

*Wir bilden
Menschen mit
Verantwortung.*

SPEKTRUM

JAHRGANG 2018

11



SPEKTRUM

IMPRESSUM

Offenlegung nach § 25 Mediengesetz
Medieninhaber und Herausgeber von „Spektrum“
Pädagogische Hochschule Tirol,
Pastorstraße 7, 6010 Innsbruck
E-Mail: office@ph-tirol.ac.at, 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



INHALT

Lesen ¹⁰

Ein Schulversuchsmodell zum kriteriengeleiteten
Lesen an der PNMS der PHT
Thomas BICKEL 4

Moving from rigid to dynamic assessment formats

A research project in New Middle Schools in Tyrol
Annemarie EITER 12

Forschung im Prozess

Erste Schritte zur Evaluierung Pädagogisch-Praktischer
Studien im Bereich der Primarpädagogik an der PHT
Elisabeth HEIS, Silvia HEIS-MASCOTTI 18

Evaluation eines Blockpraktikums

Bericht über die Evaluation eines Blockpraktikums im
Rahmen eines „reflexiven Praxisdialogs“ an der
Pädagogischen Hochschule Tirol
Kludia KRÖLL 24

Selbständiges Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht

Hilfe oder Überforderung? Eine qualitative Analyse
Michaela MADER 30

Der „Österreich-Begriff“ in Geschichtsschulbüchern

Eine sprachensible Analyse
Claus OBERHAUSER, Andrea KRONBERGER 38

Die Höhle der Löwen

Förderung des Theorie-Praxis-Transfers anhand der Metho-
de „Problem-based Learning“
Patrick PALLHUBER, Gerlinde SCHWABL 46

Der Schuleintritt aus entwicklungspsychologischer Sicht

Was kann von Schulkindern gefordert werden?
Katharina SIEBERER-NAGLER 54

Die Analyse von Popvideos im Politikunterricht

Illustriert anhand eines Unterrichtsbeispiels
Thomas STORNIG 62

Autor_innen 70

Lesen¹⁰

Ein Schulversuchsmodell zum kriteriengeleiteten Lesen an der PNMS der PHT

Thomas Bickel

Abstract

Die hier vorliegende Arbeit beschreibt den Weggang des neuen Leseprojektes – das Lesen¹⁰ – an der PNMS. Im Gegensatz zum alten Leseprojekt erfuhr das neue Leseprojekt eine breitere Auffächerung in Form von belletristischen Texten und Sachtexten, weil das Lehrerkollegium an der PNMS die Auseinandersetzung mit Fachtexten forcieren wollte. Lesekompetenz soll mit Hilfe von Lesetechniken und Lesestrategien angeeignet und trainiert werden, um Texte analysieren und zerlegen zu können und auf die jeweilige Anforderung überprüfen zu können.

In Form des Salzburger Lesescreenings (SLS) in den beiden ersten Klassen und der Informellen Kompetenzmessung (IKM) in einer vierten Klasse werden die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler am Beginn des neuen Leseprojektes und am Ende des Schuljahres analysiert und interpretiert. Bei dem auf basalen Lesetechniken basierenden SLS konnten große Leistungssteigerungen erzielt werden. Die Lesegeschwindigkeit erhöhte sich, die Fehlerquote sank erheblich.

In den Kompetenzbereichen *Ein allgemeines Verständnis des Textes* entwickeln und *Explizite Informationen ermitteln* der IKM sind praktisch keine Leistungssteigerungen gegenüber der ersten Erhebung zu verzeichnen, doch liegen die Messungen in jedem Fall über dem österreichischen Referenzwert. Im Kompetenzbereich *Textbezogenes Interpretieren und Reflektieren* liegt dagegen ein merklich besseres Ergebnis als bei der ersten Untersuchung vor.

1. Einleitung

Die folgende Arbeit spannt zunächst den Bogen von lese-theoretischen Grundlagen bis hin zu lesekompetenzsteigernden Lesetechniken und Lese-strategien.

Das aktuelle Leseprojekt – das Lesen¹⁰ – versucht nun, mit Hilfe von Sachtexten neben den weiterhin gelesenen literarischen Texten ein umfassen-

deres Angebot als das vorhergehende Leseprojekt – das 10-Minuten-Lesen – vorzugeben, das im *Spektrum 10* (2017) vom Verfasser dieses Artikels detailliert beschrieben worden ist. Monatsweise abwechselnd lesen nun die Schülerinnen und Schüler bei Lesen¹⁰ belletristische Texte eigener Wahl und Sachtexte, die auf die Schulstufen abgestimmt sind. Die unten erwähnten Lesetechniken und Lese-strategien wurden in meinen Klassen von mir angewendet, um eine möglichst intensive Auseinandersetzung mit den Sachtexten zu erzielen. Nachfolgend werden die Erhebungen der Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler durch das Salzburger Lesescreening (SLS) für die fünfte Schulstufe und durch die Informelle Kompetenzmessung (IKM) für die achte Schulstufe dargestellt. Das SLS und die IKM wurden je zweimal innerhalb von sechs Monaten durchgeführt, um einen Vergleich anstellen zu können.

Daran anschließend werden die Vergleichswerte beider Testungen und deren Interpretation sowie ein Ausblick auf das aktuelle Schuljahr 2017/18 vorgestellt.

2. Lesen¹⁰

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) Trotzdem: Immerhin stellt PISA einen Gradmesser dar, inwieweit die Schülerinnen und Schüler wirklich lesen gelernt haben. Schließlich verweist PISA auf drei Grundsäulen der Lesekompetenz:

„A: Informationen ermitteln (= eine oder mehrere Informationen bzw. Teilinformationen im Text lokalisieren),

B: Textbezogenes Interpretieren (= Bedeutung konstruieren und Schlussfolgerungen aus einem oder mehreren Teilen des Textes ziehen),

C: Reflektieren und Bewerten (= den Text mit



eigenen Erfahrungen, Wissensbeständen und Ideen in Beziehung setzen.“ (Leisen 2006, S. 5)

Wie – so fragt man sich – lässt sich nun diese Wichtigkeit des Lesens, ob lineare oder nicht lineare Textstruktur – folglich in den Schulkontext gießen? Die PNMS der PHT Innsbruck versucht nun schon seit dem Schuljahr 2013/14, ein in der Praxis umsetzbares Instrument anzubieten. Durch den Einsatz von verschiedenen Leseprojekten soll die Bedeutung des Lesens durch seine Regelmäßigkeit konkret erfahrbar gemacht werden. Das 10-Minuten-Lesen, das drei Schuljahre lang im Einsatz war und bis Ende des Schuljahres 2016/17 andauerte, musste überarbeitet werden, da insbesondere bei den älteren Schülerinnen und Schülern eine gewisse Unlust einsetzte, die sich darin äußerte, dass die Jugendlichen nicht mehr gerne dem regelmäßigen belletristischen Lesen nachkamen.

Aus dem Grunde bedurfte es einer grundsätzlichen Änderung, die zur Abschaffung des 10-Minuten-Leseprojektes führte und mit dem Lesen¹⁰-Projekt einen Nachfolger fand, vor dessen Beginn die Frage stand, wie die Schülerinnen und Schüler besser im Lesen gefördert werden könnten. Die vorläufige Antwort fand man am Beginn des vergangenen Schuljahres in der Hereinnahme von Sachtexten, die neben den belletristischen Texten eine wichtige Rolle spielen sollten. Die Sachtexte fanden regen Anklang, weil sie erstens schulstufengerecht vom Kollegium aufbereitet wurden und zweitens die Schülerinnen und Schüler aus einer Vielzahl von Sachtexten auswählen durften, die ihren Interessen entsprachen.

Zudem verband ich in meinen Klassen mit den gelesenen Sachtexten Aufgaben, die im Zusammenhang mit den unter 2.2.1 genannten Lesetechniken und den unter 2.2.2 genannten Lesestrategien standen. Damit sollte zum einen dem bloßen überfliegenden oder auch kursorischen Lesen Einhalt geboten werden, wie es oft genug beim 10-Minuten-Leseprojekt der Fall war. Zum anderen ging es mir um eine allgemeine Steigerung der Lesekompetenz.

Im Folgenden sollen nun Aufgaben vorgestellt und gezeigt werden, die einerseits basale Lesekompetenzen vornehmlich für die fünfte Schulstufe umfassen und andererseits weiterführende Übungen zur Steigerung der Lesekompetenz in der von mir getesteten achten Schulstufe, darstellen.

2.1 Übungen zur Steigerung der basalen Lesekompetenz

Wie erfolgt nun die Arbeit am Text? Die hier nachfolgend gezeigten basalen Leseübungen für die fünfte Schulstufe sollen aufzeigen, wie es möglich ist, die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler zu steigern.

Lesegeläufigkeitsübungen

Nach der ersten SLS-Testung wurden Übungen zum schnelleren und genaueren Dekodieren trainiert, da diese Grundvoraussetzung des verstehenden Lesens sind. Im Folgenden sollen einige Übungen zur Lesegeläufigkeit gezeigt werden.

Hervorzuheben sind dabei insbesondere die Lesegeläufigkeitsübungen von Bertschi-Kaufmann u.a., die mittels Lesetandems „durch wiederholtes, protokolliertes Vorlesen gezielt trainiert werden“. (Bertschi-Kaufmann et al., 2008, S. 10)

Unter der Lesegeläufigkeit verstehen Bertschi-Kaufmann et al. „ein auf der Wort- und Satzebene müheloses, flüssiges Lesen“ (ebd.). Die jeweiligen Partner der Lesetandems notieren sich bei den Lesetexten, die der andere vorliest, jeweils einen Schwerpunkt auf dessen Leistung hin – beobachtet werden der Lesefluss, der Leseausdruck, die Lesegeschwindigkeit und schließlich die Lautstärke des Partners. (ebd.)

Wörter als Ganzes erfassen

Hierbei geht es um Wörter, deren Buchstaben zur Gänze vorhanden, aber vertauscht sind: „Aufgrund enier Sduite an enier ...“. (Koppensteiner, 2011, S. 21)

Erfassen von Wortgruppen

Wortgruppen werden im Fließtext mit Klammern versehen, um diese Gruppen mit einem Blick zu erfassen. (ebd., 22)

Überfliegendes und genaues Lesen

Indem die Schülerinnen und Schüler einen Text zunächst überfliegen und dann genau lesen, können damit Kurzfassungen eines Sachtextes, gezielt Antworten auf gestellte Fragen oder auch Fachwörter in einem Buchstabensalat gefunden werden. Zusammenfassend heißt es in den Starken Seiten Deutsch 1: „Durch überfliegendes und anschließendes genaues Lesen habe ich viel über die Fledermäuse erfahren.“ (Bickel, Bulling, Seli, Strömer & Thaler, 2014, S. 73)

Bilder und Texte zuordnen

Hierbei geht es um das rasche Zuordnen von Bildern mit Texten. Bilder und Texte werden mit gleichen Nummern versehen.

Lesen nach Zeit

Vorgegeben ist ein Text, der am Ende die Wortanzahl sowie die Richtzeit des Lesens angibt. Jede Schülerin und jeder Schüler hat somit einen Referenzwert, an dem er oder sie sich orientieren kann. (Bertschi-Kaufmann et al., 2008)

Übungen, um den Blick zu trainieren

- Fehlersuche – die erste Zeile unterscheidet sich

- von der zweiten durch einige Fehler. (ebd.)
- Wörterpyramide – die Wörter sind wie eine Pyramide angeordnet; dadurch soll der Blick so weit wie möglich geweitet werden, um schnellstmöglich zu lesen. (ebd., S. 9)
 - Wörter einfügen – ein vorgegebener Lückentext ist mit Wörtern aus dem rechten Rand zu ergänzen. „Hol das Wort rechts mit den Augen und füge es blitzschnell in die Lücke ein.“ (ebd., S. 11)

2.2 Weiterführende Übungen zur Lesekompetenz

Die unter 2.2.1 gezeigten Lesetechniken und die unter 2.2.2 gezeigten Lesestrategien zeigen die verschiedenen Möglichkeiten der Textbearbeitung auf, die immer wieder im Verlauf des Lesen10-Projekts von meinen Schülerinnen und Schülern angewendet wurden.

2.2.1 Lesetechniken

Hänsel versteht unter Lesetechnik die Leseart, die durch den Verwendungszweck und die Leseabsicht bestimmt ist (vgl. Hänsel, 2017, Absatz 1). Im Vordergrund steht die Frage: *WIE gehe ich bei der Entschlüsselung des Textes vor?*

Demnach unterscheidet Hänsel vier verschiedene Lesetechniken. (Abb. 1)

Orientierendes Lesen	Worum geht es? → Ziel: Zu erkennen, welche Textabschnitte für den Leser relevant sind durch das Überfliegen der Bilder, der Überschriften und Teilüberschriften.
Selektives Überfliegen	Der Text wird nach bestimmten Informationen abgesucht. → Ziel: Suchbegriffe im Text finden. Wichtige Textpassagen lokalisieren.
Detailliertes Lesen	Gezielte Informationssuche – der Text soll in allen Details verstanden werden – dazu werden entsprechende Lesestrategien angewendet.
Kursorisches Lesen	Durch das Überfliegen eines Sachtextes soll ein globales Textverständnis entwickelt werden.

Abb. 1: vgl. ebd.

Die vier genannten Lesetechniken stellen eine Auswahl aus der Fülle von verschiedenen Lesetechniken dar, die von Pitzer oder auch Koppensteiner erweitert wurden oder sich auch mit den Lesestrategien überschneiden.

Der „Lese- & Lernprofi“ (Koppensteiner, 2011) berücksichtigt neben den basalen Lesetechniken wie dem schnellen, fehlerfreien und mühelosen

Lesen auch das Lesen mit allen Sinnen oder die Änderung der Leseperspektive. Zudem verweist die Autorin in ihren Ausführungen aber auch auf das laute Lesen zur Steigerung der Lesetechnik: die richtige Betonung und die Erweiterung der Blickspanne. (ebd., S. 3)

Pitzer (Buch.Zeit, o.J.) verweist in seinem Methodencurriculum auf das differenzierende Lesen oder sequentielle Lesen, das ebenfalls – wie im Kasten oben – auf das genaue, langsame, konzentrierte und auf Details achtende Lesen abzielt. Daneben finden sich noch viele Lesetechniken wie das oben genannte kursorische Lesen, zudem das konsultierende Lesen, das punktuelle Lesen u.v.m. (ebd.) zur Steigerung der Lesefähigkeit.

2.2.2 Lesestrategien

Hier steht die Frage nach dem Was? im Vordergrund. Um die oben genannten Lesetechniken anwenden zu können, benötigt es Lesestrategien, die gleichzeitig das Aneignen von Kompetenzen bedeuten. „Kompetenz umfasst die Fähigkeit, Aufgaben und Situationen zu bewältigen. Das schließt die Fähigkeit ein, bewusst Strategien einzusetzen, die eine erfolgreiche Aufgabenbewältigung ermöglichen: Lesestrategien, Prozessorientierung beim Schreiben, Überarbeitungsstrategien,

Nachschlagstrategien usw.“ (Renner, 2010, S. 4) Die in der folgenden Tabelle vorkommenden Lesestrategien stellen einen Rahmen dar, der mit vielfältigen Leseaufgaben gefüllt wird, die sich im Anschluss befinden. Rosebrock unterscheidet in den Grundlagen der Lesedidaktik (Rosebrock & Nix, 2012, S. 64) drei Lesestrategien. (Abb 2.)

Ord nende Lesestrategien	Markieren, Gliedern, Randnotizen – Texte werden strukturiert und auf ihre wesentlichen Aussagen reduziert.
Elaborierende Lesestrategien	Produktive Verfahren wie Text vervollständigen, Text in die richtige Reihenfolge bringen, ... Der Leser geht über die unmittelbare Textebene hinaus, um den Textinhalt mit Gefühlen, Gedanken, Bildern oder Meinungen zu füllen.
Wiederholende Lesestrategien	Erneute Textauseinandersetzung zum Zwecke der Vertiefung des Gelesenen. (vgl. ebd.)

Abb. 2



Die von mir durchgenommenen und von den Schülerinnen und Schülern bearbeiteten Lese-strategien stellen den Versuch dar, im Rahmen des Lesen10-Projektes Lesekompetenzsteigerungen bei den Schülerinnen und Schülern zu erzielen.

3. Forschungsfragen

Im Vorfeld und in der Durchführung beider Lese-projekte - dem 10-Minuten-Lesen sowie dem Lesen¹⁰ - waren und sind sich die Kolleginnen und Kollegen der PNMS darin einig, dass das Lesen in allen Fächern von besonderer Bedeutung ist, um die Textkompetenz der Schülerinnen und Schüler nicht nur im Fach Deutsch, sondern und vor allem auch in den Realienfächern maßgeblich zu steigern.

Mit der Durchführung dieses neuen Projektes - dem Lesen¹⁰ - soll anhand „harter“ Fakten mittels Salzburger Lesescreening (SLS) in den beiden ersten Klassen und mittels Informeller Kompetenzmessung (IKM) eruiert werden, ob sich eine allgemeine Lesesteigerung durch die regelmäßige Durchführung von Lesekompetenzübungen eingestellt hat.

Konnte am Ende des Schuljahres 2016/17 in meinen beiden ersten Klassen durch das Einüben und regelmäßige Anwenden von basalen Lesekompetenzen der Lesequotient beim Salzburger Lesescreening im Vergleich zur ersten Untersuchung im Wintersemester gesteigert werden?

Konnte am Ende des Schuljahres 2016/17 eine Steigerung der Lesekompetenz meiner vierten Klasse im Vergleich zur ersten IKM-Untersuchung im Wintersemester festgestellt werden, wo es nicht mehr um basale wie beim SLS, sondern um weiterführende Textkompetenzen ging?

4. Erhebung der objektiven Daten mittels SLS

Neben meinem subjektiv empfundenen positiven Gefühl der Schülerinnen und Schüler gegenüber Lesen¹⁰ braucht es objektive Daten, die die möglichen Kompetenzzuwächse dokumentieren. Haben sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer Lesekompetenz durch das regelmäßige Lesen gesteigert, verschlechtert oder sind ihre Leistungen gleichgeblieben? Hierfür bieten sich das Salzburger Lesescreening (SLS) und die Informelle Kompetenzmessung (IKM) unter Punkt 5 an. Im Folgenden soll auf das SLS eingegangen werden, dessen Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer i.A. des BMB meinem Direktor am 19.4.2017 per E-Mail gesendet wurde.

„Das Salzburger Lesescreening (SLS) ist ein Le-

segeschwindigkeitstest, der in den Versionen SLS 1-4 (Mayringer & Wimmer, 2003) und SLS 5-8 (Auer, Gruber, Mayringer & Wimmer, 2005) in österreichischen Schulen zum Einsatz kommt, um das Leseniveau von Schülerinnen und Schülern einzuschätzen und potentielle Risikoschülerinnen und -schüler zu identifizieren.“ (Salzburger Lesescreening 2-9, S. 4)

In der Handreichung wird die Erhebung als Test verstanden, um die basalen Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler festzustellen. „Darunter versteht man das fehlerfreie, schnelle und mühelose Lesen.“ (ebd., S. 5) Bei dieser Testmethode haben die Kinder und Jugendlichen drei Minuten Zeit, so viele Aussagesätze wie möglich als richtig oder falsch zu erkennen und dementsprechend anzukreuzen. Zu Beginn des SLS sind die Aussagesätze kurz gehalten und von den Schülerinnen und Schülern leicht als richtig oder falsch einzuschätzen. Im weiteren Verlauf nehmen die Sätze allerdings an Inhaltsdichte und der Anzahl der Wörter zu.

4.1 Feststellung der Leseleistung mittels SLS

Im Rahmen des Deutschunterrichts wurden zwei SLS-Erhebungen in der 1a und in der 1b im Abstand von drei Monaten durchgeführt, einmal in der Testform A und das andere Mal in der Testform B. Die beiden Testformen unterscheiden sich nicht hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades, sondern hinsichtlich der Reihenfolge und Ähnlichkeit der Aussagesätze.

„Für die ermittelte Anzahl korrekt bearbeiteter Sätze können aus der Normtabelle der Lesequotient (LQ) und ein Prozentrang direkt abgelesen werden.“ (ebd.) Beide Werte, sowohl der LQ als auch der Prozentrang, lassen sich aus der Summe der korrekt beantworteten Sätze herleiten. „Der Lesequotient ist so definiert, dass der Mittelwert bei 100 liegt und die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler Werte zwischen 90 und 110 erreichen. Dieser Bereich ist in den Normtabellen dunkelgrau eingefärbt und wird auch Durchschnittsbereich genannt. Kinder mit einem Lesequotienten von unter 90 lesen unterdurchschnittlich gut, Kinder mit einem Lesequotienten von über 110 lesen überdurchschnittlich gut. Grau (hellgrau und dunkelgrau) markiert ist dann der Bereich, in dem sich 90% aller Schülerinnen und Schüler befinden. Kinder, deren Werte sich in den weißen Bereichen befinden, gehören entweder zu den 5 Prozent schlechtesten oder zu den 5 Prozent besten Schülerinnen und Schüler. Die Grenzen liegen hier bei einem Lesequotienten von 75 und 125. Kinder mit einem Lesequotienten von unter 75 schneiden stark unterdurchschnittlich ab, Kinder mit über 125 stark überdurchschnittlich.“ (ebd., S. 5) Der Prozentrang markiert jeweils, wie viele

Schülerinnen und Schüler im Bundesgebiet besser oder schlechter abschneiden. Die Ergebnisse der SLS-Testung vom Februar beziehen sich auf die Testform A.

4.2 Ergebnisse nach der ersten Erhebung

Im vorliegenden Fall heißt das, dass 7 Schülerinnen und Schüler der Klassen 1a und 1b einen Lesequotienten (LQ) von unter 75 aufweisen. Im unterdurchschnittlichen Bereich von einem LQ zwischen 75 und 90 befinden sich 15 von insgesamt 44 Kindern. Im durchschnittlichen Bereich finden sich 19 Schülerinnen und Schüler. 3 Kinder nehmen den überdurchschnittlichen Bereich zwischen LQ 110-125 ein.

4.3 Ergebnisse nach der zweiten Erhebung

In der vorletzten Schulwoche vor den Sommerferien wurde die zweite Erhebung zu dem Salzburger Lesescreening durchgeführt. Das Ergebnis liest sich wie folgt:

In der 1a-Klasse findet sich kein Schüler mehr, der einen Lesequotienten von unter 75 aufweist. Genauso findet sich kein Kind mehr im unterdurchschnittlichen Spektrum zwischen 75 und 90. Im überdurchschnittlichen Bereich sind 7 Kinder zu nennen. Der Rest von 13 Schülerinnen und Schülern findet sich im durchschnittlichen Bereich zwischen 91 und 109 Punkten des Lesequotienten. In der 1b-Klasse findet sich 1 Schüler, der einen LQ von unter 75 aufweist. 6 Schüler und Schülerinnen sind dem unterdurchschnittlichen Bereich zwischen 75 und 90 Punkten zuzuordnen. Auf den überdurchschnittlichen Bereich entfallen 5 Schulkinder. Somit entfallen auf den durchschnittlichen Bereich zwischen 91 und 109 Punkten 11 Schülerinnen und Schüler.

5. Erhebung der objektiven Daten mittels IKM

Die informelle Kompetenzmessung (IKM) des bife (Bundesinstitut für Innovation und Entwicklung) ist ein online-tool, um die Kompetenzen der österreichischen Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Aufgabenfeldern zu testen. In Deutsch werden die Kompetenzfelder Lesen und Sprachbewusstsein getestet (vgl. bife, 2017) Dafür wird von der Lehrperson eine Session angelegt, in der die Schülerinnen und Schüler einer Klasse oder einer Gruppe einen bestimmten Zugangscode erhalten. Mit diesen Codes wird der einmalige Login durchgeführt und die Schülerinnen und Schüler bearbeiten selbständig die Aufgaben, die nach unterschiedlichen Kompetenzfeldern gestaltet sind. Diese Felder lassen sich den Bildungsstandards entnehmen – im Kompetenzbereich Lesen

sind das Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln, Explizite Informationen ermitteln, Textbezogenes Interpretieren und Reflektieren. (vgl. ebd.)

5.1 Ergebnisdarstellung der IKM in der vierten Klasse

5.1.1 Erhebung nach dem ersten Durchgang



Abb. 3: Klassenfeedback I

In der österreichweiten Pilotierung wurden 55% aller Aufgaben richtig beantwortet, in der 4b befindet sich der Durchschnittswert der erfüllten Aufgaben bei 63%.



Abb. 4: Kompetenzfelder I

5.1.2 Erhebung nach dem zweiten Durchgang



Abb. 5: Klassenfeedback II

Hier sieht man den Mittelwert der Klasse im Vergleich mit der Pilotierung, der nun bei 61% und damit immer noch über dem Durchschnittswert liegt.



Lösungshäufigkeit nach Kompetenzfeld

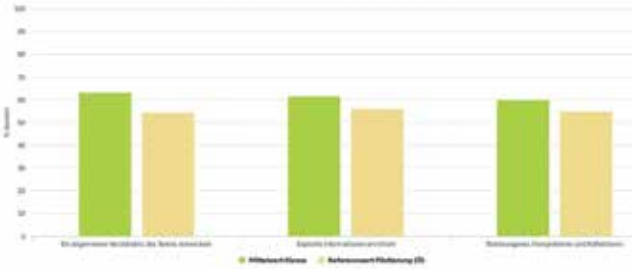


Abb. 6: Kompetenzfelder II

5.1.3 Zusammenfassung der beiden Testungen

• Klassenfeedbacks

Wie den beiden Klassenfeedbacks zu entnehmen ist, fällt das erste um zwei Prozentpunkte besser aus als das zweite. In beiden Testungen erfolgt eine weitere Auswertung nach dem Gesichtspunkt der Lösungshäufigkeit nach Kompetenzfeld.

• Lösungshäufigkeit nach Kompetenzfeld

Beim Kriterium *Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln* liegt der Mittelwert der Klasse über dem Pilotierungswert, bei Testung 1 liegt jedoch eine um 2 Prozentpunkte bessere Durchschnittsleistung vor.

Beim Kriterium *Explizite Informationen ermitteln* kann eine Verschlechterung der Testung 2 gegenüber der Testung 1 um 2 Prozentpunkte festgestellt werden.

Dagegen finden wir eine Leistungssteigerung um 2 Prozentpunkte in Testung 2 beim Kriterium *Textbezogenes Interpretieren und Reflektieren* vor.

6. Interpretation der Ergebnisse

6.1 Interpretation der SLS-Ergebnisse

Die Auswertung der standardisierten Lese-Leistungstests führte zu folgenden Ergebnissen:

- Augenscheinlich ist zunächst der große Unterschied im stark unterdurchschnittlichen Bereich. Befanden sich in der ersten SLS-Erhebung noch 7 Schülerinnen und Schüler im Bereich von unter 75 Punkten, so betrifft es in der zweiten Erhebung nur noch einen Schüler.
- Analog dazu verhält es sich im unterdurchschnittlichen Bereich zwischen 75 und 90 Punkten. Waren es bei der ersten Erhebung noch 15 Schulkinder, so waren es bei der zweiten nur noch 6 Schülerinnen und Schüler.
- 24 Schulkinder – also um 5 mehr als bei der ersten Erhebung – befinden sich bei der zweiten Erhebung im durchschnittlichen Bereich.
- Im überdurchschnittlichen Bereich zwischen 111 und 125 Punkten konnte der Wert der ersten SLS-Erhebung um ein Vierfaches auf 12 Schulkinder gesteigert werden.

Die angewendeten Lese-Laut-Übungen scheinen

hier zu fruchten. Als sehr motivierend für die Schülerinnen und Schüler gestalteten sich die unterschiedlichen Lesetandems, die die Schulkinder regelmäßig bildeten. Aufgrund der gegenseitigen Aufzeichnungen über die Verbesserung der Lesegeschwindigkeit und der Lesegeläufigkeit konnten sich die Jugendlichen wirklich ein Bild von sich machen und mussten sich gleichzeitig nicht mit einer saloppen Aussage der Lehrperson – „Da habt ihr euch ja verbessert!“ – begnügen.

6.2 Interpretation der IKM-Ergebnisse

Nicht eindeutig nachgewiesen werden kann, dass durch die regelmäßigen Still-Lesezeiten in Verbindung mit verschiedenen Leseaufgaben signifikante Verbesserungen erzielt werden können.

Wie in den Testungen 1 und 2 ersichtlich ist, liegt in der Testung 2 in den beiden Kompetenzfeldern *Ein allgemeines Verständnis entwickeln* und *Explizite Informationen ermitteln* eine im Durchschnitt um zwei Prozentpunkte schlechtere Leistung vor. In beiden Testungen liegt aber das Ergebnis über dem österreichischen Referenzwert. Im Kompetenzfeld *Textbezogenes Interpretieren und Reflektieren* liegt in Testung 2 dagegen eine um zwei Prozentpunkte bessere Leistung vor. Auch hier liegen beide Testungen über dem österreichischen Referenzwert.

Auch wenn die Ergebnisse der zweiten SLS-Testung auf große Erfolge hinweisen und die Ergebnisse der zweiten IKM-Testung durchwachsen sind, muss an der Stelle darauf unbedingt verwiesen werden, dass wir es im Falle der vierten Klasse, die die IKM-Testungen absolvierte, neben den von Leseaufgaben begleiteten Sachtexten auch – wie im 10-Minuten-Lesen - mit belletristischen Texten zu tun haben, die jeden zweiten Monat stattfanden. Dieses Viellese-Verfahren, bei dem die Kinder und Jugendlichen auf eigene, für sie interessante Literatur zurückgreifen, zeitigt jedenfalls nicht den Erfolg, den ich mir anfangs vorgestellt habe: Das Viellesen führt automatisch zu einer Steigerung der Lesekompetenz. Dem ist aber nicht so. Diesen Umstand thematisieren auch Rosebrock und Nix in ihren Untersuchungen über das selbstbestimmte Lesen:

„Es ist offensichtlich nicht so, dass die selbstbestimmte Lektüre von Kinderliteratur in einem solchen Rahmen allein Lesekompetenz entwickelt. Vielmehr scheint es so zu sein, dass schwache Leserinnen und Leser die mentale Aktivität, mit der die Wörter und Sätze weiterverarbeitet und in Zusammenhänge eingeordnet werden müssen, um Textverstehen zu verwirklichen, nicht aufbringen und auch in ihrer Lesegeschichte nicht aufbrachten.“ (Rosebrock, Nix 2012, S. 55)

7. Schlussfolgerung und Ausblick

Besonders die faktische Lesekompetenz gibt bei manchen Schülerleistungen zu denken und soll gleichzeitig Anspruch für das kommende Schuljahr sein. Herr Pitzer von *buch.Zeit* hat im Herbst dieses Jahres eine Einführungsveranstaltung an unserer Schule gehalten, in der er meinte, dass die Kontinuität Einzug halten und aus seiner Sicht eben der Schlüssel für die Steigerung der Lesekompetenzen sein solle. Seiner Erfahrung nach lassen sich Steigerungen auch schon nach kurzer Zeit feststellen, wenn die lesekompetenzsteigernden Methoden nicht nur von wenigen Lehrpersonen umgesetzt werden, sondern von allen.

Vieles von dem Leseprogramm ist auf der Ebene des Lesecurriculums an der PNMS bereits implementiert. Wie Leisen fordert, bedarf es einer gründlichen Überlegung, welche Texte für welche Schulstufe eingesetzt werden können (vgl. Leisen, 2008, S. 197). Diese Voraussetzung ist in Lesen¹⁰ auf der einen Seite bereits erfolgt, müsste auf der anderen Seite jedoch nochmals unter die Lupe genommen werden. Stimmen die Texte wirklich mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Schulstufen überein? Kommen die Sätze oft ohne Nebensätze aus oder finden sich noch immer zu viele Attributsätze oder gar Appositionen? An der Stelle soll auf das Doppelseitenprinzip verwiesen werden, das in vielen Schulbüchern und besonders in den *Starken Seiten* Deutsch angewendet wird und für eine lesefreundliche Haltung steht (vgl. Bickel, u.a.). Rosebrock und Nix halten fest: „Auf solchen Doppelseiten finden sich oft mehrere kleine Textblöcke, realistische und logische Bilder wie Fotos, Comic-Figuren, Diagramme, Tabellen und Aufrisszeichnungen, die zusammen ein Thema konstituieren.“ (Rosebrock/Nix 2012, S. 90)

Laut meinen Erfahrungen erfassen trotzdem viele leistungsschwache Schülerinnen und Schüler nicht den Textinhalt und bedürfen daher des Rates und der Hilfe von guten Mitschülerinnen und Mitschülern oder eben der Lehrperson. An der Stelle verweisen Rosebrock und Nix auf die „fehlende Vermittlung von Textsortenwissen bezogen auf Texte in anderen Wissensdomänen. Stillschweigend [geht man] davon aus, dass die Lehrpersonen in den Fächern das zu ihrer Aufgabe rechnen – ohne dass sie über systematisches Wissen zur Spezifik von Textsorten und zu deren jeweiligen Anforderungen an Leseprozesse verfügen.“ (ebd., S. 84) Rosebrock und Nix verweisen auf das content area reading, auf die Didaktik der Sachtextlektüre, die auf die Vorwissenstrukturen und den Inhaltsbereich der Texte abzielt. (vgl. ebd.)

Neben der Sachtextvermittlung braucht es meines Erachtens auch und vor allem wieder mehr die

Vermittlung der schönen Literatur. Spinner schwebt dabei eine sinnliche Erfahrung der Sprache vor, die die Grundlage jeder ästhetischen Erfahrung bildet.

„Bezogen auf Literatur setzen ästhetische Hör-Erfahrungen früh ein, z.B. mit dem Klang und dem Rhythmus von Kinderversen oder der Stimme der vorlesenden Mutter bei der Gutenachtgeschichte. Untersuchungen der Lesesozialisationsforschung haben gezeigt, dass solche Kindheitserlebnisse wichtig sind für die spätere Entwicklung von Lesefreude“ (Spinner 2008, S. 83).

Wie in meinen Untersuchungen und Vergleichen gezeigt, sind die Lesefreude und die Lesemotivation nicht das Problem. Oft habe ich aber die Erfahrung gemacht, dass die schwachen Leserinnen und Leser oft nicht über das Dekodieren von Wort- und Satzstrukturen hinauskommen. Ein Mittel, um über dieses Dilemma zu kommen, sieht Spinner in der Aufmerksamkeit für die sprachliche Gestalt. Seiner Ansicht nach geht es nicht um das Erkennen von Strukturen oder Reimen, sondern vielmehr um das erlebende Wahrnehmen, das durch vortragendes Vorlesen, durch sinnliche Erfahrung von Literatur, über das Vorlesen der Lehrperson und schließlich durch frühe Begegnungen mit literarischen Texten in Zusammenhang mit Bildern gelingen kann. (vgl. ebd.)

Neben der Frage des Lesecurriculums stimmt die Praxis Neue Mittelschule mit Leisen ebenso überein, dass es zur Überprüfung bzw. zur Kompetenzerhebung Instrumente braucht (vgl. ebd.). Diese erfolgen ja an der Schule mittels SLS und IKM und sollen im kommenden Jahr auf HAMLET, den Hamburger Lesetest, ausgeweitet werden.

Um schlussendlich auf die Forschungsfrage zurückzukommen, ob durch das Einüben und regelmäßige Anwenden von basalen Lesekompetenzen der Lesequotient erhöht werden kann, kann mit der Erhebung der zweiten SLS-Erhebung bestätigt werden, dass diese besagten Lesekompetenzen nach Einübung und Festigung in relativ kurzer Zeit zum Erfolg führen. Als umfassendes Hilfsmittel haben sich für mich die Lesetandems bewährt. Dadurch, dass immer zwei Jugendliche ein Tandem bilden, in denen der eine Schüler vorliest, der andere Protokoll zu einem vorher vereinbarten Schwerpunkt wie Lesefluss oder Betonung führt, wird nicht nur die faktische Lesekompetenz, sondern auch die Motivation und die Lust am Lesen gefördert. Zudem sind diese Teams in der Handhabung leicht umsetzbar und gut in den bestehenden Unterricht integrierbar.

Naturngemäß schwieriger zu bewerten sind dagegen die IKM-Messungen, die mehr als die basalen Lesekompetenzen abdecken. Auch wenn in beiden Testungen die Ergebnisse über dem österreichweiten Referenzwert liegen, so ist doch eindeutig feststellbar, dass in zwei von drei



Kompetenzbereichen ein – wenn auch geringer – Leistungsabfall eintritt. Einzig der Kompetenzbereich *Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln* weist eine um 2 Prozentpunkte höhere Leistung aus. Deshalb wird man hier – stellvertretend auch für andere Klassen - zukünftig um eine Schärfung der Kompetenzbereiche im Zusammenhang mit fortlaufenden, kontinuierlichen Übungen nicht umhinkommen.

Literatur

- Bertschi-Kaufmann, A. & Härvelid, F. (2008). Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medioumgebungen. In Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 29-49). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Bertschi-Kaufmann, A., Hagendorf, P., Kruse, G., Rank, K., Riss, M. & Sommer, Th. (2008). *Lesen. Das Training. Lesefertigkeiten – Lesegeläufigkeit – Lesestrategien*. Seelze: Lernbuchverlag in Kooperation mit dem Erhard Friedrich Verlag.
- Bickel, Th. (2017). Lesen in allen Gegenständen. Das 10-Minuten-Leseprojekt an der PNMS der PHT. *Spektrum*, 10, 4-10.
- Bickel, Th., Bulling, P., Seli, M., Strömer, I. & Thaler, M. (2014). *Starke Seiten Deutsch 1*. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG.
- BIFIE (2012). Abgerufen von https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf
- Bundesministerium für Bildung (2012). Abgerufen von <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40181121/NOR40181121.pdf>
- Hänsel, M. Abgerufen am 15. Mai 2017 von www.mhaensel.de/sprachfoerderung/lesekompetenz/lesekompetenz.html
- Koppensteiner, Ch. (2011). *Lese- und Lernprofil 1*. Wien: Bildungsverlag Lemberger.
- Leisen, J. (2006). Leseverstehen. Mit Sachtexten im naturwissenschaftlichen Unterricht umgehen lernen. *Naturwissenschaften im Unterricht Physik*, 95 (5), 3-27.
- Leisen, J. (2008). Lesen in allen Fächern. In Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 189-197). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Pitzer, H. (o.J.). *Lese- und Arbeitsstrategien*. Wels: Edition Buch.Zeit e.V., Lesekompetenzzentrum OÖ.
- Renner, M. (2010). *Handreichung. Bildungsstandards in Schulbüchern. Hilfestellung für Autorinnen und Autoren, Schulbuchverlage und Gutachterkommissionen*. Wien: BMUKK.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2012). *Grundlagen der Lesedidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Spinner, K. (2008). Lesen als ästhetische Bildung. In Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 76-87). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- 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.



Moving from rigid to dynamic assessment formats

A research project in New Middle Schools in Tyrol

Annemarie Eiter

Abstract

Teaching is a highly complex act, where teachers need to meet different individuals' needs and view educational objectives as dynamic. Teachers are therefore responsible for creating a learning environment which promotes learning and offers opportunities for educational success.

When considering assessment, the teacher needs to move from a traditional assessment of learning approach to an indispensable assessment for learning and assessment as learning. Assessment for and as learning aim to provide learners with information about their learning and learning progress as well as helping them to gain the competence to apply this information to improve their learning and to proceed with further learning steps.

1. Theoretical background

„Assessment refers to the different ways of collecting information about a learner's progress and achievement“ (Thornbury, 2006, p. 18). From this point of view one can conclude that information gathered from assessment should help the teacher to assess the value of the learner's improvement in specific areas. Evaluation criteria should therefore help teachers to draw conclusions in the developmental progress of each learner.

Assessment documents and feedback serve multiple purposes and may be interpreted differently by different people. According to Nolen, (2011, p. 321) classrooms are social systems in which teachers and learners have particular identities, relationships, and histories of interaction. The relationship between everyone involved in the assessment process therefore plays an important part in how they perceive feedback.

In assessing we distinguish between summative, formative and participatory assessment. Summative assessment or assessment of learning is used

for reporting purposes to ensure that learners have achieved the curricular requirements. It is therefore more apparent in the Austrian educational context than formative and participatory assessment.

By contrast, formative assessment, which is also known as an assessment for learning, is a way of gathering evidence of student learning. Teaching is then adjusted in response to this evidence (Cauley et al., 2010, p. 1). Poehner (2008, p. 49) states in this context that „learners verbalize their reasoning“ when given a feedback by their teacher. In this interactive process learners can express their own needs when discussing the achievement of a specified educational objective.

Self- and peer assessment are formats of participatory assessment or assessment as learning - strategies. These assessment formats follow the principle of reflecting upon and sharing experiences of learning, which makes learning more enjoyable. Peer assessment seems to be promising because it appears to maintain or increase student learning between learners who are in a similar position to each other (Boud, 2001, p. 1-3). According to Boud (2001, p. 3) „Peer learning should be mutually beneficial and involve the sharing of knowledge, ideas and experience between the participants“.

Assessment becomes dynamic when it is more than informing learners and teachers about learning outcomes at a certain point of time. Of course, it does give evidence about pupils' scores in national standards and proficiency tests. But even more crucially, it helps students increase their understanding of the standards expected, of their progress towards this understanding and of what they need to do to achieve understanding.

In addition, dynamic assessment helps teachers to identify what students have or have not learnt, identify their strengths and weaknesses and address queries immediately. Learners need information about the educational objectives and the criteria to meet, and, importantly, to become



equipped with meaningful and effective questioning techniques in order to build up metacognitive skills, and thus learning to learn strategies.

Stadler (2011) suggests the method of the Graduated Prompt as one kind of dynamic assessment approach to tackle difficulties a learner might face. In this approach teachers or peers provide support where necessary. The following step is to observe whether this support helps the pupil to cope with further similar tasks. The tasks then become successively more complex and the teacher observes and takes ongoing notes of further support required. The author further suggests the Mediated Learning Experience for pupils with disabilities and for pupils from migrant backgrounds. In this approach the teacher tries to find ways to compensate for specific learning needs. Mediation and direct learning serve this purpose. These approaches can, however, often be hindered by specific teaching settings, such as overcrowded classrooms. Educational research is for the benefit of the

2. Teacher research in language learning and teaching

teaching profession as a whole. Teachers should therefore be able to read research reports that are relevant to them. It follows that they should also be able to interpret research results that provide detailed descriptions of classroom activities which they can relate to their own work. Thus, educational research reports should ideally provide teachers with practical insights and new ways of seeing, and „make clear and feasible recommended changes to practice“ (Borg, 2013, p. 82).

Classroom research is carried out by practitioners to inform their teaching. The goal of this kind of research is to monitor their own teaching in their own teaching setting. While traditional research results can often be generalized to other situations, the findings of classroom research cannot necessarily be universalized. However, they can contribute to understand teaching processes and lead to further decision-making and steering processes in the teacher's own current teaching setting.

Mettetal (2012) characterises action research as follows:

“Classroom action research goes beyond personal reflection to use informal research practices such as a brief literature review, group comparisons, and data collection and analysis. [...] The focus is on the practical significance of findings, rather than statistical or theoretical significance. Findings are usually disseminated through brief reports or presentations to local colleagues or administrators.”

In addition, the triangulation of data adds to the reliability of action research findings.

Research design

The classroom research into assessment under discussion in this article draws an authentic picture of current teaching practices within 2 schools investigated. 2 classes had been chosen from these schools. Triangulation of findings has been applied by taking field notes of classroom observations, by conducting interviews with pupils (5 groups from 2 different classes), and by holding expert interviews with the 2 teachers of the 2 classes.

The interview extracts cited in this article are taken from the Master's thesis „The impact of formative assessment formats on the motivation to improve their writing skills in English of Austrian Middle School learners aged about 14 years“ (Eiter, 2016).

The findings of this classroom research attempt to shed light on how assessment took place in 2 classes (a class of 4 pupils in a rural school, and a class of 18 pupils in an urban school), and which kinds of assessment had been applied in class.

3. Result of the project on hand

3.1 English as a school subject

First of all, it should be pointed out that all interviewees had a positive attitude towards English as one of their core subjects. Furthermore, most pupils and also the two teachers confirmed that their written performances were assessed by applying a criterion-oriented writing rating assessment scale. „For me the rating scales are quite helpful because they are a means to identify strengths and weaknesses and thus how to improve in certain areas“ (see Eiter, 2012, I4, lines 151-153).

3.2 Fairness

The pupils considered their assessment to a great extent to be fair:

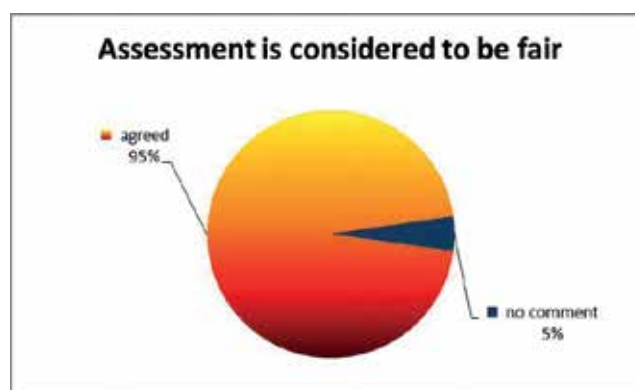


Figure 1: Fairness of grading

When questioned about fairness of grading, most pupils perceived their grading as being fair. One girl from the rural school said that she couldn't answer that question because they had always been taught by the same teacher. When it came to the improvement of grading, two groups said that the effort should count, not only the result. Two other groups were happy with the grading as it was and one group mentioned as a possible improvement that they would have liked to work more intensely in small groups, the so-called „Förderunterricht“, especially before a test.

3.3 Grades

With regard to talking about grading in general, the fact remained that pupils had been strongly motivated to learn in order to receive good grades, and thus praise from their parents and access to higher education.

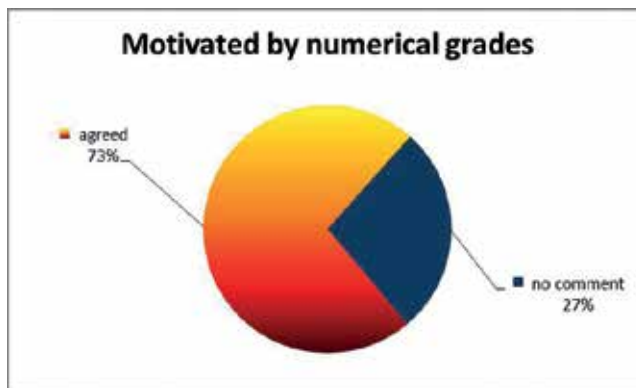


Figure 2: Motivated by numerical grades

3.4 Formative assessment

As formative assessment is the key component of the research project on hand, the interview findings from both teachers and pupils are presented below.

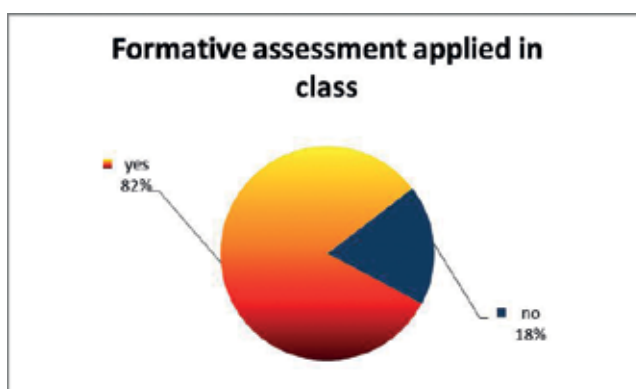


Figure 3: Formative assessment applied in class

The two teacher interviewees had totally diverging approaches and attitudes when it came to formative assessment. One teacher was not very familiar with it, while the other one held it to be more ef-

fective than grading, although it takes more time than applying only summative assessment.

There are often practical problems that can hinder the carrying out of formative assessment, as T1 (see Eiter, 2016, I6, lines 420-441) describes:

„The gap between the strong students and the weak students is so large that you have to take a lot of time for weak students, they need help all the time“. In response to a question on whether there is any space for improvement, the teacher suggested paying more attention to middle and high achievers „I think we have to really [...] work on and think about [...] to improve our attitude towards the strong students and the intermediate of course“.

Further evidence of misunderstandings about formative assessment itself was to be found in a teacher's comment: „As a teacher you always have to give them some advice how they could improve“ (see Eiter, 2016, I6, line 253-254).

Although this teacher was not very familiar with and had a somewhat critical attitude towards formative assessment, both teachers were convinced of the added value of formative assessment. T1: „I will think about it, I think yes, it would be good to do more formative assessing“ (see Eiter, 2016, I6, line 397-398). This assertion coincided with the pupil's statement:

„There are high achieving pupils and low achieving pupils. I think teachers should cater for the individual needs of pupils according to their achievement levels. I consider it to be unfair if teachers care only for the high achievers“ (see Eiter, 2016, I1, lines 324-326).

This view is supported by figure 5, which shows that most pupils are in favour of formative assessment techniques.

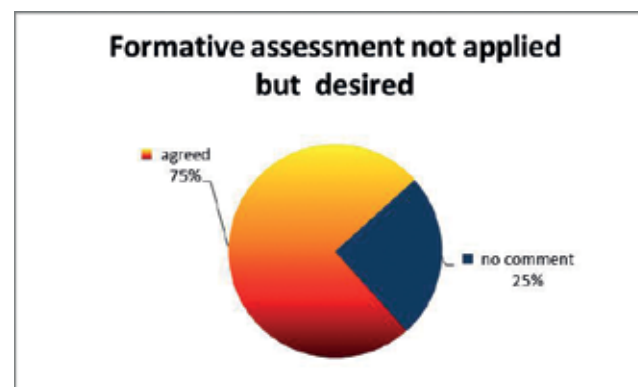


Figure 4: Demand for formative assessment formats

The other teacher, meanwhile, was familiar with at least some formative assessment formats, and she seemed motivated to get even deeper into it as she stated:

„It's very encouraging for them and they are very



motivated by formative assessment. Of course they like their grades, their marks, but during the lesson it's, ah, I think it's very necessary to do it and I will go on doing formative assessment and I try to get better in this topic [...] I try to learn more about it [...] But when I talk to them it's much more for them" (see Eiter, 2016, I7, lines 325-354). Judging from their statements above, both teachers perceived this kind of assessment as presenting indications as to where to put their effort.

3.5 Self-assessment

There was hardly any evidence that self-assessment had been carried out in the investigated classes, as self-assessment was hardly mentioned by any of the interviewees.

3.6 Peer assessment

The fact that peer assessment was such an important topic for the pupils was an interesting finding of this research. According to the interview statements some pupils perceived peer assessment as an ambiguous assessment tool, which was an absolutely unexpected finding of this research project.

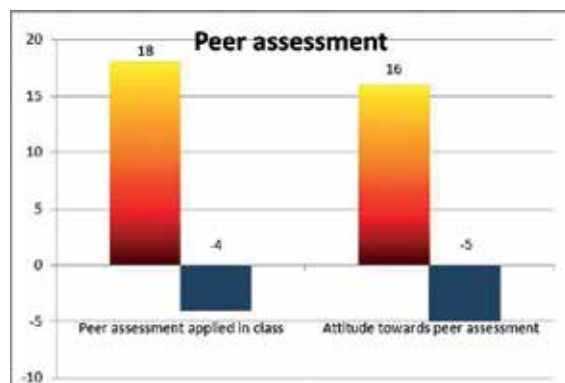


Figure 5: Peer assessment

All the pupils from one school (18 out of the overall total of 22 interviewed pupils) confirmed that they used peer assessment. 24% of the pupils who used peer assessment also mentioned negative aspects. Nevertheless, the interview results, both from the expert and from the pupils of the rural school where peer assessment had been applied, agreed that it was generally quite popular. Interestingly, some high achievers were not very fond of peer assessment due to a perceived waste of time: „I think peer assessment, when classmates check other pupils' tasks, is sometimes too time-consuming. Instead of peer assessment we could produce a further text" (see Eiter, 2016, I2, lines 301-303).

Or due to not enough improvement in performance:

„I think the purpose of peer assessment is rather that you get a better text to assess than your own.

The assessment of good texts subsequently leads to improvement of your own texts" (see Eiter, 2016, I3, lines 172-174),

Or due to the performance level of the peer assessor:

„It depends on the peer assessor whether they perceive your mistakes or not. A high achieving peer assessor would improve your performance, whereas a low achiever would not even realize your mistakes" (see Eiter, 2016, I3, lines 356-358).

By contrast, low achievers generally liked it very much:

„Peer assessment is useful for low achieving pupils because in case a high achieving peer assesses your text you can be sure that they correct your mistakes. In this case, you can enhance your writing skills" (see Eiter, 2016, I2, lines 339-342).

Pupils from I1 (see Eiter, 2016, lines 269-280) and I2 agreed on the fact that peer assessment is helpful and motivating:

„In case of peer assessment I mostly try hard because one of my peers would assess my text, and because I don't like the others to see a bad performance. Furthermore I would like to demonstrate how well I am able to perform" (see Eiter, 2016, I2, lines 418-420).

4. Insights and findings from the project on hand

Despite some controversial aspects of peer assessment, most of the learners' statements express that this kind of participatory assessment leads to more learner autonomy, higher self-esteem and thus motivation for learning.

The attitude of the teachers concerning assessment is also a focus of this research project. For one teacher assessment is almost synonymous with grades:

„From the first year they are at school, they are used to get grades one, two, three, four, five, and they are always chasing these grades, I think. It's more worth. They are not so interested in other kinds of feedback, I think" (see Eiter, 2016, I6, lines 319-322).

On the other hand practical problems like wide heterogeneity and a large number of pupils are mentioned as possible obstacles to additional or alternative kinds of assessment.

The other teacher seemed to be aware of the added value and made promising efforts towards dynamic assessment formats. „It's time-consuming, but that's the only thing that's not that good" (see Eiter, 2016, I7, line 454). This teacher emphasises greatly the importance of having good interpersonal relationship with the pupils (see Eiter, 2016, I7, lines 576-580).



Overall, the research results provide evidence that formative assessment remains a relatively weak area of teacher's practice. It seems that the new understanding of formative assessment will take quite a few years until it becomes established and accepted teaching practice. Moreover, this research shows some tendency towards misunderstanding or misinterpreting formative assessment. The fact that formative assessment practices differ greatly might originate either from teachers not being informed enough on the one hand or from an absence of a suitable assessment framework on the other hand. In this context it is advisable for teachers to work together with colleagues to gain a better holistic understanding of the whole process in action and to exchange experiences and ideas. Additionally, collaboration would provide teachers with an incentive to use dynamic assessment formats over time. Ideally, everyone, including the learners' parents, who participate in this changing process, should be involved in a discussion which presents information and provides opportunities for the expression and sharing of ideas and experiences.

The clamour for alternatives on the part of the pupils is striking in the interview statements about remedial lessons or „Förderunterricht“. In Austrian schools „Förderunterricht“ represents an additional offer of a teaching and learning setting. Its purposes are multi-layered. At one level there is the purpose of support for the individual pupil. At another level there is support for a group of pupils who need help in particular subject matter. Last but not least there is a purpose to prepare pupils for various kinds of testing used for the transition into a higher school.

„Förderunterricht“ may take place in an Austrian school when 8 pupils sign to attend it. Unfortunately these classes often take place at unpleasant times like 7 am or in the afternoon. Nonetheless in the current research 4 of 5 groups of pupils interviewed were very much in favour of attending the „Förderunterricht“. This was an additional facet of the interviews undertaken in the study. Their arguments for attending it were that they obtained individualised feedback, eliciting responses to their weaknesses and improving their test results in order to get good grades:

„It would be helpful to offer „Förderunterricht“ not only short before tests, but to start off earlier working with relevant topics. At the moment we have „Förderunterricht“ only a week before the test or twice a week when the test takes place which is actually scheduled at short notice“ (see Eiter, 2016, I1, lines 335-339).

„You have the possibility to join the „Förderunterricht“ in the afternoon in case you are not sure about some content areas like grammar or lexis“

(see Eiter, 2016, I4, lines 249-251).

„In case your teacher tells you that you are not good at a certain area you can join the „Förderunterricht“ and this gives you the possibility to ask for support“ (see Eiter, 2016, I5, lines 230-233).

The fact that pupils wish to have further English lessons and to do further remedial or revision work (Förderunterricht) is a revealing finding. This leads to the conclusion that developmental responsiveness, by, for example, providing further English lessons and creating small learning communities would be desirable for everyone involved in the teaching and learning process. This might arguably be part of the longing for the assessment for learning.

5. Conclusion

A possible conclusion from this small-scale action research project is that some teachers may need to rethink their planning and decision-making processes. Furthermore, the findings underline the need for both learners and teachers to improve their feedback skills and assessment techniques respectively.

Self and peer assessment are rarely found in most Austrian school classes. This research project provides evidence that assessment and feedback culture differs from teacher to teacher and class to class. This means that it seems necessary to undertake further investigations to find out about the reasons for and consequences of that.

Moreover, the desire for the „Förderunterricht“ on the part of the pupils is a very revealing finding of the present study, as it underlines the demand for formative assessment.

Following Stadler (2011) I would like to offer some prospective evaluation criteria such as

- applying assessment scales and informing the learners about the assessment criteria beforehand; (These scales are already implemented in most Tyrolean schools, including in the classes investigated as part of the project.)
- catering for individual, differentiated and meaningful feedback;
- familiarizing learners with self-assessment strategies using the „Europäisches Sprachenportfolio“;
- familiarizing learners with peer assessment strategies;
- informing learners about the achieved goals and the criteria and to signify what to do to reach the
- required level of competence.

Bibliography

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black*



Box: Raising standards through classroom assessment. London: King's College.

- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (2001). *Peer learning in higher education. Learning from & with each other.* Clays Ltd, St. Ives plc.
- Cauley, K. M. & McMillan, J. H. (2010). *Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83:1, 1-6. doi: 10.1080/00098650903267784
- Eiter, A. (2016). *The impact of formative assessment formats on the motivation to improve their writing skills in English of Austrian Middle School learners aged about 14 years.* (Unpublished Master thesis). University of Chichester, Great Britain.
- Mettetal, G. (2012). *The What, How and Why of Classroom Action Research.* Retrieved from <http://www.ascd.org/readingroom/classlead/0005/1may00.html>
- Nolen, B. S. (2011). *The Role of Educational Systems in the Link between Formative Assessment and Motivation. Theory Into Practice*, 50:4, 319-326. doi:10.1080/00405841.2011.607399
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic Assessment. A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting L2 Development.* The Pennsylvania State University, University Park, PA: Springer.
- Stadler, W. (2011). *Dynamisches Testen und Bewerten. Eine Chance für den Fremdsprachenunterricht?* Retrieved from <http://www.praxisfremdsprachenunterricht.de> | Basisheft 5 • 2011.
- Thornbury, S. (2006). *An A – Z of ELT. A Dictionary of Terms and Concepts.* Oxford: Macmillan.

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

Forschung im Prozess

Erste Schritte zur Evaluierung Pädagogisch-Praktischer Studien im Bereich der Primarpädagogik an der PHT

Elisabeth Heis
Silvia Mascotti-Knoflach

Abstract

Der folgende Beitrag ist auf Basis eines Forschungsprojektes entstanden, das im Ziel- und Leistungsplan 2016-2018 der Pädagogischen Hochschule Tirol (PHT) als „Evaluierungsstudie Schulpraktische Studien (Primarstufe) und deren Vernetzung mit den anderen Bereichen der Ausbildungslehre“ verankert ist. Vorrangiges Ziel der prozessorientierten und intervenierenden Evaluierungsstudie ist es, die Wirksamkeitsfaktoren des Curriculums im Bereich der Pädagogisch-Praktischen Studien an der PHT zur professionsspezifischen Kompetenzentwicklung von Studierenden aufzuzeigen. Durch die Zusammensetzung des Forschungsteams aus unterschiedlichen Aufgabenfeldern wird einerseits ein multiperspektivischer Zugang zur Thematik geschaffen, andererseits durch eine intensive Kommunikation ein ständiges Oszillieren zwischen Theorie und Praxis ermöglicht. Im Fokus des Beitrags sollen die ersten Forschungsschritte der Evaluierung sichtbar gemacht werden. Zudem werden Teilergebnisse aus den bisherigen Forschungsaktivitäten bereits während des Prozesses als erste Impulse für eine Weiterentwicklung der Pädagogisch-Praktischen Studien in der Primarpädagogik genannt.

1. Einleitung

Die vielfältigen Veränderungsprozesse in der gegenwärtigen Gesellschaft bringen es mit sich, das schulische Berufsfeld regelmäßig aufs Neue und ernsthaft zu hinterfragen, zu bewerten, Handlungsempfehlungen auszusprechen und angemessen zu reagieren. Dass Schul- und Unterrichtsentwicklung dabei auch die Unterstützung von Forschung benötigt, ist unstrittig (Altrichter & Posch, 2007). Laut der „Charta guter Lehre“ sollte sich Bildungsforschung „in erster Linie als eine anwendungsorientierte Forschung verstehen, die die Voraussetzungen und Wirkungen von Interventionen auf der Ebene der Curricula (im Sinne

einer Curriculumentwicklung), der Lehrenden (im Sinne einer Kompetenzentwicklung) und der Hochschule als Bildungsorganisation (im Sinne einer Organisations- und Governance-Entwicklung) untersucht und analysiert.“ (Jorzik, 2013, S. 106). Eine niveauvolle Pädagog_innenbildung bedingt somit – aufgrund des stetigen gesellschaftlichen Wandels – ein Wahrnehmen und Bewusstmachen, ein Aneignen und Verstehen, ein Anwenden und Erproben, ein Reflektieren und Analysieren, ein Ausloten und Bewerten im Sinne eines forschenden Habitus (Heis & Mascotti-Knoflach, 2010). Dies muss bereits in den curricularen Vorgaben zum Ausdruck kommen (Braunsteiner, Schnider & Zahalka, 2014). Deshalb ist an der Pädagogischen Hochschule Tirol im Ziel- und Leistungsplan 2016-2018 eine Evaluierungsstudie als Begleitforschung der Curricula als konkretes Vorhaben verankert.

Mit der laufenden Evaluierungsstudie sollen die vielfältigen Perspektiven der Pädagogisch-Praktischen Studien in einem vom Forschungsteam autonom gewählten Zugang aufgezeigt werden. Das Team ist aus Vertreter_innen verschiedener Gruppierungen zusammengesetzt, um unterschiedliche Sichtweisen einzubringen.

Die Evaluierungsstudie dient ausnahmslos der Weiterentwicklung der Pädagog_innenbildung NEU an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Resultate der Evaluierungsstudie sollen als Vorschläge genutzt werden. Deren Umsetzung obliegt dem Rektorat und den an der Implementierung des Curriculums beteiligten Organisationseinheiten.

2. Forschungsfrage und Forschungsteam

Die forschungsleitende Fragestellung lautet: Welche Wirksamkeitsfaktoren des Curriculums für die Pädagog_innenbildung NEU (Primarstufe) im Bereich der „Pädagogisch-Praktischen Studien“ des 1. bis 4. Ausbildungssemesters an der PHT zur professionsspezifischen Kompetenzentwicklung von Studierenden zeigen sich anhand



einer prozessorientierten und intervenierenden Evaluierungsstudie?

Auf diese Fragestellung gibt es noch keine formulierten Antworten, da das Curriculum der Pädagog_innenbildung NEU (Primarstufe) erst seit dem Studienjahr 2015/16 in Kraft ist.

Das Forschungsteam setzt sich aus folgenden Personen zusammen:

Projektleiterinnen:

Heis Elisabeth und Mascotti-Knoflach Silvia

Projektmitarbeiter_innen:

Abfalter Caroline, Derfler Barbara, Jochmann Alexandra, Schmarl Christoph und Tschugg Ingrid

Die Rollen, die die Projektmitarbeiter_innen im Evaluierungsteam einnehmen, wurden wie folgt von diesen formuliert. Als ...

- ... Praktiker_in, die auf die Kompetenzen der Studierenden schauen kann
- ... Hüter_in und reflektierte_r Beachter_in der Curriculainhalte
- ... realistische_r Einschätzer_in von Prozessen
- ... Multiplikator_in für Kolleg_innen
- ... langjährige_r Lehrer_in und Didaktiker_in
- ... Ideenbringer_in und Unterstützer_in
- ... konstruktive_r Mitarbeiter_in.

3. Ablaufphasen und inhaltliche Arbeitsschritte

Bei der Realisierung einer Evaluation können mehrere Phasen unterschieden werden. Aeppli, Gasser, Gutzwiller und Tettenborn (2016, S. 220f.) formulieren fünf Phasen:

- Vorabklärungen treffen,
- Präzisierung der Fragestellungen und Entwicklung von Dimensionen,
- Festlegung des methodischen Vorgehens und Konstruktion von Instrumenten,
- Datenerhebung und -analyse,
- Interpretation, Empfehlungen und Kommunikation.

Bei Köller (2015, S. 332) finden sich modifiziert nach Abs et al. (2006) acht Schritte einer systematischen wissenschaftlichen Evaluation in Form eines Kreislaufs:

- Entscheidung über die Durchführung einer Evaluation,
- Entscheidung über zu untersuchende Bereiche,
- Entwicklung von Fragestellungen und Indikatoren,
- Konstruktion von Instrumenten,
- Durchführung, Aufbereitung, Auswertung und Dokumentation
- Entscheidung über Zugang zu den Ergebnissen

- Interpretation von Ergebnissen
- Ziehen von Konsequenzen.

In der konkreten Studie lehnten wir uns an das Modell von Köller (2015) an. Der Entstehungszusammenhang, der Begründungszusammenhang und die Konzeptualisierungsphase sind bereits abgeschlossen, was anhand folgender Ablaufschritte nachvollzogen werden kann.

VORBEREITUNG	
September/Oktober 2016	Suche und Auswahl eines geeigneten Personenkreises
1. Sitzung am 25. Oktober 2016	Konstituierung des Forschungsteams und Formulierung eines Leitmotivs
November 2016	Recherchearbeiten zur Projektskizze
Kursorisches Lesen	Durch das Überfliegen eines Sachtextes soll ein globales Textverständnis entwickelt werden.

Durchführung: WS 2016/17: Studiengang Primarpädagogik, 1. und 3. Semester:	
2. Sitzung am 13. Dezember 2016	Vorlage des Entwurfs der Projektskizze und Abstimmung im Team
Dezember 2016	Formulierung von Forschungsfragen zu ausgewählten Kompetenzbereichen Suche und Auswahl von Methoden
3. Sitzung am 17. Jänner 2017	Konzipierung von Pretests für die Datenerhebung 1
Jänner 2017	Durchführung der Pretests im 1. Semester

SS 2017: Studiengang Primarpädagogik, 2. und 4. Semester:	
Februar/März/April 2017	Erstellung des Forschungsantrages
4. Sitzung am 4. April 2017	Erste Sichtung der Ergebnisse der Pretests aus dem 1. Semester
April 2017	Erstellung des Zwischenberichts als Dokumentation des Forschungsprozederes
5. Sitzung am 16. Mai 2017	Konzipierung der Pretests im 2. Semester
Mai 2017	Durchführung der Pretests im 2. Semester
6. Sitzung am 28. Juni 2017	Erste Sichtung der Ergebnisse der Pretests aus dem 2. Semester
Juli 2017	Ableitung von Handlungsempfehlungen aus den Pretests des 1. und 2. Semesters
September 2017	Teilnahme an: ÖFEB-Kongress, Feldkirch, Vorarlberg „Bildung, leistungsstark. chancengerecht. inklusiv?“ DGfE-Tagung, UNI Koblenz, Landau „Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer“

WS 2017/18: Studiengang Primarpädagogik, 1. und 3. Semester:	
Oktober 2017	Erstellung des Entwurfs zur Datenerhebung 1
6. November 2017	Vorgespräche mit Koll. Robert Mader zur technischen Umsetzung der Datenerhebung 1
7. Sitzung am 14. November 2017	Festlegung der Arbeitsbereiche und personellen Zuständigkeiten im Studienjahr 2017/18 Diskussion des Entwurfs zur Datenerhebung 1 Erstellung des vorliegenden Teilberichts Vorarbeiten zu den Pretests im 3. Semester
November 2017	Erstellung der Endfassung der Datenerhebung 1
29. November 2017	Erste Formatierung und Layoutgestaltung der Datenerhebung 1 mit Koll. Robert Mader
8. Sitzung am 13. Dezember 2017	Konzipierung der Pretests im 3. Semester
Dezember 2017	Artikelerstellung zur Visualisierung der Forschungsarbeit und als Grundlage für eine erste Überarbeitung der Curricula in der Primarstufe

Der Verwertungszusammenhang der Evaluierungsstudie lässt sich bereits an folgenden ersten Teilergebnissen feststellen.

4. Teilergebnisse aus den bisherigen Forschungsaktivitäten

Das Rektorat gab im Studienjahr 2016/17 den Auftrag, die Vorarbeiten für die Evaluierungsstudie vorzunehmen. Ein Forschungsantrag wurde verfasst, genehmigt und so wurde bzw. wird die Evaluierungsstudie in den Studienjahren 2017/18 und 2018/19 entsprechend den vom Rektorat zur Verfügung gestellten Ressourcen durchgeführt. Zur Entwicklung der Erhebungsinstrumente wurden für die Bestimmung der Güte der ausgewählten Items umfangreiche Pretests für das 1. und 2. Semester im Studienjahr 2016/17 konzipiert, um die Treffsicherheit der anstehenden Datenerhebungen zu gewährleisten. Die Pretests dienten dazu, die Verständlichkeit der Fragen, Problemfragen in Bezug auf Beantwortung und die Varianz der Antworten zu ermitteln.

Die inhaltliche Ausrichtung der Pretests orientierte sich an folgenden Kompetenzbereichen, die im Curriculum der Pädagogischen Hochschule Tirol beschrieben sind:

Selbstkompetenz
Soziale Kompetenz
Diagnosekompetenz
Didaktische Kompetenz
Diversitätskompetenz

Pretests im 1. Semester:

- Selbsteinschätzungsbogen zur Selbstkompe-

tenz (Stichprobengröße 18)

- Selbsteinschätzungsbogen zur Diagnosekompetenz (Stichprobengröße 28)
- Selbsteinschätzungsbogen zur Didaktischen Kompetenz (Stichprobengröße 57)
- Wissenstest zur Diversitätskompetenz (Stichprobengröße 116)

Die Selbsteinschätzungsbögen beruhen auf der Selbstwirksamkeitsforschung von Bandura (1997) und dienen der persönlichen Einschätzung der Studierenden (Schmitz & Schmid, 2007).

Die Ergebnisse der Pretests wurden im Team gesichtet. Über die weitere Vorgehensweise wurde unter Zuhilfenahme aktueller Literatur entschieden. So wurden die Pretests im Sinne eines qualitativen Forschungsansatzes einer phänomenologischen Analyse (Mayring, 2002) unterzogen. Dabei ging es um das Herausfiltern wesentlicher Aspekte im Sinne einer eidetischen Reduktion. Mayring formuliert dazu: „Das Ziel der Analyse ist aber, zum tiefsten Kern, zum Wesen der Dinge vorzustoßen, also nicht an der Oberfläche der Erscheinungen stehen zu bleiben.“ (2002, S. 107 f.)

Anhand der eidetischen Reduktion wurde die Basis für die Formulierung der Forschungsfragen zur Datenerhebung 1 im 1. Semester des Studienjahres 2017/18 geschaffen (siehe Fragebogen).

Pretests im 2. Semester:

- Reflexionsbogen zu Videosequenzen (Stichprobengröße 17)
- Ampelfeedback zur Selbst- und Fremdwahrnehmung (Stichprobengröße 28)
- Beobachtungsbogen zu ausgewählten Beobachtungsaspekten (Stichprobengröße 109)

Im bildungswissenschaftlichen-Praxiscoaching (BIWI-Praxiscoaching) wurden Videosequenzen aus der Schulpraxis von Studierenden angeleitet reflektiert und diskutiert. Sie erstellten ein freigestaltetes Reflexionspapier. Die Ergebnisse dienten als Grundlage für die Erstellung eines selektiven Protokolls. Den Grundgedanken dieses methodischen Vorgehens begründet Mayring wie folgt: „Bei großer Materialfülle und viel Überflüssigem, Abschweifendem im Material kann ein selektives Protokoll sinnvoll sein.“ (2002, S. 99)

Zu den Beobachtungsaspekten, bezogen auf die Diversitäts- und Sozialkompetenz bei Studierenden, wurden Beobachtungsbögen entwickelt und eingesetzt. Hierbei erwies sich die Multiperspektivität des Forschungsteams als ein wesentlicher Vorteil für die Evaluierungsstudie. Somit konnten Personen mit unterschiedlicher Herangehensweise an das Forschungsfeld (Praxislehrer_innen, Dozierende, Studierende) Wirksamkeitsfaktoren identifizieren (Schratz, 2011).

Die Ergebnisse der Pretests dienten als Basis für die Konzipierung und Durchführung der Daten-



erhebungen im 1. und 2. Semester des Studienjahres 2017/18.

5. Der Fragebogen für die Datenerhebung 1 (n=134)

Für die Datenerhebung 1 haben wir – die Projektleiterinnen mit technischer Unterstützung von Koll. Robert Mader – einen online-Fragebogen mithilfe von Microsoft Forms erstellt. Dieses Tool wurde mit anderen Umfrageprogrammen – Google-Forms, Sharepoint, Grafstat und Limesurvey – verglichen und als geeignet erachtet. Es bietet unter anderem die passenden Itemformate. Ebenso ist eine benutzerfreundliche Erstellung des Fragebogens mit interaktiven Elementen für verschiedene Antwortscenarien möglich. Ein online-Fragebogen wird deshalb eingesetzt, da dadurch alle Studierenden des 1. Semesters Primärpädagogik schnell erreicht werden können. Es wird eine Verlinkung auf der Homepage des Institutes für Elementar- und Primärpädagogik geben und die Studierenden können sich mittels ihres Office 365-Accounts einloggen und den Fragebogen ausfüllen. Zudem sind bei der online-Befragung die Daten bereits digitalisiert. Bei der inhaltlichen Erstellung des Fragebogens haben wir auf einen logischen Aufbau und eine verständliche Formulierung der Fragen geachtet. Der Fragebogen wurde mit dem gesamten Forschungsteam besprochen und abgestimmt. Insgesamt wurden 134 Studierende des 1. Semesters Primärpädagogik im Jänner 2018 eingeladen, den Fragebogen zu beantworten. Die Auswertung der Daten lag bei Drucklegung noch nicht vor. Trotzdem zeichneten sich erste Ergebnisse bzw. Ergebnisausschnitte bereits während des Prozesses ab, die dazu dienen, dass weiterführende Denk- und Handlungsprozesse an der PHT und anderen Einrichtungen eingeleitet werden bzw. stattfinden.

6. Erste Impulse für eine Weiterentwicklung der Pädagogisch-Praktischen Studien in der Primärpädagogik

Der vorliegende Beitrag visualisiert den aktuellen Verlauf der Evaluierungsstudie. Dadurch eröffnen wir die Möglichkeit, bereits während des laufenden Forschungsprozesses erste Handlungsempfehlungen den zuständigen Stellen (Rektorat und Institutsleitung) zu übermitteln. Damit können schnell wirksame Schritte hinsichtlich der Weiterentwicklung der Pädagogisch-Praktischen Studien gesetzt, Optimierungen von Lehrveranstaltungen vorgenommen und adäquate Begleit-

EVALUIERUNGSTUDIE PHT-HP-7-Z1.1-1

DATENERHEBUNG 1 1. SEMESTER WS 2017/18

SELBSTKOMPETENZ				
ENTWICKLUNG EINER REFLEXIONSFÄHIGKEIT HINSICHTLICH DER EIGENEN PERSON UND BERUFSRELEVANTEM VERHALTEN BASIEREND AUF ERINNERUNG, WAHRNEHMUNG UND BEWUSSTMACHUNG DER EIGENEN BILDUNGSBIOGRAFIE				
Woran erinnern Sie sich, wenn Sie an Ihre Volksschulzeit denken? (Mehrfachnennung möglich!)	<input type="checkbox"/> außerschulische Aktivitäten, z.B.: ...	<input type="checkbox"/> Lehrperson, weil...	<input type="checkbox"/> ein bestimmtes Fach, weil ...	<input type="checkbox"/> Sonstiges _____
Nennen Sie eine Eigenschaft Ihres/Ihrer Volksschullehrers/Volksschullehrerin, die Sie besonders schätzen!	_____			
Wenn Sie an Ihre Praxisklassen denken - Was entspricht in Ihrer Wahrnehmung Ihren Erwartungen? (Mehrfachnennung möglich!)	<input type="checkbox"/> Individualisierung und Differenzierung	<input type="checkbox"/> Methodenvielfalt	<input type="checkbox"/> Inklusion	<input type="checkbox"/> Sonstiges _____
Wenn Sie an Ihre Praxisklassen denken - Was in Ihrer Wahrnehmung war für Sie unerwartet? (Mehrfachnennung möglich!)	<input type="checkbox"/> offener Unterricht	<input type="checkbox"/> Einsatz digitaler Medien	<input type="checkbox"/> Ganztägige Schulformen	<input type="checkbox"/> Sonstiges _____

DIAGNOSEKOMPETENZ	
SENSIBILISIERUNG ZU EIGENEN BEOBACHTUNGEN, NOTIEREN VON WAHRGENOMMENEM UND HINTERFRAGEN VON SUBJEKTIVEN WERTUNGEN	
Beobachtung heißt für mich... Nennen Sie 3 Stichwörter und begründen Sie jedes kurz!	_____ _____ _____
Was lässt sich bei nebenstehenden Beispielen der Beobachtung und was der subjektiven Bewertung zuordnen?	<p>Ein Kind in der Klasse hält sich nicht an die Gesprächsregeln. a) Beobachtung: _____ b) subjektive Bewertung: _____</p> <p>Ein Kind in der Klasse ist auffallend ruhig. a) Beobachtung: _____ b) subjektive Bewertung: _____</p> <p>Zwei Kinder in der Klasse streiten häufig. a) Beobachtung: _____ b) subjektive Bewertung: _____</p>

ERWERB WISSENSCHAFTLICH FUNDIERTER KENNTNISSE UND FÄHIGKEITEN IN FACHLICHEN KONTEXTEN UND ANBAHUNG DES TRANSFERS IN DIE SCHULPRAXIS			
Welche Einzelaktivitäten wenden Sie in Unterrichtsssequenzen häufig an? (Mehrfachnennung möglich!)	<input type="checkbox"/> Erklären	<input type="checkbox"/> Wiederholen	<input type="checkbox"/> Zusammenfassen
	<input type="checkbox"/> Motivieren	<input type="checkbox"/> Unterstützen	<input type="checkbox"/> Sonstiges _____
Wie gelingt Ihnen die Transferleistung von Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule in die Schulpraxis? Markieren Sie auf nachstehender Skala Ihre ungefähre Position!			
Mir gelang die Umsetzung meiner geplanten Unterrichtssequenz dann gut, wenn ich ... (Mehrfachnennung möglich!)	<input type="checkbox"/> meine Planung gut durchdacht hatte	<input type="checkbox"/> in Beziehung mit den Schüler/innen war	<input type="checkbox"/> Kenntnisse über die erforderlichen Materialien hatte
	<input type="checkbox"/> die Lehrer/innenrolle übernahm	<input type="checkbox"/> fundierte Fachkenntnisse hatte	<input type="checkbox"/> Sonstiges _____

DIVERSITÄTSKOMPETENZ			
ANBAHUNG ZUR ENTWICKLUNG EINER INKLUSIVEN GRUNDHALTUNG			
Welche Beobachtungen zur „Heterogenität“ konnten Sie in Ihren Praxisklassen machen? Zählen Sie 3 auf!	_____ _____ _____		
Inwieweit sind Sie in der Lage, alle Schüler/innen einer Praxisklasse in ihren persönlichen Bedürfnissen zu erfassen?			
Woran konnten Sie beobachten, dass Lehr- und Lernprozesse heterogen verlaufen?	<input type="checkbox"/> Hilfestellungen	<input type="checkbox"/> Rückmeldungen der Schüler/innen	<input type="checkbox"/> individuelle Förderung
	<input type="checkbox"/> Leistungsunterschiede	<input type="checkbox"/> Zeitrahmen	<input type="checkbox"/> Sonstiges _____
Welche Lernumgebungen (z.B.: Methoden, Medien, ...) initiieren Lernprozesse auf förderliche Art? Zählen Sie 3 auf!	_____ _____ _____		
Inwieweit konnten Sie Beobachtungen zur „Heterogenität“ in Ihrer Biografie machen? Begründen Sie Ihre Auswahl!	<input type="checkbox"/> sehr häufig	<input type="checkbox"/> gelegentlich	<input type="checkbox"/> fast nie
	_____	_____	<input type="checkbox"/> überhaupt nicht
	_____	_____	_____

ALLGEMEINE DATEN	
Alter: _____ Jahre	
Geschlecht	<input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich
Praxisschule:	

materialien für das konkrete Praxisfeld entwickelt werden.

Folgende Impulse können im Sinne einer qualitäts-offensiven Pädagog_innenbildung bereits genannt werden:

- Einheitliche Terminologie sollte durchgehend im Curriculum beibehalten und ausgewiesen werden, z.B.: Kompetenzbereiche (Curriculum S. 22 f.) und Querschnittbereiche (Curriculum S. 6 f. sowie in allen Modulbeschreibungen).
- Überarbeitung hinsichtlich einer innovativeren Sprache (z.B. co-teaching, co-planning, Transferleistungen, Transformationsprozesse, Re-Konstruktion, Konstruktion, Co-Konstruktion, ...).
- Deutliche Hervorhebung des kompetenzorientierten Studiums im Curriculum und daraus folgend in den Lehrveranstaltungsbeschreibungen.
- Deutliche Hervorhebung von Transferpotentialen für, in und aus den Pädagogisch-Praktischen Studien sowohl im Curriculum und daraus folgend in den Lehrveranstaltungen.
- Überarbeitung vorhandener Begleitmaterialien. Zum Beispiel: Ausgehend von einem bereits vorliegenden und in der Schulpraxis bisher erfolgreich eingesetzten Ampelfeedbackbogen wurde im Team festgestellt, dass dieses Instrument für die Selbst- und Fremdwahrnehmung gut einsetzbar ist. Allerdings muss es einer Überarbeitung und Adaptierung unterzogen werden, um den kompetenzorientierten Erfordernissen des Curriculums der Pädagog_innenbildung NEU zu entsprechen.
- Sichtbarmachung von Prozessen und Veränderungen derselben.
- Um aufbauende Professionalisierungsschritte vornehmen zu können und somit zur Weiterentwicklung der Hochschullehre beizutragen, bedarf es der Transparenz und Kommunikation von Prozessen.
- Fundierung – Distanzierung – Kontextualisierung: Zum Beispiel: Um eine qualitätsoffensive Pädagog_innenbildung ermöglichen zu können, braucht es verlässliche Rahmenbedingungen, dass hochschulische Begleitformate implementiert werden können.

7. Feedbackschleifen

In den Feedbackschleifen kommt zum Ausdruck, dass die Mitarbeit und Mitgestaltung im Evaluierungsteam sowohl für die Projektmitarbeiter_innen als auch für die Projektleiter_innen zwar eine Herausforderung im Co-Planning, aber auch eine Weiterentwicklung der eigenen Professionalität darstellt.

Aus Sicht der Projektmitarbeiter_innen: Meine Mitarbeit im Evaluierungsteam zu den Pädagogisch-praktischen Studien ist für mich wertvoll, weil ich

- ... mich intensiver mit dem Curriculum und den damit verbundenen Lehr- und Lerninhalten auseinandersetzen kann
- ... über den Input der PHT-Teammitglieder Einsichten gewinne und diese direkt in die Betreuung der Studierenden in der Praxis einfließen lassen kann
- ... meine eigenen Tätigkeiten und Handlungen im Bereich der Schulpraxis besser reflektieren kann und meine Professionalität weiterentwickelt wird
- ... den Anschluss zur Wissenschaft nicht verlieren möchte und mich die Thematik in meiner Arbeit beschäftigt
- ... Zusammenarbeit auf unterschiedlichen Ebenen als sehr wichtig erachte und Teil des Gesamten sein möchte
- ... nah an den Ergebnissen sein möchte und so Qualitätsentwicklung begleiten und mittragen kann

Aus Sicht der Projektleiterinnen:

Der vorliegende Aufsatz beruht einerseits auf der Grundlage, dass über den Weg einer erfreulichen Zusammenarbeit und in Form einer hohen Kommunikationsdichte (z.B. mindestens sechs Sitzungen in einem Studienjahr) notwendige Vorleistungen erbracht werden konnten. Andererseits konnten unsere Vorerfahrungen mit einer forschungsgeleiteten Lehre und unsere intensive Mitarbeit an der Entstehung der Curricula der Pädagog_innenbildung NEU in die Forschungstätigkeit gewinnbringend einfließen. Die Aktualität der Thematik wird derzeit bei Tagungen und Kongressen vielfach diskutiert. Dies zeigte sich auch bei unserer Teilnahme an den Tagungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) an der Universität Koblenz-Landau und der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) an der PH Feldkirch sowie in informellen Gesprächen mit Kolleg_innen aus Deutschland und der Schweiz. Treffend formulierte es der Präsident der Universität Koblenz-Landau Prof. Dr. Roman Heiligenthal: „Umso wichtiger ist es aber, dass der Transfergedanke in der Lehrerbildung konsequent auf allen Ebenen universitären Arbeitens berücksichtigt und umgesetzt wird.“ (2017, S. 6) Es zeigte sich deutlich, wenn Forschung – von Beginn an – erfolgreich sein soll, braucht es eine entsprechende Vorlaufzeit. Auch die Erstellung eines Forschungsantrags mit Ausblick auf positive Genehmigung benötigt genügend Zeit. Ebenso unerlässlich ist die Schaffung entsprechender Rah-



menbedingungen, wie z.B. Ressourcenverteilung seitens des Rektorates, der Institutsleitung und des Zentrums für Forschung und Wissensmanagement in einem ineinandergreifenden Kommunikationsprozess mit verbindlichen Strukturen. Darauf basierend kann wissenschaftlich angeleitete Forschungs- und Entwicklungsarbeit der vorliegenden Art die Generierung theoriebezogener Praxiskompetenz sowie praxiserprobter Theorien für eine qualitätsoffensive Pädagog_innenbildung sicherstellen.

Literatur

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (2016). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. (4. Aufl., S. 220-228). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. (4. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Braunsteiner, M-L., Schnider, A. & Zahalka, U. (Hg.). (2014). *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*. Graz: Leykam.
- Bundesministerium für Bildung. (2017). *PädagogInnenbildung NEU*. Abgerufen von <https://www.bmb.gv.at/schulen/pbneu/index.html>
- Qualitativ-heuristische Psychologie und Sozialforschung Hamburg. (2015). *Dialogische Introspektion*. Abgerufen von <http://www.introspektion-hamburg.net/index.html>
- Heiligenthal, R. (2017). Grußwort des Präsidenten der Universität Koblenz-Landau. In *Tageungsprogramm zur 26. Jahrestagung der Sektion Schulpädagogik, Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe. 27.-29. September 2017* (S. 6).
- Heis, E. & Mascotti-Knoflach, S. (2010). *Zum forschenden Habitus an Pädagogischen Hochschulen. Ein Beitrag zur Persönlichkeitsbildung von Lehrer/innen*. Innsbruck: Studienverlag.
- Jorzik, B. (Hg.). (2013). *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur*. Essen: Edition Stifterverband-Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH. Abgerufen von <https://www.stifterverband.org/charta-guter-lehre>
- Köller, O. (2015). Evaluation pädagogisch-psychologischer Maßnahmen. In Wild, E. & Möller, J. (Hg.). *Pädagogische Psychologie*. (2. Auflage, S. 332-334). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schmitz, B. & Schmidt, M. (2007). Einführung in die Selbstregulation. In Landmann, M. & Schmitz, B. (Hg.). *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*. (S. 9-19). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schratz, M. (2011). *Pädagogische Professionalität. Quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf*. Wien: Facultas.

Evaluation eines Blockpraktikums

Bericht über die Evaluation eines Blockpraktikums im Rahmen eines „reflexiven Praxisdialogs“ an der Pädagogischen Hochschule Tirol

Kludia Kröll

Abstract

Im vorliegenden Bericht werden mittels einer Evaluierung fachwissenschaftliche, methodisch-didaktische und pädagogische Herausforderungen eines dreiwöchigen Blockpraktikums für Studierende der Primärpädagogik des 5. Semesters (WS 2016/2017) dargestellt. Die Dokumentation orientiert sich an Erkenntnissen Daubers (2006) und Haschers (2011, 2015) über die Bedeutung der selbstreflexiven Haltung bei der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden. Für eine professionelle Lehrer_innenbildung im hochschulischen Kontext erweist sich die Schaffung vielfältiger Gelegenheiten des Sich-In-Frage-Stellens, Reflektierens und Erkennens unabdingbar. Im Vorfeld dieser Dokumentation wurden in Form eines reflexiven Praxisdialogs mit anschließender Fragebogenerhebung Reflexionsprozesse zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung in der schulpraktischen Ausbildung initiiert und evaluiert. Die Aussagen der Studierenden spiegeln einerseits ihre Erfahrungen bei der Verantwortungsübernahme in allen Bereichen des schulischen Alltags wider und andererseits ihr wachsendes Zutrauen zu sich selbst und ihre Zuversicht in die erfolgreiche Bewältigung der pädagogischen Herausforderungen.

1. Ausgangslage und Forschungsinteresse

Bereits Freud forderte von künftigen Pädagog_innen, sich in Selbstbeobachtung, Introspektion und Selbstwahrnehmung zu schulen. (Dauber, 2006, S. 14) Selbstreflexion als zentraler Bereich von Selbstkompetenz unterstützt die Entwicklung einer inneren Haltung, die Pädagog_innen dazu befähigt, sowohl ihre eigene Situation als auch jene der Schüler_innen in ihren Interaktionen wahrzunehmen und zu reflektieren.

Selbstreflexion wird in Anlehnung an Heinrich Dauber alltagssprachlich als „eine Art geisti-

ger, mentaler Selbstbetrachtung der eigenen Gedanken, inneren Gefühle, Phantasien, Erfahrungen aus der Vergangenheit und Erwartungen an die Zukunft“ (Dauber, 2006, S. 13) beschrieben. Der Autor bezeichnet den Akt des Sich-Selbst-Reflektierens als das Bewusstmachen von Mustern, mit denen wir zu uns selbst, zu anderen und unserer Umwelt in Beziehung treten, und betont zudem, dass die Zielsetzung von Selbstreflexion vor allem darin bestehe, verbindende Muster wahrzunehmen. (ebd., S. 18)

Selbstreflexionsprozesse zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung bei Studierenden auszulösen und zu begleiten, erscheint im Rahmen einer professionellen Lehrer_innenbildung essentiell. Dafür bedarf es im hochschulischen Kontext der Schaffung vielfältiger Gelegenheiten, bei denen sich Studierende erleben, erfahren, erproben und sich selbst und Wahrgenommenes reflektierend in Frage stellen und differenzierend erkennen können.

An Pädagogischen Hochschulen befragte Student_innen führen erfahrungsgemäß ihre effizientesten Lernzuwächse und Entwicklungsfortschritte vor allem auf ihre Schulpraxiserfahrungen zurück. Nach Tina Hascher (2015) wird im Gesamtkontext der Ausbildung die Lehrpraxis allerdings überschätzt, weil ihres Erachtens ein Mehr an Praxis nicht zwangsläufig zu einer höheren Professionalisierung der Studierenden führen muss. Hascher postuliert sogar die Notwendigkeit einer „Entmystifizierung“ der Praxis. (Hascher, 2011)

Dennoch bin ich persönlich von der Bedeutung und dem hohen Stellenwert der schulpraktischen Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen für die Entwicklungsprozesse der Studierenden überzeugt. Es gilt jedoch zu bedenken, dass die Schulpraxis nur auf Basis professionell durchgeführter Reflexionen einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von Student_innen leisten kann. Solche Reflexionsprozesse adäquat auszulösen, anzuleiten und durchzuführen erfordert von Seiten der Hochschullehrpersonen ein ho-



hes Maß an Expertise. Um eine professionelle Begleitung der Studierenden in ihren Entwicklungsprozessen zu gewährleisten, sind Methoden wie etwa Analysegespräche (Altrichter & Posch, 2007), Lesson Studies (Knoblauch, 2014) und auszugsweise die aktuellen Forschungsmethoden des pädagogisch reflexiven Interviews (Christof, 2009) und der Vignettenanalyse (Eifler & Bentrup, 2003) hilfreich, in deren Kontext die von den Studierenden erlebten Unterrichtssituationen als Auslöser von Reflexionsprozessen aufgegriffen und strukturiert analysiert werden können.

Eine Möglichkeit, Reflexionsprozesse zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden bei der schulpraktischen Ausbildung zu initiieren, findet sich laut Curriculum in dem zu absolvierenden Blockpraktikum wieder, wie es im WS 2015/16 am Institut für Elementar- und Primarpädagogik der PHT in Form eines reflexiven Praxisdialogs – erstmalig – praktiziert wurde. Im WS 2016/17 wurde dieser reflexive Praxisdialog erneut durchgeführt und zusätzlich durch eine anschließende Fragebogenerhebung erweitert. 105 Studierende des 5. Semesters der Volksschullehrer_innen_ausbildung, die im Oktober 2016 ihre dreiwöchige Schulpraxis vor allem an Kleinschulen bzw. in Mehrstufenklassen absolvierten, erhielten im Vorfeld die Information, dass sie eine ca. zehneitige PowerPoint-Präsentation mit der Beschreibung der Klassensituation sowie entsprechender Schwerpunkte gestalten sollten. Ein weiterer Fokus lag auf der Auswahl und Deskription jener pädagogisch besonders herausfordernden Situationen, die von den Studierenden „professionell“ gemeistert werden konnten. Der Schwerpunkt des Blockpraktikums im 5. Semester liegt laut Curriculum auf Individualisierung bzw. Personalisierung und Differenzierung.

Die reflexiven Praxisdialoge wurden zeitnah zum Blockpraktikum in einem vierstündigen Seminar an der Hochschule durchgeführt. Dadurch gelang es, die geleistete Arbeit der Studierenden anzuerkennen, wertzuschätzen und zu reflektieren. Einblicke in ihre didaktisch-methodische Arbeit einerseits und in die Schwerpunktsetzungen samt Rahmenbedingungen andererseits, vor allem an Kleinschulen bzw. Mehrstufenklassen, konnten so gewonnen werden. Zudem sollen sich durch die anschließende Fragebogenerhebung die pädagogischen Herausforderungen, mit welchen sich die Studierenden konfrontiert sahen, deutlicher herauskristallisieren und konkrete Schulwirklichkeiten an Transparenz gewinnen. Letztlich liegt es nahe, aus den Rückmeldun-

gen Schlüsse zu ziehen, welche Adaptierungen der curricularen Lehrinhalte zu überdenken wären.

2. Forschungsmethodisches Vorgehen

Ziel und Fragestellung dieser Evaluierung ist es, die pädagogischen Herausforderungen des Blockpraktikums zu erfassen bzw. darzustellen und Konzepte für eine bestmögliche Vorbereitung zu entwickeln und zu reflektieren. Aus dem reflexiven Praxisdialog soll resultieren, dass Studierende zum einen die notwendige Wertschätzung für ihre geleistete Praxistätigkeit erhalten und dass zum anderen die große Bandbreite an pädagogischen Herausforderungen und die damit verbundene Verantwortungsübernahme im Plenum diskutiert werden können.

Die vorliegende Untersuchung dient sowohl der Evaluierung des Blockpraktikums als auch dem möglichen Transfer von Ausbildungsinhalten auf das Praktikum. Die Befragung der Studierenden soll ihre schulpraktischen Lernerfahrungen herausarbeiten sowie einen etwaigen Transfer des Gelernten hinsichtlich der eigenen Schulpraxis erfassen. Der Fokus der Evaluierung wird vor allem auf die pädagogischen Herausforderungen des Blockpraktikums und mögliche Unterstützungssysteme gelegt.

Um die Forschungsfragen, welche Besonderheiten, Schwerpunktsetzungen etc. die Praxisschule auszeichnen, welche pädagogischen Herausforderungen konkret gemeistert werden mussten und konnten, welche Unterstützungssysteme dabei hilfreich waren und welche möglicherweise zusätzlich hilfreich gewesen wären, beantworten zu können, wurde die Fragebogenerhebung durchgeführt.

Der vorliegenden Dokumentation liegt das Konzept der Aktionsforschung zugrunde. Laut Altrichter, Lobenwein & Welte (2003, S. 640) stehen handlungstheoretische Überlegungen im Fokus sämtlicher Aktionsforschungsansätze. Das Konzept lehnt sich, der englischen Tradition „*action research*“ folgend, an John Elliott (1981, zit. n. Altrichter & Posch, 2007, S. 13) an: „Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern.“ Zur Erhebung relevanter Daten erscheint für das vorliegende Aktionsforschungsprojekt die Methode der Befragung als die geeignetste (Altrichter & Posch, 2007, S. 117), um dem Forschungsgegenstand und -ziel dieser Dokumentation zu entsprechen.

Die schriftliche Befragung der Studierenden wur-

de in Form eines Fragebogens mit fünf offenen Fragen durchgeführt, welche aussagekräftige und breit gefächerte Antworten gewährleisten sollten. Dazu im Detail: Die offenen Fragestellungen dienen zur Erfassung der Schul- bzw. Klassensituation, der Einschätzung der pädagogischen Herausforderungen und deren Bewältigung samt Unterstützungssystemen. Dabei besteht eine effiziente und zeitökonomische Möglichkeit darin, die schriftliche Datenerhebung in der Gruppensituation durchzuführen, in der eine bestimmte Anzahl von Personen in Anwesenheit einer Aufsichtsperson gleichzeitig einen Fragebogen ergänzt. Dieses Verfahren wird als *Paper & Pencil*-Methode bezeichnet. (Lamnek, 2001, S. 85)

Die Stichprobe beläuft sich auf 105 Studierende im 5. Semester des Studiengangs Primarpädagogik.

Die Fragebogenerhebung fand unmittelbar nach Absolvierung des Blockpraktikums im Oktober 2016 und des reflexiven Praxisdialogs im November 2016 statt.

3. Ergebnis und Interpretation

Im Kontext der Datenauswertung, aber auch der Datenerhebung, wurden die Antworten der Studierenden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse gemäß der Technik der Zusammenfassung nach Mayring (2015, S. 67 f.) ausgewertet. Ziel dieser Analysetechnik ist es, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben“, die immer noch das Grundmaterial widerspiegeln. (ebd., S. 67)

Die Analyse der Antworten zu den offenen Fragen erfolgt durch eine Zusammenfassung bedeutungsähnlicher bzw. gleicher Antworten in Kategorien, die durch Zitate der Befragten belegt sind. Die Auswertung der Antworten enthält ebenso qualitative, z.B. induktive Kategorienbildung, wie quantitative Schritte, z.B. die Auszählung der Fundstellen zu einer Kategorie, um möglicherweise mit der Häufigkeit des Vorkommens einer Kategorie ihre Bedeutung zu untermauern. (Mayring, 2007, S. 45)

Auch wenn diese Evaluierung dem Anspruch der Repräsentativität aufgrund der Stichprobengröße nicht gerecht werden kann, wird den Gütekriterien der Aktionsforschung, nämlich der ethischen Vertretbarkeit und der praktischen Verträglichkeit, entsprochen. (Altrichter & Posch, 2007, S. 118 ff.)

Die schriftliche Befragung, durchgeführt im Oktober und November 2016, unmittelbar im Anschluss an den reflexiven Praxisdialog, berücksichtigte eine Stichprobe von 105 Studierenden (14 männliche und 91 weibliche). Durch das Erhe-

bungsinstrument werden Informationen zu den Praxisschulen, den Herausforderungen im Blockpraktikum und den Wünschen der Studierenden an die Ausbildung gewonnen. Frage 1 bezieht sich auf den Standort der Praxisschule, Frage 2 auf die Besonderheiten und Schwerpunktsetzungen der Praxisschule, Frage 3 auf „gemeisterte“ pädagogische Herausforderungen, Frage 4 auf hilfreiche Unterstützungssysteme und Frage 5 auf eine wünschenswerte Vorbereitung auf das Blockpraktikum.

Die Beantwortung von Frage 1 zeigt das breite Spektrum der 98 Standorte der Praxisschulen auf. 77 Praxisschulen befinden sich in Nord- und Osttirol, gefolgt von zwölf Schulen in Vorarlberg, vier im Land Salzburg, drei in Deutschland und je eine Schule in Südtirol und Kärnten.

Die Ergebnisse bezüglich Frage 2 gewähren eine Gesamtschau auf den Facettenreichtum von Praxisschulen. Mehr als die Hälfte der Schulen (51) wird als Kleinschule mit Mehrstufenklassen geführt. Mehrstufenklassen gibt es darüber hinaus auch an zehn Großschulen. An drei weiteren Großschulen werden Inklusionsklassen geführt. Auffallend ist, dass sich alle Schulen für mindestens eine Schwerpunktsetzung entschlossen haben. Die häufigsten Schwerpunktsetzungen sind „Soziales Miteinander“, Bewegte Schule, Gesunde Jause, Offenes Lernen, Wochenplanarbeit, Begabungsförderung, Musik und Sport. Auch bilinguale Klassen, Naturnachmittage, Neue Medien, Ernährung und Kochen, Herzensbildung, Potentialfokussiertes Lernen wurden mehrfach genannt. Zudem verzeichnet mehr als ein Drittel der Schulen einen sehr hohen Migrationsanteil, teilweise an die 100%. Bei zwölf Schulen stellte sich heraus, dass mindestens sechs, maximal 19 verschiedene Nationen in einem Klassenverband zu finden waren. In Innsbruck werden drei auch als Ganztagschulen geführt.

Den relativ hohen Anteil an Kleinschulen und Mehrstufenklassen belegt bereits eine Statistik aus dem Jahr 2011, nach der Tirol mit 27% Kleinschulen (wobei 23 Volksschulen weniger als zehn Schüler_innen aufweisen) und mit 305 Mehrstufenklassen österreichweit im Spitzenfeld liegt. (Presse, 2011)

Die Studierenden zeigten zwar bei Frage 3 eine Vielfalt an pädagogischen Herausforderungen auf, entwickelten aber gleichzeitig auch sehr realistische und Erfolg versprechende Vorstellungen bezüglich der Herangehensweise.

Die anspruchsvollsten pädagogischen Herausforderungen wurden von mehr als 90% der Studierenden im Umgang mit Differenz, vor allem im Bereich der Individualisierung bzw. Personalisierung und Differenzierung, geortet. Als herausfordernd wurden sowohl der Umgang mit Mehrspra-



chigkeit und dabei insbesondere die sprachlichen Barrieren mit den Flüchtlingskindern geschildert, als auch die Förderung von begabten Schüler_inne_n. Der Umgang mit Lese-Rechtschreibschwäche, Dyskalkulie, Verhaltensauffälligkeiten, Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS), Autismus, psychischen Problemen sowie mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) und geistigen Beeinträchtigungen wurde von mehr als der Hälfte der Studierenden als besondere Herausforderung empfunden. In diesem Zusammenhang weisen nationale und internationale empirische Befunde auf positive Ergebnisse hin, wenn Heterogenität als Herausforderung wie auch als Chance betrachtet wird.

„Inzwischen ist ein Sachverhalt empirisch belegt, dessen Implikate die Schulen bislang noch unzureichend erreicht haben dürften: Der kompetente Umgang Lehrender (und Lernender) mit Heterogenität führt nicht nur zu einem produktiven, lernförderlichen Schul- und Unterrichtsklima, sondern auch zu höheren Leistungen der Lernenden.“ (Kucharz & Wagnener 2007, zit. n. Hörmann, 2012, S. 5)

Weiters orten 32% der Studierenden in „persönlichen Entwicklungsbereichen“, wie z.B. Alleinverantwortung, Führungs- und Planungskompetenz, Nähe und Distanz, Setzen von Grenzen und Elterngespräch noch Handlungsbedarf. Zudem wurden neue Medien wie Active Boards, neue Schulmodelle wie Waldorfschulen, Potentialfokussiertes Lernen, die Förderung des Hör- und Leseverständnisses, die Wochenplanerstellung, das Planen und Umsetzen von Exkursionen, die Pausenaufsicht und das Finden von Themen für den gebundenen Unterricht für alle vier Schulstufen u.a. als Herausforderungen erlebt. Laut Hascher (2006, S. 3) stellen vorwiegend die Klassenführung, die Disziplin, die Motivierung der Schüler_innen, der Umgang mit interindividuellen Unterschieden, das Bewerten von Schularbeiten und die Beziehung zu den Schüler_inne_n die größten „Challenges“ für Lehrpersonen dar.

Von nahezu zwei Dritteln der Studierenden wurde vor allem die Freiarbeit als zielführende und probate Methode beim Umgang mit pädagogischen Herausforderungen angeführt. Diese Erfahrung deckt sich mit den Erkenntnissen einer wissenschaftlichen Studie aus dem Jahr 2014, die belegt, dass offene Unterrichtsformen von Studierenden der Primarstufe mit 55% häufiger eingesetzt werden als von Studierenden im Sekundarbereich. (Pfeil, 2014, S. 96)

Weiters erfuhren Flexibilität und Spontaneität als wichtige Gelingensfaktoren in pädagogisch schwierigen Situationen mehrheitlich Erwähnung. Mehr als die Hälfte der Studierenden ist davon überzeugt, dass die Einführung von Regeln

und Ritualen sowie eine klare Strukturierung samt Ordnungsrahmen für das Soziale Lernen und einen erfolgreichen Unterricht unabdingbar sind. Kontextuell belegt auch die Studie von Kucharz & Wagner (2007), dass das Soziale Lernen im Unterricht durch die Übernahme von Regeln und Ritualen und das Helfersystem in altersgemischten Klassen von großer Bedeutung sind. (Hörmann, 2012, S. 6)

In den Antworten auf Frage 4 spiegeln sich die konkreten Unterstützungssysteme wider, welche zum erfolgreichen Abschluss der Schulpraxis zusätzlich beigetragen haben. Die Expertise der Praxis- und Betreuungslehrer_innen wurde von mehr als 90% der Befragten lobend erwähnt, und von ca. 50% wurden die vielseitigen Hilfestellungen von Seiten der Direktion und des Kollegiums wertgeschätzt. Einig sind sich des Weiteren auch alle mit der wissenschaftlich belegten Erfahrung, dass Praxislehrer_innen bzw. Mentor_innen für den Erfolg eines Schulpraktikums eine zentrale Rolle spielen, weil sie unterrichtliches und erzieherisches Modell-Handeln bieten und Studierende gezielt beobachten und analysieren können. (Böhmman, 2009, S. 14) Auch Hascher (2006, S. 13) verweist auf Interaktionen mit erfahrenen Lehrpersonen als durchwegs positive und wichtige Quelle des Lernens.

Als sehr hilfreich nannten 35% der Studierenden auch das große Angebot an Materialien, vor allem Montessori-Materialien, Lehrmittel an den Schulen sowie Bücher aus der PHT-Bibliothek, welche ihnen für den Unterricht zur Verfügung gestellt wurden. Auch die Stützlehrer_innen, Therapeut_inn_en, Schulassistent_inn_en, Lesepat_inn_en und das Teamteaching wurden von knapp 20% als positiv empfunden. Weiters wurde explizit von knapp 10% der Befragten auf das Buddy-System bzw. das Helfersystem durch Mitschüler_innen als bedeutende Formen des Sozialen Lernens hingewiesen. Zudem wurden Zusatzaufgaben für Schüler_innen mit höherem Arbeitstempo und die Reflexionen bzw. auch Vor- und Nachbesprechungen mit der Praxislehrerin bzw. dem Praxislehrer als unterstützend eingestuft.

Warum der Mehrwert der Reflexionsphasen mit der Praxislehrperson nicht häufiger Erwähnung fand, wird aus den Antworten auf Frage 5 deutlicher. Diese dokumentieren, dass dem Reflexionsgespräch teilweise noch zu wenig Bedeutung beigemessen wird.

Weitere Einzelmeldungen bezogen sich auf Materialien wie „Lernmax“, den Lernwörterplan, den Einsatz von Klangschalen, die Verwendung der Gitarre und auf Computer-Software, die als unterstützend erlebt wurden.

Die Antworten auf Frage 5 zeigen ein breites und vielfältiges Meinungsspektrum der Befragten zu

ihren Anliegen und Wünschen an die Praxisschulen und an die PHT.

Ein Drittel der Studierenden wünscht sich ein mindestens vierwöchiges Blockpraktikum, eine längere Hospitationsphase, eine bessere Einführung in die Mehrstufensituation und Planarbeit und auch mehr Praxis bei „guten“ Lehrerinnen und Lehrern wie auch ein zielgerichtetes Feedback und mehr Zuspruch und Ermutigung. Auch Schmoll (2009) bestätigt, dass die Schulpraxis von den Studierenden vor allem bei jenen Praxislehrerinnen und Praxislehrern vielfach als extrem belastend empfunden werden kann, deren Fokus eher defizientorientiert ist. (Schmoll, 2009, S. 28)

Einige Studierende hätten sich auch mehr Unterstützung und Vorbereitung von Seiten der PHT in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache und Mathematik – sowohl in den Fachwissenschaften als auch in den Fachdidaktiken – gewünscht. Beklagt wurde zudem von einigen Studierenden, dass an einzelnen Schulen Sporthallen, Sportgeräte und Werkräume nicht vorhanden seien. Erwähnt wurde außerdem, dass im Bereich der Schularbeitenerstellung samt „Korrektur“ und für den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten Handlungsbedarf bestehe.

In den Curricula der Lehrer_innenbildung Neu finden diese Bereiche seitens der PHT vermehrt Berücksichtigung.

4. Zusammenschau und Ausblick

Die größten pädagogischen Herausforderungen, die von den 105 Studierenden beschrieben, diskutiert und reflektiert wurden, sind einerseits praktikable Handlungsmöglichkeiten mit sprachlich heterogenen Lerngruppen, wie insbesondere für das Phänomen der Mehrsprachigkeit bzw. für die aktuelle Situation mit den Flüchtlingskindern, und andererseits das individualisierte, differenzierte und personalisierte Eingehen auf Schüler_inne_n mit kognitiven Beeinträchtigungen, diversen Lernschwächen (wie z.B. Legasthenie oder Dyskalkulie) sowie der Umgang mit „verhaltens-kreativen“ Schülerinnen und Schülern.

Diese Einschätzung deckt sich mit aktuellen Studien, die aufzeigen, dass der Umgang mit Heterogenität einen offenen, schüler_innenzentrierten und differenzierten Unterricht erfordert, bei dem auf die individuellen Interessen, Neigungen und Bedürfnisse angemessen reagiert werden kann. (Pfeil, 2014, S. 98)

Heterogenität als gegeben anzuerkennen und sie im schulischen Alltag zu leben, sollte Ziel jeder modernen Pädagogik und Didaktik sein. (Hörmann, 2012, S. 2) Heterogenität kann nur dann als positive pädagogische Herausforderung gesehen

werden, wenn es gelingt, affektive und soziale Fähigkeiten als gleichwertig mit kognitiven zu sehen. Der daraus resultierende Wunsch nach Mehrstufenklassen und dem Erhalt von wohnortnahen Kleinschulen sowie die Realisierung einer inklusiven Pädagogik werden auch in der Zukunft richtungsweisend sein. Mehrstufenklassen im städtischen Bereich und Inklusionsklassen schaffen samt Kompetenzorientierung und Bildungsstandards wichtige Rahmenbedingungen für einen guten und nachhaltigen Unterricht. „Heterogenität als akzeptierter und gestalteter Bezugspunkt für das pädagogische Handeln, speziell für den Unterricht, beginnt im Kopf der Lehrkraft und mit ihrer emotionalen Akzeptanz durch sie“ (Heck & Wendt, 2010, zit. n. Hörmann, 2012, S. 9).

Einer spezifischeren Vorbereitung auf das Blockpraktikum wird in den Curricula der Lehrer_innenbildung Neu, vor allem in den Curricula der Schwerpunktausbildung, vermehrt Rechnung getragen, woraus sich bessere Aussichten auf eine höhere Zufriedenheit mit der fachlichen bzw. methodisch-didaktischen Ausbildung ergeben. Für die Weiterentwicklung dieser reflexiven Praxisdialoge wäre aus meiner Sicht eine Teilung von Seminargruppen in Übungsgruppen wünschenswert und hilfreich, damit, etwa in Form von Analysegesprächen oder kollegialem Teamcoaching, die Ressourcen der Gruppenmitglieder im Plenum für die professionelle Weiterentwicklung von Reflexionsprozessen zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung nachhaltig genutzt werden können.

Literatur

- Altrichter, H., Lobenwein, W. & Welte, H. (2003). *PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung*. In B. Friebertshäuser, & A. Prengel, Hrsg. *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung* (S. 640-660). Weinheim: Juventa.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Böhm, M. (2009). Von, mit und gegen die Mentorin lernen. Das Verhältnis zur Mentorin produktiv gestalten. *Pädagogik*, 61 (9), 14-18.



- Christof, E. (2009). *Das pädagogisch reflexive Interview. Bildungsprozessen auf der Spur*. Abgerufen am 29. April 2017 von <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7-8.pdf>
- Dauber, H. (2006). Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis. In H. Dauber, & R. Zwiebel, (Hrsg.), *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht* (S. 11-39). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Eifler, St. & Bentrup, Ch. (2003). *Zur Validität von Selbstberichten abweichenden und hilfreichen Verhaltens mit der Vignettenanalyse*. Abgerufen am 2. Mai 2017 von <http://www.uni-bielefeld.de/soz/pdf/Bazs208.pdf>
- Hascher, T. (30.11.2006). *Lernen im Praktikum. ÖFEB-Tagung Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in Innsbruck*. Abgerufen am 20.09.2017 von <http://homepage.uibk.ac.at/~csae6675/Hascher.pdf>
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und lehrerbildung* 1(3), 8-16.
- Hascher, T. (17. Juli 2015). *Reflexionsprozesse angehender Lehrkräfte*. Abgerufen am 29. April 2017 von <http://www.youtube.com/watch?v=Vm4c8i-6JTM>
- Hörmann, O. (2012). Heterogenität als Lernressource – jahrgangsgemischtes Lernen als Chance und Herausforderung. *Erziehung und Unterricht*, 162 (3-4), 272-280.
- Knoblauch, R. (2014). *Lesson Study – eine Form kooperativer und evidenzbasierter Unterrichtsreflexion*. Abgerufen am 29. April 2016 von <http://www.ch.lesson-study.lernensichtbarmachen>
- Lamnek, S. (2001). Befragung. In T. Hug, Hrsg. *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis* (S. 282-302). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- 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.
- Presse (15.02.2011). *Jede achte Volksschule hat weniger als 25 Kinder*. Abgerufen am 10.11.2017 von <http://diepresse.com/home/bildung/.../Jede-achte-Volksschule-hat-weniger-als-25-Kinder>.
- Pfeil, S. (2014). *Studentische Erwartungen an offene Unterrichtsformen in der Grundschule. Eine wissenschaftliche Studie*. Hamburg: Diplomica-Verlag.
- Schmoll, L. (2009). Nachbesprechung von Unterricht. Hinweise zur Rahmung und Gestaltung. *Pädagogik*, 61(9), 26-29.

Selbständiges Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht

Hilfe oder Überforderung? Eine qualitative Analyse

Michaela Mader

Abstract

Der folgende Beitrag befasst sich mit dem freien Schreiben von Texten im naturwissenschaftlichen Unterricht. Im Fokus steht dabei die Perspektive von Schüler_innen und Lehrpersonen. Im naturwissenschaftlichen Bereich erreichten die österreichischen Schüler_innen auch bei der PISA-Studie 2015 gerade noch den OECD-Schnitt mit einer „Tendenz nach unten“. Freies Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht kann eine Methode sein, mit der sich die Lernenden in diesem Bereich Kompetenzen aneignen können. Dabei scheint wesentlich, im Vorfeld den Verlauf des Schreibprozesses und Voraussetzungen für qualitativolle Schreibresultate zu evaluieren. Die Schreibmotivation und die pädagogische Notwendigkeit auf Grundlage der Lehrpläne werden deshalb kurz beleuchtet. Besonders das Lernen durch Schreiben, geeignete Aufgabenstellungen sowie die Rolle der Lehrperson, Differenzierungsmaßnahmen und der Umgang mit sogenannten leistungsschwächeren Schüler_innen sollen hier behandelt werden.

1. Schreiben aus psychologischer Sicht

Schreiben ist eine zentrale Schlüsselkompetenz in unserer von Medien und Informationstechnologien geprägten Gesellschaft. Das Schreiben von Texten ermöglicht laut Fix (2008b, S. 14) die Kommunikation zwischen nicht gleichzeitig Anwesenden, kann Wissen speichern, entfaltet Denkprozesse und Erkenntnisse und dient der Identitätsgewinnung.

1.1 Der Schreibprozess

Schreiben ist ein Prozess, der auf mehreren Ebenen abläuft. Definitionen zum Schreiben ist gemeinsam, dass Schreiben nicht nur die Aneinanderreihung von Buchstaben und Wörtern zu Sätzen betrifft, es geht auch nicht um eine Aufsatzdidaktik, wie sie früher im Deutschunterricht praktiziert wurde. Beim Schreiben handelt es sich vielmehr um einen Problemlösungsprozess.

Fix hat den Schreibprozess grundsätzlich in drei wesentliche Phasen eingeteilt (2008a, S. 9f.): Die Vorbereitungsphase, die Entwurfsphase und die Überarbeitungsphase. Er richtet seine Aufmerksamkeit besonders auf das Lernen durch Schreiben, wobei eben nicht das Lernen des Schreibens (Schreiben als Lerngegenstand) im Mittelpunkt steht, sondern das Schreiben als Lernmedium genutzt wird. Seiner Ansicht nach ist dies jedoch eine künstliche Trennung: „Wer schreibt, um zu lernen, der lernt dadurch zugleich auch beim Schreiben dazu.“ (Fix, 2008a, S. 7).

In jeder der genannten Phasen findet „Lernen durch Schreiben“ statt. Diese Schreibphasen folgen im individuellen Prozess nicht schematisch und linear aufeinander, sondern können auch zurückwirken und mehrfach durchlaufen werden. (ebd., S. 9). Diese Aussage entspricht im Wesentlichen der „Rekursivität des Schreibens“ von Hayes und Flower (1980, zitiert nach Grabowski, 2014, o.S.).

Stark beeinflusst wird der Schreibprozess laut Leisen von folgenden Faktoren (2010, S. 159):

- Merkmale des Schreibers (Vorwissen, Wortschatz, Ausdrucksfähigkeit, Motivation, Einstellungen und Kenntnis von Textmerkmalen)
- Aktivitäten des Schreibers (adaptiver Einsatz



von Schreibstrategien, Schreibüberwachung und Selbstregulation)

- Schreib Anforderungen (Schreibabsicht, Adressatenbezug, Anspruchsniveau, Umfang)
- Beschaffenheit des Schreibprodukts (Inhaltsorganisation und Strukturierung in Form von Kohärenz, Darstellungsformen, sequenziellem Arrangieren und Vorwissensaktivierung).

Um alle komplexen Zusammenhänge und Prozesse des Schreibens durchführen zu können, bedarf es weiterer kognitiver Ressourcen und Fähigkeiten. Dazu gehören sowohl die Aufmerksamkeit als auch die sprachliche Kompetenz.

1.2 Schreibmotivation

Ein besonderes Augenmerk liegt auch auf der Schreibmotivation. Motivation ist nach Rheinberg und Krug (1993, zitiert nach Universität Bamberg, 2016, o.S.) das engagierte und ausdauernde Verfolgen eines Zieles. Eine beständige Motivation zum Schreiben baut sich demnach auf, wenn eine Situation das Verfassen eines Textes erfordert bzw. herausfordert, den Schreibenden klar ist, dass ihr Handeln zu einem Ergebnis führt und die Folgen für sie bedeutsam sind.

Die Erkenntnis, dass Emotionen das Lernen wesentlich beeinflussen, ist nicht neu. In einer Studie (Cahil et al., 1994, zitiert nach Spitzer, 2002, S. 158) wurde diese These bestätigt. Spitzer (2002, S. 160) formuliert allgemein: „Was den Menschen antreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen.“ Er spielt damit auch darauf an, dass die Trennung der naturwissenschaftlichen Fächer wie Physik, Chemie und Biologie insofern Schwachstellen öffnet, weil durch die Überbetonung abfragbaren Wissens Gruppenaktivitäten und Fertigkeiten vernachlässigt werden (Spitzer, 2002, S. 160).

Schreibmotivation im schulischen Alltag

Im Idealfall ist das Verfassen von Texten intrinsisch motiviert, also durch ein unmittelbares Mitteilungsbedürfnis bestimmt. Im schulischen Bereich können sich die Lernenden die Schreibaufgabe jedoch kaum aussuchen, weshalb der Kompetenz zur Selbstmotivation eine große Rolle zukommt. Als motivierend können die Schreibenden empfinden, wenn sie den Zweck des eigenen Tuns erkennen und damit die Schreiblust überwinden. Im günstigsten Fall wandelt sich die extrinsische, durch Bewertung herbeigeführte Motivation in eine intrinsische um, weil man das mühsam angefangene Produkt erfolgreich zu Ende bringen will (Fix, 2008b, S. 28).

In der Praxis ist es jedoch so, dass schulisches und somit zumeist auch benotetes Schreiben die Bedingungen vorgibt: Die Schreibaufgabe wird ge-

stellt, Ort, Zeitpunkt und Dauer werden festgelegt und jede/jeder schreibt für sich allein. Die Schüler_innen haben keine Alternative. Schreiben bleibt so gesehen in der Schule funktionslos und entfernt sich von jeder alltäglichen Schreibpraxis (Baurmann, 1995, S. 53 f.). Deshalb ist es elementar, zunehmend darauf zu achten, dass schulisches Schreiben und alltägliche Praxis nicht mehr so weit auseinanderklaffen (ebd., S. 64). An dieser Aussage wird deutlich, wie wichtig es ist, bei den gewählten Themen an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen. Geschichten sind insofern motivierend, als sie eine Verbindung zur Alltags- und Gefühlswelt der Lernenden herstellen und komplexe Zusammenhänge anschaulich und verständlich darstellen können (Zabel, 2014, S. 63).

Eine zentrale Rolle in der Schreibmotivation kommt auch der Aktivierung des Vorwissens zu. Wir werden durch Wissenslücken motiviert, allerdings muss bereits eine Wissensbasis vorhanden sein, die man erfolgreich erweitern kann (Hattie & Yates, 2015, S. 5). Untermauert wird die Signifikanz des Vorwissens auch von Fix (2008a, S. 8). „Schreibaufgaben aktivieren somit vorhandenes Wissen, sie können dieses aber auch mit neuem Wissen verknüpfen (Fix, 2008a, S. 8).

Für die Motivation prägend ist auch die Schreibaufgabe selbst. Baurmann (2006, S. 64) geht davon aus, dass eine motivierende Schreibaufgabe eine „milde Form von Besessenheit“ auslösen kann. Für die Schule heißt das, dass vor allem die Person der Lehrkraft als stärkstes Medium und deren Fähigkeit, im Fach begeisternd unterrichten zu können, die bestmögliche Motivation erreicht und somit das Belohnungssystem aktiviert. Gelegentliches, situationsgerechtes Lob für alle Lernenden wirkt dabei unterstützend (Spitzer, 2002, S. 194). Helmke (2013, S. 9) untermauert die Bedeutung des Beziehungsaspektes in einem Interview zur Hattie-Studie und spricht dabei von einem Klima, das „von wechselseitigem Respekt, Wertschätzung und Vertrauen gekennzeichnet ist“. Die Ergebnisse der Hattie-Studie haben die Prägnanz der affektiven, motivationalen und emotionalen Seite des Lernens bestätigt (Reinhardt, 2013, S. 9).

Zusammenfassend kann man sagen, dass man als Lehrperson Motivation durch Vorwissensaktivierung, interessante Schreibaufgaben, begeistertes Unterrichten, gelegentliches Lob sowie durch nette Gesten und Blicke erreichen kann.

2. Schreiben als pädagogische Notwendigkeit in der Schule

2.1 Die allgemeinen didaktischen Grundsätze des Lehrplanes

In den allgemeinen didaktischen Grundsätzen (LP NMS, 2. Teil, S. 7 f.) wird auf das Gelingen der Lernprozesse durch wertschätzende Beziehungen zwischen Schüler_innen und Lehrpersonen sowie auf die Gestaltung einer Lernkultur mit einer Vielfalt an Sozialformen, Aufgaben und Lernarrangements verwiesen. In den Mittelpunkt der allgemeinen didaktischen Grundsätze wird die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts unter folgenden Gesichtspunkten gerückt (LP NMS, 2. Teil, S. 8 ff.):

- Anknüpfen an die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler
- Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler
- Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt
- Diversität und Inklusion, Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit
- Förderung durch Differenzierung und Individualisierung
- Förderunterricht
- Sicherung des Unterrichtsertrages und Rückmeldungen; neue Prüfungskultur und Leistungsbeurteilung

Besonders hervorheben möchte ich in diesem Zusammenhang, dass in den Ausführungen des Lehrplans mehrmals von „sprachlicher Sensibilität“, wie sie Leisen fordert, sowie von „Offenheit bei der Aufgabenstellung“, „abwechslungsreichen Gruppenkonstellationen“ und „Vermeidung von Demotivation“ gesprochen wird. Nennenswert ist auch die Formulierung „Trennen von Lern- und Leistungsphasen, um Fehlermachen als selbstverständlichen Bestandteil von Lernprozessen zulassen zu können“ (LP NMS, 2. Teil, S. 12).

2.2 Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht

Im naturwissenschaftlichen Unterricht findet Schreiben oft nur in der Form statt, dass die Schüler_innen einen Merktext abschreiben oder einen Lückentext ausfüllen. Auch die didaktische Methode des Frage-Antwort-Spieles ist immer noch verbreitet. Die Ergebnisse der PISA-Studie 2006 wie auch aus dem Jahr 2015 belegen, dass 15- bis 16-jährige Schüler_innen in Österreich das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch nach eigenen Angaben sehr häufig erleben (über 50 %). Das heißt, dass einerseits im Fachunterricht den Schüler_innen zu wenig Raum für eigene, selbst konstruierte und zusammenhängende Wortmeldungen gegeben wird. Andererseits sind oft die Texte, die ihnen vorgelegt werden, zu kompliziert und undurchsichtig formuliert. Bei selbst geschriebenen Texten reflektieren Schüler_innen die gelernten Inhalte, denken nochmals darüber nach und verfassen dazu einen Text.

2.3 Lernaufgaben im naturwissenschaftlichen Unterricht

Lembens et al. (2015, o.S.) merken in ihrem Bericht zum PISA-Test 2006, der seinen Schwerpunkt in den Naturwissenschaften hatte, an, dass relevante Lernaufgaben im naturwissenschaftlichen Unterricht in Österreich zu wenig Beachtung finden.

Der Begriff „Lernaufgaben“ wird sehr oft verwendet und muss deshalb zuvor definiert werden: Leisen bezeichnet eine Lernaufgabe als Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung, die den Lernprozess durch gestufte Aufgabenstellungen mit entsprechenden Lernmaterialien steuert (Leisen, o.J., S. 1). Nach der Vorstellung des Kontextes und dem Entdecken des Problems entwickeln die Schüler_innen zunächst eine erste Vorstellung. Das Vorwissen wird aktiviert und neue Informationen zum Thema werden ausgewertet. Nach der schrittweisen Erarbeitung wird ein Lernprodukt erstellt. Danach ist es wichtig, dass den Lernenden bewusst ist, was sie dazugelernt haben. Durch Selbstüberprüfung und Verankerung im Wissensnetz kann das Erlernete an anderen Beispielen angewendet werden. Gesteuert wird dieser Lernprozess von der Lehrkraft einerseits durch die Aufgabenstellungen, Lernmaterialien und Methoden (materieller Charakter), andererseits durch eine adäquate Begleitung in Form von Gesprächsführung und Moderation. Diagnose, Rückmeldung und Reflexion haben abschließend besonderen Stellenwert. Lernaufgaben sind keine Leistungsaufgaben, in denen die Schüler_innen Erfolge erzielen müssen und Misserfolge vermeiden wollen. Vielmehr geht es bei Lernsituationen um das Lernen von Neuem, das Schließen von Wissenslücken und das Verstehen (Leisen, o.J., S. 3 ff.).

Die Fachdidaktik im naturwissenschaftlichen Unterricht ist vor allem durch Experimentieren, Erforschen und Begreifen im wörtlichen Sinn geprägt. Die Schüler_innen sollen selbst erfahren, wie es sich mit Naturgesetzen verhält und wie sie unseren Alltag begleiten. Wesentlich ist, dass sich die Jugendlichen aktiv am Unterricht beteiligen und durch eigenes Experimentieren und Nachdenken die Grundlagen erkennen und verstehen. Besonders in Anbetracht der zunehmend geforderten Kompetenzorientierung im Unterricht muss gut überlegt werden, wie man Lernaufgaben kreiert und die Schüler_innen den Inhalt langfristig in Erinnerung behalten.

3. Die Rolle der Lehrperson beim freien Schreiben

Lehrpersonen müssen in ihrem Beruf wesentliche



Kompetenzen mitbringen. Die didaktische, die pädagogische und die Fachkompetenz gehören unweigerlich dazu.

Der Faktor Zeit bildet ebenso einen essentiellen Bestandteil beim Lernen. Clark & Linn (2003, zitiert nach Hattie & Yates, 2015, S. 38) konnten in einer Studie feststellen, dass weniger Zeit für denselben Stoff zwar auf die Ergebnisse von Multiple-Choice-Tests kaum Einfluss hat, sehr wohl jedoch auf die Tiefe des Verständnisses. Lernende, die weniger Zeit zur Bearbeitung eines naturwissenschaftlichen Themas hatten, konnten mit nur 25 % die gelernten Konzepte in Beziehung setzen. Die Lerngruppe, der mehr Zeit zur Verfügung stand, erreichte 67 %. Durch die Zeitstraffung blieben den Lernenden weniger Möglichkeiten, Prozesse zu sondieren, zu vergleichen, über Verbindungen nachzudenken oder Wissen zu organisieren.

Um Schreibstörungen vorzubeugen, bedarf es einer geeigneten Vorplanung. In den Vordergrund tritt hier die deutliche Verständigung über das Schreibziel. Natürlich muss auch die Wissensbasis ausreichend vorhanden sein, damit die Schüler_innen genügend Einfälle zum Thema haben und darüber schreiben können (Baurmann, 2006, S. 85).

3.1 Individualisierung, Differenzierung und personalisiertes Lernen

Im Hinblick auf den Schreibprozess ergeben sich in einer Klasse erhebliche individuelle Unterschiede. Dies betrifft sowohl den Grad des Vorwissens, die bisherigen literalen Erfahrungen („Schreibnovizen“), die Gender-Spezifika, die Orientierung an Vorgaben, aber auch die unterschiedlichen Schreibstrategien der einzelnen Schüler_innen (Fix, 2008b, S. 132 f.).

Speziell beim freien Schreiben ist die Fähigkeit der Schüler_innen, sich ein Ziel zu setzen, besonders gefordert, weil sie die Prozesse selber steuern. Manche Schüler_innen brauchen jedoch mehr Hilfe und Anleitung durch die Lehrperson als andere. Durch zu viel Instruktion besteht aber die Gefahr, die Motivation zu bremsen. Um all diesen Faktoren gerecht zu werden, sollte man beim Differenzieren folgende Kriterien beachten (Fix, 2008b, S. 134):

- *Quantitative Differenzierung* beim Schreiben von Texten kann sich durch eine variable Textlänge und die Berücksichtigung des unterschiedlichen Arbeitstempos der Schüler_innen ergeben. Die Schüler_innen sollen in jedem Fall den Schlusspunkt ihres Schreibprozesses selber bestimmen können.
- *Qualitative Differenzierung* in Bezug auf die unterschiedlichen Wissensstände und Fähigkeiten der Schüler_innen kann in Form von Abstufun-

gen des Komplexitätsgrades der Aufgabenstellungen und durch den Grad der Hilfe und Zuwendung durch die Lehrperson oder die Mitschüler_innen erreicht werden (ebd., S. 134).

Baurmann (2006, S. 69) plädiert für einen Schreiber-differenzierten Unterricht, den er als überzeugende Antwort auf die Unterschiede im Grad der Versiertheit, dem Maß an Wissen und Vorwissen und der lernstrategischen Orientierung sowie der motivationalen Kraft sieht. Besonders schwächere Schüler_innen profitieren davon und Vorplanungen und Absprachen helfen bei Schreibstörungen (Baurmann, 2006, S. 69).

Beim Schreiber-differenzierten Unterricht ist es für Baurmann wichtig, dass die Schüler_innen zunächst nur Textteile schreiben können, die sie später ordnen, zusammenfügen und verändern. Sie müssen die Texte nicht sofort abschließen, sondern haben die Möglichkeit, diese später zu überarbeiten und sich Ratschläge zu holen.

Hinsichtlich der Begriffe Individualisierung und Differenzierung gibt es aber mittlerweile auch sehr kritische Sichtweisen. Schratz und Westfall-Greiter sehen in der Individualisierungsdidaktik ein Dilemma und plädieren für ein personalisiertes Lernen in der Schule (Schratz & Westfall-Greiter, 2010).

Um „lernseitige Orientierung“ im Unterricht berücksichtigen zu können, muss der Unterricht handlungsorientiert sein. Persönliche Aktivitäten bilden die Grundlage für die eigenen Lernprozesse. Dazu bieten sich Aufgabenstellungen wie Freewriting, Peer-Conferences, Lernportfolios, Lerntagebücher, Projektarbeit, authentische Schreib- und Leseaufgaben, Experimente und Problemlöseaufgaben an. Bei diesen Aufgaben sind die Schüler_innen gefordert, nachzudenken, zu interpretieren, und sie fordern ein hohes Maß an Selbstreflexion (ebd., S. 29).

3.2 Der Umgang mit sogenannten lernschwachen Schüler_innen

Baurmann (2006, S. 58) beschreibt die Situation von sogenannten schwächeren Schüler_innen so, dass sie vor allem durch die Komplexität der Aufgaben oft überfordert sind. Sie verfügen auch nicht über das nötige Selbstvertrauen in die eigenen Möglichkeiten, einen akzeptablen Text zu schreiben. Das Überarbeiten der Texte fällt ihnen schwer, weil sie nicht genau wissen, was „richtig oder falsch ist“. Sie sehen das Überarbeiten des Textes oftmals nur als Auftrag, orthographische und grammatische Korrekturen durchzuführen. Schwierigkeiten auf der Textebene erkennen sie trotz mehrmaligen Lesens nur sehr schwer (Baurmann, 2006, S. 67). Deshalb bedarf es hier einer genaueren Betrachtung, wer Schüler_innen mit

einer niedrigeren Lernausgangslage sind und was sie brauchen.

Der Umgang mit Lernstörungen wird insofern eine immer größere gesellschaftliche Herausforderung, als die schulische Inklusion aller Kinder zunehmend umgesetzt wird (Brunstein et al, 2014, S. 10). Torgesen (2008, S. 28-33) sieht eine Problematik in der Unterscheidung von Kindern mit Lernstörungen und lernschwachen Schüler_innen. Beide betroffenen Gruppen profitieren nicht vom regulären Schulunterricht und brauchen deshalb eine andere Art des Unterrichts. Die Betroffenen benötigen einerseits mehr emotionale Unterstützung durch Ermutigungen und positive Rückmeldungen sowie motivierende Äußerungen. Andererseits bieten ihnen sogenannte Scaffolding Interaktionen große Unterstützung. Scaffolding bedeutet Gerüst, Stütze und bezeichnet niveaugerechte Anreize und Hilfen durch die Lehrperson, die den Schüler_innen helfen, nach ausreichender Übung Aufgaben selbständig zu bewältigen. Diese gezielte Hilfestellung durch die Lehrperson, z.B. in Form von Unterteilung einer großen Aufgabe in kleinere Aufgaben, lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler_innen zum wesentlichen Teil.

4. Freies Schreiben und die Konsequenzen aus Sicht der Lernenden

Ziel meiner Untersuchung war es, ein Verständnis für die Sichtweise der Schüler_innen zu entwickeln, wie es ihnen beim Verfassen von Texten in naturwissenschaftlichen Fächern geht. Die verschiedenen Perspektiven von Mädchen und Jungen, von sogenannten leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler_innen sowie die verschiedenen Unterrichtsfächer bildeten dabei die Grundlage. Außerdem war es für mich von großem Interesse zu sehen, wie die Implikation von freiem Schreiben in Fächern außerhalb des Deutschunterrichtes gelingen kann. Diese qualitative Analyse soll ergänzend zum Forschungsprojekt NAWISkript (Habicher et al., 2015), nicht nur die Wahrnehmung der Lehrpersonen und die Interpretation der Ergebnisse beachten, sondern verstärkt die Perspektive der Schüler_innen berücksichtigen.

Befragt wurden 21 Schüler_innen, die in den Fächern Geografie und Wirtschaftskunde (3 Schülerinnen und 3 Schüler), Biologie und Umweltkunde (5 Schülerinnen und 4 Schüler) sowie in Chemie (3 Schülerinnen und 3 Schüler) Texte zu verschiedenen Lernthemen geschrieben haben.

Erklärung der Forschungsbereiche in BU, GW und CH

Die befragten Schüler_innen schrieben an unterschiedlichen Schulen in den Fächern Biologie und Umweltkunde, Geografie und Wirtschaftskunde sowie in Chemie Texte zu den aktuell behandelten Themen.

Eine Auswahl der Aufgabenstellungen:

Biologie und Umweltkunde:

- *Casting zum „Super-Veggi“:*
- *Du bist eine Kartoffel und stellst dich vor.*
- *Für einen Wettbewerb musst du dich gut präsentieren.*
- *Schreibe einen Text in der Ich-Form. Erzähle über deine Herkunft, dein Aussehen, deine Vermehrung, deine Inhaltsstoffe und deine Verwendung.*
- *Begründe auch, warum du den Titel „Super-Veggi“ verdienst.*
- *Die Schüler_innen schreiben die Texte in Einzelarbeit.*
- *Hallo, ich bin Bintje, die Kartoffel ...*

Geografie und Wirtschaftskunde:

Dein Brieffreund in Südamerika muss im Geografieunterricht ein Referat über die EU halten. Er findet die Erklärungen im Internet sehr kompliziert. Darum bittet er dich, ihm zu helfen. Schreibe ihm eine Mail, in der du erklärst, was der europäische Binnenmarkt ist, was man unter den vier Freiheiten versteht und wozu diese nützlich sind. Außerdem möchte er wissen, welche Organe und Institutionen es in der Europäischen Union gibt.

Chemie:

Stell dir vor, du bist ein Chloratom in einem Salzkristall. Dieser fällt in ein Becherglas mit Wasser. Im Wasser befinden sich zwei Elektroden, zwischen denen elektrische Spannung herrscht.

Beschreibe, was mit dir passiert!

Warum bist du am Ende Teil eines Gasbläschens?

Verwende folgende Wörter: Kochsalz, Lösung, Ion, Atom, Gasmolekül.

Insgesamt schrieben die Schüler_innen in den Versuchsklassen bis zu zehn Schreibaufträge zu diversen Themen. Die Kontrollklassen schrieben jeweils nur den ersten und den letzten Text.

Die Schüler_innen nannten folgende Punkte als Voraussetzung, um einen selbständig verfassten Text auch in einem anderen Unterrichtsfach schreiben zu können:

- Das Thema muss interessant und gut verstanden worden sein.
- Es ist von der Lehrperson abhängig.
- Manche fänden es in anderen Fächern sogar



leichter, Texte zu verfassen. Eine weitere Meinung war auch, dass ihnen in Summe das Schreiben zu viel werden würde.

Das Interesse am freien Schreiben in anderen naturwissenschaftlichen Fächern ist bei den Mädchen wesentlich größer als bei den Jungen. Die männlichen Jugendlichen interessieren sich dafür weit weniger.

4.1 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Wenn man sich die Ergebnisse ansieht, so ist ein klarer Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Schreibenden zu erkennen. Es scheint so zu sein, als „sei Schreiben weiblich“. Indikator dafür ist auch, dass kein einziges Mädchen angegeben hat, nicht gerne zu schreiben. Warum männliche Lernende so ungern schreiben, konnte auch die Befragung nicht klären. Manche gaben an, dass sie schon in der Volksschule nicht gerne schrieben. Für andere wiederum wäre das Schreiben mit Hilfe des PCs eine Alternative, weil ihnen die Verschriftlichung mit der Hand oftmals zu anstrengend ist. Es hätte den Vorteil, dass das Überarbeiten erleichtert würde. Für Jungen war es zusehends schwieriger, sich in die Situationen einzusetzen und zusammenhängende Texte zu schreiben. Mädchen schreiben lieber und dies spiegelt sich auch in den Textlängen wider. Weiblich ist zudem die Angst vor Fehlern und/oder schlechten Noten. Vielleicht kann dafür eine Begründung in den Aussagen von Birkenbihl gefunden werden, in denen Männer als Gruppenwesen bezeichnet werden, Frauen sich hingegen als Einzelperson über ihre Leistung definieren. Das Selbstwertgefühl von Frauen ist in Ordnung, wenn sie gute Leistungen bringen können, und sie leiden enorm unter schlechten Noten. Jungen machen sich in der Gruppe über schlechte Noten eher lustig und sehen in guten Noten keinen besonderen Anreiz. (Birkenbihl, 2011, S. 50-53).

Die Gedanken, die die Schüler_innen beim Lesen der Angabe hatten, sprechen eine eindeutige Sprache: Zunächst war die Aufgabenstellung nur für sechs der 21 Befragten positiv besetzt. Alle anderen hatten entweder Probleme damit, zu verstehen, was sie schreiben sollen und/oder hatten Sorge, es nicht zu schaffen. Trotzdem sind sie zum Großteil der Meinung, dass ihnen selbstgeschriebene Texte länger in Erinnerung bleiben als andere. Somit wird die Annahme, dass das bloße Reproduzieren von Wissen alleine zu wenig ist, bestätigt. Nur anhand eines Wissenstransfers und des Vernetzens des Gelernten bleiben Inhalte länger in Erinnerung.

Welche wesentliche Rolle das Verstehen des Stoffinhaltes spielt, zeigt sich eindeutig. Nur wenn der Inhalt gut verstanden wird, sind die Schüler_innen auch in der Lage, Vorgaben wie Fachbegrif-

fe entsprechend einzubauen. Der Anschluss an die Lebenswelt der Kinder fördert das Interesse und die Motivation.

Warum die Schüler_innen neben der Fantasiegeschichte auch das Abschreiben von Texten mögen, liegt vermutlich in der Automatisierung des Schreibens. Beim Abschreiben muss nicht viel nachgedacht werden und es kann sogar etwas Spannendes im schülerzentrierten Unterricht sein.

Hervorzuheben ist, dass eine positive Schreibhaltung nicht unbedingt von einer guten oder sehr guten Deutschnote abhängig ist. Das Problem liegt oftmals am Schreiben in der Schule. Bietet man den Schüler_innen Texte an, bei denen sie ihre eigene Meinung vertreten können, wirkt sich das auch auf die Einstellung zum Schreiben aus. Schreibend denken zu dürfen, öffnet die Türen zum Argumentieren und Reflektieren.

Betrachtet man den Zusammenhang der Rahmenbedingungen mit dem Schreiben, so ist es für die Lehrpersonen wichtig, dass der Unterricht ein klares Ziel verfolgt. Aber auch für die Schüler_innen ist es von Bedeutung, zu wissen, was zu tun ist. Der Klarheit der Aufgabenstellungen und der Lernaufgaben ist hier ein besonderer Stellenwert zuzuordnen. Nur dann kann gewährleistet werden, dass die Schüler_innen vernetztes Wissen aufbauen können und somit ein Wissenstransfer bei den Schreibaufgaben stattfinden kann. Textaufgaben eignen sich somit hervorragend zur Wissensaktivierung, aber auch um zu diagnostizieren, wo die Schüler_innen stehen.

Der weit verbreiteten Vorstellung, dass lernschwächere Schüler_innen mit der Aufgabenstellung des freien Schreibens überfordert werden, kann definitiv nicht zugestimmt werden. Die Untersuchung zeigte, dass auch diese Jugendlichen sehr wohl im Stande sind, adäquate Texte zu produzieren. Wenn man diese Methode von Beginn an einsetzt und mit einfachen Schreibaufträgen beginnt, kann man alle Schüler_innen zu Schreiber_innen werden lassen. Das förderliche Feedback, klare Anweisungen und Strukturiertheit machen es möglich, Schreiben zu lernen.

Es war den meisten Schüler_innen bewusst, dass sie einen Mehrwert und einen Nutzen aus selbst verfassten Texten ziehen können und die Themen länger in Erinnerung bleiben.

4.2 Schlussfolgerungen

Um die Methode des freien Schreibens im naturwissenschaftlichen Unterricht definitiv anwenden zu können, ist es nötig, sich im Vorfeld Gedanken zu machen, bei welchem Thema sie zum Einsatz kommt und wie die Bewertungskriterien (nicht Benotungskriterien) aussehen. Beginnt man damit bereits in der 5. Schulstufe in Form von klei-

nen Schreibaufträgen und anhand von positiven Beispielen im Vorfeld, wissen die Schüler_innen genau, was von ihnen erwartet wird und wie so ein Text aussehen kann. Die Struktur des Unterrichts spielt dabei eine wesentliche Rolle. Vor allem durch klare Herangehensweisen und Zielorientiertheit kann die Motivation zum Schreiben gehoben werden. Eine Benotung im klassischen Sinne ist hier jedoch nicht zielführend. Sinnvoller erscheinen individuelle Rückmeldungen und Aufzeichnungen, in denen der Lernprozess sichtbar gemacht wird.

Die Aussage, dass lernschwächere Schüler_innen mit dem freien Schreiben überfordert sind, stimmt nicht. Durch Differenzierungen in Textlänge, Aufgabenstellung und Zeitfaktor ist diese Methode für alle Lernenden im Unterricht einsetzbar.

Literatur

- Baurmann, J. (1995). Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen. In J. Baurmann & R. Weingarten (Hrsg.), *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte* (S. 51-69). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Baurmann, J. (2006). *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik* (2. Auflage). Seelze: Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett, Erhard Friedrich Verlag.
- Birkenbihl, V. (2011). *Jungen und Mädchen: Wie sie lernen* (5. Auflage). Bergisch Gladbach: Breuer & Wardin Verlagskontor GmbH.
- Brunstein, J., Grünke, M. & Lauth, G. (2014). Vorwort zur zweiten, überarbeiteten und erweiterten Auflage. In J. Brunstein, M. Grünke & G. Lauth (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen – Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 9-11) (2. Auflage). Göttingen, Wien: Hogrefe.
- Fix, M. (2008a). Lernen durch Schreiben. *Praxis Deutsch*, 10 (210), 6-15.
- Fix, M. (2008b). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht* (2. Auflage). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Grabowski, J. (2014). *Schreibkompetenz – Ein Thema der Kognitionspsychologie*. Abgerufen am 26. September 2015 von <http://de.in-mind.org/article/schreibkompetenz-ein-thema-der-kognitionspsychologie>
- Habicher, A., Bucher-Spielmann, P., Hofer, H. & Waldner, N. (2014). Lernen durch Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht. *ide*, 38 (2), 151-158.
- Habicher, A., Bucher-Spielmann, P., Hofer, H., Leis, E., Simon, U., Struger, J. & Waldner, N. (2015). NAWIskript – Selbstständiges Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht in der Sekundarstufe I – eine Möglichkeit, naturwissenschaftliche Kompetenzen UND Schreibkompetenzen zu fördern. *transfer Forschung <> Schule*, 1, 168-171.
- Hattie, J. & Yates, G. (2015). *Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 3-30). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Lehrplan der Neuen Mittelschule. BGBl. II Nr.185/2012.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus Verlag.
- Leisen, J. (o.J.). *Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen*. Abgerufen am 16. Jänner 2016 von <http://www.josefleisen.de/uploads/2/0/2/0/20Der%20Kompetenzfermenter%20-%20Ein%20Lehr-Lern-Modell/04%20Lernaufgaben%20als%20Lernumgebung%20zur%20Steuerung%20von%20Lernprozessen.pdf>
- Lembens, A., Stadler, H. & Weiglhofer, H. (2015). *Unterricht in Naturwissenschaft: Österreichische Ergebnisse aus fachdidaktischer Sicht*. Abgerufen am 23. Dezember 2015 von <https://www.bifie.at/buch/815/9/2>
- Reinhardt, V. (2013). Interview mit Prof. Dr. Andreas Helmke zur Hattie-Studie. *Lehren & Lernen*, 39 (7), 8-15.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). *Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule*. Abgerufen am 20. Dezember 2015 von <http://www.uibk.ac.at/ils/mitarbeiter/mschratz/pub/>
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.



- Torgesen, J. (2008). Lernstörungen: Konzeption, Geschichte und Forschung. In B. Wong (Hrsg.), *Lernstörungen verstehen. Ein Praxishandbuch für Psychologen und Pädagogen* (S. 3-38) (3. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Universität Bamberg (2016), *Schreibförderung und -erziehung. Schreibmotivation*. Abgerufen am 17. Jänner 2016 von <https://www.uni-bamberg.de/?id=24611>
- Zabel, J. (2014). Geschichten für das Lernen nutzen. In U. Spörhase & W. Ruppert (Hrsg.), *Biologie Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 63-67) (2. Auflage). Berlin: Cornelsen Schulverlage.

Der „Österreich-Begriff“ in Geschichtsschulbüchern

Eine sprachensible Analyse

Claus Oberhauser
Andrea Kronberger

Abstract

Der folgende Aufsatz beginnt mit der zurzeit in Österreich unter Fachhistoriker_innen und einer interessierten Öffentlichkeit stark diskutierten Einrichtung des Museums „Haus der Geschichte“. Dabei fällt auf, dass gerade der „Österreich-Begriff“ insofern problematisch ist, als er für unterschiedliche Diskursgemeinschaften eine jeweils andere Bedeutung haben kann. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Umbruchssituation, ausgelöst durch Migration, ist darauf zu achten, dass eine ideologische Verwendung des Begriffs zu einem anderen ausschließenden Identitätsaufbau führen kann. Die Autor_innen plädieren deswegen für einen sprachsensiblen Umgang mit diesem Begriff im Geschichtsunterricht. Dabei wurden in einem Projektseminar zusammen mit Geschichtsstudierenden österreichische Geschichtsschulbücher im Hinblick auf die jeweilige Funktion des „Österreich-Begriffs“ analysiert. Es wurde deutlich, dass in Hinsicht auf die Zieldefinition eines reflexiven Geschichtsbewusstseins die Analyse von solchen Begriffen helfen kann, bewusste oder unbewusste Identitätsmarker in Schulbüchern zu dekonstruieren und die Diskurse zu hinterfragen. Dies soll schlussendlich zur Einsicht führen, dass Kollektivbegriffe immer gesellschaftlich ausgehandelt werden müssen und eben nicht von jemandem festgeschrieben werden können.

1. „Österreich“ als historischer Begriff

Zeig mir deinen „Österreich-Begriff“ und ich sag dir, wer du bist: Die Debatten über ein „Haus der Geschichte Österreich(s)“ führen zu Identitätskonflikten, nicht nur unter österreichischen His-

toriker_innen, sondern auch unter aufmerksamen Leser_innen von österreichischen Tageszeitungen. In den verschiedenen Foren werden die Kämpfe hart ausgetragen. Überhaupt stellt sich in Bezug auf die teilweise gesamtgesellschaftlich geführten Debatten das Gefühl ein, dass die Geschichte an sich und nicht nur der Teilaspekt der „österreichischen Geschichte“ auf dem Spiel steht. Dies bedeutet mit Nachdruck, dass die Nationalgeschichte älterer Prägung zwar ganz klar nicht mehr das Ziel einer modernen Geschichtsschreibung sein kann, der „Österreich-Begriff“ und damit die Aushandlung von Identität (frei nach Richard David Precht, *Wer bin ich – und wenn ja, wie viele?*, 2007) aber sehr wohl die historischen Gemüter reizt. Es ist hier nicht der Ort, um einen groß angelegten Überblick über die verschiedenen Diskursstränge des „Österreich-Begriffs“ zu liefern (z.B. Winkelbauer, 2016a, S. 15 ff.; Bruckmüller, 1996, S. 44 ff.; Stourzh, 1990; Zöllner, 1988). Zusammenfassend lässt sich aber feststellen, dass die Beantwortung der Frage „Was heißt Österreich?“ (Plaschka, Stourzh & Niederkorn, 1995) jeweils abhängig von eigenen Sach- und Werturteilen ist und dementsprechend immer eine Konstruktion eines bewussten Identitätskonzepts darstellt. Ähnliche Probleme wirft die Frage „Was heißt österreichische Geschichte?“ (Scheutz & Strohmeyer, 2008) auf. Hierbei wird vor allem das Raumkonzept bzw. räumliche Bezugskonzept problematisiert, da dies im Lauf der Geschichte ständigen Veränderungen unterlag und unterliegt und man demzufolge aus heutiger Sicht ein neues Raumwahrnehmungskonzept entwickeln müsste, um das „Nationale“ im Globalen zu verankern und das spezifisch „Österreichische“ vom „Deutschen“ abzugrenzen, ohne zu „national“ zu argumentieren.

Es handelt sich bei beiden zunächst banal klingenden Fragen um schwierige historiographische Pro-



bleme. Es ist das Verdienst von Thomas Winkelbauer, zuletzt auf die neuralgischen Punkte der Debatte hingewiesen zu haben: Er sieht die Spannung zwischen den räumlich relativ stabilen Landesgeschichtsschreibungen, die sich häufig auf das heutige Österreich als Richtgröße beziehen, und der räumlich relativ starken Veränderungen unterlegenen „österreichischen Geschichte“ an sich als teilweise unauflösbaren Gegensatz und gleichzeitig als ideologische Aushandlungsarena. Durchgesetzt hat sich im Endeffekt in Österreich der pragmatische Ansatz, nämlich die präferierte Perspektive auf die deutschsprachigen Teile der Habsburgermonarchie unter Einbeziehung der gemeinsamen Geschichte im Hinblick auf wechselseitige räumliche Beeinflussungen und Abhängigkeiten (Winkelbauer, 2016a, S. 22 ff.).

Dieser kursorische Überblick macht deutlich, dass die Kollektivbegriffe „Österreich“ und „österreichische Geschichte“ einem historischen, räumlichen sowie ideologischen Wandel unterliegen. Dies bedeutet, dass es keinen festgeschriebenen nationalen Sinn gibt und dementsprechend auch verhandelbare Geschichts- und Raumbeziehungen vorliegen. Ausgeblendet wird hierbei die ästhetisch-emotionale Funktion der Begriffe, welche gerade wenn es um die Festlegung eines Gedächtnisses anhand eines Museums geht, zum Vorschein kommt. Jan Assmann (1988) bezeichnete dies in Anlehnung an Aby Warburg als „mnemische Energie“, also als Entladung einer Erinnerung, welche sich anhand von Werturteilen bzw. subjektiven Feststellungen zeigt: Es ist hier wiederum auf Winkelbauer zu verweisen, der erstens als Herausgeber in einem Sammelband die Ergebnisse einer Enquete zum geplanten Museum polyphon präsentiert (Winkelbauer, 2016b) und zweitens in einem online (Winkelbauer, 2016c) zur Verfügung gestellten Text seine eigene Meinung äußert und verschiedene Zeitungskommentare als Perspektiven zur Geltung bringt. Winkelbauer verweist hierbei auch auf die Dissertation von Andrea Brait (2011, S. 699-753), in welcher eine demoskopische Befragung über die Einrichtung eines solchen Museums durchgeführt wurde. Durch diese repräsentative Befragung wurde auch deutlich, was sich viele Menschen in einem Museum über Österreich wünschen würden: 31% der Befragten kreuzten in Bezug auf die Frage „Mit welchem Zeitabschnitt sollte die ständige Ausstellung in einem neuen historischen Museum beginnen?“ die Urgeschichte an. Darüber hinaus wünschen sich 95% der Befragten einen Beginn der musealen Präsentation, der vor dem Jahr 1918 einsetzt. Dies widerspricht geradezu diametral den 2015 der Öffentlichkeit präsentierten Umsetzungsstrategien bezüglich eines „Hauses der Geschichte“ (Winkelbauer, 2016c; Brait, 2017).

Wie geht die Geschichtsdidaktik mit diesem Problem um und wie sieht vor allem die pragmatische Umsetzung im Geschichtsunterricht aus? Festzuhalten ist, dass sich die Auseinandersetzung mit den jeweiligen „Österreich-Begriffen“ erstens lohnt, weil man es mit einer multiperspektivischen Herangehensweise zu tun hat, zweitens wird das Verhältnis zwischen Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart/Zukunft geradezu paradigmatisch greifbar und drittens ist die Betonung der „Österreich-Identität“ und damit die Problematisierung im Unterricht ein Anschluss an die in der Geschichtsdidaktik in Mode gekommene Subjektorientierung (Ammerer, Hellmuth & Kühberger, 2016). Dabei rückt mit dem Schulbuch eine Quellengattung im Folgenden in den Fokus der Untersuchung, die sich dazu eignet, jeweilige „Österreich-Begriffe“ im Hinblick auf einen kompetenzorientierten Unterricht zu dekonstruieren. Es ist zu konstatieren, dass der „Österreich-Begriff“ in Geschichtsschulbüchern bis jetzt in der Debatte vernachlässigt wurde.

2. Sprache, Begriffe und Geschichtsdidaktik

Bevor die methodische Herangehensweise an die und die Ergebnisse der Schulbuchanalyse präsentiert werden, ist in Schlaglichtern auf die geschichtsdidaktische Diskussion zum Zusammenhang von Sprache und der Konstruktion von bestimmten Begriffen einzugehen (Günther-Arndt, 2010, S. 16-46).

Erstens ist darauf zu verweisen, dass historisches Lernen in den meisten geschichtsdidaktischen Konzeptionen mit sprachlichem Lernen eng verbunden ist. Dies bedeutet, dass Sprache nicht nur ein Medium der Kommunikation über Geschichte darstellt, sondern auch der historische Gegenstand an sich durch Sprache konstituiert ist. So muss man zumindest zwischen der Ebene der sprachlichen Verfasstheit von Quellen und der Ebene der Interpretation unterscheiden. Dazu kommt zweitens, dass historische Begriffe auch in der Alltagskommunikation verwendet werden. Hierbei ist drittens Christoph Kühberger zu folgen, welcher betont, dass sich die Begriffe im Geschichtsunterricht von der Alltagssprache unterscheiden müssen, damit es nicht zu einer Begriffsverwirrung kommt und eine Fachsprache aufgebaut werden kann (Kühberger, 2015, S. 89). Als vierte Ebene verweisen Handro und Schöneemann auf das historische Verstehen durch Sprache an sich (2010). Grundsätzlich bedeutet dies, dass die Verbindung von Sprache, Begriffen und Geschichtsdidaktik kein neues Thema ist, aber eines, das gerade durch die PISA-Ergebnisse und

die darauf rekurrierenden empirischen Studien stark in den Fokus von Untersuchungen, die sprachliches und fachliches Lernen thematisieren, genommen wird. Dabei werden in neueren Studien auch die epistemische Funktion und die Identitätsstiftung qua Sprache erforscht. Handro hebt hierbei in Forschungsüberblicken und Systematisierungsversuchen Leerstellen hervor (Handro, 2015; 2016).

Das Begriffslernen oder auch die Begriffsgeschichte hat in den Geschichtswissenschaften sowie in der Geschichtsdidaktik eine lange, hier nicht eingehend zu besprechende Forschungsgeschichte, wobei die Begriffsgeschichte sich als eigenes Feld etablieren konnte. In der Geschichtsdidaktik beschäftigte sich bereits Friedrich J. Lucas in den 1970er-Jahren ideologiekritisch mit Schulbüchern. Es ging ihm dabei insbesondere um die kritische Hinterfragung der funktionalen Verwendung von Sprache (Lucas, 1975). Joachim Rolfes (1975; 1997; 2005), Wolfgang Hasberg (1995) und zuletzt Markus Ventzke (2012) sehen das Begriffslernen als Basis des historischen Lernens an sich. Es verwundert dementsprechend nicht, dass das Begriffslernen auch in geschichtsdidaktischen Kompetenzmodellen implizit sowie explizit seinen Niederschlag gefunden hat. Hervorzuheben ist im österreichischen Kontext das FUER-Kompetenzmodell, welches in den Lehrplänen verankert ist und im Hinblick auf die viel diskutierte Sachkompetenz historische Begriffe und das Lernen mit Konzepten inkludiert. Problematisch ist zusammenfassend insbesondere für die Schüler_innen die sprachlich vermittelte Differenzkette Quellen-, Fach- und Alltagssprache, welche zu Problemen beim historischen Verstehen führt. Dabei sind noch nicht einmal die für die (historische) Orientierung maßgeblichen narrativen sowie geschichtskulturellen Fähigkeiten und Fertigkeiten angesprochen.

Die sprachlichen Probleme lassen sich bei der Schulbucharbeit aufzeigen: Bodo von Borries verwies bereits 2005 darauf, dass „Wortschatzarbeit“ und Begriffslernen anhand des Schulbuchs ein wichtiger Bestandteil des Geschichtsunterrichts sein müssen. Somit würde die „Schwierigkeit des Lesens und des schlichten Verstehens der Schulbuchtexte [...] endlich ganz ernst genommen“ (von Borries 2005, S. 302). Empirische Schulbuchforschung an sich boomt und ist ein voll etablierter Forschungszweig in der Geschichtsdidaktik: In Bezug auf Österreich und dabei vor allem mit dem Fokus auf verschiedene empirische Herangehensweisen ist auf einen Sammelband von Mitnik und Kühberger (2015) zu verweisen. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang auch ein Sammelband zur Analyse von „Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern“: Von den Heraus-

gebern wird betont, dass Geschichtsschulbücher unter Verdacht stehen, Mythen erstens zu generieren und zweitens zu tradieren. Ein Geschichtsschulbuch kann demgemäß hinsichtlich des Umgangs mit Geschichtskultur, Wissenskultur (Präferenzierung von bestimmten Wissensbeständen) und Kommunikationskultur befragt werden (Bernhard, Grindel, Hinz & Kühberger, 2017, S. 7-10).

Gerade heiß diskutierte Begriffe wie „Österreich“ und „österreichische Geschichte“, welche tief in der Geschichtskultur verankert sind, driften leicht ins Mythische ab, wenn es um (historische) Identitätsfragen geht. Deshalb kann man sie Martin Sökefeld (2007) folgend „problematische Begriffe“ oder, wenn man der didaktischen Diktion entsprechen will, „sensible Begriffe“ nennen. Sökefeld wies in einem instruktiven Aufsatz darauf hin, dass der Gebrauch von Begriffen wie „Nation“ oder auch „Rasse“ wissenschaftlich thematisiert werden sollte, um die jeweiligen mitschwingenden Bedeutungen charakterisieren zu können. Dies hat den Vorteil, dass man das Beziehungsgeflecht von Kollektivbegriffen insofern durchschauen kann, als man aufzeigt, wie ein Begriff positioniert ist, welche Beziehung er herstellt oder hat und welche Differenzen damit ausgedrückt werden. Problematisch ist der Begriff „Österreich“ insbesondere dann, wenn er unhinterfragt im Schulbuch eine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit widerspiegelt. Paul Mecheril (u.a. 2003) verweist in seinen Forschungen dezidiert auf den Zusammenhang von Nation, Ethnizität und Kultur und macht die Differenzen im Rückgriff auf „Migrationsandere“ deutlich. Dementsprechend hat man es mit einem Machtdiskurs zu tun, der sich erst durch die Analyse von Begriffen aufdecken lässt: Der Begriff „Österreicher“ kann somit eine imaginierte Vorstellung von familienähnlicher Zusammengehörigkeit suggerieren und dient dann der Legitimation von Ungleichheit. Der Begriff konstruiert also eine Differenz zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ bzw. „den Anderen“, zwischen „Zugehörigkeit“ und „Nicht-Zugehörigkeit“, zwischen einer „an diesen Ort gehörenden Kultur“ und „nicht an diesen Ort gehörenden Kulturen“. Diese Vorstellungen können in weiterer Folge durch die Instrumentalisierung von Begrifflichkeiten dazu benutzt werden, Fremdenfeindlichkeit, Nationalismus, Rechtsextremismus und Rassismus zu legitimieren. Das abgeleitete Adjektiv „österreichisch“ erzeugt und transportiert durch eine kultur- und sozialgeschichtliche Übertragung die Idee von kultureller Homogenität auf zeitlicher und räumlicher Ebene. Der Begriff vermittelt also, was „österreichisch“ ist bzw. sein soll und was nicht. Die Beziehungsgeschichte im Sinne Sökefelds bezüglich des „Österreich-Begriffs“ ist



also dementsprechend eine soziale Erzählung darüber, wer legitim zugehörig ist und wer nicht, und diese Erzählung ist vor dem Hintergrund aktueller politischer Tendenzen eine mit großer Wirksamkeit.

3. Schulbuchanalyse

Die folgende Untersuchung basiert auf Diskussionen sowie Daten und Analysen, die in Zusammenarbeit mit Studierenden der Universität Innsbruck (Lehramt Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung) gewonnen wurden (SS 2015). Das Ziel war, Studierende für das vielschichtige und umfangreiche Thema zu sensibilisieren, so dass sie in der Lage sind, Begriffe und Bezeichnungen hinsichtlich veränderter gesellschaftlicher Bedingungen zu erkennen und im Geschichtsunterricht zu reflektieren. Dabei sollten sie historische Entwicklungen in Bezug auf Herkunft und Bedeutung von Begriffen und Bezeichnungen nachvollziehen können und bereit sein, ihr eigenes Repertoire an Begrifflichkeiten einer kritischen Untersuchung zu unterziehen und Überlegungen im Hinblick auf den eigenen Geschichtsunterricht anzustellen.

3.1. Methodisches Vorgehen

Der Schulbuchkorpus setzt sich aus acht aktuell zugelassenen Schulbüchern (Auflagen von 2005 bis 2014) zusammen. Für die Sekundarstufe I und II kommen derzeit laufend neue bzw. überarbeitete Schulbücher, entsprechend den neuen Lehrplänen von 2016, auf den Markt, welche jedoch nicht mehr berücksichtigt wurden. Es handelt sich bei der Auswahl der Schulbücher um einen Querschnitt durch die Geschichtslehrwerke für die Sekundarstufe I und II, wobei in Österreich unterschiedliche Schulformen wie Neue Mittelschule, Gymnasium (Ober- und Unterstufe AHS) sowie die Berufsbildenden Mittlere und Höheren Schulen (BMS und BHS) gemeint sind. Die Schulbuchanalysen zum Thema „Österreich | Österreicher_innen | österreichisch“ wurden von den folgenden sechs sich überschneidenden und ergänzenden Leitfragen gelenkt.

3.2. Analyse

3.2.1. Geschichte schreiben 2 und Geschichte schreiben 3

Die Schulbuchreihe *Geschichte schreiben* für die Sekundarstufe I wendet hinsichtlich der Integration „österreichischer Geschichte“ in einen größeren Kontext unterschiedliche Lösungsstrategien an. Jene Kapitel, die sich aufgrund des zeitlichen und geografischen Fokus' nicht explizit mit „österreichischer Geschichte“ befassen, enthalten an mehreren Stellen eine Text- bzw. Bildbox mit dem Titel *Was war in dieser Zeit bei uns?* (2: S. 13, S. 21; 3: S. 16). Diese Bezeichnung umgeht die politische und soziale Problematik einer natio-ethno-kulturellen Gemeinschaftsbezeichnung, bekennt sich aber durch die Verwendung von „uns“ zur Vorstellung einer gemeinsamen als wichtig empfundenen Geschichte des heutigen Österreichs. „Uns“ impliziert hier vor allem einen Rückblick: Ausgehend von den Rezipient_innen, die sich in ihrem politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Kontext als räumliche Wir-Gemeinschaft verstehen (sollen), wird auf einen geografisch identischen, zeitlich und kontextuell jedoch grundlegend unterschiedlichen Raum verwiesen, mit dem sich die Rezipient_innen identifizieren sollen bzw. können.

Daneben finden sich mehrere Text- und Bildquellen sowie spezifische Informationen im Fließtext und ganze Unterkapitel, die sich der „österreichischen Geschichte“ widmen. Auffallend ist dabei eine bis ins Spätmittelalter bzw. die Frühe Neuzeit zu beobachtende weitgehende Vermeidung der Bezeichnung „Österreich“, stattdessen wird diese durch andere Formulierungen umgangen bzw. umschrieben. Dies entspricht der historiographischen Konvention, die den Begriff „Österreich“ erst mit der modernen Staatlichkeit einführt (3: S. 100). „Österreich“ wird als solches ausschließlich in Überschriften oder Bildunterschriften (ohne Anführungszeichen) verwendet, um den Begriff nachfolgend im Fließtext genauer zu definieren bzw. abzugrenzen (3: S. 38). Zu den häufigsten Alternativformulierungen zählen „das Gebiet des heutigen Österreich“, „bei uns“ und „in unserem Raum“ (2: S. 78, S. 114). Die Schulbücher schaffen jedoch bei zunehmender Komplexität der baben-

Leitfragen: Österreich | Österreicher_innen | österreichisch

1. Wird der „Österreich-Begriff“ typographisch besonders hervorgehoben?
2. Wird der „Österreich-Begriff“ problematisiert, thematisiert bzw. definiert?
3. Wird der „Österreich-Begriff“ kontextualisiert?
4. Welches (Geschichts-)Bild wird erzeugt, wenn von „Österreich“ gesprochen wird?
5. Erfährt der „Österreich-Begriff“ eine zeitliche Einordnung und Differenzierung?
6. Warum wird der „Österreich-Begriff“ über bestimmte bzw. ausgesuchte Perioden „österreichischer Geschichte“ gestülpt?

bergischen und habsburgischen Gebietsveränderungen unnötige Problematiken: So wird u.a. der Begriff „österreichische Länder“ fälschlicherweise synonym für babenbergische Länder verwendet (2: S. 115) oder „Österreich“ entgegen seiner zeitgenössischen Verwendung für das gesamte Babenberger- bzw. Habsburgergebiet, nicht lediglich für das Herzogtum Österreich ob und unter der Enns verwendet (2: S. 112, S. 115; 3: S. 18 f.).

3.2.2. *Geschichte live 3*

Im Schulbuch *Geschichte live 3* für die Sekundarstufe I wird der „Österreich-Begriff“ nur in seltenen Fällen erläutert. Meist wird er unreflektiert verwendet, es werden z.B. keine näheren Erklärungen gegeben, um welche Territorien es sich explizit handelt. In einigen Kapiteln wird versucht, mit Karten nachzuhelfen. Ein Beispiel für eine gelungene Karte findet sich im Kapitel *Glanz und Glorie – Das Habsburgerreich im 18. Jh.* Im Text wird explizit angeführt, dass der Herrscher des Habsburgerreiches über mehrere Länder regiert, unter anderem über „Österreich (Nieder- und Oberösterreich), Steiermark, Kärnten, Tirol, Vorderösterreich“ (S. 48). In der Fußnote auf derselben Seite des Schulbuches folgt die Erklärung, dass unter Vorderösterreich „die früheren Gebiete der Habsburger westlich von Tirol und Bayern“ (S. 48) gemeint sind. In der Karte sind dabei nicht nur die verschiedenen Länder der Habsburgermonarchie eingezeichnet, es wird auch kurz erklärt, unter welchen Umständen die Gebiete zum Habsburgerreich hinzukamen. Im Kapitel *Neuordnung und Aufbegehren – Die Neuordnung Europas auf dem Wiener Kongress* wird erneut mittels einer Karte abgebildet, wie sich „Österreich“ veränderte. Es wird erklärt, dass „Österreich“ nun unter dem Namen „Kaiserreich Österreich“ geführt wurde, sodass fortan auch nur mehr die Begriffe „Kaiserreich“ oder „Kaiserreich Österreich“ verwendet werden. Eine weitere begriffliche Veränderung findet im Kapitel *Fabriken und Fürstenthöfe – Der Vielvölkerstaat Österreich-Ungarn* statt. Die Doppelmonarchie wird im Schulbuch wie folgt eingeführt: „Im Jahr 1867 trat der sogenannte Ausgleich mit Ungarn in Kraft. Der Staat heißt ab nun ‚Österreichisch-Ungarische Monarchie‘“ (S. 107). Für „Österreich-Ungarn“ werden Begriffe wie „Donaumonarchie“ und „Habsburgermonarchie“ synonym verwendet. Auch in diesem Kapitel (ähnlich wie bei *Glanz und Glorie*) besteht das Problem darin, dass die Bezeichnung „Österreich-Ungarn“ nicht konsequent verwendet wird. Vielfach ist von „Österreich“ die Rede, wobei aus dem Text nicht hervorgeht, ob es sich um „Cisleithanien“ oder die gesamte „Donaumonarchie“ handelt.

3.2.3. *geschichte.aktuell für die BMS*

Das Schulbuch *geschichte.aktuell 1* für die Sekundarstufe II/BMS hinterlässt in Bezug auf die Fragestellungen einen reflektierten Eindruck. Der erwartungsgemäß schwer zu definierende „Österreich-Begriff“ wird das gesamte Buch hindurch historisch eingeordnet und wenn nötig klargestellt. Unterschiede zwischen dem heutigen „Österreich-Verständnis“ und dem „Österreich-Begriff“ der Vergangenheit werden stets aufgezeigt, z.B. bereits in der Kapitelüberschrift *Der österreichische Raum unter der Herrschaft der Habsburger* (2.5, S. 20 f.), auf Begriffsveränderungen wird hingewiesen: „Die Gebiete des neuen Kaisertums Österreich deckten sich mit Besitzungen, die die Habsburger im Laufe der Jahrhunderte erworben hatten.“ (S. 20). Schwierige sowie wichtige Begriffe werden für die Schüler_innen verständlich erklärt und durch fettgedruckte Schreibweise hervorgehoben (S. 20). Durch die Informationsspalten an den Seitenrändern werden eventuell entstehende Fragen sofort beantwortet und verständliche Begriffserklärungen geliefert (S. 20 f.).

3.2.4. *Zeitbilder 5&6*

Für das Lehrwerk *Zeitbilder 5&6* für die Sekundarstufe II lässt sich prinzipiell feststellen, dass der „Österreich-Begriff“ nicht speziell problematisiert wird. Weder in der Einleitung noch im Inhaltsverzeichnis werden von den Autor_innen sensible Begriffe hervorgehoben. Ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis (S. 3-5) lässt bereits erkennen, dass „Österreich“ in den Überschriften recht fragwürdig verwendet wird. Im Kapitel 3 *Das Mittelalter – eine 1000-jährige Epoche*, das fast 50 Seiten umfasst, spielt Österreich generell eine sehr untergeordnete Rolle. Wird der Begriff „Österreich“ doch verwendet, so ist kein sensibler Umgang mit dem Begriff erkennbar (vgl. S. 93). Auch in den folgenden Kapiteln wird beispielsweise auf den Seiten 175 und 213 ohne nähere Erläuterung von „Österreich“ gesprochen, obwohl der Begriff „Kaisertum Österreich“ der korrekte wäre; anders dagegen im Kapitel 7 *Österreich im Mittelalter und in der Neuzeit*, wo „Österreich“ in den Mittelpunkt gestellt wird. Bezüglich Kapitel 7 ist auffällig, dass vermehrt von den Bezeichnungen wie „Teile des heutigen Österreich“, „auf dem Boden des heutigen Österreich“ oder „das gesamte heutige Österreich“ (vgl. S. 240 f.) Gebrauch gemacht wird. Positiv hervorzuheben ist, dass im Unterkapitel *Babenberger* auf das Verständnis eines Staats zur damaligen Zeit und heutzutage eingegangen wird (vgl. S. 245). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass vor allem Kapitel 7 sehr hilfreich für die Schüler_innen ist, um die Entwicklung des heutigen Staates zu verstehen und die unterschiedlichen Begriffe und Territorien einordnen zu können.



3.2.5. gestern – heute – morgen 7

Das Lehrwerk *gestern – heute – morgen 7* für die Sekundarstufe II behandelt die Begriffsproblematik sowie die Identitätsfrage bzw. Identitätsbildungsproblematik der Österreicher_innen nur unzureichend. Überwiegend steht das politische System im Vordergrund, die gesellschaftlichen Verhältnisse in Österreich werden hingegen nur ansatzweise thematisiert. Politische Erklärungsversuche, wie sich diese auf die Identitätsbildung der österreichischen Gesellschaft auswirkten, werden zwar angedeutet, aber nur selten genauer erklärt. Die Identitätsfrage als solche wird nur im Kapitel *Special* auf S. 107 behandelt, welches sich jedoch mit einer gemeinsamen europäischen Identität beschäftigt, sowie im *Special* auf S. 155, welches sich mit einer österreichischen Identitätsstiftung durch den sogenannten Austro-Pop auseinandersetzt. Bezüglich der sensiblen Verwendung von Begriffen ist zu sagen, dass die meisten durch Anführungszeichen hervorgehoben werden und überwiegend definiert oder zumindest so im Kontext verwendet werden, dass ihre Bedeutung für die Schüler_innen begreifbar wird.

3.2.6. GO! Geschichte Oberstufe 5 und GO! Geschichte Oberstufe 6

Die Inhaltsverzeichnisse der Schulbuchreihe *GO! Geschichte Oberstufe* weisen auf eine zum Teil vorsichtige Verwendung des „Österreich-Begriffs“ hin. „Österreich“ an sich wird nicht besonders typographisch gekennzeichnet (5: S. 75, S. 122, S. 124), jedoch im Fließtext als „Gebiet des heutigen Österreich“ (5: S. 75) bezeichnet und dann genauer kontextualisiert. Positiv anzumerken ist der schrittweise Aufbau einer begrifflichen Grundlage (z.B. Volk, Ethnie, Nationalgefühl, Abgrenzung der eigenen Identität etc.), bevor in Kapitel 3 *Die Anfänge Österreichs* (5: S. 122 ff.) die Entwicklung hin zum heutigen Österreich anhand der Ostarrichi-Urkunde, der Babenberger, der Habsburger und auch eines Experteninterviews mit der Geschichtswissenschaftlerin Brigitte Mazohl dargestellt wird. Dieses Kapitel erläutert die diversen Macht-, Gebiets- und Bevölkerungsentwicklungen und erklärt auch die verschiedenen Bezeichnungen, die das heutige Gebiet Österreichs im Verlauf der Geschichte hatte. Zu bedauern ist das Fehlen von gutem Kartenmaterial, welches den Schüler_innen diese Entwicklungen veranschaulichen könnte. Während in *GO! 5* recht genau auf die Geschichte Österreichs eingegangen wird, ist dies in *GO! 6* nicht mehr der Fall. Mit Beginn des Kaisertums Österreich 1804 werden im Allgemeinen die Bezeichnungen „Österreich“ und teilweise „Österreich-Ungarn“ verwendet, ohne genauer darauf einzugehen, welche geografischen Räume damit gemeint sind.

4. Fazit

Ziel der Schulbuchanalyse war es, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, wie schwierig die Thematisierung eines „Österreich-Begriffs“ im Geschichtsunterricht sein kann. Die Debatten über ein „Haus der Geschichte“ zeigen deutlich, dass sich gerade kollektive Begriffe, die auf bestimmten Raum-, Geschichts- und Ideologievorstellungen beruhen, nicht eindeutig festschreiben lassen. Das heißt, dass sie als Konzepte dekonstruiert werden können und damit hinterfragbar werden. Festgehalten werden kann, dass die gesellschaftlichen Diskussionen, welche sich im Geschichtsunterricht in Bezug auf diesen Themenkomplex widerspiegeln, vielschichtig sowie multiperspektivisch sind und im besten Fall zu einem Reflexionsprozess führen: Denn grundsätzlich werden sich keine restlos zufriedenstellenden Begriffe in ihren jeweiligen Beziehungsgeflechten finden lassen. Vielmehr geht es bei dieser Schulbuchanalyse als kleinem Beitrag zur Diskussion um den modernen, kompetenzorientierten Geschichtsunterricht selbst: Nur ein kritischer, selbst mit einem reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstsein ausgestatteter Geschichtslehrer bzw. eine Geschichtslehrerin kann letztlich auch bei seinen/ihren Schüler_innen ein solches fördern und entsprechende Lernsituationen schaffen, in denen die Förderung spezifischer Fachkompetenzen und das Bewusstmachen und die Diskussion problematischer Inhalte möglich ist.

Literatur

- Ammerer, H., Hellmuth T & Kühberger, C (Hrsg.). (2015). *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Assmann, J. (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In J. Assmann & T. Hölscher (Hrsg.), *Kultur und Gedächtnis* (S. 9-19). Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Bernhard, R., Grindel, S., Hinz, F. & Kühberger, C (2017). Mythen als Orientierungsangebote im Schulbuch. Einleitung der Herausgeber. In R. Bernhard, S. Grindel, F. Hinz & C. Kühberger (Hrsg.), *Mythen in deutschsprachigen Schulbüchern. Studien des Georg-Eckerts-Instituts zur internationalen Bildungsmittelforschung* 142 (S. 7-10). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Borries, B. von, Fischer, C., Leutner-Ramme, S & Meyer-Hamme, J. (Hrsg.). (2005). *Schul-*

- buchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002.* Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik 9. Neuried: ars una.
- Brait, A. (2011). *Gedächtnisort Nationalmuseum* (nicht veröffentlichte Dissertation). Universität Wien, Österreich.
 - Brait, A. (2017). Wie steht's um den Museumsbegriff? Anmerkungen zu den Konzeptionen der „Häuser der Geschichte“ in Wien und Niederösterreich. In E. Loinig, S. Eminger & A. Weigl (Hrsg.), *Wien und Niederösterreich - eine untrennbare Beziehung? Festschrift für Willibald Rosner zum 65. Geburtstag*. Studien und Forschungen aus dem Niederösterreichischen Institut für Landeskunde 70 (S. 415-434). St. Pölten: Selbstverlag.
 - Bruckmüller, E. (1996). *Nation Österreich. Kulturelles Bewußtsein und gesellschaftlich-politische Prozesse. Studien zu Politik und Verwaltung* 4 (2. Aufl.). Wien: Böhlau.
 - Günther-Arndt, H. (2010). Hinwendung zur Sprache in der Geschichtsdidaktik. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichte und Sprache. Zeitgeschichte – Zeitverständnis* 21 (S. 16-46). Münster: LIT.
 - Handro, S. (2015). Sprache(n) und historisches Lernen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 5-24.
 - Handro, S. (2016). „Sprachsensibler Geschichtsunterricht“. Systematisierende Überlegungen. In W. Hasberg & H. Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven*. Geschichtsdidaktik Diskursiv – Public History und historisches Denken 1 (S. 265-296). Frankfurt/M.: Peter Lang.
 - Handro, S. & Schönemann, B. (2010). Hinwendung zur Sprache in der Geschichtsdidaktik. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichte und Sprache. Zeitgeschichte – Zeitverständnis* 21 (S. 3-15). Münster: LIT.
 - Hasberg, W. (1995). Begriffslernen im Geschichtsunterricht oder Dialog konkret. *Geschichte, Erziehung, Politik*, 6 (3), 145-159, 6 (4), 217-227.
 - Kühberger, C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung* (3. Aufl.). Innsbruck: Studienverlag.
 - Lucas, F. J. (1975). Zur Funktion der Sprache im Geschichtsunterricht. In E. Jäckel & E. Weymar (Hrsg.), *Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit* (S. 326-342). Stuttgart: Klett.
 - Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
 - Mittnik, P. & Kühberger, C. (Hrsg.). (2015). *Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich*. Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik 10. Innsbruck: Studienverlag.
 - Plaschka, R. G., Stourzh G. & Niederkorn, J. P. (Hrsg.). (1995). *Was heißt Österreich? Inhalt und Umfang des Österreichbegriffs vom 10. Jahrhundert bis heute*. Archiv für Österreichische Geschichte 136. Wien: VÖAW.
 - Precht, R. D. (2007). *Wer bin ich – und wenn ja wie viele? Eine philosophische Reise*. München: Goldmann.
 - Rohlfes, J. (1975). Beobachtungen zur Begriffsbildung in der Geschichtswissenschaft. In E. Jäckel & E. Weymar (Hrsg.), *Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit* (S. 59-73). Stuttgart: Klett.
 - Rohlfes, J. (1997). Begriffsbildung. In K. Bergmann, K. Föhlich, A. Kuhn, J. Rösen & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
 - Rohlfes, J. (2005). *Geschichte und ihre Didaktik* (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
 - Scheutz, M. & Strohmeyer, A. (Hrsg.). (2008). *Was heißt ‚österreichische‘ Geschichte? Probleme, Perspektiven und Räume der Neuzeitforschung*. Wiener Schriften zur Geschichte der Neuzeit 6. Innsbruck: Studienverlag.
 - Sökefeld, M. (2007). Problematische Begriffe: „Ethnizität“, „Rasse“, „Kultur“, „Minderheit“. In B. Schmidt-Lauber (Hrsg.), *Ethnizität und Migration. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder*. Reimer Kulturwissenschaften (S. 31-50). Berlin: Reimer.
 - Stourzh, G. (1990). *Vom Reich zur Republik*. Stu-



dien zum Österreichbewußtsein im 20. Jahrhundert. Wien: edition atelier.

- Ventzke, M. (2012). Begriffliches Arbeiten und „Geschichte denken“ – theoretische Voraussetzungen und unterrichtliche Vorgehensweisen. In C. Kühberger (Hrsg.), *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen* (S.75-102). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Winkelbauer T. (2016a). Einleitung: Was heißt „Österreich“ und „österreichische Geschichte“. in T. Winkelbauer (Hrsg.), *Geschichte Österreichs* (2 Aufl.) (S. 15-32) . Stuttgart: Reclam.
- Winkelbauer, T. (Hrsg.). (2016b). *Haus? Geschichte? Österreich?* Ergebnisse einer Enquete über das neue historische Museum in Wien. *Austriaca* 10. Wien: new academic press.
- Winkelbauer, T. (2016c). *Welche Geschichte? Welches Österreich?* Abgerufen von <http://icom-oesterreich.at/news/rueckblick-tagung-haus-der-geschichte-oesterreichs>.
- Zöllner, E. (1988). *Der Österreichbegriff. Formen und Wandlungen in der Geschichte*. Wien: Verl. für. Geschichte und Politik.
- Melichar, F., Plattner, I. & Rauchegger-Fischer, C. (2014). *GO! Geschichte Oberstufe 6* (2. Aufl.). Wien: Dorner.
- Scheucher, A., Scheipl, J., Staudinger, E. & Ebenhoch, U. (2011). *Zeitbilder 5&6. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung*. Wien: öbv.

Schulbücher

- Achs, O., Scheuch, M. & Tesar, E. (2005). *gestern – heute – morgen 7. Das 20. Jahrhundert*. Wien: öbv.
- Gidl, A. (2012). *Geschichte schreiben 2. Arbeitsbuch* (2. Aufl.). Wien: Dorner.
- Gidl, A. (2013): *Geschichte schreiben 3. Arbeitsbuch* (2. Aufl.). Wien: Dorner.
- Gutschner, P. & Rohr, C. (2011): *geschichte.aktuell für die BMS* (2. Aufl.). Linz: Veritas.
- Hammerschmid, H., Pramper, W. & Windischbauer, E. (2014). *Geschichte live mit politischer Bildung 3* (2. Aufl.). Linz: Veritas.
- Melichar, F., Plattner, I. & Rauchegger-Fischer, C. (2013). *GO! Geschichte Oberstufe 5*. Wien: Dorner.

Die Höhle der Löwen

Förderung des Theorie-Praxis-Transfers anhand der Methode „Problem-based Learning“

Patrick Pallhuber
Gerlinde Schwabl

Abstract

In der beruflichen Bildung ist die *Problem-based Learning-Methode* eine wesentliche Lernform zur Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Das Lernen erfolgt fallbasiert, kooperativ und selbstgesteuert. Im folgenden Artikel werden hochschuldidaktische Überlegungen zum Problem-based-Learning-Konzept nach Müller Werder (2013) beschrieben. Dabei sind die Analyse von Problemen, das Identifizieren von Wissensdefiziten, die Wissenserarbeitung sowie die Problemlösung wesentliche Angelpunkte der Methode. Basis jeglicher hochschuldidaktischer Überlegungen ist der Abgleich von intendierten Lernergebnissen in Form des *constructive alignments* nach Biggs (2003). Die praktische Umsetzung dieser Methode erfolgte im Vertiefungsmodul Betriebswirtschaft an der Pädagogischen Hochschule Tirol im Studium Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Information und Kommunikation. Hierbei wurde in einer abgewandelten Form des TV-Formates „Die Höhle der Löwen“ ein ausgearbeiteter Businessplan einer teilweise hochschulfremden Kommission durch Studierende präsentiert. Mittels eines teilstrukturierten Gruppeninterviews nach Mayring werden die Herausforderungen aber auch Chancen der Methode sichtbar gemacht. Daraus werden konkrete Handlungsempfehlungen für den methodisch-didaktischen Einsatz in der Hochschule abgeleitet.

1. Einleitung

Im Studienjahr 2016/17 wurde im Vertiefungsmodul Betriebswirtschaft durch die Studierenden ein Businessplan für ein fiktives Unternehmen erstellt und im Zuge eines abgeänderten Formates der TV-Show „Die Höhle der Löwen“ (VOX, 2017) präsentiert. Die Erstellung des Businessplans erfolgte auf Basis der *Problem-based Learning-Methode*. Die Präsentation fand vor einer teilweise hochschulfremden Kommission statt. Besonders die drei Unternehmer_innen (externe Expertin-

nen und Experten aus der Wirtschaft) legten ihr Augenmerk auf die tatsächliche Umsetzbarkeit im unternehmerischen Kontext und investierten fiktives Kapital in die Geschäftsideen der Studierenden (WKO.tv, 2017). Sowohl die Erstellung eines Unternehmenskonzeptes in Form eines Businessplans als auch das, der unternehmerischen Realität nahe, Feedback zielen auf einen extensiven Theorie-Praxis-Transfer ab und sollen dadurch zur Erlangung des übergeordneten Bildungszieles, die Sensibilisierung für die Entrepreneurship-Erziehung, beitragen. Ob dieser Theorie-Praxis-Transfer durch die Methode des *Problem-based Learnings* und die Form der Präsentation tatsächlich stattfand bzw. unterstützt wurde, wird im vorliegenden Artikel näher betrachtet. Ebenfalls werden Handlungsempfehlungen im Sinne von Erfolgsfaktoren zum *Problem-based Learning* aufgezeigt.

2. Die hochschuldidaktische Konzeption im Lichte der curricularen Vorgaben

In diesem Teil des Artikels werden die hochschuldidaktischen Überlegungen und deren konkrete Aufarbeitung im Modul beschrieben. Dabei werden zwei theoretische Modelle in die hochschuldidaktische Praxis des vorliegenden Moduls „Betriebswirtschaft Vertiefung“ des Studiengangs Informations- und Kommunikationspädagogik übersetzt. Die Einhaltung der curricularen Vorgaben ist Basis für die Übersetzung der Modelle und kann auch als Inputfaktor für diese gesehen werden.

2.1 Der „didaktische Dreisprung“ als Grundlage der Umsetzung der curricularen Vorgaben

Der hochschuldidaktischen Konzeption des Vertiefungsmoduls Betriebswirtschaft liegen zwei zentrale Konzepte zu Grunde. Zum einen das *constructive alignment* nach Biggs (2003) und zum anderen der *Problem-based Learning-Ansatz* nach einem Modell von Müller Werder (2013).

Das *constructive alignment* lässt sich verkürzt mit der Kohärenz zwischen Lernzielen, Lehr-/Lernformen und Prüfungen bzw. auch als didaktischer

Dreisprung beschreiben (Bachmann, 2014, S. 46). Ausgehend vom *intended learning outcome* (intendiertes Lernergebnis) werden die Lehr- und Lernformen so gewählt, dass diese das intendierte Lernergebnis bestmöglich unterstützen. Ebenfalls soll die Prüfung oder Überprüfung der Lernergebnisse auf diese abgestimmt werden. In anderen Worten ist die Grundlage der Prüfung das angestrebte Lernergebnis bzw. die angestrebten Lernergebnisse (Biggs, 2003, S. 2). Ausgehend von diesen Überlegungen wurden die Bildungsziele im Vertiefungsmodul Betriebswirtschaft unter die Lupe genommen:

„Die Studierenden erweitern ihr Wissen über die Rechtsformen der Unternehmen und setzen sich mit betrieblichen Organisationsabläufen und Marketingstrategien auseinander. Sie erwerben grundlegende Kenntnisse im Bereich E-Commerce und M-Commerce und entwickeln Bewusstsein für die Entrepreneurship-Erziehung an BMHS und fächerübergreifenden Unterricht und sind sich der Bedeutung und der Verknüpfung der BWL mit dem eigenen Fachbereich an BMHS bewusst. Sie setzen die erworbenen Kenntnisse methodisch-didaktisch um und analysieren und reflektieren die methodisch-didaktische Umsetzung. Sie setzen Handlungsstrategien im Unterricht um und reflektieren diese in Hinblick auf ihre Wirksamkeit.“ (Pädagogische Hochschule Tirol, 2014, S. 82)

Nach Diskussion der Beschreibung der Bildungsziele ergab sich für die Dozierenden im Modul eine Besonderheit in Bezug auf den Konkretisierungsgrad der Ziele. So lässt sich feststellen, dass neben konkreten fachlichen und didaktischen Zielen, wie z.B. der Erwerb grundlegender Kenntnisse im Bereich E-Commerce oder die methodisch-didaktische Umsetzung der erworbenen Kenntnisse, ein wenig konkretes Ziel, nämlich das der *Entrepreneurship-Erziehung an BMHS* genannt wird. Hierbei sollen im Unterricht alle „Bildungsmaßnahmen zur Weckung unternehmerischer Einstellungen und Fertigkeiten“ gefördert werden, insbesondere die „Entwicklung bestimmter Werte und Haltungen und persönlicher Qualifikationen, die sowohl zur Gründung eines Unternehmens führen können als auch für die unselbständige Arbeit wesentlich sind.“ (Bundesministerium für Bildung, 2017) Nach Analyse der aktuellen Lehrpläne im Bereich der Handelsakademien (HAK) und der Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (HLW) lässt sich feststellen, dass die genannten Inhalte der Entrepreneurship Education nicht nur in facheinschlägigen Unterrichtsfächern vermittelt werden, sondern eine Querschnittsmaterie darstellen. Besonders im Lehrplan-Cluster *Entrepreneurship – Wirtschaft und Management* (HAK) und *Wirtschaft* (HLW)

werden die Inhalte in hohem Maße abgebildet (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2014, 2015). Wichtig in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass in beiden Lehrplan-Clustern jene Unterrichtsfächer (Angewandtes Informationsmanagement, Wirtschaftsinformatik sowie Officemanagement und angewandte Informatik) angesiedelt sind, für die die Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs Informations- und Kommunikationspädagogik speziell an der Pädagogischen Hochschule ausgebildet werden. Wie bereits beschrieben, handelt es sich beim Bildungsziel Entrepreneurship-Erziehung an BMHS vielmehr um eine Haltung bzw. ein übergeordnetes Ziel der Ausbildung an einer BMHS im Sinne eines Unterrichtsprinzips als um eine konkrete zertifizierbare (Teil-)Kompetenz, welche ebenfalls im Curriculum der Informations- und Kommunikationspädagogik im Vertiefungsmodul Betriebswirtschaft aufgeführt ist. Daher gilt es im Rahmen des Moduls die hochschuldidaktische Konzeption so zu gestalten, dass eben diese Entrepreneurship-Education, welche auch mit unternehmerischem Denken und Handeln gleichgesetzt werden kann, zu fördern. Die konkrete Anwendung dieser Kohärenz nach Bachmann (2014) bzw. die Abgleichung nach Biggs (2003) lässt sich für das Vertiefungsmodul Betriebswirtschaft wie folgt darstellen:

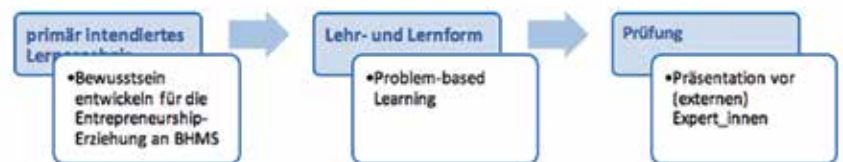


Abbildung 1: Abgleichung von intendierten Lernergebnissen, Lehr- und Lernform und Prüfung (nach Biggs, 2003)

Im Fall des Vertiefungsmoduls Betriebswirtschaft ist das primär intendierte Lernergebnis die Bewusstseinsentwicklung für die Entrepreneurship-Erziehung an BMHS. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde das methodische Vorgehen des Problem-based Learnings gewählt. Die Prüfung sollte in einem der unternehmerischen Praxis realitätsnahen Setting erfolgen. Hierfür erschien eine Präsentation vor Experten_innen naheliegend.

2.2 Problem-based Learning als methodische Umsetzung

In der beruflichen Bildung stellt *Problem-based Learning* (PBL) oder problemorientiertes Lernen eine wesentliche Lernmethode dar und wird vor allem dann angewandt, wenn von einem bestimmten Ausgangspunkt aus ein Ziel erlangt werden soll. Dadurch soll die Problemlösefähigkeit in der

Praxis gefördert werden (Riedl, 2004, S. 135 ff.). In der realen Lebens- oder Arbeitswelt sind Problemstellungen häufig mit einer erhöhten Komplexität verbunden. Diese Komplexität bedarf daher einer „Strategie des Suchens und Findens“ und nicht eines rein „reproduktiven Denkens“ um Probleme zu bearbeiten (Riedl & Schelten, 2013, S. 215). Dieses Argument verstärkt aus Sicht des Autorenteams die Notwendigkeit der selbständigen Bearbeitung von Problemstellungen durch die Studierenden.

Müller Werder (2013) nennt fünf zentrale Ziele des PBL-Ansatzes:

- umfassendes und flexibel anwendbares Wissen erwerben,
- sich effektive Problemlösungskompetenzen aneignen,
- Kompetenzen im Bereich selbstgesteuertes, lebenslanges Lernen erlangen,
- effektive Zusammenarbeit erlernen und
- intrinsisch motiviert für das Lernen werden

(Müller Werder, 2013, S. 55 f.).

Somit werden bei Müller Werder (2013) auch soziale bzw. personale Kompetenzen durch PBL angestrebt. Zentral für das Konzept des PBL ist eine definierte bzw. vorgegebene Problemsituation. Die Lösung von Problemsituationen soll eine Lücke zwischen Vorwissen und neuem Wissen schließen, die Motivation der Lernenden erhöhen, die theoretischen Aspekte der Ausbildung aufgreifen und die vielseitigen Möglichkeiten, mit

dem Problem umzugehen, aufzeigen. Dadurch entsteht ein erhöhter Realitätsbezug und der Theorie-Praxis-Transfer soll gefördert werden (Müller Werder, 2013, S. 57 ff.). Dieser beschriebene Nutzen der Methode ist für das Autorenteam von besonderem Interesse und steht für das Team auch im Zusammenhang mit der Förderung eines Kompetenzerwerbs auf mehreren Ebenen. Darüber hinaus definiert Müller Werder (2013) verschiedene Problemtypen, welche bei der Konzeption von Lernszenarien mit Hilfe des PBL-Ansatzes Berücksichtigung finden. Dieser Artikel basiert auf einer Problemstellung, bei welcher es sich um ein „Designproblem“ nach Müller Werder (2013) handelt. Bei Designproblemen wird ausgehend von einem offenen Istzustand eine kreative Erzeugung verlangt. Die Aufforderung an die Lernenden ist somit das Entwerfen eines gewünschten Sollzustandes. Näher betrachtet liegen dem Designproblem „unklar abgegrenzte Rahmenbedingungen“ und „vage Zielformulierungen“ zugrunde. Das Besondere bei Designproblemen ist auch die projektorientierte Form der Lösung des Problems, wobei auch von einem PBL-Ansatz gesprochen wird. Dies bedeutet konkret, dass das Problem verschiedenartig gelöst werden kann. Daher ist die konkrete Lösung weder richtig noch falsch, vielmehr ist das Endergebnis eine von vielen möglichen Lösungen (Müller Werder, 2013, S. 60).

Beim problemorientierten Lernen erarbeiten

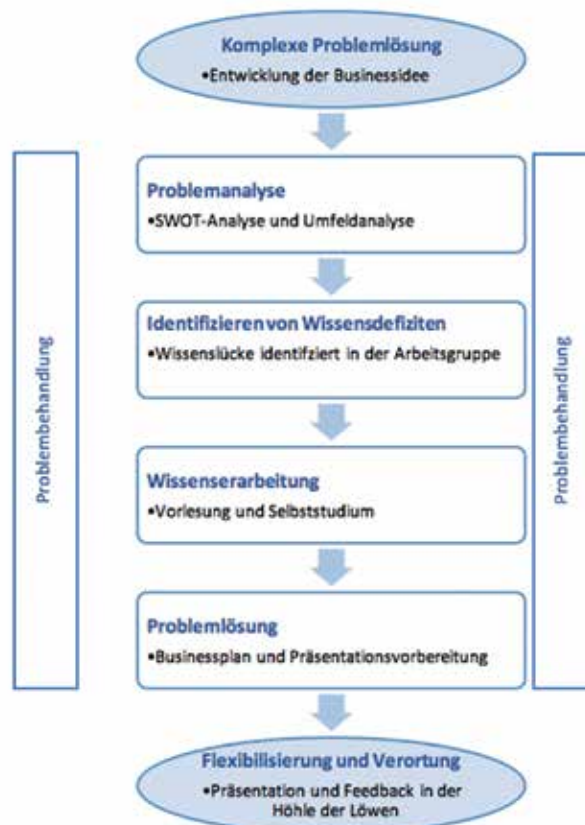


Abbildung 2: Darstellung des Konzeptes von problemorientierten Lernumgebungen (nach Müller Werder, 2013, S. 52)



Lernende im Zuge der Problembearbeitung jenes Wissen, welches für die Lösung benötigt wird. Daher wird den Lernenden nicht eine umfassende Theorie am Anfang vermittelt, sondern im Laufe des Prozesses der Problemlösung mit den Lernenden weiteres Wissen erarbeitet. Wie in Abbildung 2 erkennbar, ist der Ausgangspunkt eine komplexe Problemsituation, welche im vorliegenden Modul „Vertiefung Betriebswirtschaft“ die Umsetzung einer Geschäftsidee war. Im Anschluss sollen Lernende „eine erste, wenn auch noch allgemeine Gesamtansicht einer Thematik gewinnen sowie für die nachfolgende Erarbeitung motiviert werden. Sie sollen das komplexe Problem selbstständig identifizieren, in Teilprobleme gliedern sowie das Wissen und Können identifizieren, das notwendig ist, um die Teilprobleme umfassend zu analysieren, zu verstehen und zu bearbeiten“ (Müller Werder, 2013, S. 51). Dies wurde im Fall des beschriebenen Moduls in Form einer Stärken-Schwächen und Chancen-Risiken Analyse (SWOT-Analyse)¹ und einer Umfeldanalyse nach PESTEL² durchgeführt. Durch diese Analyse und im vorliegenden Fall auch durch die konkreten Überlegungen bezüglich der Geschäftsidee, wurden Wissenslücken in der Arbeitsgruppe identifiziert. Die Wissensarbeit erfolgte in Rahmen der Vorlesung und somit in Form von Vorträgen der Lehrenden und durch Selbststudium. Dadurch mussten die Lernenden auch „Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen“ (Müller Werder, 2013, S. 51). Die darauffolgende Problemlösung erfolgte in Form der Erstellung eines Businessplans mit Hilfe eines Online-Tools der Wirtschaftskammer Österreich (Wirtschaftskammer Österreich, 2017). Der Businessplan kann als Operationalisierung der Geschäftsidee gesehen werden. Die Präsentation der Geschäftsidee und ausgewählter Inhalte des Businessplans sowie das Feedback zur Präsentation und zur Geschäftsidee stellen die Flexibilisierung und Verortung des Wissens dar. Die Studierenden wurden in drei Arbeitsgruppen aufgeteilt, wobei die Gruppenfindung selbstständig durch die Studierenden erfolgte. Sie entwickelten folgende Geschäftsideen:

- Das Studierzimmer – Eine Cafeteria von Student_innen für Student_innen
- FASD – Für den Austausch von Studenten-Dokumenten – eine App zum Austausch von Skripten, Prüfungen und weiterer Literatur für Studierende
- Quod Bene – Ein Produkt nach dem Prinzip von Snus – jedoch wird Beifuß anstelle von Tabak verwendet und soll beruhigend wirken (Institut für Berufspädagogik, 2017)

Die Ausarbeitung des Businessplans erfolgte im gesamten Modul (6 ECTS) über das Semester hinweg und mündete in einer Abschlusspräsentation

in einer abgewandelten Form der TV-Show „Die Höhle der Löwen“ am Ende des Semesters. Drei hochschulexterne Personen (zwei Unternehmerinnen und ein Unternehmer aus Innsbruck) sowie zwei Personen aus der Hochschule mit fach einschlägigem Background bewerteten die Geschäftsideen, indem sie fiktiv gefordertes Kapital der jeweiligen Gruppen investierten. Genauer gesagt bekamen die Mitglieder der Jury jeweils viermal €25.000,00 in Form von Papiergeld zur Investition in eine oder mehrere Geschäftsideen. Jede Studierendengruppe musste am Anfang der Präsentation ein von den potentiellen Investoren gefordertes Kapital und den Zweck des Kapitals nennen. Die Kriterien der Investition standen den Jurymitgliedern frei und wurden nach Rückfrage anhand realistischer Kriterien wie z.B. Marktpotential, Finanzierung oder Produktidee gewählt (WKO.tv, 2017). Durch diese Form der Präsentation sollte der Theorie-Praxis-Transfer gefördert werden und den Studierenden die Möglichkeit gegeben werden, ein Feedback von Praktikern bzw. erfolgreichen Unternehmerinnen und Unternehmern für ihre unter Laborbedingungen erarbeitete Geschäftsidee zu erhalten.

3. Empirischer Teil

Der Autor und die Autorin stellen sich folgende Forschungsfrage:

Wurde durch die Methode des Problem-based Learnings der Theorie-Praxis-Transfer gefördert?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein teilstrukturiertes Gruppeninterview nach Mayring durchgeführt. Die Durchführung eines Gruppeninterviews richtet sich nach dem Ziel, einerseits Einstellungen und Meinung der Einzelperson und andererseits der Gruppe sichtbar zu machen. Hierbei gilt die Prämisse, dass eine kollektive Meinung mehr ist, als eine Einzelmeinung darstellt. Gleichzeitig wird nach Mayring die rationale Sicht auf ein Thema ermöglicht (Mayring, 2016). Beim Gruppeninterview anwesend waren 9 von 10 Studierenden, daher können die Ergebnisse als repräsentativ bezeichnet werden. Ein Gruppeninterview oder eine Gruppendiskussion erfolgt nach Mayring gemäß einem spezifischen Ablaufmodell. Dabei ist die Darbietung eines Grundreizes in Form einer möglichst offen formulierten Fragestellung der Beginn des Interviews. Im Anschluss erfolgt eine freie Diskussion der Teilnehmer_innen. Die gesprächsführende Person (nach Mayring Diskussionsleitung) greift in weiterer Folge ein, um weitere Reizargumente zu nennen und somit den Fortbestand der Diskussion im Sinne des Forschungsgegenstandes oder Forschungsinteresses zu unterstützen. Am Ende

Fußnoten

¹) Die SWOT-Analyse ist ein Instrument zur Strategiefindung. Dabei werden Stärken (Strengths), Schwächen (Weaknesses), Chancen (Opportunities) sowie Bedrohungen (Threats) gegenübergestellt (Haude & Kraus, 2017, S. 30)

²) „PESTEL steht für die politischen (political), wirtschaftlichen (economic), sozio-kulturellen (social), technologischen (technological), ökologisch-geografischen (environmental) sowie rechtlichen (legal) Einflussfaktoren, die auf das Unternehmen einwirken, wenn es um die Erschließung bzw. Bearbeitung von Märkten geht.“ (Theobald, 2016, S. 3)

erfolgt eine Metadiskussion, um die Diskussion zu bewerten (Mayring, 2016).

3.1 Planung und Durchführung der Erhebung

Zur Operationalisierung der Forschungsfrage wurde ein Interviewleitfaden mit drei Schwerpunkten erstellt. Diese lauten: Theorie-Praxis-Transfer, Setting des Modulabschlusses und Kompetenzerwerb. Beim Einstieg wurden die Studierenden durch die Interviewleitung angeregt, sich an das Modul und den dazugehörigen Abschluss zu erinnern und zu erzählen, was ihnen dazu einfällt. Beim Abschluss hatten die Studierenden die Möglichkeit, weitere Anmerkungen das Modul betreffend zu tätigen.

Die Fragen wurden so formuliert, dass zum einen der Ist-Stand und zum anderen konkrete Verbesserungsvorschläge abgefragt wurden. Eine Fragestellung lautete somit: „Was muss getan werden, um diese Ergebnisse zu verbessern?“

Die Studierenden wurden per Mail zum Gespräch eingeladen und dabei auch über die geplanten Inhalte informiert. Die Interviewleitung war eine den Studierenden unbekannte und unabhängige Person. Dadurch sollte das offene und ehrliche Antworten auf die Fragen und die Äußerung der eigenen Meinung gefördert werden. Das Interview wurde mittels eines Diktiergerätes aufgenommen und mit der Transkriptionssoftware F4 verschriftlicht. Zur Auswertung nach Mayring wurde die Free-Software QCA-Map verwendet.

3.2 Ergebnispräsentation

Kategorie 1:

In dieser Kategorie werden Faktoren, die den Theorie-Praxis-Transfer unterstützen bzw. einschränken, dargestellt. Der Fokus liegt dabei auf der Umsetzbarkeit der vermittelten Inhalte in einem unternehmerischen und nicht in einem schulischen Kontext. Folgende Faktoren ergeben sich auf Basis der Inhaltsanalyse nach Mayring:

- Der Theorie-Praxis-Transfer wurde gefördert, weil BWL-Theorie grundsätzlich vermittelt wurde, Budgetzahlen selbstständig recherchiert wurden und Feedback zur Umsetzbarkeit durch eine Fachjury erfolgte.
- Als Einschränkung des Theorie-Praxis-Transfers wurden Grenzen zwischen Fiktion und Realität aufgezeigt. Das äußert sich in realitätsfernen Zahlen und einer realitätsfernen Umsetzung.
- Ebenfalls als Einschränkung wurde die Nicht-Verwendbarkeit der BWL-Theorie zur Erstellung des Businessplans genannt.

Kategorie 2:

Diese Kategorie summiert die Aussagen der Studierenden in Bezug auf deren Erfahrung im Lau-

fe des Projektes und bei der Abschlusspräsentation.

- Aufgezeigt wurde eine anspruchsvolle und zeitaufwändige Erstellung des Businessplans. Genannt wurde hierbei die Erkennung der eigenen bzw. persönlichen Grenzen, die Schwierigkeit in der Erlangung realer Zahlen, die unzureichende und oberflächliche Vermittlung von BWL-Wissen sowie die alleinige Bearbeitung des Businessplans.
- Das Fehlen von Informationen, nicht klar kommunizierte Anforderungen, deren nicht zeitgerechte Klärung und die nicht vollständige Beantwortung von Fragen seitens des Dozierenden stellten eine Überforderung dar.
- Das Projekt stellte auch einen kreativen Prozess dar.
- Die Form des Modulabschlusses wurde aufgrund der Neuartigkeit als gut empfunden.
- Es bestand eine Unsicherheit aufgrund der ungewohnten Situation, weil auch externe Personen anwesend waren.
- Die Konzentration auf die Kernkompetenzen, die während des Studiums entwickelt wurden, erzeugt Sicherheit.

Kategorie 3:

- Die Erstellung des Businessplans fördert den Kompetenzerwerb auf unterschiedlichen Ebenen (Fachkompetenz, Methodenkompetenz, personale Kompetenz, soziale Kompetenz).
- Soziale Kompetenzen wurden durch intensive Teamarbeit gefördert, weil Gruppenarbeit in Groß- und Kleingruppen stattfand und die schwierige Gruppensituation bewältigt werden musste. Das äußerte sich auch darin, dass man sich unter Zeitdruck auf die Gruppe verlassen konnte.
- Eine Kompetenzentwicklung im Bereich der Problemlösung zeigte sich in der kurzfristigen Präsentationserstellung durch die Studierenden.
- Die Präsentation war ein wesentlicher Bestandteil des Projektes, daher haben die bestehenden Präsentationskompetenzen die Aufgabenstellung erleichtert.

Kategorie 4:

Bei dieser Kategorie wurde durch die Studierenden konkretes Verbesserungspotenzial aufgezeigt. Dieses liegt im Bereich der Projektplanung, der klaren Kommunikation der Anforderungen und Vorgehensweise sowie beim Umfang des Modulabschlusses.

- Als sehr belastend wurde die Zeitdauer der Bearbeitung des Projektes genannt.
- Die Findung von Kooperationspartnern ist zur Erhöhung des Realitätsbezuges und zur Verfüg-



- barmachung von konkreten Zahlen förderlich.
- Die Schaffung eines Mehrwertes durch das Projekt und die nachhaltige Vermittlung von BWL-Wissen wurden in Frage gestellt.

Kategorie 5:

Die Bewusstseinsbildung für die Schüler_innen-Rolle wird in Kategorie 5 zusammengefasst. Die erworbenen Kompetenzen werden in der Schule benötigt. Durch dieses Projekt konnte man sich in die Perspektive der Schüler_innen versetzen und Erfahrungen sammeln.

4. Fazit und Ausblick

Gemäß Müller Werder soll durch einen erhöhten Realitätsbezug der Theorie-Praxis-Transfer gefördert werden, welcher sich auch durch das methodische Vorgehen grundsätzlich feststellen lässt. Die vorhandenen „Laborbedingungen“ werden jedoch von den Studierenden als Einschränkung des Transfers empfunden. Laut den Studierenden sind die Inhalte der Vorlesung des Moduls nicht ausreichend für die Erstellung eines Businessplans. Die Theorie des Problem-based Learnings besagt, dass nach der Identifizierung von Wissensdefiziten eine Wissenserarbeitung durch die Lernenden erfolgt. Exakt diese Schnittstelle zwischen der Identifizierung der Wissensdefizite und der Wissenserarbeitung war im vorliegenden Projekt ein zentrales Problem. Die Wissenslücke sollte gemäß der Methode selbständig durch die Studierenden geschlossen werden. Hier stellt sich für die Autoren die Frage: „Kann von Studierenden diese selbständige Erarbeitung der Inhalte erwartet werden?“ Gemäß dem Nationalen Qualifikationsrahmen müssen Studierende „Aufgaben auf sehr hohem professionellem Niveau selbständig und letztverantwortlich durchführen“ (RIS, 2016). Um die Selbstständigkeit der Studierenden zu fördern, müssen Dozierende die Rolle einer Lernbegleiterin/eines Lernbegleiters einnehmen. Diese kann umgesetzt werden, indem die Dozierenden den Verlauf eines Projektes beobachten, durch gezielte Fragestellungen die Identifikation von Wissenslücken herausfordern und durch Beratung und Informationsweitergabe eine Schließung der Lücke anregen. Wichtig erscheint dem Autorenteam jedoch, dass Dozierende nicht aktiv diese Lücke schließen, sondern dies den Studierenden überlassen, um auch der Methode gerecht zu werden. Sie können jedoch durch Weitergabe konkreter Quellen, Hinweise auf Theorien oder Modelle diesen Prozess fördern.

Die Auswertung zeigt durchaus, dass diese Art des Lernens eine Herausforderung für Studierende darstellt. Die wesentlichen Gründe der empfundenen

Herausforderung und teilweisen Überforderung scheinen die Neuartigkeit der Methode und die selbständige Problemlösung seitens der Studierenden zu sein. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Kritik der Studierenden an den fehlenden Informationen oder an dem unzulänglich vermittelten Wissen durch die Dozierenden zur Problemlösung, wenngleich die Methode exakt auf dieser Ebene die selbständige Lösungsfindung herausfordern will. Durch die Nutzung des bestehenden Wissens, der vorhandenen Kompetenzen und der Erarbeitung neuer Kompetenzen entstand bei den Studierenden jedoch ein Sicherheitsgefühl bzw. Zufriedenheit mit der eigenen Leistung. In anderen Worten: Der Theorie-Praxis-Transfer wurde sowohl theorieseitig als auch praxisseitig selbständig durch die Studierenden gefördert. Dieser Prozess scheint einen hohen Zeit- und Energieaufwand zu erfordern und wird in der Retrospektive als durchaus zufriedenstellend und tendenziell positiv empfunden. Gleichzeitig zeigt sich Kritik gegenüber den Dozierenden bezüglich der Vorgehensweise, die zu wenig klar kommuniziert wurde. Die Studierenden müssen immer wieder daran erinnert werden, dass die Methode des Problem-based Learning ein hohes Maß an Selbstständigkeit erfordert. Darüber hinaus förderte diese Methode Kompetenzen in allen Bereichen der allgemein bekannten Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz. Besonders aufgezeigt wurde von den Studierenden die Förderung der sozialen Kompetenzen durch die intensive Teamarbeit.

Das Setting der Präsentation stellt eine weitere förderliche Maßnahme des Theorie-Praxis-Transfers dar. Genannt wurde hier im Rahmen eines TV-Interviews, dass die Rückmeldung durch erfolgreiche wirtschaftstreibende Personen zur möglichen Umsetzung der Geschäftsidee den Bezug zur betrieblichen Praxis erhöht (WKO.tv, 2017). Als zentrales Ergebnis erscheint auch die Sensibilisierung gegenüber der Businessplanerstellung und dem Problem-based Learning bei der Anwendung im schulischen Kontext. Die Studierenden haben bestätigt, dass es für ihre zukünftige schulische Tätigkeit wertvoll ist, sich in die Perspektive der Schüler_innen zu versetzen. Besonders interessant ist die Tatsache, dass im Bereich der HLWs seit der letzten Novelle des Lehrplans unternehmerisches Denken gefördert werden soll und dafür ein neues Unterrichtsfach *Unternehmens- und Dienstleistungsmanagement* (UDM) entstand (Bundesministerium für Bildung, 2015, S. 14). UDM bietet ein zusätzliches Einsatzgebiet für Absolvent_innen des Studiengangs Informations- und Kommunikationspädagogik.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die

Methode des Problem-based Learnings durchaus eine Herausforderung für Studierende und Dozierende darstellt, diese jedoch den Theorie-Praxis-Transfer fördert und durch die Besonderheit des Modulabschlusses im vorliegenden Fall der Realitätsbezug erhöht wurde. Die Forschungsfrage kann somit positiv beantwortet werden. Ob tatsächlich eine Verbesserung des didaktischen Arrangements zur Herstellung von Kohärenz laut Bachmann (2014) gewährleistet ist, stellt eine weitere mögliche Forschungsfrage dar.

Handlungsempfehlungen

Auf Basis dieser Ergebnisse können folgende Schlüsse für das Problem-based Learning in hochschulischem Einsatz gezogen werden:

- Lernende zu Beginn in das theoretische Modell des PBL-Ansatzes einführen.
- Lernenden- und Lehrenden-Rollen am Beginn klären:
 - Die Lernenden müssen sehr selbständig agieren.
 - Die Lehrenden sind Lernbegleiter und nicht in der klassischen Rolle der Dozierenden.
- Einen zeitlichen Rahmen zur Bearbeitung des Problems am Beginn fixieren.
- Zwischenergebnisse präsentieren lassen und Rückmeldungen einfordern.
- Den Realitätsbezug so hoch wie möglich gestalten z.B. durch das zur Verfügungstellen von realen Zahlen, Daten, Fakten aus der jeweiligen Branche und die Berücksichtigung von Problemstellungen aus dem jeweiligen Fachbereich.
- Feedback oder Rückmeldungen zum Ergebnis der Problemlösung durch hochschulfremde Expert_innen.

Literatur

- Bachmann, H. (2014). Formulieren von Lernergebnissen - learning outcomes. In H. Bachmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Hochschullehre: Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden* (2. Aufl., Bd. 1, S. 34–49). Bern: hep verlag.
- Biggs, J. (2003). *Aligning teaching for constructing learning*. Abgerufen von https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf
- Bundesministerium für Bildung. (2014). Lehrplan der Handelsakademie: BGBl. II Nr. 209/2014, Anlage A1. Abgerufen von https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf
- Bundesministerium für Bildung. (2015). Lehrplan für die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe: BGBl. II Nr. 340/2015, Anlage A5. Abgerufen von <https://www.abc.berufsbildenschulen.at/download/2074/HLW.pdf>
- Bundesministerium für Bildung. (2017). *Entrepreneurship Education*. Abgerufen 2. November 2017, von <https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/bbs/entrepreneurship.html>
- Haude, R., & Kraus, W. (2017). *Handbuch Plan4You Easy*. Abgerufen von https://www.gruenderservice.at/site/gruenderservice/planung/Businessplan-Software_Plan4You_Easy_NEU_.html
- Institut für Berufspädagogik. (2017). *Rückblick: Höhle der Löwen*. Abgerufen 2. November 2017, von <https://ph-tirol.ac.at/de/content/r%C3%BCckblick-h%C3%B6hle-der-l%C3%B6wen>
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarbeitete Auflage.). Weinheim: Beltz.
- Müller Werder, C. (2013). Problem-based Learning erfolgreich gestalten. In H. Bachmann (Hrsg.), *Hochschullehre variantenreich gestalten: Kompetenzorientierte Hochschullehre - Ansätze, Methoden und Beispiele* (Bd. 4, S. 50–77). Bern: hep verlag.
- Pädagogische Hochschule Tirol. (2014). Curriculum für den Studiengang Informations- und Kommunikationspädagogik für das „Lehramt für den Fachbereich Information und Kommunikation an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen“. Abgerufen von <https://www.ph-online.ac.at/pht/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=197196>
- Riedl, A. (2004). *Didaktik der beruflichen Bildung* (2. Aufl.). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- RIS. (2016). RIS - Nationaler Qualifikationsrahmen: BGBl. I Nr. 14/2016. Abgerufen 25. November 2017, von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009496>
- Theobald, E. (2016). *PESTEL - Analyse: Die wichtigsten Einflussfaktoren der Makroumwelt*. Abgerufen von https://www.management-monitor.de/de/infothek/whitepaper_pestel_Analyse.pdf
- VOX. (2017). *Die Höhle der Löwen*. Abgerufen 2. November 2017, von <https://www.vox.de/cms/sendungen/die-hoehle-der-loewen.html>
- Wirtschaftskammer Österreich. (2017). *Businessplan-Software Plan4You Easy NEU!* - gruenderservice.at. Abgerufen 8. November 2017, von <https://www.gruenderservice.at/>
- WKO.tv. (2017). *Höhle des Löwen*. Innsbruck. Abgerufen von <http://wko.tv/play.aspx?C=7391>




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

Der Schuleintritt aus entwicklungspsychologischer Sicht

Was kann von Schulkindern gefordert werden?

**Katharina
Sieberer-Nagler**

Abstract

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule verläuft gut, wenn das Kind über einen für die Anforderungen der Schule ausreichenden Entwicklungsstand verfügt. Es ist deshalb wichtig, dass Kindergartenpädagog_innen und Lehrer_innen in der Lage sind, den Entwicklungsstand eines Kindes richtig zu beurteilen und zu wissen, was ein Schulkind beim Schuleintritt können sollte.

Ein frühzeitiges Erkennen möglicher Defizite und ein entsprechendes Gegensteuern durch Förderangebote ist von hoher Bedeutung für den erfolgreichen Verlauf der Schullaufbahn und den späteren Schulerfolg (Liebers, 2010, S. 55).

Mittels einer qualitativen Erhebung, an der 27 Grundschullehrpersonen teilnahmen, wurde daher versucht, Kompetenzen herauszufinden, die einen erfolgreichen Übergang vom Kindergarten in die Schule unterstützen. Drei Cluster kristallisierten sich aus dieser Erhebung heraus. Im Cluster I „Sprechen/phonologische Arbeit“ werden von den Lehrpersonen verschiedene Erwartungen hinsichtlich der Sprachanwendung genannt. Im Cluster II „Motorik“ werden sowohl grobmotorische als auch feinmotorische Handlungen als wichtig erachtet. Förderliche Voraussetzungen in den Bereichen „Konzentrationsfähigkeit, Selbstwahrnehmung, soziale Wahrnehmung und soziales Bewusstsein“ werden im Cluster III zusammengefasst. In einer eigenen Darstellung wurden von der Autorin die Kompetenzen für den Schuleintritt zusammengefasst.

1. Die Einschulung: Eine Herausforderung

Der Eintritt in die Grundschule stellt für viele Kinder eine große Herausforderung dar. Er markiert einen neuen Lebensabschnitt, dem viele Kinder mit freudiger Erwartung entgegensehen, aber auch mit Unsicherheit darüber, was sie in diesem neuen Lebensabschnitt erwarten wird. Der bisher gewohnte Alltag des Kindes verändert sich ab diesem Zeitpunkt in vielerlei Hinsicht grundlegend: So muss es sich z.B. an einen neuen, fremdbestimmten Tagesablauf gewöhnen, sich in einer neuen Rolle finden (die Rolle des Schulkindes mit allen damit verbundenen neuen Aufgaben) und sich in ein neues soziales Umfeld einfügen. Der Schuleintritt betrifft zudem nicht nur das Kind selbst, sondern auch sein soziales Umfeld – allen voran seine Familie (Faust, 2013, S. 33 ff.). Aus pädagogischer Sicht stellt diese Transition eine Herausforderung dar. Ein nicht erfolgreich bewältigter Schuleintritt kann unter anderem in Lernproblemen oder einer verringerten Lernmotivation resultieren und damit die schulische Laufbahn beeinträchtigen (vgl. Sturzbecher, 2008, S. 162 ff.). Damit die Einschulung erfolgreich bewältigt werden kann, ist es daher wichtig, dass das Kind über einen für die Bewältigung der neuen Anforderungen ausreichenden Entwicklungsstand verfügt.

Die Heterogenität von Schulkindern bei Schuleintritt ist in jeder Schulklasse gegeben. „Die meisten Kinder genügen sicher nicht von Anfang an und in Gänze den aufgelisteten Ansprüchen. Sie sind nicht mit dem ersten Schultag perfekte Schul Kinder, sondern werden es im Laufe der Zeit – und manche brauchen dazu etwas länger, andere



schaffen es in kurzer Zeit!“ (Kasten, 2005, S. 248) Lebensalter, soziokulturelle Herkunft, Familienkonstellation, Geschlechterdifferenz, Umwelteinflüsse und unterschiedliche Erfahrungen der einzelnen Kinder führen zu einem stark heterogenen Leistungsprofil (Prenzel, 1999, S. 20).

1.1 Was sollen Kinder aus entwicklungspsychologischer Perspektive können?

Was Kinder zu Schuleintritt können müssen, hängt zu einem großen Teil von den Anforderungen ab, welche in der Schule auf sie zukommen (Pohlmann-Rother, Kratzmann & Faust, 2011, S. 58). Aus Sichtweise der pädagogischen Psychologie sollten zur erfolgreichen Bewältigung dieser Anforderungen fünf Kompetenzbereiche ausreichend entwickelt sein (Iwers-Stelljes, 2005, S. 21 ff.):

1. Die Konzentrationsfähigkeit bzw. das Aufrechterhalten von Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum (hierzu zählt auch das Zuhören und das Umsetzen von Arbeitsanweisungen).
2. Die Sprache und die phonologische Bewusstheit.
3. Die Motorik (sowohl grobmotorische Bewegungsabläufe als auch feinmotorische Kompetenzen).
4. Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstsein.
5. Soziale Wahrnehmung und soziales Bewusstsein.

Die fünf genannten Kompetenzen sind eng mit der psychischen und körperlichen Entwicklung des Kindes verknüpft. Das bedeutet, die genannten Kompetenzbereiche können bei Kindern nur bis zu einem gewissen Grad entwickelt sein. Man darf Kinder keinesfalls als „kleine Erwachsene“ behandeln und hier Dinge von ihnen erwarten, die sie gar nicht leisten können. Das würde das Kind überfordern, frustrieren und kann die Motivation für die Schule und die Schulleistung selbst negativ beeinträchtigen (Iwers-Stelljes, 2005, S. 21).

1.2. Erwartungen an das Schulkind

Was aber kann dann von einem Schulkind am Übergang zur Grundschule erwartet werden? Hier kann die Entwicklungspsychologie Auskunft geben:

1.2.1 Konzentrationsfähigkeit

Unter Konzentrationsfähigkeit versteht man „die Fähigkeit der Zentrierung physischer, psychischer und geistiger Kräfte (Aufmerksamkeit) auf einen bestimmten Gegenstand“ (Leitner & Ortner, 2004, S. 124). Die Entwicklung dieses Kompetenzbereichs ist beim Schulkind im Alter von 6 Jahren noch längst nicht abgeschlossen. Ungefähr mit 5 Jahren beginnen Kinder ihre Aufmerksamkeit be-

wusst zu steuern, jedoch längst noch nicht perfekt. Die Ablenkbarkeit durch neue oder gerade interessante Reize ist in diesem Alter noch sehr hoch. Dies bleibt auch mit 6 bis 7 Jahren noch häufig so. Erst mit ca. 8 Jahren können Kinder sich über einen längeren Zeitraum konzentrieren, und erst mit ca. 14 Jahren ist die Entwicklung dieses Kompetenzbereichs vollständig abgeschlossen (Wagner, 1991, S. 72 ff.).

Bei der Einschulung sind die meisten Kinder also noch nicht in der Lage, sich über die Dauer einer ganzen Schulstunde auf eine Aufgabe zu konzentrieren. Entsprechend sollte dies auch nicht von ihnen gefordert werden. Eine Konzentrationsdauer von 15 Minuten kann man als guten Richtwert für das Lebensalter bei der Einschulung festsetzen (Iwers-Stelljes, 2005, S. 22).

1.2.2 Sprache und phonologische Bewusstheit

„Sprache“ setzt sich aus den vier Komponenten „Phonologie“ (das Lautsystem einer Sprache), „Syntax“ (die grammatischen Regeln der Sprache), „Semantik“ (die Bedeutung der Wörter und Inhalte) und „Pragmatik“ (Wissen um die richtige Verwendung von Sprache) zusammen (Lohaus, Vierhaus & Maass, 2010, S. 152 f.). Es handelt sich hierbei um einen komplexen Kompetenzbereich, dessen Entwicklung erst im Alter von etwa 14 Jahren abgeschlossen ist (Shaffer & Kipp, 2010, S. 417). Den Teilbereich der Phonologie können und sollten Kinder bei der Einschulung aber gemeistert haben. Konkret bedeutet dies, dass sie in der Lage sind, Laute richtig zu erkennen und Wörter richtig auszusprechen (Iwers-Stelljes, 2005, S. 22). Diese korrekte Sprachwahrnehmung ist eine unverzichtbare Grundlage für die weitere Entwicklung und Ausdifferenzierung der Sprache (Lohaus, Vierhaus & Maass, 2010, S. 154 f.). Eine ausreichend hohe Sprachkompetenz ist auch deshalb von Bedeutung, weil Sprache und die Entwicklung des Denkens eng verzahnt sind. Kinder mit Sprachdefiziten zeigen auch Schwächen in Schulfächern, die nicht unmittelbar Sprache zum Gegenstand haben (Iwers-Stelljes, 2005, S. 10).

1.2.3 Motorik

Kinder sind bei der Einschulung (mit ca. sechs Jahren) in der Lage, grundsätzliche grob- und feinmotorische Bewegungsabläufe und vielfältige Bewegungsformen (z.B. Treppensteigen, balancieren, richtiges Halten des Stifts beim Schreiben) koordiniert und zuverlässig auszuführen. Sie beginnen in diesem Alter auch damit, komplexere Bewegungskombinationen einzuüben (Winter & Hartmann, 1998, S. 240). Entscheidend für eine gute motorische Entwicklung ist, dass Kinder ihren oft sehr starken Bewegungsdrang auch ausleben dürfen, denn eine altersangemessene Moto-

rik kann sich nur durch ein Zusammenspiel von Reifung und Lernen entwickeln: Einerseits müssen die zuständigen motorischen Areale weit genug ausgebildet sein, andererseits sind aber auch Lernerfahrungen nötig, um die Bewegungen zu kalibrieren und auf Umgebungsanforderungen abzustimmen (Lohaus, Vierhaus & Maass, 2010, S. 83). Im Schulkindalter zeigen sich in erster Linie eine Zunahme der Körperkraft und der Koordinationsfähigkeit gegenüber dem Vorschulalter.

1.2.4 Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstsein sowie soziale Wahrnehmung und soziales Bewusstsein

Die Wahrnehmung des Selbst als von anderen Menschen unabhängige Entität entwickelt sich zwangsläufig im Austausch mit der sozialen Umwelt des Kindes, weshalb diese beiden Kompetenzen an dieser Stelle gemeinsam behandelt werden. Neuere entwicklungspsychologische Ergebnisse weisen darauf hin, dass Kinder ab einem Alter von ca. vier Jahren in der Lage sind, sich selbst als von der Umwelt distinkte Entität zu erkennen (Lohaus, Vierhaus & Maass, 2010, S.172). Dies eröffnet die Möglichkeit für die Entwicklung des sozialen Bewusstseins: Bereits mit fünf Jahren vergleichen Kinder sich häufig mit anderen und betrachten sich selbst aus der Perspektive von anderen (Phase des meta-kognitiven Bewusstseins). Diese Entwicklungsstufe sollte bei der Einschulung auf jeden Fall erreicht sein. Darüber hinaus sollten Kinder dann auch über eine relativ kohärente Selbstwahrnehmung verfügen. Insbesondere sollten sie in der Lage sein, negative und positive Eigenschaften ihres Selbst miteinander zu integrieren und so zu einem ausbalancierten Selbstbild zu gelangen (Lohaus, Vierhaus & Maass, 2010, S. 173).

Zentral für die Entwicklung des sozialen Bewusstseins und der sozialen Kompetenzen sind die Aspekte des Rollenhandelns (das Sich-Ausprobieren in verschiedenen sozialen Rollen) und der moralischen Entwicklung (die Entwicklung des Verständnisses von Regeln und Gerechtigkeit) (Iwers-Stelljes, 2005, S. 17 ff.). Günstig für die Entwicklung wirken sich hier Rollenspiele aus, bei denen unterschiedlichste soziale Situationen spielerisch eingeübt werden. Hier vollziehen sich im Alter von zwei bis sieben Jahren die größten Entwicklungsschritte, obgleich die Entwicklung dann längst noch nicht abgeschlossen ist. Auch in die neue Rolle „Schüler_in“ müssen Kinder sich erst einfinden. Bei der Einschulung sollten sie aber auf jeden Fall bereits grundlegende Normen und Verhaltenserwartungen verinnerlicht haben (z.B. einem anderen Kind nicht einfach etwas wegnehmen, warten, bis man an die Reihe kommt). Ein Verständnis, warum diese Regeln so sind wie sie

sind und warum sie eingehalten werden sollten, kann hingegen noch nicht vorausgesetzt werden. Kinder haben in diesem Alter oft noch eine recht egozentrische Perspektive auf die Einhaltung von Regeln („Gerecht ist, wofür ich belohnt werde“) (Iwers-Stelljes, 2005, S. 18).

2. Was erwarten Lehrpersonen von Kindern zu Schuleintritt?

Nachdem nun ein kleiner Überblick geschaffen wurde, was aus entwicklungspsychologischer Perspektive bei der Einschulung von einem Kind erwartet werden kann, wird nun auf die Beantwortung der zweiten eingangs gestellten Frage eingegangen: Was sollen Schulkinder zu Schuleintritt aus Sicht der Lehrpersonen können, damit der Übergang vom Kindergarten zur Volksschule gut verläuft?

In langjähriger Zusammenarbeit zwischen dem Lehrkörper einer Volksschule und den Kindergartenpädagoginnen eines Kindergartens, kam von den Kindergartenpädagoginnen der Wunsch, dass die Lehrpersonen Kompetenzen nennen, die beim Übertritt vom Kindergarten in die Volksschule wichtig sind, damit die schulische Arbeit erfolgreich starten kann.

2.1 Ablauf der Untersuchung

Zur Einstimmung wurde eine pädagogische Konferenz an der betreffenden Volksschule durchgeführt, an der alle 27 Lehrpersonen dieser Schule teilnahmen. In dieser Konferenz wurde grundlegend besprochen und diskutiert, was Lehrpersonen als wichtig erachten, damit schulisches Lernen bei Schuleintritt gut verläuft.

Nach der pädagogischen Konferenz wurde den teilnehmenden Grundschullehrerinnen und -lehrern eine schriftliche Befragung ausgeteilt, mit der Bitte, diese innerhalb von sieben Tagen auszufüllen. Den Pädagog_innen wurde folgende, bewusst offen gehaltene Frage vorgelegt: „Was sollen Kinder zu Schuleintritt können?“ Im Sinne einer qualitativen Erhebung gab es keine vorgefertigten Antwortmöglichkeiten. Die Pädagoginnen und Pädagogen konnten hier frei Nennungen vornehmen, mit dem Ziel, möglichst viele Kompetenzen herauszufinden, die zu einem erfolgreichen Übergang – vom Kindergarten in die Schule – beitragen.

„Bei einer schriftlichen Befragung können eine Vielzahl von Personen einer Zielgruppe, aber auch verschiedener Zielgruppen in relativ kurzer Zeit befragt werden. Zusätzlich ist es möglich, eine breite Einschätzung zu einer Problemstellung zu erhalten oder das Meinungsspektrum zu



einem Thema zu erfassen.“ (Brunner, Knitel & Resinger, 2015, S. 118)

Durch diesen Fragebogen sollen die Perspektiven der Lehrpersonen in Bezug auf die gewünschten Kompetenzen zu Schuleintritt wiedergespiegelt werden. Individuelle Antworten können durch die unterschiedlichen Ansichten der Personen entstehen. (Brunner, Knitel & Resinger, 2015, S. 121) Die qualitative Methode wurde auch deshalb gewählt, da sie die Möglichkeit bietet, eine vertiefende Sicht über dieses Thema zu erhalten. Qualitative Methoden „streben soziale Regeln und kulturelle Orientierung, Sinnstrukturen und Bedeutungszuschreibungen sowie das menschliche Handeln etc. zu verstehen und zu beschreiben an“. (Hug, 2001, zitiert nach Brunner, Knitel & Resinger, 2015, S. 77)

2.2 Auswertung der Ergebnisse

Nach Erhalt der ausgefüllten Fragebögen wurde versucht, die qualitativen Daten objektiv zu ordnen. Ähnliche Antworten wurden zusammengefasst. Ebenso wurden die genannten Punkte in ihrer Häufigkeit gezählt, damit ein Überblick geschaffen wurde, welche Bereiche Lehrpersonen als besonders wichtig erachten. Nennungen wurden bei dieser Untersuchung erst dann in die Auflistung aufgenommen, wenn sie mindestens von vier Pädagogen genannt wurden.

Die Anzahl der Häufigkeit von Nennungen lässt zwar eine gewisse Wichtigkeit von Kompetenzen erkennen, diese sollen aber nicht danach gewichtet werden. Da die Kompetenzen frei zu nennen waren, soll im Allgemeinen jeder dieser Kompetenzen gleiches Augenmerk verliehen werden. Die Ergebnisse sind in Abbildung 1 dargestellt. Alle auf diese Weise notierten Kompetenzen wurden anschließend drei Clustern zugeordnet.

Cluster I: Sprechen bzw. phonologische Arbeit

Cluster II: Motorik

Cluster III: Konzentrationsfähigkeit, Selbstwahrnehmung, soziale Wahrnehmung und soziales Bewusstsein

(siehe Abbildung 1)

2.3 Analyse der Ergebnisse

Betrachtet man die Ergebnisse, so zeigt sich eine Präferenz der Cluster II und Cluster III.

Im Hinblick auf Cluster I werden teilweise recht konkrete Erwartungen formuliert (Standardsätze eintrainieren; Gegenstände/Tiere mit Artikel, Einzahl und Mehrzahl benennen können), teilweise aber auch Kompetenzen, bei denen eine Vermischung mit dem Bereich des sozialen Bewusstseins und der sozialen Kompetenzen gegeben ist (Vor- und Nachnamen sowie das Alter wissen, Höflichkeit). Diese Erwartungen sind jedoch niedrig genug, dass sie aus entwicklungspsy-

Was sollen die Kinder zu Schuleintritt können?	Anzahl der Nennungen	%-Anteil Nennungen (n= 27)	Häufigkeit der Nennungen je Cluster in %
Cluster I: Sprechen/phonologische Arbeit			
Standardsätze eintrainieren (Kann ich bitte die Schere haben/ Darf ich bitte/ Können Sie mir bitte...)	18	67%	
Deutliches Sprechen	17	63%	
Reime, Gedichte	16	59%	
Einfordern von ganzen Sätzen	14	52%	
Gegenstände/Tiere usw. mit Artikel, Einzahl und Mehrzahl benennen	13	48%	
Rollenspiele sprachlich spielen können	4	15%	
Anzahl Antworten Cluster 1	82		23%
Cluster II: Motorik			
Richtige Stifthaltung	22	81%	
Sauberes Aus- und Anmalen	16	59%	
Selber schneiden, reißen, falten, kleben	16	59%	
Selber anziehen	15	56%	
Schuhe binden	14	52%	
Mehr Schwungübungen (weniger Buchstaben trainieren)	13	48%	
Treppensteigen im Wechselschritt	11	41%	
Ball werfen und fangen	11	41%	
Balancieren können	10	37%	
Laufen ohne hinzufallen oder zusammenzustoßen	6	22%	
Alleine basteln – nicht nur schönes Ergebnis zählt	5	19%	
Anzahl Antworten Cluster 2	139		36%
Cluster III: Konzentrationsfähigkeit, Selbstwahrnehmung, soziale Wahrnehmung und soziales Bewusstsein			
Höflichkeit (Grüßen, Bitte, Danke, Entschuldigung)	23	85%	
Zuhören können	20	74%	
Geduld haben (auf etwas warten können)	19	70%	
Vor-, Nachname, Alter wissen	17	63%	
Grenzen einhalten lernen	17	63%	
Konzentration schulen	15	56%	
Reihen bilden (2er Reihe, hintereinander, nebeneinander)	12	44%	
Wahrnehmungs- und Sinnesschulung	12	44%	
Dinge einsortieren (Puzzle in Sackel, Spielkarten in Schachtel), Spiele veräumen	6	22%	
Anzahl Antworten Cluster 3	141		39%

Abbildung 1: Was sollen Schüler_innen zu Schuleintritt können?

chologischer Sicht von einem Kind bei Schuleintritt durchaus erfüllt werden können. Auch die Bedeutung der Komponente „Phonologie“ scheint klar erkannt zu werden (deutliches Sprechen, Reime und Gedichte) - siehe Abbildung 2.

Hinsichtlich *Cluster II* werden sowohl grobmotorische Handlungen (z.B. Laufen ohne Hinfallen und Zusammenstoßen, Treppensteigen im Wechselschritt) als auch feinmotorische Handlungen (z.B. richtige Stifthaltung, sauberes An- und Ausmalen) als wichtig erachtet. Übereinstimmend mit der entwicklungspsychologischen Perspektive werden nur sehr grundlegende Bewegungsarten und -abläufe vorausgesetzt - siehe Abbildung 3. Im *Cluster III* spiegelt sich der Bereich der Konzentration wider. So werden „Zuhören“ und „Konzentration schulen“ genannt. Den pädagogischen Fachkräften scheint es sehr bewusst zu sein, dass die Konzentrationsfähigkeit bei der Einschul-

lung für viele schulische Anforderungen noch nicht ausreichend entwickelt ist und daher weiter geschult werden muss. Generell zeigt sich somit auch in diesem Bereich eine gute Übereinstimmung mit der Perspektive der wissenschaftlichen Entwicklungspsychologie - siehe Abbildung 4.

Der Bereich der Selbstwahrnehmung und des Selbstbewusstseins an sich ist naturgemäß von außen nur schwer zu beurteilen und ist zudem – wie oben dargestellt – sehr eng mit dem Bereich des sozialen Bewusstseins und der sozialen Kompe-

tenzen verzahnt. Dieses soziale Bewusstsein spiegelt sich in den Nennungen der pädagogischen Fachkräfte recht deutlich wider. Insbesondere der Aspekt des Einhaltens von Regeln wird betont (Grenzen einhalten lernen, Geduld schulen, Höflichkeit, Spiele verräumen). Auch hier scheint sich in der Verwendung von Begriffen wie „lernen“ und „schulen“ ein Bewusstsein für die Tatsache zu zeigen, dass dieser Kompetenzbereich bei der Einschulung noch gar nicht weiter entwickelt sein kann.

Ein interessanter Punkt betrifft die Kompetenzen, welche neben den fünf Kompetenzbereichen von Iwers-Stelljes (2005, S. 21 ff.) ebenfalls benannt wurden und sich nicht eindeutig einem dieser Bereiche zuordnen lassen: „Wahrnehmungs- und Sinnesschulung“, „selbständig anziehen“ und „Schuhe binden“. Die beiden letztgenannten Kompetenzen haben keine direkte Verbindung zu den Anforderungen der Schule, weshalb sie bei einer entwicklungspsychologischen Betrachtung der Einschulung offenbar „durch das Raster fallen“. Die Nennung dieser beiden Kompetenzen durch die pädagogischen Fachkräfte erweitert somit die wissenschaftliche Perspektive: Obgleich diese Kompetenzen nicht direkt schulische Anforderungen betreffen, können sie dazu beitragen, dass der Unterricht störungsfreier und flüssiger ablaufen kann. Bei Nichtvorhandensein dieser Kompetenzen muss die Lehrperson unterstützend eingreifen, wodurch wertvolle Unterrichtszeit verloren geht und für andere Kinder ein Ablenkungsfaktor entsteht, der ihre Konzentration beeinträchtigen kann.

Der Kompetenzbereich des Zahl- und Mengenbegriffs wurde nur drei Mal genannt. Deshalb scheint diese Kompetenz bei der Auswertung nicht auf. Interessant ist auch, dass dieser Kompetenzbereich bei Iwers-Stelljes (2005, S. 21) nicht gelistet ist. Jedoch erachte ich diesen Bereich bei Schuleintritt als ebenso wesentlich, denn auch bei den meisten Schuleingangstests wird der Zahl- und Mengenbegriff als separater Kompetenzbereich abgeprüft. Als Beispiele dienen z.B. Das Mannheimer Schuleingangsdiagnostikum (MSD), Das Kieler Einschulungsverfahren (Kammermeyer, 2000).

Wenn z.B. das Zählen bis 10, Simultane Mengenerfassungen bis zur Menge 5, Mengenvergleiche bis 10, Begriffe wie „mehr, weniger, die meisten, die wenigsten, gleich viele“ bis 10 anwenden, Ordnen der Mengen, z.B. der Größe nach, gut beherrscht werden, ist dies eine gute Basis für den Anfangsunterricht in Mathematik. Vielleicht wurde auch der Fokus in der Diskussion mit den Lehrpersonen während der pädagogischen Konferenz eher auf die Bereiche Sprache, Motorik, Konzentration und Wahrnehmung gelegt, sodass dieser



Abbildung 2: Cluster I (Sprechen/phonologische Arbeit)

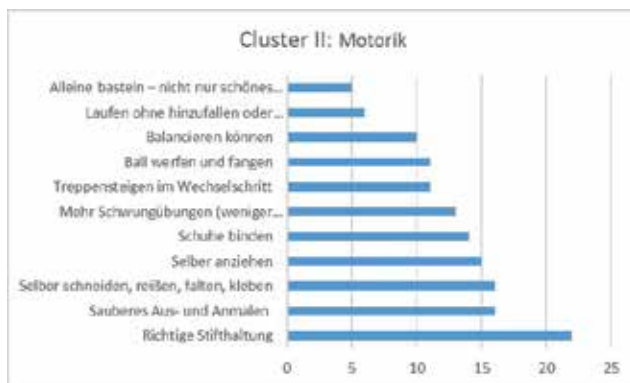


Abbildung 3: Cluster II (Motorik)

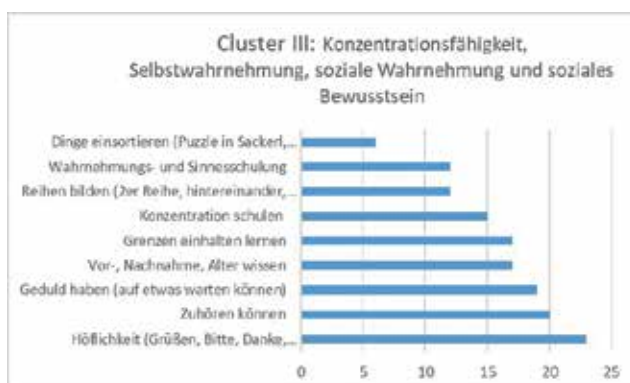


Abbildung 4: Cluster III (Konzentrationsfähigkeit, Selbstwahrnehmung, soziale Wahrnehmung und soziales Bewusstsein)



wichtige Punkt vernachlässigt wurde.

Die Wahrnehmungs- und Sinnesschulung stellt hingegen eine Art Meta-Kompetenz dar, welche für alle Kompetenzbereiche relevant ist.

Wenn man die Cluster I, II und III miteinander vergleicht (siehe Abbildung 1), dann fällt auf, dass im Bereich „Konzentrationsfähigkeit, Selbstwahrnehmung, soziale Wahrnehmung und soziales Bewusstsein“ mit 39 % und im Bereich Motorik mit 38 % die meisten Nennungen waren. Dann erst gefolgt vom Themenbereich „Sprechen/phonologische Arbeit“ mit 23 %. Aus diesen Ergebnissen der Umfrage lässt sich schließen, dass es für Kindergartenkinder, die in die Schule wechseln werden, wichtig ist, auch in den Bereichen „Konzentrationsfähigkeit, Selbstwahrnehmung, soziale Wahrnehmung und soziales Bewusstsein“ und „Motorik“ bewusst Förderungen durchzuführen. Die sprachliche Kompetenz beeinflusst die Gesamtentwicklung des Kindes. Daher nimmt die Förderung in diesem Bereich vom Kleinkind bis zum Schulkind eine zentrale Rolle ein.

Bei der Auflistung der fünf Kompetenzbereiche von Iwers-Stelljes (2005, S. 21) ist der Zahl- und Mengenbegriff und der Bereich Merkfähigkeit (z.B. Wiedererkennen von Bildern, Behalten von vorgesprochenen kurzen Sätzen, Liedern und Reimen) nicht vorhanden. Die Merkfähigkeit im auditiven Bereich unterstützt Lernsituationen. Kinder sollten Gehörtes speichern und wiedergeben, Inhalte erfassen und ihre zentralen Punkte in eigenen Worten formulieren oder wahrgenommene Bilder aufnehmen und nacherzählen können. Diese Kompetenzen fasst Krenz in den Begriffen der auditiven Merkfähigkeit, des visuellen Gedächtnisses und des auditiven Kurzzeitgedächtnisses zusammen. (Krenz, 2006, S. 78)

Da diese beiden Bereiche in der Schuleingangsphase eine wichtige Rolle spielen, wurden die Kompetenzen „Merkfähigkeit“ und „Zahl und Mengenbegriff“ in untenstehender Abbildung ergänzt. Die Merkfähigkeit ist im Bereich der Konzentrationsfähigkeit zugeordnet, da für beide Kompetenzen kognitive Fähigkeiten benötigt werden.

3. Fazit: Transfer Kindergarten/ Schule/Eltern

Nach erfolgreicher Datenauswertung wurde eine weitere pädagogische Konferenz, diesmal gemeinsam mit den Lehrpersonen, der Kindergartenleiterin und den Kindergartenpädagoginnen abgehalten. Dabei wurden die Ergebnisse der Befragung der Lehrpersonen mitgeteilt und auf einem Informationsblatt zusammengefasst. Für alle Beteiligten, sowohl für die Kindergartenpädago-



Abbildung 5: Kompetenzen bei Schuleintritt (eigene Darstellung)

ginnen als auch für die Lehrpersonen, war diese gemeinsame Untersuchung sehr wertvoll, da vor Ort im „Praxisfeld Schule und Kindergarten“ notwendige Kompetenzen erhoben wurden, die für einen erfolgreichen Schulstart hilfreich sind. Für die Kindergartenpädagoginnen stellen diese zusammengefassten Kompetenzbereiche eine klare Vorgabe dar, Schulkinder noch besser auf die Schule vorzubereiten.

Beim Informationsabend der Eltern für die Schuleinschreibung ihrer Kinder wurden ebenso diese Inhalte den Eltern mitgeteilt. Auch von Seiten der Eltern war diese Transparenz, was von Lehrpersonen in einigen Bereichen von Schulkindern erwartet wird, damit der Schulstart gut gelingt, sehr interessant und die Eltern waren dankbar, einfache und klare Hinweise diesbezüglich zu erhalten.

Literatur

- Brunner, H., Knitel, D. & Resinger, P. (2015). *Leitfaden zur Bachelor- und Masterarbeit. Einführung in wissenschaftliches Arbeiten und berufsbezogenes Forschen an Hochschulen und Universitäten.* (3. überarb. Aufl.) Marburg: Tectum
- Faust, G. (2013). Übergang in das Schulsystem hinein: Vom Kindergarten in die Grundschule – Aktuelle Befunde aus der Bildungsforschung. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten: Ein Dialog zwischen Wissen-*



- schaft und Praxis* (S. 33-43). Münster: Waxmann.
- Hug, T. & Poscheschnik, G. (Hrsg.). (2010). *Empirisch Forschen*. Wien: Huter & Roth.
 - Iwers-Stelljes, T. A. (2005). Schulbeginn: Entwicklung, Herausforderungen und Unterstützung. *Zeitschrift des Schulleiter-Verbandes Schleswig-Holstein*, Heft 2 und 3. Burg: Schulleiterverband Schleswig Holstein (online verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1228.html>).
 - Kammermeyer, G. (2000). *Schulfähigkeit. Kriterien und diagnostische/prognostische Kompetenzen von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
 - Kasten, H. (2005). *4-6 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*. (1. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
 - Krenz, A. (2006). *Ist mein Kind schulfähig? Ein Orientierungsbuch*. (4. Auflage). München: Kösel-Verlag.
 - Leitner, W. & Ortner, R. (2004). Aufmerksamkeit und Konzentration im Blickfeld von Bildung und Erziehung. In P. Korte (Hrsg.), *Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung: Analysen und Perspektiven* (S. 123-133). Münster: Lit Verlag.
 - Liebers, K. (2010). Ansatzpunkte für eine anschlussfähige pädagogische Diagnostik an der Schnittstelle von Kita und Grundschule. In K.-H. Arnold, K. Hauenschild, B. Schmidt & B. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulpädagogik* (S. 55-58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
 - Lohaus, A., Vierhaus, M. & Maass, A. (2010). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Berlin und Heidelberg: Springer.
 - Prengel, A. (1999). *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Budrich: leske + budrich.
 - Pohlmann-Rother, S., Kratzmann, J. & Faust, G. (2011). Schulfähigkeit in der Sicht von Eltern, Erzieher/innen und Lehrkräften. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 6(1), 57-73.
 - Shaffer, D. R. & Kipp, K. (2010). *Developmental Psychology: Childhood and adolescence*. Belmont: Wadsworth.
 - Sturzbecher, D. (2008). Transitionen und Bildungsmonitoring. Offene Fragen am Beispiel des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In *LISUM Deutschland, BMUKK Österreich, EDK Schweiz* (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Vergleichsstudie und Innovationen* (S. 161-168). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
 - Wagner, I. (1991). Entwicklungspsychologische Grundlagen. In H. Barchmann, W. Kinze & N. Roth (Hrsg.), *Aufmerksamkeit und Konzentration im Kindesalter* (S. 72-80). Berlin: Verlag-Gesundheit.
 - Winter, R. & Hartmann, C. (1998). Die motorische Entwicklung (Ontogenese) des Menschen von der Geburt bis ins hohe Alter (Überblick). In G. Schnabel & K. Meinel (Hrsg.), *Bewegungslehre- Sportmotorik* (S. 237-349). Berlin: Sportverlag.



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



Einfach märchenhaft!

Aus Buchstaben werden Wörter

Die Erstausgabe von EasyGrimm erschien 2013 und fand seither viele begeisterte Leser und Vorleser. Rasch erweiterte sich die ursprüngliche Zielgruppe von der Deutsch-Frühförderung auf Leseförderung, Lesepaten, Tageseltern, Nachmittagsbetreuung, Begabtenförderung usw. Daher erscheint nun nach und nach die neue dreibändige Ausgabe mit jeweils optimaler Ausstattung für die verschiedenen Bereiche.

Aus Wörtern werden Geschichten

Die bewährten EasyGrimm-Märchenfassungen fördern das Zuhören, geben einem klaren Sprachvorbild Raum, bieten attraktive Sprechansätze und faszinieren als Motiv für vielfältige Aktivitäten: Lieder, Malmotive, Basteleien, Spiele usw. Die Texte sind gezielt vereinfachte Nacherzählungen, einfach zu erzählen, leicht zu verstehen und klingen dennoch so, wie Grimm's Märchen klingen müssen. Dadurch unterscheiden sie sich von „leichter Sprache“ für eingeschränkte Sprachkompetenz, reinen Kurzfassungen und verniedlichenden Bearbeitungen.

Franz Kaslatler

Easygrimm

1. Band: das Bilderbuch für die Kleinsten

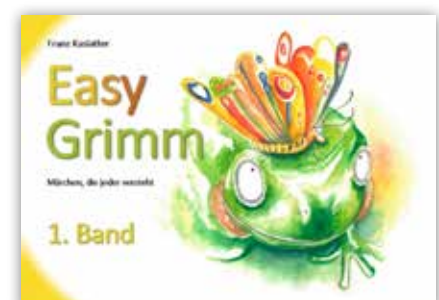
47 Seiten

reich illustriert mit 20 ganzseitigen Illustrationen

als Märchenbuch für zu Hause ab 2 Jahren

als Sprachförderbuch im Kindergarten ab 4 Jahren

ISBN 978-3-9503576-5-3, nur 19,50 Euro



Die Analyse von Popvideos im Politikunterricht

Illustriert anhand eines Unterrichtsbeispiels

Thomas Stornig

Abstract

Der vorliegende Artikel plädiert für die Analyse von Popmusik-Videos im Politikunterricht. Popvideos spielen häufig direkt oder indirekt auf politische Fragen an und können daher für die politische Bildung nutzbar gemacht werden. In politischen Popvideos wird politisches Zeitgeschehen kommentiert, indem diese Probleme offen ansprechen und oftmals Kritik an herrschenden Zuständen üben. Auf den ersten Blick unpolitische Popvideos haben häufig ebenfalls Relevanz für politische Fragen, nur müssen die entsprechenden Bezüge erst aufgedeckt werden. Neben den inhaltlichen Überschneidungen mit Themen der politischen Bildung spricht vor allem die didaktische Perspektive für die Verwendung von Popvideos im Politikunterricht. Popvideos stellen im Sinne der Adressatenorientierung ein attraktives Medium für Schülerinnen und Schülern dar, welches darüber hinaus Bedeutung für deren Alltag hat. Die Analyse von Popvideos kann, wie anhand eines Unterrichtsbeispiels angeregt werden soll, zur Förderung eigener politischer Urteile und zur Entwicklung eines reflektierten Medienkonsums dienen.

1. Popvideos als Chance für den Politikunterricht

Popmusik-Videos, im Folgenden kurz als „Popvideos“ bezeichnet, stellen ein kulturelles Phänomen dar, welches für den Einsatz im Unterricht besonders geeignet scheint. Popvideos sind „in

der Regel 3- bis 5-minütige Musikfilme, visualisierte Formen von Musik und/oder Songtext“ (Lexikon der Filmbegriffe, 2014). Als politische Popvideos werden im Folgenden Videoclips verstanden, welche Bezüge zu politischen Inhalten in Bild und/oder Ton aufweisen. Diesem Verständnis nach kann auch Musik ohne Text durch eine entsprechende Bebilderung und Kontextualisierung politisiert werden. Unter Popmusik wird im vorliegenden Text eine Sammelbezeichnung für verschiedenste Arten populärer Musik verstanden, welche in erster Linie der Unterhaltung dient und meist industriell gefertigt und vertrieben wird. Popmusik stellt ein Phänomen dar, welches sämtliche Lebensbereiche betrifft und dem man sich kaum entziehen kann (Büsser, 2002, S. 6). Popmusik ist aber mehr als die reine Musik, nämlich auch ein Zusammenhang aus Musik, Bildern, Auftritten, Texten und an Personen geknüpften Erzählungen und immer als das Produkt eines Wechselspiels von Hersteller_innen und Rezipient_innen zu begreifen (Diederichsen, 2014, S. XII).

Der folgende Artikel plädiert aus zwei Gründen für die Verwendung von politischen Popvideos für den Politikunterricht: Einerseits stellen politische Popvideos ein Medium dar, welches in knapper Form unterschiedliche Themen der politischen Bildung anspricht. In diesem Sinne sind politische Popvideos als zeitgenössische Kunst- und Ausdrucksformen zu verstehen, welche häufig mehr oder weniger offen politische und gesellschaftsbezogene bzw. -kritische Inhalte transportieren. Bekanntlich beinhalten politische Popsongs und deren visuelle Umsetzungen oft Statements zu politischen und gesellschaftlichen Strukturen, Ereignissen, (Fehl-)Entwicklungen und Haltun-



gen (wie etwa einem als erdrückend empfundenen Konservatismus, Fremdenfeindlichkeit oder Homophobie). Popmusik thematisiert sehr häufig Probleme, Missstände und Konflikte und kann damit einen Politikunterricht begünstigen, welcher die Kriterien der Konflikt- bzw. Problemorientierung erfüllt (siehe Detjen, 2013; Giesecke, 1997; Sander, 2008). Protagonistinnen und Protagonisten geben sich in diesen politische Kritik äussernden Songs bzw. Videos meist nonkonformistisch, indem sie Protest gegenüber einem unterschiedlich verstandenen „Establishment“ zum Ausdruck bringen. Andererseits bieten auch Videos, welche auf den ersten Blick als unpolitisch erscheinen, Chancen für den Politikunterricht, indem sie Projektionen gesellschaftlicher Wirklichkeit widerspiegeln, deren Analyse durchaus relevant für politische Fragen sein kann. Demnach kann die Dechiffrierung und Interpretation von etwa in den Videos verwendeten Symbolen, Klischees und Rollenbildern allenfalls fruchtbar von der politischen Bildung genutzt werden. Insgesamt sind die Themen politischer Popvideos, wie unten gezeigt wird, vielfältig und bieten daher – teilweise auch sehr aktuelle – Anknüpfungspunkte für die Behandlung verschiedenster politischer Themen.

Neben der inhaltlichen Überschneidung von Popvideos mit Themen der politischen Bildung bieten Popvideos außerdem aus Gründen der Adressatenorientierung Chancen für den politischen Unterricht. Unter dem Prinzip der Adressatenorientierung wird insbesondere verstanden, dass bei der Auswahl und Strukturierung von Unterrichtsgegenständen Vorwissen und Voreinstellungen, Lebenserfahrungen und Lerninteressen der Zielgruppe berücksichtigt werden sollten (Sander, 2008, S. 191). Diese Kriterien gelten auch für den Einsatz von Unterrichtsmedien. Die Politikdidaktikerin Anja Besand kritisiert im Jahr 2005 in Bezug auf das deutsche Schulsystem die zu starke Fokussierung auf Printmedien im Politikunterricht. Demnach werde Zeitungsartikeln, Schulbüchern oder anderen textlastigen Materialien, welche oftmals auch durch wiederholtes Kopieren nur in minderwertiger Qualität vorliegen würden, eindeutig der Vorzug gegenüber audiovisuellen oder multimedialen Medien gegeben. Visuelle oder unterhaltungsorientierte Medienformate kommen Besands Befund nach in der politischen Bildung nur in Ausnahmefällen vor (Besand, 2005, S. 424 f.).

Marco Seibt geht davon aus, dass Popmusik trotz ihres konkreten Bezugs zur Lebenswelt der Lernenden und der daraus erwachsenden Chancen selten im Politikunterricht eingesetzt wird (Seibt, 2005, S. 320). Mangels aktueller Befunde kann nur vermutet werden, dass Popmusik allgemein und

Popvideos im Speziellen einen geringen Stellenwert in der politischen Bildung einnehmen. Popvideos bieten aber möglicherweise mehr als herkömmliche Medienformate die Chance, das Interesse an Politik zu wecken, indem sie eine Begegnung mit politischen Inhalten in alters- und zeitgemäßer Form und „in einer attraktiveren Verpackung“ anbahnen. Popvideos stellen ein Medium dar, dessen Funktionsweise jungen Menschen aus ihrem Alltag her zumindest oberflächlich bekannt ist und welches für die Lebenswelt durchaus Relevanz hat. Während zwar seit der Blütezeit der Popvideos in den 1980er und 1990er Jahren im Mediennutzungsverhalten ein Verschiebung stattgefunden hat und Musikclips kaum mehr über Fernsehsender wie MTV oder Viva, sondern mittlerweile vorwiegend über Social Media-Videoplattformen wie Youtube oder Vimeo konsumiert werden, erscheint die Faszination von Popvideos nach wie vor ungebrochen. Die Verbindung von Bild und Musik erregt Aufmerksamkeit und sie trifft immer noch den Zeitgeist, indem Popvideos als Lieferanten für jugendkulturelle Trends und Moden dienen und Identifikation stiften. Demnach ist es naheliegend, dass Popvideos zu einem methodisch abwechslungsreichen, das politische Interesse fördernden Unterricht beitragen können.

Die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Popvideos und Popmusik ganz allgemein dürften innerhalb der politischen Bildung noch zu wenig bekannt sein. Gloe und Oeftering sprechen in diesem Zusammenhang von „ungenutztem Potenzial“ (zit. n. Greco & Oeftering, 2014, S. 244). Nachdem politische Songs immer in einem bestimmten zeitlichen, situativen, gesellschaftlichen und politischen Kontext entstehen, kann die Auseinandersetzung mit einem Stück auch Lernen über den Entstehungskontext miteinschließen. Über diverse mögliche Anwendungen, welche von der Interpretation von Songtexten und Plattencovers bis hin zur eigenständigen künstlerisch-kreativen Produktion reichen, können unterschiedliche politische Kompetenzen trainiert werden (siehe etwa Kuhn, Gloe & Oeftering, 2014; Zentrum Polis, 2008; 2015). Während Popvideos zu verschiedenen Zwecken im Politikunterricht einsetzbar sind (z.B. als Unterrichtseinstieg oder als Illustration eines Beispiels), scheint vor allem die Analyse von Popvideos gewinnbringend, indem diese insbesondere auf die politische Urteilskompetenz fokussiert. Die Fähigkeit, eigenständige politische Urteile treffen zu können, stellt zweifellos einen zentralen Bereich für die politische Mündigkeit dar, welche allgemein als das oberste Ziel der politischen Bildung zu begreifen ist (Detjen, 2013, S. 211). Urteilskompetenz kann über die Analyse von Popvideos trainiert werden, in-

dem der Aufforderung nachgegangen wird, die in Videoclips vermittelten textlichen, musikalischen und visuellen Botschaften zu untersuchen, dabei Positionen und Interessenslagen der Musikerinnen und Musiker in ihrem zeitlichen, geografischen und sozialen Kontext nachzuvollziehen sowie in weiterer Folge kritisch zu hinterfragen. Den Gedanken des Unterrichtsprinzips Politische Bildung folgend, bietet sich die Analyse politischer Popvideos nicht nur für den historisch-politischen Unterricht an. Diese Methode eignet sich insbesondere auch für den Musik-, Medien- und Sprachunterricht oder für die naturwissenschaftlichen Fächer, welche auch Auswirkungen menschlichen Handelns sowie gesellschaftliche und politische Probleme thematisieren.

2. Didaktische Hinweise zur Verwendung von Popvideos im Unterricht

„Wer die Musik verstehen will, muss auch ihre Vergangenheit kennen“, schreibt Martin Büsser (2004, S. 10). Aus fachdidaktischer Sicht erfordert die Analyse von Popvideos immer ein profundes Wissen über den situativen, gesellschaftlichen, politischen und historischen Kontext, in dem ein bestimmter Song entstanden ist (Seibt, 2005, S. 321). Die Botschaft eines Werks erschließt sich meist erst dann im Detail, wenn dieser Kontext bekannt ist. Je nach Verwendungszweck bedeutet dies für die Lehrperson, dass fallweise gewisse Hintergrundinformationen zu einem Popsong angeboten werden müssen bzw. dass zu überlegen ist, zu welchem Analyseschritt diese ergänzenden Informationen bereitgestellt werden (vgl. ebd.). Popsongs können dennoch – wie andere lyrische Werke auch – nach einer intensiven Beschäftigung in einigen Aspekten unklar bleiben und verschiedene Interpretationsmöglichkeiten zulassen. Die Analyse kann sich daher als sehr anspruchsvoll erweisen. Allerdings bilden gerade jene Werke, welche in ihrer Aussage eine gewisse Offenheit zulassen, Potenzial für eine eigenständige Urteilsbildung durch die Lernenden. Über Leitfragen hat die Lehrperson die Möglichkeit, Hilfestellung zu geben bzw. eine Analyse zu lenken.

Hans-Werner Kuhn nennt für den Einsatz von Popsongs im Unterricht verschiedene Fallen und Gefahren, die es zu beachten gilt. Diese haben auch Bedeutung für die Analyse von Popvideos. Kuhn warnt beim Einsatz von Popsongs vor der Gefahr der „Kolonialisierung“. Nachdem Musikgeschmack immer auch die Identitätsbildung von Schülerinnen und Schülern betrifft und damit auch der Abgrenzung, der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, dem Zusammenschluss mit

anderen Jugendlichen und häufig der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Jugendkultur dient, erfordert dies einen behutsamen Umgang seitens der Lehrperson. Die Auseinandersetzung mit Musikinteressen für eigene Zwecke mag als peinlicher Anbiederungsversuch durch die Lehrperson wahrgenommen werden oder – noch schlimmer – als Eindringen in die Identität der Lernenden, was zu Abwehrreaktionen führen kann. Darüber hinaus führt Kuhn die Falle an, dass Popsongs, welche von ihrem Wesen her notwendigerweise verkürzte Sichtweisen darstellen, die Entstehung eines undifferenzierten Bildes von realen Sachverhalten begünstigen könnten. Indem Popsongs kurze und direkte Botschaften zum politischen und gesellschaftlichen Geschehen vermitteln, vereinfachen sie politische Probleme und sind damit automatisch tendenziell populistisch. Es liegt nun an der Lehrperson, eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem betreffenden Thema in Gang zu setzen, indem etwa durch Zusatzmaterialien oder adäquate Fragestellungen Vereinfachungen der Realität identifiziert und aufgelöst werden. Eine zweite Falle betrifft die fehlende multiperspektivische Dimension, welche zum Zweck der eigenständigen Urteilsbildung ein notwendiges Strukturmerkmal von Politikunterricht darstellt. Nachdem Popsongs bereits Urteile über gesellschaftliche und politische Ereignisse und Probleme vollziehen und in den allermeisten Fällen nur eine Seite eines Problems beleuchten, müssen Gegenpositionen von der Lehrperson eingebracht werden, damit Kontroversität erzeugt und eine multiperspektivische Diskussion möglich wird (Kuhn, 2014, S. 32 f.).

3. Mögliche Schritte bei der Analyse von Popvideos

Für die Analyse von Popsongs sind verschiedene methodisch-didaktische Zugänge möglich. Markus Gloe und Hans-Werner Kuhn plädieren wie auch Marco Seibt für einen methodischen Dreischritt (Verstehen – Auslegen – Anwenden), wobei sie vor allem auf die Analyse von Songtexten fokussieren (Gloe & Kuhn, 2014, S. 39-44; Seibt 2005, S. 326 f.). Am Anfang steht das detaillierte Erfassen des Inhalts eines Textes (Verstehen). Auf der zweiten Stufe erfolgt die Interpretation dieses Inhalts unter Bedachtnahme auf den Entstehungskontext (Auslegen). Der letzte Schritt bezieht sich auf die Beurteilung des Inhalts und schließt auch die Kritik an der von einem Song vermittelten Botschaft mit ein (Anwenden). Diese Botschaft wird hierbei auf ihre Gültigkeit geprüft und hinterfragt: Ist die Botschaft z.B. populis-



tisch? Werden Lösungen für ein kritisiertes Problem vorgeschlagen? Für die kritische Beurteilung eines Stücks bietet sich insbesondere ein Vergleich mit anderen Songs an, indem geprüft wird, welche Sichtweisen jene zum Thema einbringen (Gloe & Kuhn, 2014, S. 39-44).

Im Unterschied zur Bearbeitung von Popsongs muss bei der Analyse von Musikvideos neben der Dimension Ton immer auch die Dimension Bild mitgedacht werden. Videoclips erzählen ähnlich wie Spielfilme eine Geschichte, nur dass weniger Spielminuten zur Verfügung stehen. Für die Analyse von Spielfilmen im (Politik-)unterricht wurden verschiedene Vorschläge vorgelegt (siehe etwa Krammer, 2008; Rüssel, 2012; Schaudig, 2010). Diese erscheinen für die Analyse von Videoclips allerdings nur beschränkt praktikabel. Eine Analyse von politischen Popvideos sollte im Unterschied zur Analyse von anderen Arten von Filmen insbesondere auf die Besonderheiten des Formats Videoclip Rücksicht nehmen. Dazu zählt, dass Popvideos der Musik folgen und dass der Musikstil und die genreabhängige visuelle Stilistik die grundlegende Ordnung des Clips bestimmen (Lexikon der Filmbegriffe, 2014). Bei der Analyse von Popvideos sollte daher besonders dem Zusammenspiel von Ton, Text und Bild Aufmerksamkeit geschenkt werden. Aus Sicht der politischen Bildung besteht freilich in erster Linie ein Interesse an der Betrachtung (oder am Aufspüren) von politischen Aussagen oder von Perspektiven auf politische Fragen. Für die Interpretation erscheint es notwendig, die Tatsache nicht aus den Augen zu verlieren, dass es sich bei Popvideos meist um „Werbefilme der Musikindustrie“ (ebd.) handelt, welche damit fast immer auch einen kommerziellen Zweck verfolgen. Lehrpersonen sollten sich in ihrer Sachanalyse mit dem jeweiligem Musikstil, mit genretypischen Merkmalen und damit verbundenen Gruppenidentitäten auseinandersetzen. Für die Analyse von politischen Popvideos wird in Anlehnung an den von Gloe und Kuhn (2014) eingeführten Dreischritt folgende Vorgangsweise vorgeschlagen: (1.) Inhalt erfassen, (2.) Inhalt interpretieren und (3.) Inhalt reflektieren. (Diese Bezeichnungen der einzelnen Schritte scheinen dem Autor verständlicher als die von Gloe und Kuhn gewählten.)

Schritt 1: Erfassen

Im ersten Schritt gilt es, den Inhalt eines Videoclips zu erfassen: Was ist die Handlung des betreffenden Videoclips? Welche Botschaften werden über Bild, Ton und Text vermittelt? Wie spielen musikalische und visuelle Elemente zusammen? Für das Bild sind u.a. Handlungen, Tätigkeiten, Beziehungen, Perspektive, Ausschnitt, Handlungsort, Farben, Belichtung, Effekte, Aussehen,

Kleidung, Haltung, Gestik und Mimik der abgebildeten Personen, Gegenstände, Symbole von Bedeutung. In Bezug auf die Musik spielen Musikstil, Rhythmus, Tempo, Dynamik, Klang, Instrumentierung, Verhältnis laut-leise, Stimmung, genretypische Merkmale etc. eine Rolle. Texte können auf Stilmittel, Reime, Wortwiederholungen, Vokabular, Slangwörter, Jugendsprache, Metaphern, Symbole, politische Begriffe etc. hin betrachtet werden.

Für ein detailliertes Verständnis des Inhalts ist es oft notwendig, zusätzlich den Songtext schriftlich anzubieten. Dies kann auch für Stücke in deutscher Sprache sinnvoll sein, da Texte – vor allem in bestimmten Musikrichtungen – oft in hohem Tempo oder schwer verständlich vorgetragen werden (siehe etwa die Musikrichtungen Hiphop, Punk, Heavy Metal).

Schritt 2: Interpretieren

Im zweiten Schritt wird versucht, die Aussage eines Videoclips zu deuten. Hierbei muss Bedacht auf den Kontext eines Werks genommen werden und es erscheint notwendig, auch den soziokulturellen Hintergrund der Musikerinnen und Musiker mitzudenken: Welche politischen und gesellschaftlichen Ereignisse fanden zur Zeit der Entstehung eines Stückes statt? Woher stammen die Musikerinnen und Musiker? Sind diese einer bestimmten Szene, gesellschaftlichen Minderheit oder Gruppierung etc. zuzurechnen?

Schritt 3: Reflektieren

Im finalen Schritt erfolgt die kritische Beurteilung des Inhalts eines Musikvideos. Es gilt, die Aussagen, welche über Bild, Ton und Text getätigt werden, zu hinterfragen. Wird ein Problem einseitig oder ein komplexer Sachverhalt vereinfachend beschrieben? Werden Dinge übertrieben oder verharmlosend dargestellt? Versuchen Musikerinnen und Musiker möglicherweise ihr Publikum in die Irre zu leiten oder aufzuhetzen? Welche alternativen Sichtweisen lassen sich zur Position der Musikerinnen und Musiker formulieren? Gibt es Widersprüche in den Aussagen der Musikerinnen und Musiker? Wie glaubwürdig vertritt eine Person eine bestimmte Position? Welche Rolle spielt der kommerzielle Zweck? Wie wird in anderen Videos mit der Thematik umgegangen? Wie wird ein Song bzw. Album von Publikum und Medien rezipiert? Wie äußern sich Musikerinnen oder Musiker selbst z.B. in Interviews über ein betreffendes Stück?

Schulische Rahmenbedingungen erfordern einen ökonomischen Umgang mit Unterrichtszeit, so dass Abkürzungen in der Methodik sehr häufig notwendig sind. Heterogene Zielgruppen verlangen fallweise nach mehr oder weniger Unterstüt-

zung durch die Lehrperson. Je nach Zweck der Videoanalyse empfiehlt es sich, nur einzelne Aspekte der an dieser Stelle vorgestellten Analyse-methode durchzuführen oder diese den eigenen Bedürfnissen entsprechend zu adaptieren.

Methodische Hinweise: Das Ansehen des Videos kann auch ohne Ton erfolgen. Das hat den Vorteil, dass die Aufmerksamkeit rein auf die Bildsprache gerichtet wird (siehe das Beispiel im nachfolgenden Abschnitt). Es ist auch möglich, ein Video an einer bestimmten Stelle zu stoppen und ein Standbild einer detaillierten Analyse zu unterziehen oder die Zuschauerinnen und Zuschauer Vermutungen über den Ausgang anstellen zu lassen.

4. Exemplarische vergleichende Analyse zweier Musikvideos zum Thema „Rassismus und Gewalt“

Zielgruppe: ab 8. Schulstufe

Lehrplanbezug: Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung für die Sek I (2016), Modul 2: „Ausgewählte Aspekte von Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert“ – „Inter- und transkulturelle Phänomene (Popkultur, Internet) analysieren und bewerten.“

Kompetenz: Politische Sachkompetenz, politische Methodenkompetenz, politische Urteilskompetenz

Mögliche Lehr- und Lernziele:

Schülerinnen und Schüler können

- Mediengattung Videoclips beschreiben, analysieren, interpretieren und miteinander vergleichen
- Charakteristika von Videoclips und mögliche Relevanz für politische Fragen herausarbeiten
- Unterschiedliche Perspektiven zweier Videos auf einen Themenbereich wahrnehmen und einander gegenüberstellen
- Aussagen von Videoclips hinterfragen und Gegenpositionen zu den vermittelten Botschaften entwickeln
- die Wirkung von Videoclips auf gesellschaftliche Akteure und Gruppen sowie auf die eigene Person reflektieren
- Lösungsvorschläge für Schlüsselprobleme der Gesellschaft wie Rassismus, Diskriminierung, Gewalt, Machtmissbrauch durch Polizei oder andere staatliche Behörden, Armut und ihre Folgewirkungen überlegen

Dauer: 1-2 Unterrichtseinheiten

Musikvideo 1:

Kendrick Lamar – Alright (Dauer 6:54 min)

Album: To Pimp a Butterfly (Top Dawg, Aftermath Entertainment und Interscope Records, 2015)

Zusammenfassung des Videos: Das in schwarz-weiß gehaltene Musikvideo beginnt mit Bildern aus dem Leben in einem ärmeren Viertel einer Stadt. Ein afroamerikanischer Mann liegt am Boden und es folgen chaotische Szenen von Gewalt, Zerstörung und einem Polizeieinsatz. Der Rapper Kendrick Lamar wird in einem Auto mit seinen Gefährten portraitiert. Erst einen Augenblick später ist ersichtlich, dass dieses Auto von Polizeibeamten getragen wird. In weiterer Folge fliegt Kendrick Lamar durch die Landschaft Kaliforniens und diese Reise führt ihn auch in ein Geschäftsviertel. Parallel werden immer wieder Szenen eingestreut, welche feiernde und tanzende Menschen aus der afroamerikanischen Bevölkerung zeigen. Gezeigt wird auch Geld, das aus einem Auto geworfen wird. Lamars Flug führt ihn zu einer Straßenbeleuchtung, auf deren höchstem Punkt er sich niederlässt. Ein Polizist formt seine Hand zu einer Pistole und schießt auf den Protagonisten. Der Rapper fällt nach unten und das Video endet mit demselben gesprochenen Monolog, welcher bereits das Video eröffnet hat. Kendrick Lamar liegt am Boden und seine Lippen formen sich zu einem Lächeln.

Themen des Videos: Rassismus, Gewalt, Armut und Reichtum, Verhältnis zwischen Polizei und afroamerikanischer Bevölkerung, Hip-hop-Kultur als Ausdrucksform

Information zum Künstler: Kendrick Lamar (* 17. Juni 1987 in Compton, Kalifornien) ist ein US-amerikanischer Hip-hop-Künstler. Für seine Veröffentlichungen wurde er vielfach ausgezeichnet, sodass er mittlerweile zu den erfolgreichsten Vertretern dieses Genres zählt. Lamar gilt einerseits als gefeierter Star, erntete aber auch Kritik für seine politischen Aussagen. Während ihm Konservative wegen seiner Texte und Bildsprache Anstiftung zum Aufruhr vorwarfen, kritisierten progressive Kräfte es als kontraproduktiv, dass Lamar neben seiner Kritik an den wiederkehrenden Vorfällen von Polizeigewalt gegenüber der afroamerikanischen Bevölkerung gleichermaßen auch die Gewalt innerhalb der afroamerikanischen Bevölkerung anprangerte.

Musikvideo 2:

*Run The Jewels – Close Your Eyes (And Count to F**k) feat. Zack de la Rocha (Dauer: 4:42 min)*

Album: Run the Jewels 2 (Mass Appeal Records, 2014)



Zusammenfassung des Videos: Das in schwarz-weiß gehaltene Video zeigt einen Kampf zwischen einem weißen Polizisten und einem Afroamerikaner, welcher sich über die Länge des gesamten Clips zieht und weder von der einen, noch von der anderen Seite zu gewinnen ist. Für das Video wurden zwei bekannte Schauspieler engagiert (Shea Whigham aus „Boardwalk Empire“ und Keith Stanfield aus „Selma“) und es arbeitet auch mit humoristischen Elementen, welche aus einer Komödie entnommen sein könnten. In der Handlung wird darauf verzichtet, die eine oder die andere Seite als Opfer oder Täter darzustellen, und die Geschichte endet mit der Erschöpfung beider Figuren.

Themen des Videos: Rassismus, Gewalt, Verhältnis zwischen Polizei und afroamerikanischer Bevölkerung

Information zu den Künstlern: Run the Jewels ist ein US-amerikanisches Hiphop-Duo bestehend aus den zuvor eigenständig agierenden Rappern El-P (aus New York) und Killer Mike (aus Atlanta). Run the Jewels sind mehr dem Alternative-Rap-Sektor zuzuordnen, in ihren Texten arbeiten sie teils mit politischen Aussagen und äußern immer wieder Kritik gegenüber dem US-amerikanischen Mainstream-Rap. Die Produktionen von Run the Jewels sind dennoch sehr erfolgreich und sie verfügen über eine breite Fangemeinde. Killer Mike engagierte sich im Vorwahlkampf zu den Präsidentschaftswahlen 2016 für den Demokraten Bernie Sanders. Im betreffenden Song „Close Your Eyes“ kooperieren Run the Jewels mit Zack de la Rocha, dem Sänger der Band Rage Against the Machine.

Ablauf:

Schritt 1: Das Video von Kendrick Lamar wird zunächst ohne Ton abgespielt.

Schritt 2: Die Schülerinnen und Schüler beantworten folgende Fragen.

- Wo spielt die Handlung?
- Wie wirken die Umgebung und die Atmosphäre im Video auf dich?
- Welche Themen kannst du identifizieren?
- Welche Menschen kommen vor und wie sind ihre Lebensumstände?
- Welche Symbole kommen vor und wofür stehen sie?
- Warum wird der Rapper Kendrick Lamar fliegend gezeigt?
- Wie könnte der Fall am Ende gedeutet werden?

Schritt 3: Präsentation der Ergebnisse. Das Video von Kendrick Lamar wird nun mit Ton angesehen.

Nun kann den Fragen nachgegangen werden, wie Bild und Ton miteinander interagieren und inwieweit sich durch die Hinzunahme des Tons etwas in der persönlichen Wahrnehmung des Videos verändert hat: Wie spielen Bild und Ton zusammen? Gibt es bestimmte Stellen im Video, an denen dir dazu etwas Besonderes auffällt? Was verändert sich für dich, wenn du dir das Video nun mit Ton ansiehst?

Schritt 4: Das Video von Run the Jewels wird mit Ton abgespielt.

Schritt 5: Die Schülerinnen und Schüler beantworten folgende Fragen.

- Welche Gemeinsamkeiten, welche Unterschiede bestehen zwischen beiden Videos in Bezug auf Themen, Handlung, Ort und Atmosphäre?
- Was wirkt realistisch und unrealistisch im jeweiligen Video?
- Wer ist das Opfer, wer ist der Täter im jeweiligen Video?
- Wie ist das Ende des Videos von Run the Jewels zu deuten?

Schritt 6: Präsentation der Ergebnisse und Reflexionsgespräch. Die Videos betrachten eine Thematik aus einer bestimmten Perspektive. Welche Perspektiven bleiben aus? Welche alternativen bzw. möglicherweise auch sachgerechteren Sichtweisen lassen sich formulieren? Nachdem es sich bei Popvideos um Produkte der Unterhaltungsindustrie handelt, erscheinen auch die Fragen nach dem Unterhaltungswert der Videos und nach den Gründen (bzw. dem möglichen Potenzial) für ihren (auch kommerziellen) Erfolg angebracht: Wie gefallen dir die beiden Videos? Gibt es bestimmte Aspekte, welche du für besonders gelungen hältst? Warum, denkst du, ist der betreffende Song bzw. das betreffende Video so erfolgreich? (Im Fall von Neuerscheinungen oder unbekanntem Material: Hat das Video das Potenzial, ein Massenpublikum zu erreichen?) Als eine mögliche Reflexionsfrage bietet sich bei politischen Videos immer die Frage nach dem Verhältnis von Gesellschaftskritik und kommerziellem Zweck von Popvideos an: Inwieweit wird Gesellschaftskritik, inwieweit ein kommerzieller Zweck verfolgt? Wie stehen diese beiden Ziele zueinander?

Hinweis für Lehrperson: Beide Videos stammen von US-amerikanischen Hiphop-Musikern und thematisieren den Themenbereich Rassismus, Gewalt und die Beziehungen zwischen der Polizei und der afroamerikanischen Bevölkerung in den USA. Allerdings gehen sie auf unterschiedliche Weise mit der jeweiligen Thematik um. Beide Videos erscheinen gerade deshalb als geeignet für

die Auseinandersetzung im Unterricht, da die Handlung gewisse Dinge offen lässt und somit eine Fragehaltung bei den Rezipientinnen erzeugt wird. Dadurch scheinen beide Clips geradezu ein persönliches Urteil zu provozieren. Der Vergleich der beiden Videos zielt auf die Gewinnung eines kritisch-analytischen Blicks auf das Medium Musikvideo ab. Indem die Macht der Bilder erkannt und nach der Botschaft bzw. Intention des jeweiligen Videos gefragt wird, kann ein kompetenteres Beurteilen von Videoclips (unter der Bedachtnahme, dass es sich hierbei um Produkte der Unterhaltungsindustrie handelt) gefördert werden. Für die Bearbeitung der angeführten Leitfragen sind unterschiedliche Sozialformen und methodische Schritte denkbar.

5. Schlussbemerkung

Im vorgestellten Unterrichtsbeispiel wurden die Schritte des in diesem Beitrag empfohlenen Analyseschemas („Erfassen – Interpretieren – Reflektieren“) nicht streng voneinander getrennt. Die ersten Fragen nach dem Ansehen des jeweiligen Videos dienen immer dem Beschreiben des Gesehenen („Erfassen“). Die weiteren Fragen fordern schließlich persönliche Bewertungen ein und zählen zum Bereich „Interpretieren“. Im Zuge des Reflexionsgesprächs werden die Botschaften der Videos schließlich eingebettet in einen größeren politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zusammenhang kritisch hinterfragt („Reflektieren“). Hierzu zählt auch die Diskussion über die Bedeutung und Wirkung eines Werks – sowohl in Bezug auf gesellschaftliche Akteure und Gruppen als auch auf die eigene Person. Die persönliche Dimension („Was macht ein Werk mit mir?“) erscheint für die Entwicklung eines „selbst-reflexiven Ichs“ als Ziel der politischen Bildung (Hellmuth, 2009) besonders wichtig. Es wird als wichtig erachtet, den Schülerinnen und Schülern die unterschiedlichen Ausrichtungen in der jeweiligen Fragestellung bewusst zu machen, damit auch das jeweilige Anforderungsprofil deutlich wird: Während beim „Erfassen“ präzises Beobachten und Hinhören gefragt ist, lassen „Interpretation“ und „Reflexion“ immer Spielraum für (kontroverse) persönliche Standpunkte, die es zu argumentieren gilt.

Abschließend wird festgestellt, dass bei dem hier präsentierten Beispiel die Analyse der Dimension Bild in den Vordergrund rückt. Möglich wäre freilich auch eine zusätzliche Analyse des Texts und des Zusammenwirkens zwischen Bild, Musik und Text. Beide Videos könnten auch als ein Impuls für eine weiterführende Diskussion von Lösungsvorschlägen für die aufgegriffenen politischen

und gesellschaftlichen Probleme dienen.

Literatur

- Besand, A. (2005). Medienerziehung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (3., S. 419–429). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Büsser, M. (2002). *Antipop* (2.). Mainz: Ventil Verlag.
- Büsser, M. (2004). *On the Wild Side. Die wahre Geschichte der Popmusik*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Detjen, J. (2013). *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland* (2.). München: Oldenbourg Verlag.
- Diederichsen, D. (2014). *Über Pop-Musik*. Köln: Kiepenheuer&Witsch.
- Giesecke, H. (1997). *Kleine Didaktik des politischen Unterrichts*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Gloe, M., & Kuhn, H.-W. (2014). Wie analysiert man politische Songs? In *Musik und Politik. Politisch-kulturelles Lernen als Zugang Jugendlicher zur Politik?!* (S. 39–58). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Greco, S. A., & Oeftering, T. (2014). Lernpotenziale politischer Musik. In H.-W. Kuhn, M. Gloe, & T. Oeftering (Hrsg.), *Musik und Politik. Politisch-kulturelles Lernen als Zugang Jugendlicher zur Politik?!* (S. 239–246). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hellmuth, T. (2009). *Das „selbstreflexive Ich“: Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung* (1. Aufl.). Innsbruck: Studien Verlag.
- Kendrick Lamar. (2015). *Alright*. Abgerufen von https://www.youtube.com/watch?v=Z-48u_uWMHY
- Krammer, R. (2008). *Der politische Film im Unterricht: Analyse, Interpretation, Diskussion. Informationen zur Politischen Bildung*, 29. Abgerufen von http://www.politischebildung.com/pdfs/29_film.pdf
- Kuhn, H.-W. (2015). Musik und Politik - ein vermintes Gelände?! In H.-W. Kuhn, M. Gloe, & T. Oeftering (Hrsg.), *Musik und Politik. Politisch-*



- kulturelles Lernen als Zugang Jugendlicher zur Politik?! (S. 27–38). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.*
- Kuhn, H.-W., Gloe, M., & Oeftering, T. (2014). *Musik und Politik. Politisch-kulturelles Lernen als Zugang Jugendlicher zur Politik?!* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
 - Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung für die Sekundarstufe I. (2016).
 - Musikclip / Musikvideo. (2014, August 24). *Lexikon der Filmbegriffe. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien.* Abgerufen von <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=1597>
 - Run The Jewels feat. Zack de la Rocha. (2014). *Close Your Eyes (And Count to F**k)*. Abgerufen von <https://www.youtube.com/watch?v=PkGwI7nGehA>
 - Rüssel, M. (2012). *Reader zur Film und Fernsehanalyse. Lehrerfortbildung Mannheim.* Abgerufen von https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/handouts/Manfred_Ruesel_Reader_Filmanalyse.pdf
 - Sander, W. (2008). *Politik entdecken – Freiheit leben: Didaktische Grundlagen politischer Bildung* (3. Aktual.). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
 - Schaudig, M. (2010). *Strategien der Filmanalyse -reloaded: Festschrift für Klaus Kanzog* (1. Aufl.). München: diskurs film.
 - Seibt, M. (2010). Musik (Pop). In A. Besand & W. Sander (Hrsg.), *Handbuch Medien in der politischen Bildung* (S. 320–33). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
 - Zentrum Polis – Politik Lernen in der Schule. (2008). *Pop und Politik* (No. 7). Wien. Abgerufen von http://www.politik-lernen.at/dl/loLtJMJKoMIMKJqx4KJK/pa_08_07_web.pdf
 - Zentrum Polis – Politik Lernen in der Schule. (2015). *Pop und Politik* (No. 2). Wien. Abgerufen von http://www.politik-lernen.at/dl/IN-qKJMJKomLlkJqx4KJK/pa_2015_2_pop_politik_web.pdf
- Hinweis:* Der Autor verfügt über keine Rechte am vorgestellten Material. Beide Videos sind auf der Plattform Youtube abrufbar. Das Beispiel dient lediglich der Illustration eines möglichen methodischen Verfahrens für den Unterricht.



Autor_innen

THOMAS BICKEL

Mag. BEd, MA, FOL, unterrichtet an der Praxis Neuen Mittelschule. Der Verfasser war Mitwirkender an „Lernen durch Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht“ (2012). Zudem ist Thomas Bickel Mitautor an den Starken Seiten Deutsch Sommertraining und an den Starken Seiten Deutsch für die Sekundarstufe I

ANNEMARIE EITER

Annemarie Eiter BEd MSc MA: Institut für Sekundarpädagogik (ISP), Vorsitzende des Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen, Gender Mainstreaming Beauftragte

ELISABETH HEIS

Dr. Hochschulprofessorin für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Tirol, Diplomlehrämter für Pflichtschulen mit mehrjähriger Schulpraxis, Vortrags- und Seminartätigkeit im In- und Ausland, Institut für Elementar- und Primarpädagogik (IEP)

ANDREA KRONBERGER

MMag., Universität Innsbruck, Senior Lecturer für Geschichtsdidaktik, Politische Bildung/Sozialkunde

KLAUDIA KRÖLL

Mag. Dr. Hochschulprof., Institut für Elementar- und Primarpädagogik (IEP)

MICHAELA MADER

BEd, Lehrerin an der NMS Breitenbach

SILVIA MASCOTTI-KNOFLACH

Dr. Hochschulprofessorin für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Tirol, Diplomlehrämter für Pflichtschulen mit mehrjähriger Schulpraxis, Vortrags- und Seminartätigkeit im In- und Ausland, Institut für Elementar- und Primarpädagogik (IEP)

CLAUS OBERHAUSER

MMag. PhD., Zentrum für Fachdidaktik – Pädagogische Hochschule Tirol, Teamleiter Geschichte, Politische Bildung/Sozialkunde

PATRICK PALLHUBER

Mag. (FH), MA, Prof., seit 2011 Dozierender an der Pädagogischen Hochschule Tirol; Unterrichtsschwerpunkte: Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft, Projektmanagement, Berufsorientierung, Erwachsenenpädagogik; Forschungsschwerpunkte: Evaluierung und Qualitätsentwicklung an Hochschulen, duale Ausbildung

GERLINDE SCHWABL

BEd Dipl.-Päd. Prof., seit 2006 Dozierende an der PHT, Institut für Berufspädagogik. Unterrichtsschwerpunkte: Fachwissenschaften im Bereich Information und Kommunikation, Fachdidaktik, Pädagogisch-praktische Studien, Erwachsenenpädagogik; Forschung: eDidaktik, eLearning, digitale Innovationen, Lern- und Lehrarrangements, Entwicklung von eStandards

KATHARINA SIEBERER-NAGLER

MMag., Studium der Psychologie und Pädagogik, Lehramtsstudium für Volksschule und Hauptschule, viele Jahre als Volks- und Hauptschullehrerin und als Schulleiterin tätig, seit 2015 Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Tirol im Bereich Elementar- und Primarpädagogik

THOMAS STORNIG

Mag., Institut für Berufsbegleitende Professionalisierung (IPR)



transfer Forschung <> Schule

Das im Klinkhardt-Verlag publizierte Annual Journal der Pädagogischen Hochschule Tirol versteht sich als Medium des interdisziplinären wissenschaftlichen und schulpraktischen Diskurses. In unterschiedliche Beitragsformate gefasst, wird Transfer zwischen Wissenschaft und Schul- bzw. Unterrichtspraxis geleistet.

Der vierte Jahresband erscheint im Dezember 2018 und steht unter dem Leitthema

Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert

Grundlagenartikel:

- 1) Reinhard Bodlak: Gelingensbedingungen für systemische Beratung von Schulen
- 2) Heidrun Demo & Dario Ianes: Der Index für Inklusion: Schulentwicklung nach inklusiven Werten
- 3) Inka Engel & Miriam Voigt: Die Rolle der Schulleitung als Mitunternehmer im 21. Jahrhundert
- 4) Ulrich Krainz: Widerstand in Schulentwicklungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven für die schulische Beratungsarbeit
- 5) Klaus Miesenberger & Klaus Reich: Barrierefreiheit: Voraussetzung und Verantwortung für Inklusive Bildung
- 6) Paul Reinbacher: Schulentwicklung als System. Das Linzer Meta-Modell
- 7) Christian Schroll: Emotionen und Bildungswiderstand in schulischen Entwicklungsprozessen
- 8) Christian Wiesner, Claudia Schreiner, Simone Breit & Ann Cathrice George: Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Preflectioning als Voraussetzung von Entwicklung
- 9) Christian Timo Zenke: Raum für Veränderung: Schularchitektur als Ausgangspunkt und Instrument von Schulentwicklung

Praxisbeiträge:

- 1) Nina Bremm, Annika Hillebrand, Veronika Manitus & Anja Jungermann: Wissenstransfer im Bildungssystem. Chancen und Herausforderungen kooperativer Akteurskonstellationen in Forschungs- und Entwicklungsprojekten
- 2) Alexandra Dehmel: Transfer im Fokus: Einblicke in aktuelle Entwicklungen in Deutschland
- 3) Guido Estermann & Jolanda Nydegger: Pädagogische Schulentwicklung und die Einführung des Lehrplans 21 in Schwyz im Fach Natur – Mensch – Gesellschaft
- 4) Renate Maria Heissl: Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion – Erfahrungen in der Praxis
- 5) Gregor Örley: Praxis, Theorie, Bürokratie und andere Freunde der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert
- 6) Livia Rößler & David Kemethofer: Innovative Transitionsprozesse im Kontext regionaler Schulentwicklung
- 7) Julia Smolka, Daniel Truppe-Bugram, Andrea Widmann & Veronika Wöhrer: Wettbewerb und Schulprofile – Praxisbericht aus dem Lehrprojekt Evaluationsforschung Schulentwicklung
- 8) Reinhard Strobl: Öffentlichkeitsarbeit an Schulen – ein Überblick

Forschungsskizzen:

- 1) Michael Bigos: Qualitätsentwicklung durch Kooperation – Eine qualitative Studie zur Kooperationspraxis von Schulen in der Berufsorientierung
- 2) Wenke Mückel: Übergänge im Primarbereich – eine Herausforderung für Theorie und Praxis
- 3) Nadine Sonnenburg: Individuelle Förderung als Schulentwicklungsaufgabe

Kommentiertes Fallbeispiel:

- 1) Bettina König: Fachkompetenz und Austausch im Team – alltägliche Korrekturen als Beitrag zur Schulentwicklung

Jahresband 2015:
Sprachsensibel
Lehren und
Lernen



Jahresband 2016:
Visible Didactics –
Fachdidaktische
Forschung trifft
Praxis



Jahresband 2017:
Digitale
P@dagogik –
Zwischen Realität
und Vision



Preis pro Band: € 17,90 (als eBook € 13,90)

erhältlich im Buchhandel oder direkt beim Verlag (www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/transfer-forschung-schule/)



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!