen des Geschichtsbewusstseins am Objekt erörtert werden können, helfen bei der Formulierung von Lernzielen. Siehe Pandel, 1987)

- Definition des übergeordneten Lernziels der betreffenden Station
- Untergliederung in einzelne Teilaspekte bzw. untergeordnete Lernziele
- Formulierung von Fragen zu den jeweiligen Teilaspekten unter Berücksichtigung der technischen Möglichkeiten der Software
- Reihung der Fragen zu Gunsten eines logischen Aufbaus
- Test der Fragen durch eine nicht involvierte Person am realen Objekt
- Überarbeitung der Fragen in Hinblick auf sprachliches Verständnis und Ausdruck, Bezug zu den ausgestellten Objekten, innere Logik einer Station, Passung zu den jeweiligen Lernzielen (Wird das definierte Lernziel von der Fragestellung getroffen?)
- Abgleich mit anderen Stationen und gegebenenfalls Änderung von Frageformaten und inhaltlichen Formulierungen

6. Ausblick: Evaluation des Projekts

Das in diesem Beitrag vorgestellte Projekt „Tiroltour mit dem iPad“ wurde im Zuge des Aktionstages „Schule schaut Museum“ am 2. März 2016 im Innsbrucker Zeughaus präsentiert. Bislang konnten an dieser Stelle jedoch nur das Projekt selbst vorgestellt und Erfahrungen aus dem Entwicklungsprozess aus Sicht der Lehrerbildung geschildert werden. Über die Kernfrage des Projekts, inwieweit das Ziel getroffen wurde, Schülerinnen und Schülern einen handlungsorientierten, lehrreichen und unterhaltsamen Museumsbesuch im Zeughaus zu ermöglichen, kann derzeit noch keine valide Aussage getroffen werden. Es gibt zwar erste Erfahrungsberichte zum Projekt, die wiederum zu kleineren Adaptionen der „Tiroltour“ geführt haben, jedoch keine systematisch gesammelten Erkenntnisse. Die wesentlichen Fragen lauten: Wie kommt die „Tiroltour“ bei Schülerinnen und Schülern, aber auch bei Lehrpersonen an? Wie kommen die Schülerinnen mit den Fragestellungen der „Tiroltour“ zurecht? Inwieweit macht die „Tiroltour“ tatsächlich mehr Lust auf einen Besuch im Museum? Was und wie viel haben die Schülerinnen und Schüler auf der Tiroltour gelernt? Angedacht wird daher eine Evaluation des elektronischen Guides mittels einer teilnehmenden

Beobachtung und anschließenden Befragung, indem Schulklassen bei ihrer Tour durch das Zeughaus begleitet und indem darüber hinaus Schülermeinungen erhoben werden.

Aufrichtiger Dank gebührt an dieser Stelle allen in das Projekt involvierten Personen: Den Verantwortlichen der Tiroler Landesmuseen und des Innsbrucker Zeughauses, insbesondere Katharina Walter und Gabriele Ultsch, den beteiligten Studierenden des Fachs Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung und dem Kollegen Christoph Schmarl von der Pädagogischen Hochschule Tirol.

Literatur

- Bauer, D. V., Böttcher, D. C., Gleba, D. G., Günther-Arndt, P. D. H., Hoffmann, D. D., Hoffmann-Mosolf, S. & Keitz, D. C. (1998). *Kurshefte Geschichte: Methodenarbeit im Geschichtsunterricht: Schülerbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Becker, G. E. (2012). *Unterricht planen: Handlungsorientierte Didaktik, Teil I* (10., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz.
- Bernsen, D., König, A. & Spahn, T. (2012). Medien und historisches Lernen: Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik. *Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaften*, 0(1). Abgerufen von <http://universaar.uni-saarland.de/journals/index.php/zdg/article/view/294>, 18.10.2016.
- Bildungsverlag Lemberger. (2016). Bildungsverlag Lemberger. Abgerufen von www.bildungsverlag-leemberger.at, 18.10.2016.
- Buchberger, W., Kühberger, C. & Stuhlberger, C. (2015). Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht. Zur Einführung. In W. Buchberger, C. Kühberger & C. Stuhlberger (Hrsg.), *Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht* (S. 11–16). Innsbruck; Wien; Bozen: Studien Verlag.
- efit21. (o. J.). *efit21*. Bundesministerium für Bildung. Abgerufen von <http://www.efit21.at>, 18.10.2016.
- Gautschi, P. (2000). *Geschichte lehren: Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche* (2. Aufl.). Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Gies, H. (2004). *Geschichtsunterricht: Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung* (1., Aufl.). Köln: UTB.
- Herber, E. & Nosko, C. (2012). Totgesagte leben länger - das Schulbuch der Zukunft. In E. Blaschitz, G. Brandhofer, C. Nosko & G. Schwed (Hrsg.), *Zukunft des Lernens. Wie digitale Medien Schule, Aus- und Weiterbildung verändern* (S. 165–185). Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch.
- Oleschko, S. & Moraitis, A. (2012). Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. *Bildungsforschung*, 1 (9. Jahrgang).
- Pallaske, C. (2015). Geschichtslernen + digitale Medien = offene Unterrichtsformen? Wie der digitale Wandel die Entwicklung einer stärker subjektorientierten und selbstgesteuerten Lernkultur beschleunigen kann. In W. Buchberger, C. Kühberger & C. Stuhlberger (Hrsg.), *Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht* (S. 71–80). Innsbruck; Wien; Bozen: Studien Verlag.
- Pandel, H.-J. (1987). Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. *Geschichtsdidaktik. Probleme. Projekte. Perspektiven*, 2, 130–142.
- Sauer, M. (2004). *Geschichte unterrichten: Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* (3. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Solomon, G. & Schrum, L. (2010). *Web 2.0: How-To for Educators* (New.). Eugene, Or: International Society for Technology in Education.
- Von Reeken, D. (2003). Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen. In H. Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 137–150). Berlin: Cornelsen Verlag.

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://www.facebook.com/erstebank.sparkasse)

Ein Betreuungsprozess unter der Lupe

Analyse und Optimierung des Betreuungsprozesses von wissenschaftlichen Abschlussarbeiten der Pädagogischen Hochschule Tirol

Stefan Greuter
Gerlinde Schwabl

Abstract

In der Arbeit wurde ein unterstützendes Betreuungsmodell für Dozierende entwickelt, das den Prozess zur Begleitung wissenschaftlicher Abschlussarbeiten in den Fokus rückt. In Gesprächen mit Betreuungspersonen und Studierenden der Pädagogischen Hochschule Tirol zeigte sich, dass es zur Optimierung der Betreuung wissenschaftlicher Abschlussarbeiten einer Verbesserung der Kommunikation und Interaktion zwischen Betreuungspersonen und Studierenden bedarf. Aufgrund feststellbarer Defizite in der Prozessabwicklung wurde der bestehende Betreuungsprozess adaptiert, indem prozessbegleitende Instrumente aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen in den bestehenden Prozess eingebunden wurden. Dabei wurde auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen, sowie auf die strukturellen wie formalen Vorgaben der Pädagogischen Hochschule Tirol Rücksicht genommen. Dadurch entstand ein völlig überarbeitetes Betreuungsmodell, das den unterschiedlichen Ansprüchen verschiedener Studienstrukturen angeglichen wurde.

1. Einleitung

Im Zuge unserer Abschlussarbeit für den Hochschullehrgang Hochschuldidaktik wurde die Thematik der Betreuung von wissenschaftlichen Abschlussarbeiten in den Fokus genommen. Dabei stellte sich die Frage, inwiefern der aktuelle Betreuungsprozess, nach wissenschaftlichen Kriterien beurteilt, den Neuerungen der verschiedenen

Studiengänge entspricht und inwieweit eine Optimierung notwendig erscheint.

Grundsätzlich ist ein Begleitprozess sehr von den persönlichen Eigenschaften, Ressourcen und Schwerpunktlegungen der Betreuungsperson abhängig. Dennoch sollten, im Sinne der Chancengleichheit, ähnliche Strukturen für alle Gültigkeit besitzen.

Der an der Pädagogischen Hochschule Tirol abgebildete Prozess berücksichtigt zwar grundlegende Aspekte einer Betreuung, allerdings ist dieser sehr an administrative und technische Abläufe gebunden und vernachlässigt an vielen Stellen eine ausformulierte Kommunikations- und Begleitstruktur. Somit waren wir mit der Herausforderung konfrontiert, aktuelle Strukturen im Zuge eines Bewertungsprozesses zu beleuchten, in einen vergleichenden Diskurs mit aktuellen Standards zu gehen und Maßnahmen zu definieren, die eine Optimierung in den Fokus stellen. Um diesen Prozess zu bewerkstelligen, waren grundlegende theoretische Betrachtungen notwendig.

2. Wissenschaftliche Arbeiten – terminologische Abgrenzung

Innerhalb der Hochschullandschaft bestehen Differenzen darüber, welche Arbeiten im Zuge der tertiären Ausbildung als wissenschaftlich definiert werden. Konkrete Unterschiede sind diesbezüglich für die Bachelorarbeit festzumachen. Laut dem österreichischen Universitätsgesetz (UG 2002) wird die Bachelorarbeit als eine schriftliche Arbeit bezeichnet und auch von anderen wissenschaftlichen Arbeiten abgegrenzt (siehe dazu UG,

2002 § 19, § 51, § 80), während Masterarbeiten (sowie Magister- und Doktorarbeiten) als wissenschaftliche Arbeiten deklariert sind (UG, 2002 § 51 (8)).

Anders ist die Verwendung der Terminologie im Hochschulgesetz. Hier wird von einer wissenschaftlich-berufsfeldbezogenen Bachelorarbeit gesprochen (HG, 2005 § 65, § 65a). Diese begriffliche Unterscheidung spielt in der Herangehensweise an die Betreuung von Abschlussarbeiten eine wesentliche Rolle, da der Bezug zu einem wissenschaftlichen Anspruch im Sinne der Forschungskompetenz und auch weiteren fachlichen wie überfachlichen Kompetenzen wesentlich stärker in den Fokus rückt und auch im Betreuungsprozess berücksichtigt werden muss.

3. Anschlussfähigkeit

Die LehrerInnenbildung Neu erweitert das bisherige Bachelorstudium für zukünftige Primar- und Sekundarstufenlehrerinnen und -lehrer um ein Masterstudium. Diese Veränderung entspricht dem Bologna-Stufensystem. Somit rückt das Bachelorstudium, vor allem aber die Bachelorarbeit, im Sinne der Anschlussfähigkeit, in einen direkteren Fokus in Bezug auf die Vorbereitung auf eine anspruchsvollere wissenschaftliche Auseinandersetzung, beispielsweise für das Verfassen einer Masterthesis, aber auch in Hinblick auf die Anforderungen im Berufsfeld. Im Arbeitsbuch für Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula wird diesbezüglich von einem Qualifikationsprofil gesprochen, das den Curricula vorangestellt wird, um die Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit für weitere Studienverläufe, aber auch in Bezug auf berufsfeldbezogene Kompetenzen zu gewährleisten (Braunsteiner, 2014, S. 29).

3.1 Employability

Mit Employability bzw. Beschäftigungsfähigkeit ist die Praxisorientierung in der Hochschulbildung gemeint. Da die reine fachliche Orientierung für eine Hochschulbildung als nicht mehr ausreichend angesehen wird, ist es notwendig, die permanente Verbindung zwischen Theorie und Praxis in geeignetem Maße zu sichern (Pasternack & Kreckel, 2010, S. 150). Dies wird an den Pädagogischen Hochschulen durch das Hochschulgesetz 2005, durch die Forderung einer wissenschaftlich-berufsfeldbezogenen Auseinandersetzung geregelt (HG, 2005). Der Bereich der Berufsfeldbezogenheit hat aufgrund der starken Praxisorientierung, die nicht zuletzt daher resultiert, dass ein großer Teil der Dozierenden aus dem Berufsfeld mit meist langjähriger Erfahrung stammt, eine lange Tradition, die der Forderung der Employability

aus dem Bologna-Prozess gerecht wird. Dennoch gibt es unter Kritikern die Befürchtung, dass diese praxisorientierte Forderung in der akademischen Hochschulbildung zu einer Untergrabung der wissenschaftlichen Unabhängigkeit führen könnte (Teichler, 2010, S. 169). Diese Kritik richtet sich in erster Linie an die Universitäten, die eine lange, rein wissenschaftlich geprägte Tradition haben. Im Hinblick auf die Pädagogischen Hochschulen würde das im umgekehrten Sinne bedeuten, dass der Anspruch auf die forschende Lehre, der durch die LehrerInnenbildung Neu in einen verstärkten Fokus gerückt ist, mit besonderem Blick auf das Berufsfeld nachdrücklich eingefordert werden muss, um auch als Pädagogische Hochschule dem Anschluss an wissenschaftliche Standards tertiärer Hochschulbildung gerecht zu werden.

3.2 Nationaler Qualifikationsrahmen

Um einheitliche Qualitätsstandards aus den gegebenen Bildungsprozessen für Arbeits- bzw. Lernfelder zu definieren, wurde 2008 vom europäischen Parlament und dem Rat zur Einrichtung eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) eine Empfehlung an die Mitgliedstaaten ausgesprochen, einen Nationalen Qualifikationsrahmen (auf freiwilliger Basis) zu entwickeln und zu implementieren. Der österreichische Qualifikationsrahmen ist strukturell an den EQR angelehnt und umfasst acht Niveaustufen, orientiert an jeweils drei Lernergebnisstufen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen) (Bundesministerium für Bildung, 2017).

Die Stufen 1-5 beziehen sich auf Qualitätsstandards von der Elementarstufe bis zur Hochschulreife.

Die Stufe 6 bezieht sich auf das Niveau eines Bachelorabschlusses und orientiert sich an einem vertieften theoretischen Wissen für den jeweiligen Arbeits- bzw. Lernbereich. Es wird davon ausgegangen, dass Absolventen eines Bachelorstudiums „Aufgaben auf sehr hohem professionellem Niveau selbstständig und letztverantwortlich durchführen“ (Österreichische Austauschdienst-GmbH Nationalagentur Lebenslanges Lernen, 2011) können. Weiters wird von einer hohen Führungskompetenz ausgegangen. (ebd.)

Stufe 7 bezieht sich auf das nächsthöhere akademische Niveau (Master, Magister, DI) und geht von einem Expertinnen-/Expertenwissen für den jeweiligen Arbeits- bzw. Lernbereich, sowie von disziplinübergreifendem Wissen aus. Führungskompetenzen erweitern sich auf die Leitung komplexer Projekte und Funktionsbereiche (Österreichische Austauschdienst-GmbH Nationalagentur Lebenslanges Lernen, 2011). Weiters kann man dem Qualifikationsrahmen entnehmen: „Durch die selbstständige Aneignung und kritische Refle-

xion neuer Informationen und Erkenntnisse sind sie in der Lage, zu Innovationen in ihrem Arbeits- oder Lernbereich beizutragen.“ (ebd.) Stufe 8 bezieht sich auf die Qualitätsanforderungen von Dissertanten und geht von Expertinnen-/Expertenwissen auf höchstem Niveau aus (ebd.). Die an dieser Stelle skizzierten Themenbereiche der Anschlussfähigkeit spielen einerseits im Theorie-Praxis-Diskurs der Hochschulinstitutionen eine wesentliche Rolle, andererseits ist die Fokussierung auf Anschlussfähigkeit im Kontext der Betreuungsarbeit für wissenschaftliche Abschlussarbeiten eine wesentliche.

4. Der Betreuungsprozess im Lichte des Projektmanagements

Als ein Projekt wird ein Vorhaben bezeichnet, das ein bestimmtes Ziel erreichen soll. Dabei wird von einem Ist-Zustand ausgegangen, ein definierter Soll-Zustand wird angestrebt. Ein Projekt zeichnet sich dadurch aus, dass die Wege, wie das Ziel zu erreichen ist, noch unbekannt sind. Es wird etwas Neuartiges beschritten. Daraus kann Unsicherheit entstehen, die mit entsprechendem Einsatz aber sukzessive abgebaut werden kann. Dabei spielt die terminliche Festlegung des Projektes eine entscheidende Rolle, die im Idealfall durch ein gutes Zeitmanagement organisiert wird. Da Projekte im Normalfall von hoher persönlicher Bedeutung sind, wird der positive Abschluss angestrebt, denn ein Misserfolg kann entsprechende (negative) Konsequenzen mit sich führen (Echterhoff & Neumann, 2006, S. 8–9). Eine Abschlussarbeit stellt in der Phase des Studiums ein sehr wichtiges Projekt dar, dessen Erfolg ausschlaggebend für den Abschluss des Studiums und die damit verbundene Berufsberechtigung steht.

4.1 Projektphasenmodell

Im Projektmanagement wird immer wieder von einem phasenweisen Projektablauf gesprochen, der dazu dienen soll, das Projekt stufenweise vom Groben zum Detail zu bringen (Litke, 2007, S. 26–29). In diesem Zusammenhang werden von Litke allgemeingültige Lebensphasen eines Projektes definiert, die nach Art des Projektes in vollem Umfang oder auch nur auszugsweise angewendet werden können (Litke, 2007, S. 29). Eine ähnliche Aufschlüsselung findet sich bei Echterhoff und Neumann (2006), die Strategien des Projektmanagements für das Studieren adaptierten und fünf Phasen von der Definition von Zielen bis zur Realisierung beschreiben (S. 13–17). Ein aus vier Phasen bestehendes Modell wird

von Patzak & Rattay (2014) beschrieben (S. 26–31). Kordts-Freudinger und Greithner (2012) beschreiben, ähnlich wie Echterhoff und Neumann, ein Fünf-Phasen-Modell des Projektmanagements in Bezug auf den Ablauf einer Betreuungsphase für eine Abschlussarbeit. (S. 4–26).

Für die Erarbeitung unseres Betreuungsprozesses war es notwendig, eine durchgängige Begrifflichkeit für die Projektphasen zu finden. Dazu verwendeten wir die vorgestellten Modelle, die einerseits aus Theorien stammen, die dem privatwirtschaftlichen Projektmanagement zu Grunde liegen (Litke, Patzak & Rattay), andererseits aber auch solche, die für die tertiäre Ausbildung adaptiert wurden (Echthofer & Neumann, Kordts-Freudinger & Geithner).

Eine Gegenüberstellung dieser Phasenmodelle in tabellarischer Form lässt erkennen, dass sich aus den unterschiedlichen Modellen fünf Phasen bilden lassen, die inhaltlich einer sehr ähnlichen Struktur folgen (vgl. Tabelle 1).

Diese lassen sich im Sinne einer Betreuung von Abschlussarbeiten im tertiären Bereich wie folgt festmachen:

- Phase 1 (Projektdefinition) ist geprägt von der Idee eines Projektes. Diese Idee gilt es, in eine erste Form zu gießen und zu definieren. In dieser Phase findet der Erstkontakt statt und sollte durch ein persönliches Treffen vertieft werden.
- Phase 2 (Projektplanung) dient der konkreten Planung und Konzeptionierung des Projektes. Das Konzeptpapier stellt dabei die erste verbindliche Vereinbarung zwischen Studierender bzw. Studierendem und der Institution dar (Genehmigungsstrukturen) und ist als der Übergang von der Projektdefinition zur Projektplanung zu sehen. Am Ende dieser Phase steht das Exposé, dessen Fertigstellung die nächste Phase einleitet.
- Phase 3 (Projektrealisierung) ist geprägt von der Durchführung der geplanten Schritte mit Blick auf die vereinbarten Ziele und den zeitlichen Rahmen. Eine kontinuierliche Betreuung ist in dieser Phase von hoher Bedeutung, da speziell in dieser Phase Studierende mit großen Unsicherheiten im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens konfrontiert sind.
- Phase 4 (Fortschrittskontrolle) umfasst die Kontrolle der Fortschritte seitens aller Projektbeteiligten und die Reflexion über die Einhaltung der vereinbarten Eckpunkte. Möglicherweise umfasst diese Phase auch die Optimierung des Projektplanes.
- Phase 5 (Projektabschluss) dient dem Projektabschluss und dem Erreichen der gesteckten Ziele des Projektes. Um den gesamten Betreuungsprozess gut abzuschließen, empfiehlt sich ein Feedbackgespräch, in dem über die Noten-

	Litke	Patzak & Rattay	Echterhoff & Neumann	Kordts-Freudinger & Greithner
Phase 1 (Definition)	Phase der Problemanalyse	Projektstartphase	Definition von Zielen	Projektdefinition
			Bestimmung des zeitlichen Rahmens	
Phase 2 (Planung)	Phase der konzeptionellen Grundlegung	Planungs- und Ausführungsphasen	Projektplanung	Projektplanung
			Zeitplanung	
Phase 3 (Realisierung)	Phase der detaillierten Gestaltung		Realisierung	Projektdurchführung
	Phase der Realisierung			
Phase 4 (Kontrolle)	Phase der Nutzung	Koordinations- und Änderungsphasen	Kontrolle des Fortschrittes	Monitoringphase
Phase 5 (Abschluss)	Phase der Außerdienststellung	Projektabschlussphase		Projektabschluss

Tabelle 1: Projektphasen

vergabe reflektiert werden kann, aber auch der Betreuungsprozess von beiden Seiten nochmals in den Fokus rücken darf (Kordts-Freudinger & Geithner, 2012, S. 25–26).

4.2 Der aktuelle Prozess im Phasencheck

Bei genauerer Betrachtung der Prozessbeschreibung „Administration der Bachelorarbeitsthemen“ fällt auf, dass ein Großteil der beschriebenen Arbeitsschritte technischer bzw. administrativer Natur ist. Nach Reduktion auf betreuungsrelevante Schritte wird deutlich, dass dieser aktuelle Prozess unserem Phasenmodell nur sehr begrenzt gerecht wird. Dies wird vor allem dadurch gekennzeichnet, dass wesentliche Betreuungselemente nicht verankert sind, Betreuungsphasen teils zur Gänze fehlen (z. B. Phase 3 und Phase 4) und Feedbackelemente schwerpunktmäßig summativ abgebildet werden. Für uns kristallisierte sich in Anbetracht der erarbeiteten Projektphasen und der Empfehlungen aus der Literatur zum Thema Betreuungsprozesse ein deutliches Bild heraus. Der aktuell an der Pädagogischen Hochschule Tirol angebotene Prozess für die Abwicklung der Bachelorarbeit weist starke Defizite auf. Kaum eine der Phasen wird den Ansprüchen einer engen Dozierenden-Studierenden-Beziehung gerecht. Die Hauptmerkmale sind mehr in technisch-administrativen Abläufen zu finden als in kommunikativen und interaktiven Prozessen. Diese defizitäre Darstellung diente uns als Grundlage, einen optimierten

Prozess zu entwickeln, der Beziehungs-, Rollen- und Kommunikationsstrukturen verstärkt abbildet und in einer für alle verbindlichen Art und Weise darstellt.

5. Prozessbegleitende Instrumente

Das Herzstück der Arbeit liegt in einem neu definierten Prozess für die Betreuung von Abschlussarbeiten. Das Definieren von geeigneten Instrumenten für diesen Prozess war für uns eine logische Konsequenz in der Entwicklungsarbeit, da jede Phase, auch im Sinne der Lernwirksamkeit, spezielle Maßnahmen und Handlungsebenen erfordert, die durch das Anwenden der Instrumente gut zum Ausdruck kommen. Die Auswahl wurde aufgrund aktueller wissenschaftlicher Empfehlungen getroffen. Dabei bedienten wir uns aus dem Theoriebereich des Projektmanagements sowie der Kommunikation, speziell des Feedbacks mit dem speziellen Fokus auf formativen Rückmeldungen.

5.1 Contracting – Schriftliche Betreuungsvereinbarung

Im Interesse einer guten Zusammenarbeit ist es notwendig, dass die Betreuungsperson und die Studierende/der Studierende klären, was sie voneinander erwarten. In einem Grundsatzgespräch am Beginn der Zusammenarbeit müssen jene Punkte thematisiert werden, die die strukturelle

und operationelle Begleitung betreffen. Die Betreuungsperson muss im Vorfeld den notwendigen Umfang und die geeigneten Formen der Betreuung unter Berücksichtigung der institutionellen Vorgaben klären. Wenn sich die Betreuungsperson Gedanken über das individuelle Betreuungskonzept macht, dann stellen sich zwangsläufig folgende Fragen:

- Welche Erwartungen (Leistungen) und Ziele gibt es und in welcher Form werden sie überprüft?
- Welche Instrumente werden bei der Betreuung eingesetzt?
- Wie häufig soll ein inhaltlicher Austausch stattfinden?
- Wie soll die Terminfindung für Besprechungen gehandhabt werden?
- Wie soll sich die/der Studierende auf ein Betreuungsgespräch vorbereiten?
- Wie soll das Betreuungsgespräch nachbereitet werden?
- In welchen Stadien des Projektes und in welcher Form bietet die Betreuungsperson Feedbackgespräche an?
- Wie stark soll die Steuerungsfunktion der Betreuungsperson sein?

Ammann und Honegger (2011) sehen die Einstiegsphase, die in der gängigen Literatur auch als Contracting bezeichnet wird, als sehr bedeutsam an (Ammann & Honegger, 2011; Johner, 2011; Keller & Jörissen, 2015). Um dieser Bedeutsamkeit Ausdruck zu verleihen, gibt es zahlreiche Beispiele im tertiären Ausbildungsbereich für schriftliche Betreuungsvereinbarungen, teils sogar mit rechtsverbindlichem Charakter, von dem wir allerdings Abstand nehmen (vgl. dazu auch Löwisch & Würtenberger, 2014). Durch den ritualisierten Start – das gemeinsame Unterschreiben der Betreuungsvereinbarung – entsteht grundsätzlich eine verbindliche Abmachung im Sinne eines Commitments. Die Haltung des „sich verpflichtet Fühlens“ sowohl bei den Studierenden als auch bei den Betreuungspersonen steht im Vordergrund. Es geht darum, gegenseitiges Vertrauen und gegenseitige Verbindlichkeiten herzustellen.

5.2 Instrumente aus dem Projektmanagement: Gantt-Diagramm, Meilensteine, Besprechungsprotokoll

Für den positiven Verlauf des Projektes ist die frühzeitige und detaillierte Projektplanung elementar. Ein unprofessionell gehandhabtes Projekt- und Zeitmanagement durch die Studierenden beeinflusst nicht nur das Endprodukt – die schriftliche Arbeit – negativ, sondern auch der Prozess der Begleitung kann dadurch gestört werden.

Für die Arbeits- und Zeitplanung bietet das Pro-

jektmanagement das Gantt-Diagramm an, in dem die zeitliche Abfolge von Aktivitäten grafisch in Form von Balken auf einer Zeitachse dargestellt werden. Der Beginn einiger Aktivitäten orientiert sich einerseits an den vorgegebenen institutionellen Meilensteinen und andererseits aus den vorher positiv erledigten Aktivitäten. Meilensteine sind Ereignisse mit besonderer Bedeutung in einem Projekt. Nach Litke (2007) stellt ein Meilenstein ein „termingebundenes Sachergebnis“ (S. 29) dar und markiert den Abschluss einer Projektphase. Meilensteine sind „wesentliche Schlüsselergebnisse für die Planung und Überwachung eines Projektes.“ (ebd.) Erst nachdem das Sachergebnis „vollständig und durch die Qualitätssicherung abgesegnet vorliegt“ (ebd.), gilt ein Meilenstein als erreicht. Die Qualitätssicherung im Betreuungsprozess wird entweder durch eine institutionelle Überprüfung (z. B. Bewertung des Konzeptpapiers durch das Zentrum für Forschung und Wissensmanagement) oder durch die Bewertung der Betreuungsperson durchgeführt. In einem Betreuungsprozess sind Beratungsgespräche (Feedbacks) sehr wichtig. Um deren Verbindlichkeit zu erhöhen, empfehlen Stickel-Wolf und Wolf (2016, S. 100–101) und Aschemann (2007, S. 29) Besprechungsprotokolle durch die Studierenden anfertigen zu lassen. Es werden die wichtigsten Besprechungspunkte stichwortartig dargelegt und etwaige Aufgaben für die Weiterarbeit verschriftlicht. Die Betreuungsperson kann mit Hilfe der angefertigten Protokolle kontrollieren, ob die Rückmeldungen im Gespräch bei der/dem Studierenden entsprechend angekommen sind und ob Aufgaben, die im Gespräch vereinbart worden sind, eingehalten wurden.

5.3 Das Arbeitsjournal

Für eine professionelle Begleitung während des Betreuungsprozesses brauchen Studierende Unterstützung auf zwei Ebenen. Neben der strukturellen Begleitung ist die operative Begleitung für die Studierenden zentral. „Durch die situativ angepassten Rollen und Interventionen“ (Johner, 2011, S. 124) der Betreuungsperson während der Prozessbegleitung kann sowohl auf inhaltlicher als auch in arbeitstechnischer Hinsicht Einfluss genommen werden. Damit die Betreuungsperson den Prozess operativ begleiten kann, empfehlen Autoren facheinschlägiger Literatur das Führen eines Arbeitstagebuches bzw. Arbeitsjournals (siehe auch Boeglin, 2012; Bräuer, 2016; Karmasin & Ribing, 2007; Schädler & Hohmeier, 2003).

Das Arbeitsjournal bezeichnet Bräuer (2016) als die Werkstatt, wo Ideen gesammelt, Texte entworfen und überarbeitet werden und die Hauptarbeit der Textproduktion stattfindet. Daneben kann es

zum individuellen aber auch zum kooperativen Analysieren und Interpretieren von Lern- und Arbeitsprozessen mit Dozierenden und mit Studienkolleg_innen verwendet werden. Diese Artefakte können in einem Ordner analog gesammelt oder in einem elektronischen Blog oder Forum bzw. wie in unserem Falle mit einer digitalen Lernplattform verarbeitet werden (Bräuer, 2016, S. 31).

5.4 Cover Letter

In der Fachzeitschrift Teaching of Psychology wird eine Methode beschrieben und evaluiert, die die Studierenden anhält, sich mit dem schriftlichen Feedback systematisch auseinanderzusetzen. Die Studierenden legen wie in einem Peer-Review-Prozess einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift der überarbeiteten Fassung ein Begleitschreiben (engl. „Cover Letter“) bei. Dabei wird in einer sehr übersichtlichen und nachvollziehbaren Art und Weise dargelegt, wie mit dem Feedback umgegangen wurde und welche Schritte getätigt wurden, um die beschriebenen Verbesserungsvorschläge umzusetzen (Daniel, F., Gaze, C. M. & Braasch, J. L. G., 2015, S. 66).

5.5 Learning Management System als Betreuungsplattform

Lernplattformen haben sich im hochschulischen Betrieb mittlerweile sehr etabliert und eignen sich bestens für die Unterstützung von Lernprozessen. In der Betreuung von Abschlussarbeiten eignen

sich Learning Management Systems (LMS) wie beispielsweise Moodle oder OneNote sehr gut. Für die organisatorische Abbildung unseres Prozesses wurden von uns beide Systeme mit entsprechender Infrastruktur ausgestattet und als Begleitkurs angelegt.

6. Der WAA-Prozess

Wie aus den vorangegangenen Darstellungen hervorgeht, wurde von uns ein optimierter Prozess für die Betreuung von Abschlussarbeiten entwickelt. Aufgrund der Neuorientierung der Studien und der damit verbundenen Erweiterung von Bachelorabschlüssen auf Masterabschlüsse wird vorrangig von einem Betreuungsprozess für wissenschaftliche Abschlussarbeiten gesprochen. Im Sinne einer vereinfachten Ausdrucksweise wurde von der Autorin und dem Autor der Begriff WAA-Prozess eingeführt.

6.1 Phasenstruktur

Im Sinne des Projektmanagements haben wir den neuen Prozess von einer timeline getrennt und in die fünf definierten Projektphasen gegliedert. Da die zeitliche Gesamtstruktur sehr unterschiedlich verläuft und auch den einzelnen Phasen eine individuelle Zeitstruktur zu Grunde liegt, sehen wir keinen Anlass, die Phasen detaillierten Terminvorgaben zu unterwerfen.



Abbildung 1: Der WAA-Prozess

6.2 Meilensteine

Da die Meilensteine des aktuellen Prozesses lediglich Teile des WAA-Prozesses abdecken, sehen wir uns veranlasst, neue Meilensteine zu definieren. Dabei legten wir den Fokus auf die einzelnen Projektphasen und formulierten so für jede Phase einen konkreten Meilenstein (Contracting, Inhaltsangabe, Strukturplan, Überarbeitung, Abschluss). Die Meilensteine dienen dazu Phasen abzuschließen und die nächste Phase einzuleiten. Der zeitliche Abschluss der Meilensteine ist über das Gantt-Diagramm zu definieren.

6.3 Die Kommunikationsstruktur

Der Anspruch, formative Kommunikationsstrukturen zu schaffen, veranlasste uns, geeignete Instrumente zu suchen und diese in den Prozess zu implementieren. Die beschriebenen Instrumente sind eine Auswahl aus einer Fülle von Möglichkeiten, die wir aufgrund unserer praktischen Erfahrungen empfehlen können. Wie in Abbildung 1 zu sehen ist, wurden alle fünf Phasen mit entsprechenden formativen Kommunikationsfeldern ausgestattet. Dies ergibt sich einerseits durch die neu definierten Meilensteine, aber auch durch die Forderung der Phasendefinition.

6.4 Arbeitsschritte und Instrumente

Wir haben den Gesamtprozess in zwei Bereiche gegliedert: in den Bereich der Arbeitsschritte und in den Bereich der Instrumente. Mit Arbeitsschritten bezeichnen wir die festgelegten Erledigungen, die die Studierenden zu bewältigen haben und die auch im Zuge der Betreuungsvereinbarung verbindlichen Charakter bekommen. Mit Instrumenten beziehen wir uns auf die vorgestellten Kommunikations- sowie Projektinstrumente, die sowohl als Phasenschwerpunkt dargestellt werden, als auch in Form einer phasenübergreifenden Darstellung abgebildet sind.

6.5 Phasenbeschreibung

Jede der fünf Phasen beinhaltet konkrete Ansprüche an den Betreuungsprozess.

In der Phase der Projektdefinition geht es in erster Linie darum zu ermitteln, ob eine Zusammenarbeit zwischen Studierender/Studierendem und der Betreuungsperson zustande kommt. Dabei gilt es die Themen zu ermitteln und diese mit den Expertisen der jeweiligen Betreuungsperson zu vergleichen. Ebenso wichtig erscheint uns, wie von Rössl (2012) betont, die Erwartungen der Betreuungsperson klar zu kommunizieren, um auch falsche Annahmen darüber zu vermeiden. Diese Annäherung sollte unbedingt in Form von persönlichen Gesprächen stattfinden. Als Instrument begleitet uns in dieser Phase die Betreuungsvereinbarung, die den weiteren Verlauf klar regelt

und von beiden Verantwortlichen (Studierender/Studierende und Betreuungsperson) unterzeichnet wird. Dadurch kommt eine Art Vertrag zustande, der die Verbindlichkeit zum Ausdruck bringt.

Die Phase der Projektplanung ist geprägt von der Erstellung, Einreichung und Besprechung des Arbeitskonzeptes (Konzeptpapier bzw. Exposé). Dadurch entstehen eine erste Eingrenzung des Themas und die Vorstellung darüber, wie ein Verlauf ungefähr aussehen kann. Im Zuge des Erstellungsprozesses ist jeweils ein formatives Feedback durchzuführen, um von Anfang an den Prozess des wissenschaftlichen Arbeitens zu begleiten. In dieser Phase werden auch die projektbegleitenden und phasenübergreifenden Instrumente in den Betreuungsprozess eingebunden.

In der Projektrealisierungsphase geht es primär darum, die geplanten Schritte in die Tat umzusetzen. Um dieser für die Abschlussarbeit wichtigen Phase mehr Bedeutung in der Betreuung beizumessen, haben wir die Realisierungsphase mit zwei formativen Feedbacks bestückt. Das Ziel für die Studierende/den Studierenden in dieser Phase ist es, die Inhaltsangabe der zweiten Phase in eine konkrete Umsetzung zu bringen. Als dominierendes Instrument eignet sich für diese Phase das Arbeitsjournal, das bei ausreichender Verwendung genug Material liefern sollte, um einen laufenden und detaillierten Überblick über die Arbeitsfortschritte zu bekommen.

Die Phase Fortschrittskontrolle dient bereits der Finalisierung und wird vom Schreiben dominiert. Da intensive Schreibprozesse auch mit Schwierigkeiten und Blockaden verbunden sind, ist eine gute Begleitung essentiell. Als begleitendes Instrument empfehlen wir in dieser Phase den Cover Letter, der den Meilenstein der Überarbeitung sehr transparent darstellt.

Die Projektabschlussphase stellt die letzte der fünf Phasen dar und dient ganz der Fertigstellung, Abgabe und Präsentation der Abschlussarbeit. Abgabe und Präsentation implizieren eine summarische Rückmeldung, die letztlich für die Note der Arbeit ausschlaggebend ist. Um den gesamten Prozess gut abzuschließen, empfehlen wir ein zusätzliches Abschlussgespräch durchzuführen und der/dem Studierenden ein Feedback über den gesamten Verlauf des Prozesses und die Zusammenarbeit zu geben, aber auch darüber zu informieren, wie die Note der Arbeit zustande gekommen ist.

7. Ausblick und Fazit

Die Ausarbeitung des vorliegenden Betreuungsprozesses legt nahe, dass die Neugestaltung einer

formellen Prozessabbildung an der Pädagogischen Hochschule Tirol angedacht werden sollte. Der hier dargestellte WAA-Prozess dient als Vorschlag und Anknüpfungspunkt für ein optimiertes Prozessgeschehen, das in weiterer Folge durch entsprechende Evaluierungs- und Pilotierungsprozesse in die Strukturen der Pädagogischen Hochschule Tirol implementiert werden könnte. An dieser Stelle würden wir für das kommende Studienjahr freiwillige Dozierende willkommen heißen, die im Zuge der Betreuung einer Seminar- bzw. Bachelorarbeit das vorliegende System testen wollen. Die notwendige Infrastruktur (Instrumente, konfigurierte LMS-Plattformen, Einschulungen, Begleitung) wird von den Autor_innen zur Verfügung gestellt.

Literatur

- Ammann, D. & Honegger, M. (2011). „Ist meine Arbeit wissenschaftlich genug?“ Dialog zum Berater beim Schreiben von Masterarbeiten. In G. Thomann (Hrsg.), *Zwischen Beraten und Dozieren* (1. Aufl., S. 53–65). Bern: hep verlag.
- Aschemann, B. (2007, November). Die Betreuung von Bachelor-, Master- und Diplomarbeiten: Konzepte, Ideen und Hilfestellungen für Lehrende. (Karl-Franzens-Universität Graz, Hrsg.). Abgerufen von https://static.uni-graz.at/fileadmin/lehrkompetenz/files/orig_betreuerbroesch_download-2.pdf
- Boeglin, M. (2012). *Wissenschaftlich arbeiten Schritt für Schritt: gelassen und effektiv studieren* (2., durchges. Aufl.). München: Fink.
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. (S. Brendel, Hrsg.) (2., erweiterte Auflage). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Braunsteiner, M.-L. (2014). Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula: Arbeitsversion 1.0 v. 31.1.2014. Abgerufen von http://pro.kphvie.ac.at/fileadmin/pro/pro/rudolf.beer/SS_2014/Grundlagen_und_Materialien_zur_Erstellung_von_Curricula_31.01.2014-1.pdf
- Bundesministerium für Bildung. (2017). „Bildung ohne Sackgassen“ – Die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/schulen/euint/eubildung_nqr/index.html
- Daniel, F., Gaze, C. M. & Braasch, J. L. G. (2015). Writing Cover Letters That Address Instructor Feedback Improves Final Papers in a Research Methods Course. *Teaching of Psychology*, 42(1), 64–68.
- Echterhoff, G. & Neumann, B. (2006). *Uni Wissen Projekt- und Zeitmanagement: Strategien für ein erfolgreiches Studium: Kernkompetenzen, Sicher im Studium* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett Lerntraining GmbH.
- HG. Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 - HG), BGB1 I Nr. 30/2006 (2005). Abgerufen von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20004626/HG%2c%20Fassung%20vom%2023.01.2017.pdf>
- Johner, R. (2011). Begleitung von Projekten im Hochschulstudium. In G. Thomann (Hrsg.), *Zwischen Beraten und Dozieren* (1. Aufl., S. 121–131). Bern: hep verlag.
- Karmasin, M. & Ribing, R. (2007). *Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten: ein Leitfaden für Haus- und Seminararbeiten, Magisterarbeiten, Diplomarbeiten und Dissertationen* (2., aktualisierte Aufl.). Wien: WUV.
- Keller, E. B. & Jörissen, S. (2015). *Abschlussarbeiten im Studium anleiten, betreuen und bewerten* (1. Aufl.). Leverkusen: UTB GmbH.
- Kordts-Freudinger, R. & Geithner, E. (2012). Projektmanagement bei der Betreuung von Abschlussarbeiten. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. [Teil] F. Beratung und Betreuung. Abschlussarbeiten (S. F 3.3, 28 S.). Berlin: Raabe.
- Litke, H.-D. (2007). *Projektmanagement: Methoden, Techniken, Verhaltensweisen* (5. Aufl.). München: Carl Hanser Verlag GmbH & Co. KG.
- Löwisch, M. & Würtenberger, T. (Hrsg.). (2014). Verfassungsrechtliche Würdigung eines Zwangs zum Abschluss von Betreuungsvereinbarungen sowie eines Anspruchs auf einen Vertragsabschluss. *Ordnung der Wissenschaft*, 113–119.
- Österreichische Austauschdienst-GmbH Nationalagentur Lebenslanges Lernen. (2011). nqr: Nationaler Qualifikationsrahmen Österreich. Abgerufen von https://www.bildung.erasmusplus.at/fileadmin/III/dateien/lebenslanges_lernen_pdf_word_xls/nqr/Deskriptoren/NQR_

Infobl%3%A4tter_Deskriptoren.PDF

- Pasternack, P. & Kreckel, R. (2010). Trends der Hochschulbildung: Gegenwartsdiagnose, Zukunftsprognose, Handlungserfordernisse. In B. Hölscher & J. Suchanek (Hrsg.), *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien* (S. 143–164). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Patzak, G. & Rattay, G. (2014). *Projektmanagement: Leitfaden zum Management von Projekten, Projektportfolios und projektorientierten Unternehmen* (6., überarbeitete Auflage 2014). Wien: Linde Verlag Ges.m.b.H.
- Schädler, U. & Hohmeier, J. (2003). Beratung und Betreuung von Diplomarbeiten. In S. Engel & K. W. Slapnicar (Hrsg.), *Die Diplomarbeit* (3., überarb. und aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Stickel-Wolf, C. & Wolf, J. (2016). *Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken: erfolgreich studieren - gewusst wie!* (8., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Teichler, U. (2010). Der Jargon der Nützlichkeit: Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In B. Hölscher & J. Suchanek (Hrsg.), *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien* (S. 165–186). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- UG. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG), BGB1. I Nr. 120/2002 (2002). Abgerufen von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20002128/UG%2c%20Fassung%20vom%2023.01.2017.pdf>

Bachelor-Master-Studium

Fachbereich

INFORMATION UND KOMMUNIKATION (IK)

Sekundarstufe Berufsbildung

Bachelor BEd (240 ECTS) und Master MEd (60 ECTS)

INFORMATIONEN

Mag. Klaudia Fuchs, BEd

klaudia.fuchs@ph-tirol.ac.at +43.664.84490.46



ph-tirol.ac.at/IK




„ Ich studiere den Fachbereich Information und Kommunikation, weil es mir ermöglicht den Lehrerberuf auszuüben und diese Fachrichtung in der Privatwirtschaft sehr gut angewendet werden kann. Somit hat man die Möglichkeit sich mit einem Studium, mehrere Berufsoptionen zu erschaffen.“

Bernhard Kraxner, Student

Die Schullandschaft verändert sich

Chancen für mehr ästhetische und kreative Bildung?

Abstract

Die Primärpädagogik ist heutzutage in zunehmendem Maße mit neuen Ansprüchen konfrontiert. Die vom Bildungsministerium angekündigten Neuerungen werden in der Schullandschaft veränderte Bedingungen schaffen: Schule wird dabei als Lernort verstanden, an dem neben Lerninhalten auch weiterführende Kompetenzen vermittelt werden sollen – insbesondere in einen offenen, fächerverbindenden Unterricht werden große Hoffnungen gesetzt. Angesichts bildungspolitischer Veränderungen wird das Unterrichtsprinzip der Primarstufe neu betrachtet werden: einerseits ermöglicht das in der Primarstufe bestehende Klassenlehrerprinzip eine differenzierte Binnenstruktur und lässt andererseits über die Fachgrenzen der Einzelfächer hinausdenken. Lernzeiten können variabel und durchlässig gestaltet werden, und gerade das Fach Bildnerische Erziehung kann so im Rahmen einer interdisziplinären Verortung neu positioniert und in seinem Profil gestärkt werden. Bildnerische Erziehung fordert und fördert eine kreative Grundhaltung, die ein offenes, dynamisches und interdisziplinäres Unterrichten möglich und notwendig macht. „Bildung gelingt erst im Zusammenwirken von Erkenntnis und ästhetischer Erfahrung“ (Dunker, 2012, S. 24), und ästhetischem Verhalten liegt eine aktive und forschende Auseinandersetzung mit der Umwelt zugrunde (Kirchner, 2008, S. 10). Anhand eines Unterrichtsprojektes der Primarstufenpraxis, welches Studierende der Pädagogischen Hochschule Tirol an einer Volksschule umgesetzt haben, wird im folgenden der ästhetisch-bildnerische Zugang zu kindgemäßen Themen erläutert und exemplarisch aufgezeigt, wie bildnerische Inhalte mit anderen Schulfächern verknüpft werden können.

1. Ausgangslage

Zur pädagogischen Verantwortung jeder Pädagogin und jedes Pädagogen zählen ohne Zweifel fächerverbindendes und interdisziplinäres Arbeiten und Unterrichten. „Dazu gehören insbesondere die Förderung ganzheitlichen Lernens und das Erschließen entdeckender, handlungsorientierter Lernzugänge“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2009, S. 2). Kreativität und ästhetisches Forschen stellen ein fächerübergreifendes Leitprinzip unseres Bildungswesens dar, Kreativität und entdeckendes Lernen werden als Schlüsselkompetenzen zu innovativem Denken gesehen (ebd.). Über gestalterische und kreative



Abb. 1: Untersuchung von Alltagsgegenständen (Eigenquelle).

Claudia Haas

Prozesse wird Kindern ein Zugang zu eigenständigen und selbstbestimmten Ausdrucksformen ermöglicht, kreatives Tun bahnt die Entwicklung von eigenständigen Ideen und Entscheidungen, Experimentierfreudigkeit, den Ausdruck von eigenen Impulsen und die Freude am selbständigen Tun. Die Bedeutung ästhetischer Bildung und kreativer Erfahrung für den Wissenserwerb, für die Ausbildung der Persönlichkeit und die Förderung von Kompetenzen wird jedoch leider häufig immer noch unterschätzt. Gerade in der Primärpädagogik muss ein adäquater Unterricht die Entfaltung ästhetischer Bildung ermöglichen und fördern. „Jedem Kind, jedem Jugendlichen [...] ästhetische Wahrnehmung und ästhetische Praxis in dieser Eigenständigkeit und diesem Eigenwert zugänglich zu machen, ist eine der Aufgaben recht verstandener Allgemeinbildung“ (Klafki, 1992, S. 1). Substanzielle Mit- und Selbstbestimmung zeichnen einen interessengeleiteten Unterricht aus. So soll in der Primarstufe das Fach Bildnerische Erziehung nicht nur als formaler Kunstunterricht – der sich auf die bloße Vermittlung technischer Fertigkeiten beschränkt oder die oberflächliche Vermittlung großer Künstler voranstellt – verstanden werden. Das Fach Bildnerische Erziehung muss vielmehr eine handlungs- und projektorientierte Basis für einen fächerübergreifenden Unterricht in der Primarstufe bereitstellen (Leuschner & Koke, 2012). Auf diese Weise kann ein innovatives vernetztes Unterrichten aller Fächer der Ganzheitlichkeit im kindlichen Denken gerecht werden.

2. Veränderungen im Bereich der Primärpädagogik

Angekündigte Neuerungen im Bildungssektor und umfassende Ausbildungsreformen an den Pädagogischen Hochschulen führen zur Frage, welche Rolle dem Fach Bildnerische Erziehung beziehungsweise ästhetischer und kreativer Bildung in einem künftigen Unterricht in der Primärpädagogik zukommt. Im Bildungsministerium wird ein Entwurf zum Ausbau der Ganztagschulen verhandelt, wobei sowohl die verschränkte Form als auch offene Ganztagschulen gefördert werden sollen (Neustart Schule, 2016). „Veränderte zeitliche und inhaltliche Strukturen, gerade durch die Etablierung von Ganztagschulen, werden künftig vermehrt die Möglichkeit bieten, langfristig und intensiv, z.B. im Rahmen von künstlerischen Werkstätten, zu lernen“ (Urlaß, 2008, S. 404). Geplant ist des Weiteren, den Gestaltungsspielraum für Schulleiter_innen auszubauen: sie sollen künftig die Möglichkeit haben, sich ihr

Lehrpersonal autark – passend zum jeweiligen Schulschwerpunkt – auswählen zu können. Dies birgt die Chance, gerade im Kreativbereich Lehrpersonen anzustellen, welche sich auch mit ästhetischer Erziehung bzw. kreativen Projekten auseinandersetzen wollen und können. Auch die im Wintersemester 2015/16 gestartete Pädagog_innenbildung-Neu bringt im Bereich der Primärpädagogik bedeutsame Änderungen mit sich: Künftig bedarf es für eine Unterrichtsberechtigung an der Primarstufe nicht nur eines Bachelor-Abschlusses, sondern auch eines zweisemestrigen Masterstudiums (Pädagogische Hochschule Tirol, Curriculum und Prüfungsordnung, 2015, S. 5 und S. 166). Studierende der Primärpädagogik studieren zwar wie bisher alle Fächer der Grundschule, spezialisieren sich jedoch ab dem 5. Semester in einer sogenannten Schwerpunktausbildung: In von den Auszubildenden ausgewählten Fächern – eines davon kann der Bereich der „Ästhetischen und kreativen Bildung“ sein – erfolgt eine vertiefte Ausbildung. Für die Generalistinnen und Generalisten der Primarstufe, die bislang alle Fächer studieren mussten, bietet diese Ausbildungsreform eine Möglichkeit, sich in bestimmten Fächern intensiver zu qualifizieren. Besonders das Wissen um die Umsetzung von ästhetischer und kreativer Bildung kann für Grundschulen ein wichtiges Potential und für (künftige) Lehrkräfte eine wichtige Ressource zur Qualitätssteigerung ihres Unterrichts darstellen.

3. Bildnerische Erziehung: Bezugspunkt eines fächerverbindenden Unterrichts

Der (Kunst-)Unterricht der Gegenwart muss sich den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Anforderungen stellen und auf den Wandel der Umwelt und den damit verbundenen Wandel der heutigen Kindheit reagieren. „Der Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung ist Teil der kulturellen Bildung und soll grundlegende Erfahrungen des Wahrnehmens und Gestaltens motivierend vermitteln“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen, BMBF, 2007, S. 173). Gegenwärtige Ziele des Faches Bildnerische Erziehung sind das gestalterische Vermögen der Kinder zu fördern und auszubilden. Ebenso ist das Kennenlernen bildender Kunst und kultureller Erzeugnisse von großer Bedeutung. Hauptanspruch an das Fach Bildnerische Erziehung ist jedoch bereits in der Primarstufe die Entfaltung der Kreativität der Schulkinder und die Förderung ästhetischer Fähigkeiten (Kirchner, 2013, S. 19). Ein innovativer schulischer Kunstunterricht sieht seine Aufgabe nicht mehr nur vorrangig in der Vermittlung von Krea-



Abb. 2: Nomen werden zugeordnet (Eigenquelle).

tivitätstechniken im engeren Sinne, vielmehr soll ein gelungener Unterricht in der Synthese kunstpädagogischer Grundintentionen, wie der Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen im Bildnerischen sowie der Stärkung ästhetischer und visueller Kompetenzen liegen (Peez, 2011, S. 13). In der modernen Kunstdidaktik geht es vor allem um die Ausbildung und Entfaltung der Wahrnehmung sowie das „fächerübergreifende Lernen mit allen Sinnen“ (Gisbertz-Künster, 2015, S. 22). Dabei werden zwei wichtige Bezugsbereiche markiert: Die bildende Kunst mit ihren fachpraktischen und fachwissenschaftlichen Anteilen sowie die Pädagogik, verstanden als bildungs- bzw. erziehungswissenschaftliche Disziplin im Rahmen von Bildungsforschung. Dabei „geht es um mehr als Kunst, es geht um die ästhetischen Erfahrungsprozesse der Kinder und Jugendlichen – in ihrem Wahrnehmen, Handeln und Denken. Ihnen diese Prozesse zu eröffnen, sie darin zu begleiten und selbständig werden zu lassen, ist Praxis und Konzept des Kunstunterrichts“ (Kirchner & Otto, 1998, S. 1). Nicht nur aus diesem Grund sollten in der Grundschule Lernprozesse maßgeblich ästhetisch und kreativ besetzt sein. „Eine eindimensionale und auf additive Kompetenzmodelle ausgerichtete curriculare Bildung zwingt die Kinder in ein normatives Korsett und verhindert eine nachhaltige Bildung – und das nicht nur im Kunstunterricht“ (Brenne, 2004, S. 15). Staudte forderte bereits vor mehr als 20 Jahren „ästhetische Erziehung als fächerübergreifendes und fächerverbindendes Prinzip des Lernens in der Grundschule“ (Staudte, 1993, S. 7). Gerade das ästhetische und kreative Gestalten kann elementare Grundlagen für einen handlungsorientierten, fächerübergreifenden und projektorientierten Unterricht bieten: es geht dabei um einen aktiven und handelnden Umgang mit Kreativität und um das Lernen mit allen Sinnen. Durch eine ästhetische Forschung wird laut Kämpf-Jansen (2001) eine Öffnung von Schule hin zum Alltag möglich. Methodisch geht es bei dieser Art des Unterrichts um ein Sicht-

barmachen kindlicher Perspektiven, wobei ästhetische und kreative Erfahrungsräume der Kinder im Mittelpunkt stehen. Im Zentrum eines solchen Unterrichts steht interessengeleitete ästhetisch-künstlerische Forschung, das Experiment, die Untersuchung, der Entwurf und die Komposition. Damit ist es möglich, individuelle Entwicklungsgeschichten schöpferisch weiterentwickeln zu können (Brenne, 2013, S. 16). Somit kann die Welt bereits für Grundschüler_innen zu einem lebendigen Experimentier- und Forscherfeld werden und das kreative und ästhetische Tun dabei als Bezugs- und Verbindungspunkt zu den weiteren Unterrichtsfächern fungieren.

4. Ästhetisches kreatives Arbeiten in der Primarstufe

Ein erweiterter Kunstunterricht muss an unmittelbare Bildungsprozesse der Kinder anknüpfen: Wird im Fach Bildnerische Erziehung von Lernen gesprochen, bezieht sich der Begriff auf ein ästhetisches Lernen und „ist Konstruktion und Produktion, knüpft an ästhetischen Erfahrungen an und ist erfahrungsgemäß offen, ist ein Lernen mit allen Sinnen“ (Fuchs, 2011, S. 35). Kinder sollen im Unterricht als Entdecker, Forscher oder eben Künstler agieren können. Gemeint ist das, was Beuys in seiner Rede vom erweiterten Kunstbegriff andeutete: Alle Menschen, auch Kinder, tragen eine Fähigkeit in sich, die Welt zu verändern, indem sie diese als aktiv gestaltbar erleben (Beuys, 1985, S. 33-52). Im Mittelpunkt eines innovativen Kunstunterrichts stehen also die Schüler_innen selbst. Die eigene forschende Neugier der Kinder bildet die Ausgangsbasis für ästhetische Forschung. Der Begriff der „Ästhetischen Forschung“ (Kämpf-Jansen, 2001) scheint hier plausibel, denn ästhetische Bildung zeichnet sich durch das Merkmal des Erkundens und Erforschens einer gewählten Thematik aus. Innerhalb eines werkstattähnlichen Settings werden offene Fragestellungen zu einem Themenschwerpunkt gegeben, festgelegt und von den Schülerinnen und Schülern selbst bearbeitet. Jedes Thema und jedes Material kann dabei herangezogen werden (Kunst+Unterricht, Hefte 280 u. 281, 2004).

4.1 Projektvorbereitung an der Hochschule

Unterrichtsqualität im Fach Bildnerische Erziehung umfasst einerseits die Frage nach gelungenen Arrangements ästhetischer und kreativer Lehr- und Lernprozesse, zum anderen die Frage, wie Unterricht am besten tiefgreifende und nachhaltige Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler mit den Lerninhalten anregen und ermögli-



Abb. 3 und 4: Gesten der Hand als Schattenspiel am Overheadprojektor (Eigenquelle).

chen kann (Brener, 2016, S. 1). Anhand eines Projektes, welches Studierende der Pädagogischen Hochschule Tirol in einer Volksschule initiiert und betreut haben, wird aufgezeigt, wie ästhetische und kreative Lernprozesse im Unterricht der Primarstufe fächervernetzend umgesetzt werden können. Die in der fachdidaktischen Lehrveranstaltung Bildnerische Erziehung entwickelten Konzepte des Rahmenthemas „Hände im ästhetischen Kontext“ boten Gelegenheit für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Primarstufe und Hochschule. Studierende des vierten Semesters der Primärpädagogik begleiteten und strukturierten einen entdeckenden ästhetischen Lernprozess für Grundschul_innen. Ziel war es, ästhetische und kreative Lerninhalte schulischer Praxis zu erproben und umzusetzen. Des Weiteren sollte veranschaulicht werden, wie das Fach Bildnerische Erziehung in das Zentrum eines fächerübergreifenden und fächerverbindenden Un-

terrichts gerückt werden kann und so ästhetische Erziehung und bereichsübergreifende Kompetenzen (z.B. kreative Problemlösungsstrategien) der Schulkinder gefördert werden. Kreative und ästhetische Bildung wurde hier zu einem aktuellen Lernprinzip: Die Welt zu erfahren und sich diese handelnd anzueignen.

4.2 Durchführung mit Schulkindern in der Primarstufe

Gemeinsam mit den Volksschulkindern bereitete die Gruppe der Studierenden einen „Tag der Hände“ vor. Sie untersuchten gemeinsam mit den Kindern „was unsere Hände alles können...“. Nach mehreren Treffen mit den Schulkindern und der Klassenlehrerin, in deren Mittelpunkt gemeinsame Beratungen und kleinere Übungen zu verschiedenen Formen der Umsetzungsmöglichkeiten standen, reiften die (Schüler_innen-)Ideen zur Annäherung an die Thematik. Durch Untersuchungen der Hand im Unterricht sowie Beispiele aus dem Alltag, den Medien und der Kunst ließen sich die Volksschulkinder zu eigenen Gestaltungen anregen und fanden durch ästhetisches Forschen und kreatives und entdeckendes Arbeiten im Projektunterricht eigene bildnerische Ausdrucksformen. Die Komplexität des Themas „Hände“ forderte von Anfang an, interdisziplinär Fächergrenzen zu überschreiten. Als Einstieg zur Thematik wurde seitens der Studierenden der Deutschunterricht gewählt. Die Schulkinder versammelten sich im Sitzkreis und erforschten die von den Studierenden mitgebrachten Gegenstände und ordneten ihnen ihre richtige Bezeichnung zu (Abb. 1: Untersuchung von Alltagsgegenständen). Alle Gegenstände wurden mit Nomen-Kärtchen versehen. Nach einiger Zeit entdeckten die Kinder, dass die betrachteten Gegenstände Gemeinsamkeiten haben. Assoziative Begriffe zum Substantiv „Hand“ wurden gefunden und zusammengestellt: „Handschuh, Handcreme, Handspiegel, Handteller, Handpuppe...“ waren Schöpfungen, die den Kindern einfielen. Die Kinder wurden angehalten, auch „um die Ecke“ zu denken: Versinnbildlichungen von Hand wie „Handy“ oder „High Five“ wurden besprochen. Die Schulkinder wiederholten die Möglichkeiten der Zusammensetzung von Substantiven, ihre Wortbedeutungen und auch die Großschreibung aller Nomen (Abb. 2: Nomen werden zugeordnet). Im anschließenden Sachunterricht planten die Studierenden die Bedeutung der „Sprechenden Hände“ ein. Sie erklärten den Kindern verschiedene Bedeutungen von Gesten (Abb. 3 und 4: Gesten der Hand als Schattenspiel am Overheadprojektor). In weiteren Arbeitsgruppen erkundeten die Kinder die Anatomie und den Bauplan der Hand (Sachunterricht), besprachen gemeinsam mit den

Studierenden Rekorde der Hand (z. B. wurde auf den Weltrekord im „Fingerhakeln“ eingegangen, ebenso wie auf Theodore Roosevelt, der 8512 Hände beim Neujahrsempfang 1907 schüttelte, oder auf den größten kleinen Finger in der Klasse). Die Studierenden erklärten die Bedeutung der Hände als Werkzeug und erarbeiteten die Bedeutung künstlicher Roboterhände (Museum Kulturgeschichte der Hand, 2016). Den Prozess der Auseinandersetzung begleiteten verschiedene Werke von Künstlern (wie z. B. Escher, Dürer, Michelangelo, Rodin, Dali und Picasso), deren Ansätze und unterschiedliche Fragestellungen von der Hand als Werkzeug ins Zentrum des Gedankenaustausches rückten (Abb. 5 und 6: Untersuchung und Vergleich der Hände in Darstellungen der bildenden Kunst). Durch Planen, Strukturieren, Gestalten, bildnerisches Handeln und durch die Entwicklung von problemorientierten Lösungen fanden die Schulkinder zu ihren Ausdrucksmitteln (haptische Auseinandersetzung mit Farbe). Die Kinder erprobten den Umgang mit diversen Materialien und Möglichkeiten der Darstellung (Beforschen der Materialien zur selbständigen Auswahl von Technik und Thema). Die angebotene Materialvielfalt zur kreativen ästhetischen Umsetzung ermöglichte weitreichende Erfahrungen und unterschiedlichste kreative Gestaltungen. Die Werkstattssituation in den Klassen bot Freiraum für Entdeckungen und Experimente, Umwege und labyrinthische Verstrickungen; es wurden räumliche, materielle und soziale Kompositionen geschaffen, die sich stimulierend auf die kreativen und ästhetischen Prozesse auswirkten (Abb. 7 und 8: Experimenteller Umgang mit der Thematik und Entdecken der eigenen Umsetzungsmöglichkeiten).

Die Erfahrung, selbst zu gestalten, selbst zu entdecken und eigene Fähigkeiten zu erproben und weiterzuentwickeln trägt dazu bei, dass Kinder mit allen Sinnen lernen. Fachspezifische Literatur im Themenbereich Bildnerische Erziehung und Kunstpädagogik weist auf diese umfassenden Bildungschancen und die Wichtigkeit ästhetischer Erziehung und des bildnerischen Gestaltens hin. „Bildung reduziert sich nicht auf die Anpassung sozioökologischer Kontexte, sondern ist als interaktive produktive Entwicklung sinnstiftender Perspektiven im Kontext einer immer schon vermittelten Lebenswelt zu verstehen“ (Brenne, 2013, S. 15). Ziel eines adäquaten Unterrichts im Fach Bildnerische Erziehung ist eine Förderung komplexer und multiperspektivischer Sichtweisen auf die Welt. „Kinder lernen interessengeleitet und prozessorientiert mit emotionaler Beteiligung, zunächst grundlegend über die Sinne und dann außerdem symbolhaft und abstrahierend“ (Limper, 2013, S. 35). Auch Uhlig (2005, S. 27) betont diese

rezeptiven und produktiven Aspekte. Somit beinhalten Begegnungen mit Kreativität und Ästhetik eine Vielzahl an Bildungschancen auf verschiedenen Ebenen (Kirchner, 2013, S. 23 f.).

4.3 Projektreflexion

Im Zuge der Projektdurchführung wurden die beteiligten Studierenden angehalten, folgende Problematiken zu bearbeiten und darüber zu reflektieren: Wie lässt sich ein fächerübergreifender Unterricht – ausgehend vom Fach Bildnerische Erziehung – zielführend und schüler_innenzentriert in die Praxis umsetzen, wie lassen sich ästhetische und kreative Handlungsweisen bei Kindern initiieren und wie lassen sich diese realisieren?

Im Verlauf der Projektdurchführung entdeckten die Studierenden verschiedenste Möglichkeiten, in den Grundschulkindern komplexe Prozesse der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zu initiieren und sie für fächerübergreifende, grenzüberschreitende und durchlässige Phänomene der Kunst, des Alltag und der Gesellschaft zu begeistern. Gemeinsam wurde reflektiert, was Lernen im Fach Kunst bedeutet. Um sich der Unterrichtsqualität zunächst beschreibend zu nähern, war es sinnvoll, die Beschaffenheit von Unterrichtsprozessen zu untersuchen (Helmke, 2015). Die Studierenden beschrieben anhand diverser Merkmale den Mehrwert ihres Projektes: So setzten sich die Kinder interdisziplinär in Form eines Forscherlabors mit der Thematik „Hände“ auseinander, erkundeten Aufbau und Bedeutung dieser und beschäftigten sich damit, wie das Thema in der Kunst und Kunstgeschichte umgesetzt wurde. Ästhetisches Lernen im Fach Bildnerische Erziehung ist somit ein Prozess, der erfordert, sich Neues anzueignen, und zwar im Verhältnis zum eigenen Selbst – das heißt, sich in Beziehung zu setzen mit eigenen bisherigen Ansichten, Wünschen, Vorstellungen, Kenntnissen, aber auch sich in Beziehung zu setzen zu Ansichten und Einstellungen anderer Individuen (Krautz, 2015, S. 7 ff.). All diese unmittelbaren Wahrnehmungen, Beobachtungen, Informationen, Erfahrungen und Erkenntnisse fanden im Unterricht eine sukzessive gestalterische Bearbeitung, eine Transformation – in fantasievolle Zeichnungen, Objekte und performative Experimente.

Wesentliche Ziele bei der Durchführung dieses interdisziplinären und schulübergreifenden Projektes waren einerseits das Zulassen, Provozieren und Fördern eigener ästhetischer und kreativer Strategien bei den Volksschulkindern. Ausgehend von der kindlichen Wahrnehmung, Vorstellung und Fantasie konnten Zusammenhänge und Gestaltungswege entwickelt werden, die durch kreatives Tun in komplexe Zusammenhänge gesetzt wurden. Andererseits wurde seitens der beteilig-

ten Studierenden die Kreativwerkstatt als Erfahrungsort erlebt, an dem entdeckendes, handlungsorientiertes und eigenständiges Lernen für Kinder ermöglicht und gefördert werden kann. Ziel war es, wesentliche Erfahrungen der Zusammenarbeit darzulegen, Impulse zur fächerübergreifenden Umsetzung für die Primarstufe zu geben und Möglichkeiten und Potentiale ästhetischer und kreativer Bildung aufzuzeigen. Studierende lernen so schulische Praxis als Forschungs- und Experimentierfeld künstlerischer Bildung zu begreifen und konkret zu hinterfragen, welche Chancen aber auch Limitierungen Prozesse offener kreativer und ästhetischer Arbeit beinhalten. Die Schulkinder sollten im Potential ästhetischen Handelns wachsen können und kreative Handlungen interdisziplinär ermöglicht werden. Gerade künftige Pädagog_innen bedürfen dieses Zuganges und Einblicks in angemessene Erfahrungsräume, alternative Organisationsformen und kreative Methoden, damit sich kreative und ästhetische Projekte als selbstverständliche und internalisierte Lern- und Arbeitsformen im schulischen Kontext konstituieren können (Urлаß, 2008, S. 404).

5. Zusammenfassung und Ausblick

Bildung ist ohne Empfindung und Sinneseindruck nicht denkbar. Lern- und Erfahrungsprozesse der Kinder gewinnen durch sinnliche und ästhetische Zugänge an Intensität (Peez, 2011, S. 3). Das Fach Bildnerische Erziehung bietet gerade in der Primarstufe eine Vielzahl an Optionen, Kinder differenziert zu fördern. Altersentsprechende sowie interessenorientierte Fragestellungen und Themen mit einem ästhetischen „Kreativ-Anteil“ können Grundschulkindern in ihrer Motivation unmittelbar anspornen: Fächerverbindender Kunstunterricht bedeutet hier innovatives Unterrichten, um einer Zersplitterung der Wissensgebiete und einzelnen Fächer entgegenzutreten und um ein in der Zukunft förderliches vernetztes ästhetisch-kreatives Denken zu lehren. Das Ästhetische und Kreative entfaltet seine Kraft in anschaulicher Weise im Zusammenspiel verschiedenster Unterrichtsfächer wie z.B. Deutsch, Sachunterricht, Musik, Mathematik oder Sportunterricht. So bieten diese interdisziplinären Auseinandersetzungen wichtige Lernchancen wie das Sensibilisieren der Wahrnehmung, das Verbalisieren persönlicher Eindrücke, das Erkennen von Zusammenhängen zwischen bildnerischen Sachverhalten und deren möglichen emotionalen Wirkungen, die Akzeptanz anderer Auffassungen, die Neugier auf weitere Informationen und die Anregung für eigene Gestaltungsideen (Peez, 2011, S. 14). Ästhetische und kreative Bildung setzt besondere



Abb. 5 und 6: Untersuchung und Vergleiche der Hände aus Darstellungen der bildenden Kunst (Eigenquelle).

Akzente auf die lebenslange aktive Aufnahme kreativer und ästhetischer Ausdrucksformen. Für die Praxis ästhetischer Bildung ist es wichtig, diese Aspekte nicht nur zu vermitteln, sondern auch soziale Prozesse der Entwicklung zu fördern. Ein ganzheitliche Zugang zur Welt kann besonders im Fach Bildnerische Erziehung gefördert werden, indem Kinder ihre ästhetischen Fähigkeiten entdecken, schätzen und erweitern lernen (Kirchner, 2013, S. 10). Für die Unterrichtspraxis ist es essentiell, diese Aspekte nicht nur zu vermitteln, sondern auch soziale Prozesse der Entwicklung zu fördern. Kreativität und Ästhetik werden gelernt durch Beobachtung, Nachahmung und Mitmachen, somit sind diese Vermittlungsprozesse auf eine künstlerische Praxis angewiesen (Scheunpflug, 2012). Kunstwerke, Alltagsgegenstände und Arbeiten von Schüler_innen sollen auf verschiedenen Ebenen Anreize bieten, Kindern spezielle ästhetische und kreative Erfahrungen zu ermöglichen, die angeborene Neugier soll dabei genutzt werden. Methoden dafür sind ein Betrachten und Vermuten, Entdecken und Erkun-

den. Im Vordergrund steht die subjektive Erfahrung des Kindes. Ziel ist, Kunst, Ästhetik und Kreativität leben zu lernen.

Pädagog_innen müssen nicht nur das Wissen um ästhetische Wirkungsweisen und Verständnis für kreative Tätigkeiten besitzen, sondern zusätzlich auch die Fähigkeit, ästhetische Bildungsprozesse der Schulkinder anzubahnen. Eine qualifizierte und spezialisierte Ausbildung der Grundschulpädagog_innen ist daher unerlässlich für die Vermittlung von kreativen und ästhetischen Bildungsinhalten. So fordert Garlichs (2004):

Die Didaktik dieses Lernbereichs sollte in den Grundkanon des Lehrstudiums aufgenommen werden und nicht lediglich den Fachlehrer/innen überlassen werden. Alle Lehrer – gleich welcher Fachrichtung – müssten im Studium Gelegenheit erhalten, eigene Erfahrungen in ausgewählten Bereichen kultureller Praxis zu machen und über deren Bedeutung für Bildungsprozesse nachzudenken (S. 148).

Durch Reflexion der eigenen Arbeit und der eigenen Fähigkeiten wird die Selbstständigkeit in Bezug auf die gestalterische Tätigkeit der Kinder gefördert. Dies geschieht durch die Auseinandersetzung mit Beispielen aus der Lebenswelt der Schulkinder. Schüler_innen müssen von geschulten Pädagog_innen die Möglichkeiten bekommen, ihren Gestaltungsfähigkeiten zu vertrauen, um ihre Gefühle und Gedanken in kreativer und ästhetischer Tätigkeit ausdrücken zu können.

Ein Ziel wird es sein, im Studium der Primarpädagogik beziehungsweise in der Schwerpunktsetzung noch stärker auf das Berufsfeld Schule ausgerichtet zu arbeiten und zu forschen. Eine quantitative Erweiterung schulischer Praxis innerhalb der Pädagog_innenbildung sei zu eröffnen und zu etablieren, um kunstpädagogische Handlungsfelder in Form innovativer Praxis zu erproben und zu beforschen. In der Verbindung von Lehrer_innenausbildung mit schulischer Praxis gilt es, „Zeit- und Erfahrungsräume zu eröffnen, die Studierenden die Möglichkeit geben, gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern komplexe inhaltliche und formale Prozesse der künstlerischen Arbeit in Projekten zu entfalten“ (Urлаß, 2008 S. 408) und ein „Erschließen neuer Handlungsräume, das Herstellen von Verbindung, Vernetzung, Austausch und Diskussion“ zu ermöglichen (ebd., S. 390).

Die Berücksichtigung der Fachwissenschaften im Fach Bildnerische Erziehung stellt somit in Zukunft eine große Herausforderung für die Lehrer_innenbildung dar. So sollten die zukünftigen Lehrkräfte nicht nur in der Lage sein, Bildungsprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler anzustoßen, sondern auch fortwährend in eine Auseinandersetzung mit sich selbst zu treten – dies in einem Umfeld sich immer schneller ändernder Rahmenbe-



Abb. 7 und 8: Experimenteller Umgang mit der Thematik und Entdecken der eigenen Umsetzungsmöglichkeiten (Eigenquelle)

dingungen. Für die Vermittlung von kreativen und ästhetischen Bildungsinhalten ist es essentiell, dass zukünftige Pädagog_innen den Werten und Qualitäten ästhetischer Bildung und Kreativität jeglicher Art offen gegenüberstehen, die diesen innewohnenden Potentiale schätzen können und bereit wie auch fähig sind, diese auch im Gesamtunterricht der Grundschule zu entfalten und umzusetzen. Die Schule – und damit auch der Kunstunterricht – hat die Verpflichtung – aber auch die Chance, sich aktuellen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Anforderungen zu stellen.

Literatur

- Beuys, J. (1985). *Reden über das eigene Land* (S. 33-52). Abgerufen am 10. November 2016 von http://www.menschenkunde.com/pdf/texte/geschichte_politik/beuys_deutschland.pdf
- Brener, N. (2016). Unterrichtsqualität im Fach Kunst. *Kunst+Unterricht, Beilage Heft* 407-408, 1-3.

- Brenne, A. (2013). „ob ovo“ Eine empirisch gestützte Betrachtung über Strukturen und Potentiale kindlicher Bildungsprozesse. In Brenne, A., Griebel, Ch. & Ullaß M. (Hrsg.), *Miteinander. Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule* (S. 14-16). München: kopaed.
- Brenne, A. (2004). *Ressource Kunst. Künstlerische Feldforschung in der Primarstufe. Qualitative Erforschung eines Modells*. Münster.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen, BMBF (2007). *Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule – Bildnerische Erziehung*. Abgerufen am 08. November 2016 von: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/sieberterteilbildnerischeerz_14049.pdf?4dzgm2
- Duncker, L., Müller, H.-J. & Uhlig, B. (Hrsg.). (2012). *Betrachten-Staunen-Denken. Philosophieren mit Kindern zwischen Kunst und Sprache*. München: koepad.
- Fuchs, M. (2011). *Ästhetisches Lernen und Lernen in Institutionen. Diskurse – Themen – Zugänge*. In Akademie Remscheid (Hrsg.), *Jahrbuch Kulturpädagogik der Akademie Remscheid* (S. 34-36). Remscheid.
- Garlichs, A. (2004). Ästhetische Erziehung als Allgemeinbildung. In Richter, H. & Peez, G. (Hrsg.), *Kind-Kunst-Kunstpädagogik. Beiträge zur ästhetischen Erziehung. Festschrift für Adelheid Sievert zum 60. Geburtstag* (S. 148-151). Frankfurt am Main.
- Gisbertz-Künster, J. (2015). *Grundwissen Kunstdidaktik*. (5. Auflage). Donauwörth: Auer Verlag.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze.
- Kämpf-Jansen, H. (2001). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Köln: Sation.
- Kirchner, C. (2013). *Kunst: Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Kirchner, C. (2008). *Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten*. Klett Verlag.
- Kirchner, C. & Otto, G. (1998). Editorial. Praxis und Konzept des Kunstunterrichts. *Kunst+Unterricht*, 223/224, 1, 1-11.
- Klafki, W. (1992). Ästhetische Bildung ist unverzichtbar. *Deutsche Lehrerzeitung* (DZ)17, 1.
- Krautz, J. (2015). Lernen in der Kunstpädagogik. Systemische Überlegungen zu einem theoretischen und praktischen Desiderat. *Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik* 1/2015, 7-8.
- *Kunst+Unterricht*. Hefte 280 u. 281. (2004). Friedrich Verlag.
- Leuschner, Ch. & Koke, A. (2012). *Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule*. München: kopaed.
- Limper, B. (2013). *Interdisziplinarität und Ästhetische Bildung in der Grundschule. Theorie, Praxis und Evaluation im Kontext von Kunstdidaktik*. München: kopaed.
- Museum Kulturgeschichte der Hand. *Homepage*. Abgerufen am 08. November 2016 von <https://www.museum-der-hand.de>
- Neustart Schule. *Thema im Fokus*. Abgerufen am 08. November 2016? von <https://mitmachen.neustart-schule.at/page/s/thema-im-fokus-ganztagsschule>
- Pädagogische Hochschule Tirol. (2015). Curriculum und Prüfungsordnung für das Bachelorstudium an der PHT und PHV „Lehramt Primarstufe“ *Studienkennzahl 098 100 199*. Abgerufen am 08. November 2016 von <http://ph-tirol.ac.at/de/content/curricula-vs>
- Peez, G. (Hrsg.). (2011). *Kunst in der Grundschule fächerverbindend. Unterrichtsbeispiele und Methoden*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Scheunpflug, A. (2012). Kulturelle Bildung im Kontext biowissenschaftlicher Forschung und Reflexion. In Bockhorst, H., Reinwand, V.-I. & Zacharias, W. (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 933-941). München: kopaed.
- Staudte, A. (1993). *Ästhetisches Gestalten auf neuen Wegen*. Weinheim: Beltz.
- Uhlig, B. (2005). *Kunstrezeption in der Grundschule: Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionmethodik*. Kontext Kunstpädagogik.
- Ullaß, M. (2008). Brückenschläge zwischen Schule und Hochschule. In Kirschenmann, J., Schulz, F. & Sow, H. (Hrsg.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (S. 398-409). München: kopaed.

Bedarfsorientierte Fortbildungsangebote für die Schulische Tagesbetreuung

Eine Analyse

Abstract

Im Anschluss an eine Erhebung zum Fortbildungsbedarf in der Schulischen Tagesbetreuung (2014) wurde von der Autorin erhoben, in welchem Ausmaß das den Wünschen der Zielgruppe entsprechend konzipierte Programmangebot angenommen wurde und inwieweit es gelungen ist, die aus der Erhebung resultierenden Maßnahmen zur Verbesserung des Fortbildungsangebots umzusetzen. Als Beobachtungszeitraum dienten die der Erhebung folgenden Studienjahre 2015/16 und 2016/17, als Datenmaterial die Anmeldezahlen aus PH-online. Die Ergebnisse der Analyse weisen darauf hin, dass die durch Freizeitpädagoginnen und -pädagogen erweiterte Zielgruppe der Fortbildungsveranstaltungen besonderer Zeitformate bedarf und auch die Bewerbung des Programms auf zusätzlichen Schienen erfolgen sollte. Im Gesamtrahmen der österreichischen Bildungsentwicklung spielt das Thema „Ganztagsschule“ derzeit eine wesentliche Rolle, worauf das Angebot der Pädagogischen Hochschule Tirol auf mehreren Ebenen Bezug nimmt.

1. Rückblick auf die Erhebung zum Fortbildungsbedarf in der Schulischen Tagesbetreuung

Die Pädagogische Hochschule Tirol ist für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der in der Schulischen Tagesbetreuung (STB) tätigen Pädagoginnen und Pädagogen verantwortlich. Um Tiroler

Schulen in ihrer Entwicklung zur (verschränkten) Ganztagschule durch ein optimales Fortbildungsangebot bestmöglich unterstützen zu können, wurde von der Autorin im Wintersemester 2014/15 eine Erhebung zum Fortbildungsbedarf in der Schulischen Tagesbetreuung durchgeführt, deren Ergebnisse als Grundlage für die weitere Fortbildungsplanung dienen (vgl. Mauracher, 2016).

Das Forschungsdesign dieser Erhebung war im Sinne der Aktionsforschung triangulär angelegt. Zu einer Online-Umfrage an allen Schulen mit Tagesbetreuung wurden zusätzlich eine Befragung repräsentativer Vertreter_innen der STB (Netzwerkgruppe STB) und ein Gespräch mit der Landesschulinspektorin für Primarpädagogik und Sonderpädagogik (LSI) durchgeführt, um verschiedene Perspektiven einzubringen. Ziel der Erhebung war, neben einer Evaluierung des bisherigen Angebots einen Überblick über gewünschte Fortbildungsthemen und -formate zu gewinnen, der sich sowohl unmittelbar auf den nächsten Planungszyklus auswirken als auch längerfristig in entsprechender Konzeptionsarbeit niederschlagen sollte.

Der zeitliche Ablauf des Forschungsprojekts erstreckte sich von November 2014 bis ins Sommersemester 2016 (siehe Abb. 1).

Aus der Analyse ergaben sich sowohl kurz- und mittelfristige als auch langfristige Maßnahmen, um das Fortbildungsangebot für Pädagoginnen und Pädagogen der Schulischen Tagesbetreuung möglichst bedarfsgerecht entwickeln zu können. Als kurzfristige Maßnahme wurde im Rahmen der Sommerhochschule 2015 eine eintägige Fortbildung mit dem Thema „Abenteuerspiele und

Karin Mauracher



Abbildung 1: Zeitschiene der Erhebung und Maßnahmen

Kooperationsübungen für Draußen und Zwischendurch – Freizeitpädagogik outdoor“ geplant. Damit wurde der großen Nachfrage nach „Spielen für Drinnen und Draußen“ entsprochen, auch Ansätze der Erlebnispädagogik wurden in diesem Seminar erklärt. Ein stark nachgefragtes Spiele-Seminar wurde mittels eines zusätzlichen Termins an einem Vormittag verdoppelt und es wurde im Sinne größerer Nachhaltigkeit dazu ein Vertiefungsseminar im WS 2015/16 konzipiert (vgl. Mauracher, 2016, S. 28).

Im Zuge der mittelfristigen Maßnahmen wurden alle Fachteams des Instituts für berufsbegleitende Professionalisierung dazu angehalten, sämtliche für die Zielgruppe passenden Angebote auch dementsprechend zu kategorisieren und damit für die Zielgruppe zu öffnen. Bei der Planung der Fortbildungsangebote für die Schulische Tagesbetreuung wurden sowohl Wünsche inhaltlicher Art als auch bezüglich Seminarformat, vor allem Seminartermin, berücksichtigt.

Im Sinne langfristiger Maßnahmen wurde die landes- und bundesweite Vernetzungsarbeit weiter gepflegt, sowie die Öffnung der einschlägigen Fortbildungsangebote der Pädagogischen Hochschule für alle in der Schulischen Tagesbetreuung tätigen Pädagoginnen und Pädagogen angestrebt. Auch die Begleitung der in Veränderung begriffenen Schulen durch Expertinnen und Experten der Schulentwicklung wurde als notwendige Maßnahme angesprochen.

In Hinblick auf die Ausbildung galt es einerseits in Zusammenhang mit der Curriculaentwicklung für die „PädagogInnenbildung Neu“ (entspricht der damaligen Schreibweise) und andererseits im Bereich des Hochschullehrgangs „Freizeitpädagogik“ Lücken zu schließen und Erfahrungen einzuarbeiten.

Nach mittlerweile zwei Jahren soll eine Rückschau gehalten werden, um die Weiterentwicklung im Sinne der „Aktionsforschungsspirale“ vorantreiben zu können.

Folgende Fragestellungen sollen beantwortet werden:

- Wie gut wurden die gewünschten und konzipierten Themen und Formate angenommen?
- Welche Bedeutung für die Anmeldezahlen hat das Schwerpunktheft STB?
- Welche Probleme zeigten sich?
- Was können wir für die zukünftige Planung daraus lernen?
- Welche Aufgaben haben wir noch vor uns?

2. Analyse des bedarfsorientierten Fortbildungsangebots

Die Anmeldezahlen zu den einzelnen Lehrveranstaltungen wurden von der Autorin aus PH-online erhoben und in einer Excel-Tabelle erfasst. Es wurden nur die im Team „Schulische Tagesbetreuung“ angebotenen Lehrveranstaltungen (LV) analysiert, nicht die Seminare anderer Fachteams, die zum Teil auch von der angesprochenen Zielgruppe besucht wurden.

Im Zuge der Erhebung im Januar 2015 wurden folgende Fortbildungsthemen gewünscht (siehe Abb. 2).

Basierend auf diesen Ergebnissen wurden insbesondere für die Zielgruppe „Schulische Tagesbetreuung“ kurz-, mittel- und langfristig Fortbildungsveranstaltungen im Team „Elementar- und Primarpädagogik/Schulische Tagebetreuung“ geplant, welche im Anschluss in zeitlicher Abfolge abgebildet und besprochen werden.

Zusätzlich zu den im Team „Elementar- und Primarpädagogik/Schulische Tagesbetreuung“ angebotenen Lehrveranstaltungen wurden zahlreiche Seminare aus den restlichen Fortbildungsteams, welche den inhaltlichen Wünschen (z.B. Personale/soziale Kompetenzen, Künstlerischer Bereich, Bewegung und Sport) entsprachen, für die Zielgruppe der Schulischen Tagesbetreuung (STB) in PH-online kategorisiert und vervollständigten somit das Angebot. Die Auswertung umfasst jedoch, wie bereits erwähnt, nur die teamspezifischen Angebote.

Für die Analyse interessante Faktoren stellen hier

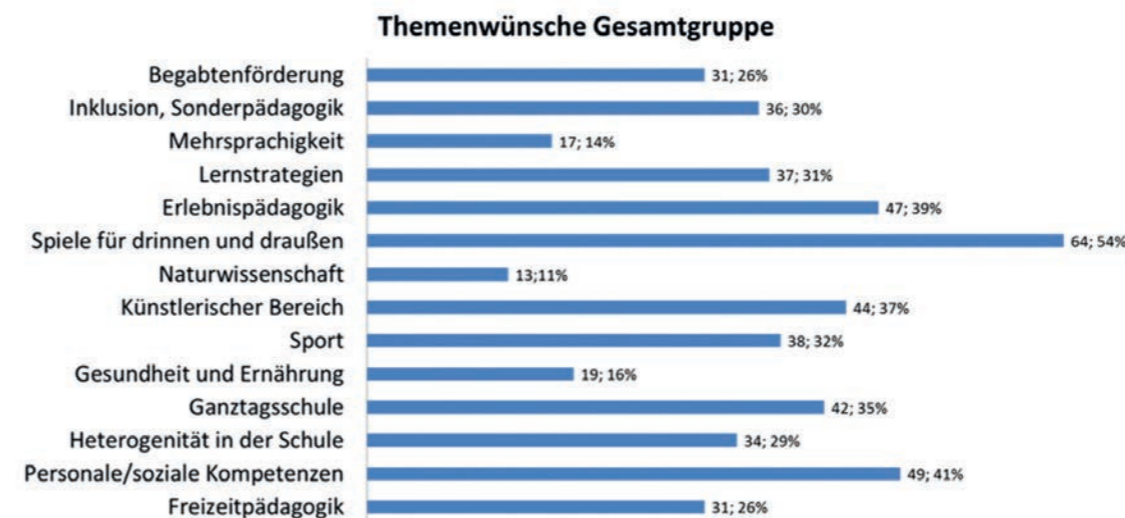


Abbildung 2: Themenwünsche

die Anzahl der Teilnehmer_innen (und damit verbunden die Abhaltung oder Absage der Lehrveranstaltung) dar, jedoch auch der Anmeldezeitpunkt, der einen – wenn auch nicht statistisch gesicherten – Aufschluss darüber geben kann, ob die Bewerbung mittels Schwerpunktheft sich als zielführend erwiesen hat. Ein Blick auf das Format der gebuchten Seminare gibt Auskunft darüber, ob alternative Termine wie Vormittags-, Abend- oder Wochenendveranstaltungen besser angenommen werden als Nachmittags- oder Ganztagstermine unter der Woche.

Zu der in jedem Semester aufscheinenden Veranstaltung „Netzwerkgruppe Schulische Tagesbetreuung“ ist anzumerken, dass es sich hier um eine relativ fixe Personengruppe handelt, die sich mit dem Ziel des Austauschs und der Weiterentwicklung der Ganztagschule in Tirol seit 2013 regelmäßig trifft.

Der Darstellung des Fortbildungsangebots ist hinzuzufügen, dass zum Zeitpunkt der Erstellung für das Studienjahr 2016/17 nur vorläufige Zahlen vorliegen, die sich durch Nachmeldungen oder Abmeldungen noch verändern können.

2.1 Studienjahr 2014/15 – Sommersemester und Sommerhochschule

Studienjahr	Titel	Anm€	Teilnehmer/in	abgehalten	abgesagt	Nachm€	Verdopp€	Anmerkungen
S 14/15	hOPAla und OMAla - Spiele von gestern für Kids von heute	36	16	1			1	
S 14/15	Spiele am Wegesrand und Entdeckungen im Bach	24	11	1		10		
S 14/15	hOPAla und OMAla - Zusatztermin	32	19	1		3		
S 14/15	Attraktive Freizeitpädagogik im Hort - Ein Schatzkoffer voller Bildungschancen	32	18	1		1		
S 14/15	Netzwerkgruppe Schulische Tagesbetreuung	20	13	1				
SHS 15	Sprache statt Gewalt - Theaterpädagogik in der Schule	7			1			
SHS 15	Abenteuerspiele und Kooperationsübungen für Draußen und Zwischendurch (Freizeitpädagogik outdoor)	13	8	1				
SHS 15	Individuelles Fördern und Fordern an ganztägigen Schulen als pädagogische und organisatorische Herausforderung	66	64	1				
SHS 15	Individuelle Förderung durch "Lernzeiten" - Herausforderungen und Konsequenzen	11	9	1				

Tabelle 1: Angebot Sommersemester und Sommerhochschule 2015

Nachbewerbungen mittels Newsletter und bei Veranstaltungen durchgeführt werden. Eine Wiederaufnahme eines bereits abgesagten Seminars ist jedoch nicht möglich.



Abbildung 3: Kooperative Spiele - Sommerhochschule 2015

2.2 Studienjahr 2015/16 mit Sommerhochschule
Im Rahmen der Jahresplanung 2015/16 wurden folgende Angebote erstellt (siehe Tabelle 2). Aufgrund zu geringer Teilnehmerzahl abgesagt werden mussten: „LandArt - Kunst in und mit der Natur“, „Der Mittagstisch in der Schulischen Tagesbetreuung - ernährungspädagogische Aspekte“, „Liebevoll behütete Freiräume - Lernwerkstättenarbeit in der Freizeitpädagogik“ und beide Angebote im Rahmen der Sommerhochschule 2016 („Crashkurs für die Schulische Tagesbetreuung“, „Kooperative Spiele und niedere Seilaufbauten in der Freizeitpädagogik“).

LV Nr.	Studienjahr	Titel	Anm.	Teilnehmer/in	abgehalten	abgesagt	Nachme	Verdopp.	Anmerkungen
7F5.TEL1D01	W 15/16	hOPAla und OMAIa - Spiele von Gestern für coole Kids von Heute	26	21	1	0			
7F5.TELSD01	W 15/16	Netzwerkgruppe Schulische Tagesbetreuung16	16	0	1	0			Terminkoll. MAK
7F5.TELSD02	W 15/16	LandArt - Kunst in und mit der Natur	6	0	1	0			
7F5.TELSD04	W 15/16	Der Mittagstisch in der Schulischen Tagesbetreuung - ernährungspädagogische Aspekte	0	0	1	0			
7F5.TELSD01	W 15/16	Individualisierung - Das Geheimnis guter Schulen (Filmabend)	28	23	1	2			
7F5.TELSD03	S 15/16	Liebevoll behütete Freiräume - Lernwerkstättenarbeit in der Freizeitpädagogik	12	0	1	0			
7F5.TELSD50	S 15/16	Netzwerkgruppe Schulische Tagesbetreuung	21	17	1	0			
7F5.TELSD51	S 15/16	Die Chancen der verschränkten Ganztagschule (Seminarreihe)	7	0	1	0			
7F5.SEL1D01	SHS 16	Crashkurs für die Schulische Tagesbetreuung	7	0	1	0			
7F5.SEL5E01	SHS 16	Kooperative Spiele und niedere Seilaufbauten in der Freizeitpädagogik	5	0	1	0			

Tabelle 2: Angebot Studienjahr 2015/16

Eine Analyse der Gründe für die niedrige Anmeldezahl bei diesen LV würde hier zu weit führen und Vermutungen soll nicht zu viel Raum gegeben werden. Es bleibt jedoch festzustellen, dass insgesamt (in allen Fachbereichen) das neue Format der nachhaltigeren – mehrteiligen Fortbildungsveranstaltungen nicht so gut angenommen wurde wie erwünscht. Der speziell für die soeben ausgebildeten abgehenden Primarpädagoginnen und -pädagogen angebotene Crashkurs für die STB erwies sich bereits im Planungsstadium in Bezug auf die Terminlegung als schwierig, da die betroffenen Studienabgänger_innen während des Anmeldezeitraums in den meisten Fällen noch keine Stellenzusage vorliegen hatten und – sofern es nicht ihrem ausdrücklichen Wunsch entsprach – nicht mit dem Einsatz in der Schulischen Tagesbetreuung rechneten. Ein Termin im Wintersemester hätte aber mit sich gebracht, dass die Berufsanfänger_innen den Start ins Schuljahr relativ unvorbereitet bewältigen hätten müssen. Die Autorin wurde nach Absage der Veranstaltung von Studienabgängerinnen kontaktiert, die dringendes Interesse an der Lehrveranstaltung zeigten. Dieses Seminar wird im Studienjahr 2017/18 für Anfang November geplant, eventuell könnte durch die verstärkte Implementierung des The-



Abbildung 4: Spiele am Wegesrand 2016

LV Nr.	Studienjahr	Titel	Anm.	Teilnehmer/in	abgehalten	abgesagt	Nachme	Verdopp.	Anmerkungen
7F6.TST5001	W 16/17	Liebevoll behütete Freiräume - Lernwerkstättenarbeit in der Freizeitpädagogik	4	0	1	0			
7F6.TST5002	W 16/17	Was brauchen große Kinder in Schule, Hort und Elternhaus? (Filmabend)	20	16	1	0			
7F6.TST5003	W 16/17	Netzwerkgruppe Schulische Tagesbetreuung	20	18	1	0			
7F6.TST5004	W 16/17	Schwerpunkttag Ganztagschule - Vormittag	26	32	1	0	6		viele Anm. Ende September nach Sonderheft
7F6.TST5005	W 16/17	Schwerpunkttag Ganztagschule - Nachmittag	25	20	1	0	4		viele Anm. Ende September nach Sonderheft
7F6.TST5050	S 16/17	Schule und Gesundheit - Projekte für die Freizeitbetreuung	6	0	1	0	4		
7F6.TST5051	S 16/17	Spiele für Drinnen und Draußen bei Tag und bei Nacht	17	21	0	0	0		
7F6.TST5052	S 16/17	Netzwerkgruppe Schulische Tagesbetreuung	20	18	0	0	0		
7F6.TST5053	S 16/17	Spiele am Wegesrand	58	0	0	0	0	1	
7F6.TST5054	S 16/17	Spiele am Wegesrand - Zusatztermin	16	0	0	0	0	0	

Tabelle 3: Angebot Studienjahr 2016/17 ohne Sommerhochschule

mas „Ganztagschule“ im neuen Curriculum der Primarpädagogik bzw. durch die Vorgaben des neuen Dienstrechts für Primarpädagoginnen und -pädagogen der Bedarf daran ab 2018/19 nicht mehr gegeben sein. Am Filmabend „Individualisierung – das Geheimnis guter Schulen“ konnte großes Interesse festgestellt werden, was zu einer Fortführung dieses Formats im Studienjahr 2016/17 führte.

2.3 Studienjahr 2016/17 ohne Sommerhochschule

Die mehrteilige Veranstaltung „Liebevoll behütete Freiräume – Lernwerkstättenarbeit in der Freizeitpädagogik“ wurde – auf zwei Termine reduziert – wieder angeboten und musste trotz zusätzlicher Bewerbung bei der neu hinzugekommenen Zielgruppe der Hortpädagoginnen und -pädagoginnen abgesagt werden. Der Filmabend wurde mit 20 Anmeldungen wieder gut gebucht, stark vertreten waren in diesem Studienjahr in der Tagesbetreuung tätige Studienabgänger_innen der Primarpädagogik. Ausgesprochen große Nachfrage gibt es bei den „Spiele am Wegesrand“, welche in den Vorjahren oft nachbeworben werden mussten. Hier macht sich klar die neue Zielgruppe der Elementarpädagoginnen und -pädagogen bemerkbar, die einen Großteil der Anmeldungen ausmacht. Als Reaktion auf die zahlreichen (72)



Abbildung 5: Workshop zum Thema Mittagstisch

Anmeldungen wurde eine Verdoppelung der Lehrveranstaltung organisiert. Es ist also eindeutig ein Trend zum „Spiele-Seminar“ festzustellen – der Wunsch nach Eins-zu-Eins-Umsetzung bzw. handfesten Werkzeugen übertrifft den Wunsch nach theoretischen Inhalten oder organisatorischen, schulentwicklerischen Gedanken und Anregungen. Der laut Umfrage erwünschte „Schwerpunkttag

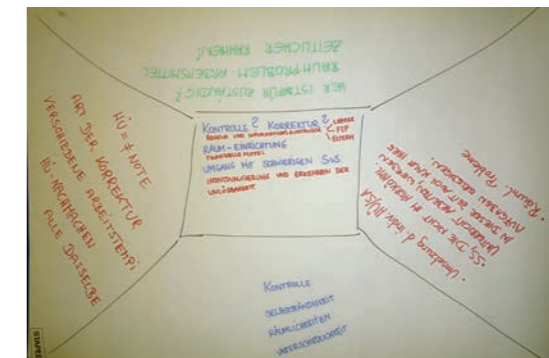


Abbildung 6: Workshop zum Thema Hausübungen

Schulische Tagesbetreuung“ konnte mit 32 Teilnehmerinnen und Teilnehmern stattfinden und bot sowohl einen Vortrag der renommierten deutschen Expertin Dr. Ilse Kamski als auch verschiedene Workshops zu Themen des Ganztags. Diese ganztägige Veranstaltung fand an einem Samstag statt und wurde erst während der Herbstmonate bzw. bis Mitte Jänner hinein stärker gebucht, was auch mit zusätzlichen Bewerbungen bei Seminareneröffnungen während des Wintersemesters und der Aussendung des Schwerpunktheftes und eines Flyers an alle Pflichtschulen in Zusammenhang zu bringen ist. Im Rahmen dieser Ganztagesveranstaltung interessierte sich ein Großteil der Angemeldeten für das Thema „Rhythmisierung in der Ganztagschule“ (Dr. I. Kamski), was dem allgemeinen Trend zum „Spiele-Seminar“ etwas entgegenläuft. Die Workshops am Nachmittag mit je einem musikalischen und einem Spiele-Schwerpunkt wurden in etwa gleich stark gebucht. Auch bei dieser Veranstaltung war fehlende Verbindlichkeit der Anmeldungen ein Thema – es gab



Abbildung 7: Workshop: Wie spielen Kinder anderswo?

kurz vor dem Termin zahlreiche (auch krankheitsbedingte) Abmeldungen, einige wenige angemeldete Kolleginnen und Kollegen blieben der Veranstaltung ohne Abmeldung fern. Die wegen des Workshopangebots PH-online-technisch notwendige Eingabe der Veranstaltung mittels zweier Veranstaltungsnummern (Vormittag/Nachmittag) erwies sich erstens als für Interessierte schwer verständlich und zweitens nahmen diesen Umstand einige Teilnehmer_innen zum Anlass, nur den Vormittagsteil zu besuchen bzw. sich bereits beim morgendlichen Eintreffen vom Nachmittagsworkshop abzumelden.

Die häufigen Anmeldetermine gegen Ende September lassen den Schluss zu, dass viele Pädagoginnen und Pädagogen sich erst auf die Zusage des Schwerpunktheftes hin anmeldeten, diese unterstützende (und arbeitsaufwändige) Serviceleistung also eine positive Wirkung auf die Teilnehmerzahlen hatte.

2.4 Zusammenfassung

Aus der Analyse der Anmeldungen zu den 2015/16 und 2016/17 angebotenen Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Schulische Tagesbetreuung lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

- Intensiv-Seminare für Studienabgänger_innen erwiesen sich im Rahmen der Sommerhochschule als nicht zielführend, da die Zielgruppe während des Anmeldezeitraums noch nicht feststeht. Dieses Angebot wird 2017/18 zu einem späteren Termin geplant.
- Aus demselben Grund erfolgen viele Anmeldungen zu den Fortbildungen des Teams „Schulische Tagesbetreuung“ erst gegen Ende September oder später: Pädagoginnen und Pädagogen, die im Herbst erstmalig in der Schulischen Tagesbetreuung tätig sind, hatten eventuell noch keinen Zugang zum Programmheft. Das Angebot eines zusätzlichen Schwerpunktheftes nach Schulbeginn würde diese Zielgruppe unterstützen.

- Mehrteilige, aufbauende Seminare (Seminareihen) wurden nicht ausreichend angenommen.
- Alternative Veranstaltungsformate wie Vormittagstermine oder Filmabende wurden positiv aufgenommen.
- Es besteht ein großer Bedarf an Fortbildungsveranstaltungen mit dem Schwerpunkt „Spiele“.
- Es besteht ausreichend Interesse an einer ganztägigen Schwerpunktveranstaltung am Wochenende.
- Die Anmeldungen zum „Schwerpunkttag Ganztagschule“ Ende Januar bestanden zu einem erheblichen Anteil aus Nachmeldungen.
- Die „Netzwerkgruppe Schulische Tagesbetreuung“ dient der Vernetzung verschiedener an der Schulischen Tagesbetreuung beteiligter Personen und Institutionen. Durch die Gespräche zwischen Vertretern und Vertreterinnen der betroffenen Schulen, der Schulaufsicht, der Abteilung Bildung, der Pädagogischen Hochschule und der GemNova Bildungspool Tirol gem. GmbH (welche seit September 2016 als Dienstgeber für Freizeitpädagogen und -pädagoginnen auftritt) konnten seit der Gründung im November 2013 wichtige Schritte zur Verbesserung der Ganztagschulen gesetzt werden. Seien es Informationen über Unterstützungen seitens Bund und Land, Informationen über Qualitätskriterien der Ganztagschule, die Gründung eines Personalpools, die Diskussion schwieriger Situationen bzw. Bedingungen oder die Präsentation gut funktionierender Modelle: der durch die PHT organisierte Termin wird als Möglichkeit des Austauschs regelmäßig in Anspruch genommen. Aufgrund des engen Zeitrahmens von vier Unterrichtseinheiten konnte dem Wunsch nach freiem Austausch nicht immer ausreichend entsprochen werden – hier wäre eine Organisation von regionalen Treffen, eventuell ausgehend von den Pädagogischen Beratungszentren, denkbar. Im Studienjahr 2017/18 wird diese LV zeitlich auf fünf Unterrichtseinheiten erweitert.

3. Weitere Entwicklungen seit 2015

3.1 Freizeitpädagoginnen und -pädagogen als Zielgruppe der Pädagogischen Hochschule

Mit der Gründung der GemNova Bildungspool Tirol gem. GmbH wurden sowohl Bewerbungs- als auch Anstellungsbedingungen für Freizeitpädagoginnen und -pädagogen vereinfacht und vereinheitlicht. Frau VD Birgit Obermüller, Leiterin der Netzwerkgruppe, präsentierte im Rahmen des letzten Netzwerkgruppentreffens die Erfahrungen

gen ihrer Zusammenarbeit mit GemNova und konnte über viele Vorteile berichten. Hier wären beispielsweise die kurze Zeit für Personalakquise, die Probezeit, der Springer-Pool und die langfristige Entlastung durch beständiges – qualifiziertes – Personal zu nennen (vgl. Obermüller, B., in ihrer Präsentation in Innsbruck am 22.11.2016). Alle an der PH Tirol ausgebildeten Freizeitpädagoginnen und -pädagogen können an unserer Hochschule als Studierende der Fortbildung immatrikulieren und Fortbildungsveranstaltungen besuchen. Wenn sie in PH-online einer Schule zugeordnet sind und sie einen Dienstauftrag ihres Dienstgebers (meist GemNova) eingeholt haben, erfolgt die Anmeldung sDAV und unterliegt somit der regulären Reihung. (Erläuterung: PH-online lässt drei Anmelde Modi zu: eDAV: der Dienstauftrag wird – von der Schulleitung – elektronisch erteilt; sDAV: der/die Teilnehmer_in holt den Dienstauftrag mündlich ein und meldet sich mit Dienstauftrag an; oDAV: es wird kein Dienstauftrag erteilt und der/die Teilnehmer_in wird nachgereiht.) Über den Prozess der Schulzuordnung und des Dienstauftragsverfahrens wurden der Autorin noch Unsicherheiten von Seiten der Schulleitungen rückgemeldet – hier bedarf es einer Informationsoffensive.

3.2 Hortpädagoginnen und Hortpädagogen als Zielgruppe der Pädagogischen Hochschule

Mit der Übernahme der Fortbildungsplanung für die Elementarpädagogen/-pädagoginnen ab dem Studienjahr 2016/17 wurden auch die Hortpädagogen/-pädagoginnen als Abgänger_innen der BAfEP (Bildungsanstalt für Elementarpädagogik) als Zielgruppe übernommen. Sie werden ab dem Studienjahr 2017/18 in der Kategorie „Zielgruppen“ und „Schularten“ (BAfEP) ausgewählt. Eine zusätzliche Bewerbung der Fortbildungen über einen spezifischen Verteiler erscheint in diesem Zusammenhang sinnvoll.

3.3 Hochschullehrgang Freizeitpädagogik

Der Hochschullehrgang (HLG) Freizeitpädagogik (60 ECTS) wird an der PH Tirol in berufs begleitender Form über einen Zeitraum von zwei Studienjahren angeboten. Zudem wird ein Lehrgang Freizeitpädagogik mit Schwerpunkt Sport angeboten und – gemeinsam mit dem Bundesministerium – an einem neuen Konzept für die Ausbildung von Lernbetreuerinnen und -betreuern gearbeitet.

3.4 Ausbildung: Studiengang Primärpädagogik

Im Zuge der Arbeit am Curriculum der „PädagogInnenbildung NEU“ nahm die Autorin die Rückmeldungen aus den Tiroler Schulen, denen zufolge sich Studienabgänger_innen auf die Aufgaben



Abbildung 8: Schulische Tagesbetreuung/ Freizeitpädagogik an der PHT

der Schulischen Tagesbetreuung nicht ausreichend vorbereitet gefühlt hätten, zum Anlass, die Thematik in das neue Curriculum verstärkt einzubringen. Dies gelang in dem Sinne, dass im 5. und 6. Semester zukünftig sowohl vermehrte Praxiseinheiten als auch ein Seminar vorgesehen sind:

PP-5 Evaluieren und Vertiefen - Begleitetes geblocktes Praktikum 1:

Schulische Tagesbetreuung:
Bildungsinhalte:

- Verschiedene Organisationsformen und Qualitätsmerkmale der Ganztagschule
- Theoretische und pädagogische Grundlagen der Freizeitpädagogik
- Planung, Organisation, Durchführung und Evaluation von Freizeitprogrammen

PP-6 Evaluieren und Vertiefen - Begleitetes geblocktes Praktikum 2:

Schulische Tagesbetreuung:

- Verschiedene Formate von Lernbetreuung
- Diversitätssensible Lernbetreuung und Freizeitpädagogik
- Grundlagen der Ernährungspädagogik und Ernährungslehre in Hinblick auf den Mittagstisch (vgl. Curriculum und Prüfungsordnung für das Bachelorstudium Primarstufe, Pädagogische Hochschule Vorarlberg und Tirol, 31. März 2015, S. 109 f.)

Um einerseits ausreichende Kompetenzen zu vermitteln und andererseits für die Ganztagschule motivierte Kolleginnen und Kollegen zu akquirieren, könnte das Angebot eines Schwerpunktes „Schulische Tagesbetreuung“ angedacht werden. Inwiefern eine Verstärkung der Lehrer_innenausbildung in diese Richtung hin bei vorwiegendem Einsatz von Freizeitpädagoginnen und -pädagogen zielführend ist, müsste jedoch im Vorfeld noch untersucht werden, zumal das neue Lehrer_in-

nendienstrecht eine Beschäftigung in der Freizeitbetreuung nicht vorsieht (vgl. BMB, Das neue Dienst- und Besoldungsrecht, 2015).

3.5 Landes- und bundesweite Vernetzungsarbeit

Wie bereits erwähnt, besteht innerhalb des Landes Tirol die Möglichkeit der Vernetzung über die „Netzwerkgruppe Schulische Tagesbetreuung“, auch finden selbstverständlich informelle Gespräche im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen (wie beispielsweise beim Filmabend am 21.11.16) statt.

Die Autorin vertritt die Pädagogische Hochschule auch in der BUNDES ARGE Tagesbetreuung, deren Mitglieder sich einmal jährlich zum Austausch treffen. Diese Gruppe steht in direktem Kontakt zur zuständigen Mitarbeiterin im Bundesministerium Mag. Astrid Lukasser und wurde beispielsweise in die Erarbeitung des Leitfadens zum Betreuungsplan miteinbezogen (vgl. <https://www.bmb.gv.at/schulen/gts/betreuungsplan/index.html>).

Internationale Kontakte konnte die Autorin durch den Besuch des jährlich stattfindenden Kongresses des deutschen Ganztagschulverbandes knüpfen, der jeweils sowohl Vorträge und Workshops als auch die Möglichkeit zu Schulbesuchen bietet. Auch der Besuch einer Ganztagschule in Esbjerg (DK) im Rahmen einer Dozentinnen-Mobilität im April 2016 diente dem internationalen Vergleich und Gespräch.

4. Ausblick

Das Fortbildungsangebot für in der Schulischen Tagesbetreuung tätige Pädagoginnen und Pädagogen hat inzwischen seinen fixen Platz im Angebot des Instituts für Berufsbegleitende Professionalisierung. Ein Großteil der an den Schulen tätigen Freizeitpädagoginnen und -pädagogen ist als Studierende der Fortbildung im System und verfügt über die notwendigen Voraussetzungen für eine Seminaranmeldung. Zur Zeit arbeitet das Rektorat an einem Fördervertrag mit der GemNova Bildungspool Tirol gem. GmbH, um den Besuch der Fortbildungsveranstaltungen der PHT zu regeln. Die Erstellung eines themenspezifischen Auswahlheftes sollte als unterstützende Maßnahme fortgesetzt werden. Fortbildungswünsche können (wie es auch bei den im Pflichtschulbereich üblichen Landes-Lehrerarbeitsgemeinschaften – LLAG - oder den Arbeitsgemeinschaften –ARGE – der Bundessschulen üblich ist) über die Netzwerkgruppe eingebracht werden. Wir haben noch daran zu arbeiten, die Studienabgänger_innen, die in der schulischen Tagesbetreuung tätig sind, zu einem möglichst frühen Zeitpunkt bedienen zu können. Ein

Problem stellt in diesem Zusammenhang zukünftig die der „individuellen Lernzeit“ zugeordnete Hausaufgabenbetreuung dar. Lehrer_innen im neuen Dienstrecht dürfen aufgrund der halbwertigen Abgeltung auch in diesem Bereich nicht eingesetzt werden, Freizeitpädagoginnen und -pädagogen sind für die Lernbetreuung nicht vorgesehen (vgl. BMB, Das neue Dienst- und Besoldungsrecht, 2015). Aus diesem Grund wird derzeit an der Entwicklung eines „Lehrgangs Erzieher_in für die Lernbetreuung“ gearbeitet.

Das Bundesministerium für Bildung sieht den Ausbau der (verschränkten) Ganztagschule derzeit als wichtiges Ziel, was sich in einer Offensive und einer zusätzlichen Finanzierung in der Höhe von 750 Millionen Euro zeigt.

Ziel der Bundesregierung ist, dass bis 2025 eine Betreuungsquote von 40% von Schülerinnen und Schülern in ganztägigen Schulformen zur Verfügung gestellt wird. Für jede Familie soll es möglich sein, dass ihre Kinder in einem Umkreis von nicht mehr als 20 km vom Wohnort eine ganztägige Schule in jedem Schultyp besuchen zu können (sic!) – ein Angebot für alle, die es wollen. (Bundesministerium für Bildung, 2016)

In Tirol gibt es im Schuljahr 2016/17 152 Pflichtschulen und neun Privatschulen mit Schulischer Tagesbetreuung (das sind 5589 Kinder in 306 Gruppen), wovon elf Standorte neu gegründet wurden (Amt der Tiroler Landesregierung, 2016). Im AHS-Bereich gibt es derzeit in Tirol neun Standorte mit Schulischer Tagesbetreuung. Die Förderungen der Tiroler Landesregierung (Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG „Ausbau der ganztägigen Schulformen“) wurden Mag. J. Holzer-Pistojas Ausführungen beim letzten Treffen der Netzwerkgruppe zufolge verlängert bis zum Ende des Schuljahres 2018/19.

Unsere Aufgabe als Pädagogische Hochschule besteht meines Erachtens darin, sowohl in der Ausbildung als auch in der Fort- und Weiterbildung dieses Projekt zu unterstützen, indem wir qualitätsvolle, bedarfsorientierte Lehre bieten, an der Zusammenarbeit der verschiedenen betroffenen Institutionen teilhaben und damit die Schulen auf dem Weg zur (verschränkten) Ganztagschule schulentwicklerisch begleiten und unterstützen. Ein Stück dieses Weges zur Ganztagschule haben wir bereits – gemeinsam – zurückgelegt, weitere Konzepte für das nächste Studienjahr sind bereits im Entstehen.

Literatur

• Amt der Tiroler Landesregierung, Abteilung Bildung. *Zahlen/Daten/Fakten*. Abgerufen am 29.11.2016 von <https://www.tirol.gv.at/bildung/schulorganisation/schulischetagesbetreuung/>

- Bundesministerium für Bildung. *Schulische Tagesbetreuung*. Abgerufen am 8.1.2017 von <https://www.bmb.gv.at/schulen/gts/index.html>
- Bundesministerium für Bildung (BMB) (2015). Broschüre: *Das neue Dienst- und Besoldungsrecht für neu eintretende Lehrer/innen*. Abgerufen am 18.04.2017 von <https://www.bmb.gv.at/schulen/lehrdr/index.html>
- Mauracher, K. (2016). *Auf dem Weg zur Ganztagschule*. Spektrum 9, 22-31.

- Pädagogische Hochschule Tirol. *Lehrerhebung des Teams Schulische Tagesbetreuung*. Abgerufen am 8.2.2017 von <https://www.ph-online.ac.at/pht/webnav.ini?pUrl=anmeldung.durchfuehren>
- Pädagogische Hochschulen Vorarlberg und Tirol. *Curriculum und Prüfungsordnung für das Bachelorstudium „Lehramt Primarstufe“*. Abgerufen am 18.4.2017 von <http://lb-west.tsn.at/node/22>

Bachelor-Master-Studium

Fachbereich

ERNÄHRUNG (E)

Sekundarstufe Berufsbildung

Bachelor BEd (240 ECTS) und Master MEd (60 ECTS)

INFORMATIONEN

Dipl. Berufspäd. (Univ.) Christine Schöpf
christine.schoepf@ph-tirol.ac.at - +43.664.84490.44



ph-tirol.ac.at/E



Freizeitpädagogik

Ein neuer Hochschullehrgang und seine Entwicklung

Veronika Möltner

Abstract

Mit der Einführung des Hochschullehrgangs (HLG) Freizeitpädagogik wurde ein neues Berufsbild an Schulen geschaffen, das auch die Pädagogischen Hochschulen zu einer Öffnung für weitere, nicht die unmittelbare Lehrtätigkeit betreffende pädagogische Berufsfelder veranlasste. Die Ausbildung zum akademischen Freizeitpädagogen/zur akademischen Freizeitpädagogin durch die Absolvierung des HLG Freizeitpädagogik ist seit dessen Start im Studienjahr 2012/13 zu einem fixen Bestandteil des Studienangebots geworden. In diesem Artikel werden der HLG Freizeitpädagogik und die Entwicklungen der letzten Jahre skizziert. Ausgehend von Evaluationsdaten aus dem Pilotlehrgang 2012/13 werden daraus resultierende Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung dargestellt. Bezüge zur Entwicklung der Ganztageschule in Österreich werden ebenso hergestellt wie ein Ausblick auf weitere relevante Weiterbildungsangebote.

1. Einleitung

Mit dem Schulrechtspaket 2005 wurden in Österreich die ersten Weichen für einen flächendeckenden Ausbau von ganztägigen Schulformen und der damit verbundenen Schaffung des Berufsbilds Freizeitpädagoge/Freizeitpädagogin gestellt. Mit der Argumentation, das zur damaligen Zeit bestehende Angebot im Bereich der ganztägigen Schulformen der Grundschule und Sekundarstufe 1 sei nicht den zeitlichen Gegebenheiten der Arbeitswelt angepasst, wurden 2005 Gesetzesänderungen beschlossen, die es zukünftig erleichtern sollten, Schulen als „Schulen mit Tagesbetreuung“ zu führen. Zur Erleichterung der Organisation wurden die notwendigen Eröffnungszahlen auf 15 Schülerinnen und Schüler gesenkt, sowie die Möglichkeit zur Führung von klassen-, schulstufen- und schulübergreifender Tagesbetreuung beschlossen (BGBl. I Nr. 91, 2005/Baier, 2006). In Tirol zeigen

sich diese mit dem Schuljahr 2006/07 in Kraft getretenen Veränderungen der organisatorischen Rahmenbedingungen in einer deutlichen Zunahme von Standorten mit schulischer Tagesbetreuung bei gleichzeitigem Anstieg der Schülerinnen und Schüler in der Ganztagesbetreuung. Die nachfolgende Grafik zeigt diese Entwicklung sehr deutlich. Während im Schuljahr 2005/06 875 Schülerinnen und Schüler an 22 Standorten betreut wurden, konnte im Schuljahr 2006/07 ein Anstieg von 44,76% verzeichnet werden. Die Anzahl der betreuten Schülerinnen und Schüler stieg auf 1584, die der Standorte mit schulischer Tagesbetreuung auf 55 (Land Tirol, Abteilung Bildung, 2016).



Abbildung 1: Entwicklung Anzahl Standorte Ganztageschulen in Tirol (Land Tirol, Abteilung Bildung)

Ein weiterer Anstieg zeigt sich im Schuljahr 2012/13, in dem auch an der Pädagogischen Hochschule Tirol der Hochschullehrgang für Freizeitpädagogik neu startete. Der erneute Anstieg lässt sich neben der zunehmenden Erwerbstätigkeit beider Elternteile und dem damit einhergehenden Bedarf an Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie auch durch national und regional beschlossene und eingeführte Maßnahmen im Bereich der Bildung erklären. National haben die Ausbauoffensive ganztägiger Schulformen (im ersten Schritt bis 2015 und deren Verlängerung bis 2025) des Bundesministeriums für Bildung, mit einem Gesamtvolumen von insgesamt mehr als einer Milliarde Euro, sowie die damit verbundenen verstärkten Werbemaßnahmen das Thema der Ganztageschule in den Fokus der Bil-

dungsdiskussion gerückt. Ganztägige Schulformen gelten dabei als eine der wichtigsten Maßnahmen innerhalb eines chancengerechten, qualitativ hochwertigen Bildungssystems (b:mb).

Der Fokus der Ausbauoffensive ganztägiger Schulformen bis 2015 lag auf der generellen Schaffung notwendiger Rahmenbedingungen an den Schulen. Es wurden sowohl die verschränkte Form (Unterricht, Lern- und Freizeit wechseln im Laufe des Tages ab), als auch die getrennte Abfolge (auf den Unterricht am Vormittag folgt die Betreuung am Nachmittag) gleichermaßen unterstützt. Das Maßnahmenpaket bis 2025 hat sich hingegen zum Ziel gesetzt, den Ausbau von Ganztageschulen mit verschränkter Abfolge besonders zu unterstützen.

Auf regionaler Ebene sind die Information und die bessere Begleitung von Schulstandorten in organisatorischen und rechtlichen Fragen bei der Einführung schulischer Tagesbetreuung durch die Abteilung Bildung des Landes Tirol weitere schlüssige Erklärungen für die dargestellte Entwicklung. Zu diesem Zeitpunkt waren überwiegend Lehrpersonen in der schulischen Tagesbetreuung tätig.

Die bereits erwähnte Einführung eines Hochschullehrgangs für Freizeitpädagogik (HLG Freizeitpädagogik) an allen Pädagogischen Hochschulen Österreichs als Befähigung zum Einsatz als „Erzieherin bzw. Erzieher im Freizeitteil an ganztägigen Schulformen“ erfolgte, um dem (zukünftig) erhöhten Bedarf an Personal Rechnung zu tragen und eine fortwährende professionelle und qualitätsorientierte Betreuung zu gewährleisten. Mit ihr wurde ein neues Berufsbild geschaffen, das als solches in den Schulgesetzen verankert wurde. Der HLG Freizeitpädagogik stellt somit eine direkte Begleitmaßnahme und Reaktion auf das neue Lehrerdienstrecht (Dienstrechtsnovelle 2013) dar, das zu diesem Zeitpunkt noch nicht beschlossen, aber bereits konzipiert und in Verhandlungen befindlich war. Das neue Lehrerdienstrecht schließt einen Einsatz von Lehrpersonen im Freizeitteil aus, was dazu führen wird, dass zukünftig vermehrt bzw. ausschließlich Freizeitpädagog_innen, Erzieher_innen, Sozialpädagog_innen usw. für den Freizeitteil an ganztägigen Schulformen eingesetzt werden müssen. Die schulische Tagesbetreuung gliedert sich in die Bereiche Lernzeit und Freizeit. Die Lernzeit besteht wiederum aus der gegenstandsbezogenen Lernzeit (GLZ) und der individuellen Lernzeit (ILZ). Lehrer_innen im neuen Dienstrecht dürfen ausschließlich für die gegenstandsbezogene Lernzeit (GLZ) eingesetzt werden. Das Gesetz hat allerdings eine Lücke, da Freizeitpädagog_innen nicht in der Individuellen Lernzeit (ILZ), also der Hausaufgabenbetreuung, eingesetzt werden dür-

fen. Diese Lücke gilt es dringend zu schließen. Der HLG Freizeitpädagogik umfasst 60 ECTS, die bei der Vollzeitvariante in zwei Semestern zu absolvieren sind. In der berufsbegleitenden Form kann die Studiendauer gemäß Hochschulgesetz §9 (9) verlängert werden. Die Schwerpunkte dieses Hochschullehrganges sind darauf ausgerichtet die Studierenden zu befähigen, eine weite Bandbreite an Fähigkeiten und Kompetenzen in den vier Dimensionen der nachmittäglichen Betreuung von Schulkindern im Alter von 6 bis 15 Jahren einzubringen (Curriculum HLG Freizeitpädagogik, Pädagogische Hochschule Tirol, aktuelle Fassung vom 29.05.2015):

- Institutionelle Dimension (gesetzliche und organisatorische sowie personale, räumliche und zeitliche Bedingungen schulischer Nachmittagsbetreuung/Freizeitpädagogik)
- Dialogisch-personale Dimension (entwicklungspsychologische und kommunikationsrelevante Bedingungen schulischer Nachmittagsbetreuung/Freizeitpädagogik)
- Fachdidaktische Dimension (fachdidaktische, mathematische und didaktische Bedingungen schulischer Nachmittagsbetreuung/Freizeitpädagogik hinsichtlich künstlerisch kreativer und gesundheitlich sportlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten)
- Pädagogische Dimension (lernpsychologische und lernpraktische, gesellschaftlich bedeutsame, integrative und soziale Bedingungen schulischer Nachmittagsbetreuung/Freizeitpädagogik)

Für die Entwicklung eines HLG Freizeitpädagogik an den österreichischen Pädagogischen Hochschulen wurden von einer Expert_innengruppe unter der Leitung von Dipl.-Päd. Claudia Koch, bm:ukk/Sektion I, Mag. Sylvia Minich, PH-Wien und MR Dr. Michaela Siegel, bm:ukk/Abt. I/7a ein Rahmencurriculum und eine Empfehlung zur Umsetzung des Rahmencurriculums Freizeitpädagogik erstellt. Für die Ausarbeitung des PHT-Curriculums war der damalige Vizerektor für Studienangelegenheiten, Prof. Mag. Georg Thaler, verantwortlich. Die Curriculumsversion 1 vom 18. April 2012 war stark angelehnt an das Rahmencurriculum und die Curriculumsversion der PH Niederösterreich.

Im Rahmen meiner Bewerbung an der Pädagogischen Hochschule Tirol wurde mir auch angeboten, die Lehrgangskoordination für den HLG Freizeitpädagogik zu übernehmen. Bereits vor meinem Wechsel an die PHT wurde ich im Mai 2012 damit beauftragt, die Planung zur Durchführung ab dem Studienjahr 2012/13 zu übernehmen. Noch im selben Monat wurde bei einer gemeinsamen Pressekonferenz mit Landesrätin Dr. Beate Palfrader der Start der neuen Ausbildung offiziell

bekannt gegeben und ein Informationsabend für Interessierte durchgeführt, der auf hohes Interesse stieß. Im Oktober 2012 konnte der Pilotlehrgang mit 46 Teilnehmer_innen in zwei Lehrganggruppen (eine Vollzeit, eine berufsbegleitend) gestartet werden, ein Jahr nach der erstmaligen Durchführung des HLG Freizeitpädagogik in Wien und Niederösterreich.

An der Pädagogischen Hochschule Tirol war dies der erste Lehrgang für Teilnehmer_innen, die weder einen Lehramtsabschluss noch über einen Maturaabschluss (oder Vergleichbares) verfügen mussten. In der Durchführung von berufsbegleitenden Lehrgängen hatte man vor allem im Rahmen der Fort- und Weiterbildung für Lehrpersonen und im Bereich des Berufsschullehramts bereits Erfahrungen.

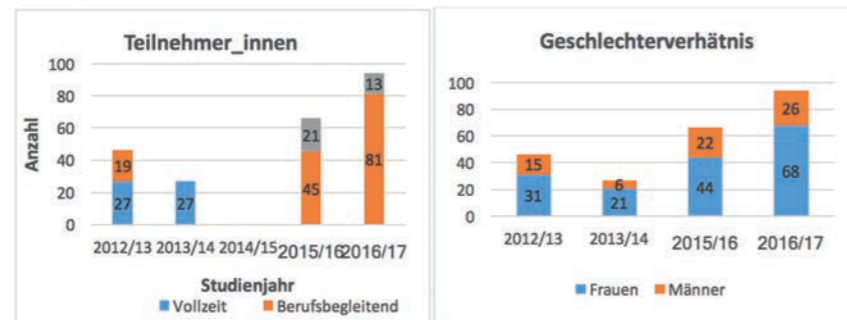
2.1 Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Der Lehrgang richtet sich gezielt an Personen, die gerne mit Kindern arbeiten und sie zu einem sinnvollen Freizeitverhalten anleiten wollen. Da es in Tirol noch sehr wenige Ganztageschulen mit verschränkter Abfolge gibt, stellt das Berufsbild Freizeitpädagogin/Freizeitpädagoge nach wie vor eine Teilzeitbeschäftigung dar.

Der Lehrgang wird als Vollzeitform oder berufsbegleitend angeboten. Die Art der Durchführung richtet sich nach den Anmeldewünschen, wobei eine Mindestzahl von 15-20 Teilnehmer_innen erreicht werden muss um eine Gruppe zu eröffnen. Bisher wurden vier Durchläufe des Hochschullehrganges an der Pädagogischen Hochschule Tirol gestartet (FP2012, FP2013, FP2015, FP2016). Im ersten Studienjahr war die Studiendauer für alle Formen auf zwei Semester festgelegt. Mit der ersten Curriculumsänderung im September 2013 wurde die Studiendauer für die berufsbegleitende Form auf vier Semester verlängert. Im Studienjahr 2015/16 wurde diese verlängerte Form zum ersten Mal gestartet, da der Lehrgang im Studienjahr 2014/15 aufgrund zu geringer Anmeldezahlen nicht gestartet werden konnte. Im Dezember 2015 wurde die PHT vom Bundesministerium für Bildung damit beauftragt, noch im Sommersemester die Ausbildung zum Bewegungscoach bzw. zur Freizeitpädagogin/zum Freizeitpädagogen Sport anzubieten. Diese Ausbildung stellt eine Kurzform des HLG Freizeitpädagogik dar, in der sich Personen mit umfassenden Trainerausbildungen ge-

mäß einer Verordnung durch die Absolvierung von 3 Modulen zur/zum Bewegungscoach und Freizeitpädagogin/Freizeitpädagoge Sport nachqualifizieren können. Die nachfolgenden Diagramme zeigen somit im Studienjahr 2016/17 die Gesamtzahl der im ersten (FP2016) und zweiten (FP2015) Studienjahr befindlichen Teilnehmer_innen sowie Teilnehmer_innen in der Nachqualifizierung Bewegungscoach/Freizeitpädagogik Sport.

Der Frauenanteil lag in allen Studienjahren er-



Abbildungen 2 und 3

wartungsgemäß höher als der Männeranteil und lässt sich möglicherweise durch die bereits erwähnte fehlende Möglichkeit zur Vollbeschäftigung erklären. Dennoch ist der Männeranteil von durchschnittlich 28,95% höher als beim Lehrpersonal an Österreichs allgemeinbildenden Pflichtschulen. Hier beträgt der Männeranteil österreichweit 27,61%. Tirol hat mit 23,31% einen noch geringeren Männeranteil als der Bundesdurchschnitt (Statistik Austria, 2015).

2.2 Entwicklungen der ersten Zeit

In den ersten beiden Jahren (Studienjahr 2012/13 und Studienjahr 2013/14) standen die Etablierung des HLG Freizeitpädagogik als wichtiges Standbein des Studienangebots an der Pädagogischen Hochschule Tirol, sowie dessen Evaluation und Weiterentwicklung im Fokus meiner Arbeit. Es galt Grundlagen für die Durchführung zu formulieren und den HLG betreffende Arbeitsgrundlagen (z.B. Anrechnungsformular, Planungsformulare usw.) zu erstellen.

Aufgrund fehlender Erfahrungswerte wurde der Hochschullehrgang Freizeitpädagogik ähnlich organisiert wie die Studiengänge für das Lehramt an Volksschulen, Sonderschulen und Hauptschulen. Die Interessent_innen für den HLG Freizeitpädagogik absolvierten zu dieser Zeit das gleiche Eignungsfeststellungsverfahren wie die Bewerber_innen für das Volksschullehramt (ausgenommen Musik- und Sportüberprüfung). Auf spezifische Inhalte, den Bereich Freizeitpädagogik betreffend, konnte dabei nicht wirklich eingegangen werden. Zudem fehlten Richtlinien bzw. Schwel-

lenwerte für die Aufnahme in den HLG Freizeitpädagogik, was eine Bewertung der Performance erschwerte.

Im Bereich der Stundenplangestaltung wurden für die Vollzeitvariante die Kurszeiten von Montag bis Freitag von 8:00-17:00 Uhr und für die berufsbegleitende Variante die Kurszeiten von Montag bis Freitag von 17:00-21:30 Uhr, sowie bei Bedarf an Samstagen von 8:00-15:30 Uhr festgelegt. Lehrveranstaltungen fanden immer in einer wöchentlichen Blockung von einer Doppelstunde statt. Bei der Vollzeitgruppe wurde versucht, die Präsenzphasen vormittags einzuplanen, um nachmittags Zeit für das betreute Selbststudium und die Absolvierung der pädagogischen Praxis zu haben. Die betreuten Studienanteile wurden dafür bei der Vollzeitgruppe ebenfalls im Stundenplan verankert und in Form eines zusätzlichen Angebots gestaltet, während bei der berufsbegleitenden Gruppe vermehrt auf Blended-Learning-Einheiten mit digitalen Medien gesetzt wurde. Die Stundenplangestaltung erfolgte durch Mitarbeiter der Servicestelle für Studienorganisation.

2.3 Evaluation Pilotlehrgang 2012/13

Der HLG Freizeitpädagogik wurde im Studienjahr 2012/13 aufgrund seiner erstmaligen Durchführung umfassend evaluiert. Neben der Möglichkeit zur quantitativen Online-Evaluierung jeder einzelnen Lehrveranstaltung durch die Teilnehmer_innen wurde der Lehrgang auch qualitativ evaluiert. Dazu wurde mit den Teilnehmer_innen jeweils zum Ende des Semesters (Wintersemesters 2012/13 und Sommersemester 2013) ein lösungsfokussiertes Gruppengespräch geführt. In den Gesprächen wurden die Teilnehmer_innen nach ihrer Einschätzung und Bewertung des Lehrgangs auf einer Skala von 1 bis 10 befragt. Anschließend wurden die Ergebnisse visualisiert und dienten als Ausgangspunkt für den weiteren Gesprächsverlauf, in dem die Teilnehmer_innen die Ergebnisse reflektierten und dann nach best practice Beispielen (Was ist besonders gut? Was läuft bereits sehr gut? Was hat besonders gut funktioniert) sowie Verbesserungsbedarf (Angenommen, Sie hätten um einen Punkt weiter Richtung 10 eingeschätzt, was wäre dann anders? Anders in der Abhaltung, anders in der Qualität, ...?) befragt wurden. Die Teilnahme am Gespräch war freiwillig. Im Wintersemester beteiligten sich 40 Teilnehmer_innen an den Gesprächen, im Sommersemester 31.

Die nachfolgenden Diagramme zeigen, dass die Ausbildung zur Freizeitpädagogin/zum Freizeitpädagogen von den Teilnehmer_innen zu überwiegenden Teilen als wertvoll erachtet wurde, wobei innerhalb der berufsbegleitenden Gruppe eine höhere Zufriedenheit sichtbar wurde (Abb. 4). Der Vergleich im Studienverlauf zeigt, dass der

persönliche Wert des Lehrgangs im Verlauf des Lehrgangs für die Teilnehmer_innen zugenommen hat (Abb. 5).

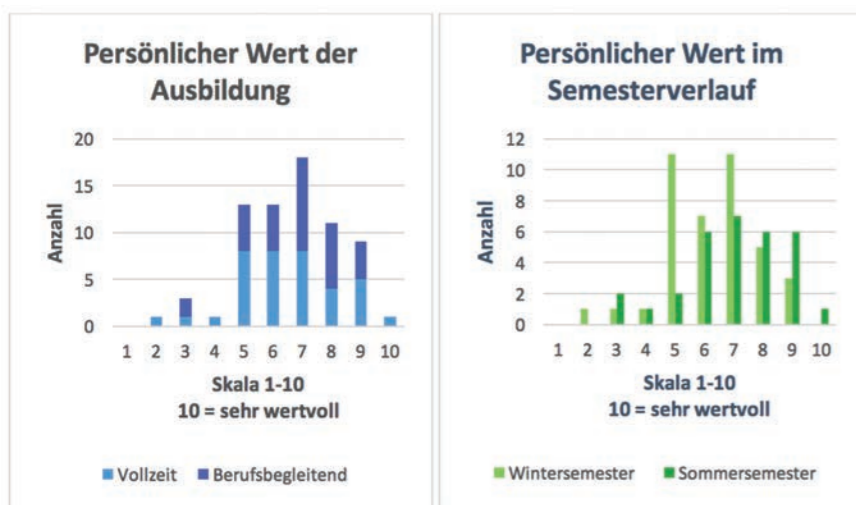
Bei den Gesprächen wurde sehr deutlich, dass besonders im ersten Studiensemester (= Wintersemester) für die Teilnehmer_innen der rote Faden in der Verteilung der Inhalte fehlte und es ihnen nicht immer möglich war, Theorie und Praxis zu verbinden. Ebenso wurde die ungleichmäßige Verteilung von Theorie- und Praxisteilen innerhalb der beiden Semester angesprochen. Die daraus resultierende Unzufriedenheit zeigte sich besonders in den formulierten Verbesserungsvorschlägen:

- „Die Praxis sollte später kommen, da der theoretische Input für die Praxis gefehlt hat (was kann mit den Kindern gemacht werden).“ (Protokoll Wintersemester, Gruppe Vollzeit)
- „Es wäre gut, wenn das Praktikum im II. Semester wäre und die Vorbereitung dazu im I. Semester.“ (Protokoll Sommersemester, Gruppe berufsbegleitend)
- „Es sollten noch mehr Inhalte in Bezug auf Animation und praktische Anwendbarkeit unterrichtet werden und weniger Theorie.“ (Protokoll Wintersemester, Gruppe Vollzeit)
- „Kreis hat sich geschlossen, fehlende Teile sind jetzt abgedeckt (vor allem Theorie zur Praxis)“ (Protokoll Sommersemester, Gruppe Vollzeit)
- „Die 2 Semester sollten inhaltlich eine ausgeglichene Praxis und Theorie haben.“ (Protokoll Sommersemester, Gruppe berufsbegleitend)

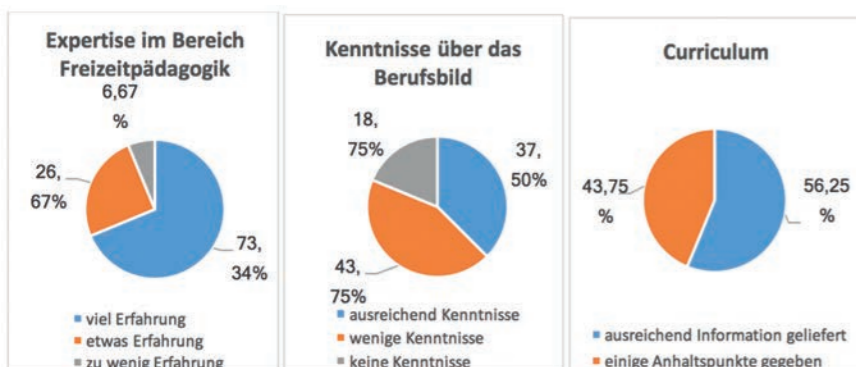
Als besonders wertvoll wurden von den Teilnehmer_innen auch der Berufsfeldbezug von Lehrveranstaltungen und das Lernen von und innerhalb der heterogenen Gruppe genannt.

Neben den Teilnehmer_innen hatten auch die Dozierenden Gelegenheit, ihre Erfahrungen rückzumelden. Bei Modulkonferenzen am Ende des Wintersemesters 2012/13 wurde eine erste Rückmeldeschleife eingebaut. Im Juni 2013 konnten Dozierende bei der durchgeführten Abschlusskonferenz und/oder in einem Online-Fragebogen Feedback zu ihrer Lehrtätigkeit im HLG Freizeitpädagogik geben. Da der Bereich Ganztageschule bis zum Start des HLG Freizeitpädagogik nur ein Randthema der Lehramtsausbildung darstellte, war nicht klar, inwiefern die Dozierenden mit der Thematik vertraut waren. Der Fokus der Online-Befragung lag daher darauf zu erfahren, inwieweit die Dozierenden ihre Expertise im Bereich schulische Tagesbetreuung einschätzen, ob und inwiefern die Lehrgangsführung inhaltlich unterstützend wirken kann und wie die Betreuung durch die Lehrgangsführung eingeschätzt wird. Insgesamt konnten so 30 von 37 im Lehrgang eingesetzte Dozierende erreicht werden.

Insgesamt schätzten die Dozierenden ihre Expertise im Lehrgang als sehr hoch ein, drückten je-



Abbildungen 4 und 5



Abbildungen 6, 7 und 8

doch gleichzeitig den Wunsch aus, mehr über das neue Berufsbild Freizeitpädagoge/Freizeitpädagogin zu erfahren, um noch gezielter auf die Zielgruppe eingehen zu können. Das Curriculum gab nur der Hälfte der Dozierenden ausreichend Information für die Vorbereitung ihrer Lehrveranstaltung(en).

Die befragten Teilnehmer_innen schätzten die Expertise der Dozierenden als sehr wertvoll ein, bemängelten aber die teilweise noch geringen Kenntnisse über die Details zum Berufsbild Freizeitpädagogin/Freizeitpädagoge.

- „Der Großteil der Dozierenden ist sehr gut auf die Zielgruppe Freizeitpädagogen/-pädagoginnen und auf die Bedürfnisse der Studierenden eingegangen (in Bezug auf Inhalte, Organisation, Stimmung der Gruppe).“ (Protokoll Wintersemester 2012/13, Gruppe berufsbegleitend)
- „Alle Dozierenden sollten das selbe Berufsbild von Freizeitpädagogen/-pädagoginnen vermitteln.“ (Protokoll Wintersemester 2012/13, Gruppe berufsbegleitend)
- „Es sollten auch Dozierende aus der Praxis der

Freizeitgestaltung unterrichten.“ (Protokoll Wintersemester 2012/13, Gruppe Vollzeit)
Die erhobenen Daten wurden in weiterer Folge als Grundlage für die Weiterentwicklung des HLG Freizeitpädagogik verwendet. Dieser Prozess wird im folgenden Kapitel näher beleuchtet.

3. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Die Qualitätssicherung und -entwicklung von Studienangeboten ist ein komplexes Aufgabengebiet der Hochschulentwicklung, das neben der Gestaltung von Lehre, Studium und Prüfung auch die Personal- und Organisationsentwicklung miteinschließt (Brahm, Jenert & Euler, 2016, S. 20f.). Ein erster Schritt im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung erfolgte durch die Verarbeitung der Evaluationsdaten in einer inhaltlichen und strukturellen Überarbeitung des Curriculums 2013. Weitere Maßnahmen im Bereich der Personalentwicklung und der Organisationsentwicklung sind ebenso Teil des laufenden Prozesses.

3.1 Curriculare Weiterentwicklung

Bezugnehmend auf die Ergebnisse der Evaluationen wurde nach Synergien in den Freizeitpädagogik-Curricula anderer Pädagogischer Hochschulen sowie in denen vergleichbarer Ausbildungen (z.B. Horterziehung, Sozialpädagogik) gesucht. Anhand dieser Ergebnisse wurde ein neues Modulraster entwickelt, sowie die Modulgröße auf 6 ECTS pro Modul angepasst und gleichmäßig auf die beiden Semester verteilt. Ebenso wurden Vorlesungen gänzlich durch Seminare ersetzt um Teilnehmer_innen aktiver in das Lerngeschehen einbinden zu können. In den praktischen Teilen wurde zudem dem Wunsch nach kleineren Gruppen entsprochen, indem einige Seminare in Übungen umgewandelt wurden.

Eine wichtige strukturelle Adaptierung erfolgte durch die Verlängerung der Studiendauer in der berufsbegleitenden Form. Der Wunsch nach einer Verlängerung der Ausbildung wurde in den Evaluierungsgesprächen mit der berufsbegleitenden Gruppe deutlich. Auch Dozierende erlebten die Organisation der berufsbegleitenden Form im Studienjahr 2012/13 als große Belastung für die Teilnehmer_innen. Gleichzeitig wurde in den schriftlichen und telefonischen Anfragen von Interessent_innen deutlich, dass die Kurszeiten eine Teilnahme für Berufstätige in der schulischen Tagesbetreuung unmöglich machten. Die Beginnzeit der Lehrveranstaltungen um 17:00 Uhr lag vor den Schließzeiten der Betreuung an manchen Schulen. Personen aus weiter entfernten Bezirken

(z.B. Lienz, Reutte) war eine tägliche mehrstündige An- und Abreise nicht zuzumuten. Im neuen Curriculum sind nun das 1. Semester bzw. 2. Semester für die Vollzeitvariante gleichbedeutend mit dem 1. Studienjahr bzw. 2. Studienjahr in der berufsbegleitenden Variante. Um Interessent_innen aus ganz Tirol eine Teilnahme am Lehrgang zu ermöglichen, wurden die Kurszeiten auf Termine an Wochenenden und zu Schulferienzeiten (Beginn und Ende der Sommerferien, Osterferien und Weihnachtsferien) festgesetzt. Die Kurszeiten werden jeweils spätestens im März für das kommende Studienjahr bekannt gegeben.

In weiterer Folge wurden Vertreter_innen der spezifischen Fachgruppen an der PHT sowie Dozierende im Lehrgang eingeladen, bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Modulbeschreibungen mitzuwirken. In diesem partizipativen Prozess wurden die konkreten Inhalte erarbeitet. Didaktische Fragen bezüglich der angestrebten Lernergebnisse und das didaktische Profil des Hochschullehrganges standen dabei im Mittelpunkt. Die Ergebnisse wurden im Curriculum sowie in ausführlichen Modulbeschreibungen festgehalten, die den Dozierenden als zusätzliche Hilfe für die Vorbereitung der Lehre zur Verfügung gestellt werden. Eine weitere strukturelle Anpassung des Curriculums erfolgte 2015, in der die Verteilung von Präsenz- und Blended-Learning-Phasen neu angepasst wurde.

3.2 Personalentwicklung

Eine weitere wichtige Maßnahme zur Qualitätssicherung ist die Verbesserung der Zusammenarbeit mit der zuständigen Institutsleitung im Bereich der Lehrplanung. Diese erfolgt mittlerweile grundsätzlich nach den Prinzipien Kontinuität und Berücksichtigung der Expertise, wobei auch darauf geachtet wird, externe Expert_innen miteinzubeziehen (z.B. Kinderanwaltschaft, Kinder- und Jugendhilfe). Als Lehrgangsleiterin war es mir ein besonderes Anliegen, die Lehrplanung mitgestalten zu können, um dabei die Rückmeldungen der Dozierenden und der Teilnehmer_innen berücksichtigen zu können.

Eine weitere Maßnahme wurde im Bereich der Stundenplangestaltung vorgenommen. Inhaltlich wurde der nachvollziehbare Wunsch nach einer besseren Verteilung von Theorie- und Praxisteilen bereits in die Änderungen des Curriculums eingearbeitet. In der Stundenplangestaltung wurde im zweiten Durchführungsjahr darauf geachtet, die Rückmeldungen noch mehr einfließen zu lassen und das pädagogische Konzept mit den Verantwortlichen zu besprechen. Seit dem Studienjahr 2015/16 führe ich die Stundenplangestaltung selbstständig durch. Aufgrund der Umstellung der Kurszeiten muss nun auch noch stärker auf die

Curriculum 2012			Curricula 2013 + 2015		
M 1.1	Rechtliche Grundlagen	5 ECTS	M 1.1	Grundlagen und Hospitation	6 ECTS
M 1.2	Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikation	5 ECTS	M 1.2	Rechtliche Grundlagen	6 ECTS
M 1.3	Pädagogische Grundlagen	5 ECTS	M 1.3	Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikation	6 ECTS
M 1.4	Freizeitpädagogische Grundlagen	6 ECTS	M 1.4	Pädagogische und Freizeitpädagogische Grundlagen	6 ECTS
M 1.5	Hospitation	6 ECTS	M 1.5	Musik, Kunst und Kreativität	6 ECTS
Gesamt 1. Semester		27 ECTS	Gesamt 1. Semester/1. Studienjahr		30 ECTS
M 2.1	Praxis	6 ECTS	M 2.1	Diversität	6 ECTS
M 2.2	Diversität	5 ECTS	M 2.2	Musik, Kunst und Kreativität	6 ECTS
M 2.3	Kunst und Kreativität	6 ECTS	M 2.3	Sport	6 ECTS
M 2.4	Musik	6 ECTS	M 2.4	Praxis	6 ECTS
M 2.5	Sport	6 ECTS	M 2.5	Abschlussarbeit, Abschlussportfolio und Präsentation	6 ECTS
M 2.6	Projektarbeit/Fallbeispiel	3 ECTS			
M 2.7	Abschlussportfolio / Präsentation	1 ECTS			
Gesamt 2. Semester		33 ECTS	Gesamt 2. Semester/ 2. Studienjahr		30 ECTS

Abbildung 9: Gegenüberstellung der Modulraster

persönliche Situation der Dozierenden sowie auf eine möglichst gerechte Verteilung der Wochenendzeiten Rücksicht genommen werden. Nicht nur die Erfahrungen der ersten beiden Studienjahre haben gezeigt, dass Stundenblockungen in vielen Bereichen wünschenswert sind, auch eine zu häufige Einteilung an Samstagen für nur wenige Einheiten soll vermieden werden.

Auf der Lernplattform Moodle wurde ein interner Bereich für Dozierende angelegt, der zur Kommunikation, aber auch zur Informationsweitergabe genutzt wird. In diesem Studienjahr vernachlässigte Modulkonferenzen sollen in Zukunft wieder wesentlicher Bestandteil der Personalentwicklung werden.

3.3 Organisationsentwicklung

Als weiterer wichtiger Bereich der Qualitätsentwicklung wurde seit Beginn verstärkt die Zusammenarbeit mit wichtigen Vernetzungspartnern (Land Tirol Abteilung Bildung, GemNova, Bildungsabteilung des Tiroler Arbeitsmarktservice) gesucht. Besonders mit der GemNova Bildungspool Tirol gem. GmbH besteht seit Oktober 2015 eine enge Zusammenarbeit. Die GemNova wurde im Februar 2016 vom Land Tirol offiziell damit beauftragt, die Organisation, Koordination und Durchführung der Freizeitbetreuung an den Tiroler Pflichtschulen zu übernehmen. Die Zusammenarbeit stellt eine wichtige Säule für die Weiterentwicklung des Lehrganges dar. Das Team der GemNova ist auch eingebunden in die Eignungsüberprüfungen für den HLG Freizeitpädagogik und in den jährlich stattfindenden Informationsabend.

Gemeinsam mit dem Institut für Berufsbegleitende Professionalisierung an der PHT, Bereich schu-

liche Tagesbetreuung und dem Team der GemNova werden zudem Fortbildungsmöglichkeiten für Freizeitpädagog_innen geschaffen. Im Studienjahr 2017/18 sollen erstmals zwei Vernetzungstreffen für Mitarbeiter_innen in der schulischen Tagesbetreuung stattfinden. Dem Wunsch aus der Evaluation 2013 nach verbesserter Vernetzung von Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie nach Information über Beschäftigungsmöglichkeiten kann damit direkt entsprochen werden.

Alle genannten Maßnahmen werden als wichtiger Beitrag zur strategischen Weiterentwicklung des Hochschullehrgangs und der Pädagogischen Hochschule Tirol gesehen.

4. Fazit und Ausblick

Der Hochschullehrgang Freizeitpädagogik hat sich mittlerweile im Studienprogramm der Pädagogischen Hochschule als fixer Bestandteil etabliert. Mit der Schaffung der GemNova Bildungspool Tirol gem. GmbH wurden zudem bessere Anstellungsverhältnisse für Freizeitpädagoginnen und Freizeitpädagogen geschaffen und eine Aufwertung sowie Konkretisierung des Berufsbilds erreicht. Diese Veränderungen führten zu einer Verschiebung der Anmeldetrends. Der Lehrgang wird nun hauptsächlich von Personen absolviert, die bereits als pädagogisches Personal an Schulen im Bereich der Assistenz für Schüler_innen mit Behinderung und/oder der schulischen Tagesbetreuung tätig sind, denen aber eine entsprechende pädagogische Ausbildung fehlt. Diese Verschiebung zeigt sich besonders deutlich in einer intensiveren Auseinandersetzung mit den Lehrgangsinhalten durch die oft langjährige Erfahrung der Teilnehmer_innen im Berufsfeld sowie in der besseren Verknüpfung von Theorie und Praxis.

Die gewonnenen Erfahrungen in der Entwicklung eines Hochschullehrganges sollen nun in die Umsetzung eines zusätzlichen Hochschullehrganges einfließen. Die angesprochene Lücke im Gesetz für die Betreuung der Lernzeiten soll durch eine Ausbildung zur Betreuerin/zum Betreuer in der Lernhilfe geschlossen werden. Der ebenfalls 60 ECTS umfassende Lehrgang soll dazu befähigen, im Freizeitteil der schulischen Tagesbetreuung und in der individuellen Lernzeit eingesetzt zu werden. Eine Anrechnung des HLG Freizeitpädagogik ist möglich, aber nur für Absolvent_innen, die zusätzlich einen Maturaabschluss vorweisen können. Rund ein Drittel unserer Teilnehmer_innen verfügt über einen solchen. Kritisch betrachtet wendet sich dieser neue Lehrgang zwar bisher vernachlässigten Themenbereichen zu, führt aber gleichzeitig zu einer Abwertung des HLG Freizeitpädagogik. Auch erscheint es paradox, dass Betreuer_innen für die Lernhilfe über

einen Maturaabschluss verfügen müssen, um letztlich die Hausaufgabenbetreuung übernehmen zu dürfen, obwohl Hausaufgaben per Gesetz (SchUG, §17, Abschnitt 2) „so vorzubereiten sind, dass sie von den Schülern ohne Hilfe anderer durchgeführt werden können“. Was sich das Bundesministerium dadurch verspricht, bleibt offen.

Literatur

- Baier, B. (2005). *Bericht des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft zum Nationalrat vom 08.06.2005*. Abgerufen am 19.05.2017 von https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/BR/I-BR/I-BR_07358/index.shtml
- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesgesetzblatt, 91. (2005). BGBl. I Nr. 91/2005. Abgerufen am 19.05.2017 von https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/I/I_00975/index.shtml
- Hochschulgesetz. (2005). Fassung vom 22.05.2017. Abgerufen am 22.05.2017 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>
- Land Tirol, Abteilung Bildung. (2016). *Entwicklung der schulischen Tagesbetreuung in Tirol*. Abgerufen am 20.05.2017 von https://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/bildung/bildung/downloads/2016/STB/Entwicklung_STB_2016-17.pdf
- Pädagogische Hochschule Tirol. (2012). *Curriculum Hochschullehrgang Freizeitpädagogik*. SKZ: 730 204. Version vom 12. März 2012.
- Pädagogische Hochschule Tirol. (2013). *Curriculum Hochschullehrgang Freizeitpädagogik*. SKZ: 730 204. Version vom 27.09.2013
- Pädagogische Hochschule Tirol. (2015). *Curriculum Hochschullehrgang Freizeitpädagogik*. SKZ: 730 204. Version vom 29.07.2015
- Schulunterrichtsgesetz (SchUG). (1986). In BGBl 472/1986 idF BGBl 120/2016. Abgerufen von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>
- Statistik Austria. (2015). *Lehrerinnen und Lehrer inkl. Karenzierte 1923/24 bis 2015/16 nach Bundesland*. Abgerufen am 19.05.2017 von http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/index.html

Lern- und gesundheitsförderliche Schul- und Klassenraumgestaltung als Beitrag zur Schulentwicklung

Abstract

Lernen als eine der elementaren Aufgaben von Schule wird in Schulgebäuden und Klassenräumen institutionell organisiert. Einen Großteil ihrer Zeit an der Schule verbringen Schüler_innen und Lehrpersonen in den Klassenräumen, welche sie über viele Jahre als zentraler Ort in der Schule begleiten, an dem Unterricht und somit Lernen stattfinden soll. Doch sind sie auch tatsächlich ein guter Ort um zu lernen? Wodurch können Räume überhaupt Einfluss auf das Lernen haben? Wie müssen sie gestaltet sein, um darin gut lernen zu können? Welche Maßnahmen können Lehrende und Lernende treffen, um das Klassenzimmer zu einem guten Lernraum zu machen? Im vorliegenden Artikel sollen die Dimension Raum hinsichtlich ihrer Wirksamkeit auf das Lernen und die Leistung, sowie das Wohlbefinden und die Gesundheit beleuchtet und Antworten auf die gestellten Fragen gefunden werden. Eigene Erfahrungen aus dem laufenden Forschungsprojekt „Von den Besten lernen – Schulleitungshandeln an lernwirksamen Schulen“ der Universität Innsbruck sollen zudem Eindrücke aus der Praxis einfließen lassen.

1. Einleitung

Schulräume begleiten Schülerinnen und Schüler über viele Jahre als zentrale Orte, an denen Unterricht organisiert wird und Lernen stattfinden soll. Ob schulische Räume jedoch auch gute Orte des Lernens sein können, ist abhängig von mehre-

ren Faktoren. So gilt es zunächst zu klären, inwiefern Räume Lernprozesse überhaupt beeinflussen können und welchen Ansprüchen diese Räume genügen müssen.

Schulräume sind Räume, deren Architektur funktional auf Bildungs- und Lernprozesse gerichtet ist, dabei jedoch nicht ausschließlich pädagogischen, sondern vielmehr auch pragmatischen, stadtbildnerischen, technischen, ökonomischen, regional-ökologischen bzw. ästhetischen Kriterien unterworfen sind und somit nur bedingt als Projektionsfläche pädagogischer Konzepte interpretierbar sind (Böhme & Hermann, 2009, S. 204). In Österreich sind die rechtlichen Vorgaben für Schulbauten in unterschiedlichen Schulbau-richtlinien der Länder geregelt. In Tirol sind die Vorgaben für Schulbauten im Tiroler Schulorganisationsgesetz verankert. Für die Baukosten von Neu-, Um- und Zubauten sind die jeweiligen Schulerhalter (Stadt, Gemeinde, Bund, Kirche bzw. private Träger) verantwortlich. Dadurch ergeben sich die von Böhme und Hermann angesprochenen weiteren Anforderungen an den Schulbau.

Laut Rittelmeyer (2009) bringen Schulbauten über ihre Architektur spezifische Botschaften zum Ausdruck und entsprechen oder widersprechen dabei den kognitiven, emotionalen und sozialen Bedürfnissen der Betrachter. Die Bewertung der erlebten Botschaften in der atmosphärischen Wahrnehmung der Baugestalt zeigt sich als positive oder negative Grundeinstellung zur Schule. Lernorte beeinflussen somit nicht nur Bildungs- und Erziehungsprozesse, sondern haben auch Einfluss auf das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit der Lehrenden und Lernenden, was

Veronika Möltner

wiederum eine wichtige Voraussetzung für gelingende Lernprozesse ist (Rittelmeyer in Böhme, 2009, S. 157f.). Auch Gumplmaier bestätigt dies, wenn sie schreibt, dass wir Räume mit allen Sinnen und mit unseren persönlichen Erfahrungshintergründen wahrnehmen und in ihnen Metaphern und Symbole finden, die uns veranlassen, ihnen eine Bedeutung zu geben, der entsprechend wir uns auch verhalten (Gumplmaier, 2012, S. 56).

Diese Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Räumen erscheinen zunächst nicht bedeutsam für Schulentwicklungsprozesse. Aber eben diese positive oder negative Wahrnehmung von (schulischen) Räumen wird, durch ihre fördernde oder hemmende Wirkung auf die Akteure des (schulischen) Handelns, zu einem zentralen Thema für die Schulentwicklung.

Schopper (2012) unterstreicht, dass die Bedeutung von Räumen für das Gelingen schulischer Bildung unterschätzt wird. So haben ihr zufolge räumliche Gestaltungen erhebliche Wirkungen auf alle Interaktionen und Kommunikationen in der Schule (z.B. Bedingungsgefüge des Lernens, soziale Kontakte, körperliches Verhalten) (S. 86). Folglich könnte daraus geschlossen werden, dass Lernräume zunächst dazu beitragen müssen, eine freundliche und angenehme Atmosphäre zu schaffen, damit sich Kinder und Jugendliche aber auch Lehrpersonen in der Schule und in ihrem Klassenzimmer wohlfühlen und aus dieser positiven Stimmung heraus leichter lehren und lernen können. Um dies zu klären drängen sich die Fragen auf, wodurch Räume überhaupt Einfluss auf Lernprozesse haben können und welchen Ansprüchen schulische Räume gerecht werden müssen. Diese Fragen sollen in diesem Beitrag beantwortet werden, um dann Schlüsse für die Gestaltung von Schul- und Klassenräumen ziehen zu können..

2. Die Wirksamkeit von Räumen

Die Wirksamkeit von Räumen kann, wie Kalt (2013) beschreibt, von mehreren Seiten beleuchtet und grob in direkte und indirekte Wirkfaktoren aufgeteilt werden. Direkte Wirkungen (z.B. Akustik, Licht und Beleuchtung) haben einen unmittelbaren Einfluss auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern, während indirekte Faktoren (z.B. Raumgröße, Raumnutzung, Mobiliar, Raumklima und Raumgestaltung) zu einer psychomentalen Wirkung wie Wohlfühl oder Geborgensein führen, die in weiterer Folge positiven Einfluss auf das Lernen haben. Auch Rittelmeyer (2007) nennt insbesondere die Farbgebung, Lichtführung, Luft- und Schallqualität und die Möblierung als direkte oder indirekte Einflussfak-

toren auf Stimmungen, Wohlbefinden und Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Seine Untersuchungen im Rahmen eines Göttinger Forschungsprojektes lassen den Schluss zu, dass sich die Schularchitektur positiv oder negativ auf körperliche Prozesse wie Spannungs- und Entspannungsgefühl, Gefäßdurchblutung und Blickbewegungen auswirkt (S. 9ff.).

2.1 Faktor Licht und Beleuchtung

Empirische Studien (OSRAM 2011, licht.de 2012) verweisen auf die Bedeutsamkeit von guten Lichtverhältnissen für die Unterstützung von Lernprozessen. Die richtige Beleuchtung unterstützt die Wahrnehmung von Gegenständen und Formen im Raum und ermöglicht es, Informationen über den Raum zu erfassen und sich darin zu orientieren. Wie in mehreren Studien festgestellt wurde, stehen konzentriertes Arbeiten und Sehen in einem engen Zusammenhang. Schlechte Lichtverhältnisse, verursacht durch zu viel oder zu wenig Licht, beeinflussen die Farbwiedergabe negativ oder bewirken ungünstigen Schattenwurf, was wiederum einen negativen Einfluss auf die Wahrnehmung hat und zur raschen Ermüdung der Augen führt, wodurch das Lesen zunehmend anstrengender und die Konzentration schwächer werden (UK-NRW&DGUV, 2014, S. 22ff.). Mehrere Studien bescheinigen die positiven Effekte von Licht auf die Gesundheit. So benötigen Menschen Licht für bestimmte Stoffwechselfvorgänge wie z.B. die Bildung von Vitamin D, die Steuerung des Hormonhaushalts und des Immunsystems, der Körpertemperatur oder des Wach-Schlaf-Rhythmus. Künstliche Lichtquellen können in ihren Qualitäten natürliche Beleuchtung nicht zur Gänze ersetzen, jedoch können sie das Lernen in Räumen durch die Lichtfarbe und die richtige Ausleuchtung unterstützen. Während warmweißes Licht entspannend wirkt und Gemütlichkeit und Geborgenheit ausstrahlt, sorgt neutralweißes Licht eher für Sachlichkeit und Aktivierung (DGUV, 2012, S. 17ff.).

In der Schule spielt visuelle Wahrnehmung insofern eine bedeutende Rolle, als im Unterrichtsgeschehen dem Wahrnehmen und Verarbeiten von unterschiedlichsten visuellen Informationen in Form von Arbeitsaufträgen, Unterrichtstexten, Bildinformationen usw. eine sehr große Bedeutung zukommt, weshalb gute Lichtverhältnisse dafür eine wichtige Voraussetzung darstellen. Ebenso kann durch gute Beleuchtungssituationen in Lern- und Klassenräumen auch die Kommunikation unter Lernenden und Lehrenden verbessert werden, beispielsweise durch das bessere Erkennen von Gesichtszügen, Mimik und Gestik (licht.de, o.J., S. 11).

Lernende befinden sich unentwegt in unterschied-

lichen Lernsituationen, und auch die wechselnden Unterrichtsmethoden haben spezifische Anforderungen an die Beleuchtung. Je besser die Beleuchtung diesen Lern- und Lehrsituationen angepasst werden kann, desto mehr Informationen können aufgenommen, verarbeitet und abgespeichert werden. Die Beleuchtung sollte daher flexibel gestaltet sein um letztlich die jeweils geforderten Szenarien auch visuell zu ermöglichen.

2.2 Faktoren Raumgröße, Raumnutzung und Mobiliar

Da ein Großteil der (Unterrichts-)Zeit an Schulen in den Klassenzimmern verbracht wird, ist es wichtig, dass hier ausreichend Platz zur Verfügung steht. Als Richtwert hat sich in der Fachliteratur für den Schulbau ein Planungswert von 2m² Grundfläche und 6m³ Luftraum pro Schülerin oder Schüler durchgesetzt. Abhängig von der Nutzung des Raumes ergibt sich der nötige Flächenbedarf eines Raumes, der zunächst aber noch sehr wenig über die Qualität des Raumes aussagt. Erst die zur Verfügung stehende freie Fläche kann als Qualitätsmaßstab für ein gesundes und lernförderliches Klassenzimmer herangezogen werden und Aufschluss darüber geben, welches Inventar tatsächlich benötigt wird.

Bei der Auswahl der Möblierung sollte bereits darauf geachtet werden, dass durch mehr freies Platzangebot lernförderliche Bedingungen in den Klassenräumen hergestellt werden. Lehrpersonen, die in ihren Lehr- und Lernangeboten gerne variieren, kennen die Problematik, in Klassenzimmern einen Sitzkreis zu bilden oder schnell Fläche für Aktivitäten und Bewegung frei zu räumen. Flexibles Mobiliar (z.B. dreieckige oder trapezförmige Tische mit Rollen) eröffnet hier für die Raumgestaltung neuer und älterer Schulbauten wertvolle Perspektiven. Auch ermöglicht es durch schnelles Umstellen einen Wechsel in unterschiedliche Lern- und Unterrichtssituationen, also die Umsetzung unterschiedlicher pädagogischer Konzepte.

Neben der Flexibilität sollte Schulmobiliar besonders auch den ergonomischen Anforderungen gerecht werden. Das heißt, dass Schulmöbel orthopädisch-physiologischen Mindestanforderungen entsprechen und auf Größe und Gewicht anpassbar sein sollten und unterschiedliche Sitzpositionen ermöglichen. Da die Wirbelsäule im Sitzen einseitig belastet und im Lendenbereich entgegen ihrer natürlichen Krümmung verformt wird, kann langes Sitzen zu Haltungsschäden und Rückenbeschwerden führen. Anpassbare Sitzmöbel, geneigte Tischplatten, dynamisches Sitzen und Bewegungspausen können zu einer Milderung der negativen Auswirkungen langen Sitzens beitragen. Da es gesundes Sitzen und gesunde Sitzmöbel

allerdings im Allgemeinen nicht gibt, ist es besonders wichtig, zu beachten, dass erst im Zusammenspiel ergonomischer Sitzmöbel mit gesundheitsbewusster Einstellung, dynamischen Sitzweisen und alternativen Sitzformen, wie zum Beispiel Sitzbällen, Haltungsschäden und Rückenbeschwerden vorgebeugt werden können (UK-NRW&DGUV, 2014, S. 19).

2.3 Faktor Raumakustik

Ebenso wie die Beleuchtung einen wichtigen Faktor für Kommunikation darstellt, spielt auch die Akustik eine wesentliche Rolle, damit Kommunikation gelingen kann. Die akustischen Eigenschaften eines Raumes werden subjektiv über die Halligkeit wahrgenommen. Lärm und Halligkeit werden als unangenehm empfunden und führen zu schlechter Sprachverständlichkeit, was in weiterer Folge bei Schülerinnen und Schülern zu schneller Ermüdung und Leistungseinbußen führen kann, während für Lehrpersonen die Stressbelastung und Belastung der Stimme erhöht wird, um durch lautes Sprechen bessere Verständlichkeit zu erwirken. Eine möglichst geringe Nachhallzeit (von ca. 0,5-0,6 sec) ist Maßstab für gute Raumakustik. In Räumen mit langer Nachhallzeit wird die Schallenergie nur langsam abgebaut. Die Lautstärke von Geräuschen erhöht sich durch die Reflexion des Schalls an glatten, harten Oberflächen. In den meisten Schulbauten wurden zur Verbesserung der Raumakustik spezielle Akustikdecken eingezogen, die den Schall absorbieren und so die Nachhallzeit verringern. In Räumen mit guter Akustik werden Störgeräusche subjektiv nicht als belästigend wahrgenommen, wodurch die Stimme nicht angehoben werden muss um sich verständlich zu machen, eine bessere Konzentration möglich ist und weniger Stresshormone ausgeschüttet werden (UK-NRW&DGUV, 2014, S. 3).

2.4 Faktor Raumklima

Gutes Raumklima und hohe Luftqualität tragen ebenso wesentlich zum Wohlfühlen und zur Gesundheit von Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen bei. Von guter Luftqualität in Räumen wird dann gesprochen, wenn im Raum eine niedrige CO₂-Konzentration herrscht. Das Raumklima wiederum wird durch die Temperatur, Luftgeschwindigkeit und Luftfeuchtigkeit beeinflusst. Durch gezieltes Lüften können das Raumklima und die Raumluftqualität verbessert werden. Eine ausreichende Lüftung bringt Frischluft in den Raum und senkt so den durch die Atemluft ausgestoßenen CO₂-Gehalt in der Raumluft. Gleichzeitig werden Ausdünstungen von Menschen und Materialien und Wärme- und Feuchtelasten abgeführt. Richtig Lüften bedeutet

Fenster und Türen möglichst weit wenige Minuten lang zu öffnen, damit die Luft zirkulieren kann. Gelüftet werden sollte in Klassenzimmern vor und nach jeder Unterrichtsstunde, bestenfalls aber auch in der Mitte der Stunde um für ein gutes, lernförderliches Raumklima zu sorgen (DGUV, 2012, S. 25f.).

2.5 Faktor Raumgestaltung

Der Raumgestaltung kommt neben den bereits genannten Faktoren für das Wohlbefinden eine ganz wesentliche Bedeutung zu. Rittelmeyer (2012, S. 56) beschreibt, dass Schulräume positiv wahrgenommen werden, wenn sie anregungs- und abwechslungsreich, freilassend, befreiend und warm wirken. Schulräume hingegen, die monoton und langweilig, beengend, bedrängend und kalt wirken, werden negativ wahrgenommen und wirken eher hemmend als förderlich für das Lernen. Die Farbgebung kann dabei gezielt eingesetzt werden um das Raumempfinden positiv zu verändern. Die Wandfarbe sollte sich harmonisch in die Umgebung (Boden, Fenster- und Türprofile, Mobiliar, Dekor) einfügen. Zu viele verschiedene Farben lenken ab und wirken hemmend auf die Konzentration. Im Klassenzimmer sollten Farben aus dem Farbspektrum gelb bis orange bzw. bis hin zu kräftigem, gedecktem Rot zum Einsatz kommen. Sie lassen Räume optisch größer wirken, schaffen eine freundliche, gelöste Atmosphäre und wirken mit ansteigender Intensität auch anregend bzw. stimulierend auf den Organismus (Bayer. GUVV, o.J., S. 12ff.).

Neben der Farbgestaltung können bei der Dekoration von Klassenräumen Pflanzen positive Unterstützung bieten. Untersuchungen zeigen, dass sich Menschen in der Umgebung von Pflanzen behaglich und ausgeglichen fühlen. Pflanzen wirken, auch durch ihre Farbe, entspannend und können zum Abbau von Stress, Angst und Aggressionen beitragen. Die entspannende Wirkung von Pflanzen wird auch bei der Therapie von Kindern mit Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS) gezielt genutzt, da gezeigt werden konnte, dass Kinder durch Kontakt mit Pflanzen und der Natur wieder ruhiger und aufnahmefähiger wurden (Fjeld, 2000, S. 11). Neben ihrer positiven Wirkung auf die Gesundheit können Pflanzen auch gezielt für die Strukturierung des Raumes eingesetzt werden und so die unterschiedlichen Bereiche voneinander optisch abtrennen.

3. Anforderungen an schulische Räume

Der zu Beginn gezogene Schluss, durch Lernräume vor allen Dingen eine freundliche, angenehme Wohlfühlatmosphäre zu schaffen, ist für Kraller

und Schratz (2006) zu einfach. Sie verweisen darauf, dass Lernräume nicht nur eine anregende Umgebung für selbststeuerndes Lernen im Unterricht sein sollten, sondern im didaktischen Zusammenhang als dimensionierende Metapher zu verstehen sind.

Dazu stellen sie folgende sechs kategorisierende Dimensionen zur Strukturierung starker Lernräume vor (S. 58):

- Soziale Dimension: Wer lernt?
- Sachdimension: Was wird gelernt?
- Raumdimension: Wo wird gelernt?
- Zeitdimension: Wie lange und intensiv wird gelernt?
- Didaktisch-methodische Dimension: Wie wird gelernt?
- Kontextdimension: Unter welchen Rahmenbedingungen wird gelernt?

In weiterer Folge werden mit den für diesen Beitrag relevanten Dimensionen Praxisbezüge zu meinen Erfahrungen aus dem laufenden Forschungsprojekt „Von den Besten lernen – Schulleitungshandeln an lernwirksamen Schulen“ an der School of Education der Universität Innsbruck hergestellt. Unter der Leitung von Prof. Michael Schratz, wird das Forschungsprojekt von der Robert-Bosch-Stiftung über den Zeitraum von 01.01.2015 bis 31.12.2017 finanziell unterstützt und durch ein Forscherteam, dem ich angehöre, der Universität Innsbruck durchgeführt. Wir beforschen deutsche Schulen, die den deutschen Schulpreis gewonnen haben. Die Daten werden während der dreitägigen Schulbesuche mittels teilstrukturierter Gespräche mit der Schulleitung, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, sowie anhand teilnehmender Beobachtungen von Schulleitungshandeln und Schul- und Unterrichtsgeschehen erhoben. Die angeführten Beispiele resultieren aus den von mir getätigten Forschungsbesuchen an diesen Schulen.

3.1 Die Nutzer von Lernräumen

Kraller und Schratz stellen zunächst die Frage „Wer lernt?“. Sie verweisen darauf, dass Räume nur dann Lernen unterstützen können, wenn zuvor bedacht wird, für welche Zielgruppe Räume ausgestattet werden müssen, da Lernprozesse immer von individuellen Faktoren (Biographie, Motivation, Gefühle, ...) und Gruppenaspekten (Gruppendynamik, Interaktion-Kommunikation,...) mitbestimmt werden (Tschira zit.n. Kraller & Schratz, 2006, S. 59). Sie geben zu bedenken, dass Lernen auf einen Diskurs angewiesen ist, in dem die Hierarchie zwischen Lernenden und Lehrenden zwar bekannt ist, die Autonomie und Selbststeuerung des jeweils anderen jedoch respektiert und unterstützt wird (ebd., S. 59).

Es gibt an Schulen unterschiedliche Möglichkei-

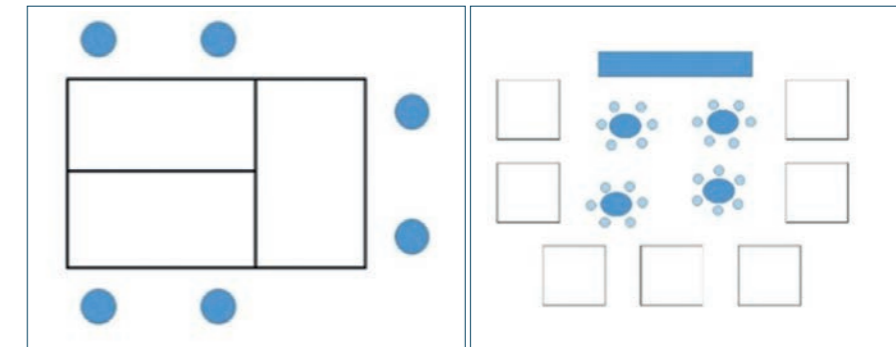
ten Räume zu nutzen, die ausschlaggebend dafür sind, welche Personen in den Räumen lernen. Die wohl am häufigsten praktizierte Form schulisch-unterrichtlich organisierten Lernens findet im Klassenverband in einem zugewiesenen Klassenraum statt. Schülerinnen und Schüler können hier sehr gut in die Gestaltung der Räume miteinbezogen werden, da sie einen Großteil der Unterrichtszeit im selben Raum verbringen und dort auch ihre Spuren hinterlassen (sollen). Für Spezialfächer existieren zusätzlich spezielle Funktionsräume, in denen wiederum ein reges Kommen und Gehen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Klassen und Altersstufen herrscht.

Die Schulbesuche im Rahmen des Forschungsprojektes „Von den Besten lernen“ an Preisträgerschulen des deutschen Schulpreises haben viele weitere Möglichkeiten der Gruppenzusammensetzung und Raumnutzung gezeigt, die zusätzliche Aufschlüsse über die Ansprüche an schulische Räume geben sollen.

3.1.1 Jahrgangshomogene Cluster: IGS Göttingen

An der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule in Göttingen (kurz IGS Göttingen) gibt es in der Sekundarstufe 1 (5.-10. Schuljahr) keine Klassen mehr, sondern Stammgruppen mit Schülerinnen und Schülern aus derselben Jahrgangsstufe, die gemeinsame Cluster bilden. Räumlich beherbergt jedes Cluster sechs jahrgangshomogene Stammgruppen, denen jeweils ein Raum zugewiesen ist, ein Lehrerzimmer, einen PC-Raum und Besprechungsräume. Alle Räume sind um ein zentrales Forum herum angeordnet, das eine Gemeinschaftsfläche für die Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen des Jahrgangs bildet. Das Schulgebäude wurde bereits in den 1970er Jahren nach pädagogischen Überlegungen konzipiert. So ist die Architektur Ausdruck und Ermöglichungsraum für das pädagogische Handeln an der Schule. Die kleinen, familiären Einheiten, die räumlich entstanden sind, stützen sich auf die Idee, dass Lernen gute, tragfähige Beziehungen braucht und diese nur dann entstehen können, wenn Schülerinnen und Schüler mit Lehrerinnen und Lehrern in echten Austausch treten können und tatsächlich eine Beziehung aufbauen können. Um dies zu ermöglichen, bilden die Cluster nicht nur die räumliche, sondern auch die personelle Struktur. Lehrpersonen unterrichten überwiegend in einem Cluster, um möglichst viele Stunden mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten zu können. Dadurch entsteht ein Wir-Gefühl, das in eine Haltung des Miteinanders und Unterstützens zwingt. Ein weiteres räumliches Element, das zu dieser Haltung beiträgt, sind die Tischgruppen in den Klassen. sechs Kinder (drei Mädchen, drei Jungen) unterschiedlicher Leistungsniveaus bilden

eine Tischgruppe, die mindestens ein Halbjahr zusammenbleibt. Drei zu einer Tischgruppe zusammengestellte Tische bilden die Grundlage für die Überlegung, Schülerinnen und Schüler durch das Bilden von Teams mehr in die Verantwortung zu nehmen und kooperatives Lernen zu unterstützen.



Tischgruppe an der IGS

Beispiel für einen Cluster

3.1.2 Lehrerraumprinzip: Gymnasium der Stadt Alsdorf und Humboldt Gymnasium Potsdam

Das Gymnasium Alsdorf folgt den Prinzipien der Daltonpädagogik (Freiheit in Gebundenheit, Verantwortung, Selbstständigkeit, Zusammenarbeit). Um diesen gerecht zu werden, wurden die Klassenstrukturen zu großen Teilen ausgehoben. Alle Schülerinnen und Schüler lernen täglich zwei Stunden selbstständig in sogenannten Dalton-Stunden, die restlichen Stunden arbeiten sie im Klassenverband. Während der Dalton-Stunden wählen die Schülerinnen und Schüler bei welcher Lehrperson und in welchem Raum sie lernen möchten. Das Klassenraumprinzip wurde für alle Schulstufen durch das Lehrerraumprinzip ersetzt. Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler stets in Bewegung bleiben und von einem Raum zum anderen wechseln. Die Lehrpersonen können dadurch ihren Raum ihren Wünschen und Fächern entsprechend einrichten. Für die Lehrpersonen birgt dies eine Heimat, mit der sie sich identifizieren können, aber führt für einige auch zur Isolation vom restlichen Lehrkörper, da die Begegnungen in den Fluren weniger werden und einige Kollegen auch während der Pausen in ihren Räumen bleiben um vor- oder nachzubereiten oder einfach nur die Ruhe zu genießen und zu entspannen.

Auch im Humboldt Gymnasium in Potsdam ist die Raumnutzung nach dem Lehrerraumprinzip organisiert. Nur die Kleinsten (5./6. Schulstufe) haben hier einen eigenen Klassenraum, ansonsten bleibt die Schule in Bewegung. Allerdings werden am Humboldt Gymnasium Potsdam die Räume nicht an Lehrpersonen, sondern an Funktionen gebunden, so wandern die Schülerinnen und Schüler vom Werkraum, über den Englischraum

hin zum Psychologieraum und auch die Lehrpersonen bleiben in Bewegung. Da hier nach Möglichkeit in allen Fächern mit Doppelstunden gearbeitet wird, nach denen immer eine Pause von 30 Minuten liegt, haben alle genug Zeit, die Räume zu wechseln und sich ausreichend zu erholen.

3.2 Der Lernraum

Eine weitere Dimension bei Kraler und Schratz ist jene des Raumes mit der zentralen Fragestellung „Wo wird gelernt?“. Sie verstehen darunter den konkreten physischen Lernraum, der im Regelunterricht normalerweise im Klassenraum stattfindet. Eine passende Gestaltung des Lernortes (z.B. Lernlandschaften, Nischen, Werkstätten usw.) zum jeweiligen Lernthema sehen sie als vorrangige Maßnahme, um das Lernen wirklichkeitsnah und ansprechender zu gestalten (ebd., 2009, S. 60). Als Ansprüche an den Raum ergeben sich daraus der Wunsch nach Flexibilität im Umgang mit Materialien und die Möglichkeiten nach raschen internen Umbauten.

Einige der besuchten Schulen gehen dabei ganz eigene Wege und eröffnen den Kindern und Jugendlichen damit Räume, sich Inhalte im selbstständigen, kreativen Tun auf ganz neue Weise anzueignen und miteinander zu verknüpfen.

3.2.1 Individualisiertes Lernen – Grundschule Gau Odernheim

An der Grundschule Gau Odernheim werden einige Klassen als jahrgangsgemischte Gruppen im Ganztags geführt. Jeweils zwei jahrgangsgemischte Klassen bilden eine Gruppe, der vier Räume zur Verfügung stehen. Auch hier wird also versucht, möglichst viel Raum zur Verfügung zu stellen und den Kindern ermöglicht, sich flexibel in den Räumen zu bewegen. In einer eigenen I-Learn-Zeit (individuelle Zeit) arbeiten die Kinder an ihren eigenen Themen. Neben inhaltlichen Vorgaben, die sie zu erfüllen haben, können die Kinder auch alleine oder in Gruppen an eigenen Themen arbeiten. In den Räumen stehen nur wenige Tische und Bänke zur Verfügung und die klassische Tafel fehlt komplett. Stattdessen gibt es Gruppentische und viel Freiraum für die Arbeit am Boden. Zudem sind in zumindest zwei der vier Räume, die einer Gruppe zur Verfügung stehen, vier Langbänke zu einem Rechteck zusammengestellt für den Morgenkreis, der ein festes Ritual zu Beginn jeden Schultags darstellt. Hier begegnen sich die Kinder, nehmen sich Zeit von sich zu erzählen und anderen zuzuhören. Sie sehen und werden gesehen. Es gibt liebevoll eingerichtete Lernecken und Rückzugsräume. In diesem Setting werden die Arbeitssituationen rasch je nach Bedarf verändert. Für die Schülerinnen und Schüler ist es normal, zu Beginn des Tages erst einen individuellen

Lernplan zu schreiben, in dem sie die verpflichtenden Aufgaben wie Lernwörter, Rechenaufgaben und Lesen ebenso eintragen wie die eigenen Ideen und Aufgaben, die sie sich für den Tag setzen.

3.2.2 Lernen in der Natur: Jugendschule am Schlänitzsee (Montessori-Oberschule-Potsdam)

Die Montessori-Oberschule in Potsdam hat vor einigen Jahren die Idee entwickelt, das Lernen aus der Schule raus zu holen und im handwerklichen Tun Natur und sich selbst zu erfahren. Besonders Jugendliche in der Pubertät sollten durch diese Idee des Lernens durch praktisches Tun in ihren Entwicklungsthemen ernst genommen und gefördert werden. Ein altes Stasigelände am Schlänitzsee kann dafür von der Schule für diese Zwecke genutzt werden. Nach langer Zeit des Vorbereitens des Geländes (Abreißen alter Gebäude, Anlegen von Feldern und neuer Infrastruktur, Schaffen der rechtlichen Rahmenbedingungen,...) ist das Projekt Schlänitzsee nun Teil des Schulalltags. Bereits Schülerinnen und Schüler der Grundstufe werden durch die älteren Jahrgangsstufen einmal wöchentlich an das Projekt herangeführt. Für die Schülerinnen und Schüler in der 7./8. Jahrgangsstufe ist die Arbeit am Schlänitzsee zentraler Lerninhalt. Sie verbringen bei nahezu jeder Wetterlage eine Woche pro Monat am Gelände und arbeiten und gestalten dort praxisorientiert und theoriebegleitet in der Landwirtschaft.

3.2.3 Selbstlernzentrum: Regionales Bildungszentrum Wirtschaft Kiel

Neben seiner pädagogischen Architektur, die sich am Clusterkonzept orientiert und in deren Ausgestaltung die Schule einem modernen Hochschulcampus ähnelt, gibt es am RBZ Wirtschaft in Kiel auch ein eigenes Selbstlernzentrum, das von Schülerinnen und Schülern täglich bis 22:00 genutzt werden kann. Die große, sehr helle und freundlich gestaltete Fläche verfügt über mehrere Arbeitsnischen, PC-Plätze, Sitzflächen und Bücherwände. Das Selbstlernzentrum soll zusätzlichen Raum für eigenständiges Arbeiten bieten und die Schülerinnen und Schüler in ihrer Eigenverantwortung stärken.

4. Schlüsse für die Klassenraumgestaltung

Abschließend werden nun konkrete Empfehlungen und Maßnahmen zur Schul- und Klassenraumgestaltung formuliert. Die generellen Gestaltungsmöglichkeiten sind sehr umfangreich, für

„einfache“ Akteure an Schulen aber deutlich begrenzt. Hier kann von Lehrkräften nur geringer Einfluss auf die vorhandenen Strukturen genommen werden. Deutlich umfassender schätze ich hingegen die Möglichkeit von Führungskräften ein, die im Umgang mit der Schulbehörde und dem Schulerhalter entsprechende Unterstützung für notwendige gesundheits- und lernfördernde Maßnahmen einfordern sollten. Ein umfassendes Wissen um die Wirkung von Raum auf Gesundheit und Lernen ist die notwendige Voraussetzung dafür.

Aber auch Lehrpersonen können in ihrem Einflussbereich bereits viele kleine Akzente in den Klassenräumen setzen, um das Wohlbefinden und somit die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler zu steigern und die Schule bei ihrer Entwicklung zu einem Lern- und Lebensraum zu unterstützen. Im besten Fall werden die Kinder und Jugendlichen in diese Prozesse einbezogen.

Ein erster konkreter Schritt, den Lehrpersonen setzen können, ist die bewusste Einschätzung des Raumes. *Wie wirkt es auf den ersten Blick? Freundlich und lebendig oder eher steril? Wirkt der Raum warm oder kalt? Können Abtrennbare und unterschiedliche Bereiche (z.B. Sitzzecke, Computerecke) geschaffen werden?*

Anhand der folgenden Fragen und Maßnahmen können dann konkrete Möglichkeiten zur Schul- und Klassenraumgestaltung vorgenommen werden:

Raumnutzung und Mobiliar: *Welche Klassenraumfläche nimmt die Möblierung ein? Gibt es Platzreserven, die geschaffen werden können? Richtet sich das Mobiliar nach den Körpergrößen der Schülerinnen und Schüler?*

Lehrpersonen sollten einschätzen können, ob die Schulmöbel passend eingestellt sind und dies gegebenenfalls selbst einstellen können. Durch die Förderung wechselnder Arbeitspositionen (z.B. stehen, liegen) können zudem wertvolle Voraussetzungen geschaffen werden, um den sitzenden Unterricht zu verändern und durch bewegungsfördernde Elemente Haltungsschäden vorzubeugen.

Akustik: *Den Geräuschpegel im Zusammenhang mit der Lernsituation bzw. Unterrichtsmethodik prüfen und eventuell Lärmampeln aufstellen oder spezielle Zeichen vereinbaren.*

Die Aufgabe von Lehrpersonen liegt vor allem darin, die Gefahren von einem zu hohen Lärmpegel zu kennen und dieses Wissen dafür zu nutzen, unter Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler für eine lernförderliche und gesundheitsbewusste Geräuschkulisse im Klassenzimmer zu sorgen. Dazu gehört auch, bewusste „Lärmpausen“ in den

Unterrichtsverlauf einzuplanen.

Räume hallen umso stärker, je mehr harte, reflektierende Flächen offen sichtbar sind. Polstermöbel, Teppiche, Vorhänge, abhängende Stoffbahnen und offene, gefüllte Bücherregale helfen bei der Verringerung von Nachhallzeiten. So könnte das Führen einer eigenen Klassenbibliothek Abhilfe schaffen. Eine weitere sehr gute Möglichkeit ist die Dekoration des Raumes mit Pflanzen mit großflächigen, harten Blättern. Diese gelten als natürliche Schalldämpfer.

Raumklima: *Bewusst auf regelmäßiges Lüften (idealerweise alle 20 min) achten und die Fensterbänke entsprechend frei räumen, um sie schnell und problemlos öffnen zu können.*

Diese Aufgabe können sowohl Lehrpersonen als auch Schülerinnen und Schüler übernehmen. Die Kenntnisse über die positiven Effekte von Frischluftzufuhr, können auch genutzt werden um Unterricht und Pausen ins Freie zu verlegen. Ebenfalls positive Auswirkungen auf die Luftqualität und das Raumklima können durch eine Begrünung der Klassenräume mit Pflanzen herbeigeführt werden, deren Transpirationsleistung die Lufttrockenheit positiv beeinflussen kann. Zusätzlich filtern bestimmte Grünpflanzen Schadstoffe aus der Luft und verbessern so die Atemluft, was einen Effekt auf die Konzentrationsleistung und somit auf das Lernen hat. Ebenso sind Pflanzen (z.B. Ficus Benjamin) in der Lage Staub zu binden, was an der „Verstaubung“ der Pflanzen sichtbar wird (Bayer. GUVV, o.J., S. 8).

Mit diesen einfachen Maßnahmen kann bereits viel Wirkung erzielt werden. Im besten Fall stellt eine lern- und gesundheitsfördernde Schul- und Klassenraumgestaltung einen partizipativen Prozess aller Akteurinnen und Akteure schulischen Handelns dar. Die angeführten räumlichen Maßnahmen stehen im Dienste einer gesundheitsfördernden Lernkultur, die Kommunikations- und Teamfähigkeit in den Fokus rückt. Das Schaffen einer positiven Lernatmosphäre steht besonders für die Entwicklung im Bereich der Ganztagschule im Mittelpunkt.

Literatur

- Bayerischer Gemeindeunfallversicherungsverband (Bayer. GUVV) & Bayerische Landesunfallkasse (Bayer. LUK). (o.J.). *Das lernfördernde Klassenzimmer: Ein Konzept der guten, gesunden Schule*. Abgerufen am 12.07.2016 von: http://www.sichere-schule.de/media/upload/Das_lernfoerdernde_Klassenzimmer_GUVV_X_99966_2011.pdf

- Böhme, J. & Hermann, I. (2009). Schulraum und Schulkultur. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 204-220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DGUV. (2012). *Klasse(n) – Räume für Schulen: Empfehlungen für gesundheits- und lernfördernde Klassenzimmer*. BG/GUV-SI 8094 Abgerufen am 18.03.2017 von <http://publikationen.dguv.de/dguv/pdf/10002/si-8094.pdf>
- Fjeld, T. (2000). *Grüne Nachrichten aus dem Norden*. Abgerufen am 16.03.2016 von www.hydroflora.de/studien/fjeld.pdf
- Gumpmaier, H. (2012). Lern-Räume gestalten. *Impulse 03/2012*. Abgerufen am 04.06.2016 von: <http://www.lebenundraum.at/sammelbecken/lesenswertes/>
- Kalt, J. (2013). *Raum und Lernen*. Abgerufen am 18.03.2017 von <http://www.raumatlas.ch/raum-und-lernen/8-anforderungen-an-den-raum.html>
- Kraler, C. & Schratz, M. (2006). Neue Lernkulturen: Von allwissenden Lehrmeistern zu starken Lernräumen. In H. Möller (Hrsg.), *Bildung schafft Zukunft. 1. Innsbrucker Bildungstage 17.-18. November 2005* (S. 49-68). Innsbruck: innsbruck university press
- Licht.de. (2012). *licht.wissen 02. Besser lernen mit gutem Licht*. Abgerufen am 11.02.2017 von: http://www.licht.de/fileadmin/Publikationen_Downloads/Lichtwissen02_Besser-lernen.pdf
- OSRAM. (2011). *Licht in seiner dritten Dimension. Der biologische Aspekt in der Lichtplanung für mehr Lebensqualität*. Abgerufen am 18.03.2017 von: http://www.osram.at/osram_at/news-und-wissen/die-biologische-wirkung-des-lichts---licht-ist-lebensqualitaet/wissenschaftliche-studien-zur-biologischen-wirkung-des-lichts/studie-zur-auswirkung-von-licht-auf-die-leistungsfahigkeit-von-schuelern/index.jsp
- Rittelmeyer, C. (2009). Schulbauten als semiotische Szenerien: Eine methodologische Skizze. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 157-170). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schopper, M. (2012). Schulbau-Architektur. In E. Rauscher, E. (Hrsg.), *Lernen und Raum. Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen* (S. 78-104). Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- UK-NRW&DGUV. (2014). *Sichere Schule - Gesundheits- & lernförderliches Klassenzimmer*. Abgerufen am 10.01.2017 von http://www.sichere-schule.de/klassenraum/_docs/gesundheits_lernfoerdern-des_klassenzimmer.pdf

Personale Fragen bringen Klarheit

Die Existenzanalyse als Bezugsrahmen für wert- und sinnorientierte Schulentwicklung

Abstract

Schulentwicklungsprozesse und die damit einhergehenden Veränderungen stellen hohe Ansprüche an alle beteiligten Personen. Lehrpersonen sind die Schnittstelle von vielfältigen Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen sowie zur Schulleitung. Gelingende Schulentwicklung verlangt von jedem Einzelnen/jeder Einzelnen die Definition der eigenen Werte und personale Motivation. Der Beitrag zeigt auf, dass die Philosophie der Existenzanalyse dazu beitragen kann, eigene Wertvorstellungen zu analysieren und den Sinn in Veränderungsansprüchen zu erkennen. Entlang der vier Grundmotivationen nach Alfred Längle wird ein Fragenkatalog aufbereitet, der sowohl zur Selbstbesinnung wie auch zur gemeinschaftlichen Auseinandersetzung in den Kollegien herangezogen werden kann. Die Beantwortung der Fragen kann helfen, die innere Beteiligung bei einem Entwicklungsvorhaben bewusst zu machen. Viktor Frankl hat den Sinn als eine „Möglichkeit vor dem Hintergrund der Wirklichkeit“ bezeichnet und diesen gilt es, in einem dialogischem Aushandlungsprozess aller Beteiligten zu finden.

1. Vorbemerkungen

Schulentwicklung ist ein relativ junger Begriff in der Bildungslandschaft. Und doch haben sich Anlässe und Verantwortlichkeiten für Vorgaben und Vorhaben in den letzten 50 Jahren rasch entwickelt. Ursprünglich verstand man unter Schulentwicklung bildungspolitische Planungen und Top-down-Vorgaben auf Systemebene. Es ging vorrangig um „Bedarfsanpassungen innerhalb des

Schulsystems, nicht um Veränderungen in einzelnen Schulen“ (Schlee, 2014, S. 16).

Heute steht der Begriff für Lehrplanentwicklungen ebenso wie für Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und nicht zuletzt für Personalentwicklung. Die Einzelschule rückt ins Zentrum pädagogischer Veränderungsprozesse und mit ihr die Lehrpersonen, welche die angestrebten Entwicklungen im pädagogischen Schulalltag umsetzen müssen. Die Anforderungen, die dabei auf Führungspersonen und Lehrpersonen zu kommen, sind vielfältig und herausfordernd. Es ist nicht genug, eine Schule gut zu administrieren, oder hinter verschlossener Klassentür den Unterricht nach persönlichen Maßstäben zu gestalten. Es geht vielmehr um das gemeinsame Entwickeln von Visionen und um Teamarbeit bei der Umsetzung. Der Schulentwicklungsforscher Per Dalin beschreibt das Zielbild einer Schule von heute wie folgt: „Eine gute Schule ist eine, die selbst lernt, eine lernende Schule, die sich kontinuierlich wandelt, eine lebendige Institution, die zum Lernen anregt und in der jeder seine Rolle verantwortungsbewusst wahrnimmt“ (ebd. S. 17). Um sich diesem Ziel anzunähern, müssen Direktorinnen und Direktoren als Führungspersonen wirken und ihre Leadership-Kompetenzen täglich beweisen. Neben strategischen Fähigkeiten brauchen sie die Gabe, Visionen zu entwickeln und Werte zu schaffen - vor allem sind sie Vorbilder. Lehrerinnen und Lehrer müssen ihre Arbeit durch passende Formen der Praxisreflexion konsequent an den Qualitätsansprüchen für guten Unterricht ausrichten und sich mehr denn je bewusst sein, dass sie mit ihrer Persönlichkeit der wichtigste Bezugspunkt eines guten Unterrichts sind.

Als Schulentwicklerin am Institut für Schulqualität und Innovation der Pädagogischen Hochschule

Karin Plattner

le Tirol erlebe ich immer wieder, wie schwer Veränderungen im System und Weiterentwicklungen an den einzelnen Schulstandorten voranzubringen sind. Ich sehe hoch engagierte Lehrpersonen, die darum ringen, die aktuellen bildungspolitischen Vorgaben wie beispielsweise die Weiterentwicklung der Hauptschule hin zur Neuen Mittelschule umzusetzen, und ich bin in Gesprächen mit Schulleiterinnen und Schulleitern, die viel Energie investieren, um Kolleginnen und Kollegen für die Mitarbeit an Entwicklungsvorhaben zu motivieren.

Es zeigt sich, dass es bei Schulentwicklungsinitiativen oft darum geht, andere zu etwas zu bringen, was sie möglicherweise aus freien Stücken nicht tun würden. Aus der Motivationsforschung wissen wir, dass Anreizsysteme von außen nur kurzfristige Wirkung haben, langfristig aber das Gegenteil bewirken.

Motivation kann der einzelne Mensch nur für sich selbst finden. Erst wenn sich den Beteiligten der Sinn einer Vorgabe erschließt, sind sie bereit, Verantwortung zu übernehmen. Die persönliche Verantwortungsübernahme ist unverzichtbare Voraussetzung für Erfolg und Zufriedenheit im Beruf. Entwicklungsvorhaben können nur gelingen, wenn sich den Lehrpersonen deren Sinnhaftigkeit erschließt und sie die geforderten Aktivitäten in einem selbst gewählten Zusammenhang sehen können, sei es in der Beziehung zu den Kindern, den Eltern und anderen Kollegen/Kolleginnen oder sei es in der Beziehung zum Entwicklungsvorhaben selbst.

Die Theorie der Logotherapie und Existenzanalyse kann meiner Erfahrung nach einen geeigneten Bezugsrahmen bilden, um die Person des Direktors/der Direktorin, der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler in Entwicklungsprozessen zu fokussieren.

Die Existenzanalyse ist eine auf das Positive ausgerichtete Psychologie, die die Ressourcen und Potentiale der Menschen mobilisiert. Auch wenn ihr Begründer, Viktor Frankl, als Psychiater und Neurologe ursprünglich eine Psychotherapierichtung (Logotherapie) entwickelte, ist das Zentrale dieser Richtung, nämlich die Suche nach dem Sinn des Lebens, im beruflichen wie privaten Kontext wichtig.

2. Grundlagen der Existenzanalyse

Das anthropologische Konzept der Existenzanalyse will der Person zu einem geistig und emotional freien Erleben verhelfen. Es führt den Menschen zu einem eigenverantwortlichen Umgang mit sich selbst und seiner Welt. Durch die ins Zentrum gerückte Person wird gruppenspezifischen

Verallgemeinerungen über „die Schüler_innen“, „die Lehrpersonen“, „die Eltern“ entgegen gewirkt. Als empirische Wissenschaft hat die Existenzanalyse subjektiv erfahrbare Gegebenheiten der Existenz im Blick. Existenz meint „ein sinnvolles, in Freiheit und Verantwortung gestaltetes Leben, das der Mensch als das Seinige erlebt und worin er sich als Mitgestalter versteht“ (Waibel, 2011, S. 23).

Deshalb eignet sich die Philosophie der Existenzanalyse als wirkungsvoller und nachhaltiger Bezugsrahmen für Schulentwicklungsprozesse. Sie zeichnet sich durch eine phänomenologische Herangehensweise aus, die ein Sehen, Hören und Fühlen von Tatsachen ermöglicht. Im Kontext von Schulentwicklung kann die Existenzanalyse sowohl unter dem Aspekt der Haltung wie auch unter dem Aspekt der Gestaltung einen wesentlichen Beitrag leisten, wobei die Grenze zwischen Haltung und Gestaltungsfähigkeit oft verschwimmt. Aus existenzanalytischer Perspektive müssen Schulentwicklungsprojekte jedenfalls als sinnvoll erlebt werden. Prozesse und Veränderungen im Rahmen von Schulentwicklung müssen eine Bedeutung/einen Sinn für jeden Einzelnen/jede Einzelne ergeben - für die Lehrpersonen ebenso wie für die Schülerinnen und Schüler. Nur dann fühlen sie sich angesprochen und berührt. Widersprechen die Erfahrungen den persönlichen Wertvorstellungen der Lehrpersonen, dann zeigen sich über kurz oder lang Defizite bezüglich Motivation und Engagement. Im schlimmsten Fall kommt es zu einer emotionalen, geistigen und körperlichen Erschöpfung mit verminderter Leistungsfähigkeit und dem Erleben von innerer Leere.

Die Herausforderung liegt darin, die jeweils subjektiven Empfindungen zu einer kollektiven Wertvorstellung für die gesamte Schule zu bündeln. Entscheidend ist, dass sich alle Beteiligten im Rahmen eines Entwicklungsvorhabens als ganzheitliche Personen angesprochen fühlen und sich gleichzeitig als wichtiger Teil der gesamten Schule sehen (Kolbe, 2006).

Mag sein, dass Menschen grundsätzlich und im Zusammenhang mit dem Thema, Lehrpersonen im Speziellen, dazu neigen, die Verantwortung für dieses Angesprochensein auf andere oder auf das System Schule zu verlagern. Oft höre ich das Argument, dass die Anforderungen der Neuen Mittelschule erst umgesetzt werden könnten, wenn vorab auf Systemebene die Rahmenbedingungen dafür geschaffen sind. Ja, es ist schwer, unter den derzeitigen Bedingungen beispielsweise andere Formen der Leistungsbeurteilung zu praktizieren – daran gibt es keinen Zweifel. Ein Kernanliegen der Existenzanalyse ist jedoch, den Menschen dazu zu befähigen, mit Herausforderungen umzugehen. Sie bietet Anregungen für die Bewältigung

von scheinbar Unbewältigbarem und legt die Verantwortung dafür vorrangig in die Hand des Einzelnen/der Einzelnen. Frankl trat zeit lebens dafür ein, dass jeder Mensch die Kraft seines Geistes nutzen kann und muss: „Für einen Sinn zu leben, seiner Verantwortung nachzukommen und seine Freiheit einzusetzen, kann in jeder Situation gelebt werden“ (Längle, 1998, S. 104).

Je mehr personale Werte einzelner Personen im Rahmen eines Entwicklungsvorhabens angesprochen werden, desto stärker ist der Wille, gemeinsam ein Ziel bzw. ein Ergebnis zu erreichen. Erfolgsentscheidend wird also sein, wie die personalen Werte mit den Werten, die die Schule als Institution verantworten soll, in Einklang gebracht werden können.

Im Verständnis der Existenzanalyse geht es bei jedem Schulentwicklungsprozess um personale Begegnungen zwischen Schulleitung und Lehrpersonen, zwischen Lehrpersonen untereinander und nicht zuletzt zwischen Lehrpersonen und Kindern sowie Erziehungsberechtigten. Mit personaler Begegnung ist eine über das Physische/Körperliche hinausgehende Begegnung gemeint. Denn im existenzanalytischen Sinn ist die Person eine Dreieinheit von Körper, Psyche/Seele und Verstand/Geist. Die Person ist das, was das Innerste des Menschen ausmacht. Sie wird sichtbar in dem, was ihn bewegt, in dem, wie er zu etwas steht und in dem, wofür er sich einsetzt. „So ist die Person jene Instanz im Menschen, die uns frei macht und die uns die Gewissheit gibt, dass wir und unser Leben uns selbst gehören und niemand anders“ (Maretta-Schär, Wagner & Wicki, 2006, S. 54).

Bei einer personalen Begegnung geht es um mehr als um eine alltägliche Begegnung zwischen zwei Menschen. *Personale Begegnung findet da statt, wo zwei Menschen in ihrer personalen Eigenständigkeit aufeinandertreffen und eine Betroffenheit entsteht [...]. Sie ereignet sich aber nur dann, wenn Menschen ihr Eigenes zum Ausdruck bringen und sich nicht verstecken hinter Regeln, Normen, Vorschriften, Curricula usw.* (ebd S. 54).

In Phasen der Veränderung stehen Selbstvertrauen, Selbstachtung, Selbstsicherheit und Selbstwert aller Beteiligten auf dem Prüfstand. Umso mehr sind eine dialogische Haltung und eine Ethik der Zusammenarbeit wichtig, in der verletzend und abwertende Bemerkungen sowohl in der kollegialen Kommunikation wie auch im Umgang mit Kindern und Eltern tabu sind. Impulse zur Schulentwicklung entfalten dann eine nachhaltige Wirkung, wenn alle ihre Verbundenheit zur Institution und zur Idee oder Sache signalisieren. Die Verantwortung dafür liegt bei jeder einzelnen Person.

Dem Faktor Zeit kommt bei Schulentwicklungsprozessen eine große Bedeutung zu. Zeit zu haben für das eigene Denken, die eigenen Gefühle, die

persönlichen Überzeugungen und Zeit zu haben für einen dialogischen Austausch im Kollegium, mit Schülerinnen und Schülern aber auch Eltern. In einem zeitlich gut bemessenen Rahmen kann Schulentwicklung von bloßer Pflichterfüllung zu einer Herzensangelegenheit werden, die die Lehrpersonen untereinander, aber auch mit anderen Beteiligten verbindet.

Eine wertorientierte Schulentwicklung ist keine Frage der Quantität von Projekten, sondern eine Frage der Qualität und führt zu „lebendigem Lernen“, das niemanden aus, aber alle einschließt (Maretta-Schär, Wagner & Wicki, 2006, S. 53). Qualität unter existenzanalytischer Betrachtung bedeutet, dass die Lehrpersonen in den angestrebten Veränderungen einen Sinn erkennen, der darauf wartet, speziell von ihnen erfüllt zu werden.

3. Personale Motivation in Schulentwicklungsprozessen

Bei existenziell ausgerichteten Schulentwicklungsprozessen geht es immer um deren Bedeutsamkeit. Im Zentrum steht die Frage ob das, was im Rahmen von Projekten und Prozessen passiert, eine Bedeutung für die Lehrpersonen, die Schülerinnen und Schüler, die Schule an sich hat. Von dieser Bedeutsamkeit hängt die innere Beteiligung aller ab. Oder anders ausgedrückt, wenn Schule ein Ort ist, an dem etwas Bedeutsames geschieht, dann wird sie für alle Beteiligten existenziell wichtig und dann können gesetzte Initiativen eine nachhaltige Wirkung entfalten.

Persönliche Betroffenheit und personale Beteiligung sind Voraussetzungen für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen. Der Schweizer Schulentwicklungsforscher Strittmatter schreibt dazu in einem Aufsatz:

Wenn es gelingt, die ganz persönlichen individuellen Selbstwirksamkeits-Sehnsüchte der Lehrerinnen und Lehrer anzusprechen, entsteht ein erhebliches Interesse. Das Kunststück ist hier, das individualistische Selbstwirksamkeits-Bewusstsein mit der Vorstellung zu verbinden, dass eine gute Teamkultur im Schulhaus diese individuelle Autonomie und Selbstwirksamkeit nicht bedroht, sondern stützen und fördern kann. (Strittmatter, 2001, S. 62)

Schulentwicklungsprojekte, die die personalen Werte der Beteiligten ansprechen, werden als attraktiv erlebt. Werte sind nicht Eigenschaften von Dingen, sondern werden durch Handlungen sichtbar. Sie sind subjektiv und man ist bereit Energie zu investieren, weil man sich lebendig fühlt und den Einsatz als sinnvoll erlebt.

Schulleiterinnen und Schulleitern kommt in Entwicklungsprozessen eine besondere Verantwortung zu. Natürlich müssen auch sie sich persönlich angefragt sehen, sie müssen aber auch die personalen Werte der Lehrpersonen kennen und darüber hinaus Klarheit haben, was im Augenblick für die gesamte Schule als besonders dringlich ansteht. Die Existenzanalyse bietet in diesem Zusammenhang hilfreiche Fragestellungen an. So können sich Führungspersonen beispielsweise fragen:

- Wie kann ich den dialogischen Austausch im Kollegium fördern und dazu beitragen, dass sich Lehrpersonen gerne mit ihren Talenten einbringen?
- Wie kann ich als Schulleiterin/Schulleiter für meine Lehrerinnen und Lehrer Zeitnischen schaffen, in denen sie die Möglichkeit haben, miteinander in Kontakt zu treten?
- Was muss ich tun, um die Potentiale meiner Lehrpersonen besser zu erkennen und wie kann ich ihnen in ausreichendem Maße meine Wertschätzung zeigen?

4. Die vier Grundmotivationen und relevante Fragen für Entwicklungsvorhaben

Alfried Längle hat die Existenzanalyse weiterentwickelt und ein Modell erarbeitet, das vier Grundbedingungen beschreibt, von deren Erfüllung das Gelingen der personalen Existenz abhängt. Diese Grundbedingungen bezeichnet er als Grundmotivationen, weil es dabei um Grundstrebungen des Menschen geht, die erfüllt sein müssen, damit sich ein Gefühl der Sinnerfüllung einstellt. Diese vier Tatsachen beziehen sich auf die Welt mit ihren Bedingungen und Möglichkeiten, das eigene Leben und dem darin Lebenmögen, das eigene Personsein mit seiner Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit sowie die Zukunft mit ihren vielfältigen Handlungsoptionen (Längle & Holzhey-Kunz, 2008).

- Mit Weltbezug ist gemeint, dass sich uns Menschen in unserem Leben viele Möglichkeiten eröffnen, dass wir aber auch Begrenzungen erfahren, denen wir uns stellen müssen. Es geht um die Bereitschaft, das anzunehmen, was sich uns zeigt und um die Bereitschaft, Unsicherheit auszuhalten.
- Im Lebensbezug wird spürbar, dass wir als vitale Menschen in unserem Leben positive, aber auch leidvolle Momente erfahren. Dabei ist es wichtig, sich von dem, was da ist, berühren zu lassen und sich am Leben zu beteiligen.

- Im Personsein kommt unsere Individualität zum Ausdruck, was bedeutet, sich selbst im persönlichen Sein zu akzeptieren und anzunehmen. Aus einem gesunden Selbstbezug heraus, kann sich der Mensch seinen Mitmenschen in dem zeigen, was ihn ursächlich ausmacht.
- Der Zukunftsbezug ergibt sich aus Handlungen, die ich als sinnvoll erlebe. Dabei geht es nicht zuletzt auch darum, zu überprüfen, ob das, was ich tue auch gut und wertvoll für die anderen ist.

Es würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, diese Grundbedingungen für ein sinnvolles Leben und Lernen umfassend zu beschreiben. Das Kapitel zwei dieses Textes belegt bereits ausführlich, dass es wertvoll sein kann, als Prozessbegleiterin von Entwicklungsvorhaben existenzanalytisch zu denken.

Nachstehend entwickelt die Verfasserin dieses Beitrags nun entlang der vier Grundmotivationen Fragestellungen, die ihr als Prozessbegleiterin helfen, die emotionale Einstellung aller Beteiligten zu sondieren. So machen die Antworten auf die Fragen sichtbar, ob die angesprochenen Lehrpersonen grundsätzliche in der Lage sind, Unsicherheiten, die durch Neuerungen auf sie zukommen, auszuhalten und mitzugestalten. Sie zeigen auf, ob reine Pflichterfüllung oder freudvolles Interesse die Triebfeder für das Handeln sind. Darüber hinaus können sich durch die Fragen auch Einblicke hinsichtlich Selbstbild und Selbstwert der am Entwicklungsvorhaben beteiligten Personen erschließen.

In der Beratungspraxis wird der Fragenkatalog selten der Reihe nach abgehandelt, er entspricht viel mehr einer inneren Landkarte, die aufzeigt, wo die Voraussetzungen für das Gelingen von Entwicklungsvorhaben gegeben sind beziehungsweise wo die Gefahr besteht, dass sich die Angesprochenen überfordert fühlen und eine konstruktive Mitarbeit ablehnen.

Die Fragen eignen sich für Lehrpersonen aber auch zur Selbstreflexion. Sie machen bewusst, ob man sich mit den eigenen Potentialen einbringen kann, oder eher das Gefühl hat, das eigene „Personsein“ unterordnen zu müssen. Diese Analyse ist eine wichtige und persönliche Aufgabe und kann nicht delegiert werden - sie wird sogar existenziell, wenn man sich den geforderten Veränderungen ohne Ausscheiden aus dem System Schule nicht entziehen kann.

Im Folgenden beschreibt die Autorin aktuelle Gegebenheiten aus ihrer Schulentwicklungspraxis und entwickelt zu jeder dieser Situationen existenzielle Fragestellungen. Daran anschließend werden personale Handlungsoptionen aufgezeigt, um drohenden Abwehrreaktionen entgegen zu wirken.

4.1 Grundmotivation 1 – Grundvertrauen

Sich in der Umgebung sicher zu fühlen, ist eine Grundbedingung für berufliches Engagement. Auf dieser Ebene geht es um ein Aushalten und Annehmen von Bedingungen und Gegebenheiten.

Praxissituation

Eine Lehrerin an einer Neuen Mittelschule wird vom Schulleiter mit der Lerndesigner-Funktion betraut. Sie übernimmt damit die Aufgabe, im Kollegium Impulse zur Unterrichtsentwicklung zu setzen. Ihr Schulleiter setzt hohe Erwartungen in sie. Gleichzeitig spürt sie den Widerstand ihrer Kolleginnen und Kollegen gegenüber den geforderten Neuerungen. Sie fühlt sich unsicher, will aber die Erwartungen, die man in sie gesetzt hat, nicht enttäuschen.

Die existenziellen Fragen

- Kann ich die Bedingungen, die sich aus einer unklaren Rollenbeschreibung für Lerndesignerinnen ergeben, annehmen?
- Will ich die mit der neuen Funktion verbundene Mehrarbeit übernehmen?
- Kann ich den Widerstand der Kolleg_innen aushalten, weil er für mich persönlich keine Bedrohung darstellt?
- Habe ich genug Handlungsspielraum für meine persönlichen Ideen und Ansätze? Kann ich mich mit meinen Stärken und Fähigkeiten, Gefühlen und Bedürfnissen ausreichend einbringen?

Auf dieser Ebene geht es darum, Sicherheit zu gewinnen, um die Ablehnung der Kolleg_innen auszuhalten. Eine proaktive Auseinandersetzung mit dem Anforderungsprofil einer Lerndesignerin könnte im angeführten Beispiel helfen, neue Perspektiven für das Handeln zu erkennen, um sich weniger ausgeliefert zu fühlen.

Drohende Abwehrreaktionen

Kann die Lerndesignerin die Mehrzahl der Fragen nicht positiv beantworten, entsteht ein Gefühl der Verunsicherung und Angst. Die latente Bedrohung veranlasst die Lehrerin möglicherweise, die Funktion der Lerndesignerin zurück zu legen. Sie zieht sich von der Kollegenschaft zurück und verfällt in eine innere Lähmung.

4.2 Grundmotivation 2 – Grundwert

Hier wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich die Lehrpersonen mit den Themen und Inhalten des Entwicklungsvorhabens identifizieren können. Berufliche Erfüllung stellt sich nämlich dann ein, wenn man sich auf die Arbeit positiv einlassen kann.

Praxissituation

Eine wesentliche Änderung, die die Entwicklung

zur Neuen Mittelschule mit sich gebracht hat, ist die Abschaffung der Leistungsgruppen. Nunmehr werden alle Schüler_innen eines Jahrgangs im gemeinsamen Klassenverband unterrichtet. Dies bedeutet, dass Lehrpersonen ihre Unterrichtsmethoden umstellen müssen, um allen Kindern gleichermaßen Lernchancen zu ermöglichen.

Die existenziellen Fragen

- Arbeite ich auch unter den geänderten Rahmenbedingungen gern als Lehrerin/Lehrer, oder erlebe ich die Arbeit als reine Pflichterfüllung?
- Stehe ich in der Früh gerne auf, um in die Schule zu gehen?
- Kann zwischen mir und den Kindern eine Beziehung entstehen? Wie viel Nähe lasse ich zu, wie viel Zeit bringe ich auf?
- Habe ich grundsätzlich das Gefühl, es ist gut, dass ich an der Schule bin?
- Spüre ich, dass ich als Lehrperson etwas bewirken kann?

Die existenziellen Fragen sollen bewusst machen, dass es wichtig ist, sich aktiv den neuen Gegebenheiten zuzuwenden. Zuwendung kann im beschriebenen Beispiel bedeuten, Fortbildungen zu besuchen, um neue Handlungsoptionen für den Unterricht in heterogenen Gruppen zu erkennen.

Drohende Abwehrreaktionen

Wenn sich bei der Beantwortung der Fragen übermäßige Defizite zeigen, dann besteht die Gefahr von Überlastung, die ins Burnout oder zumindest in eine depressive Grundstimmung führen kann. Lehrpersonen, die keine Lust mehr am Unterrichten spüren, können auch keine Beziehung zu den Kindern aufbauen. Rückzug, Selbstentwertung und Resignation können die Folge sein.

4.3 Grundmotivation 3 – Selbstwert

Auf dieser Ebene geht es darum, sich selbst zu schätzen und zu achten für das, wie man ist und für das, wie man sich verhält. Wer Beachtung, Wertschätzung und Anerkennung erfährt bzw. diese auch anderen gegenüber erbringen kann, erlebt ein tiefes subjektives Personsein. Aus einem personal verankerten Selbstwert heraus kann auch einmal zu etwas „Nein“ gesagt werden.

Praxissituation

Ein Lehrer, der schon seit 30 Jahren unterrichtet, muss nun als Mittelschullehrer mit einem jungen Kollegen im Team unterrichten. Er kann über die Gewichtung der Lehrziele nicht mehr selbst entscheiden. Jede Unterrichtsaktivität muss mit dem Kollegen abgesprochen werden und der Lehrer hat das Gefühl, im Teamteachingprozess seine Authentizität zu verlieren. Zudem beschleicht ihn

die Sorge, dass der Kollege auf Grund seines Alters und trendigen Outfits bei den Schülerinnen und Schülern besser ankommt.

Die existenziellen Fragen

- Kann ich mich als Person in meiner Einzigartigkeit selbstbewusst einbringen und zeigen?
- Kann ich zu mir und meinen Ideen stehen?
- Habe ich das Gefühl, von meinem Teamteachingpartner als Person gesehen und respektiert zu werden?
- Kann ich meinem Kollegen Wertschätzung entgegen bringen?
- Kann ich gegebenenfalls eigenes Fehlverhalten eingestehen bzw. Fehlverhalten anderer verzeihen?

Sich selbst wertschätzen bedeutet im existenzanalytischen Sinn, sich der eigenen Werte bewusst zu sein und konstruktiv zu überlegen, wie diese in Bezug gebracht werden können mit den Werten des Kollegen. Selbstwert und Wertschätzung zeigen sich nicht in einer bedingungslosen Ablehnung von etwas, sondern in der Schaffung einer gewissen Distanz (Abgrenzung), um die eigenen Gefühle zu spüren und dann in eine kritische Stellungnahme zu sich und der Sache gehen zu können.

Drohende Abwehrreaktionen

Defizite auf der Ebene der dritten Grundmotivation führen zu Einsamkeit und Verletzlichkeit. Die Menschen zeigen übertriebene Rechtfertigungstendenzen und bringen sich nur widerwillig ein. Oftmals kommt es auch zu inadäquatem Verhalten gegenüber anderen.

4.4 Grundmotivation 4 – Sinn

Hier steht die Sinnperspektive für die Zukunft im Mittelpunkt. Kann ich meine pädagogische Arbeit mit persönlichen Werten verknüpfen? Durch innere Zustimmung können Phasen der Müdigkeit und Erschöpfung, die bei längeren Entwicklungsprozessen unweigerlich auftreten, überwunden werden.

Praxissituation

Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen forcieren die Zusammenführung mehrerer Schulen – Schulcluster sind ein Zukunftsthema. Ein Schulleiter steht vor der Zusammenlegung seiner Schule mit der Nachbarschule. Faktisch bedeutet dies, dass er zwar in den nächsten Jahren weiterhin Schulleiter sein wird, aber viele zusätzliche Aufgaben bewältigen wird müssen. Er leidet unter Sinnlosigkeitsgefühlen und fragt sich, ob aus dieser Situation noch etwas Gutes werden kann. Bis zu seiner Pensionierung sind es noch sechs Jahre – zu viel, um täglich frustriert zur Arbeit zu gehen.

Die existenziellen Fragen

- Kann ich „Ja“ zum Fusionsvorhaben sagen? Was ist zu klären, damit es für mich stimmig und nachvollziehbar wird?
- Wie kann ich mit meiner Arbeit etwas Positives dazu beitragen?
- Kann und mag ich den Zusammenlegungsprozess weiterhin mitgestalten?
- Gibt es Möglichkeiten, die äußeren Bedingungen und meine persönlichen Bedürfnisse in Einklang zu bringen?
- Lasse ich auch anderen Beteiligten genug Freiraum, sich in das Projekt einzubringen?
- Wie gehe ich mit persönlichen Sinnkrisen um? Suche ich nach Lösungswegen oder neige ich dazu, sie zu ignorieren?

Auf der Ebene der vierten Grundmotivation geht es darum, die Aufgabe mit den vorhandenen Mitteln und Fähigkeiten fruchtbar zu gestalten. Das Übernehmen von Aufgaben und die aktive Auseinandersetzung damit können helfen, Zusammenhänge zu erkennen. So können sich im Fusionierungsprozess neue Tätigkeitsfelder erschließen. Entscheidend ist, den neuen Entwicklungen mit Offenheit zu begegnen und sich selbst damit die Chance zu eröffnen, die eigene Einstellung zu verändern oder zu erweitern.

Drohende Abwehrreaktionen

Wenn sich auf der vierten Grundmotivation Defizite zeigen, dann entsteht ein Gefühl der Erschöpfung, das sich in Frustration und Aggression entladen kann.

5. Schlussbetrachtung

Schule muss ein Ort sein, an dem mit den Menschen, die dort arbeiten und lernen, etwas Bedeutenswertes geschieht. Sie darf nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung sein, sondern muss ein Ort sein, an dem die Menschen in ihrer jeweiligen Ganzheit erkannt werden. Dies trifft sowohl für Schülerinnen und Schüler zu, wie auch für die Lehrpersonen, die Führungspersonen und die Eltern. Das existenzanalytische Gedankengut kann wesentlich dazu beitragen, eine personale Pädagogik zu entwickeln, in der jedes Kind, jede Lehrperson und jede Führungsperson vom Willen zum Sinn beseelt ist. Denn nachhaltiges Lernen passiert nur dann, wenn die Lernenden und Lehrenden gleichermaßen von etwas begeistert sind und damit sinnorientiert und nicht zweckorientiert zusammen arbeiten.

Entsprechend dem Titel dieses Beitrags kann die Existenzanalyse als Bezugsrahmen für die Entwicklung von Schulen sowohl den Schülerinnen und Schülern wie auch den Lehrpersonen und

Führungspersonen Orientierung geben. Als humanistische Psychologie entwirft sie ein positives Menschenbild, indem es vorrangig darum geht, jeden Menschen als Person wahrzunehmen. Als Instrument der Selbstführung kann sie Lehrpersonen helfen, mit Druck, mangelnder Wertschätzung und emotionalen Herausforderungen konstruktiv umzugehen. Für

Führungspersonen kann sie eine wertvolle Hilfe zur Mitarbeiterführung sein und dazu beitragen, stürmische Zeiten der Veränderung gemeinsam mit dem Kollegium gut zu bewältigen. Denn Schulentwicklung gelingt,

- wenn sie als sinnvoll erlebt wird (Grundmotivation 4),
- wenn sich Lehrpersonen und Kinder gleichermaßen mit ihren Stärken und Fähigkeiten einbringen können (Grundmotivation 3),
- wenn alle Mitwirkenden zusammenarbeiten in dem Verständnis, dass jede Einzelne, jeder Einzelne wichtig ist (Grundmotivation 2) und
- wenn die Rahmenbedingungen so sind, dass sie Sicherheit geben (Grundmotivation 1).

Literatur

- Aregger, K. & Waibel, E. (Hrsg.). (2006). *Schulleben und Lebensschule. Beiträge einer existenziellen Pädagogik*. Donauwörth: Auer Verlag.

- Kolbe, C. (2006). Die personale Motivation und Dialogfähigkeit in der Pädagogik. In K. Aregger & E. M. Waibel (Hrsg.), *Schulleben und Lebensschule* (S. 36-46). Donauwörth, Luzern: Auer, Comenius.

- Längle, A. (1998). *Viktor Frankl. Ein Porträt*. München: Piper Verlag.

- Längle, A. & Holzhey-Kunz, A. (2008). *Existenzanalyse und Daseinsanalyse*. Wien: facultas wuv.

- Maretta-Schär, L., Wagner, A. & Wicki, B. (2006). Runder Tisch: Was ist Person? Was ist personale Begegnung? In K. Aregger & E. M. Waibel (Hrsg.), *Schulleben und Lebensschule* (S. 47-54). Donauwörth, Luzern: Auer, Comenius.

- Schlee, J. (2014). *Schulentwicklung gescheitert*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Strittmatter, A. (2001). Bedingungen für die nachhaltige Aufnahme von Neuerungen an Schulen. *Journal für Schulentwicklung* 4, S. 58-66.

- Waibel, E. M. (2011). *Erziehung zum Sinn - Sinn der Erziehung. Grundlagen einer existenziellen Pädagogik*. Augsburg: Brigg Pädagogik.

Gelingensfaktoren inklusiven Bewegungs- und Sportunterrichts

Eine partizipative Studie

Kludia Kröll
Bettina Rolli-Rohrer
Vera Zass

Abstract

In diesem Artikel werden Faktoren und Perspektiven aufgezeigt, die einen bestmöglichen inklusiven Bewegungs- und Sportunterricht für Schüler_innen mit einer körperlichen oder mehrfachen Beeinträchtigung gewährleisten können. Die vorliegende partizipative Pilotstudie orientiert sich an den Ergebnissen von Lelgemann, Singer, Lübbecke und Walter-Klose (2012) zu den Gelingensbedingungen inklusiver schulischer Settings. Mit diesem Forschungsprojekt wird beabsichtigt, die Untersuchungsergebnisse hinsichtlich relevanter Gelingensfaktoren einer „Traumsportstunde“ aus der subjektiven Wahrnehmung von Schüler_innen einer Inklusionsklasse in weitere Sportstunden einfließen zu lassen. Als zentrale Aspekte kristallisieren sich die Auswahl der Lieblingsinhalte, die differenzsensible Organisation der Sozialformen, die Berücksichtigung der Selbsteinschätzung der Schüler_innen bezüglich ihres Eigenkönnens und das Eingehen der Lehrpersonen auf die Bedürfnisse und Wunschvorstellungen der Lernenden heraus.

Da im Rahmen partizipativer Forschungsansätze alle beteiligten Forscher_innen gleichberechtigt agieren, wird das Erhebungsinstrument des Peer-Interviews als viable Methode für dieses partizipative Aktionsforschungsprojekt betrachtet. Die Ergebnisse der Untersuchung weisen darauf hin, dass die Großen Ballspiele von den befragten Schüler_innen, ungeachtet ihres Geschlechts und ihrer (Nicht-)Beeinträchtigung als Lieblingsinhalte favorisiert werden. Ebenso wird dem Bo-

den- und Gerätturnen sowie den Einfachen Spielformen mit dem Ball und den Wintersportarten große Bedeutung beigemessen. Die Schüler_innen mit Beeinträchtigung präferieren den geschlechtshomogenen Bewegungs- und Sportunterricht und verfügen über eine positive Selbsteinschätzung ihres Eigenkönnens. Für gelingenden, differenzsensiblen Unterricht ist eine inklusive, wertschätzende und offene Haltung der essentielle Baustein und die partizipative Aufgabe aller Schulbeteiligten. (Reich, 2012, S. 11)

1. Ausgangslage und Forschungsinteresse

Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, die am 13.12.2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen unterschrieben wurde und am 03.05.2008 in Kraft trat, besagt: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives [inklusive] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...] 2 e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration [Inklusion] wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“ (SoVD, o.J., „Artikel 24 – Bildung...“, o. S.).

Im Kontext der 2008 unterschriebenen Ratifizierung des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet sich Österreich dazu, das integrative durch ein inklusives Schulsystem zu ersetzen. Damit soll der Prozess der Antidiskriminierung auf allen Ebenen weitergeführt werden. Diese Entwicklung gründet in der Ende der 1970er Jahre im deutschsprachigen Raum aufgekommenen Bewegung der Integrationspädagogik, deren Ziel die schulische und gesellschaftliche Nichtaussonderung von Menschen mit Behinderung ist. Konkret wird das gemeinsame Lernen aller Schüler_innen, beeinträchtigter und nicht-beeinträchtigter, in den Fokus gestellt. (Prenzel, 2006, S. 139)

Diese Forderung nach Integration aller Kinder in den Regelunterricht hat weitreichende Konsequenzen für das Bildungswesen, sowohl für die sonderpädagogischen Einrichtungen als auch für die Regelschulen, wobei die Anpassung an das System Schule immer noch von den von Ausgrenzung bedrohten Menschen gefordert wird. (Heidegger, 2015, S. 5)

Der Prozess der Realisierung des Integrationsgedankens an Schulen ist von Schwierigkeiten gekennzeichnet und konnte noch nicht nachhaltig umgesetzt werden. Den Vordenker_inne_n ist der Begriff Integration nicht weitreichend genug beschrieben. Zur Schärfung des Begriffs Integration wurde ein neuer Terminus entwickelt – der der Inklusion. Dieser leitet sich aus dem Lateinischen „includere“ („einschließen“, „einbeziehen“) ab und wird im pädagogischen Kontext im Sinne eines „Nicht Ausschließens“ von Personengruppen und der Anerkennung menschlicher Vielfalt verwendet. (Köpfer, 2012, S. 1) In Österreich werden die Begriffe Inklusion und Integration nach wie vor in vielen Bereichen austauschbar und ohne klare inhaltliche Abgrenzung verwendet. (Heidegger, 2015, S. 5)

In Anlehnung an Frühauf (2012, S. 12) bezieht sich der Begriff Inklusion „immer auf alle Aspekte von Verschiedenheit; Behinderung ist also immer nur ein Subaspekt. Geht es ausschließlich um Behinderung, bleibt der Integrationsbegriff angemessener, denn andernfalls droht die Inflationierung des Inklusionsbegriffs. Geht es um Behinderung im Zusammenhang gesellschaftlicher Marginalisierung insgesamt, ist allerdings der Inklusionsbegriff sinnvoller und angemessener.“ Schulen stehen aktuell vor der Herausforderung, mit der wachsenden Vielfalt bzw. Heterogenität der Schüler/innen konstruktiv umzugehen, sodass ihre individuellen Begabungen und Potentiale bestmöglich gefördert und aktiviert werden. Dabei stehen „individuelle und diskriminierungsfreie Lern-, Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Mädchen und Buben

unterschiedlicher familiärer und kultureller Herkunft mit unterschiedlichen Leistungsspektren“ (bmukk, 2012, S. 7) im Fokus.

Als Vorbild für inklusive Forschungsvorhaben können die Ergebnisse der Evaluierung der schulischen Integration, laut Feyerer und Specht eines der am „konsequentesten und intensivsten evaluierten Schulreformprojekte der letzten Jahre“ (Feyerer & Specht, 2009; zitiert nach Heidegger 2015, S. 7), herangezogen werden.

In Österreich setzte sich die Forschung lange Zeit mit hemmenden und förderlichen Faktoren in der Unterrichtsarbeit sowie dem Vergleich separativer und inklusiver Beschulung auseinander. Grundlagenforschung und bildungspolitische Maßnahmen für inklusive Schulen jedoch standen bislang kaum im Fokus des Forschungsinteresses. (Heidegger, 2015, S. 7)

In Studien anderer Länder (z.B. Großbritannien, Kanada), die sich mit der Beforschung des gemeinsamen Bewegungs- und Sportunterrichts befassen, wurde festgestellt, dass dieser für Schüler_innen mit Beeinträchtigung sehr erfolgreich sein kann. (Vogler, Koranda & Zenman, 1996; zitiert nach Lienert, 2008, S. 216) Die positive Wahrnehmung des Bewegungs- und Sportunterrichts ist laut Goodwin und Watkinson (2000; zitiert nach Lienert, 2008, S. 216) an die individuelle Befindlichkeit beeinträchtigter Schüler_innen gekoppelt. Ihr Wohlbefinden geht mit dem Gefühl des Dazugehörens und der Möglichkeit, an „guten“ Tagen ihre Fertigkeiten erfolgreich zeigen zu können, einher. Schüler_innen mit Beeinträchtigungen erleben und bewerten den Sportunterricht als negative Erfahrung bzw. „schlechten“ Tag, wenn ihre Fertigkeiten von Mitschüler_innen in Frage gestellt werden. Auf diese Weise fühlen sie sich sozial ausgegrenzt.

Places und Hodges (2001; zitiert nach Lienert, 2008, S. 216) thematisieren in ihrer Untersuchung zum Sportunterricht einer Inklusionsklasse mit drei Rollstuhlfahrerinnen die Bereiche Segregation und soziale Isolierung im Kontext von inklusivem Unterricht. Hier hatten Schüler_innen mit und ohne Beeinträchtigungen nur selten miteinander Kontakt und verbrachten nicht dieselbe Zeit mit Lernaktivitäten im Sportunterricht.

Auch eine Literaturanalyse zum gemeinsamen Bewegungs- und Sportunterricht beeinträchtigter und nicht-beeinträchtigter Schüler_innen bestätigt, dass Inklusion nicht immer erfolgreich verläuft. Gerade die soziale Dimension der Ausgrenzung wird von den Betroffenen schmerzhafter als das Bewusstsein eigener Leistungsdefizite erlebt, wie folgendes Zitat untermauert: „Nur die soziale Ausgrenzung macht eine Person mit einer Einschränkung zu einer behinderten Person“ (Schmidt, 2004; zitiert nach Lienert, 2008, S. 216).

Die bis dato aus Deutschland vorhandenen wissenschaftlichen Ergebnisse zu inklusivem Unterricht verweisen auf die zentrale Bedeutung der Wahrnehmung der individuellen Bedürfnisse der Schüler_innen mit körperlichen und komplexen Beeinträchtigungen. Es wird betont, dass inklusive Beschulung nur dann gelingen kann, wenn schulisches Lernen und die dazu gehörenden Organisationen sich an alle Schüler_innen anpassen. (Lelgemann, Singer, Lübbecke & Walter-Klose, 2012, S. 1)

2012 konnten neue Forschungserkenntnisse aus dem Forschungsprojekt „Gelingensbedingungen für den Ausbau gemeinsamer Beschulung (schulische Inklusion) und Sicherung des bestmöglichen Bildungsangebots (Art. 24, 2e der UN-Konvention) von Schülern mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung“, durchgeführt an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, generiert werden. Diese mehrdimensional angelegte Studie, einem triangulativen Ansatz folgend, setzt sich aus einer Literaturanalyse nationaler und internationaler wissenschaftlicher Untersuchungen, einer qualitativen Interviewstudie mit 84 Befragten und einer quantitativen Befragung mit 4011 Proband_innen zusammen. Im Kontext der mündlichen Befragungen wurden sowohl erfolgreich inkludierte Schüler_innen und deren Eltern als auch gescheiterte, die auf eine ihrer Behinderung entsprechende Förderschule wechselten, zu ihren Erfahrungen interviewt. Die Ergebnisse dieser Studie belegen, dass die didaktischen Angebote und die lernzielgleiche bzw. lernziendifferenzierte Förderung für gelingende Inklusion von zentraler Bedeutung ist, um alle Schüler_innen bestmöglich in ihrem Bildungsprozess zu unterstützen. Die Bewältigung dieser herausfordernden Aufgabe beruht auf der Basis einer wertschätzenden und offenen Grundhaltung von Lehrpersonen hinsichtlich Inklusion und Heterogenität der Schüler_innen. Zusätzlich bedarf es des Einsatzes multiprofessionell ausgebildeter Teams, kleiner Klassengrößen und eines positiven sozialen Klimas. (ebd.)

Sowohl die qualitativen als auch quantitativen Erhebungen dieser Studie bringen zum Vorschein, dass sich folgende personale und strukturelle Faktoren als hemmend für das Gelingen schulischer Inklusion erweisen:

- Behinderungsformen der Schüler_innen, die mit einem erhöhten Therapie- bzw. Pflegebedarf gekoppelt sind und/oder Beeinträchtigungen im sprachlichen Bereich,
- kognitive Beeinträchtigungen und/oder Defizite im Sozialverhalten,
- Defizite im Selbstkonzept, wie geringes Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen,

- geringes Engagement der Eltern für ihre beeinträchtigten Kinder und ihre weitere schulische sowie berufliche Sozialisierung.

Die angeführten Faktoren sollten jedoch keine Stolpersteine für gelingende schulische Inklusion darstellen. (Lelgemann, Singer, Walter-Klose & Lübbecke, 2012, S. 7 f.)

Die Professionalisierung der zukünftigen Lehrkräfte bezüglich Inklusion hat in Österreich in der Primarstufe mit der Lehrer_innenbildung NEU im Studienjahr 2015/16 bereits begonnen. Die Universität Innsbruck startete die Lehrer_innenbildung NEU der Sekundarstufe 2015/16 im Alleingang und führt das Lehramtsstudium mit dem Studienjahr 2016/17 in Kooperation mit den Institutionen des Entwicklungsverbundes West fort. Inklusion gilt in beiden Curricula als Querschnittsmaterie, die in der Grundausbildung mit dem fächerübergreifenden Erwerb von sogenannten Querschnittskompetenzen wie folgt beschrieben wird: „Die Absolventinnen und Absolventen haben eine inklusive Grundhaltung erworben: Das Ziel unterrichtlichen Handelns ist die Förderung jeder Schülerin und jedes Schülers gemäß ihrer und seiner personalen Fähigkeiten und Möglichkeiten“ (Curriculum der Universität Innsbruck, 2015, S. 7).

Sowohl in der Primar- als auch Sekundarstufe kann Inklusion als Schwerpunkt bzw. Wahlpflichtbereich gewählt werden. Die ersten ausgebildeten Lehrer_innen, nach den neuen Richtlinien der vom Entwicklungsverbund West entwickelten, aktuellen Curricula, werden das Bachelorstudium sowohl in der Primarstufe als auch Sekundarstufe 2018/19 absolviert haben.

Der Prozess der gesetzlichen Umsetzung der schulischen Inklusion soll in Österreich mit allen Konsequenzen (z.B. Auflösung der Sonderpädagogischen Zentren) bis September 2017 abgeschlossen und forschend unterstützt werden, um schulische Inklusion bestmöglich zu realisieren. Das hier vorliegende Forschungsvorhaben entstand im Rahmen eines Workshops der jährlich stattfindenden Late Summer School der Pädagogischen Hochschule Steiermark in Zusammenarbeit mit dem BZBF (Bundeszentrum für Professionalisierung in der Bildungsforschung) im September 2015 und fokussiert die Umsetzung eines partizipativen Pilotprojekts im schulischen Kontext. Darauf aufbauend sind weiterführende Studien mit höherer Proband_innenzahl angedacht.

2. Forschungsmethodisches Vorgehen

Ziel und Fragestellung dieses Forschungsvorhabens ist es, Faktoren ausfindig zu machen, die ei-

nen bestmöglichen inklusiven Bewegungs- und Sportunterricht für Schüler_innen mit einer körperlichen oder mehrfachen Beeinträchtigung gewährleisten und Perspektiven aufzuzeigen, die für einen inklusiven Sportunterricht förderlich sind. Um die Forschungsfrage, welche Faktoren eine Traumsportstunde aus der subjektiven Wahrnehmung von Schüler_innen einer zweiten, inklusiv geführten Mittelschulklasse kennzeichnen, beantworten zu können, wird dieser Untersuchung der Forschungsansatz der partizipativen Aktionsforschung (PAR) zugrunde gelegt. Partizipative Forschungsansätze beinhalten konkrete Fragen der Lebensbewältigung mit einer Beeinträchtigung und geben den Betroffenen bei der Gestaltung der Vorgehensweisen im Forschungsprozess Raum. (Seyden & Abresch, 1995; zitiert nach Flieger, 2003, S. 3) Somit wird gewährleistet, dass an diesem Forschungsprozess Partizipierende verschiedene Perspektiven repräsentieren. (Turnbull & Friesen, 1995; zitiert nach Flieger, 2003, S. 4) Als viable Methoden, Faktoren für einen gelingenden, inklusiven Sportunterricht aus Sicht beeinträchtigter und nicht-beeinträchtigter Schüler_innen einer zweiten Mittelschulklasse auszumachen, betrachten die Verfasserinnen dieses Beitrags die Erhebungsmethode des Peer-Interviews, das Aufbereitungsverfahren der wörtlichen Transkription und die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse in Form der inhaltlichen Strukturierung.

Die Variante des Peer-Interviews ist für die vorliegende Studie von besonderer Relevanz, weil diese Interviewform unter anderem den Schüler_innen mit und ohne Beeinträchtigung Raum bietet, sich aktiv am Forschungsprozess zu beteiligen. Partizipative Aspekte dieses Forschungsprojekts zeigen sich darin, dass die Jugendlichen die inhaltliche Gestaltung der Peer-Interviews weitgehend eigenständig übernehmen und selbst Informationen über ihre Mitschüler_innen zum selben schulischen Kontext des Sportunterrichts sowohl erheben als auch mitteilen. (Vergleiche dazu die Dimensionen der Partizipation an Forschungsprozessen nach Dick, 1997; zitiert nach Flieger, 2003, S. 4)

2.1 Vorbereitung und Durchführung der Peer-Interviews

In der Phase der Interviewvorbereitung wurden alle 19 Schüler_innen der Inklusionsklasse 2a einer Praxis Mittelschule im Osten Österreichs Ende November 2015 im Fach Deutsch mit dem Bereich Fragen und Fragetechniken zum Thema „Mein Traumtag“ konfrontiert. Mit Hilfe eines zuvor von den Schüler_innen dazu verfassten Impulstextes erprobten sie in geschlechtsheterogen zusammengestellten Paaren Peer-Interviews. Diese wurden mit Smartphones aufgezeichnet, mit dem Ziel, die Jugendlichen auf das Anfang Jänner 2016 anberaumte partizipative Aktionsforschungsprojekt vorzubereiten. Die ungerade Schüler_innenzahl wurde während der Interviews durch die Beteiligung einer Lehrperson ausgeglichen.

Im Kontext der Untersuchungsdurchführung am 08.01.2016 erhielten alle 17 an diesem Tag anwesenden Jugendlichen der 2a-Klasse – neun weibliche, davon drei beeinträchtigte und sechs nicht-beeinträchtigte Schülerinnen, und acht männliche, ein beeinträchtigter und sieben nicht-beeinträchtigte Schüler – die Aufgabe, sich in assoziativer Weise mit dem Thema „Meine Traumsportstunde“ auseinanderzusetzen. Die Jugendlichen verfassten so eigenständig wie möglich einen Impulstext zu ihrer Traumsportstunde. Im Vorfeld wurden von den forschenden Schüler_innen und Lehrpersonen Beispiele bzw. Faktoren für eine Traumsportstunde, wie etwa bevorzugte Inhalte, Sozialformen und Wunschziele, thematisiert, welche unter anderem beim anschließenden Schreiben des Textes berücksichtigt werden sollten. Dieser Text zur Traumsportstunde diente im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses allen Schüler_innen als eine Art Leitfaden für die Generierung von Fragen für das Peer-Interview.

Die von den Lehrpersonen bestimmten Tandems wurden sowohl während der Vorbereitungs- als auch Durchführungsphase der Peer-Interviews weitgehend beibehalten. Allerdings setzte sich aufgrund der Absenz zweier Kinder zum Zeitpunkt der Untersuchungsdurchführung ein Inter-

Stichprobe	Anzahl	Inklusionskind	Regelschulkind	Männlich	Weiblich
Grundgesamtheit	8	4	4	3	5
Tandem 1	2	1	1	1	1
Tandem 2	2	1	1	1	1
Tandem 3	2	1	1	1	1
Tandem 4	2	1	1	0	2

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe

viewtandem aus einer Lehrperson und einem Schüler, ein weiteres aus zwei Mädchen, einem beeinträchtigten und einem nicht beeinträchtigten, zusammen. Die neun Interviewtandems bestanden somit aus sieben geschlechtsheterogenen und zwei gleichgeschlechtlichen Paaren, inklusive Lehrperson. Die vier beeinträchtigten Schüler_innen, drei Mädchen und ein Junge, bildeten mit nicht-beeinträchtigten Schüler_innen drei geschlechtsheterogene Tandems und ein gleichgeschlechtliches Paar, bestehend aus zwei Mädchen.

2.2 Auswertung der Peer-Interviews

Mit Hilfe der Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse soll es gelingen, ein möglichst vielfältiges und differenziertes Bild von den Vorstellungen der Schüler_innen einer zweiten NMS-Klasse über ihre Traumsportstunde im inklusiven Setting zu erhalten. Das von Mayring (2015, S. 54 ff.) entwickelte Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse umfasst folgende Bereiche: die Bestimmung des Ausgangsmaterials, die Richtung der Fragestellungen, das Ablaufmodell der Analyse zur Generierung des Kategoriensystems und spezielle Techniken qualitativer Inhaltsanalyse.

Aus dem Datenmaterial aller 18 Peer-Interviews wird die Grundgesamtheit mit acht Interviews festgelegt. Die Untersuchungsdurchführung wurde vom Mathematik- und Sportlehrer, Kooperationspartner dieses Forschungsprojekts, von der Deutschlehrerin, der Sonderpädagogin der 2a-Klasse und von der Kooperationspartnerin der PH Tirol begleitet. Die Aufzeichnungen der mündlichen Befragungen wurden im Anschluss für die weitere Datenauswertung wörtlich transkribiert.

Zum Zeitpunkt der Untersuchung bestand diese Klasse aus 17 Jugendlichen, neun Mädchen und acht Jungen. Bei drei Mädchen und einem Jungen dieser 17 Schüler_innen wurde bereits in der Volksschule ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert, der beim Übertritt in die Sekundarstufe beibehalten wurde. Diese Schüler_innen werden in allen Hauptfächern nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet. Alle 17 Jugendlichen dieser Klasse gehören zum Schulsprengel und waren zum Zeitpunkt der Untersuchungsdurchführung zwischen elf und 13 Jahre alt. Das Kernteam der Lehrer_innen der 2a-Klasse setzt sich aus einer Sonderpädagogin, die 23 Stunden in der Klasse tätig ist, einer Deutschlehrerin, einer Englisch- und Sportlehrerin sowie einem Mathematik- und Sportlehrer zusammen. Die Stundentafel der 2a-Klasse beinhaltet drei Unterrichtsstunden Bewegung und Sport pro Woche, wobei jeweils eine Einzelstunde geschlechtergetrennt und eine Doppelstunde am Nachmittag koedukativ im Klassenverband unterrichtet werden. Diese Doppelstunde wird, zusätzlich zu den beiden

Sportlehrpersonen, von der Sonderpädagogin dieser Schule begleitet. Ein besonderer inhaltlicher Fokus wird auf das Boden- und Gerätturnen sowie auf Volleyball und Fußball als unverbindliche Übungen gelegt.

Die spezifische Fragestellung, um der Analyse eine bestimmte Richtung zu geben (Mayring, 2015, S. 58), lautet, welche Faktoren eine Traumsportstunde aus der subjektiven Wahrnehmung von Schüler_innen einer zweiten inklusiv geführten Mittelstufe kennzeichnen.

Im Rahmen der qualitativen Auswertungstechnik der inhaltlichen Strukturierung wird ein Kategoriensystem gebildet. Den definierten Kategorien werden entsprechende Textstellen zugeordnet und Ankerbeispiele angeführt. (Mayring, 2015, S. 97). Zudem werden diese Textstellen bezüglich Gemeinsamkeiten und Differenzen verglichen und interpretiert. (Felder, 1999, S. 102)

Das auf diese Weise gewonnene Kategoriensystem beinhaltet nun folgende Kategorien:

K1: Lieblingsinhalte

K2: Lernorte

K3: Sozialformen/Geschlechterverhältnis

K4: Motive und Begründungen/Geschlechterverhältnis

K5: Selbsteinschätzung des Eigenkönnens

K6: Fremdeinschätzung des Könnens

K7: Zeitdauer

K8: Wunschziele

In der anschließenden Ergebnispräsentation haben nachstehende Abkürzungen folgende Bedeutungen: I. = Interview; m. = männlich; w. = weiblich; k. In. = kein Inklusionskind, In. = Inklusionskind, Z. = Zeile.

Die Auswertung der Interviews diente sowohl zur Erreichung eines Gesamtergebnisses als auch zum Vergleich zwischen den Geschlechtern und beeinträchtigten sowie nicht beeinträchtigten Schüler_innen. Sie enthält ebenso qualitative, z.B.: Kategorienbildung, wie quantitative Schritte, z.B.: die Auszählung der Häufigkeiten einer Kategorie, um möglicherweise mit der Häufigkeit des Vorkommens einer Kategorie ihre Bedeutung zu untermauern. (Mayring, 2007, S. 45)

3. Ergebnisse und Interpretation

In diesem Kapitel werden auszugsweise einzelne Kategorien aufgezeigt und deren Fundstellen numerisch belegt. Im Anschluss werden die aussagekräftigsten Ergebnisse dieser Kategorien dargestellt, interpretiert und mit Ankerbeispielen verdeutlicht. Folgende Kategorien werden näher betrachtet: K1: Lieblingsinhalte, K3: Sozialformen/Geschlechterverhältnis, K5: Selbsteinschätzung des Eigenkönnens, K8: Wunschziele.

K1: Lieblingsinhalte

Die acht befragten Schüler_innen der untersuchten Klasse wählten, in hierarchischer Reihenfolge aufgelistet, die Großen Ballspiele (13 Nennungen im Laufe der Interviews), Einfache Spielformen mit dem Ball (acht Nennungen), Boden-, Gerätturnen und weitere koordinative Inhalte ebenso wie die Wintersportarten (je sieben Nennungen) als ihre Favoriten. Jeweils drei Aussagen bezogen sich auf die Sportarten Schwimmen und Leichtathletik. Der Bereich Fangspiele wurde zweimal und Wandern schließlich einmal erwähnt. Innerhalb der Großen Ballspiele wurden Volleyball, Basketball und Fußball je viermal als Lieblingsinhalte bezeichnet, einmal wurde Handball favorisiert.

Im Kontext der Auswertung dieser Kategorie fällt auf, dass beeinträchtigte und nicht beeinträchtigte sowie männliche und weibliche Schüler_innen gleichermaßen die Großen Ballspiele am häufigsten als ihre Lieblingsinhalte nannten. Die besondere Affinität der Kinder und Jugendlichen zu den Großen Ballspielen könnte auch auf das Angebot der unverbindlichen Übungen Volleyball und Fußball an dieser Schule zurückzuführen sein.

„Meine Lieblingsstunde ist Basketball [...]. Ja zum Beispiel Völkerball oder Fußball [...]. Ja zum Beispiel Eislaufen [...].“ (I. 5, m., In., Z. 4-33).

Ebenso erfreuten sich Einfache Ballspiele bei den Jugendlichen, ohne besondere Unterschiede zwischen den Geschlechtern, großer Beliebtheit, wobei nur zwei Schülerinnen mit Beeinträchtigungen diese Spielformen als ihre Lieblingsinhalte erwähnten.

Zudem erfuhr der Bereich des Boden-, Gerätturnens und koordinativer Inhalte (vor allem Trampolin und Parcours) hohe Akzeptanz.

„...zum Beispiel Gerätturnen, Trampolin, Cashy-Castle, das ist so ein Abschießspiel, und was noch? Fußball, Basketball, Volleyball, Inselball,...“ (I. 2, m., k. In., Z. 4-5).

Im Zusammenhang mit diesen eben erwähnten Lieblingsinhalten zeigt sich, dass vor allem die Mädchen diese Inhalte bevorzugten, jedoch nur eine Schülerin mit Beeinträchtigung.

Die Antworten der Schüler_innen lassen darauf schließen, dass die Jugendlichen bereits mit Boden-, Gerätturnen und koordinativen Inhalten vertraut sind und über ein gewisses Fertigkeitenniveau verfügen, welches auch auf ein besonderes Engagement der unterrichtenden Sportlehrpersonen hinweist.

Der Eislaysport wurde ebenso häufig wie Boden- und Gerätturnen als Lieblingsinhalt von den befragten Schüler_innen, unabhängig von ihrem Geschlecht und ihrer (Nicht-)Beeinträchtigung, bezeichnet.

Die zur Kategorie Lieblingsinhalte gewonnenen

Ergebnisse dieser Untersuchung im inklusiven Feld werden durch eine weitere österreichische Studie im nicht-inklusive Setting, durchgeführt in Wien, bestätigt. So stellt Dallinger (2010, 74 f.) im Kontext ihrer sportwissenschaftlichen Diplomarbeit eine Rangliste der am häufigsten gewünschten Sportarten dar. Die quantitative Befragung umfasst eine Stichprobe von 127 zehn- bis 14-jährigen Mittelschüler_innen ohne Beeinträchtigungen. Die Ergebnisse zeigen, dass Volleyball, Gerätturnen und Trampolinturnen, unabhängig vom Geschlecht, zu den beliebtesten Sportarten für Mädchen und Jungen zählen.

Im Vergleich beider Studien, sowohl zum inklusiven als auch nicht-inklusive Bewegungs- und Sportunterricht, wird evident, dass nur geringe Unterschiede der Schüler_innen bezüglich ihrer Auswahl der Lieblingsinhalte, unabhängig von ihrem Geschlecht und ihrer (Nicht-)Beeinträchtigung, festzustellen sind.

K3: Sozialformen/Geschlechterverhältnis

Im Rahmen der Auswertung dieser Kategorie wird deutlich, dass die Schüler_innen den Bewegungs- und Sportunterricht in koedukativer Form im Gesamtklassenverband mit 13 Aussagen als beliebteste Sozialform einschätzten, explizit für die Inhalte Große Ballspiele, Eislaufen und Einfache Ballspiele.

„Ganze Klasse, ich möchte Eislaufen gehen“ (I. 3, w., In., Z. 5).

Es fällt auf, dass die Mädchen mit Beeinträchtigungen die Großen Ballspiele, das Boden-, Gerätturnen und weitere koordinative Inhalte im geschlechtshomogenen Klassenverband bevorzugen. Eine Schülerin mit einer mehrfachen Beeinträchtigung argumentierte während des Interviews, dass sie die Einzelstunde im Mädchenverband mit einer weiblichen Lehrperson entspannter erleben würde.

K5: Selbsteinschätzung des Eigenkönnens

In sieben Aussagen der Befragten wurde die positive Selbsteinschätzung ihres Eigenkönnens deutlich und zwar in den Bereichen Boden-, Gerätturnen (drei Nennungen zu Salto) und koordinative Inhalte (eine Nennung zu Seilspringen), Große Ballspiele (eine Nennung zu Basketball) und Einfache Spielformen mit dem Ball (eine Nennung zu Brennball) sowie Schwimmen (eine Nennung).

Vor allem bezüglich des Boden- und Gerätturnens (Salto) tätigten die Schüler_innen häufig Aussagen zu ihrer positiven Selbsteinschätzung ihres Eigenkönnens. Die Lehrpersonen legen einen besonderen Fokus auf den Bereich des Boden- und Gerätturnens und scheinen ihre Schüler_innen auf besondere Weise zu ermutigen. Es ist erwähnenswert, dass alle Aussagen zur positiven

Einschätzung des Eigenkönnens von Mädchen mit Beeinträchtigungen stammten, wohingegen sich lediglich Buben ohne Beeinträchtigung dazu äußerten.

„...und ich kann sehr gut mit dem Seil halt springen“ (I. 1, w., In., Z. 6).

Textstellen, die sich auf die negative Selbsteinschätzung des Eigenkönnens bezogen, wurden vorrangig in den Aussagen von Schülerinnen mit Beeinträchtigungen offenkundig. Es fällt insgesamt auf, dass sich vor allem Mädchen mit Beeinträchtigungen zur Selbsteinschätzung ihres Eigenkönnens Gedanken machen.

„...mag sehr gerne Fußball spielen [...] kann nicht so gut“ (I. 1, w., In., Z. 15).

Die Antworten der Schülerinnen, die ihr Eigenkönnen vorwiegend positiv bewerten, legen den Schluss nahe, dass diese Mädchen über ein hohes Selbstvertrauen verfügen.

Im Gegensatz dazu verweist Walker (2004, S. 59) darauf, dass vor allem bei Mädchen in der Zeit der Pubertät das Selbstkonzept abnimmt. Die geringere Beachtung der Mädchen durch Lehrpersonen in dieser sensiblen Entwicklungsphase kann Studien (ebd.) zufolge auch Ursache für ein weniger ausgeprägtes Selbstwertgefühl der Schülerinnen sein.

K8: Wunschziele

Elf Aussagen der Befragten, in ausgewogenem Verhältnis zwischen Mädchen und Buben, beinhalteten den Wunsch, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erlernen bzw. zu verbessern, wobei zehn Textstellen den Bereich des Boden- und Gerätturnens betrafen.

Im Zusammenhang mit der Auswertung dieser Kategorie wird deutlich, dass sich die Wunschziele vor allem im Bereich des Boden- und Gerätturnens auf Fertigkeiten am Boden und Reck bezogen. Nur ein beeinträchtigtes Mädchen brachte Wünsche zum Erlernen (Salto) bzw. Verbessern (Fußball) eigener Fertigkeiten und Fähigkeiten zum Ausdruck, wohingegen Schüler_innen ohne Beeinträchtigungen häufiger Wunschziele erwähnten.

„...ich möchte es so gerne ganz Fußball spielen wie die Jungs“ (I. 1, w., In., Z. 16).

In der Auswertung dieser Kategorie wird ersichtlich, dass gerade Fertigkeiten im Bereich Boden- und Gerätturnen auf die Schüler_innen eine große Faszination ausüben und für sie erstrebenswert sind. Dabei scheint die Vorbildwirkung der Lehrpersonen eine große Rolle zu spielen.

Der Einfluss der Trendsportarten Parcouring (Rom & Schichor, 2010, S. 16 ff.) und Freerunning spiegelt sich in den Aussagen der Schüler_innen zu ihren Wunschzielen ebenso wider. Dass die Bedeutung der Trendsportarten im Verlauf der Se-

kundarstufe I bei den Schüler_inne_n zunimmt, belegt auch die deutsche Sprintstudie von Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck und Brettschneider (2005, S. 116 f.). Die Autor_innen betonen im Rahmen ihrer Untersuchung zur Situation des deutschen Schulsports der Sekundarstufe I, dass die von den Schüler_inne_n gewünschten Sportaktivitäten teilweise auch von traditionellen und geschlechtsstereotypen Mustern beeinflusst werden. Nach prozentueller Häufigkeit dargestellt präferieren Mädchen Tanzen, Schwimmen, Trendsportarten, wie Inline-Skaten, Tennis, Kampfsportarten und Entspannungsübungen. Jungen hingegen bevorzugen Fußball, andere traditionsreiche Ballspiele, wie Handball und Basketball, Hockey, Tischtennis, Baseball und Kampfsportarten.

4. Zusammenschau und Ausblick

Auch wenn dieses Forschungsprojekt auf einer kleinen Stichprobe basiert, kamen dennoch interessante Ergebnisse zum Vorschein, die den Ausgangspunkt für weitere Forschung darstellen.

Diese Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Großen Ballspiele von den befragten Schüler_inne_n, unabhängig von ihrem Geschlecht und möglichen Beeinträchtigungen, als Lieblingsinhalte für ihre Traumsportstunde favorisiert werden. Ebenso wird den Bereichen Boden-, Gerätturnen und weiteren koordinativen Inhalten sowie den Einfachen Spielformen mit dem Ball und den Wintersportarten große Bedeutung zugeschrieben. Diese Erkenntnisse spiegeln sich auch in den bereits erwähnten Studien von Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck und Brettschneider (2005) sowie Dallinger (2010) wider.

Die Schüler_innen ohne Beeinträchtigungen präferieren für ihre Traumsportstunde den Unterricht im Klassenverband in koedukativer Form, wohingegen Mädchen mit Beeinträchtigungen den Bewegungs- und Sportunterricht im geschlechtshomogenen Klassenverband bevorzugen. Zu diesen Ergebnissen liegen kaum Vergleichsstudien in Österreich vor, da der Lehrplan für Bewegung und Sport der Sekundarstufe keine Koedukation, außer in Schulen mit sportlichem Schwerpunkt, für dieses Fach vorsieht.

Dallinger (2010, S. 67), die ihre Untersuchung in einer Sportmittelschule in Wien im Kontext koedukativen Bewegungs- und Sportunterrichts durchführte, kam zu folgendem bemerkenswerten Ergebnis: 70,4 % aller befragten Schüler_innen sprachen sich für einen koedukativ geführten Sportunterricht aus, lediglich 29,6 %, vor allem Mädchen, gaben an, die Sozialform der geschlechtshomogenen Gruppe zu bevorzugen.

Zudem verweisen die Untersuchungsergebnisse darauf, dass sich die Schüler_innen häufiger positiv als negativ zur Selbsteinschätzung ihres Eigenkönnens äußern. Dabei fällt auf, dass sich besonders Mädchen mit Beeinträchtigungen Gedanken zu ihrem Eigenkönnen machen.

Vor allem Schüler_innen ohne Beeinträchtigungen setzen sich im Kontext des Bewegungs- und Sportunterrichts konkrete Ziele, die sich auf das Erlernen bzw. Verbessern ihrer Fertigkeiten am Boden und Reck beziehen.

Als zentrales Forschungsergebnis kann festgehalten werden, dass sich die wesentlichen Faktoren für das Gelingen des Bewegungs- und Sportunterrichts im inklusiven Setting in den ausgewählten Kategorien widerspiegeln: Diese Gelingensfaktoren umfassen die adäquate und motivationale Auswahl von Inhalten sowie die differenzsensible Organisation der Sozialformen. Zudem tragen die positive Einschätzung des Eigenkönnens sowie der Wunsch, sportliche Ziele zu erreichen, wesentlich dazu bei, dass die Schüler_innen ihren Bewegungsunterricht als Traumsportstunde erleben.

Die aus dieser partizipativen Untersuchung gewonnenen Ergebnisse werden in die zukünftige Vorbereitung und Umsetzung des Bewegungs- und Sportunterrichts der forschungsbetroffenen Klasse einfließen. Überdies werden die Erkenntnisse der vorliegenden Studie für die Fortsetzung dieses Forschungsprojekts genützt. So könnten beispielsweise die Interviewtranskripte der jugendlichen Expert_innen von ihnen eigenständig kodiert werden, um einen Vergleich zwischen den von den Schüler_inne_n und den Lehrenden gewonnenen Kategorien anzustellen. Dadurch würden die forschenden Schüler_innen auch in den Auswertungsprozess des zukünftigen Forschungsprojekts eingebunden. Zusätzlich könnte die Methode der fokussierten Gruppendiskussion mit den jugendlichen Forscher_inne_n neue Aspekte zu den Gelingensfaktoren für inklusiven Sportunterricht hervorbringen.

Diese Pilotstudie verdeutlicht, wie offen und selbstverständlich sich alle an der Forschung partizipierenden Schüler_innen im Rahmen des Bewegungs- und Sportunterrichts begegnen. Eine inklusive Haltung, die auf Offenheit, Wertschätzung und Akzeptanz gründet, ist der zentrale Baustein und die partizipative Aufgabe aller Schulbeteiligten (Reich, 2012, S. 11) für gelingenden differenzsensiblen Unterricht. Erfolgreiche Lehrpersonen sind aufgrund ihrer kommunikativen und kooperativen Kompetenzen in der Lage, gute Beziehungen mit allen Lernenden und ihren Teamkolleg_innen herzustellen. (Reich, 2015, S. 45) Auch die Hattie-Studie (2009; zitiert nach Reich, 2015, S. 45) betont im Zusammenhang mit erfolgreichem Lernen die Bedeutung einer res-

pektvollen Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schüler_inne_n, der ein positives Lernklima und die Begeisterungsfähigkeit einer Lehrperson zugrunde liegen. Dabei ist darauf Bedacht zu nehmen, dass verbindliche Rahmenbedingungen geschaffen werden, die gelingenden inklusiven Unterricht ermöglichen. In diesem Sinne können vorhandene Barrieren abgebaut und neue Wege beschritten werden (Reich, 2012, S. 11), die zukunftsweisend in der öffentlichen Institution Schule in Richtung Diversity Management gehen können. (Bambach & Kuhn-Fleuchhaus, 2015, S. 3). Mit diesem aus den USA stammenden Trend wird ein Begriff geprägt, der die Realisierung von Möglichkeiten verspricht und das Bild einer Institution vermitteln möchte, die das Individuum wertschätzt, mit dem neuen Leitbild der Vielfalt statt Gleichheit (ebd. S. 103), Grundgedanken, die denselben Zielvorstellungen eines gelingenden Inklusionsprozesses im Kontext Schule und Unterricht entsprechen.

Literatur

- Bambach, M., & Kuhn-Fleuchhaus, Ch. (2015). *Diversity Management. Unsichtbare Potentiale fördern* (7. Aufl.). Stuttgart: Steinbeis-Edition.
- bmukk (2012). *PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe unter besonderer Berücksichtigung marginalisierter und vulnerabler Gruppen. Empfehlungen der ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“*. Abgerufen am 20. Juni 2016 von http://www.phooe.at/fileadmin/old_fileadmin/fileadmin/user_upload/inklusivep/INFOS/Bericht-April2012_fertig.pdf
- Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Innsbruck, Anlage zum Mitteilungsblatt der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck vom 17. Juni 2015, 64. Stück, Nr. 492).
- Dallinger, D. (2010). *Sportunterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. Eine empirische Studie zur Situation des Sportunterrichts an der Sportmittelschule Wien Hadersdorf*. Diplomarbeit Sportwissenschaft an der Universität Wien.
- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H.-P., & Brettschneider, W.-D. (2005). *Der Sportunterricht aus Schülerperspektive*. Abgerufen am 11. Juli 2016 von <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/dsb-sprintstudie.pdf>
- Felder, H. (1999). *Auf dem Weg zu einer konst-*

ruktiven Konfliktbewältigung im Klassenzimmer. Diplomarbeit an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.

- Flieger, P. (2003). Partizipative Forschungsmethoden und ihre konkrete Umsetzung. In: G. Hermes, & S. Köbsell (Hrsg.), *Disability Studies in Deutschland - Behinderung neu Denken. Dokumentation der Sommeruni Kassel* (S. 200-204). Bifos. Abgerufen am 14. Mai 2016 von <http://bidok.uibk.ac.at/library/flieger-partizipativ.html>.
- Frühauf, T. (2012). Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In A. Hinz, I. Körner, & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen Perspektiven Praxis* (3. Aufl., S. 11-33). Marburg: Lebenshilfe Verlag.
- Heidegger, B. (2015). Beratung vs. Betreuung. *Unterstützung von Lehrpersonen/Teams als wesentlicher Aufgabenbereich von Pädagogischen Beratungszentren auf dem Weg zur inklusiven Schule*. Masterthesis am Department für Psychologie der Sigmund Freud Privat Universität Wien.
- Köpfer, A. (2012). *Inclusion*. Abgerufen am 20. Juni 2016 von http://www.inklusion-lexikon.de/Inclusion_Koepfer.php
- Lelgemann, R., Singer, P., Lübbecke, J., & Walter-Klose, C. (2012). *Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung*. Abgerufen am 11. Juli 2016 von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/35/35>
- Lienert, C. (2008). *Sportunterricht für Schüler/innen mit und ohne Behinderung – Eine kritische Perspektive aus den USA*. In F. Fediuk, J. Bietz, E. Franke, J. Funke-Wieneke, P. Gieß-Stüber, R. Hildebrandt-Stramann, C. Kugelman, R. Laging, H. Lange, & H.-G. Scherer (Hrsg.), Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport. *Bewegungspädagogik* (Bd. 4, S. 209-221). Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reich, K. (2012). (Hrsg.). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Reich, K. (2015). Herausforderungen an eine inklusive Didaktik. In C. Siedenbiedel, & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung Teil 1. Inklusiver Unterrichtspraxis und Entwicklung* (S. 40-57). Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.
- Rom, K., & Schichor, M. (2010). Das Phänomen „Le Parkour“. *Parkoursport in der Schule, Teil 1. Bewegungserziehung*, 64(3), 16-20.
- SoVD (Sozialverband Deutschland). (Hrsg.). (2009). *Artikel 24 - Bildung - UN-Behindertenrechtskonvention*. Abgerufen am 10. Juli 2016 von <http://www.sovd.de/1465.0.html>
- Walker, J. (2004). *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I. Spiele und Übungen* (4. Aufl.). Frankfurt: Cornelsen Scriptor.

Projekt „Lernhilfe“ des JRK

Analyse des Lernfortschrittes in Deutsch von Kindern mit anderen Erstsprachen

Abstract

Die Lernhilfe ist ein Projekt des Jugendrotkreuzes Tirol mit dem Ziel, Volksschulkindern Lernhilfe zur Verbesserung ihrer Sprachkompetenz anzubieten und vor allem Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Chancengleichheit zu bieten. In einem Forschungsprojekt wurde bei Kindern, welche die Lernhilfe regelmäßig besuchten, der Lernfortschritt in Deutsch innerhalb eines Schuljahres analysiert.

1. Ausgangslage

Das Projekt Lernhilfe, dessen Träger das Österreichische Jugendrotkreuz – Landesleitung Tirol ist, startete erstmalig am 1. Jänner 2004 an einigen ausgewählten Volksschulen in Tirol. Bereits im Schuljahr 2006/07 konnte das Projekt auf alle Tiroler Bezirke ausgeweitet werden. Personen mit Lehramtsprüfungen und/oder PH-Absolvent_innen und/oder PH-Studierende bzw. Personen mit pädagogischer Ausbildung unterrichten wöchentlich in einem – mit den Schulleiter_innen abgesprochenen – Stundenausmaß schulpflichtige Kinder der beteiligten Schulen mit dem Ziel, die schulischen Leistungen sowie die Sprachkenntnisse in Deutsch zu verbessern und die Selbstständigkeit zu fördern. Die Gruppengröße beträgt 8–12 Schüler_innen mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen in Deutsch.

2. Ziele, Forschungsauftrag, Hypothesen

Das Forschungsprojekt im Auftrag des Jugendrotkreuzes Tirol beschäftigt sich mit der Frage, inwie-

weit sich die Sprachkenntnisse in Deutsch innerhalb eines Schuljahres durch den regelmäßigen Besuch der Lernhilfe verändern. Weiters sollte festgestellt werden, ob sich die Aussagen der Lehrpersonen und der Schüler_innen bezüglich der Wahrnehmung der Anwendung der deutschen Sprache decken.

Verifiziert werden sollte die Hypothese, dass es in den Bereichen Sprachverständnis, Sprachverwendung und Sprachsicherheit in Deutsch zu einer Verbesserung kommt.

3. Methodische Vorgangsweise

Im Rahmen der Untersuchung lieferten 22 Tiroler Volksschulen anonymisierte Daten für die Analyse des Lernfortschrittes in Deutsch. Dabei gingen Fragebögen von insgesamt 183 Schüler_innen mit 31 Erstsprachen ein. Bei zwei Erhebungen, zwischen 27.10. und 7.11.2014 und zwischen 26.5. und 5.6.2015, wurden sowohl Schüler_innen als auch Lehrpersonen miteinbezogen.

Die Schüler_innen mussten angeben, wie oft und bei welchen Gelegenheiten sie mit der Sprache Deutsch Kontakt haben, auf welche Weise sie sich beim Sprachenlernen etwas besonders gut merken und in welchem Ausmaß ihnen die Lernhilfe in Sprachverständnis, Sprachverwendung, Sprachsicherheit und Sprachgebrauch geholfen hatte. Die Lehrpersonen beobachteten mit Hilfe eines standardisierten Beobachtungsbogens den Lernfortschritt in Deutsch für jede_n einzelne_n Schüler_in.

Zwei Volksschulen führten nur eine Untersuchung durch, und so konnten lediglich Daten von 20 Volksschulen bzw. 131 Schüler_innen mit 31 verschiedenen Erstsprachen ausgewertet werden. Bei der Endauswertung wurden also nur jene Bö-

Verena Gucanin-Nairz
Christine Reiter
Doris Kleiner

gen berücksichtigt, bei denen eine eindeutige Zuordnung beider Bögen zu einem Kind möglich war. Die Identifizierung der Schüler_innen erfolgte dabei über einen mehrstelligen Code.

Art der Fragebögen:

- Bogen zur Erfassung der Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ, des Bundesinstituts bife 2009): Fragestellungen in den Kategorien Lexikon/Semantik, Pragmatik/Diskurs, Sprachverhalten und Syntax/Morphologie, Erhebung der Erstsprachen der Kinder, Kompetenzeinschätzung der Schüler_innen in Bezug auf Sprachverständnis und Sprachproduktion in Deutsch durch das Lehrpersonal; dieser Bogen wurde von den Lehrpersonen bei beiden Untersuchungen für jede_n Schüler_in ausgefüllt
- Fragebogen des europäischen Sprachenportfolios für die Grundschule: Fragen zu Erhebung des Lerntyps; Bogen wurde von allen Kindern ausgefüllt
- Zwei Fragebögen (erstellt vom Deutsch-Team des Zentrums für Fachdidaktik der PHT): Angaben zum Stellenwert der deutschen Sprache in der Freizeit und zur Bedeutung der Lernhilfe bei der Sprachverbesserung; Bögen wurden von allen Kindern ausgefüllt

2. Ziele, Forschungsauftrag, Hypothesen

Anhand der Resultate der beiden Beobachtungen durch die Lehrpersonen im Oktober/November 2014 bzw. Mai/Juni 2015 wurde nach einer objektiveren Bestätigung der Selbsteinschätzungen der Schüler_innen gesucht. Dazu wurde die subjektive Einschätzung der Schüler_innen, welche Auswirkungen die Lernhilfe auf den Umgang mit der deutschen Sprache im Alltag hat, mit den Beobachtungen der Lehrpersonen verglichen.

Daraus ergaben sich die Teilbereiche Sprachverständnis, Sprachverwendung und Sprachsicherheit.

4.1 Sprachverständnis

Ausgehend von den Selbstbewertungen der Schüler_innen, dass ihnen die Lernhilfe dabei half, Deutsch besser zu verstehen, erfolgte ein Vergleich mit folgenden Komponenten im BESK-DaZ-Test (Bewertung durch die Lehrpersonen):

- Sprachverständnis in Deutsch
- Ausführung von Aufträgen in der deutschen Sprache
- Zuhören in der Kleinst- bzw. Kleingruppe beim Vorlesen
- Verständnis der W-Fragen (WER?, WAS?, WARUM?)
- Verständnis der Raumpräpositionen (in, vor, hinter, unter, auf)

4.1.1 Resultat der Schüler_innenbefragung zum Sprachverständnis

91% der befragten Schüler_innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, das sind 118 von 131 Schüler_innen, gaben an, dass der Unterricht in der Lernhilfe ihnen dabei geholfen hat, Deutsch besser zu verstehen.

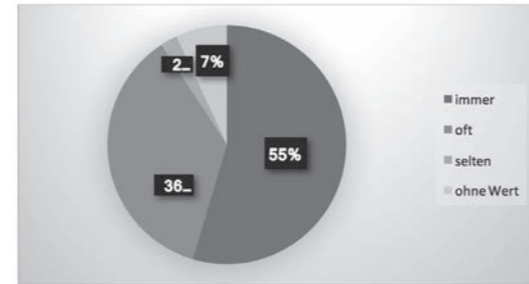


Abbildung 1: Sprachverständnis in der Zweitsprache Deutsch

4.1.2 Resultat der Lehrer_innenbefragung zum Sprachverständnis

Sprachverständnis in der deutschen Sprache Bei der ersten Testung hatten knapp über 5% der Schüler_innen laut Angaben der Lehrpersonen gar keine Kenntnisse in der deutschen Sprache. Dieser Wert konnte – wie aus der zweiten Testung ersichtlich – gegen Null reduziert werden. Tendenziell verbesserte sich das Sprachverständnis auch bei jenen Schüler_innen, die vorher über nur wenig Sprachverständnis verfügten. Auch fällt auf, dass es trotz des eher kurzen Beobachtungszeitraumes einigen Schüler_innen gelungen ist, ihre passiven Sprachkenntnisse von gut auf sehr gut zu steigern.

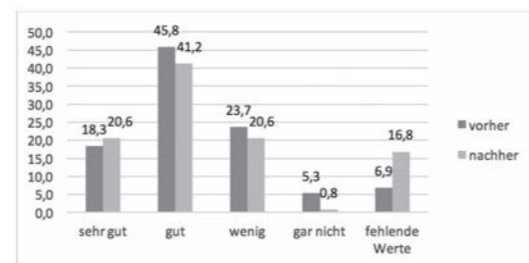


Abbildung 2: Vorhandenes Sprachverständnis in der Zweitsprache Deutsch vorher und nachher im Vergleich

Ausführung von Aufträgen in der deutschen Sprache. (z.B. Bring mir die Schere!)

Besonders prägnant ist die massive Steigerung der Fähigkeit, Aufträge korrekt auszuführen. Waren es zu Eintritt in die Lernhilfegruppe noch ca. 60% der Schüler_innen, die alle Aufträge korrekt ausführten, so konnte diese Zahl auf fast 80% gesteigert werden.

Auch jene Schüler_innen, die in der ersten Beobachtungsphase große Schwierigkeiten bei Auf-

tragsausführungen hatten, konnten sich deutlich verbessern.

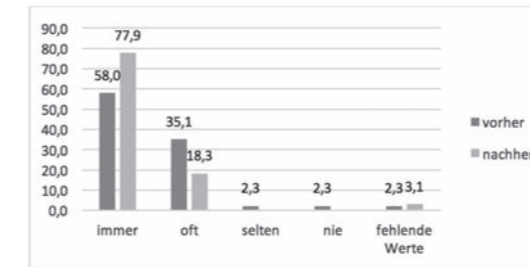


Abbildung 3: Vorhandenes Sprachverständnis von Arbeitsaufträgen vorher und nachher im Vergleich

Zuhören in der Kleinst- bzw. Kleingruppe beim Vorlesen

Am Ende des Beobachtungszeitraums konnten nahezu 81% der Schüler_innen Geschichten fast immer zur Gänze verstehen, was eine Steigerung von 15% innerhalb eines Schuljahres bedeutet. Es gab in der zweiten Beobachtungsphase keine Schüler_innen mehr, die beim Vorlesen nicht folgen konnten.

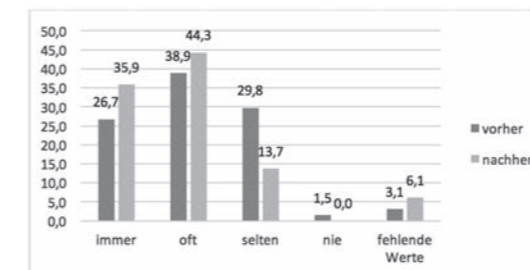


Abbildung 4: Vorhandenes Sprachverständnis beim Zuhören vorher und nachher im Vergleich

Verständnis der W-Fragen (WER?, WAS?, WARUM?)

Durch den Besuch der Lernhilfe konnten die Schüler_innen innerhalb eines Schuljahres das Verständnis der W-Fragen massiv steigern. Ersichtlich ist, dass zum Schluss 91% der Kinder keine Schwierigkeiten beim Verständnis dieser grundlegenden Fragen hatten.

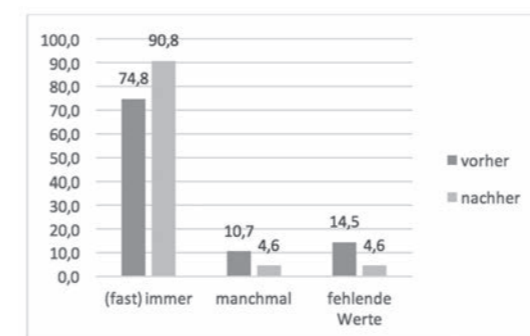


Abbildung 5: Vorhandenes Sprachverständnis von W-Fragen vorher und nachher im Vergleich

Verständnis der Raumpräpositionen (in, vor, hinter, unter, auf)

Auch beim besonders anspruchsvollen grammatischen Kapitel der Raumpräpositionen ist eine deutliche Verbesserung ersichtlich. Das Verständnis der Raumpräpositionen bereitete fast 95% der Schüler_innen kein Problem mehr, es gab fast keine Schüler_innen, die Raumpräpositionen gar nicht verstehen konnten.

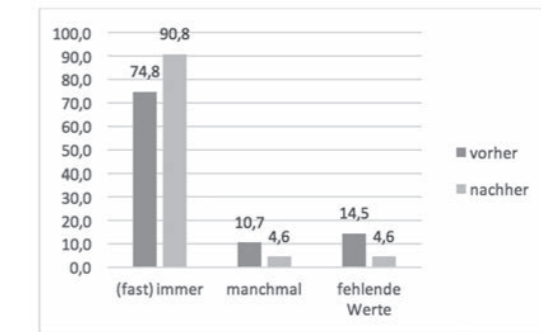


Abbildung 6: Vorhandenes Sprachverständnis von Raumpräpositionen vorher und nachher im Vergleich

4.2 Sprachverwendung

Ausgehend von den Selbstbewertungen der Schüler_innen, dass ihnen die Lernhilfe dabei geholfen hat, Deutsch häufiger und lieber zu verwenden, erfolgte ein Vergleich mit folgenden Komponenten im BESK-DaZ-Test (Bewertung durch die Lehrpersonen):

- Kompetenzen der Sprachproduktion in Deutsch
- Verwendung der deutschen Sprache im Gespräch mit anderen Kindern
- Verwendung der deutschen Sprache in Kleingruppen

4.2.1 Resultat der Schüler_innenbefragung zur Sprachverwendung

67% der befragten Schüler_innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, das sind 87 von 131 Schüler_innen, gaben an, dass der Unterricht in der Lernhilfe ihnen dabei geholfen hatte, Deutsch häufiger und lieber in ihrer Freizeit zu verwenden.

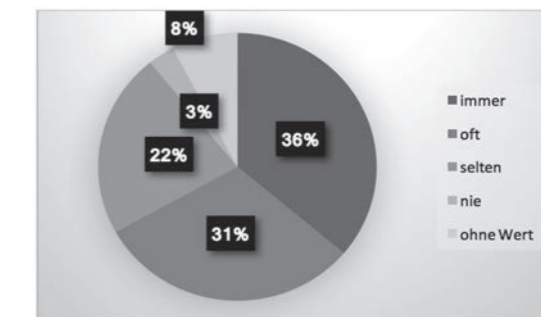


Abbildung 7: Verwendung der Zweitsprache Deutsch in der Freizeit

Dieses Ergebnis weist auf einen positiven Effekt bezüglich der sprachlichen Integrationsfähigkeit der Kinder hin.

Es ist auch ersichtlich, dass 22% der Schüler_innen, also nur jede_r fünfte_r Schüler_in, selten Deutsch in Gesprächen in der Freizeit verwendeten, was darauf schließen lässt, dass in der Familie und im Freundeskreis die Erstsprache eine wesentliche Rolle einnimmt.

4.2.2 Resultat der Lehrer_innenbefragung zur Sprachverwendung

Sprachproduktion in der deutschen Sprache Grundsätzlich ist festzustellen, dass der aktive Sprachgebrauch eines der schwierigsten Elemente der Anwendung von Sprache darstellt, was auch daraus ersichtlich wird, dass weniger als die Hälfte (ca. 46%) der Schüler_innen über (sehr) gute Fertigkeiten in der Sprachproduktion bei Eintritt in die Lernhilfe verfügte. Diese Zahl konnte am Ende des Schuljahres auf beinahe 53% gesteigert werden. Es zeigte sich auch ein massiver Rückgang der Zahl jener Schüler_innen, die zu Beginn über nur wenig oder gar keine Fähigkeiten in der Sprachproduktion verfügten, da diese Zahl von 47% auf 29% gesenkt werden konnte.

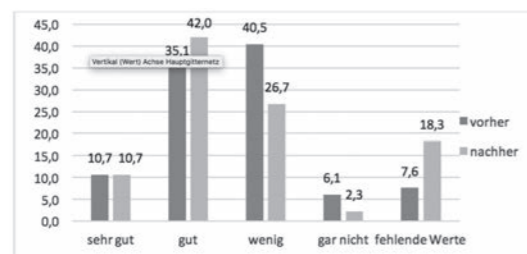


Abbildung 8: Kompetenzen in der Anwendung der deutschen Sprache vorher und nachher im Vergleich

Verwendung der deutschen Sprache im Gespräch mit anderen Kindern (Peer-group)

Am Ende des Beobachtungszeitraumes gab es kei-

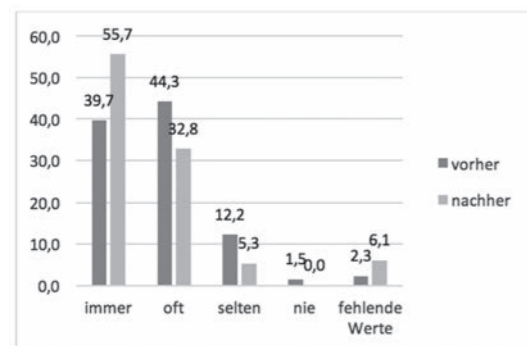


Abbildung 9: Verwendung der deutschen Sprache in der Peer-group vorher und nachher im Vergleich

ne Kinder mehr, welche die deutsche Sprache im Gespräch mit anderen Kindern überhaupt nicht verwendeten. Auch konnte der Anteil jener Schüler_innen, die Deutsch nur selten in Gesprächen mit Gleichaltrigen verwendeten, um die Hälfte reduziert werden, also von 12% auf 6% gesenkt werden. Besonders auffällig ist, dass der Anteil jener Kinder, die in der Gruppe ausschließlich auf Deutsch kommunizieren, von 40% auf 56% anstieg.

Verwendung der deutschen Sprache in Kleingruppen (mit Kindern oder der Pädagogin/dem Pädagogen)

Diese Ergebnisse decken sich mit den Beobachtungen zum Sprachverhalten mit Gleichaltrigen, so dass sich daraus schließen lässt, dass es für die meisten Kinder keine Rolle spielt, wie sich die Gruppe zusammensetzt. Entscheidend für den Einsatz der deutschen Sprache ist die Gruppengröße, es wird also mehr Deutsch gesprochen, wenn die Gruppe für die Kinder überschaubar ist. Auch hier ist eine deutliche Zunahme der Kommunikation auf Deutsch im Laufe des Schuljahres zu erkennen.

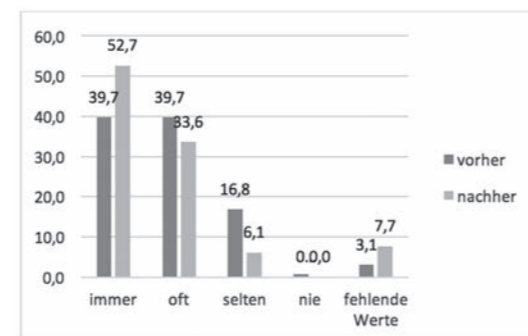


Abbildung 10: Verwendung der deutschen Sprache in Kleingruppen vorher und nachher im Vergleich

4.3 Sprachsicherheit

Ausgehend von den Selbstbewertungen der Schüler_innen, dass ihnen die Lernhilfe dabei geholfen hatte, sich in Deutsch sicherer zu fühlen, erfolgte ein Vergleich mit folgenden Komponenten im BESK-DaZ-Test (Bewertung durch die Lehrpersonen):

- Verwendung der deutschen Sprache im Gespräch mit Pädagog_innen
- Verwendung der deutschen Sprache in Großgruppen
- Einsatz der deutschen Sprache, um Wünsche und Bedürfnisse zu formulieren
- Einsatz von sprachlichen Mitteln, um andere zu einer Handlung zu veranlassen

4.3.1 Resultat der Schüler_innenbefragung zur Sprachverwendung

85% der Schüler_innen, das sind 111 Kinder, ga-

ben an, dass ihnen der Besuch der Lernhilfe geholfen hat, mehr Sicherheit im Umgang mit dem Deutschen zu bekommen. Man kann davon ausgehen, dass dies ein wesentlicher Grund dafür ist, dass die Schüler_innen das Angebot der Lernhilfe in Anspruch nehmen. Es steht damit auch außer Frage, dass die Lernhilfe einen wertvollen Beitrag zur sprachlichen Integration der Kinder leistet.

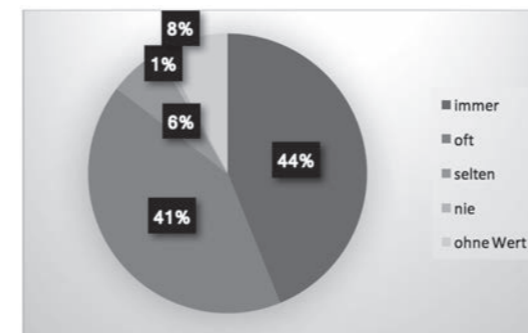


Abbildung 11: Unterstützung durch die Lernhilfe in Bezug auf die Sicherheit im Umgang mit der deutschen Sprache

4.3.2 Resultat der Lehrer_innenbefragung zur Sprachverwendung

Verwendung der deutschen Sprache im Gespräch mit Pädagog_innen

Die Sicherheit der Schüler_innen bei der Konversation mit der Lehrperson nahm im Laufe des Beobachtungszeitraumes deutlich zu. So kommunizierten alle Kinder in der zweiten Beobachtungsphase mit der Lehrperson. Die Anzahl der Schüler_innen, die zuerst nur selten mit der Lehrperson redete, konnte um die Hälfte reduziert werden.

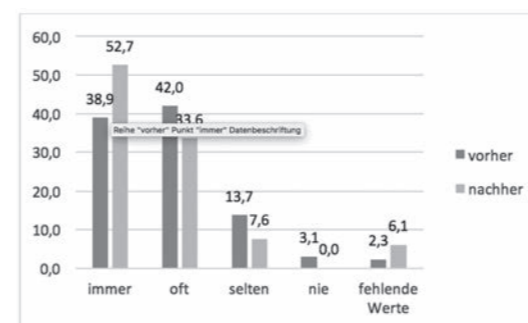


Abbildung 12: Kommunikation mit Pädagog_innen vorher und nachher im Vergleich

Verwendung der deutschen Sprache in Großgruppen

Die Verwendung des Deutschen in der Großgruppe stellt sicher eine große Herausforderung für viele Schüler_innen dar. Es ist sehr erfreulich, dass die Kinder maßgeblich an Sicherheit bei der Kommunikation in der Großgruppe dazugewonnen haben. Dies ist unserer Meinung nach auf die Beständigkeit, die Regelmäßigkeit und das geschaf-

fene Vertrauen in der Lernhilfegruppe zurückzuführen. Prägnant ist, dass die Anzahl der Schüler_innen, die beim Eintritt in die Lernhilfe nur selten vor der Gruppe redete, um mehr als die Hälfte reduziert werden konnte.

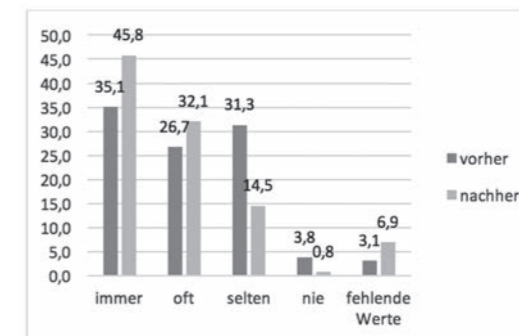


Abbildung 13: Kommunikation in der Großgruppe vorher und nachher im Vergleich

Einsatz der deutschen Sprache, um Wünsche und Bedürfnisse zu formulieren

Das Formulieren von Wünschen und Bedürfnissen gehört zu den grundlegendsten sprachlichen Äußerungen in einer Gruppe. Besonders erfreulich ist daher, dass es am Ende des Beobachtungszeitraumes für den Großteil der Schüler_innen keine Hürde darstellte, ihre Wünsche und Bedürfnisse auf Deutsch zu formulieren – die Anzahl konnte um ein Viertel gesteigert werden. Schwierigkeiten beim Eintritt in die Lernhilfe – 12% formulierten nur selten ihre Wünsche und Bedürfnisse auf Deutsch – konnten erfolgreich reduziert werden, da die Anzahl im zweiten Beobachtungszeitraum auf 5% zurückging.

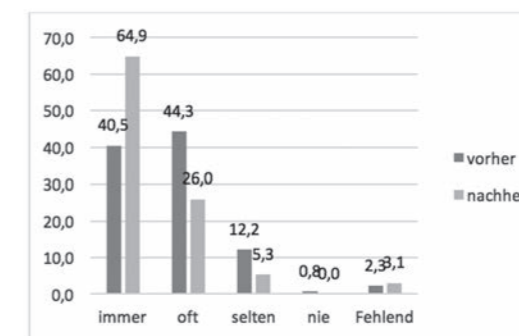


Abbildung 14: Ausdruck von Wünschen und Bedürfnissen vorher und nachher im Vergleich

Einsatz von sprachlichen Mitteln, um andere zu einer Handlung zu veranlassen (Befehl, Bitte, Aufforderung, Vorschlag)

Der zielgerichtete Einsatz von sprachlichen Mitteln erfordert ein hohes Maß an Sprachkompetenz. Auch hier ist ersichtlich, dass der Besuch der Lernhilfe Hilfestellungen bietet, um den Kindern Sprachmuster zum Formulieren von Vorschlägen,

Aufforderungen und Bitten zu vermittelt. Der Anteil der Schüler_innen, die ausschließlich die deutsche Sprache als Gestaltungsmittel verwendeten, um andere zu einer Handlung zu veranlassen, hatte sich im Laufe des Schuljahres mehr als verdoppelt. Auch die Anzahl jener Kinder, die zu Beginn nur selten die deutsche Sprache zum angeführten Zweck einsetzten, konnte bis zur zweiten Beobachtungsphase mehr als halbiert werden.

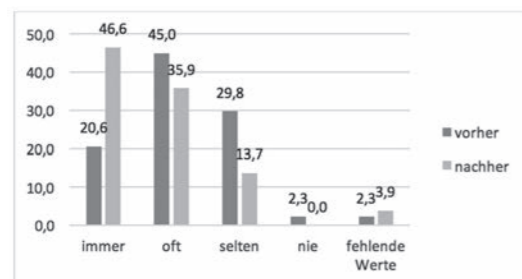


Abbildung 15: Sicherheit im Einsatz von sprachlichen Mitteln vorher und nachher im Vergleich

5. Resümee und Ausblick

Zum Abschluss dieser Analyse wurden noch zwei Aussagen der Schüler_innen näher betrachtet: Einerseits geht es um die Unterstützung durch die Lernhilfe, mehr Deutsch in der Freizeit zu sprechen und andererseits um die Tatsache, durch den Besuch der Lernhilfe Deutsch lieber zu mögen. Die Schüler_innen waren sich sehr einig, dass der Besuch der Lernhilfe sie dazu animierte, mehr Deutsch in der Freizeit zu sprechen. 77% der Kinder gaben an, Deutsch immer oder oft auch außerhalb der Schule zu verwenden. Da davon auszugehen ist, dass der Grundstock für die deutsche Sprache in der Schule gelegt wird und in der Lernhilfe weiterentwickelt und vertieft wird, ist der konstante Besuch der Lernhilfegruppe ein wesentlicher Teil, um Freude am Einsatz der deutschen Sprache zu entwickeln, was auch über 80%

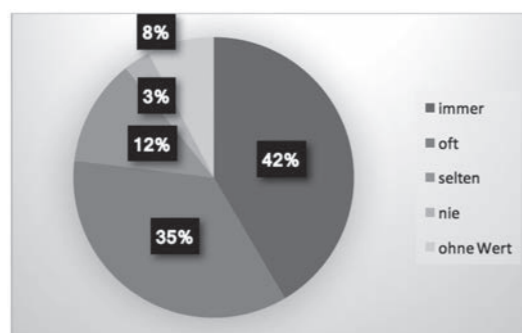
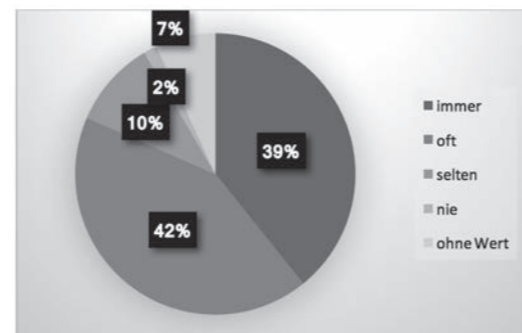


Abbildung 16: Unterstützung durch die Lernhilfe in Bezug auf den Einsatz der deutschen Sprache in der Freizeitlichen Mitteln vorher und nachher im Vergleich

der Schüler_innen so sahen.

Die Ergebnisse zeigen die Bedeutung des zusätzlichen Sprachangebotes in der Volksschule. Aus diesem Grund sollte eine Ausweitung des Projekts Lernhilfe auf die Sekundarstufe I angedacht werden, um eine Kontinuität für die Schüler_innen zu gewährleisten.



Abbildungen 17: Unterstützung durch die Lernhilfe für eine positive Grundeinstellung zur deutschen Sprache und deren häufigeren Gebrauch

Literatur

- Bundesinstitut bife (2009). *Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ)*. Salzburg: bife.
- ÖSZ (2013). *Europäisches Sprachenportfolio für die Grundschule (6 bis 10 Jahre)*. Graz: ÖSZ.
- Schumacher, P. (2014). *Lernhilfe Tirol. Zwischenbericht Jänner bis Juni 2014*. Innsbruck.

Berichte und Dokumentationen

zu wissenschaftlichen und künstlerischen Arbeiten

Berichte und Dokumentationen zu aktuellen (d.h. laufenden oder kürzlich abgeschlossenen)

- künstlerischen Projekten/Ausstellungen
- musikalischen Projekten/Aufführungen
- wissenschaftlichen Forschungsprojekten

können in dieser Rubrik veröffentlicht werden.

Künstlerische/musikalische Berichte und Dokumentationen müssen zumindest auf folgende Fragen eingehen:

- Wo/wie ist/war das Projekt zugänglich?
- Gibt es Rezensionen dazu?
- Nachweis eines Katalogs o.ä. (z.B. Link)
- Was ist der kunsttheoretische Ausgangspunkt/Hintergrund? Wie ist das Projekt in einen künstlerischen Kontext eingebettet?
- Innovationsgehalt: Was ist neu/interessant daran?
- Berufsfeldbezug: pädagogische Relevanz, Zusammenhang mit (hoch-)schulischer Lehre?

Hinweis: Eine Anerkennung für ph2-Ansuchen ist damit NICHT automatisch verbunden! Hierzu sind die jeweils geltenden Bestimmungen des BMBF zu beachten.

Autor_innen

THOMAS BICKEL
Mag. Dipl.-Päd. FOL, Praxis NMS

STEFAN GREUTER
Dipl.-Päd. BEd, Institut für Sekundarpädagogik (ISP)

VERENA GUCANIN-NAIRZ
Mag. Dr., Institut für Elementar- und Primarpädagogik sowie für Sekundarpädagogik, Zentrum für Fachdidaktik (ZFD)

CLAUDIA HAAS
Mag. Dipl.-Päd. BEd Prof., Institut für Elementar- und Primarpädagogik (IEP)

DORIS KLEINER
Mag., Zentrum für Fachdidaktik (ZFD)

BERNHARD KÖNIG
Dipl.-Päd. MSc. Prof., Institut für Elementar- und Primarpädagogik (IEP)

KLAUDIA KRÖLL
Mag. Dr. Hochschulprof., Institut für Elementar- und Primarpädagogik (IEP)

KARIN MAURACHER
Mag. Dr. BEd Prof., Institut für Berufsbegleitende Professionalisierung (IPR)

VERONIKA MÖLTNER
Mag. BEd, Institut für Sekundarpädagogik (ISP)

CLAUS OBERHAUSER
MMag. PhD., Zentrum für Fachdidaktik (ZFD)

KARIN PLATTNER
Mag. BEd Prof., Institut für Schulqualität und Innovation SI

CHRISTINE REITER
Mag., Zentrum für Fachdidaktik (ZFD)

BETTINA ROLLI-ROHRER
Mag., ehemals Institut für Berufsbegleitende Professionalisierung (IPR)

MARKUS SCHÖPF
Ing. M.A. Prof., Institut für Berufspädagogik (IBP)

GERLINDE SCHWABL
BEd Dipl.-Päd. Prof., Institut für Berufspädagogik (IBP)

NOTBURGA SEIWALD
Mag. BEd Prof., Institut für Berufsbegleitende Professionalisierung (IPR)

THOMAS STORNIG
Mag., Institut für Berufsbegleitende Professionalisierung (IPR)

VERA ZASS
Mag. Prof., Institut für Sekundarpädagogik (ISP)



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!