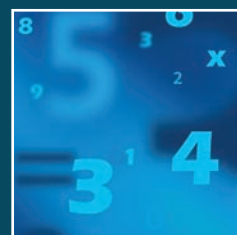


*Wir bilden
Menschen mit
Verantwortung.*

SPEKTRUM

JAHRGANG 2016

9



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:

Dr. Sabine Albrich-Falch

Mag. Kerstin Mayr-Keiler

Layout: Servicestelle für Öffentlichkeitsarbeit



INHALT

Tast(en)versuche

Motivation im Klavierunterricht
Elisabeth BENEDIKT 4

Musik in der Freizeitpädagogik

Musik erfahrbar machen
Elisabeth BENEDIKT 10

Jugend und ihr Interesse an Politik

Peter LANGER..... 14

Bilder im Unterricht

Der Einsatz von Bildern im Fach Politische Bildung/
 Wirtschaftskunde an der Polytechnischen Schule Hall
Peter LANGER..... 18

Auf dem Weg zur Ganztagschule

Erhebung zum Fortbildungsbedarf in der Schulischen
 Tagesbetreuung
Karin MAURACHER 22

Computergestützte qualitative Textanalyse nach dem GABEK®-Verfahren

am Beispiel von Wittgensteins *Vorlesungen und Gespräche
 über Ästhetik, Psychoanalyse und religiösen Glauben*
Kerstin MAYR-KEILER 32

Portfolio in der Hochschullehre

Stärkung der Reflexionskompetenz in der Lehrer/innenausbildung
Renate MITTERER 46

Evaluierung als Basis von Qualitätsentwicklung!

Aber wie?
Patrick PALLHUBER 50

Intercultural Sensitivity of Prospective Primary School Teachers

Patrick PALLHUBER 55

Konsequent angewendete Brain Gym-Übungen im Kindergarten als wirkungsvolles Mittel für einen gelungenen Schulstart

Bettina ROLLI-ROHRER 60

„Die Suche“

Fachdidaktische Überlegungen zum Einsatz einer
 Graphic Novel im Geschichtsunterricht
Stephan SCHARINGER 66

Autor/innen 71

Tast(en)versuche

Motivation im Klavierunterricht

Elisabeth Benedikt

Abstract

Der Artikel befasst sich mit dem Thema Motivation im Instrumentalunterricht im Fach Klavier an der PHT. Es werden Definitionen zum Begriff Motivation vorgestellt, eingehender wird der Motivationszirkel von Nicolai Petrat betrachtet, welcher sich vertiefend mit Motivation im Instrumentalmusikunterricht auseinandersetzt. Eine Verbindung zur Praxis stellt eine kleine Umfrage unter 14 Studentinnen des zweiten Semesters (Primarpädagogik) zum Themenbereich „Motivation im Klavierunterricht“ dar. Die Antworten werden interpretiert, mit dem Motivationszirkel in Verbindung gebracht und davon ausgehend Überlegungen für den Unterricht angestellt.

Einleitung

Motivation kommt vom Lateinischen „movere“, was „bewegen“ heißt. Bewegung bedeutet aktiv sein, beweglich sein, alles, nur nicht den Stillstand erleben. Motivation ist somit der Weg, der Motor zum Erfolg, der Antrieb, der Beweggrund sich etwas zu erarbeiten. Hinter allem steckt doch meistens die Freude etwas zu lernen.

Als Lehrende für Instrumentalmusik an der PHT unterrichte ich Student/innen, welche mit verschiedensten allgemein musikalischen und „pianistischen“ Vorbildungen und Voraussetzungen ihre Ausbildung zum/zur Primarpädagoge/in absolvieren. Dadurch bin ich als Lehrende und die Studierenden meistens mit verschiedenen Leistungsniveaus konfrontiert. Sie müssen sich mit ihrem musikalischen Talent in die Gruppe einfügen und sich ihr auch teilweise anpassen, Geduld und ein gewisses Empathieempfinden für die anderen Gruppenteilnehmer aufbringen. Dies erfordert von mir als Lehrperson viel Behutsamkeit und Einfühlungsvermögen, schwächere Student/innen „mitzunehmen“, nicht zu überfordern und fortgeschrittene Studierende zu fördern und sie nicht zu unterfordern.

Es ist für alle Beteiligten immer wieder von Neuem eine Herausforderung, die Freude am Musizieren, am Klavierspielen, am Lernen von Unbekanntem zu wecken und in Bewegung zu bringen, Berührungsängste mit dem neuen Medium Klavier völlig abzubauen und auch die aller kleinsten zu Beginn stockenden Lernschritte in ein angenehmes Lauftempo zu bringen. Angehende Primarpädagog/innen sind angehalten, sich unterschiedlichste fachliche und didaktische Inhalte in derzeit acht Semestern anzueignen. Der allgemeine Klavierunterricht ohne Schwerpunktsetzung stellt nur einen kleinen Teil (eine Unterrichtseinheit zu 45 Minuten vier Semester lang) ihres Fächerbündels und ihrer sonstigen Anforderungen dar.

Ein Motivationszirkel

Einige Musikpädagog/innen haben sich intensiv mit dem Thema Motivation auseinandergesetzt und Modelle entwickelt. Ein sehr anschauliches Modell ist der Motivationszirkel von Nicolai Petrat. Er erklärt die Motivation zunächst verhaltensbiologisch.

Schon bei Babys und Kleinkindern steht das Motiv am Beginn jeder Motivation. Gemeint ist hiermit die Optimierung des Lebens. Der Mensch muss sich Sicherheit aneignen und das Erreichte schützen. Der Orientierungs- und Neugierreflex als Motor unserer Motivation hilft uns sich anzustrengen und Freude zu empfinden, wenn wir Hürden und Herausforderungen gut meistern. Die Neugier ist uns angeboren. Vom Baby bis zum Erwachsenen suchen alle Stimulierung und Herausforderungen, die sie bewältigen wollen. Je mehr die Neugier herausgefordert wird, desto mehr Erfahrungen kann der Mensch verarbeiten und entwickelt sich weiter (vgl. Petrat, 2007, S. 30 f.). Die Neugier speist unser Gehirn und bringt es dadurch in Bewegung. Um den Bewegungsradius immer wieder auszubauen, um den Bereich des Sicherheitsgefühls immer wieder zu erweitern, ist es nötig, „sich aus dem Fenster zu lehnen“,



hinaus zu wagen, Unbekanntes zuzulassen und gewisse Anstrengungen auf sich zu nehmen. Wenn große Neugier, gelöste Probleme, mehr und mehr Wissen vorhanden sind, wächst auch die Sicherheit. So erreicht der Mensch ein immer höheres Level. Manchmal ist das dadurch gewonnene Glücksgefühl so hoch, dass man einen Flow-Zustand erreicht. Glückshormone beflügeln uns so sehr, dass wir immer wieder Neues lernen und uns anstrengen wollen. Der Begriff Flow kommt aus der Glücksforschung. Csikszentmihalyi, der Erfinder der Flow-Theorie, bezeichnet Flow als totales Glücksgefühl, als optimale Erfahrung, einen Zustand, in dem man in sein Tun so vertieft ist, dass die Welt ringsum keine Rolle zu spielen scheint (vgl. Csikszentmihalyi, 1990, S. 16).

Motive erkennen

Was bedeutet dies nun übertragen auf die Motivation im Klavierunterricht? Warum fällt die Wahl von Studierenden auf das Klavier? In der Psychologie unterscheidet man hier zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Intrinsische Motivation beschreibt die Beweggründe, welche von „innen“ heraus vorhanden sind („seit meiner Kindheit will ich Klavier lernen“). Extrinsische Motivation sind „äußerliche“, „nicht wirklich dazugehörige“ Gründe für das Tun (vgl. Roth, 2012, S. 21). Für den Instrumentalunterricht wirft das die Frage auf, ob Student/innen von innen heraus motiviert sind, das Stück zu lernen, weil es beispielsweise so schön ist und sie es einfach können wollen (intrinsische Motivation), oder ob sie das Stück nur lernen, um eine positive Note zu bekommen (extrinsisch motiviert). Darüber hinaus ist hier das Leistungsmotiv verstärkend, das sich immer aufbauend aus verschiedensten Komponenten zusammensetzt.

Am Anfang steht das Tun an sich, die Freude, das Instrument zu lernen. Die Freude an den ersten selbst produzierten Tönen ist meist groß (Freude am Effekt). Die Aufgaben, die gestellt werden, sollen den Schüler/innen lösbar erscheinen. Sie sollen bewusst einschätzen können, wieviel Aufwand sie einsetzen müssen. Weiters sollen sie zwischen einem richtigen und einem falschen Hörerergebnis unterscheiden können. Spätestens hier erleben Student/innen aber, dass sie an die Grenzen ihrer Fähigkeiten kommen. Das einzelne Gruppenmitglied muss sich mit seiner Leistung im Vergleich mit den anderen Teilnehmenden auseinandersetzen. Bestärkend wirkt dann die Anerkennung durch den Lehrer, der lobt, aufmuntert und die positiven Fortschritte benennt. Vorbilder, wie andere Musiker/innen, Stars, oder Freunde und Familie motivieren Studierende ebenfalls zu mehr Leistung.

Als Lehrende scheint es mir auch wichtig zu sein,

Zündstoff zu liefern, klare Vorstellungen und Visionen zu artikulieren, was ich mit dem Unterricht vermitteln will. Der Zündstoff ist Begeisterung und könnte ein Musikerlebnis oder das Instrument an sich darstellen. Meine Vorstellungen und Visionen sind in den Lerninhalten gebündelt.

Neugier – die Zündung zur Handlung

Wie kann ich die Neugier der Student/innen wecken und sie zum Handeln bewegen? Als Lehrende biete ich möglichst viele Lerngebiete an. Abwechslung im Inhalt scheint mir der größte Anreiz zu sein, Neues erfahren zu wollen. Welche Lerngebiete gibt es nun im Klavierunterricht? Übertaktungen, Spieltechnik, Musiktheorie, Werkanalyse, Hörerziehung, Improvisation, Zusammenspiel mit den anderen in der Gruppe, Liedbegleitung sind die Lerngebiete des Unterrichts. Die Auswahl der Literatur, der Lieder, Popsongs sind ebenso ein wichtiger Faktor, die Neugier immer wieder zu wecken. Die richtige Stückwahl, d.h. Identifikation mit der Musik, motiviert Studierende stark und bringt sie oft auf ein höheres Spielniveau. Lernhilfen wie z.B. das Aufnehmen von Stücken und Liedern sind sehr hilfreich für das Erinnern zuhause. Smartphones ermöglichen hier einen unkomplizierten, schnellen, gemeinsamen Zugang. Methodenvielfalt im Unterricht sorgt ebenso für die Erhaltung der Neugier.

Unsicherheiten ausräumen

Trotz Neugier, Interesse und Einsatz gibt es Phasen, in denen die Motivation der Student/innen schwindet. Diverse Schwierigkeiten treten auf: technische, musikalische Hürden am Instrument, Stress und Überforderung durch arbeitsreiche Lernphasen im Studium oder einfach Desinteresse. Wichtig ist ein Ausbalancieren von Können und Aufgabenstellung.

Positiver Stress (Eustress) ist für die Bewältigung von Lernschritten hilfreich. Wenn die Schritte zu groß sind, kann dies in Distress kippen, was für den Lernerfolg und die Motivation hinderlich ist (vgl. Petrat, 2007, S. 61).

Hier ist die Disposition jedes Studierenden ausschlaggebend, ob seine Gesamtmotivation auf Erfolg oder Angst vor Misserfolg beruht. Für Lehrende ist hier wichtig, aktiv und unterstützend einzugreifen. Eine positive aufmunternde freundliche Gesprächsführung ist ebenso hilfreich, wie Einfühlungsvermögen, Geduld und Humor im Unterricht. Lob und das Bewusstmachen von schon geleisteten Lernschritten trägt ebenso zu einer guten Weiterentwicklung bei und hilft, die nächsten Lernhürden meistern zu können. Ebenso scheint mir das direkte humorvolle Benennen von Angst und Unbehagen, sei es auf kognitiver Ebene (Self-Fulfilling-Prophecy-Effect: „ich kann

das sowieso nicht“) oder körperlicher Ebene (Ver-
spannungen) und die Aufmunterung, dies „über
Bord zu werfen“, sehr hilfreich zu sein. Dies wirkt
meist sehr befreiend und positiv auf die Student/
innen und deren Lernerfolg, richtet deren Selbst-
wert auf und verwirft das Schamgefühl und das
„Peinlich-sein“. Hier sei auf Bohnsack verwiesen,
der sich intensiv mit der Bedeutung der Anerken-
nung und Akzeptanz der Schwächen auseinander-
setzt (vgl. Bohnsack, 2013, 201 f.). Gerade bei den
angehenden Pädagog/innen beobachte ich, dass
sie sich meist sehr streng benoten, was manchmal
erfolgshemmend wirkt. Ich versuche sie dahin zu
führen, sich primär als Lernende zu fühlen und ihr
„Korrigierbewusstsein“, das ja ein zentrales The-
ma für angehende Lehrpersonen ist, in den Hin-
tergrund zu rücken. Meist sind sie mit den Kin-
dern geduldiger als mit sich selbst. Podiumsangst,
die Angst, im eigenen Unterricht und vor der
Schulklasse zu versagen, gilt es ebenso zum The-
ma zu machen.

Die Anstrengung

Die Rechnung ist einfach: je größer die Motivati-
on ist, desto größer ist die Anstrengung. Zur Ver-
anschaulichung dient ein Modell von John Wil-
liam Atkinson (vgl. Atkinson, Einführung in die
Motivationsforschung, 1975).

Zunächst wächst die Leistung bei immer größer
werdender Anstrengung. Natürlich steigen die
Anstrengung und der daraus resultierende Erfolg
nicht ins Unendliche, sondern die Kurve verflacht,
sobald die Aufgaben zusehends schwerer werden.
Bei mittlerem Schwierigkeitsgrad der Aufgaben-
stellung sind Lernerfolg und Wahrscheinlichkeit
von Motivationserhaltung am größten (vgl. Petrat,
2007, S. 95 f.). Was bedeutet mittlerer Schwierig-
keitsgrad im Klavierunterricht? Für einige könnte
dies das Lesen und teilweise Umsetzen des Noten-
textes in Musik bedeuten, das Erkennen von Zu-
sammenhängen in Rhythmus und Melodie. Der
Studierende sollte sofort aktiv etwas mit der Auf-
gabenstellung anzufangen wissen und diese auch
selbst kontrollieren können. Je nach dessen Spiel-
niveau sind die Aufgabenstellungen zu setzen.

Flow – die Belohnung aller Anstrengungen

Wenn alle Anstrengungen, Hürden, Verunsiche-
rungen überstanden sind, ist der Motivationszir-
kel in Bewegung. Der Erfolg hat sich eingestellt,
der Studierende ist motiviert, am Erlernen des
Instruments zu bleiben (vgl. Petrat, 2007, S. 146).
Entspanntheit im Tun und das Fließen von Musik
ist der Glücksmoment, der manchmal daraus re-
sultiert. „Flow“ beschreibt Csikszentmihalyi fol-
gendermaßen: „Die besten Momente ereignen sich
gewöhnlich, wenn Körper und Seele eines Menschen
bis an die Grenzen angespannt sind, in dem freiwil-

ligen Bemühen, etwas Schwieriges und etwas Wert-
volles zu erreichen“ (Csikszentmihalyi, 1990, S. 16).
Flow beschreibt jenen Zustand, „bei dem man in
eine Tätigkeit so vertieft ist, dass nichts anderes
eine Rolle zu spielen scheint; die Erfahrung an
sich ist so erfreulich, dass man es selbst um einen
hohen Preis tut, einfach um Flow zu erreichen“
(Csikszentmihalyi, 1990, S. 16). Für das Klavier-
spiel heißt dies, dass die kognitive Anforderung
und praktische Ausführung am Instrument Hand
in Hand gehen, ein sicheres Wohlfühlgefühl beim Mu-
sizieren entsteht und der Studierende selbst die
Musik genießen und in seinem Spiel versinken
kann.

Motivation und Gruppenunterricht

Die Beleuchtung des Themas „Motivation und
Gruppenunterricht“ ist wichtig, weil hier andere
Unterrichtssituationen entstehen als im Einzelun-
terricht. Der Gruppenunterricht verlangt durch
die erhöhte Teilnehmerzahl eine Vielfalt an Me-
thoden und Lerngebieten. Fingerspitzengefühl ist
vor allem in der Kommunikation geboten. Jede/r
soll sich wohlfühlen, ein tolerantes und hilfreiches
Gesprächs- und Arbeitsklima schützt vor Ver-
gleichsdenken. Die Individualität des einzelnen
Gruppenmitglieds muss beachtet werden. Die
Aufgabenstellungen müssen für das Niveau des
jeweiligen Studierenden zugeschnitten sein, eben-
so soll auf ein persönliches Feedback geachtet
werden. Ruhigere und schwächere Studierende
dürfen sich nicht an den Rand gedrängt fühlen.
Der oft auch unausgesprochene Leistungsver-
gleich untereinander löst oft Stress und Unsicher-
heit aus (vgl. Petrat, 2007, S. 159). Anfänger füh-
len sich überfordert, Fortgeschrittene sitzen
ungeduldig am Klaviersessel und warten auf neue
Lerninhalte. Hier ist es wichtig, jedes Gruppen-
mitglied auf seinem Lernniveau abzuholen und zu
bestärken und Vergleichsdenken beim Namen zu
nennen und zu reduzieren. Das gemeinsame Spie-
len, Singen und Improvisieren sind bedeutende
Erweiterungen zum Einzelunterricht. Dieses ge-
meinsame Erleben trägt wesentlich zu einem wei-
teren Motivationsschub bei. Darin erfährt sich
bestenfalls jeder/jede als wertvolles, musikalisch
erfolgreichendes Ensemblemitglied.
Ein Problem ist jedoch die Kürze der Unterrichts-
einheiten. Der Zeitrahmen von 45 Minuten ist für
eine inhomogene Gruppe oft zu wenig. Die Zu-
sammenlegung der 45-Minuteneinheiten zu
90-Minuteneinheiten lässt den Unterricht ent-
spannter werden. Während ein Teil der Gruppe
direkt unterrichtet wird, kann sich der andere Teil
in einem zweiten Raum im Alleinstudium Lernin-
halte aneignen.



Eine Motivationsbefragung unter Studierenden

Um erste Resultate zum Thema „Motivation zum Klavierspielen“ zu bekommen, befragte ich schriftlich meine 14 Studentinnen des zweiten Semesters (Primarpädagogik). Folgende vier Fragen konnten sie anonym beantworteten:

Frage 1: Was motivierte mich Klavier zu wählen?

Frage 2: Was motiviert mich Klavier zu spielen?

Frage 3: Was motiviert mich im

Instrumentalmusikunterricht?

Frage 4: Was demotiviert mich im

Instrumentalmusikunterricht?

Zur Frage 1 (Tabelle 1) ist zu erwähnen, dass sich die Studierenden am Beginn ihrer Ausbildung zwischen Klavier und Gitarre entscheiden können. Mir scheint die Begründung für die Instrumentenwahl (Frage 1) interessant zu sein, da sie mehrere persönliche Aspekte aufzeigt. Die allgemeine Frage nach der Motivation Klavier zu spielen (Frage 2) wollte ich losgelöst vom Kontext „Unterricht“ stellen, da sie nochmals andere Beweggründe aufzeigen kann. Die Frage zur „Motivation im Instrumentalunterricht“ soll Stärken und Positives benennen. Ebenso konkret soll die vierte Frage demotivierende Sachverhalte aufzeigen. Diese letzten beiden Fragen geben Anhaltspunkte, Impulse, und einen Ausblick für einen optimaler gestalteten Unterricht für alle Beteiligten.

Die Antworten zu den offen gestellten Fragen bündelte ich in die folgend aufgereihten Themenbereiche, deren Nennungen in der rechten Spalte aufgelistet sind (Mehrfachnennungen waren möglich).

An erster Stelle steht erstaunlicherweise der Beweggrund des Kindheitstraums Klavier zu spielen, einhergehend mit der Begeisterung für das Instrument an sich. Der „praktische“ Grund, bereits Vorkenntnisse in diesem Fach zu haben und das Spielen zu verbessern, ist im Mittelfeld anzusiedeln. Ein neues Instrument neben Gitarre zu lernen, die berufliche Einsetzbarkeit des Klaviers in vielen Bereichen und interessanterweise der Faktor „musikalisches Vorbild“ sind nur zweimal genannt. Die Studentinnen wählten das Instrument „Klavier“ also primär nicht, um dieses in ihrem beruflichen Umfeld einsetzen zu können. Der Grund eines vorhandenen Klaviers und die Liedbegleitung sind Einmalnennungen. Hier sei zu erwähnen, dass die Student/innen Überräume an der PHT nützen können. Das Nichtvorhandensein des Instruments scheint kein maßgebendes Hindernis zu sein, das Fach Klavier zu wählen.

Frage 1: Was motivierte mich Klavier als Fach zu nehmen?	Nennungen 33
Kindheitswunsch - Klavierspielen	10
Eigenes Interesse, Begeisterung für das Instrument	9
Klavierkenntnisse bereits vorhanden, Klavierspiel verbessern	6
Gitarrenkenntnisse bereits vorhanden	2
Beruf: Einsetzbarkeit (Chor, Schule, Kinder)	2
Musikalische Vorbilder (Musiker/innen, Familienmitglieder)	2
Liedbegleitung	1
Klavier vorhanden	1

Tabelle 1: Was motivierte mich Klavier als Fach zu nehmen?

Frage 2: Was motiviert mich Klavier zu spielen?	Nennungen 30
Freude am Singen mit eigener Klavierbegleitung	8
Freude am Instrument, an der Musik	8
Ein Stück spielen zu können	6
Beruf: Einsetzbarkeit (Chor, Schule, Kinder)	3
Moderne Songs (Pop), Vorbilder (Stars, Musiker/innen)	3
Stressreduktion	2

Tabelle 2: Was motiviert mich Klavier zu spielen?

Frage 3: Was motiviert mich im Instrumentalmusikunterricht?	Nennungen 32
Liedbegleitung	6
Übererfolg (Bühne, Applaus)	4
Moderne Songs (Pop)	3
Prüfungsstoff (Kinderlieder)	3
Beruf: Einsetzbarkeit (Chor, Schule, Kinder)	3
Begeisterung für Musik, das Instrument	3
Feedback (Anerkennung für das Üben, geduldige Lehrperson, Eingehen auf das Niveau Studenten)	3
Verständlichkeit und Anwendbarkeit des Lerninhalts (Begleitmuster)	2
Gemeinsames Singen und Musizieren	2
Liedkomposition	2
Pflicht (Lehrplan)	1

Tabelle 3: Was motiviert mich im Instrumentalmusikunterricht?

Frage 4: Was demotiviert mich im Instrumentalmusikunterricht?	Nennungen 22
Üben ohne erfolgreichen „Auftritt“	4
Überforderung	3
Lieder, die mir nicht gefallen, Musiktheorie	3
Stress verursacht durch das Studium	2
Zu wenig Beschreibung der Begleitmuster, Unwissenheit von Musiktheorie	2
Faulheit, Überwindung zum Üben, Unwissenheit beim Üben zuhause	2
Gruppengröße (4 Personen)	2
Keine Antwort	(4)

Tabelle 4: Was demotiviert mich im Instrumentalmusikunterricht?

Insgesamt ähnlich viele Nennungen wie bei Frage 1 gibt es für die Frage nach der Motivation Klavier zu spielen (Tabelle 2). Die Kernaufgabe im Primärbereich, Lieder zu singen, sich selbst begleiten zu können und die Freude am Instrument und an der Musik selbst haben die höchsten Nennungszahlen. Der Anreiz und die Motivation ein Stück spielen zu können, liegt knapp dahinter. Die Antworten dieser drei Gebiete zeigen wieder die hohe intrinsische Motivation der Studierenden. Die Einsetzbarkeit in der Praxis, das Erlernen von Popsongs und musikalische Vorbilder sind dreifach genannt. Das Klavierspiel auch als Erholung und Stressreduktion zu sehen, bildet mit zwei Nennungen das Schlusslicht.

Hier (Tabelle 3) war die größte Streuung der Antworten zu finden. Der große Block von Liedbegleitung (Pop- und Kinderlieder) mit Einbeziehung von prüfungsrelevanten Liedern steht an oberster Stelle und spiegelt somit die Kernaufgabe des Unterrichts wieder. Hier sei zu erwähnen, dass im zweiten Semester eine große Menge an zu begleitenden Kinderliedern überprüft wird. Wenn das Üben Früchte trägt und Aussicht auf einen erfolgreichen „Bühnenauftritt“ verspricht, trägt dies ebenso zur Motivationssteigerung bei. Die allgemeine Musikbegeisterung, die Freude am Instrument und die berufliche Einsetzbarkeit stehen an dritter Stelle. Gleich stark gewichtet sind das Feedback der Lehrperson und die Geduld und das Eingehen auf das jeweilige Spielniveau der Studentinnen. Das gute Gesprächsklima und die Wichtigkeit einer guten Kommunikation finden sich ebenso in diesem Block. Schnell lern- und anwendbare Begleitmuster für das Liedgut, eigene erfundene Liedmelodien, das gemeinsame Singen und Musizieren liegen knapp darunter. Das Instrument zu wählen, weil dies im Curriculum verankert ist, wurde nur einmal genannt.

Die letzte Frage (Tabelle 4) soll Störfaktoren und Hürden für einen motivierenden Klavierunterricht nachgehen. Von den zweiundzwanzig Nennungen sind achtzehn konkret ausformuliert, somit gab es hier deutlich weniger Beiträge als bei Frage drei. Dass die Frage viermal nicht beantwortet wurde, ist positiv zu beurteilen, weil es auf das Fehlen größerer Hindernisse im Unterricht hinweist. Das Üben ohne einen erfolgreichen, zufriedenstellenden „Auftritt“ in der Klavierstunde ist das größte Ärgernis der Studierenden. Das spricht für hoch motivierte Studentinnen, da sie prinzipiell zuhause üben und sich Lerninhalte erarbeiten. Wenn sie die geleistete Arbeit dann nicht ihren Vorstellungen entsprechend gut präsentieren können, frustriert sie das heftig und demotiviert. Teilweise überfordern zu schwierige

Lerninhalte (Rhythmus, Singen und Spielen, zu komplexe Begleitmuster, Musiktheorie) einige Student/innen. Die Wichtigkeit der Berücksichtigung des jeweiligen Spielniveaus spiegelt sich hier wieder. Studiumsstress, Lieder, welche persönlich nicht gefallen und die Gruppenanzahl von vier Personen werden darüber hinaus als Hemmschuh wahrgenommen. Zu wenig genaue Aufzeichnungen von Begleitmustern, der eigene Unwille zum Üben und die Schwierigkeit, sich im Selbststudium Lerninhalte anzueignen, tragen ebenso zur Demotivation bei. Widersprüchlich ist die Meinung zur Musiktheorie. Einerseits wurde die fehlende Kenntnis von Musiktheorie als demotivierend erwähnt, andererseits wurden die erläuterten musiktheoretischen Lerninhalte als „fader Stoff“ bezeichnet.

Zusammenfassung und Ausblick

Folgendes Modell zeigt nochmals einen Gesamtüberblick der Umfrage zur Motivation im Klavierunterricht:

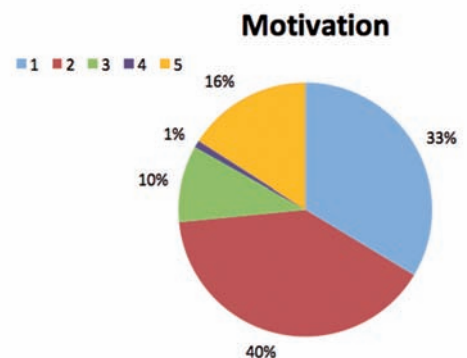


Abb. 1: Gesamtüberblick zur Motivation

- Ad 1: Intrinsische Motivation (33%)
- Ad 2: Leistungsmotivation (40%)
- Ad 3: Berufsbezogenheit (Prüfungslieder, Schule) (10%)
- Ad 4: Extrinsische Motivation (1%)
- Ad 5: Demotivation (16%)

Die intrinsische Motivation, sprich die Begeisterung für das Instrument, der Kindheitswunsch Klavier zu lernen, „irgendwann mal Stücke spielen zu können“ und die Freude am Singen mit eigener Begleitung ist sehr hoch und der stärkste Motor für das Erlernen des Klavierspiels. Die frühe Begeisterung für Musik und ein Instrument, welche die Studentinnen schon selbst „durchlebt“ haben, sind immens wichtig für die Weitergabe dieser Begeisterung an die Kinder und für die Motivation als Lehrende selbst. Die Freude und der Stolz über die gelungenen Aufgaben und der An-



reiz von schönen und spielbaren Stücken stärken die Bildung des Leistungsmotivs am meisten. Das Lernziel „Liedbegleitung im Klassenunterricht“ muss den Studierenden aber immer wieder vor Augen geführt werden. Verstärkt ist in Zukunft zu achten, noch mehr auf das jeweilige Lernniveau der Student/innen einzugehen und deren Lerntempo zu berücksichtigen. Hier sind nochmals deutlich die Knackpunkte „Gruppengröße“, „Inhomogenität“ und die „45-Minuteneinheit“ erwähnt. Gerade im ersten Studienjahr, in dem die Spielniveauunterschiede am größten sind, ist es sinnvoll, den Unterricht als fixe 90-minütige Einheit oder 45-Minuteneinheiten in Zweiergruppen anzubieten. Dies wären deutliche Verbesserungen und würden ein entspanntes Unterrichten fördern. Die Gruppen nach Spielniveau der Studierenden zusammenzustellen, ist in der Praxis nicht möglich. Die Seminargruppenzugehörigkeit der Studierenden muss unbedingt beachtet werden. Das fordert die Organisation des Stundenplans. Die Terminsuche der Stunden ist so schon oft mühsam, wegen der Stundenverschiebungen und der vollen Unterrichtstage der Studierenden.

Viel positives Feedback über das Können motiviert zum Üben, wirkt sich sehr stärkend auf das Selbstbewusstsein und die Spielsicherheit aus und verringert die Nervosität und die Angst, vor der Lehrperson und den Kolleginnen zu versagen. Dies ist im ersten Studienjahr von großer Wichtigkeit.

Um Musiktheorie noch besser begreifbar zu machen, ist es sinnvoll, Lerninhalte auch in schriftlicher Form anzubieten. Von didaktischer Seite her sollen die Studierenden in den schriftlichen Weg miteingebunden werden. Dies ist meines Erachtens von Wichtigkeit, weil Lerninhalte dann doch besser individuell verankert bleiben und ihnen die Wichtigkeit dieses Lerninhalts eher verdeutlicht wird. Ein immer wiederkehrender Dialog über die etwas spröde Materie ergänzt das schwerpunktmäßig auditiv-praktische Lernen, vertieft das Verständnis und bietet eine Lernhilfe für mehr Selbststudium.

Insgesamt bringen die Studierenden hohe Selbstmotivation mit, die immer wieder in Bewegung gehalten werden muss. Diesbezüglich hat der Lehrende eine große Verantwortung, diese zu optimieren, zu erhalten und immer wieder neu zu wecken.

Literatur

- ben. *Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und Akzeptanz von Schwäche*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Petrat, N. (2007). *Motivation zur Musik. Grundlagen und Praxistipps für den erfolgreichen Instrumentalunterricht*. Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Roth, B. (2012). *Die Bedeutung von Motivation und Willen für das Üben von Instrumenten*. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Atkinson, J. (1975). *Einführung in die Motivationsforschung*. Frankfurt: Klett.
- Bohnsack, F. (2013). *Wie Schüler die Schule erleben*.

Musik in der Freizeitpädagogik

Musik erfahrbar machen

Elisabeth Benedikt

Einleitung

„Freizeitpädagogen wollen das Freizeitlearn erleichtern. Sie möchten die Fähigkeit stärken, Freizeit als einen neuen menschlichen Lebensraum zu qualifizieren.“ (Nahrstedt, 1990, S. 16)

Dieser Lebensraum Freizeit wird schon seit den 1990er Jahren als kostbare Lebenszeit mit hoher Lebensqualität gesehen. Für Kinder, Jugendliche und Erwachsene soll Freizeitpädagogik die freie Zeit, die Lern-, Bildungs- und Lebenszeit miteinander verbinden. Spiel, Spaß, Geselligkeit und Erholung sollen im Gleichgewicht sein. Anregend und genussvoll soll diese Pädagogik gestaltet werden.

Welche Möglichkeiten eröffnet Musik in diesem angestrebten freizeitpädagogischen Mosaik? Wie kann ich Musik für alle Sinne erlebbar machen, in aktiver und passiver Form? Welche Entspannungs- und Wohlfühloasen kann ich mit Musik bauen? Was fördert Spontaneität und persönlichen Ausdruck und trägt zur Persönlichkeitsentwicklung bei? Musik als Möglichkeit, soziale Kompetenz zu fördern und zu erlernen, und das Erleben von Musik in Gemeinschaft sind weitere wichtige Aufgaben. Spaß, Erholung und Bildung sind unter einen Hut zu bringen.

Ich gehe in diesem Artikel nicht näher auf freizeitpädagogische Einrichtungen, bestimmte Berufsgruppen und äußere Gegebenheiten ein. Jedoch denke ich schwerpunktmäßig an eine sinnvolle musikalische Nachmittagsbetreuung für Kinder an Volksschulen. Wie kann die freibetreute Zeit zwischen den Lernzeiten mit musikalischen Erlebnissen sinnbringend gestaltet werden? Welche Möglichkeiten haben Freizeitpädagogin/en, auch ohne musikalische Vorbildung, Musik mit möglichst breitem Zugang erlebbar zu machen?

Freizeitpädagogik

Entwicklungsfördernde Selbsterfahrung sowie soziales Lernen und kulturelle Entfaltung sind Säulen

der Freizeitpädagogik. Muße- und Eigenzeit, Kontakt und Sozialarbeit, Arbeitszeit und Lern- und Bildungszeit sind Mosaikbausteine des Begriffs Freizeit (vgl. Gudjons, 2012, S. 355 f.). Opaschowski (1996, S. 30) spricht von einer Freizeitkultur, welche folgende gleichbedeutende Bereiche abdeckt: Selbst-Aktiv-Sein und Selbermachen, Spontaneität und Selbstentfaltung, Sozialkontakt und Gemeinsamkeit, Sich-Entspannen und Wohlfühlen, Spaß und Lebensgenuss.

Der Begriff der Freizeitpädagogik wird in neuerer Literatur immer häufiger durch den Begriff Erlebnispädagogik ersetzt. Zahlreiche Definitionen und Entwicklungen sind in den letzten zwanzig Jahren entstanden (vgl. Heckmair & Michl, 2012, Kap. 3, S. 2 f.). Die Autoren geben folgende Definition: „Unter Erlebnispädagogik verstehen wir eine handlungsorientierte Methode, in der durch Gemeinschaft und Erlebnisse in naturnahen oder pädagogisch unerschlossenen Räumen neue Raum- und Zeitperspektiven erschlossen werden, die einem pädagogischen Zweck dienen.“ (ebd. S. 15)

Auf die Musik bezogen ist Hans-Georg Bauers Erklärung zu erwähnen. Er nimmt neben der Natur das Handwerk, künstlerisch-kreative und musische Erfahrungsprozesse, in denen Erlebnis, Erfahrung und Selbsttätigkeit möglich und notwendig sind, in die Definition der Erlebnispädagogik. Erlebnispädagogik ist für ihn ein Gegenpol zu den einseitig kognitiven „schulischen Lernparadigmas“ (vgl. ebd. S. 3).

Eine bedeutende Professionalisierung hat Freizeitpädagogik hinsichtlich der Einbindung in Ganztagschulen erfahren. So bietet auch die PHT einen 2012 installierten Hochschullehrgang für „Freizeitpädagogik“ an:

„Veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen haben zu einer vermehrten Akzeptanz und dem Ausbau ganztägiger Schulformen geführt. Um einerseits dem erhöhten Bedarf an Personal Rechnung zu tragen und andererseits eine professionelle, qualitätsorientierte Betreuung auch für Personen zu gewährleisten, die über keine Lehrbefähigung verfügen, bietet die Pädagogische Hochschule gemäß schul- und hochschulgesetzlich verankertem Maßnahmen-



paket ab dem WS 2012/13 den Hochschullehrgang für Freizeitpädagogik an.“ (Curriculum für den Hochschullehrgang „Freizeitpädagogik“, PHT, 2015)

Laut Curriculum soll die nachmittägliche Betreuung vier Dimensionen beinhalten:

- „Institutionelle Dimension (gesetzliche und organisatorische sowie personale, räumliche und zeitliche Bedingungen [...])
- Dialogisch-personale Dimension (Entwicklungspsychologische und kommunikationsrelevante Bedingungen [...])
- Fachdidaktische Dimension (fachdidaktische [...] Bedingungen [...] hinsichtlich künstlerisch kreativer und gesundheitlich sportlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten)
- Pädagogische Dimension (lernpsychologische und lernpraktische, gesellschaftlich bedeutsame, integrative und soziale Bedingungen [...])“ (ebd. S. 4 f.).

Das Erleben und Gestalten von Musik in allen Variationen in und mit der Gruppe ist von großer Bedeutung. Freizeitpädagoginn/en leisten hier immense sozialpädagogische Arbeit. Soziales Lernen außerhalb der Familie hat große Bedeutung gewonnen. Die pädagogischen Aufgaben Gemeinschaftsgefühl, Beziehungsfähigkeit, Selbstwahrnehmung, Selbstwertgefühl, persönlicher Ausdruck und Kreativität lassen sich mit Musik bestens verwirklichen.

Musik als Spiel

Das Spiel als Solches ermöglicht Kindern zu lernen, sich zu entspannen und sich in ihrer gesamten Persönlichkeit zu entwickeln. Musikspiele, Spiele und Musik, das Spiel mit Musik leisten durch deren nonverbale Kommunikationsmöglichkeiten einen großen Beitrag zu einem gesunden Wachstum von Körper, Geist und Seele von Kindern. Die große Bandbreite von aktivem Musizieren und Singen über Musik und Bewegung mit Tanz und Improvisation, passives Musikhören von Life-Musik und Hören über Medien, Musik und kreatives Gestalten und Malen eröffnet verschiedenste Möglichkeiten und Spielarten. Zahlreiche Quer-

verbindungen zwischen den Disziplinen ergeben sich selbstverständlich und sind gewinnbringend. Exemplarisch werden Spiele zu den verschiedenen Themen vorgestellt:

Rhythmus

Allen Abläufen des Lebens liegen rhythmische Muster zugrunde. Persönlich erfahren wir seit Beginn unseres Lebens Herz- und Atemrhythmus, die Abwechslung zwischen Spannung und Entspannung, Tages- und Bewegungsrhythmus und Jahreszeitenzyklen. Hegi schreibt, dass Rhythmus Verbundenheit zur Umgebung, Beweglichkeit, Zeit und Tempoauffassung, unsere Zuverlässigkeit, sowie Regelmäßigkeit, unsere Freiheit zu spielen und unsere Lebensfreude beinhaltet (Hegi, 1997, S. 41).

Somit ist Rhythmus die elementarste Erfahrung, Musik zu erleben und anzusehen. Rhythmusarbeit fördert den Menschen in seiner gesamten Persönlichkeit. Das Spüren des Metrums (Grundimpuls) bringt zuallererst Kinder in eine ruhige Grundschwingung und in ein Gleichgewicht. Aufbauend auf diesem können verschiedene Rhythmen erfunden und improvisiert werden. Der Vorteil der Rhythmusarbeit ist die direkte Anwendungsorientiertheit ohne theoretische Vorkenntnisse (vgl. Heukäufer (Hrsg.), 2012, S. 77). Mit einfachen Mitteln wie Bodypercussion, Mouthpercussion, Boomwhackers, Alltagsgegenständen (Eimer, Pet-Flaschen), Naturmaterialien (Holz, Steinen) und selbstgebauten Instrumenten kann Rhythmusarbeit vertieft und sehr abwechslungsreich gestaltet werden. Der finanzielle und technische Aufwand für Instrumentenbau kann klein gehalten werden. Verschiedene Rasseln (Dosenrassel, Siebrassel), Trommeln, Tamburins, Saiteninstrumente wie Zigeunerfidel und Kleiderbügelharfe lassen sich mit einfachen Materialien herstellen (siehe Matl-Vidmar & Matl, 2008, S. 30). Ebenso gehört das gesamte Orff-Instrumentarium dazu.

Musik und Bewegung

Bewegung baut Aggression, Belastungen, Unsicherheit ab und fördert Körpergefühl und Selbstsicherheit. Gerade hier sehe ich, zum dringenden Ausgleich des Stillsitzens im Schulalltag, bedeu-



tende Chancen, Körperwahrnehmung zu stärken und dem Bewegungsdrang von Kindern gerecht zu werden. Hier gehören alle choreografierten Tänze, freies Bewegen zur Musik, Singen mit Bewegungsspiel, Improvisation und Bewegungsspiele mit Musik dazu. Als Warm-up und Körperwahrnehmungsübung eignet sich beispielsweise „Tanz der Glieder“. Alle Kinder bewegen sich frei im Raum, sobald die Musik erklingt, passen die Kinder ihre Bewegungen dem Klang und Rhythmus der Musik an. Auf ein Kommando des Leiters/der Leiterin lassen die Kinder nacheinander verschiedene Körperteile den Rest des Körpers anführen (Füße, Arme, Ellbogen...). Alle Minuten kommt ein Wechsel (Grohe, Junge & Müller, 2012, S. 28). „Geistertanz“ dient sowohl um Aufwärmen als auch zur Beruhigung der Gruppe. Kinder bewegen sich zur Musik, welche nach und nach leiser wird. Bei Stille friert die Bewegung ein (Grohé & Junge, 2014, S. 21).

Singen und Stimme

Singen beinhaltet bedeutende Bildungsmöglichkeiten, die einerseits fachlichen Inhalts und andererseits außermusikalischen Inhalts sind. Diese außermusikalischen Inhalte, sogenannte Transfereffekte, scheinen mir in Fokus auf die Freizeitpädagogik von großer Bedeutung zu sein. Das gemeinsame Singen fördert Vertrauen und Zusammenarbeit. Ein breites Band psychischer Prozesse wie Empfinden, Wahrnehmen, Speichern, Dokumentieren, Erinnern, Vorstellen, Einbildung, Denkvermögen und Aufmerksamkeit wird aktiviert und trägt wesentlich zur Persönlichkeits-schulung bei. Weiters hilft Singen Emotionen zu regulieren, Ausgeglichenheit herzustellen, das Selbstvertrauen zu fördern. Die Förderung von Sprache und Sprachgefühl sind weitere Nebenefekte (Bojack-Weber, 2012, S. 17). Ähnlich beschreibt Christiane Wieblitz außermusikalische Lernprozesse beim Singen in einer Gruppe. Diese sind Persönlichkeitsentwicklung (körperliche-geistige Beweglichkeit, Kommunikationsfähigkeit, Selbstsicherheit, Neugier, ...), Sozialverhalten (Initiative ergreifen, abwarten, tolerieren, anerkennen, einordnen, ...), Kreativität und Intelligenz (Sprachförderung, Aufmerksamkeit, Konzentration, Geschmack, Geschicklichkeit, ...) (Wieblitz, 2007, S. 22). Die Lernbereiche für das Singen sind vielseitig: Atmung, Sprache, Rhythmus, Stimme, Tonvorstellung, Hören, Melodieerfindung und Bewegung.

Musik und malen

Diese Verbindung lässt die zwei Künste in vielen Facetten auftreten. Das Spektrum reicht von Nach-Notation von Musik bis zur Umsetzung von Strukturen, welche in der Musik vorhanden sind,

in Farben und Formen. Das freie Malen zur vorgegebenen Musik und der umgekehrte Weg, die Vertonung eines Bildes, sind die Grundrichtungen. Verbindung zwischen Farbe und Ton, synästhetische Effekte wie „Farbenhören“, Ausdruck des Bildes und der Musik sind wertvolle emotionale Verknüpfungen, welche Kinder hier erfahren können. Auditive Eindrücke werden visuell fixiert, subjektive Empfindungen der Kinder simultan zum Hören bildlich festgehalten. Assoziatives Musikmalen fördert die Erlebnisfähigkeit, die Fantasie und die ganzheitliche Wahrnehmung und Ausdrucksfähigkeit. Bei rhythmisch-motorischem Malen wird Musik in freie Bewegung umgesetzt und dann mit Linien zu Papier gebracht (vgl. Tischler & Moroder-Tischler, 1990, S. 45 f.).

Eine mögliche Vorgabe für musikalisch-themengebundenes Malen ist das Bild „Das große Tor von Kiew“ aus dem Zyklus „Bilder einer Ausstellung“ von Modest Mussorgski. Kinder hören das Stück an und sollen die gehörte Musik in ein Bild umsetzen. Sie sollen sich von der Musik inspirieren lassen. Das Original wird nicht gezeigt. Die einzelnen Bilder können aufgehängt und als „Museumsrundgang“ von allen betrachtet werden. Die Musik ertönt während des Malens und des Rundgangs. Weiters können Kinder ihre Hörerlebnisse erzählen, welche Elemente der Musik sie in ihr Bild haben einfließen lassen. Erst am Ende zeigt der/die Leiter/in das originale Bild von V. Hartmann, dann können Gemeinsamkeiten mit und Unterschiede zu den Bildern der Kinder besprochen werden (Steurich, 2012, S. 65 f.)

Musik hören und erfassen

Das Ohr begleitet unser Dasein (schon im Mutterleib) als zuerst entwickeltes Organ am eindrucklichsten. Dieses sensible Organ zu schützen, gehört zu den Kernaufgaben jeglichen musikpädagogischen und pädagogischen Bemühens, besonders in heutiger Zeit akustischer Überreizung. Das Hören von Musik, Geräuschen und Klängen erfordert Konzentration und Ruhe. Stille wahrzunehmen ist die Grundvoraussetzung für das Hören. Dies zu üben, um „Musik“ zu erleben, ist herausfordernd, aber von Bedeutung. Hier sei das Buch „Tiefe Ruhe für Kinder“ von Maria Zeissler und Gottfried Jaufenthaler erwähnt, in dem zahlreiche Spiele und Ideen vorgestellt werden, immer ausgehend von dem Kerngedanken der erlebten Stille.

Schlussgedanken

Das Erleben von Musik ist so individuell wie jeder Mensch selbst. Das Hören löst im Menschen die



unterschiedlichsten Emotionen aus, berührt den Menschen sehr individuell. Hier ist Behutsamkeit geboten, Gedanken und Gefühle von gehörter, erlebter Musik vor der Gruppe zu artikulieren und gelten zu lassen. Musik versunken, konzentriert in Ruhe hören zu können und die Möglichkeit, über Musik zu sprechen, sind erstrebenswerte Ziele. Musik eignet sich bestens, in allen vier Dimensionen einer qualitativvollen Nachmittagsbetreuung eingesetzt zu werden. Musik, die Körper, Geist und Seele gleichermaßen berührt und anregt, trägt ganz wesentlich zu einer gesunden Entwicklung von Kindern bei. Zum Postulat von „Selbst-Aktiv-Sein, Spontaneität, Selbstentfaltung, Sozialkontakt und Gemeinsamkeit, Sich-Entspannen und Wohlfühlen, Spaß und Lebensgenuss“ in der Freizeitpädagogik leistet Musik in all ihren Facetten einen bedeutenden Beitrag. Auch wenn nicht alle oben aufgelistete Gebiete von jedem/r einzelnen Freizeitpädagogen/in fachlich perfekt abgedeckt werden können, so lassen sich einzelne Bereiche sicher gut vermitteln.

Literatur

- Bojack-Weber, R. (2012). *Singen in der Grundschule. Eine Untersuchung zur Singfähigkeit und zum Singverhalten von Grundschulkindern*. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Grohé, M., Junge, W. & Müller K. (2012). *Musikspiele. 99 Spiele rund um den Musikunterricht*. Innsbruck: Helbling.
- Grohé, M. & Junge, W. (2014). *Musikspiele 2. 77 Spiele rund um den Musikunterricht*. Innsbruck: Helbling.
- Gudjons, H. (2012). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heckmair, B. & Michl, W. (2012). *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik* (7. Aufl.). München: Reinhardt.
- Hegi, F. (1997). *Improvisation und Musiktherapie*. Paderborn: Junfermann.
- Heukäufer, N. (Hrsg.). (2012). *Musik Methodik. Methodik für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Matl-Vidmar, M. & Matl, C. (2008). *Erlebnis Musik 1. Lehr und Arbeitsbuch für Musikerzie-*
- *hung. 1. Klasse Hauptschule und allgemein bildende höhere Schule*. Salzburg: Ivo Haas.
- Nahrstedt, W. (1990). *Leben in freier Zeit. Grundlagen und Aufgaben der Freizeitpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Opaschowski, Horst W. (1996). *Pädagogik der freien Lebenszeit*. Opladen: Leske & Budrich.
- Pädagogische Hochschule Tirol (25. Juli 2015). Curriculum für den Hochschullehrgang Freizeitpädagogik (Akademischer Freizeitpädagoge) (Akademische Freizeitpädagogin). Abgerufen am 17.2.2016 von http://ph-tirol.ac.at/sites/pht.tsn.at/files/upload_soa/curriculum_freizeitpaedagogik_v2_0.pdf
- Steurich, C. (2012). *20 x Musik für 45 Minuten. Ausgearbeitete Stunden mit Materialien und Musikstücken*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Tischler, B. & Moroder-Tischler, R. (1990). *Musik aktiv erleben*. Frankfurt a. Main: Diesterweg.
- Wieblitz, C. (2007). *Lebendiger Kinderchor. Anregungen und Modelle*. Boppard am Rhein: Fidula.

Jugend und ihr Interesse an Politik

Peter Langer

Vorbemerkungen

Vorliegender Artikel entsprang dem Wunsch eines Praktikers und beschäftigt sich mit der Annahme, dass sich 14-16-jährige Schülerinnen und Schüler der Polytechnischen Schule mehrheitlich weder für Politik im Allgemeinen noch für das Fach Politische Bildung/Wirtschaftskunde (PBW) im Speziellen interessieren. Der Autor, selbst viele Jahre Lehrer an Polytechnischen Schulen in Tirol, unterrichtete unter anderem auch dieses Fach und führte im Feber 2012 an der Polytechnischen Schule in Hall eine Umfrage durch, um herauszufinden, welche politisch relevanten Themen 14-16-jährige Jugendliche beschäftigen und welche behandelten Unterrichtsthemen für sie interessant waren oder auch nicht. Zu diesem Zweck wurde ein Fragebogen konzipiert, auf den im Folgenden noch näher eingegangen wird.

In der sehr umfassenden Literatur kommt immer wieder der Begriff „Politikverdrossenheit“ vor. „Politikverdrossenheit bezeichnet eine negative Einstellung der Bürger in Bezug auf politische Aktivitäten und Strukturen, die sich unter Umständen in Desinteresse an und Ablehnung von Politik, ihrer Institutionen und politischem Handeln äußert“, definiert das Österreichische Wörterbuch 2012. K. Arzheimer gelangt zum Ergebnis, dass dieser äußerst unscharfe und dabei mediengerechte Terminus von sehr vielen Autorinnen und Autoren entweder als mentaler oder als emotionaler Zustand des Menschen verstanden wird (Arzheimer, 2005, S. 203).

Dieses hypothetische Desinteresse bei Jugendlichen zu hinterfragen war Kernpunkt der Umfrage.

Der Fragebogen

Die Schülerinnen und Schüler mussten folgende acht Fragen schriftlich beantworten:

1. Welches Thema/Welche Themen hat/haben dich bis jetzt in PBW am meisten interessiert?
2. Welches Thema/Welche Themen hat/haben

- dich bis jetzt in PBW am wenigsten interessiert?
3. Welches Thema möchtest du unbedingt im heurigen Schuljahr noch behandeln?
4. Wie sehr interessiert dich Politik im Allgemeinen?
5. Weißt du, wofür folgende Abkürzungen stehen? SPÖ, ÖVP, FPÖ, BZÖ, KPÖ
6. Wie heißt der derzeitige Landeshauptmann von Tirol?
7. Wie heißt der derzeitige Bundeskanzler von Österreich?
8. Wie heißt der derzeitige Bundespräsident von Österreich?

Die Fragen 1 bis 3 waren als offene Fragen konzipiert und erlaubten ein breites Spektrum an Antwortmöglichkeiten. Die Jugendlichen sollten ihre Gedanken, Wünsche und Meinungen frei formulieren können.

Die Fragen 4 bis 8 zielten darauf ab, konkrete Einschätzungen und Faktenwissen abzufragen.

Auswertung und Interpretation

Die Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die Verteilung der befragten Schülerinnen und Schüler auf die vier Klassen (N = 78, m = männlich, w = weiblich, die dahinterstehende Zahl gibt das Alter) an.

In Abbildung 1 und 2 folgt eine Gegenüberstellung der meistgenannten Antworten der 14-, 15-, und 16-jährigen Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die erste Frage (Welches Thema/Welche Themen hat/haben dich bis jetzt in PBW am meisten interessiert?). Die wichtigsten Ergebnisse werden grafisch dargestellt (Mehrfach- sowie Nullnennungen waren möglich).

Im Folgenden werden einige relevante Ergebnisse miteinander verglichen, wobei einschränkend festzuhalten ist, dass die Gruppe der 16-jährigen in absoluten Zahlen sehr klein ist (N=7). Wie aus der Grafik „Gesamtvergleich der interessanten Themen“ ersichtlich, ist es für die Lehrperson nicht einfach, Unterrichtsthemen zu finden, die



14-16-jährige Schülerinnen und Schüler gleichermaßen „fesseln“. Während das Thema „Parteien“ bei den 14-Jährigen nur von 11% der Befragten als interessanter Lehrinhalt angesehen wird, stößt es bei den 16-Jährigen auf 100%iges Interesse. Auch beim Thema „Wahlen“ ist das Interesse bei den 14-jährigen wesentlich geringer als bei den 16-jährigen. Dies ist sicherlich der Tatsache geschuldet, dass die 16-jährigen bereits wählen dürfen, da mit der Wahlrechtsreform von 2007 der österreichische Nationalrat beschlossen hat, das Wahlalter für österreichische Staatsbürgerinnen und -bürger von 18 auf 16 Jahre zu senken.

Beim Thema „Staat“ war das Verhältnis 4% (14-Jährige) zu 71% (16-Jährige).

Diese drei Auswertungen zeigen, wie schwierig es für den Lehrer/die Lehrerin ist, den verschiedenen Interessen der jungen Erwachsenen gerecht zu werden. Diese unterschiedliche Altersverteilung in den Klassen ist mit ein Grund, warum das Fach Politische Bildung/Wirtschaftskunde bei ihnen nicht sonderlich beliebt ist. Was 16-Jährige interessiert, stößt bei 14-Jährigen Mitschülerinnen und Mitschülern oftmals auf wenig Interesse. Die meiste Übereinstimmung scheint noch beim Thema „Menschenrechte“ gegeben.

Woran liegt es, dass Jugendliche sich nicht stärker von politischen Themen angesprochen fühlen? Die Hypothese des Autors, dass die Jugendlichen sich für keine politischen Angelegenheiten interessieren, muss dahingehend abgeschwächt werden, dass bestimmte Themenbereiche sehr wohl Interesse hervorrufen können. Die Einsicht, warum bestimmte Sachverhalte im Unterricht zu behandeln sind, hängt oftmals mit dem Alter der Jugendlichen zusammen. Die in der Einleitung erwähnte Politikverdrossenheit und dass sich die jungen Menschen für nichts begeistern können, was mit Staat, Politik und Parteien zu tun hat, trifft nicht zu. Sie interessieren sich sehr wohl für ihrer Meinung nach politisch relevante Themenbereiche, doch gelingt es der Politik (und auch den Lehrpersonen) oftmals nicht, die vorhandene Bereitschaft der Jugendlichen, sich für politische Sachverhalte zu engagieren, zu fördern. Schülerinnen und Schüler bemerken durchaus die Machtlosigkeit der Politik bei wichtigen Themen wie z. B. bei der zunehmenden Umweltbelastung, bei der steigenden Arbeitslosigkeit und beim Bildungsstillstand. Es ist der Mangel an konkreten Lösungsansätzen sowie deren Umsetzung, der die jungen Leute hindert, sich mehr zu beteiligen (Buhl, 2003, S. 26). Dass sich die jungen Menschen nicht intensiver mit der Politik im Allgemeinen und mit Politikerinnen und Politikern im Speziellen identifizieren können und wollen, ist auch auf mangelndes Vertrauen in die agierenden Personen zurückzuführen. Ebenso vermissen die Ju-

Geschlecht/ Alter	Klasse A	Klasse B	Klasse C	Klasse D	gesamt
m 14	7	4	1	3	15
w 14	4	5	3	1	13
m 15	5	10	6	4	25
w 15	3	3	4	8	18
m 16	0	1	3	0	4
w 16	1	0	1	1	3
gesamt	20	23	18	17	78

Tabelle 1: Altersstruktur und Geschlechterverteilung

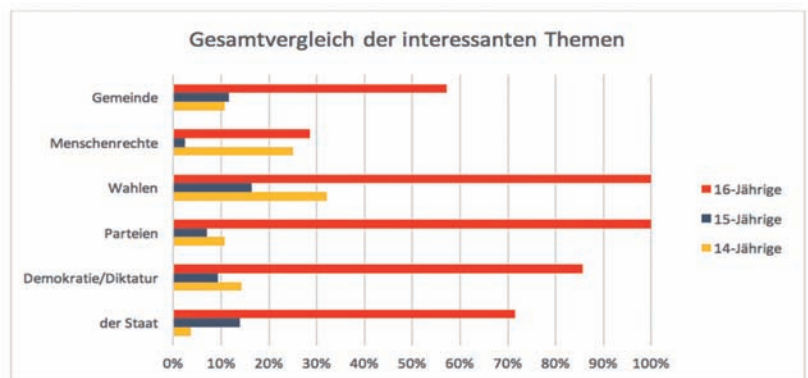


Abbildung 1: Vergleich der interessanten Themen für 14-Jährige (N=28), 15-Jährige (N=43) und 16-Jährige (N=7)



Abbildung 2: Vergleich Politikinteresse

gendlichen die Bereitschaft der Politik, auf ihre Bedürfnisse ernsthaft einzugehen. Dieses mangelnde „Ernst-nehmen“ der Forderungen und Wünsche der jungen Generation manifestiert sich auch in sinkenden Wahlbeteiligungen dieser Bevölkerungsgruppe. Interesse und Neugier stellen wichtige Voraussetzungen für ein Engagement auf politischer Ebene dar, aber wenn keine Anreize vorhanden sind, Interesse und Neugier zu wecken, wird sich diese Situation nicht so schnell ändern. Bei Nachfrage, wer denn Mitglied in einem (Jugend)Gemeinderat ist, hob von den 78 befragten Schülerinnen und Schüler der PTS niemand die Hand.

Zum Vergleich zu dieser kleinen schulinternen

Umfrage sei an dieser Stelle die 17. Shell Jugendstudie 2015¹ erwähnt, die am 13. Oktober diesen Jahres in Berlin der Öffentlichkeit vorgestellt wurde. Von Jänner bis Mitte März wurden 2558 Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren aus allen deutschen Bundesländern in dieser repräsentativen Studie zu ihrer Lebenssituation, ihren Einstellungen und Orientierungen befragt. Zusätzlich zu dieser quantitativen Studie wurde auch eine ergänzende qualitative Studie mit 21 jugendlichen Interviewpartnern durchgeführt. Die Wissenschaftler bezeichnen, kurz zusammengefasst, das Ergebnis als „bemerkenswert, überraschend und richtungsweisend“ (Wolber, 2015). Die junge Generation befinde sich im Aufbruch. Sie sei anspruchsvoll, wolle mitgestalten und neue Horizonte erschließen. „Immer mehr junge Leute entdecken dabei ihr Interesse an Politik. Der großen Mehrheit der Jugendlichen ist es wichtig, die Vielfalt der Menschen anzuerkennen und zu respektieren“ (ebd.).

Zurück zur Umfrage an der PTS: Themenbereiche, die in der Shell-Studie untersucht wurden, sind bei der Umfrage des Autors bei den 14-16-jährigen Schülerinnen und Schülern der Polytechnischen Schule nicht angedacht worden, da sie entweder zum damaligen Zeitpunkt noch nicht relevant waren (Stichwort: Flüchtlingsproblematik, Angst vor Terroranschlägen) und/oder auch nicht der Intention des Autors entsprachen. Gemeinsam ist aber beiden Untersuchungen die Frage nach dem Interesse an Politik generell. Bei der Shell-Studie wurden vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben („starkes Interesse, Interesse, wenig Interesse, gar kein Interesse). Die Antwortmöglichkeiten bei den PTS-Schülerinnen und Schülern reichten von „1 interessiert mich sehr“ bis „6 interessiert mich überhaupt nicht“.

Die folgenden Tabellen geben einen Überblick über die Antworten der 14-16-jährigen PTS-Schülerinnen und Schüler (Mehrfach- sowie Nullnennungen waren möglich).

Vergleicht man nun die Altersstruktur mit dem generellen Interesse an Politik, stellt man fest, dass die 14-Jährigen in der Rubrik „interessiert mich sehr“ und „interessiert mich“ mit 0% aufscheinen. Bei den 15-Jährigen zeigten sich zumindest 5% „sehr interessiert“ und 14% sind „interessiert“. Die 16-jährigen Schülerinnen und Schüler scheinen hier mit 16% bzw. 43% auf. Fast spiegelverkehrt könnte man die Auswertung des Desinteresses an Politik allgemein anführen: während die 16-jährigen jungen Leute bei 6 („interessiert mich überhaupt nicht“) und 5 („interessiert mich nicht“) keine Angaben machten (0%), ist das Verhältnis bei den 15-jährigen 12% zu 16% und bei der jüngsten Schülergruppe 14% zu 18%. Dem gegenüber bezeichnen sich in der Shell-Studie

2015 41% der befragten Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren als politisch interessiert. Ein Grund für dieses insgesamt recht hohe Interesse an Politik könnte in der Altersstruktur der Befragten liegen. Angesichts der Ergebnisse der PTS-Umfrage liegt der Schluss nahe, dass das Politikinteresse bei Jugendlichen mit jedem Lebensjahr zunimmt, weil politische Themen in steigendem Ausmaß Einfluss auf die direkte Lebenswelt der Jugendlichen haben. Es ist naheliegend, dass den Jugendlichen immer bewusster wird, dass die Politik maßgeblich den Zugang zu Bildung und Arbeitsmarkt und damit ihr Leben beeinflusst.

Die neueste Studie des österreichischen Instituts für Jugendkulturforschung von 2015 zeigt ein besorgniserregendes Ergebnis: fast die Hälfte der befragten 14-18-Jährigen (47%) hat wenig bis gar kein Vertrauen in das politische System in Österreich. Es wurde zudem erhoben, wem diese befragten Jugendlichen, wären am nächsten Sonntag Wahlen, ihre Stimme geben würden. Die nicht wahlberechtigten Jugendlichen wurden gebeten, sich vorzustellen, dass sie wählen dürften. Das Ergebnis: zwei von drei gaben eine gültige Stimme ab. Die „Grünen“ und „Blauen“ lagen vor SPÖ, ÖVP und Neos (Studie Jugendkultur, 2015, S. 2). Ein weiteres bemerkenswertes Detail konnte bei dieser Jugendstudie festgestellt werden: das Politikinteresse zeigt sich vorwiegend bei den männlichen Jugendlichen. Bei den weiblichen Befragten spielt Politik eine untergeordnete Rolle. Jedes zweite Mädchen beschreibt sich selbst als unpolitisch (ebd.). Auch hier können Parallelen zu den Ergebnissen der Shell-Studie gezogen werden, die angibt, dass „von dem wachsenden Politikinteresse die etablierten Parteien jedoch nicht profitieren können. Jugendliche bringen den Parteien wenig Vertrauen entgegen“ (Wolber, 2015).

Im Folgenden sind hier noch die Ergebnisse der Frage 5 der PTS-Umfrage „Weißt du, wofür folgende Abkürzungen stehen? SPÖ, ÖVP, FPÖ, BZÖ, KPÖ“ erwähnt. Was hierbei auffiel war die Tatsache, dass knapp 18% der Schülerinnen und Schüler wussten, wofür die Abkürzung „BZÖ“ steht, aber nur 15% wussten, was „SPÖ“ bedeutet. 73% der jungen Menschen konnten „ÖVP“ richtig ausschreiben, und 20% haben die „KPÖ“ korrekt bezeichnet.

Bei den Fragen 6-8 nach den Namen des amtierenden Landeshauptmanns, Bundeskanzlers und Bundespräsidenten wurden auch alle jene Antworten als gültig gewertet, die zwar falsche Vornamen aber richtige Familiennamen aufwiesen (z. B. Andreas Platter statt Günther Platter, Herbert Faymann anstelle von Werner Faymann, Hans Fischer anstatt Heinz Fischer). Von den 78 befragten Schülerinnen und Schülern haben 21, also 27% gewusst, wie der Name des Landeshauptmanns

Fußnoten

¹⁾ Seit 1953 beauftragt Shell in Deutschland Studien von unabhängigen Forschungsinstituten, um Sichtweisen und Erwartungen der Jugend zu dokumentieren.



von Tirol lautet. Bei der Frage nach dem derzeitigen Bundeskanzler konnten 23 Jugendliche, das sind 29%, den Familiennamen korrekt nennen. Gut jeder Zweite (41 von 78 also 52%) wusste, wie der amtierende Bundespräsident mit Nachnamen heißt.

Ausblick und Lösungsmöglichkeiten

Wie könnte man versuchen, das Interesse der Jugend an Politik zu steigern? In letzter Zeit versuchen die Parteien, junge Menschen an wählbarer Stelle auf ihren Wahllisten zu platzieren. Dies mag vielleicht ein kleiner Fortschritt sein, aber wenn diese Jungkandidaten dieselbe Politik vertreten, wie die „Alten“, wird das nicht viel ändern. Ziel-führender könnte sein, regionale Politikerinnen und Politiker in die Schule einzuladen bzw. die Volksvertreter an ihren Arbeitsplätzen zu besuchen, sei dies in der Gemeindepolitik oder im Landtag.

Eine schon etwas länger laufende Initiative, junge Menschen für Politik zu begeistern, ist die sogenannte „Demokratiewerkstatt“. Die damalige Präsidentin des österreichischen Nationalrats, Barbara Prammer, lancierte im März 2007 dieses Projekt. Das zuständige Team wurde mit der Entwicklung neuer Zugänge für Jugendliche zur Umsetzung von gelebter und lebendiger Demokratie beauftragt. Demokratieverständnis und Demokratieerleben standen im Mittelpunkt. Dazu wurden dialogorientierte Ansätze zu Demokratie aber auch für die Partizipation entwickelt. Ziel war es, den Jugendlichen aufzuzeigen, dass z. B. die Beteiligung an Wahlen nicht als lästige Pflicht begriffen werden sollte, sondern als Chance und Möglichkeit für Veränderung. Hauptaugenmerk wurde auf die Bereitschaft, einen persönlichen Beitrag zu leisten, gelegt. Das Sich-Engagieren in Non-Profit-Organisationen (Jugendbeirat, Jugendgemeinderat, Jugendlandtag, Jugendparlament) sollte gefördert und als Wert anerkannt werden (Langer, 2014, S. 68).

Seit 2011 gibt es auch in Tirol die Möglichkeit, dass junge Leute zwischen 10 und 16 Jahren die Räumlichkeiten der Tiroler Landesregierung besuchen und in einer Art Stationenbetrieb mit führenden Politikerinnen und Politikern des Landes diskutieren können. Tiroler Schülerinnen und Schüler können dabei Demokratie unmittelbar erfahren. In altersgemäßen Workshops haben sie die Gelegenheit, demokratische Strukturen besser zu durchschauen. Ein Ziel dieser Bemühungen ist auch, eine stärkere Beteiligung an demokratischen Prozessen zu fördern.

Trotz dieser vereinzelter Initiativen durch außerschulische Institutionen scheint es aber noch nicht

gelingen zu sein, das Interesse für Politik bei Buben und Mädchen dieses Alters soweit zu wecken, dass sie sich im Unterricht und außerhalb der Schule für politisch interessante Sachverhalte und Themen begeistern können.

Wichtig wären in diesem Zusammenhang weitere Forschungsprojekte mit Bezug zum Fach Politische Bildung/Wirtschaftskunde (PBW), die auf die Erhebung der Bedürfnisse und die altersadäquate Aufbereitung politischer Themen für Jugendliche abzielen.

Literatur

- Arzheimer, K. (2009). Politikverdrossenheit. In D. Nohlen, & R.-O. Schultze (Hrsg.), *Lexikon der Politikwissenschaft Band 2 N-Z*. 4. aktualisierte und ergänzte Auflage. (S. 19). München: Verlag C. H. Beck.
- Buhl, M. (2003). *Jugend, Familie, Politik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Institut für Jugendkulturforschung. (Jänner 2015). Studie: Jugend und Politik (Presstext). Abgerufen am 16. Dezember 2015 von [www.jugendkultur.at](http://jugendkultur.at): http://jugendkultur.at/wp-content/uploads/Studie_Jugend_und_Politik_Presstext.pdf
- Langer, P. (2014). *Bilder im Unterricht: der Einsatz von Film und Fotografie im Fach Politische Bildung/Wirtschaftskunde als Motivation für Schülerinnen und Schüler der Polytechnischen Schule. Begünstigende und hemmende Faktoren für den Unterricht mit 14-15-jährigen Schülerinnen und Schülern*. (Nicht veröffentlichte Dissertation). Universität Innsbruck, Österreich.
- Wolber, C. (13. Okt. 2015). 17. Shell Jugendstudie: eine pragmatische Generation im Umbruch. Abgerufen am 14. Dez. 2015 von <http://www.shell.de/aboutshell/our-commitment/shell-youth-study-2015.html>

Bilder im Unterricht

*Der Einsatz von Bildern im Fach Politische Bildung/Wirtschaftskunde
an der Polytechnischen Schule Hall*

Peter Langer

Einleitung

In unserer Zeit haben Bilder eine immense Bedeutung. Ob in digitalen Medien oder in Fernsehen und Presse, das Bild begleitet uns auf Schritt und Tritt. Überdimensionierte Werbebotschaften stürzen von riesigen Reklametafeln auf uns ein, ganzseitige Annoncen in Tageszeitungen erfassen unsere Aufmerksamkeit, großteils auch unbewusst.

Methodisch-didaktische Überlegungen zum Einsatz von Bildern im Unterricht

Kinder begreifen schon sehr früh, dass Bilder und ihre Darstellung nicht nur konkretes Dasein abbilden, sondern auch eine abbildhafte Funktion erfüllen. Für Kinder üben Bilder offensichtlich durch bestimmte Reize eine besondere Symbolfunktion aus. „Auf diese Weise erleichtern Bilder den Erwerb so genannter repräsentationaler Einsichten und bereiten den Weg für eine vielschichtige symbolische Sensitivität, die wiederum als wesentliche Grundlage für den Erwerb komplexerer Symbolsysteme, wie etwa das der Schriftsprache, gilt“ (Ennemoser & Kuhl, 2008, S. 11 ff.). Schülerinnen und Schüler können sich Gesehenes besser merken als Gehörtes, weil sie Reize von außen hauptsächlich durch den visuellen Kanal aufnehmen. Wenn man das als Lehrperson weiß und geschickt anwendet, findet man durch die Verwendung von Bildern bessere Zugänge zu den zu Unterrichtenden und kann es dadurch schaffen, sie für Themen zu interessieren, die zuvor nicht in ihrem Fokus standen. Bilder eignen sich nicht nur zum Diskutieren, sondern können auch als Schreibanreiz dienen. Bilder lenken die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf bestimmte Sachverhalte und können die verschiedensten Unterrichtsinhalte veranschaulichen und verdeutlichen. Gelingt es, bei der Vermittlung von Lehrinhalten Bilder im Kopf der Lernenden ent-

stehen zu lassen, erleichtert dies erwiesenermaßen das Reproduzieren des Erlernten. Neben dem kognitiven Aspekt werden durch Bilder auch die emotionalen Bereiche in uns angesprochen (siehe dazu Ausführungen zum Projekt weiter unten). Den Schülerinnen und Schülern eröffnet sich ein In-Sich-hineinschauen und auch für die Lehrperson kann sich ein anderer Blick auf die Lerngruppen ergeben.

Ziel der methodischen und didaktischen Anstrengungen jeder Lehrperson im Unterrichtsfach „Politische Bildung und Wirtschaftskunde (PBW)“ sollte sein, Bilder in all ihren Varianten einzusetzen. Seien dies nun Plakate (z. B. Wahlplakate), Portraits (z. B. von Politikern), historische Abbildungen (z. B. die Unterzeichnung des Staatsvertrags 1955) oder Karikaturen. Obwohl diese in den meisten aktualisierten Lehrbüchern zum Einsatz kommen, sind sie in den derzeit verwendeten Schulbüchern für die Polytechnischen Schulen nur äußerst selten zu finden. Das aktuelle Lehrbuch „Politische Bildung und Wirtschaftskunde“ für die PTS Hall (Auflage 2006) trägt das Erscheinungsbild der 1970er Jahre und genügt daher leider nicht den Ansprüchen an modernes Bildmaterial im Unterricht.

Auch heute ist Schule überwiegend eine Schule der Schrift. Das Bild spielt im Unterricht an der Polytechnischen Schule Hall - wenn überhaupt - nur eine untergeordnete Rolle.

Das Schulsystem hat sich (noch) nicht tiefgründiger auf die bildlichen Vermittlungsmöglichkeiten eingelassen. Die Schriftlichkeit überwiegt. Das Bild dient nur zur Ergänzung. Für den Pädagogen bedeutet dies, dass die Schule, so wie sie die Kinder und Jugendlichen lehrt, Texte zu schreiben und zu lesen, auch bemüht sein sollte, das Sehen von Bildern zu lehren. Man spricht dabei von pädagogischer Ikonologie und Ikonographie. Die Ikonologie ist ein zentrales, aber von der Ikonographie nicht eindeutig ablösbares Charakteristikum der Kunstgeschichte. Es ist die Lehre vom Inhalt und von der Bedeutung des Dargestellten. Bei der pädagogischen Ikonographie geht es hauptsächlich um die Beschreibung, Form- und



Inhaltsdeutung von alten und neuen Bildwerken mit pädagogisch relevanten Motiven. Beiden gemeinsam ist die Frage nach den pädagogisch bedeutsamen Bildaussagen.

Der konkrete Einsatz von Bildern im Fach Politische Bildung/ Wirtschaftskunde an der PTS Hall

Wenn Lehrerinnen und Lehrer Bilder in ihrem Unterricht einsetzen (wollen), müssen sie sich bewusst werden, dass sie die Schülerinnen und Schüler aus der alltäglichen Umgebungswahrnehmung herausnehmen und ihre Sicht auf ein konkretes Bild lenken müssen. Aufgrund der vermehrten Ablenkung durch verschiedene Bildreize (z. B. durch den ständigen Gebrauch elektronischer Medien) stellt es eine zunehmende Herausforderung für Lehrpersonen dar, Schülerinnen und Schüler auf ein einzelnes Bild zu fokussieren. Wie also Bilder in der didaktischen Arbeit eingesetzt und verwendet werden, ist gut zu planen. Folgende Fragen drängen sich somit auf:

- Mit welchem Medium gelingt es am besten, die Schülerinnen und Schüler auf das Bild aufmerksam zu machen (OH-Folie, Internet, Poster, Bild in einem wissenschaftlichen Buch, eine Nachbildung des Originals)?
- Wie gelingt es, die Aufmerksamkeit der Gruppe von der Umgebungswahrnehmung auf das Bild zu lenken?

Um diese Fragen im Schulalltag zu ergründen, führte der Autor ein Projekt zum Thema „Der konkrete Einsatz von Bildern im Fach PBW“ an der Polytechnischen Schule Hall durch. Aus vorangegangenen Untersuchungen war dem Autor bekannt, dass das Interesse der polytechnischen Schülerinnen und Schüler an politischen Themen, abhängig von ihrem Alter, sehr unterschiedlich ist. Wie bereits erwähnt, muss man sich als Lehrperson ganz genau überlegen, wie es tatsächlich gelingen kann, mit dem gezielten Einsatz von Bildern die Jugendlichen für PBW stärker zu interessieren. Hierzu muss ergänzend festgehalten werden, dass die dafür notwendige Bildlesekompetenz bei Lernenden und ebenso bei vielen Lehrenden fehlt.

Geschichtliche Ereignisse sind für junge Menschen deshalb oft schwer „begreifbar“, weil diese keinen Bezug zu ihrer Lebenswelt haben. Daher ist es notwendig, geeignete Mittel zur Verfügung zu stellen, um ihnen Politik im Laufe der Geschichte möglichst unter Bezug zu ihrer eigenen Lebensgeschichte zu vermitteln. Bilder können eben auch direkten Einfluss auf Verhalten und Motivation im Unterricht bewirken, vor allem

wenn diese Emotionen hervorrufen. Zusätzlich bietet die Verwendung von Bildern die Möglichkeit, die quellenkritischen Fähigkeiten, die für das Verstehen von historischen Zusammenhängen und Erkenntnissen wichtig sind, zu erlernen. Kramer (2002, S. 4) sagt dazu: „Reflektiertes Geschichtsbewusstsein bedeutet auch, sich der Wirkmächtigkeit von Geschichte in der Gegenwart bewusst zu sein und zu begreifen, wie sich Geschichte selbst auf Grund ihrer Funktion bei der Legitimation politischen Handelns oder durch Indienstnahme für spezifische Absichten wandelt, wie sie modifiziert oder neu geschrieben wird.“

Für die Lehrperson bedeutet dies, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler – ihrem Alter entsprechend – zu einem kritischen Umgang mit Geschichte und Politik befähigen muss. Der gezielte Einsatz von Bildern (unbewegten und bewegten) im Unterricht soll dies unterstützen.

Das Projekt

Die Zeit für die Durchführung des Projekts an der Polytechnischen Schule Hall (PTS), das der Autor des Artikels selbst durchführte, war auf fünf Unterrichtsstunden – ohne Vorbereitung – beschränkt, wobei die Möglichkeit der Verlängerung einplant war. Wichtig war und ist vor allem auch für die Schülerinnen und Schüler, dass sie über den zeitlichen Rahmen von vornherein Bescheid wissen. Dadurch ist es für alle Beteiligten leichter, die anfallenden Aufgaben zu koordinieren und termingerecht zu erfüllen. Die Gruppengröße und die Gruppenzusammenstellung oblagen dem Autor und wurden bereits im Vorfeld fixiert.

Um an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen und nicht gleich direkte fachliche Inhalte zum Thema Politik anzusprechen, oder besser gesagt „bildlich“ den Fokus darauf zu richten, hat der Autor als Projektleiter die Jugendlichen zuerst mit realen Bildern aus ihnen bekannten Arbeitswelten konfrontiert. Der erste Arbeitsauftrag bestand darin, dass jede Schülerin und jeder Schüler zur ersten Projektstunde ein Foto mitbringen sollte, das im Laufe der berufspraktischen Woche in einem Lehrbetrieb aufgenommen wurde. Die Abbildung sollte einen Lehrling in einer für seinen Beruf typischen Arbeitssituation darstellen. Durch die gezielte Bildbeschreibung und konkrete Auseinandersetzung mit den verschiedenen Berufsbildern sollten die Schülerinnen und Schüler dafür sensibilisiert werden, dass sich der gesellschaftliche Stellenwert der Demokratie nicht nur in den Freiräumen des Privatlebens, sondern eben auch in der Arbeitswelt widerspiegelt. Neben der konkreten Beschreibung des Arbeitsumfeldes wurden vor allem auch Arbeits-



zeiten und Entlohnung diskutiert. In einem zweiten Schritt wurden Filmsequenzen aus verschiedenen Kontinenten zu den dort herrschenden Arbeitsbedingungen vorgeführt. Im krassen Gegensatz zu den selbst mitgebrachten Bildern sahen die Jugendlichen Ausschnitte aus dem Film „Workingman´s death“ von Michael Glawogger. Im Anschluss daran wurde von den Schülerinnen und Schülern herausgearbeitet, dass sich die Arbeitsbedingungen in anderen Gesellschaften deutlich von denen in Österreich unterscheiden. Im Laufe des Projekts wurde den Jugendlichen zudem verdeutlicht, dass sich die politische Situation in den gezeigten Ländern gänzlich von der demokratischen Lebenswelt in Mitteleuropa unterscheidet. Auf der einen Seite sieht man einen österreichischen Kfz-Techniker-Lehrling in einer wohltemperierten Werkstatt, der an einem Auto die Bremsen repariert, auf der anderen Seite junge Männer, die in 40cm hohen Höhlengängen in aufgelassenen Kohlebergwerken in der Ukraine die für den eiskalten Winter notwendige Kohle illegal abbauen. Die intensive Beschäftigung mit dem jeweiligen Bildmaterial sollte den Jugendlichen näher bringen, dass das politische Geschehen direkten Einfluss auf die Gesellschaft allgemein und auf die Arbeitswelt im Speziellen hat.

Wie bereits oben erwähnt, muss an dieser Stelle noch einmal festgehalten werden, dass durch Bilder, unabhängig von der Art (unbewegt oder bewegt), beim Betrachter Emotionen hervorgerufen werden. Die Betroffenheit, die die Filmausschnitte bei den Schülerinnen und Schülern auslösten, wurde in den anschließenden Diskussionen deutlich sichtbar. Jedes Bild hat eine bestimmte Aussagekraft. Da Jugendliche wie Erwachsene trotz

der Vielschichtigkeit von Bildaussagen Bilder „eindeutig“ identifizieren möchten, muss der Unterricht auf diese Eindeutigkeit setzen. Im Unterricht kann es aber eben auch zu voreiligen Auffassungen und Auslegungen kommen. Der Schüler/die Schülerin kann vom genauen Hinsehen abgelenkt werden, wodurch ein besseres Verständnis des Bildes erschwert wird. Aus diesem Grund spielt auch beim Einsatz von Bildern im Unterricht eine konzentrationsförderliche Lernumgebung eine wichtige Rolle. Weiters muss beachtet werden: Bilder sind immer nur ein Ausschnitt aus einem Ganzen, aus einer umspannenden Realität. Dies muss die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern klar mitteilen. Das Bild ist ein Teil vom Ganzen. Um die Bilder in ihrer Vielfältigkeit zu verstehen, ist es notwendig genau hinzusehen, um die gesamte Botschaft zu erfahren, zu begreifen. Für den Autor hat sich ganz deutlich gezeigt: Bilder brauchen Zeit. Vielfach nimmt man sich als Lehrperson diese Zeit aber nicht, und so werden Bilder zu einem Motivationsanreger am Stundenbeginn degradiert. Im Projektverlauf hat sich gezeigt, dass das geplante Zeitausmaß von fünf Unterrichtsstunden für die Erarbeitung der gewünschten Zielsetzung ausreichend war.

Zusammenfassung der Grundsätze, die bei der Verwendung von Bildern im Unterricht unabdingbar sind (die Reihung ist nicht wertend):

- Die Auswahl des Bildes muss genau überlegt werden.
- Der Fokus sollte auf didaktisch wertvolle Bilder gelegt werden, damit eine Konzentration aufs Wesentliche möglich ist.
- Vorschnelle Deutungen der Bilder durch die Schüler müssen vermieden werden.
- Für das Einlassen auf Bilder muss genügend Zeit eingeplant werden.
- Schülerinnen und Schüler sollten genau angeleitet werden, wie sie sich Bildern annähern sollen. (Bildlesekompetenz)
- Bilder sollten nicht nur als Einleitung für einen Stundenbeginn dienen.
- Bilder können die Wirklichkeit nicht objektiv abbilden. Schülerinnen und Schüler sollen wissen, dass Bilder Interpretationen der Wirklichkeit sind und immer einen Ausschnitt der Wirklichkeit darstellen und nicht die Wirklichkeit selbst.

Ergebnisse des Projekts

Die rege Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler während der gesamten Projektdauer hat sich wesentlich von den vorangegangenen Unterrichtsstunden unterschieden. Dies lässt darauf schlie-



Ben, dass die eingesetzten Bilder und Filmbeiträge passend zur Lebenswelt der Jugendlichen gewählt wurden. Die intensiven Diskussionen trugen dazu bei, dass von den Jugendlichen selbst politische und gesellschaftliche Zusammenhänge erkannt wurden. Unterschiedliche politische Systeme bedingen unterschiedliche Arbeits- und Lebenswelten. Die Schülerinnen und Schüler dafür zu sensibilisieren, war Ziel des Projekts und ist aus Sicht des Autors gut gelungen. Bei Schülerinnen und Schülern soll schon früh Interesse für die verschiedensten Themen geweckt und eine Diskussionskultur gelehrt werden. Dies scheint durch den Einsatz von Bildern, die an die Lebenswelt der jungen Menschen anschließen können, zu gelingen. Der Faktor Zeit spielt dabei eine nicht unwesentliche Rolle. In der aktuellen Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen stellt der Erwerb der Bildlesekompetenz einen fixen Bestandteil dar.

Abschließend sei noch bemerkt, dass es wichtig wäre, bereits länger im Dienst befindlichen Lehrpersonen ein Fortbildungsangebot zur Verfügung zu stellen, das sie zum gezielten Einsatz von Bildern zur Unterrichtsgestaltung befähigt.

dien/wahlmodule_unterlagen/2012/388/01%20Bildverstehen%202012.pdf

- Schulz, M. (2009). *Ordnungen der Bilder. Eine Einführung in die Bildwissenschaft*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Literatur

- Ennemoser, M. & Kuhl, J. (2008). Die Bedeutung von Bildern aus entwicklungspsychologischer Sicht. In G. Lieber (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit Bildern*. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Krammer, R. (September 2002). Reflektiertes Geschichtsbewusstsein als Ziel des Geschichtsunterrichtes. Was tun in der Praxis? (Nicht ausgearbeitetes Manuskript für ein Referat, gehalten am Österreichischen Historikertag in Salzburg). Abgerufen am 23. Dezember 2015 von http://www.erinnern.at/bundeslaender/wien/startseiten-aliases/wien/bibliothek/dokumente/212_Krammer-ReflektiertesGeschichtsbewusstsein.rtf/view
- Langer, P. (2014). *Bilder im Unterricht: der Einsatz von Film und Fotografie im Fach Politische Bildung/Wirtschaftskunde als Motivation für Schülerinnen und Schüler der Polytechnischen Schule. Begünstigende und hemmende Faktoren für den Unterricht mit 14-15-jährigen Schülerinnen und Schüler*. (Nicht veröffentlichte Dissertation). Universität Innsbruck, Österreich.
- o. A. (2012): Studienseminar Koblenz. Wahlmodul. Abgerufen am 28. Dezember 2015 von <http://www.zweigstelle.studienseminar-koblenz.de/me->



Auf dem Weg zur Ganztagsschule

Erhebung zum Fortbildungsbedarf in der Schulischen Tagesbetreuung

Karin Mauracher

Abstract

Die Pädagogische Hochschule Tirol ist für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von in der Schulischen Tagesbetreuung (STB) tätigen Pädagoginnen/Pädagogen verantwortlich. Um Tiroler Schulen in ihrer Entwicklung zu (verschränkten) Ganztagsschulen durch ein optimales Fortbildungsangebot bestmöglich unterstützen zu können, wurde vom Institut für berufsbegleitende Professionalisierung (IPR) eine Erhebung zum Fortbildungsbedarf in der Schulischen Tagesbetreuung durchgeführt. Das Forschungsdesign dieser Erhebung war im Sinne der Aktionsforschung triangulär angelegt. Zu einer Online-Umfrage an allen Schulen mit Tagesbetreuung wurden zusätzlich eine Befragung repräsentativer Vertreter/innen der STB (Netzwerkgruppe STB) und ein Gespräch mit der Schulaufsicht (LSI) durchgeführt, um verschiedene Perspektiven einzubringen. Ziel der Erhebung war, neben einer Evaluierung des bisherigen Angebots einen Überblick über gewünschte Fortbildungsthemen und formate zu gewinnen, der sich sowohl unmittelbar auf den nächsten Planungszyklus auswirken als auch längerfristig in entsprechender Konzeptionsarbeit niederschlagen soll.

1. Einführung

Die Schulische Tagesbetreuung wurde in Tirol während der letzten Jahre massiv ausgebaut, seit dem Schuljahr 2011/12 hat sich die Zahl der Standorte mit Schulischer Tagesbetreuung mehr als verdoppelt. Schulen, die eine Nachmittagsbetreuung der Kinder anbieten, werden als Ganztagsschulen bezeichnet, wobei hier zwischen der

verschränkten und der getrennten Form unterschieden wird. Nachdem sich in Tirol bisher hauptsächlich die Ganztagsschule mit getrennter Nachmittagsbetreuung etabliert hat, soll in naher Zukunft die verschränkte Ganztagsschule massiv ausgebaut werden.

„Bund und Länder haben sich das gemeinsame Ziel gesetzt, das Angebot an ganztägigen Schulformen an öffentlichen Schulen und Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht bis 2018 auf insgesamt 250.000 Plätze (inkl. 50.000 Hortplätze) auszuweiten. Um den steigenden Bedarf an Betreuungsplätzen abzudecken, erhalten die Länder Finanzmittel, die für die Anschaffung bzw. Erneuerung der dafür nötigen Infrastruktur sowie für den Einsatz des Betreuungspersonals für den Freizeitteil der ganztägigen Schule bis 18:00 Uhr verwendet werden können. Für die Freizeitbetreuung können auch Freizeitpädagog/innen zum Einsatz kommen. Die Ausbildung der Freizeitpädagog/innen erfolgt an den Pädagogischen Hochschulen.“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015)

Mit den Absolventinnen und Absolventen des Hochschullehrgangs „Freizeitpädagogik“ sind seit drei Jahren neben den Lehrerinnen und Lehrern Freizeitpädagoginnen und pädagogen in der Schule für die Gestaltung der Freizeitphasen verantwortlich. Der besagte Lehrgang wird im Studienjahr 2015/16 an der PHT zum dritten Mal angeboten, wobei sich vor allem die berufsbegleitende Form großer Nachfrage erfreut und sowohl Curriculum als auch Organisation des Angebots mehrfach überarbeitet und zielgruppenfreundlich weiterentwickelt wurden. Auch im Curriculum der „PädagogInnenbildung Neu“ wurde den Inhalten der Schulischen Tagesbetreuung mehr Raum gegeben. Für die Studierenden des Studiengangs Primarpädagogik sind im Rahmen der Schulpraktischen Ausbildung im 5. und 6. Semes-



ter sowohl theoretischer Input als auch eigene Praxiserfahrungen vorgesehen. Da die Arbeit an einer Ganztagschule neben allgemeinen pädagogischen Themen auch spezielle Fortbildungsthemen verlangt, sieht sich das Institut für berufsbegleitende Professionalisierung dazu verpflichtet, Angebote für den Bereich der Ganztagschule zu erstellen. Seitens des Bundesministeriums wurde „Schulische Tagesbetreuung und Freizeitpädagogik“ ab dem Studienjahr 2014/15 als besonders zu berücksichtigender Schwerpunkt definiert. Unser Institut bietet seit 2011 Fortbildungen zum Thema „Freizeitpädagogik“ an, wobei die betreffenden Seminare bisher meist sowohl für Lehrer/innen im Unterricht als auch für Lehrer/innen in der Nachmittagsbetreuung konzipiert waren. Im Sinne des Qualitätsmanagements wurde der Fortbildungsbedarf dieser spezifischen Zielgruppe erhoben.

2. Planung und Durchführung der Erhebung

Das Forschungsdesign dieser Erhebung war im Sinne der Aktionsforschung triangulär angelegt. Zu einer Online-Umfrage an allen Schulen mit Tagesbetreuung wurden zusätzlich eine Befragung repräsentativer Vertreter/innen der STB (Netzwerkgruppe STB) und ein Gespräch mit der Schulaufsicht (LSI) durchgeführt, um verschiedene Perspektiven einzubringen.

Ziel der Erhebung war, einen Überblick über gewünschte Fortbildungsthemen und formate zu gewinnen, der sich sowohl unmittelbar im nächsten Planungszyklus als auch längerfristig in entsprechender Konzeptionsarbeit niederschlagen sollte. Die Umfrage enthielt auch einige evaluierende Fragen zum bisherigen Umgang mit dem Fortbildungsangebot der PHT.

Der Bogen wurde an die 134 auf der Homepage der Abt. Bildung angeführten Tiroler Schulen mit STB (Stand Oktober 2014) mit der Bitte um Weiterleitung an die betroffenen Pädagoginnen und Pädagogen gesendet. Laut aktueller Liste der Abt. Bildung wurden im Schuljahr 2015/16 255 Gruppen mit 4430 Schülern und Schülerinnen in Formen der Ganztagschule betreut. Durchschnittlich gibt es an jeder Schule knapp zwei Gruppen und damit Betreuer/-innen. (vgl. Amt der Tiroler Landesregierung, 2015)

Von 134 angeschriebenen Schulleiterinnen und Schulleitern haben 38 an der Erhebung teilgenommen, das entspricht einem Rücklauf von 28,36%. Der Fragebogen wurde von insgesamt 119 Personen bearbeitet.

Die Analyse der Zugehörigkeit zu den verschiedenen Berufsgruppen zeigt, dass die Umfrage zum

größten Teil (57 Personen, das sind 48%) von Lehrerinnen und Lehrern bearbeitet wurde und die Schulleiter/innen die zweitstärkste Berufsgruppe (38 Personen, das sind 32%) darstellen. In Anbetracht der Tatsache, dass in Tirol (nach Auskunft der Abt. Bildung des Landes Tirol) in der STB zurzeit 59 Freizeitpädagoginnen und -pädagogen und Erzieher/innen beschäftigt sind, ist die Teilnahme mit drei Freizeitpädagoginnen/-pädagogen und vier Pädagoginnen/Pädagogen aus anderen Berufsgruppen gering.

Die online-Befragung wurde auf der Homepage der PHT eingerichtet und am Tag der Bekanntgabe freigegeben. Die Schulleiter/innen wurden mittels Anschreiben mit angefügtem PDF-Dokument gebeten, die E-Mail weiterzuleiten und die Umfrage selbst zu bearbeiten. Als Bearbeitungszeitraum wurden 14 Tage angegeben. Im Vorfeld wurde die zuständige LSI über die geplante Umfrage informiert.

Um die Entwicklung der Schulischen Tagesbetreuung in Tirol gemeinsam gut vorantreiben zu können, wurde 2013 die Netzwerkgruppe Schulische Tagesbetreuung gegründet. Diese Netzwerkgruppe STB stellt das Verbindungsglied zwischen den in der STB tätigen Pädagoginnen und Pädagogen und der PHT dar. Sie dient dem Austausch der Leiter/innen untereinander, der Kommunikation mit Gesetzgeber und Schulaufsicht genauso wie der Bearbeitung von Fortbildungswünschen und ideen. Beim Treffen der Netzwerkgruppe STB im November 2014 wurde diese Umfrage angekündigt und es wurde eine kurze Erhebung der Fortbildungsanliegen durchgeführt. In einem Gespräch mit Frau LSI Ingrid Handle wurden ihre Wünsche an die Fortbildung im Bereich der STB als dritte Perspektive erhoben. Nach der Auswertung im Februar 2015 konnten bereits erste Ergebnisse in die Planung der Sommerhochschule, vor allem aber des Studienjahres 2015/16 einfließen. So wurden zu den einzelnen Punkten der Umfrage jeweils Handlungsstrategien zur konkreten Verbesserung der Situation überlegt, die auf kurzfristiger, mittelfristiger und langfristiger zeitlicher Ebene umzusetzen sind. Der iterative Charakter, die enge Verbindung von Reflexion und Aktion, kennzeichnet dieses Projekt als Aktionsforschung (vgl. Altrichter/Posch, 1998, S. 216).

3. Analyse der Umfrageergebnisse

Zugehörigkeit zu Berufsgruppen (Abb. 1)

An der Verteilung auf die verschiedenen Berufsgruppen fällt auf, dass die Berufsgruppe der Freizeitpädagoginnen/-pädagogen nur sehr

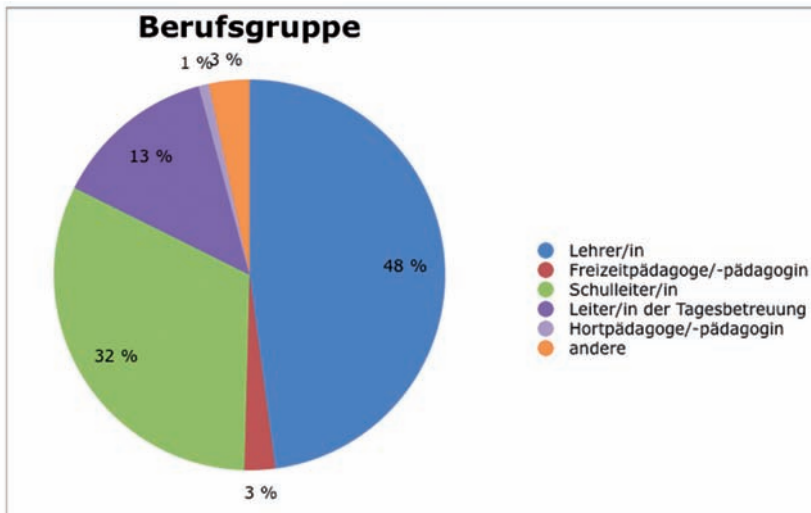


Abbildung 1: Berufsgruppe

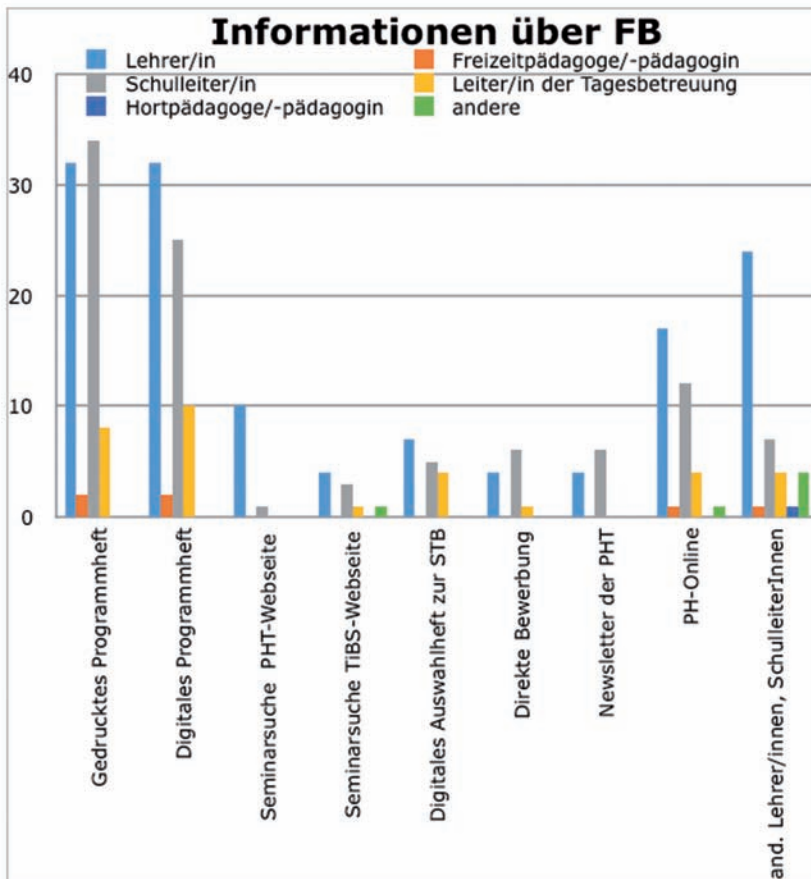


Abbildung 2: Informationen über FB - Berufsgruppen

schwach (3 Teilnehmer/innen) vertreten ist. Dabei ist aber zu berücksichtigen, dass einige Freizeitpädagoginnen/-pädagogen als Leiter/innen der STB eingesetzt sind. Den Großteil (48%) der Befragten stellen Lehrer/innen dar. Der hohe Anteil an Schulleiterinnen und Schulleitern (32%) legt den Schluss nahe, ein Augenmerk auf die Inhalte der Schulmanagement-Ausbildung zu wer-

fen. Gerade diese Zielgruppe erfährt seitens der PHT eigene Fort- und Weiterbildungsformate auf hohem Niveau. Die Berufsgruppe der nicht als Lehrer/innen tätigen Pädagoginnen und Pädagogen stellte bisher für die PHT noch ein organisatorisches Problem dar, da wir als Institution nicht für deren Fortbildung zuständig, aber trotzdem immer wieder mit dem Wunsch nach der Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen konfrontiert waren. Freizeitpädagoginnen/-pädagogen wurde die Möglichkeit geboten, freie Restplätze zu belegen, für Hortpädagoginnen/-pädagogen und Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen wird derzeit ein Konzept zur Eingliederung in das Fortbildungssystem der PHT entwickelt. Erzieher/innen, Sozialpädagoginnen/-pädagogen und Mitarbeiter/innen anderer Berufsgruppen haben derzeit noch keine Möglichkeit, Fortbildungsveranstaltungen der PHT zu besuchen. Dies gilt auch für Lehrer/innen und Pädagoginnen/Pädagogen an frei finanzierten Privatschulen.

Die Fragen 1 bis 7 weisen einen evaluierenden Charakter auf. Hier geht es nicht nur um die Ausrichtung neuer Angebote, sondern auch darum, die Erhebung als Feed-Back-Instrument zu nutzen. Auskünfte über Zufriedenheit bezüglich Serviceleistungen im Bereich der Anmeldemodalitäten und Umsetzbarkeit der Fortbildungsinhalte können und sollen die weitere Planung von Fortbildungsveranstaltungen und Gestaltung von internen Prozessen beeinflussen.

Frage 1: Woher bezogen Sie bisher Ihre Informationen über das Angebot der PHT? (Abb. 2)

Als Informationsquelle für das Fortbildungsangebot der PHT diente der Gesamtgruppe der Befragten zu einem ausgeprägt starken Anteil (64%) das gedruckte Programmheft, welches bis zum Studienjahr 2013/14 an die Schulen geliefert wurde. Jedoch auch das digitale Programmheft (PDF auf der PHT-Homepage) wurde mit 58% sehr gut angenommen und als Informationsquelle genutzt. Erstaunlich ist der relativ hohe Anteil der Befragten, die ihre Informationen direkt aus ph-online bezogen (29%), die Seminarsuche auf der pht-Webseite dagegen wurde weniger oft benutzt (9%). Einen nicht zu unterschätzenden Anteil an Informationen stellt die „Mundpropaganda“ durch andere Lehrpersonen oder Schulleiter/innen dar (34%). Die Seminarsuche auf der TiBS-Webseite und die direkte Bewerbung bei Seminaren spielen mit 8% und 9% dagegen eine unbedeutendere Rolle. Auch das von uns zusammengestellte digitale Auswahlheft zur Schulischen Tagesbetreuung wurde nur von 13 % als Informationsquelle genutzt. Bei genauer Analyse der Berufsgruppen stellt sich jedoch heraus, dass gerade



Abbildung 3: Beispiele für die Team-Symbole auf der Web-Seite

dieses Medium für die Berufsgruppe der Leiter/innen der STB eine der wichtigsten Informationsquellen darstellt. Daraus lässt sich schließen, dass dieses PDF-Dokument an den Schulen an die Leiter/innen der STB weitergeleitet und von diesen gelesen wurde. Der Newsletter, der im Dezember 2014 zum ersten Mal als Informationsschiene für aktuelle Veranstaltungen und als Restplatzbörse eingeführt wurde, fand bei den Schulleiterinnen und Schulleitern mehr Echo als bei den Lehrerinnen und Lehrern. Leiter/innen der STB und andere Berufsgruppen gaben den Newsletter nicht als Informationsquelle an.

Resümee

- Aus diesen Ergebnissen kann geschlossen werden, dass es für die Rezeption von Informationen über Fortbildungsveranstaltungen von großer Bedeutung ist, bereits als Studierende/r der PHT immatrikuliert und damit im Verteiler aller Studierenden angelegt zu sein. Junglehrer/innen müssen ihren ph-online-Zugang aktiviert und ein Seminar besucht haben, um im Verteiler zu sein. Dies gilt auch für die Freizeitpädagoginnen und pädagogen unserer Hochschule.
- Der neu eingeführte „Newsletter“ muss sich als Informationsschiene erst etablieren.
- Die Veranstaltungssuche auf der TiBS-Webseite könnte weiterentwickelt und besser positioniert werden.
- Direkte Bewerbungen bei Seminaren der betreffenden Zielgruppe mithilfe von „Flyern“ könnten forciert werden.
- Das (aufgelassene) gedruckte Programmheft stellte während der vergangenen Jahre ein wichtiges Medium dar. Die optisch ansprechende und benutzerfreundliche Gestaltung des digitalen Programms (PDF) soll den Umstieg auf dieses Medium erleichtern.

Frage 2: Hat Ihnen das „Auswahlheft Schulische Tagesbetreuung“ das Auffinden passender Seminare erleichtert?

Das Auswahlheft erzielte vor allem bei den Schulleiterinnen und Schulleitern einen positiven Effekt. Bei allen anderen Berufsgruppen stellte das Auswahlheft keine Hilfe beim Auffinden passen-

der Seminare dar, was sich im knappen Überwiegen der Antwort „nein“ (61 Personen, das sind 51%) vor „ja“ (58 Personen, das sind 49%) zeigt.

Resümee

Nachdem es sich bei der Auswahl von Seminaren in diesem Heft um eine Zusammenstellung von allen Fortbildungsveranstaltungen handelt, die die Zielgruppe der Pädagoginnen und Pädagogen in der STB, jedoch auch Lehrer/innen im sogenannten literarischen Unterricht ansprechen, wird das Heft im Sinne einer Serviceleistung der PHT auch für das kommende Studienjahr wieder zusammengestellt. Lehrern und Lehrerinnen in

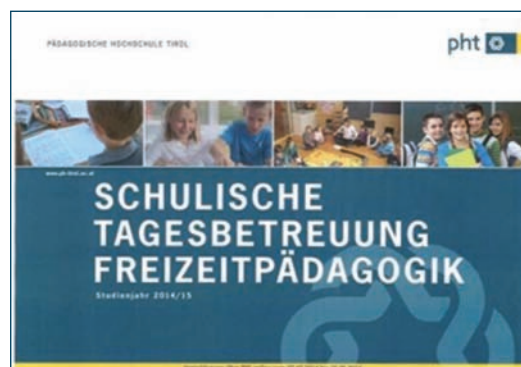


Abbildung 4: Auswahlheft Schulische Tagesbetreuung 2014/15

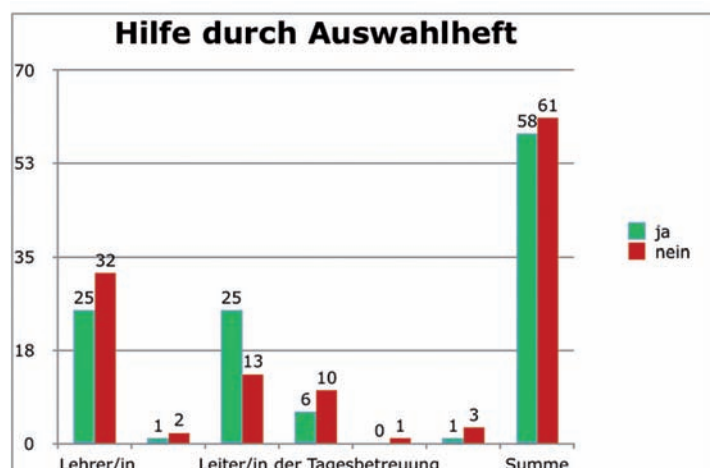


Abbildung 5: Hilfe durch Auswahlheft

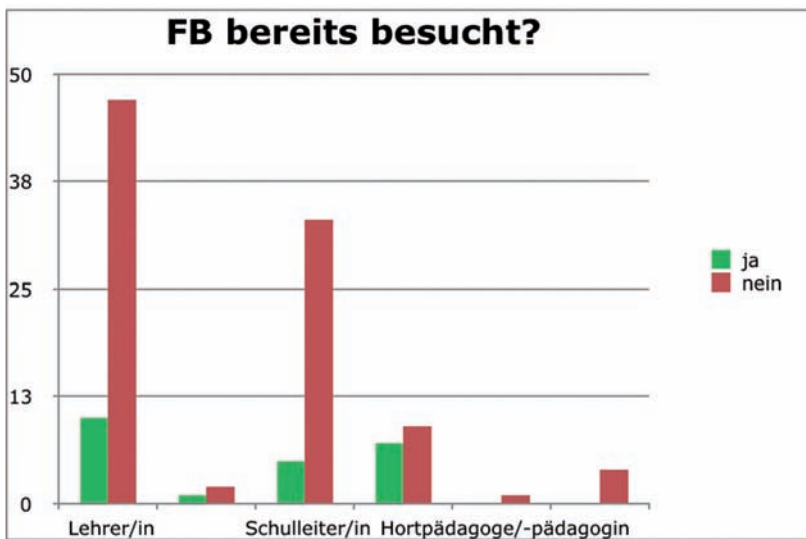


Abbildung 6: FB bereits besucht?

der STB wird dadurch das genaue Durchsehen aller Fachbereiche im Gesamtprogramm abgenommen.

Frage 3: Haben Sie bereits Fortbildungen zu diesem Themenbereich besucht?

81% der Befragten gaben an, noch nie eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema STB besucht zu haben, 19% haben bereits eine Veranstaltung besucht. Der geringe Anteil an positiven Antworten ist erstaunlich und sollte durch die Analyse der Frage 4 besser geklärt werden. Dazu ist allerdings auch anzumerken, dass Fortbildungen speziell für die STB von der PHT erst seit dem Studienjahr 2011/12 angeboten werden. So wurde auch der Name des zuständigen Teams (Elementar- und Primarpädagogik) 2013 dem neuen Fortbildungsthema angepasst (Elementar- und Primarpädagogik, Schulische Tagesbetreuung) und eine Zuständigkeit für das Thema festgelegt. Mit dem stark zunehmenden Ausbau der Ganztagschule in Tirol wurde die STB und damit verbunden die Freizeitpädagogik als Thema immer wichtiger (z.B. wurde der Lehrgang „Freizeitpädagogik“ entwickelt und angeboten) und hat schließlich im Studienjahr 2014/15 auch als Bundesschwerpunkt in folgender Formulierung für die Fortbildungsplanung seine Verankerung gefunden:

„Freizeitpädagogik in ganztägigen Schulformen mit Schwerpunktsetzungen in Richtung Sport und Bewegung sowie ganzheitlich-kreativer Bildung“ (vgl. bmbf, 2014)

Jedoch nahmen bereits in früheren Jahren immer wieder in der STB tätige Lehrer/innen an Fortbildungsseminaren zum Thema „Erlebnispädagogische Konzepte bzw. Methoden“ teil (z.B. Spiele im Schnee, Land-Art, Kooperative Spiele und niedere Seilaufbauten). Inwieweit diese Berufsgruppe auch unter den Teilnehmern und Teilneh-

merinnen an Seminaren anderer Fachthemen (Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Bewegung und Sport, Gesundheit und Ernährung ...) vertreten waren, wurde nicht erhoben, da sich die in ph-online ersichtlichen Informationen nur auf die Schulzuweisung der Betroffenen, nicht aber auf deren Aufgabenbereich beziehen.

Frage 4: Wenn nein: Aus welchen Gründen haben Sie bisher keine Fortbildungsveranstaltung besucht?

Als vorwiegende Begründung dafür, bisher noch nicht an einer Fortbildung zum Thema STB teilgenommen zu haben, wird von 32 Personen (27%) die „Terminliche Überschneidung“ genannt. Dieses Problem wird auch in der Beantwortung der Frage nach den gewünschten Fortbildungsformaten sichtbar. Pädagoginnen und Pädagogen in der STB leisten ihren Dienst in der Regel am Nachmittag. Herkömmliche Lehrer/innen-Fortbildung findet zu einem großen Teil in der unterrichtsfreien Zeit der Lehrpersonen, also nachmittags, samstags und an Ferientagen statt. Meist besteht die Zielgruppe der angebotenen Fortbildungsseminare sowohl aus Lehrerinnen und Lehrern der sogenannten literarischen Fächer als auch aus Lehrerinnen und Lehrern der STB. Ein „Doppelangebot“, also eine LV zu zwei unterschiedlichen Terminen, kann nur bei ausreichender Teilnehmerzahl, folglich erst nach Ablauf des Anmeldezeitraums, erstellt werden. Kreative Lösungsansätze für dieses „Termin-Dilemma“ sind also zu erarbeiten.

Die Antworten „Entsprach nicht meinen Bedürfnissen“ (18% der Gesamtgruppe) und „Kein Interesse“ (15% der Gesamtgruppe) spiegeln eventuell die Tatsache wider, dass das Thema der STB für Tirols Lehrerinnen und Lehrer erst während der letzten zwei bis drei Jahre relevant geworden ist. Dies zeigen auch die Zahlen zur Entwicklung der STB, welche auf der Homepage der Tiroler Landesregierung jährlich veröffentlicht werden. Gab es in Tirol im Schuljahr 2010/11 noch 62 Standorte mit STB (135 Gruppen, 2124 Kinder), so werden auf der Homepage der Tiroler Landesregierung für das Schuljahr 2014/15 bereits 134 Standorte (255 Gruppen, 4430 Kinder) angeführt (vgl. Amt der Tiroler Landesregierung: Zahlen/Daten/Fakten, 2015). Der Bedarf an themenspezifischen Fortbildungsinhalten ist demnach erst während der letzten drei Schuljahre stark gestiegen. Die Begründung „Mir war das Fortbildungsangebot nicht bekannt“ verlangt von uns planenden und organisierenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verstärkte Aufmerksamkeit und ein Überdenken der Informationsschienen. Bewerbungen von Einzelveranstaltungen auf der Homepage oder mittels eines E-Mails bewirken meist



auch vermehrte Anmeldungen, jedoch ist eine E-Mail-Überflutung der Schulleiter/innen nicht wünschenswert und langfristig nicht zielführend. Bekanntgabe geplanter Veranstaltung im Rahmen der Netzwerkgruppe STB und direkte Bewerbungen bei stattfindenden Seminaren erachte ich diesbezüglich als gangbare Wege der Information.

Resümee

- Die Zusammenstellung des Themenheftes „STB“ als besondere Serviceleistung des IPR ist beizubehalten.
- Die Bedienungsfreundlichkeit der Suchmaschinen auf TiBS- und PHT-Webseite sollte reflektiert werden.
- Fortbildungsformate, die terminlich sowohl für Lehrer/innen des Vormittagsunterrichts als auch für Pädagoginnen/Pädagogen der Nachmittagsbetreuung passend sind, müssen entwickelt und angeboten werden.
- In allen Planungs-Teams des Instituts für berufsbegleitende Professionalisierung muss der Schwerpunkt STB mitgedacht werden und eine entsprechende Kategorisierung der Seminare erfolgen.

Frage 5: Wenn ja: Welche?

Aus dem Angebot zur STB und aus dem Angebot anderer Teams wurden von den Befragten 26 Fortbildungsveranstaltungen genannt. Aus den angeführten Seminaren wird ersichtlich, dass sowohl die speziell für die STB konzipierten Fortbildungsveranstaltungen angenommen als auch Lehrveranstaltungen aus dem Gesamtangebot ausgewählt wurden.

Frage 6: Konnten Sie sich problemlos zu dem von Ihnen gewählten Seminar anmelden?

Hier kann ein äußerst gutes Zurechtkommen mit dem Anmeldeprozess festgestellt werden. Nur eine Person hatte Probleme bei der Anmeldung.

Frage 7: Konnten Sie die Inhalte der Fortbildung umsetzen? (Abb. 8)

Von 23 Befragten, die eine oder mehrere Fortbildungsveranstaltung/en besucht hatten, konnten 14 einzelne Elemente und sechs einen Großteil der Inhalte, eine Person nichts im Berufsalltag umsetzen. Zwei der Teilnehmer/innen beantworteten diese Frage nicht. Dies lässt auf eine durchaus positive Wirkung der Fortbildungsveranstaltungen schließen.

Resümee

Inhalte und Umsetzbarkeit der angebotenen (bzw. besuchten und angeführten) Seminare weisen eine zufriedenstellende Wirksamkeit auf. Um genauere Aussagen zu Wirkung und Nachhal-

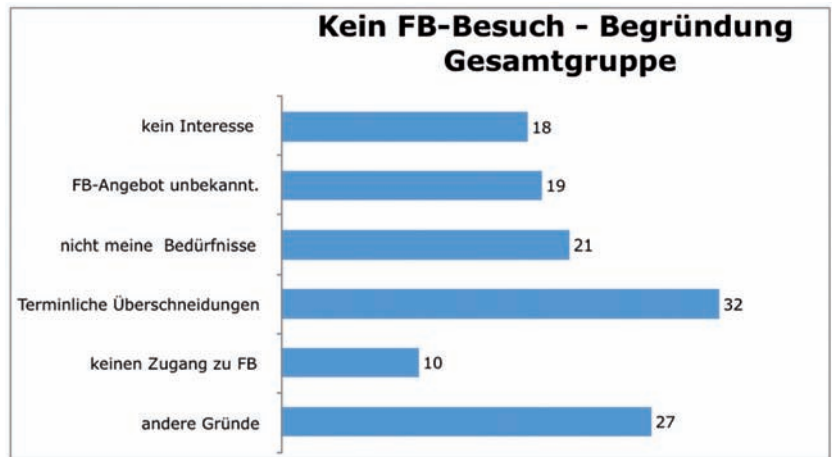


Abbildung 7: Kein FB-Besuch - Begründung Gesamtgruppe

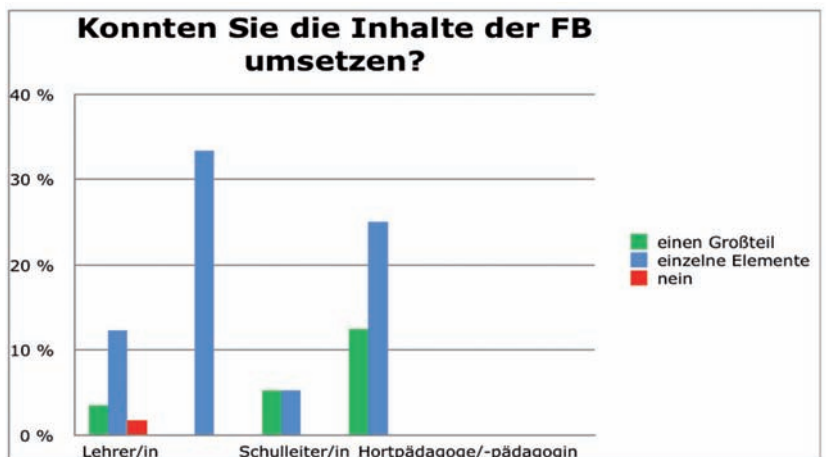


Abbildung 7: Kein FB-Besuch - Begründung Gesamtgruppe

tigkeit unserer Seminarangebote zu erhalten, müssten Fortbildungsangebote gezielt beforscht werden.

Frage 8: Zu welchen Themen würden Sie gerne Fortbildungsveranstaltungen besuchen?

Der stärkste Themenwunsch (54%) betrifft die Frage nach Spielen für drinnen und draußen. Dieser Bedarf zeichnete sich bereits im Laufe der Anmeldungen für ein Seminar im Sommersemester ab („Spiele von gestern für Kids von heute“), welches wir aufgrund der hohen Anmeldezahl mit einem Vormittagstermin verdoppeln konnten. Personale und soziale Kompetenzen werden mit 41% am zweithäufigsten nachgefragt. Auch die unter „Weitere Themen“ genannten Anliegen Gruppendynamische Prozesse und Teambuilding, Aggressionsbewältigung können dieser Rubrik zugeordnet werden. Hier kommt die oft geäußerte Überforderung der Tagesbetreuer/innen in pädagogisch schwierigen Situationen zum Ausdruck. Beinahe gleich stark (39%) ist die Nachfrage nach erlebnispädagogisch orientierten Fortbildungs-

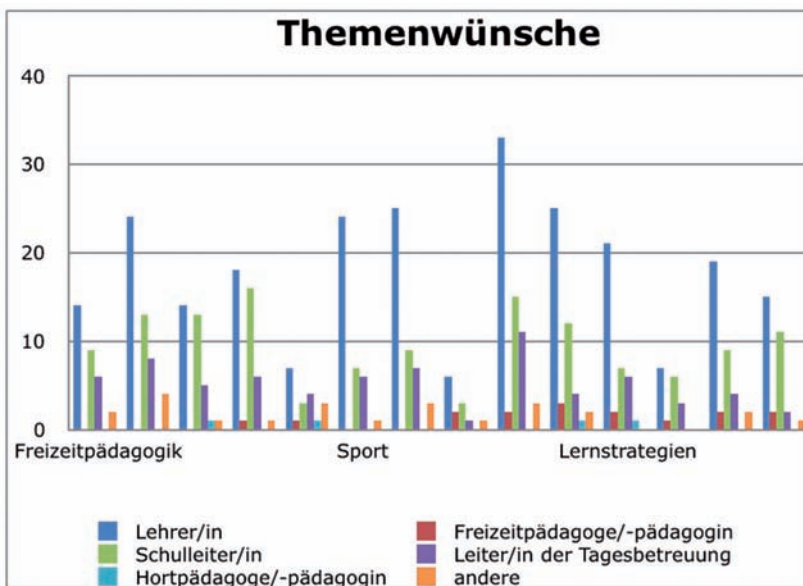


Abbildung 9: Zu welchen Themen würden Sie gerne FB-Veranstaltungen besuchen?

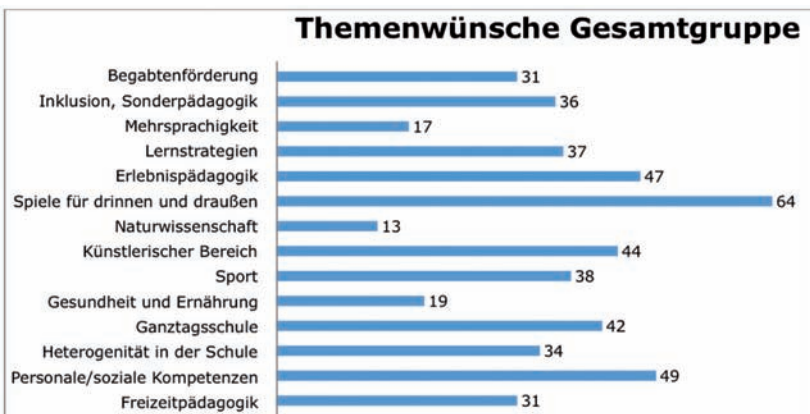


Abbildung 10: Themenwünsche Gesamtgruppe

veranstaltungen. Auch der künstlerische Bereich wurde mit 37% oft als Fortbildungsthema gewünscht, wobei hier im Fragebogen die Bereiche Musikerziehung, Bildnerisches Gestalten und Darstellendes Spiel zu einem Auswahlpunkt zusammengefasst wurden. Nach den Themenwünschen Sport und Qualität/Klima/Organisation in der Ganztagschule (je 35%) folgen mit jeweils 31% die Themen Lernstrategien, mit 29% Heterogenität in der Schule und mit 30% Inklusion/Sonderpädagogik. Pädagogische Grundlagen der Freizeitpädagogik und Begabtenförderung (je 26%) werden gefolgt von Gesundheit und Ernährung (16%) und Mehrsprachigkeit (14%) und Naturwissenschaft (11%). Der unter den weiteren Themen genannte Bereich Zweisprachigkeit wäre der Mehrsprachigkeit zuzuordnen, welche auch mit Heterogenität in der Schule in Verbindung steht. Betrachtet man den Wunsch nach verschie-

denen Themen in ihrer Aufschlüsselung auf die verschiedenen Berufsgruppen, so fällt auf, dass sowohl Lehrer/innen, Schulleiter/innen und Leiter/innen der STB sich für alle Themen interessieren. Freizeitpädagoginnen/-pädagogen und Hortpädagoginnen/-pädagogen nennen nur einzelne Themengebiete, was aber wohl auf die deutlich geringere Teilnehmerzahl zurückzuführen ist. Die Themenwünsche wurden von der Autorin auch berufsgruppenspezifisch ausgewertet, auf die Darstellung der entsprechenden Diagramme wird hier jedoch verzichtet. Die Reihung der Fortbildungsthemen entspricht in den aufgeschlüsselten Diagrammen weitgehend der Reihung in der Gesamtgruppe. Schulleiter/innen interessieren sich stärker als ihre Lehrer/innen für die Organisation der Ganztagschule.

Resümee

Betrachtet man im Sinne der Aktionsforschung diese Ergebnisse als Grundlage für neue Handlungen mit dem Ziel, das Fortbildungsangebot für die Schulische Tagesbetreuung zu verbessern, ergeben sich für mich Maßnahmen auf drei Ebenen: kurzfristige, mittelfristige und langfristige Maßnahmen.

Kurzfristige Maßnahmen

Für das Seminarangebot im Rahmen der Sommerhochschule 2015 wurde eine eintägige Fortbildung mit dem Thema „Abenteuerspiele und Kooperationsübungen für Draußen und Zwischendurch – Freizeitpädagogik outdoor“ geplant. Damit wurde der großen Nachfrage nach „Spielen für Drinnen und Draußen“ entsprochen, auch Ansätze der Erlebnispädagogik wurden in diesem Seminar erklärt. Spiele für „Drinnen“ wurden im bereits genannten Seminar im April (an zwei verschiedenen Terminen) angeboten. Im Sinne der größeren Nachhaltigkeit wurde dazu ein Vertiefungsseminar im WS 2015/16 konzipiert.

Mittelfristige Maßnahmen

Die Pädagogische Hochschule Tirol greift in ihrer Schwerpunktsetzung von den vom Ministerium vorgegeben Schwerpunkten unter anderem das Thema der Schulischen Tagesbetreuung/Freizeitpädagogik auf und baut ihr Fortbildungsangebot im Rahmen ihrer Möglichkeiten weiterhin aus. Alle fachlichen Teams werden dazu angehalten, ihr Seminarangebot in Bezug auf die Zielgruppe „Schulische Tagesbetreuung/Freizeitpädagogik“ auszuweiten bzw. bei inhaltlich passenden Seminaren die entsprechende Kategorisierung vorzunehmen und passende Seminarformate anzubieten. Den Teamleiterinnen und Teamleitern wurde, um ein besseres Verständnis zu erzielen, bei der Teamleiterkonferenz ein kurzer theoretischer In-



put zum Thema „Ganztagschule, Freizeitpädagogik“ geboten.

Für das Studienjahr 2015/16 wurden mehrere Fortbildungsveranstaltungen, darunter auch Seminarreihen, die Hospitationen und/oder Erprobungen in der eigenen Praxis beinhalten, ins Programm aufgenommen.

Langfristige Maßnahmen

Durch die bundesweite Vernetzungsarbeit (Bundes Arbeitsgemeinschaft Schulische Tagesbetreuung – Bundes ARGE STB) können Erfahrungen mit Fortbildungsformaten und -angeboten ausgetauscht und wichtige Inhalte fokussiert werden. Der Informationsaustausch mit dem zuständigen Mitarbeiter im Bundesministerium im Rahmen dieser Arbeitsgemeinschaft erleichtert den Umgang mit strukturellen Schwierigkeiten und Notwendigkeiten. So informierte uns Herr Mag. Wolfgang Schüchler im Rahmen der Konferenz der Bundes ARGE STB in Drobollach am 27.3.2015 darüber, dass das Bundesministerium die Fortbildung aller pädagogischen Mitarbeiter/innen der Schulischen Tagesbetreuung als Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen betrachte und um eine Lösung hinsichtlich der Immatrikulation aller Betroffenen gleich wie um die Regelung der Anstellungsverhältnisse von Freizeitpädagoginnen und pädagogen bemüht sei.

Eine Seminarreihe nach Vorbild der PH Wien, welche neu ernannten Leiterinnen und Leitern der STB organisatorische, gesetzliche und pädagogische Grundlagen der Schulischen Tagesbetreuung in drei mehrtägigen Veranstaltungen intensiv näher bringt, wäre anzudenken und in Zusammenarbeit mit dem Institut für Schulqualität und Innovation zu planen. Die standortbezogene Entwicklungsberatung hin zur (verschränkten) Ganztagschule muss in Koordination der beiden Institute erfolgen.

Frage 9: Welche Fortbildungsformate wären für Sie vorteilhaft? (Mehrfachnennungen möglich)

Lehrer/innen wünschen sich als Fortbildungsformat zu 46% die halbtägige Nachmittagsveranstaltung, Schulleiter/innen zu 42%. Leiter/innen der STB (zu 63%) und Freizeitpädagoginnen/-pädagoginnen (zu 67%) nennen als primäres Wunschformat die halbtägige Vormittagsveranstaltung (Mehrfachnennungen möglich). Für einen Schwerpunkttag werden dem Samstag um 2% mehr Stimmen gegeben als einem Wochentag. Zwischen den anderen Fortbildungsformaten sind keine klaren Präferenzen feststellbar, sowohl die Ganztagsveranstaltung an einem Wochentag als auch die Abendveranstaltung, Wochenendveranstaltung oder Veranstaltung im Rahmen der Sommerhochschule wurden mit 16-20% gewählt.

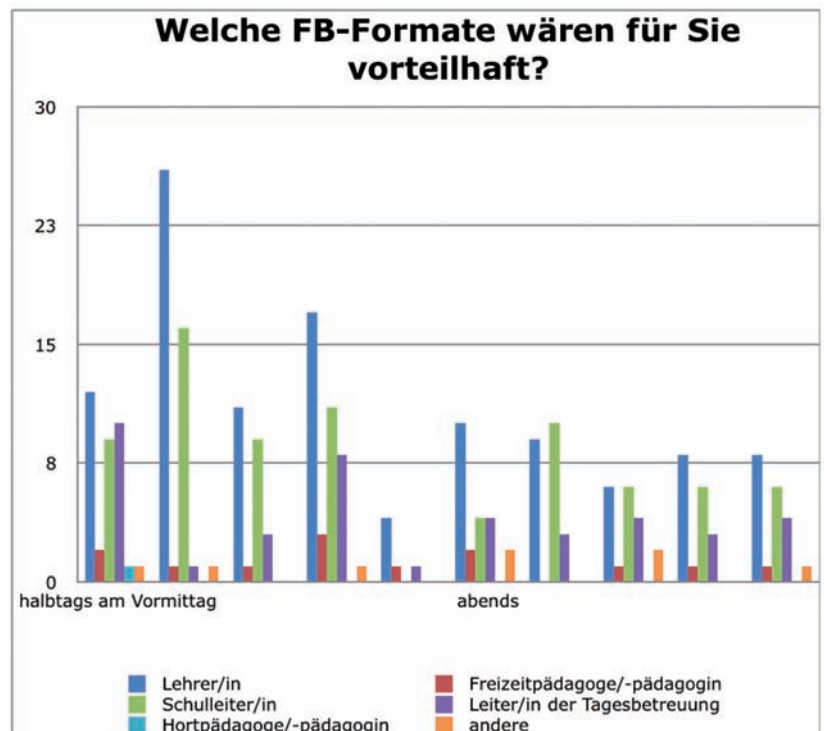


Abbildung 11: Fortbildungsformate

Resümee

Als gemeinsamer Nenner für die unterschiedlichen Wünsche bezüglich der Zeitformate erscheint der Samstag als Fortbildungstag als geeignet. Dies wird in der Lehrerfortbildung im Pflichtschulbereich bereits oft praktiziert. Bei Seminaren mit hoher Anmeldezahl wären – wie bereits angesprochen - nachträgliche Verdopplungen (Vormittags- und Nachmittagstermin) von Vorteil. Daher wurden im Fortbildungsprogramm für das Studienjahr 2015/16 vermehrt Formate aufgenommen, die sowohl den in der STB als auch den im Vormittagsunterricht tätigen Pädagoginnen und Pädagogen gerecht werden. (Seminarreihen mit Abendterminen, Filmabend, Samstag).

Frage 10: Besteht von Ihrer Seite der Wunsch nach - regional organisierten - Treffen mit anderen Pädagoginnen/Pädagogen in der STB, um sich auszutauschen?

55% der Befragten sprachen sich für eine regionale Vernetzungsmöglichkeit im Bereich der STB aus, wobei hier vor allem Schulleiter/innen und Leiter/innen der STB für eine Vernetzung stimmten. Lehrer/innen sprachen sich zu 42% für eine Vernetzung aus.

Resümee

Es gilt abzuklären, inwieweit der Wunsch nach regionaler Vernetzung für Schulleiter/innen über Schulleiterkonferenzen und die Netzwerkgruppe STB abgedeckt wird. Prinzipiell ist die regionale

Fortbildung im Team „Regionen“ beheimatet und wird eng mit den betreffenden Pflichtschulinspektoren/-inspektorinnen (PSI) abgesprochen. Mit dem für das Thema zuständigen PSI fanden bereits Gespräche zu diesem Thema statt. Auch die Gründung der Pädagogischen Beratungszentren könnte dieses Anliegen unterstützen, indem in diesem Haus das Zusammentreffen der in der STB tätigen Pädagogen und Pädagoginnen ermöglicht und organisiert wird. Auf diesem Weg wäre es auch möglich, den organisatorischen Schwierigkeiten mit nicht in ph-online immatrikulierten Tagesbetreuerinnen und betreuern unbürokratisch zu begegnen.

Frage 11: Wenn ja: Wie sollten die Treffen inhaltlich gestaltet werden?

Werden regionale Vernetzungstreffen gewünscht, dann ist mehrheitlich auch ein Bedarf an „Input“ damit verbunden (Lehrer/innen 79%, Schulleiter/innen 76%). Der Organisationsprozess könnte ähnlich dem der Lehrerarbeitsgemeinschaften gestaltet werden.

4. Weitere Perspektiven der Datenerhebung

Befragung der Netzwerkgruppe STB im November 2014

Folgende Fragen wurden den ca. 20 Mitgliedern der Netzwerkgruppe beim Treffen am 24.11.2014 gestellt:

- Welche Themen erachten Sie für die Fortbildung der in der STB tätigen Pädagogen/Pädagoginnen als besonders wichtig?
- Welche Fortbildungs-Formate würden Sie sich wünschen? (Halbtages-, Ganztages-, Mehrtagesveranstaltungen; vormittags, nachmittags, am Wochenende, Sommerhochschule ...)
- Gibt es an Ihrer Schule die Möglichkeit, die Tagesbetreuer/innen für den Besuch einer FB zu freizustellen?
- Woher beziehen Sie Ihre Informationen über das Fortbildungsangebot der PHT?
- Hat Ihnen das „Auswahlheft Schulische Tagesbetreuung“ das Auffinden passender Seminare erleichtert?
- Wie groß schätzen Sie den Bedarf an Austausch in Ihrer Region ein?

Aus den Diskussionen der regionalen Kleingruppen ergaben sich vor allem folgende Themenwünsche: Umgang mit schwierigerem Verhalten, Informationen über Organisation einer Ganztagschule, Teamarbeit/Kommunikation, Elternarbeit, Erlebnispädagogik, Grundlagen der Freizeitpädagogik und der Wunsch nach einem Schwerpunkttag

(samstags) mit Austauschmöglichkeit.

Befragung der LSI Mag. Dr. Ingrid Handle im März 2015

Auf die Frage: „Welche Fortbildungsthemen bzw.-formate wären Ihnen als Person der Schulaufsicht zum Thema ‚Schulische Tagesbetreuung‘ besonders wichtig?“, wurden von der LSI die Themenbereiche Verschränkte Ganztagschule, Alternative Angebotsgestaltung (z.B. Werkstättenunterricht) und ein Schwerpunkttag genannt.

Resümee

Als Themen, die von allen Befragten als besonders wichtig definiert wurden, stehen somit die Frage nach der Organisation von und Erfahrungen mit der verschränkten Ganztagschule und ein Schwerpunkttag zum Thema im Vordergrund. Dieser Bedarf wurde in der Gestaltung des Fortbildungsprogramms 2015/16 bestmöglich berücksichtigt. Die Leiterin einer verschränkten Ganztagschule konnte dafür gewonnen werden, ein best-practice-Modell vorzustellen, auch eine Einführung in die Werkstättenarbeit findet sich als Angebot. Beide Lehrveranstaltungen entsprechen einem neu konzipierten, mehr Nachhaltigkeit versprechenden Format (mehrere Termine, Hospitationen und Umsetzung in der eigenen Praxis). Die Planung eines Schwerpunkttages wird demnächst in Angriff genommen werden.

5. Zusammenfassung

- Die Thematik der Schulischen Tagesbetreuung gewinnt innerhalb des Fortbildungsangebots an Bedeutung. Das Schwerpunktthema Schulische Tagesbetreuung/Freizeitpädagogik wird ab 2015 als Querschnittsmaterie in allen Fachteams berücksichtigt und kategorisiert.
- Die Zusammenstellung aller für die STB interessanten Seminare in einem Schwerpunktheft erleichtert der Zielgruppe, vor allem den Leiter/innen und Leitern der STB, die Information über und die Auswahl von Fortbildungsveranstaltungen.
- Die Anmeldung erfolgte überwiegend problemlos.
- Um die Wirkung bestimmter Veranstaltungen evaluieren zu können, wäre eine Begleitforschung notwendig. Verschiedene Modelle dafür stellte Dr. Stefan Zehetmeier im Rahmen eines Vortrags am 8.7.2015 in Innsbruck vor.
- Die Konzeption eines Evaluierungstools für eines der neuen Fortbildungsformate der STB ist vorgesehen und wird im Zuge einer Neuentwicklung der Evaluierungsbögen der PHT mitgedacht werden.



- Auf den thematischen Fortbildungsbedarf kann sowohl kurzfristig als auch mittelfristig eingegangen werden, längerfristige Konzeptionen sind zu überlegen.
- Als kurzfristige Reaktion erfolgten Seminarangebote zu den gewünschten Themen im Rahmen der Sommerhochschule 2015. Als mittelfristige Maßnahme wurde die Entwicklung neuer Formate im Sinne von alternativen Terminen umgesetzt.
- Langfristig wäre die reguläre Zulassung aller in der STB beteiligten Berufsgruppen als Fortbildungs-Studierende der PHT wünschenswert. Daran wird zur Zeit auf Rektoratsebene gearbeitet.
- Den in der STB tätigen Lehrerinnen und Lehrern sollte es im gleichen Ausmaß möglich sein, für Fortbildungsveranstaltungen freigestellt zu werden wie Lehrerinnen und Lehrern des Vormittagsunterrichts.
- Die Netzwerkgruppe STB stellt das Verbindungsglied zwischen den in der STB tätigen Pädagoginnen und Pädagogen und der PHT dar. Sie dient dem Austausch der Leiter/innen untereinander, der Kommunikation mit Gesetzgeber und Schulaufsicht genauso wie der Bearbeitung von Fortbildungswünschen und -ideen.
- Die Zusammenarbeit mit der Bundes ARGE STB bildet eine wichtige Grundlage für die Kommunikation mit dem zuständigen Vertreter im Bundesministerium. Austausch und gemeinsames Eintreten für bildungspolitische Anliegen erleichtern die Arbeit an Entwicklungen.
- Die PHT sollte anhand eines gemeinsamen Konzeptes der Institute ISI (Institut für Schulentwicklung und Innovation) und IPR die Schulen auf dem Weg zur (verschränkten) Ganztagschule bestmöglich unterstützen.
- Amt der Tiroler Landesregierung, Abteilung Bildung. Zahlen / Daten / Fakten. Abgerufen am 1. Juni 2015 von <https://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/bildung/bildung/downloads/2014/STB/Entwicklung.pdf>
- Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2014). Längerfristige Schwerpunktsetzungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung 2014-2018, GZ BMBF-15.532/0006-I/LfWb/2014, Leitprojekte und Ressortschwerpunkte, Wien.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen. Schulische Tagesbetreuung. Abgerufen am 1. Juni 2015 von <https://www.bmbf.gv.at/schulen/gts/ausbau/index.html>

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Berufsgruppe?
- Abbildung 2: Informationen über FB – Berufsgruppen
- Abbildung 3: Beispiele für die Team-Symbole auf der Web-Seite
- Abbildung 4: Auswahlheft Schulische Tagesbetreuung 2014/15
- Abbildung 5: Hilfe durch Auswahlheft
- Abbildung 6: FB bereits besucht?
- Abbildung 7: Kein FB-Besuch – Begründung Gesamtgruppe
- Abbildung 8: Konnten Sie die Inhalte der FB umsetzen?
- Abbildung 9: Zu welchen Themen würden Sie gerne FB-Veranstaltungen besuchen?
- Abbildung 10: Themenwünsche Gesamtgruppe
- Abbildung 11: Fortbildungsformate

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amt der Tiroler Landesregierung, Abteilung Bildung. Die schulische Tagesbetreuung an den Tiroler Schulen. Abgerufen am 1. Juni 2015 von <https://www.tirol.gv.at/bildung/schulorganisation/schulischetagesbetreuung>
- Amt der Tiroler Landesregierung, Abteilung Bildung. Standortübersicht. Abgerufen am 1. Juni 2015 von https://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/bildung/bildung/downloads/2014/STB/Standorte_SJ_2014-15.pdf

Computergestützte qualitative Textanalyse nach dem GABEK®-Verfahren

am Beispiel von Wittgensteins Vorlesungen und Gespräche über Ästhetik, Psychoanalyse und religiösen Glauben

Kerstin Mayr-Keiler

Abstract

Ziel des Artikels ist es, anhand eines Beispiels die computergestützte Methode GABEK® (Ganzheitliche Bewältigung von Komplexität) als eine Möglichkeit der qualitativen Textanalyse (QDA) vorzustellen. Dabei wird gezeigt, wie ausgehend von sprachlichen Daten mit Hilfe von GABEK® Themen intertextuell vernetzt und zusammengefasst werden können. Die Kernaussagen sprachlicher Daten lassen sich so professionell, systematisch und regelgeleitet bearbeiten, ohne dass dabei der Kontext einzelner Textpassagen verloren geht. Die Beibehaltung des Kontexts bei gleichzeitiger Reduktion der Komplexität der Daten ist die Stärke des GABEK®-Verfahrens. Dies wird anhand einer groben Gegenüberstellung mit anderen Analyseverfahren gezeigt. Es folgt ein kurzer Abriss zur Gestalttheorie, als theoretische Grundlage des Verfahrens sowie eine Schritt-für-Schritt-Anleitung zum GABEK®-Analyseprozess.

1. Einführung

Die Themen und Kernaussagen eines Textes zu identifizieren, scheint eine leichte Übung für all jene zu sein, die in der Lage sind, sinnerfassend zu lesen. Die Frage danach, wovon ein Text handelt, ist meist ohne größere Anstrengungen zu beantworten. Wie aber verhält es sich mit Texten, die aufgrund ihrer inhaltlichen, sprachlichen (z.B. Abstraktionsgrad) oder formalen Komplexität (z.B. Strukturierung, Umfang) in ihren Kernaussagen – auch für geschulte Leserinnen und Leser – schwer

zu erfassen und deshalb auch schwer auf das Wesentliche zu reduzieren sind? Texte mit hohem Abstraktionsgrad finden sich häufig in der Literatur oder der Philosophie. Aber auch andere Textformen, wie z.B. verschriftlichte Interviews, können aufgrund der ihnen zugrundeliegenden umfangreichen, unstrukturierten, verbalen Daten zu einer Herausforderung werden. Für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bilden diese Arten komplexer Texte oft die Grundlage ihrer Forschung. Es gibt zahlreiche wissenschaftliche Verfahren, die Komplexität von Daten reduzieren, um die wesentlichen Aussagen in ihrem Kern zu erfassen und zusammenzufassen. Es sind vor allem qualitative Textanalyseverfahren, die dafür herangezogen werden. Eines dieser Analyseverfahren wird im Rahmen dieses Artikels näher vorgestellt. Es handelt sich um das GABEK®-Verfahren (Ganzheitliche Bewältigung von Komplexität), das am Institut für Philosophie an der Leopold-Franzens-Universität von Univ.-Prof. Dr. Josef Zelger 1991 entwickelt wurde. Ursprünglich war GABEK® dafür vorgesehen, Datenmaterial zu analysieren, das aus offenen, narrativen oder semi-strukturierten Interviews stammt. GABEK® wurde und wird aber auch erfolgreich auf andere komplexe Textformen angewandt. Das wird am Beispiel von Ludwig Wittgensteins *Vorlesungen und Gespräche über Ästhetik, Psychoanalyse und religiösen Glauben* in diesem Artikel demonstriert.

2. Erläuterung zur Textauswahl: Warum Wittgenstein?

Philosophische und literarische Texte, denen von



Expertinnen und Experten ein besonders hohes Maß an Qualität zugesprochen wird, erscheinen oft schwer verständlich. Einerseits mag das am Gebrauch von Begriffen liegen, die in der Alltagssprache unüblich oder gänzlich anders definiert sind. Andererseits kann der Eindruck, ein Text sei unverständlich, auch mit dem Schreibstil einer Autorin/eines Autors zusammenhängen, wie dies bei den Schriften des Philosophen Ludwig Wittgenstein der Fall ist. Wittgensteins Schreibstil ist gleichsam ein Abbild seines philosophischen Denkstils. Er schreibt und denkt vernetzt. Seine Texte zeigen eine sequenzartige, fragmentarische Form und Struktur, ohne jedoch dabei beliebig zu sein.

„Fragmente sind Wittgensteins Aufzeichnungen [...] darum, weil sie die eine zentrale Idee aus vielen Perspektiven anvisieren, ohne sich zuzutrauen, die Kohärenz der Teile zum intendierten System auch in der systematischen Darbietungsform eines von vorn beginnenden und im Ende organisch sich beschließenden, kurz: eines wohlgegliederten wissenschaftlichen Werks zu dokumentieren“ (Frank, 1989, S. 41 f.).

Um Wittgensteins philosophische Überlegungen und seine Aussagen holistisch und in ihren Zusammenhängen erfassen zu können, müssen die Kernaussagen aus dem Konvolut seiner Schriften erst erschlossen werden. Wittgenstein schreibt dazu selbst: „Was ich auch immer schreibe, es sind Fragmente, aber der Verstehende wird daraus ein geschlossenes Weltbild entnehmen“ (zitiert nach Frank, 1992, S. 107). So bilden Wittgensteins Texte ein optimales Versuchsfeld, um das GABEK®-Analyseverfahren zu exemplifizieren.

Zeit seines Lebens und Schaffens ging es Wittgenstein darum, davon zu schweigen, wovon man nicht sprechen könne. Wittgensteins Texte sind reich an Beispielen, Andeutungen und Verweisen in fragmentarischer Form – wovon auch sein „Tractatus logico-philosophicus“ (1921) zeugt –, in denen er auf das „zeigt“, wovon er spricht, ohne explizit davon zu sprechen. Dem Gestus des verbalen Zeigens auf das, wovon er nicht spricht, kommt deshalb eine größere Bedeutung zu, als dem expliziten Sprechen davon. Durch die Vielzahl an sehr konkreten Beispielen, die sich zwischen Wittgensteins philosophischen Sentenzen finden, kann für ungeübte Wittgenstein-Leserinnen und -Leser rasch der Eindruck entstehen, dass seine Texte keinem roten Faden folgen und Wittgenstein allgemeingültige Textnormen, wie logische Gedankenführung und das Bemühen um Textkohärenz, permanent bricht. Umso schwieriger gestaltet sich demnach das Verständnis seiner Texte, weil weder ein argumentativ stringentes noch ein narrativ-logisches Nachvollziehen seiner Überlegungen möglich erscheint. Ein Beispiel soll

zeigen, was gemeint ist:

„Es gibt außerordentlich viele verschiedene Fälle von Kennerschaft. Und natürlich ist das, was ich weiß, nichts im Vergleich zu dem, was ich wissen könnte. Um zu sagen, was Kennerschaft ist, müßte ich z.B. eine solch ungeheure Warze wie das Kunstgewerbe, diese eigentümliche Krankheit, erklären. Ich müßte auch erklären, was unsere Photographen heutzutage tun, und warum es unmöglich ist, ein anständiges Photo eines Freundes zu erhalten, auch wenn du 1000 Pfund dafür bezahlst. 22. Man kann sich eine Vorstellung von einer sehr hochstehenden Kultur machen, wie z.B. der deutschen Musik im letzten und vorletzten Jahrhundert, und davon, was passiert, wenn sie zusammenbricht. Eine Vorstellung von dem, was in der Architektur passiert, wenn Imitationen auftauchen oder wenn sich Tausende von Leuten für geringste Details interessieren. Eine Vorstellung von dem, was passiert, wenn ein Eßtisch mehr oder weniger willkürlich ausgesucht wird, wenn keiner mehr weiß, wo er hergekommen ist. 23. Wir sprachen von Richtigkeit. Ein guter Schneider gebraucht keine anderen Worte als >zu lang<, >richtig<. Wenn wir über eine Symphonie von Beethoven sprechen, reden wir nicht von Richtigkeit. Hier sind ganz andere Dinge wichtig. Man würde nicht sagen, daß man die gewaltigen Dinge in der Kunst schätzt. In gewissen Architekturstilen ist eine Tür richtig, und wir schätzen sie darum. Aber im Fall einer gotischen Kathedrale spielen völlig andere Dinge eine Rolle für uns, und wir würden die Tür nicht >richtig< nennen. Das gesamte Spiel ist anders. Es ist so verschieden wie bei der Beurteilung eines Menschen zum einen zu sagen >Er benimmt sich gut< und zum anderen >Er hat einen großen Eindruck auf mich gemacht<“ (Wittgenstein, 1994, S. 17 f.).

Stellt man sich nach der Lektüre dieses kurzen Textauszugs die Frage, worum es denn in diesem Text geht, mag die spontane Antwort lauten: „Keine Ahnung!“ Es könnten auch Gegenfragen auftauchen, wie: „Was soll das?“ oder „Was will der Autor sagen?“ Einer möglichen Argumentation, dass der Textausschnitt nicht mehr in seinen ursprünglichen Gesamtkontext eingebettet ist und sich der Sinn deshalb nicht erschließt, kann im Falle Wittgensteins durchaus entgegnet werden: Das würde die Sache nicht besser machen, denn Wittgensteins Texte „ticken“ eben genau so. Eindrücklich zeigt sich das auch im „Tractatus“, in dem Wittgenstein seinen Sätzen Nummerierungen beigefügt hat. Man hätte nun allen Grund anzunehmen, es handle sich hier um den ersehnten „roten Faden“. Die Erläuterung allerdings, die Wittgenstein selbst zu diesen Nummerierungen im „Tractatus“ vorgenommen hat, ist ernüchternd, denn er schreibt in einer Fußnote:

„Die Dezimalzahlen als Nummern der einzelnen Sätze deuten das logische Gewicht der Sätze an, den Nachdruck, der auf ihnen in meiner Darstellung liegt. Die Sätze n.1, n.2, n.3, etc., sind Bemerkungen zum Satz No. n; die Sätze n.m1, n.m2, etc. Bemerkungen zum Satze No. n.m; und so weiter“ (S. 11).

Die Erklärung, die er seiner Leserschaft an die Hand gibt, ist keine, die die Lektüre des Textes tatsächlich erleichtert, sondern folgt einer Logik, die mit Alltagslogik und Textlogik im herkömmlichen Sinn nur wenig – wenn überhaupt etwas – gemein hat. Eine Reihe von Philosophinnen und Philosophen, Editionswissenschaftlerinnen und Editionswissenschaftlern haben sich mit der Problematik der inhaltlichen Erschließung von Wittgensteins Werk befasst (u.a. Frank, 1989; Goppele, 2007; Pichler, 2004). Forschungen jüngerer Datums und Projekte wie das „HyperWittgenstein“-Projekt des Wittgenstein-Archivs an der Universität Bergen, unter der Leitung von Alois Pichler, zeigen, dass Wittgenstein – seiner Zeit voraus – sich heute wohl für die Publikationsform des Hypertextes entscheiden würde. Tatsächlich ist der Nachlass Wittgensteins, der ca. 30.000 Manuskriptseiten umfasst, aufgrund seines Umfangs, vor allem aber aufgrund seiner intertextuellen Struktur kaum geeignet, in Form von Buchpublikationen rezipiert zu werden. Die Frage danach und die Diskussion darüber, was ein Wittgenstein-Text ist, wo dessen Besonderheiten liegen und ob Begriffe wie „Werk“ oder „Buch“ bei Wittgenstein überhaupt zur Anwendung kommen können oder sollten, ist im Kontext dieses Artikels allerdings nicht weiter zu eruiieren. Während Leserinnen und Leser, die zum Vergnügen oder auch zu eigenen Fortbildungszwecken lesen, die Option haben, derartige Texte beiseite

zu legen oder ohne tiefer gehende Reflexion und Analyse getrost mit der Lektüre fortzufahren, verhält es sich für Leserinnen und Leser, die professionell mit inhaltlich und sprachlich komplexen oder formal herausfordernden Texten arbeiten und diese sowohl im Detail erfassen, als auch in einen größeren Kontext bringen müssen, anders. Sie benötigen Methoden und Werkzeuge, die ihnen die Möglichkeit bieten, die zentralen Themen und Kernaussagen von Texten systematisch und regelgeleitet zu erschließen, Schlüsselstellen zu identifizieren und vor allem den inhärenten Sinn und die Argumentationsstrukturen von Texten zu erfassen, die in ihrer Form bruchstückhaft, elliptisch oder inkohärent vorliegen, wie das bei Wittgenstein der Fall ist.

3. Verfahren qualitativer Textanalyse – Ein Überblick

Um Texten, wie sie in Abschnitt 2 beschrieben wurden, wissenschaftlich „Herr zu werden“, bietet die qualitative Forschung eine breite Palette an Verfahren, methodischen Ansätzen und auch computergestützten Instrumenten, die je nach Wissenschaftsdisziplin und Erkenntnisinteresse unterschiedlich ausgerichtet sind. Die nachfolgende Tabelle gibt einen groben Überblick zu den im deutschsprachigen Raum gängigsten textbasierten Analyseverfahren, methodischen Ansätzen und computergestützten Instrumenten in den Geistes- und Sozialwissenschaften (siehe Tabelle 1).

All diesen Verfahren gemein ist, dass mit ihrer Hilfe sprachliche Daten analysiert werden können, bedingt – wie bereits erwähnt – durch das

Wissenschaftsdisziplin	Verfahren	Methodenansätze	computergestützte Instrumente
Geistes- und Kulturwissenschaft	Hermeneutische Verfahren	<ul style="list-style-type: none"> • Objektive Hermeneutik • Sozialwissenschaftlich-hermeneutische Paraphrase • Psychoanalytische Textinterpretation • Biografieanalyse • Grounded Theory Coding 	MAX QDA Atlas.ti NVivo QCAmap f4analyse GABEK®/WinRelan®
Literatur- und Sprachwissenschaft	Linguistische Verfahren	<ul style="list-style-type: none"> • Diskursanalytische Ansätze • Konversationsanalyse 	
Kommunikationswissenschaft	Inhaltsanalytische Verfahren	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitative Inhaltsanalyse • GABEK (Ganzheitliche Bewältigung von Komplexität ©) 	

Tabelle 1: Eine Auswahl von Analyseverfahren, -methoden und computergestützten Instrumenten in der qualitativen Geistes- und Sozialwissenschaftsforschung



Erkenntnisinteresse, das qualitativ ausgerichteter Forschung zugrunde liegt und das Flick, Kardoff & Steinke wie folgt definieren:

„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Flick et al., 2007, S. 14).

Daten, die in der qualitativen Forschung generiert (z.B. durch Interviews, Beobachtungen etc.) oder gesammelt werden, sind im Sinne des von Flick et al. erhobenen Anspruchs und den damit einhergehenden Datenerhebungsverfahren überwiegend textbasiert. Die in Tabelle 1 angeführten computergestützten Verfahren basieren auf dem der qualitativen Inhaltsanalyse. Der methodische Ansatz von GABEK® unterscheidet sich allerdings in einigen Aspekten wesentlich von anderen Verfahren, wie das in Tabelle 2 an der Gegenüberstellung von GABEK®/WinRelan® und QCAMap (Qualitative Content Analysis Map), einer Software zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, gezeigt wird (siehe Tabelle 2).

Im folgenden Abschnitt 4 wird klargestellt, wo die Vorteile der Arbeit mit GABEK® für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler liegen, die unstrukturiertes verbales Datenmaterial oder umfangreiches, komplexes, schwer zu erschließendes Textmaterial professionell, systematisch und re-

gelgeleitet bearbeiten wollen, um die Kernaussagen zu isolieren, ohne dabei den Kontext der einzelnen Textpassagen zu verlieren. Gerade die Beibehaltung des Kontexts bei gleichzeitiger Reduktion der Komplexität der Daten ist die Stärke des GABEK®-Verfahrens.

4. Das GABEK®-Verfahren

4.1 Theoretische Grundlage: Gestalttheorie

Die GABEK®-Methode (Ganzheitliche Bewältigung von Komplexität) beruht – anders als andere Textanalysemethoden – auf philosophischen Konzepten des Verstehens, Erklärens, Lernens und der Gestalttheorie (vgl. King und Wertheimer, 2007; Metz-Göckel, 2008; Smith und Ehrenfels, 1988). Der Begriff der „(linguistischen) Gestalt“ spielt bei GABEK® eine bedeutende Rolle und basiert auf der Definition des Gestalttheoretikers Carl Stumpf (1848-1936), einem der vier Begründer der Berliner Schule der Psychologie. Nach Stumpf zeichnet sich eine linguistische Gestalt dadurch aus, dass sie ein Ganzes von Verhältnissen (d.h. Beziehungen) zwischen Sinnesinhalten (Textpassagen) darstellt.

„Stumpf claims that when we perceive a triangular figure or a melody, for example, we always have a complex of sensations organized and structured by the relations between the various parts or partial contents, and these relations are themselves perceived. A gestalt, accordingly, is conceived as a complex of

	GABEK®/WinRelan®	QCAMap
Theoretisches Fundament	<ul style="list-style-type: none"> Gestalttheorie 	<ul style="list-style-type: none"> Symbolischer Interaktionismus Pragmatismus
Regelsystem	<ul style="list-style-type: none"> Millers „Magical number seven plus or minus two“ 	<ul style="list-style-type: none"> evtl. Kodierleitfaden (deduktive Kategorienbildung auf Basis der Sekundärliteratur) Regeln werden von den Forscherinnen/Forschern aus der Sekundärliteratur deduziert
Analyseverfahren	<ul style="list-style-type: none"> Qualitativ-quantitatives Mischverfahren Bildung von Sinneinheiten deduktive/induktive Kategorienanwendung Textkodierung: zirkulär Drei Ebenen (Basiskodierung, Bewertungskodierung, Kausalkodierung) Clusteranalyse Gestaltenbildung Relevanzanalyse 	<ul style="list-style-type: none"> teilweise quantitative Ansätze (z.B. Häufigkeiten) deduktive/induktive Kategorienanwendung Textkodierung: zirkulär Basiskodierung Paraphrasierung – Reduktion Summative Reliabilitätsprüfung
Analyseverfahren	<ul style="list-style-type: none"> Gestaltenbaum Kausalnetzwerkgrafiken 	<ul style="list-style-type: none"> Kategoriensystem: Haupt- und Unterkategorien
Darstellung der Analyseergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> Grafische Darstellungsmöglichkeiten in der Software WinRelan® realisiert 	<ul style="list-style-type: none"> überwiegend textbasiert

Tabelle 2: Gegenüberstellung zentraler Unterschiede GABEK® und QCAMap

structural relations, and this presupposes, among other things, the perception of relations, the possibility of phenomenal content that is unnoticed, and the distinction between phenomena and mental functions” (Fisette, 2015).

Diese theoretische Basis wirkt sich mittelbar durch die Anwendung von GABEK® auf die Perspektive und die Haltung aus, mit der Forscherinnen und Forscher sich ihrem Datenmaterial nähern und wie sie im Zuge des Analyseprozesses damit umgehen.

Hinter jeder Theorie steht in letzter Konsequenz ein bestimmtes Menschenbild. Gerade im Hinblick auf den wissenschaftlichen Umgang mit Texten, als Produkte des Menschen, ist dies wesentlich. Aus der Perspektive der Gestaltpsychologie ist der Mensch ein offenes, mit seiner Umwelt interagierendes System (Metz-Göckel, 2008, S. 17), das sein Denken, Fühlen und Verhalten nach bestimmten Mustern organisiert („Prägnanztendenz“) (Metzger, 2001, S. 232). Des Weiteren kann die Kernaussage der Gestalttheorie in der bekannten Formel „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ bzw. „Das Ganze ist etwas anderes als die Summe seiner Teile“ (Metzger, 2001, S. 5 f.) zusammengefasst werden. Nun ist als nächstes die Frage zu klären, wie die konkrete Anwendung von GABEK® als Textanalyseverfahren aussieht.

4.2 Computergestütztes Analyseverfahren mit GABEK®/WinRelan®

Dieser Abschnitt dient der grundlegenden Einführung in das GABEK®-Verfahren als eine Möglichkeit, textbasierte Daten zu analysieren. Da die Methode so komplex ist, dass sie einer vertiefenden praktischen Schulung bedarf, kann im Rahmen dieses Artikels lediglich auf die wesentlichen Schritte und die besonderen Vorteile von GABEK® eingegangen werden. Am Beispiel von Wittgensteins Vorlesungen und Gespräche über Ästhetik, Psychoanalyse und religiösen Glauben werden die einzelnen Schritte des Verfahrens dargestellt und erläutert:

- Datenaufbereitung (Abschnitt 4.2.1)
- Analyseschritt 1: Basiskodierung (Abschnitt 4.2.2)
- Analyseschritte 2 und 3: Bewertungskodierung und Kausalkodierung (Abschnitt 4.2.3)
- Analyseschritt 4: Clusteranalyse und Gestaltenbildung (Abschnitt 4.2.4)
- Analyseschritt 5: Relevanzanalyse und Kausalnetzwerkgrafiken (Abschnitt 4.2.5)

In Abschnitt 4.3 folgt schließlich die Interpretation der Analyseergebnisse.

4.2.1 Datenaufbereitung: Bildung von Sinneinheiten

Bevor mit der Analyse des Datenmaterials und der Kodierung der Texte begonnen werden kann, muss das zur Verfügung stehende Datenmaterial für die Einspeisung in die GABEK®-Software WinRelan® aufbereitet werden. Idealerweise liegt der Text, der inhaltsanalytisch erfasst werden soll, als Textdatei im MS-Wordformat vor, da WinRelan® einen direkten Import von Textdateien in diesem Format ermöglicht. Der Text wird nun in MS-Word für den Import vorbereitet, indem er in sogenannte „Sinneinheiten“ unterteilt wird. Diese Unterteilung geschieht nicht willkürlich, sondern unterliegt strengen Regeln. So kann ein Textabschnitt gemäß dem GABEK®-Verfahren nur dann als „Sinneinheit“ gelten, wenn er einen kohärenten Gedanken umfasst. Zudem ist die Länge einer Sinneinheit für die Basiskodierung später entscheidend und sollte je nach sprachlicher Komplexität des Datenmaterials zwischen drei und fünf Sätzen umfassen.

Bei der Bildung von Sinneinheiten empfiehlt es sich, den Text eher „großzügig“ zu lesen, da ansonsten die Gefahr besteht, sich in Details zu verlieren. Dadurch würden die Sinneinheiten zu klein, was die darauffolgenden Analyseschritte mit GABEK®/WinRelan® beeinträchtigt. Als Leitgedanke für den gesamten Analyseprozess sollten stets das Ziel und der Zweck der Analyse im Kopf behalten werden: die Reduktion der Komplexität des Datenmaterials, um die Kernaussagen des jeweiligen Textes erschließen zu können und zu einer Gesamtinterpretation der Daten zu gelangen.

Wurde das gesamte Datenmaterial in Sinneinheiten unterteilt, erfolgt die Einspeisung in die Software. Dort werden die Sinneinheiten in Form von Registerkarten dargestellt, wie in Abbildung 1 zu sehen ist. Damit ist die Vorbereitung des Datenmaterials abgeschlossen und es kann mit dem ersten Analyseschritt begonnen werden – der Basiskodierung.

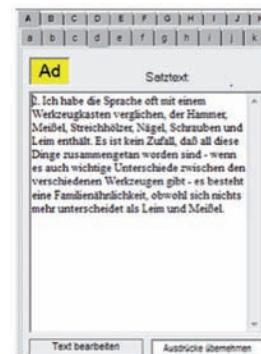


Abbildung 1: Sinneinheiten in Form von Registerkarten nach Einspeisung in die Software GABEK®/WinRelan®



4.2.2 Analyseschritt 1: Basiskodierung

Der erste Analyseschritt in GABEK®/WinRelan® ähnelt im Wesentlichen der Vorgehensweise, wie sie von anderen qualitativ-inhaltsanalytischen Methoden her bekannt ist. Die Basiskodierung (das „Keywording“) des Datenmaterials kann prinzipiell deduktiv oder induktiv erfolgen. Welcher Zugang für die Kodierung gewählt wird, hängt einerseits maßgeblich vom Datenmaterial und andererseits vom Erkenntnisinteresse (Forschungsfrage) ab. Wenn es um Transparenz geht und die Sicherstellung, dass das Datenmaterial so wenig wie möglich von der Kodiererin oder dem Kodierer beeinflusst wird, dann empfiehlt sich stets eine deduktive Kodierweise, die ganz nah am Textmaterial operiert und keine Kategorisierungen im Vorhinein vornimmt. Wie bereits erwähnt, handelt es sich beim GABEK®-Verfahren um eine regelgeleitete Inhaltsanalyse. Es werden nur Wörter kodiert, d.h. als „Keyword“ eingestuft, die innerhalb eines Satzes bzw. einer Sinneinheit semantisches Gewicht haben, die also relevant für das Verständnis und daher repräsentativ für den Inhalt der gesamten Sinneinheit sind. Als Faustregel gilt, dass auf Basis der codierten Wörter (Keywords) der inhaltliche/semantische Sinn der Sinneinheit rekonstruierbar sein muss. Die Gesamtheit der Keywords einer Einheit muss also den Inhalt der Einheit wiedergeben, d.h. im Wesentlichen stichwortartig zusammenfassen.

Demzufolge ist ein Begriff immer dann als Keyword zu betrachten, wenn er nicht weggelassen werden kann, ohne dass sich dabei das zentrale Thema des Textabschnittes ändern würde. Das ist der interpretative Anteil der Kodierung, den die Kodiererin/der Kodierer einbringt, deshalb verlangt diese Art der Kodierung sowohl nach Textverständnis (sinnerfassendem Lesen) seitens der Kodiererin/des Kodierers als auch nach syntaktischer sowie semantischer Analysefähigkeit. Obwohl die Keywords von der jeweiligen Kodiererin/dem jeweiligen Kodierer festgelegt werden, bleibt die Kodierung insofern objektiv, als etwaige „Unschärfen“ (d.h. Variationen) beim Kodieren nivelliert werden, da sich durch die Anwendung des GABEK®-Verfahrens die zentralen Themen aus dem gesamten Textkorpus nach und nach herauskristallisieren. Dabei gehen weder Details noch der Kontext, in den ein jeweiliger Begriff eingebettet ist, verloren. Letzteres ist dadurch gesichert, dass – anders als bei nicht computergestützten qualitativen Analyseverfahren – die ursprünglichen Begriffskontexte zurückverfolgt und annavigiert werden können (mehr dazu in Abschnitt 4.3).

Bei der Beschlagwortung sind prinzipiell alle lexikalischen Begriffe als Keywords zu markieren, die per se sinntragend sind (d.h. vorrangig Nomen

und Verben; Adjektive können mit Einschränkung ebenfalls kodiert werden – dazu später mehr). Zusätzlich muss die Kodiererin/der Kodierer die Entscheidung treffen, ob sie/er ein Keyword in der Einzahl oder der Mehrzahl kodiert. Verben sind stets in ihrer Infinitivform zu kodieren. Diese beiden Aspekte sind essentiell, denn sie bilden die Basis für spätere Analyseschritte (z.B. die Clusteranalyse und die Gestaltenbildung).

In Bezug auf die in Abbildung 1 dargestellte Sinneinheit bedeutet das konkret, dass die Begriffe „Sprache“, „vergleichen“, „Werkzeugkasten“, „Unterschied“, „Familienähnlichkeit“, „Werkzeuge_verschiedene“ kodiert werden. Die Kodierung „Werkzeuge_verschiedene“ stellt eine Besonderheit dar und wird meist dann verwendet, wenn eine genauere Ausdifferenzierung von Begriffen notwendig ist. Würde das Wort „verschiedene“ allein kodiert, würde das dem Grundsatz widersprechen, dass nur sinntragende Wörter zu kodieren sind. Der Begriff „verschiedene“ erhält seinen Sinn aber erst in Bezug auf ein anderes Wort und ist entweder gemeinsam mit dem entsprechenden Bezugswort zu kodieren (in diesem Fall „Werkzeuge“) oder ganz wegzulassen.

Ein letzter wesentlicher Aspekt, der im Zuge des ersten Analyseschritts zu berücksichtigen ist, ist die Bestimmung der Keyword-Anzahl, die für eine Sinneinheit festgelegt wird. Diese Vorgehensweise operiert nach der Regel des amerikanischen Psychologen George A. Miller (1956) „Magical number seven plus or minus two“. Millers Regel besagt, dass ein Mensch stets nur sieben bis maximal neun Begriffe im Kurzzeitgedächtnis behalten kann. Für die Länge einer Sinneinheit, die zwischen drei und fünf Sätzen liegt, wird angenommen, dass eben fünf bis neun Keywords bestimmt werden können.

Erfahrungsgemäß muss der erste Analyseschritt mehrfach durchlaufen werden, um die Kodierung stringent zu halten. Eine fundierte Textkenntnis sowie ein gewisses Maß an Kontextwissen (in diesem Fall zur Philosophie Wittgensteins) unterstützen und beschleunigen den Prozess. Falls mehrere Kodiererinnen und Kodierer an der Datenanalyse beteiligt sind, empfiehlt sich jedenfalls – gerade zu Beginn der Analyse – die regelmäßige Abhaltung von Besprechungen zur Entwicklung eines gemeinsamen Codebooks, wie dies in der qualitativen Forschung ohnehin Usus ist.

4.2.3 Analyseschritte 2 & 3: Bewertungskodierung und Kausalkodierung

Nach der Basiskodierung erfolgt in einem zweiten Schritt die Kodierung der Keywords nach ihren Bewertungen (Bewertungskodierung) und in einem dritten Schritt die Kodierung der Keywords in ihren Wirkungszusammenhängen (Kausalkodierung).

In der Bewertungskodierung werden alle Keywords markiert, die im Kontext der jeweiligen Sinneinheit positiv oder negativ konnotiert sind. Wie Abbildung 2 zeigt, setzt die Kodiererin/der Kodierer ein Häkchen bei „+“, wenn das Keyword positiv bzw. bei „-“, wenn das Keyword negativ konnotiert ist. In der Mitte befindet sich ein Symbol „o“, das die Möglichkeit bietet auch Begriffe zu kodieren, die hinsichtlich ihrer Konnotation im Kontext ambivalent oder indifferent sind. Abbildung 2 zeigt, dass dem Begriff „Unterschied“ das Adjektiv „wichtig“ beigefügt ist und „Unterschied“ in diesem konkreten Kontext daher eine positive Bewertung erfährt. Der Begriff „Bewertung“ mag hier irreführend sein. Prinzipiell hängt die Definition des Begriffs „Bewertung/Bewertungskodierung“ von der Forschungsfrage ab, weshalb „Bewertung“ im Rahmen einer Datenanalyse auch anders definiert werden könnte, z.B. als „Bedeutung“. Wichtig ist dabei, dass diese Neudefinierung im Rahmen der Dateninterpretation transparent gemacht wird (siehe Abbildung 2). Auf Basis der Bewertungskodierung können Bewertungsprofile erstellt werden, die Aufschluss darüber geben, welche Keywords – und in weiterer Folge welche Themen – besonders wichtig sind. Bewertungskodierungen sind aussagekräftig,

wenn es sich bei dem zu analysierenden Datenmaterial um Texte handelt, in denen persönliche Einstellungen, Haltungen, Wünsche oder Meinungen eine Rolle spielen. Der Text von Wittgenstein, der hier als Beispiel dient, ist ein eher schwieriger Fall, wenn es um Bewertungskodierung geht. Das hat zum einen mit der Textform (vgl. Abschnitt 2) zu tun, hängt zum anderen aber auch damit zusammen, dass es hier primär nicht darum geht, eigene Meinungen kundzutun.

Auch wenn GABEK® erfolgreich auf spezielle Textsorten angewandt werden kann, so verlangt es tiefes Wissen und Erfahrung in der Anwendung des Verfahrens, um methodisch fundiert arbeiten zu können. Das Abweichen von Regeln muss stets begründet erfolgen und es bedarf daher zuerst immer einer Expertise in der Anwendung derselben.

Ist die Bewertungskodierung abgeschlossen, erfolgt in einem dritten Analyseschritt die sogenannte „Kausalkodierung“. Diese Kodierung markiert die Keywords mit Hilfe einer Matrix in ihren Wirkungszusammenhängen. Wenngleich diese Kodierung in GABEK® „Kausalanalyse“ genannt wird, handelt es sich nicht immer zwingend um Ursache-Wirkungs-Beziehungen. Gerade bei literarischen oder philosophischen Texten – wie im Falle von Wittgensteins Vorlesungen und Gesprächen über Ästhetik, Psychoanalyse und religiösen Glauben – wird nach dem Prinzip „A wirkt auf B“ o.ä. codiert. So lassen sich die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Begriffen bzw. den Themen(feldern) systematisch erschließen. Wiederum gilt: Ein syntaktisches sowie semantisches Textverstehen ist unerlässliche Voraussetzung für das Kodieren.

Wie im Fall der Bewertungskodierung wird das gesamte Material (alle Registerkarten mit den jeweiligen Sinneinheiten) von Neuem durchgearbeitet und kodiert. Dieses Mal steht der Kodiererin/dem Kodierer dafür eine Matrix zur Verfügung, in die er/sie durch das Setzen eines „+“ oder „-“ markiert, welche der Keywords in einem Zusammenhang stehen. Die Art des Zusammenhangs kann aufgrund des Datenmaterials auch hier wieder von der Kodiererin/dem Kodierer definiert werden, muss aber dann für das gesamte Datenmaterial exakt nach dieser Definition erfolgen und dokumentiert werden. Als Basis werden oftmals Definitionen wie „x wirkt auf y“ oder „wenn x dann y“ verwendet. Durch das Setzen eines „+“ oder „-“ sowie den zusätzlichen Einsatz von Farben kann die Art und Weise des Zusammenhangs genauer kodiert werden. Abbildung 3 zeigt dies anhand eines Beispiels.

Wie in Abbildung 3 dargestellt, werden die Zusammenhänge zwischen Keywords an den jeweiligen „Kreuzungspunkten“ in der Matrix markiert.



Abbildung 2: Bewertungskodierung von Keywords am Beispiel des Begriffs „Unterschied“ im Kontext der Sinneinheit

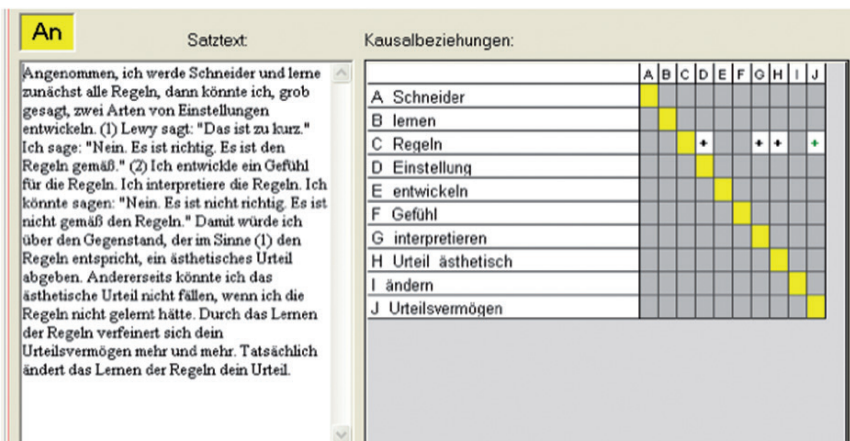


Abbildung 3: Kausalkodierung mit Hilfe einer Matrix



In diesem Fall würde die Beschreibung der Kausalkodierung lauten: (Das Lernen von) „Regeln“ „wirkt positiv („+“) auf“ oder „steht in einem positiven Zusammenhang mit“ den Keywords „Einstellung“, „interpretieren“, „Urteil_ästhetisch“ und „Urteilsvermögen“.

Manchmal kann es auch bei der Durchführung der Kausalkodierung zu Schwierigkeiten kommen. Beispielsweise kann ein Begriff, der eindeutig in einem Zusammenhang mit anderen Keywords steht, im Zuge der Basiskodierung übersehen worden sein. Besonders für unerfahrene Kodiererinnen und Kodierer kann aber auch das Problem darin bestehen zu entscheiden, welche Keywords mit welchen anderen in Zusammenhang stehen. Am Beispiel der oben dargestellten Sinneinheit und der dazugehörigen Keywords (Abb. 3) lässt sich zeigen, dass es unter Umständen schwer ist zu entscheiden, ob nun „Regeln“ auf „Einstellung“ oder auf „entwickeln“ wirkt. Um dieses oder ähnliche Probleme zu lösen, ist es wichtig, immer wieder zum Datenmaterial zurück zu kehren und sich die Definition für das Kodieren von Zusammenhängen ins Gedächtnis zu rufen.

Im Text heißt es: „Angenommen, ich werde Schneider und lerne zunächst alle Regeln, dann könnte ich, grob gesagt, zwei Arten von Einstellungen entwickeln“ (Wittgenstein, 1994, S. 15). Nun erfolgt die Re-formulierung auf Basis der Definition „wirkt auf“, die dann lauten könnte: „Das Lernen von Regeln“ „wirkt auf“ „entwickeln“. Belässt man es dabei, wird sofort klar, dass dieser Formulierung etwas fehlt und sich die Frage stellt: „(Das) Entwickeln wovon?“ So wird deutlich, dass das Lernen von Regeln ein (Lern)ziel benötigt, das in diesem Fall heißt: Die Entwicklung von Einstellungen. Dieses Beispiel zeigt, wie viel es an sprachlicher Exaktheit und Aufmerksamkeit – insbesondere bei der Kausalkodierung – bedarf und wie aufwändig dieser Prozess ist.

4.2.4 Analyseschritte 4 & 5: Clusteranalyse und Gestaltenbildung

GABEK®/WinRelan® ist eines der wenigen qualitativen Verfahren, die quantitative Analysen der Daten in den Analyseprozess einbinden und denen somit ein Mixed-Methods-Ansatz inhärent ist. Die Clusteranalyse ist eine statistische Methode zur Strukturierung von Daten. Grundlegende Statistikkenntnisse der KodiererIn/des Kodierers sind von Vorteil, aber nicht zwingend notwendig, weil die Analyse von der Software übernommen wird. Wichtig ist, dass die KodiererIn/der Kodierer die Ergebnisse der Berechnung so einschätzen kann, dass sie/er daraus ableiten kann, welche Konsequenzen diese für die nächsten Analyseschritte haben.

Welchen Zweck die Clusteranalyse hat und welche

Bedeutung ihr im Kontext des gesamten Analyseprozesses zukommt, wird im Folgenden in möglichst einfachen Worten dargestellt. Ziel und Zweck der Clusteranalyse ist die Zusammenfassung von Sinneinheiten in Gruppen, die in sich möglichst homogen und untereinander möglichst unähnlich sind. Diese Gruppenbildung erfolgt sowohl auf Grundlage der Basiskodierung als auch auf Basis der Kausalkodierung. Die Clusteranalyse berechnet dabei nicht nur, wie häufig ein Keyword in verschiedenen Sinneinheiten kodiert wurde, sondern auch wie oft einzelne Keywords im Zusammenhang mit anderen Keywords in der Kausalkodierung markiert wurden. In Gruppen (Clustern) zusammengefasst werden demnach all jene Sinneinheiten, die über möglichst viele gleiche Keywords verfügen und die gleichzeitig einen möglichst hohen Grad an Zusammenhängen zwischen diesen Keywords aufweisen.

Durch die Clusteranalyse wird der Grundstein gelegt, Begriffs- und damit Themenzusammenhänge in einem Text systematisch zu erschließen. Sie liefert die Bausteine für den nächsten Analyseschritt, die Gestaltenbildung. Dadurch ermöglicht sie der KodiererIn/dem Kodierer die regelgeleitete Identifizierung von Kernaussagen eines Textes einerseits und andererseits die Erschließung semantischer Netze durch Einbeziehung der Kausalkodierung.

Die rechnerisch ermittelten Cluster (Gruppen oder auch Satzgruppen genannt) werden in einem nächsten Schritt zu sogenannten „Gestalten“ (Zelger, 1999, S. 42 ff.) zusammengefasst. Dies erfolgt wiederum nach Millers „Magical number seven plus or minus two“-Regel. Um von einer Gestalt sprechen zu können, müssen die Sinneinheiten, die im Zuge der Clusteranalyse in einer Gruppe zusammengefasst wurden, folgende Bedingungen erfüllen:

1. Formale Vernetzung: Eine Gestalt setzt sich aus fünf bis maximal neun Sinneinheiten zusammen. Diese werden inhaltlich so zusammengefasst, dass alle Keywords, die mehr als einmal gemeinsam in den Sinneinheiten einer Gruppe (eines Clusters) auftauchen, berücksichtigt werden. Eine Gestalt ist dann als qualitativ gut zu betrachten, wenn unter den zusammengefassten Sinneinheiten eine möglichst dichte Vernetzung besteht.
2. Formale Vielfalt: Die Gruppen von Sinneinheiten, die Gestalten ergeben sollen, müssen sich auch voneinander unterscheiden. Jede Sinneinheit sollte einen Aspekt einbringen, der in keiner der anderen Sinneinheiten der jeweiligen Gruppe vorhanden ist.
3. Formale Distanz: Eine Gruppe von Sinneinheiten darf nicht zu viele Sinneinheiten beinhalten, sodass alle Beziehungen zwischen den Sinnein-

heiten als eine Bedeutungseinheit verstanden werden können.

Durch die Zusammenfassung der Gruppen von Sinneinheiten zu Gestalten und eine neuerliche Clusteranalyse über diese Gestalten werden die Gestalten zu sogenannten Hypergestalten zusammengefasst. Der Prozess der Gestaltenbildung wird auf der nächst höheren Ebene wiederholt. Somit wird die Textkomplexität sukzessive reduziert. Am Ende der systematischen Analyseschritte erhält die Kodiererin/der Kodierer einen sogenannten Gestaltenbaum, der einen hierarchisch strukturierten Überblick über die Themen auf unterschiedlichen Komplexitätsebenen des Ausgangstextes abbildet. Abbildung 4 zeigt den Gestaltenbaum zu Wittgensteins Text.

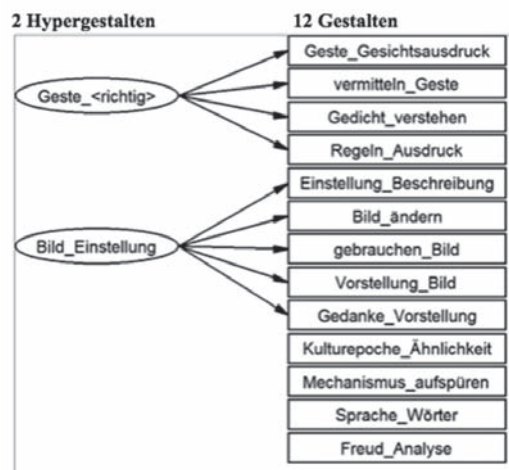


Abbildung 4: Gestaltenbaum zu Wittgensteins Vorlesungen und Gesprächen über Ästhetik, Psychoanalyse und religiösen Glauben bestehend aus Hypergestalten und Gestalten.

Der Gestaltenbaum erlaubt es, rasch einen Überblick über die Themenfelder des Textes zu bekommen. Zudem finden sich (hier nicht abgebildet) als Grundlage der oben abgebildeten zwölf Gestalten im Computerprogramm WinRelan® Links zu den Originaltexten. So sind zu jeder Gestalt die Ursprungstexte auf den Registerkarten jederzeit einsehbar, und die Rolle der einzelnen Begriffe, die in den Gestalten repräsentiert sind, ist nachvollziehbar. Zelger erklärt die Funktion des Gestaltenbaums in seinem Aufsatz zur Analyse der ersten 57 Seiten aus Wittgensteins Philosophischen Bemerkungen wie folgt:

„Der Gestaltenbaum ist deduktiv strukturiert, so daß jeder Text im Gestaltenbaum [...] aus Texten der weiter rechts liegenden Spalte erklärt werden kann. Damit kann jeder Text im Gestaltenbaum bis zu den authentischen Rohdaten zurückgeführt und durch sie begründet werden. Zur Erklärung eines Textes geht man zu den Texten über, auf die die entsprechenden Pfeile hinweisen. Im Gestal-

tenbaum können des weiteren die meisten Einzeltexte in einen größeren Kontext eingeordnet werden. Ein ‚Kontext‘ zu einem beliebigen Text besteht aus den Texten, die durch eine Zusammenfassung in der weiter links liegenden Spalte mit dem gewählten Text verbunden sind. Der Kontext bildet eine sinnvolle größere Texteinheit innerhalb des Gestaltenbaums“ (2004, S. 19 f.).

Am Ende des Gestaltenbildungsprozesses hält nun die Kodiererin/der Kodierer mit dem Gestaltenbaum einen klaren Überblick über die thematische Textstruktur in Händen. Was jetzt noch fehlt, ist die Darstellung der qualitativen Zusammenhänge der Themen im Text. Um diese semantische Vernetzungsdarstellung, die Kausalnetzwerkgrafiken oder Wechselwirkungsnetze zu erhalten, muss die Kodiererin/der Kodierer eine letzte Analyse durchführen – die Relevanzanalyse.

4.2.5 Von der Relevanzanalyse zu den Kausalnetzwerkgrafiken

Als Ausgangsbasis für die Durchführung der Relevanzanalyse dienen drei Komponenten: die Basiskodierung, die Kausalkodierung und die Gestaltenbildungsanalyse. Diese drei Komponenten zusammen ergeben in GABEK®/WinRelan® nun eine sogenannte „Relevanzliste“. Aus ihr lassen sich die Kausalnetzwerkgrafiken ableiten, die – neben dem Gestaltenbaum – konkreten Aufschluss über die Art der semantischen Zusammenhänge der Themenfelder eines Textes geben. Um die Themen eines Textes nach ihrer Relevanz gewichten zu können, gibt es zwei Kriterien, die zu beachten sind:

1. Thema A ist relevanter als Thema B, wenn es eine höhere Ebene im Gestaltenbaum erreicht. Ist ein Thema demnach auf der Ebene der Hypergestalt angesiedelt, kann es als „relevanter“ eingestuft werden, als ein Thema, das sich nur auf der Ebene der Gestalt widerfindet. Der Grund hierfür ist, dass die Repräsentation eines Themas auf einer hierarchisch höheren Ebene bedeutet, dass ein Thema sowohl quantitativ als auch qualitativ stärker im Text verankert ist, als ein Thema, das auf einer hierarchisch niedrigeren Stufe im Gestaltenbaum platziert ist.
2. Thema A ist relevanter als Thema B, wenn A mehr Wechselwirkungsbeziehungen (Kausalkodierungen) aufweist als B; d.h. Thema A „wirkt [öfter] auf“, oder „ist [häufiger] das Ziel bzw. der Ausgangspunkt von Wirkungen“ als Thema B.

Ausgehend von diesen beiden Kriterien wird vom Programm eine sogenannte Relevanzliste errechnet, die auf einen Blick erkennen lässt, welche Themen von besonderem Interesse für die Kodie-



rerin/den Kodierer im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage sind. Abbildung 5 soll das verdeutlichen.

Ebene	Gestalt	Ausdruck	Kausalbeziehungen		Summe	Farbe
			→○	○→		
H	Bild		7	8	15	grün
H	Geste		8	7	15	grün
G	verstehen		14	1	15	grün
S	Erklärung		6	7	13	grün
G	Kulturepoche			13	13	gelb
G	Traum		10	3	13	grün
G	Analyse		4	7	11	grün
G	Regeln		3	7	10	grün
S	Interpretation		5	4	9	grün
G	Freud		1	7	8	gelb
G	Gesichtsausdruck		5	3	8	grün
S	Handlung		4	4	8	grün
S	Beweis			7	7	gelb
S	Gebrauch		3	4	7	grün
G	gebrauchen		5	2	7	grün
G	Gedanke		5	2	7	grün
S	Gefühl		4	3	7	grün
S	glauben		4	3	7	grün
G	Motiv		4	3	7	grün
S	reizvoll		7		7	grün
G	Wörter		6	1	7	grün

Abbildung 5: Ausschnitt der Relevanzliste zu Wittgensteins Vorlesungen und Gesprächen über Ästhetik, Psychoanalyse und religiösen Glauben

In Abbildung 5 finden sich sechs Spalten, wobei die erste Spalte (links außen) die Gestaltebene, die ein Begriff (zweite Spalte) erreicht hat, angibt. „G“ steht für Gestalt, „H“ steht für Hypergestalt, und „S“ steht für Satzebene. Letzteres bedeutet, dass dieser Begriff/dieses Thema nach Anwendung der Regeln zur Gestaltenbildung kein Bestandteil einer Gruppe (eines Clusters) und damit auch keiner Gestalt geworden ist. Im Sinn der Reduktion von Komplexität heißt das, dass das Thema hierarchisch betrachtet eine eher untergeordnete Rolle spielt.

Die Spalten drei und vier geben Auskunft darüber, in welchem Beziehungsverhältnis ein Begriff zu anderen steht. Die fünfte Spalte zeigt die Summe der Beziehungen an, ohne jedoch nach der Art und Weise der Zusammenhänge zu differenzieren. Wie bereits in Abschnitt 4.2.3 dargestellt, wird im Zuge der Kausalkodierung in eine Matrix eingetragen, welche Begriffe auf andere Begriffe „wirken“.

Die Symbole „->“ und „o->“ über Spalte drei und vier stellen dar, ob ein Begriff auf einen anderen einwirkt oder ob auf ihn selbst eingewirkt wird. Am Beispiel des ersten Begriffs in Abbildung 5 („Bild“) ist dementsprechend zu sehen, dass sieben andere Begriffe (Themen) auf „Bild“ wirken, während „Bild“ auf acht andere Begriffe (Themen) einwirkt.

Im Rahmen des GABEK®-Verfahrens ist festgelegt, dass Begriffe, zu denen mehr Pfeile hinführen als wegführen, als „Ziele“ zu definieren sind.

Demgemäß ist der Begriff „verstehen“ (vgl. Abbildung 5) als Ziel zu definieren, weil 14 Pfeile hinführen und nur ein Pfeil wegführt. Ein Beispiel aus dem Originaltext zeigt, was gemeint ist:

Die Registerkarte mit der Bezeichnung „Ae“ enthält die in Abbildung 6 dargestellte Sinneinheit mit acht Keywords. In der Kausalkodierungsmatrix ist zu sehen, dass das Keyword „verstehen“ in Zusammenhang mit dem Keyword „Geste“ kodiert wurde. In diesem Fall steht ein „+“ bei „Geste“ am Kreuzungspunkt zu „verstehen“ und bedeutet: „Geste wirkt positiv auf verstehen“. Liest man nun den Originaltext der Sinneinheit auf der Registerkarte „Ae“, stellt man eben diesen Zusammenhang fest, denn dort steht: „Wenn du zu einem fremden Stamm, dessen Sprache du nicht verstehst, gingest, und du wolltest wissen, welche Wörter >gut< >schön< etc. entsprechen, wonach würdest du suchen? Du würdest dich nach einem Lächeln, nach Gesten, Nahrung, Spielzeug umsehen. [...] Vgl. „Wenn du die Bäume sich wiegen siehst, sprechen sie miteinander.“ („Alles hat eine Seele.“) Du vergleichst die Äste mit Armen.“

Ae		Satztext:	Kausalbeziehungen:							
			A	B	C	D	E	F	G	H
A	Stamm fremd									
B	Sprache									
C	verstehen									
D	wissen									
E	<gut>									
F	<schön>									
G	suchen									
H	Geste								+	

Abbildung 6: Registerkarte „Ae“ mit der entsprechenden Sinneinheit, den Keywords, die in der Basiskodierung festgelegt wurden und der Kausalkodierungsmatrix

Nachdem nun gezeigt wurde, wie es zur Definition des Keywords „verstehen“ als „Ziel“ kommt, mögen die beiden noch ausständigen Definitionen leichter verständlich sein. Die Höhe der Zahl in Spalte vier gibt an, auf wie viele andere Keywords ein Keyword Einfluss nimmt („o->“) und bestimmt in GABEK® die Einstufung als „Maßnahme“ (oder „Wirkfaktor“). Ist die Differenz zwischen den Zahlen in Spalte drei und vier nicht signifikant, spricht man in GABEK® von sogenannten „intervenierenden Variablen“, das sind Keywords, die als eine Art „Katalysator“ oder ein Bindeglied zwischen Begriffen fungieren.

Wie in Abbildung 5 zu sehen ist, können die als „Ziele“, „Maßnahmen/Wirkfaktoren“ oder „intervenierende Variablen“ definierten Keywords auch farblich markiert werden, was die rasche Orientierung erleichtert. In unserem Beispiel stellen alle „grün“ markierten Begriffe „intervenierende Variablen“, alle „gelb“ markierten „Maßnahmen/Wirkfaktoren“ und alle „grau“ markierten Keywords „Ziele“ dar. Der Analyseschritt der Generierung von Relevanzlisten ist entscheidend für

die Bildung von Wechselwirkungsnetzen oder kausalen Netzwerkgrafiken.

Diese Netzwerkgrafiken dienen dabei einer übersichtlichen Darstellung der Art und Weise von Beziehungen zwischen Begriffen/Themen. Auf Basis der Relevanzanalyse können nun für alle „Ziele“, „Maßnahmen“ und „intervenierenden Variablen“ solche Wechselwirkungsgrafiken/Kausalnetzwerkgrafiken erstellt werden. Diese wiederum dienen letztlich als Ausgangspunkt für Interpretationen oder zur Vernetzung mit anderen Begriffen/Themenfeldern in Texten.

Wie ein solches Wechselwirkungsgefüge aussieht, wird anhand des Keywords „richtig“, welches im Kontext von Wittgensteins Vorlesungen und Gespräche über Ästhetik, Psychoanalyse und religiösen Glauben als „Ziel“ definiert wurde, verdeutlicht (vgl. Abbildung 7).



Abbildung 7: Wechselwirkungsgrafik/Kausalnetzwerkgrafik zum Keyword „richtig“ mit Verweis auf die Originaltexte (Sinneinheiten auf den jeweiligen Registerkarten)

Mit der Erstellung des Gestaltenbaumes (vgl. Abschnitt 4.1.4) und der Wechselwirkungsgrafiken ist die Analyse und somit die Erschließung eines Textes im Wesentlichen abgeschlossen. Sowohl der Gestaltenbaum, als auch die Kausalnetzwerkgrafiken bilden die Basis für die Interpretation des Datenmaterials und damit für die Beantwortung der Forschungsfrage. Die Frage, die sich jetzt stellt, ist: Wie sind der „Gestaltenbaum“ und die Kausalnetzwerkgrafiken zu lesen, d.h. wie sind die mühevoll erarbeiteten Analyseergebnisse zu interpretieren?

4.3 Interpretation der Analyseergebnisse

In Abschnitt 4.2 wurden die einzelnen Analyseschritt in GABEK® anhand von Beispielen dargestellt, erläutert und diskutiert. Dabei lag der Fokus der Darstellung auf den in GABEK®/WinRelan® zentralen Analysemöglichkeiten. GA-

BEK® verfügt allerdings über eine ganze Reihe zusätzlicher Analysemöglichkeiten, deren Darstellung und Diskussion den Rahmen dieses Artikels jedoch gesprengt hätte. Zwei der wichtigsten dargestellten Analyseschritte, die Gestaltenbildung und die Erstellung der Kausalnetzwerkgrafiken, bilden das Herzstück des GABEK®-Verfahrens und sind als Grundlage für die Interpretation des Datenmaterials unerlässlich. Der Gestaltenbaum ist das Ergebnis einer kontinuierlichen Reduktion der Komplexität der Daten. Er stellt die einzelnen systematisch und regelgeleitet erschlossenen Themenfelder des Datenmaterials hierarchisch geordnet dar. Ergänzend dazu bilden die Kausalnetzwerkgrafiken sowohl den Grad der Vernetzung ab als auch die Art und Weise der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Themenfeldern, die im Datenmaterial vorhanden sind. Am Beispiel einer bereits bekannten Kausalnetzwerkgrafik (Abbildung 7) wird nun gezeigt, wie die Interpretation einer solchen Grafik aussehen kann.

In Abbildung 7 zeigt sich, wie der Begriff „richtig“ mit andere Begriffen in Verbindung steht und wie diese sich „wechselwirkend“ beeinflussen. Die Abbildung zeigt, dass „richtig“ als „Ziel“ (grau markiert) definiert wurde, d.h., dass andere Begriffe vorwiegend zu „richtig“ hinführen. Um nachprüfen zu können, wie die hier abgebildeten Begriffe im Originalkontext miteinander in Verbindung stehen, lassen sich die jeweiligen Sinneinheiten im Computerprogramm anzeigen und gewährleisten somit zu jeder Zeit einen höchstmöglichen Grad an Transparenz der einzelnen Analyseschritte. Jede Sinneinheit (auf den Registerkarten An, Ak, Gy etc.) lässt sich per Doppelklick in einem Fenster öffnen. So können die Originaltexte jederzeit nachgelesen werden – ein Vorteil, den all jene begrüßen werden, die Bedenken haben, dass durch die zunehmende Reduktion und Zusammenfassung des Originaltextes wichtige Informationen, Details oder Kontexte verloren gehen könnten. Die Interpretation einer Kausalnetzwerkgrafik ist durch die Forscherin/den Forscher stets am Originalmaterial rasch und übersichtlich überprüfbar. Exemplarisch soll nun gezeigt werden, wie die Interpretation der Grafik in Abbildung 7 aussehen kann.

Der Begriff „richtig“ ist in dieser Grafik (Abbildungen 7) als ein „Ziel“ definiert, also als etwas, das angestrebt wird. In Wittgensteins Vorlesungen und Gespräche über Ästhetik, Psychoanalyse und religiösen Glauben spielt die Fähigkeit, etwas als „richtig“ bezeichnen zu können, demnach eine zentrale Rolle. Allerdings geht es dabei weniger um den expliziten Gebrauch des Wortes „richtig“ selbst, als vielmehr darum, das, was als „richtig“ anzusehen ist, mit Hilfe einer „Geste“ bzw. eines



„Gesichtsausdrucks“ sichtbar machen zu können. In welchem Zusammenhang können wir nun derartige „Gesten“ und „Gesichtsausdrücke“ beobachten, die darauf hinweisen, ob etwas als „richtig“ angesehen wird? Wittgenstein nennt hierfür wiederholt den Bereich der „Kunst“, allen voran den der Musik. Das Hören von „Musik“ oder eines „Musikstückes“ lässt „Eindrücke“ und „Gefühle“ in uns entstehen. Diese Reaktion allein reicht allerdings noch nicht aus, um beurteilen zu können, ob die Musik „richtig“ ist. Wobei zu beachten ist, dass der Begriff „richtig“ im Kontext der Ästhetik als ein Indiz für das „Urteilsvermögen“ und die Kompetenz, „ästhetische Urteile“ abgeben zu können, gilt. Daher sind die „Regeln“ ein integraler Bestandteil eines Beurteilungsprozesses, der darüber entscheiden soll, ob beispielsweise ein „Musikstück“ im ästhetischen Sinne als „richtig“ gelten kann oder nicht. Die Kenntnis der „Regeln“, die für die „Musik“ gelten, stellt, in Kombination mit der emotionalen Reaktion („Gefühle“, „Eindruck“), die eine bestimmte Musik in uns hervorruft, die Grundlage dar für unsere „Geste“ bzw. unseren „Gesichtsausdruck“. Das Wiedererkennen einer Gesetzmäßigkeit („Regel“) in einem Musikstück – also die „Ähnlichkeit“ einer bestimmten Passage mit bestimmten „Regeln“ (z.B. der Harmonielehre) – löst eine Art „Klick“ (man könnte es auch ein „Aha-Erlebnis“ nennen) in uns aus – ein Zeichen dafür, dass wir etwas wiedererkennen, das uns zeigt, dass etwas „richtig“ ist. Dass es sich bei dieser Interpretation um keine willkürliche Darstellung eines Sachverhaltes handelt, kann – wie bereits betont – ganz einfach durch den Vergleich mit den Originaltextstellen belegt werden.

Nachdem es bei dem hier vorgestellten Analyseverfahren GABEK® v.a. um die Reduktion von Komplexität geht, ist es selbstverständlich, dass nicht alle Details in der zusammenfassenden Interpretation wiederzufinden sind; dafür kann durch das Aufrufen der zugrundeliegenden Sinneinheiten der Kontext mit all seinen Details nachgelesen werden. Bei der Interpretation auf Basis der Gestalten und/oder Kausalnetzwerkgrafiken geht es darum, die Essenz des Datenmaterials zu erfassen – einen Sachverhalt in seinen groben aber wesentlichsten Zügen darzustellen. Zudem ist unbedingt zu berücksichtigen, dass eine komplexe, tiefgehende Interpretation einer Kausalnetzwerk-grafik und ihrer Begriffe erst in Verbindung mit den Interpretationen weiterer Wechselwirkungsnetze geleistet werden kann.

5. Fazit und Ausblick

Die Anwendung des GABEK®-Verfahrens am

Beispiel von Wittgensteins Vorlesungen und Gespräche über Ästhetik, Psychoanalyse und religiösen Glauben hat gezeigt, dass die Analyse mehr als eine reine Sammlung und Auflistung von Keywords hervorbringt, die uns zu Referenzstellen in einem Text führen (obgleich auch dies durch eine Keyword-Liste gesichert ist). Viel relevanter im Zusammenhang mit dieser Art der Analyse ist jedoch die Tatsache, dass sich wesentliche thematische Strukturen schrittweise (und regelgeleitet) herauskristallisieren und sich zudem die Beziehungen zwischen diesen Strukturen leicht und einfach abbilden lassen.

Wenngleich der Analyseprozess ein sehr aufwendiger ist, scheint der Output dennoch die Mühe wert. Wo sonst nur einige repräsentative Belegstellen durch Forscherinnen und Forscher selektiv zur Interpretation herangezogen werden, ist durch die Anwendung von GABEK® jederzeit gesichert, dass die Interpretation letztlich auf dem Gesamttext beruht. Zwar wird sukzessive reduziert, verloren geht allerdings nichts. Alles bleibt erhalten und kann bei Bedarf zu jeder Zeit wieder aufgerufen werden. Letztendlich geht es darum, Transparenz zu schaffen und die Arbeit der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu optimieren und effizienter zu gestalten. GABEK®/WinRelan® leistet dazu einen wesentlichen Beitrag.

Literatur

- Fissette, D. (2015). Carl Stumpf. In Stanford Encyclopedia of Philosophy. Abgerufen am 5. März 2016 von <http://plato.stanford.edu/entries/stumpf/#PriSou>
- Flick, U., Kardfoff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.). (2005). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Frank, M. & Soldati, G. (1989). *Wittgenstein: Literat und Philosoph*. Pfullingen: Neske.
- Frank, M. (1992). *Stil und Bedeutung. Wittgenstein und die Frühromantik*. In M. Frank (Hrsg.), *Stil in der Philosophie*. Stuttgart 1992.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, Calif: Sociology Press.
- Goppelsröder, F. (2007). *Zwischen Sagen und Zeigen: Wittgensteins Weg von der literarischen zur dichtenden Philosophie*. Bielefeld: Transcript.

- Metz-Göckel, H. (2008). *Handbuch zur Gestalttheorie*. Wien: Krammer.
 - Metzger, W. (2001). *Psychologie. Die Entwicklung ihrer Grundannahmen seit der Einführung des Experiments* (6. Aufl.). Wien: Krammer.
 - Miller, George A. (1956). „The Magical Number Seven, Plus Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information“. *Psychological Review*, 63, S. 81-97.
 - Pichler, A. (2004). *Wittgensteins Philosophische Untersuchungen. Vom Buch zum Album*. Amsterdam und New York: Rodopi.
 - Smith, B. & Ehrenfels, C. (1988). *Foundations of Gestalt theory*. München: Philosophia Verlag.
 - Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif: Sage Publications.
 - Stumpf, C. (1925). Was ist, was will Gestalttheorie? Abgerufen am 5. März 2016 von <http://gestalttheory.net/gta/Dokumente/gestalttheorie.html>
 - Wittgenstein, L. & Barrett, C. (1994). *Vorlesungen und Gespräche über Ästhetik, Psychoanalyse und religiösen Glauben*. Düsseldorf: Parerga.
 - Zelger, J. (2004). Argumentationsstrukturen in Wittgenstein-Nachlass MS 115. S. 1-57. Abgerufen am 5. März 2016 von http://www.wab.uib.no/wab_contrib-zj.page
 - Zelger, J. (1999). Wissensorganisation durch sprachliche Gestaltbildung im qualitativen Verfahren GABEK. In Maier, M. & Zelger, J. (Hrsg.), *GABEK - Verarbeitung und Darstellung von Wissen*. Studienverlag. Innsbruck.
- Abb. 5: Ausschnitt der Relevanzliste zu Wittgensteins Vorlesungen und Gesprächen über Ästhetik, Psychoanalyse und religiösen Glauben
 - Abb. 6: Registerkarte „Ae“ mit der entsprechenden Sinneinheit, den Keywords, die in der Basiskodierung festgelegt wurden und der Kausalkodierungsmatrix
 - Abb. 7: Wechselwirkungsgrafik/Kausalnetzwerkgrafik zum Keyword „richtig“ mit Verweis auf die Originaltexte (Sinneinheiten auf den jeweiligen Registerkarten)
 - Tabelle 1: Eine Auswahl von Analyseverfahren, -methoden und computergestützten Instrumenten in der qualitativen Geistes- und Sozialwissenschaftsforschung
 - Tabelle 2: Gegenüberstellung zentraler Unterschiede GABEK® und QCAmap

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

- Abb. 1: Sinneinheiten in Form von Registerkarten nach Einspeisung in die Software GABEK®/WinRelan®
- Abb. 2: Bewertungskodierung von Keywords am Beispiel des Begriffs „Unterschied“ im Kontext der Sinneinheit
- Abb. 3: Kausalkodierung mit Hilfe der Matrix
- Abb. 4: Gestaltenbaum zu Wittgensteins Vorle-



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

Portfolio in der Hochschullehre

Stärkung der Reflexionskompetenz in der Lehrer/innenausbildung

Renate Mitterer

Einleitung

Lehrer/innenbildung zielt auf die Professionalisierung pädagogischen Handelns ab. Eine der Schlüsselkompetenzen dieses pädagogischen Handelns ist die Diskurs- und Reflexionsfähigkeit der Unterrichtenden. Das Lernportfolio ist ein Instrument, das Studierende dabei unterstützt, sich selbstbestimmt mit Lehrinhalten auseinanderzusetzen und das eigene Lernverhalten zu reflektieren.

Der Begriff Portfolio ist im pädagogischen Kontext fest etabliert. Dennoch führt die Vielfalt der Portfoliobegriffe immer wieder zu Diskussionen darüber, welche gemeinsamen Qualitätskriterien bzw. Kernelemente für die verschiedenen Portfoliokonzepte definiert werden können.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Portfolioarbeit in ihrer Funktion der Kompetenzdarstellung und reflektiven Lernprozesssteuerung. Überlegungen zur Einbindung von Portfolios in Modulbeurteilungen schließen den Beitrag ab.

Der durch den Bologna-Prozess eingeleitete Paradigmenwechsel in der Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen zeigt sich in der studienfachübergreifenden Gestaltung von Modulen und in der Verzahnung von Lehre, Forschung und Praxis.

Dieser Theorie-Praxis-Zusammenhang fokussiert eine verstärkt reflektive, forschende und wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtsstudierenden. Das Portfolio als Dokumentations- und Entwicklungsinstrument unterstützt diese Forderung. Durch den begleitenden Einsatz von Portfolios in der Hochschullehre wird der persönliche Entwicklungsstand reflektiert und evaluiert. Das Portfolio wird somit unter anderem zum Ausgangspunkt forschenden Lehrens und Lernens.

Ausrichtung von Portfolios

Eine einheitliche Definition für das Portfolio zu finden, ist aufgrund seiner methodischen Vielfalt, Heterogenität und mannigfachen Einsatzmöglichkeiten nicht möglich.

„Portfolios dienen der mehr oder weniger selbstbestimmten Darstellung des eigenen Könnens (Kompetenzdarstellung) und der eigenen Entwicklung anhand (selbst) ausgewählter Leistungsprodukte“ (Häcker, 2006, S. 34). Diese Definition bezieht sich auf das gemeinsame Kernkonzept der Portfoliovielfalt in Lehr-Lern-Kontexten.

Es gibt nicht „das“ Portfolio, sondern je nach Funktion und Einsatzbereich sehr unterschiedliche Arten von Portfolios. Eine Möglichkeit der Einteilung ist die Unterscheidung der vielfältigen Konzepte nach ihrer grundsätzlichen Ausrichtung in Portfolios mit Prozesscharakter (Lernwegportfolio) und Portfolios mit Produktcharakter (Präsentationsportfolio).

Prozess-Dimension: Lernwegportfolio

Ziel eines Lernwegportfolios ist es primär, den Erwerb ganz bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzuzeigen und den Aneignungsweg dieser Kompetenzen im Portfolio zu dokumentieren. Das Wissen über eigenes Lernverhalten und Lernstrategien rückt in den Mittelpunkt. Der reflektierte Umgang mit den eigenen Stärken und Schwächen führt mit Hilfe des Lernbegleiters, der als Lernstandsberater und Unterstützer zu sehen ist, zu einem nachhaltigen und konsequenzenorientierten Lernverhalten (vgl. Endres, 2008, S. 30). Lernweg- und Präsentationsportfolio unterscheiden sich hauptsächlich durch Zweck, Darstellung, Reflexionsform, Adressaten und Bewertungsmöglichkeit der Ergebnisse.



Bräuer (2014) definiert dementsprechend das Lernwegportfolio wie folgt:

- Hauptzweck: Abbildung der durch reflexive Praxis ausgelösten Lernprozesse (prozessorientiert)
- Organisationsstruktur und Darstellung: chronologisch
- Hauptsächliche Reflexionsform: Primärreflexion (im Prozess der Handlung oder unmittelbar im Anschluss)
- Adressaten: halböffentlicher Diskurs (Lernergemeinschaft)
- Bewertungsformat: formativ, auf der Basis von Kriterien, die mit der Lernergemeinschaft ausgehandelt wurden. (Bräuer, 2014, S. 83)

Das Hauptziel eines Lernwegportfolios besteht folglich darin, sich mit der Mikrostruktur (den Techniken, Methoden, Strategien) des eigenen Lernens vertraut zu machen. Diese Erkenntnisse können als Quelle bzw. Ausgangspunkt für Präsentationsportfolios genutzt werden (vgl. Bräuer, 2014, S. 33).

Produkt-Dimension: Präsentationsportfolio

Das Präsentationsportfolio dient primär der Veröffentlichung der individuellen Leistungsentwicklung der Lernenden. Inhaltliche Ergebnisse werden präsentiert, ohne dabei die Dokumentation des Erarbeitungsprozesses zu vernachlässigen.

D. h., auch das Präsentationsportfolio verlangt intensive Reflexionsvorgänge im Hinblick auf die Erarbeitung des gewünschten Ergebnisses. Die Erarbeitung der Präsentation des Ergebnisses ist von Beginn an durch vereinbarte Kriterien vorgegeben (vgl. Endres, 2008, S. 27).

Im Hochschulbereich wird diese Form der Portfoliogestaltung häufig als Basis für Prüfungsgespräche verwendet.

Dies bedeutet, dass als spezielle Merkmale des Präsentationsportfolios – zur Unterscheidung vom Lernwegportfolio – die folgenden zu nennen sind:

- Hauptzweck: Leistungspräsentation (produktorientiert)
- Organisationsstruktur und Darstellung: an einem zentralen Thema orientiert
- Reflexionsform: Sekundärreflexion (rückblickend)
- Adressaten: öffentlicher Diskurs
- Bewertungsformat: summativ auf der Basis von Standards, vorgegeben durch die Institution. (Bräuer, 2014, S. 89 f.)

Zusammenwirken von Prozess- und Produktorientierung

Auch wenn im wissenschaftlichen Diskurs immer wieder zwischen prozess- und produktorientierter Portfolioarbeit differenziert wird, sind beide As-

pekte in der praktischen Portfolioarbeit verzahnt. Ein Portfolio im Sinne einer komplexen Aufgabenstellung und reflexiven Praxis wird immer zu einer Symbiose von Prozess und Produkt führen. Dabei ist es jedoch wichtig, dass grundsätzlich eine Schwerpunktsetzung erfolgt. Lernen und Reflexion passieren im Produkt-Portfolio bzw. Präsentationsportfolio genauso wie im Prozess- bzw. Lernwegportfolio mit dem Unterschied, dass im Produktportfolio die explizite Darstellung von Lernprozessen in den Hintergrund und eine intensive Vorstellung der Arbeitsergebnisse in den Vordergrund tritt (vgl. Bräuer, 2014, S. 83).

Förderung der Reflexionskompetenz

Die Abbildung von Reflexionsprozessen ist der Kern jeder Portfolioarbeit. Lernprozesse bzw. der Erkenntnisgewinn über die bearbeiteten Inhalte werden durch Reflexion sichtbar und damit für Feedback und Dialog zugänglich.

Reflexion bedeutet, dass die Lernenden ihr aktuelles Handeln dokumentieren, dieses als Teil ihrer individuellen Entwicklung betrachten, die Herkunft der Stärken und Schwächen ihres aktuellen Handelns erkennen und es stärkenorientiert verändern (vgl. Bräuer, 2014, S. 10).

Kern jeder Reflexion ist nach dieser Definition, Vergangenes mit Gegenwärtigem und Zukünftigem zu verbinden. Der Übergang von Erfahrungslernen zu gezielter professioneller Weiterentwicklung wird durch diese Form des Lernens ermöglicht. Durch das Sammeln von Informationen, Herstellen von Zusammenhängen, das Darstellen von Erkenntnissen, das kritische Überdenken dieser Darstellung durch Feedback und Evaluation konstruiert sich Wissen, das über den aktuellen Lernanlass hinausgeht und zum Weiterdenken und Weiterlernen animiert (vgl. Bräuer, 2014, S. 16). Die folgende Darstellung bildet diesen komplexen Reflexionsvorgang in sieben aufeinander aufbauenden Schritten ab, die wiederum in vier Reflexionsebenen zusammengefasst werden.

Ebenen der Reflexion	4	Planen	... von Handlungsalternativen
	3	Beurteilen	... auf Basis (an)erkannter Kriterien
		Bewerten	... im Vergleich mit Erwartungen bzw. anderen Leistungen
	2	Interpretieren	... mit Blick auf die Konsequenzen aus der eigenen Handlung
		Analysieren	... mit Bezug auf die eigenen Leistungen
	1	Dokumentieren	... mit Bezug zur Gesamthandlung
		Beschreiben	... der absolvierten Handlung

Abb. 1: Die Schritte der reflexiven Praxis (vgl. Bräuer, 2014, S. 27)

Ebene 1 und 2 sind die Ebenen der Dokumentation und punktuellen Analyse. Ohne differenzierte Aufgabenstellungen wird schriftliche Reflexion vor allem in den vier Schritten dieser ersten und zweiten Ebene - Beschreiben, Dokumentieren, Analysieren und Interpretieren – stecken bleiben. Durch gezielte Anleitung und Begleitung, durch Kommunikation und Interaktion mit der Lernengruppe und vor allem durch die Lehrenden als Lernbegleiter, werden die Lernenden zum Bewerten und Beurteilen - Ebene 3 der Reflexionsebenen lt. Bräuer – angeleitet und damit auf die Stufen des nächst höheren Lernstandards geführt. Ebene 4 der Reflexionsfähigkeit, Planen, ist dann erreicht, wenn Studierende Überlegungen anstellen, wie das eigene Handeln systematisch optimiert werden kann (vgl. Bräuer, 2014, S. 27). Die Schulung der Reflexionsfähigkeit ist eine methodisch-didaktische Herausforderung für Lehrende. Die Lehrenden werden zu Begleitern, die ihren Studierenden ermöglichen, durch Reflexion ihre eigenen Lernerbiografien und ihre Entwicklungspotentiale zu erkennen, ihren aktuellen Lernstand einzuschätzen und Arbeitsergebnisse konkret darzustellen. Durch gezielte Interventionsformen wie Aufgabenarrangements und Feedbacks ermöglichen Lehrende ihren Studierenden, die Kluft zwischen aktuellem und potentiell möglichem Lernstand zu überwinden. Diese als „Scaffolding“ bezeichneten Interventionstechniken sind Hilfe zur Selbsthilfe. Durch Aufbauen eines Gerüsts gelangen die Studierenden zur nächsthöheren Ebene der Erkenntnis (vgl. Bräuer, 2014, S. 60).

Leistungsbeurteilung mit Portfolios

Die Verfechter von Lernportfolios weisen auf deren „demokratisierende“ Wirkung hin, da sich der Erfolg nicht an einer vom „Besten“ vorgegebenen Norm messe, sondern der Fortschritt des Einzelnen und dessen Fähigkeit, aus dem Gelernten zu lernen, im Vordergrund stünden (vgl. Universität Zürich, 2006, S. 4).

Gelungene Portfolioarbeit, die lehrveranstaltungsübergreifend konzipiert ist, bringt den Vorteil, dass Synergien für eine summative Leistungsbeurteilung genutzt werden können. Eine solche lehrveranstaltungsübergreifende Leistungsbeurteilung entspricht der Prüfungsordnung der modularisierten Studiengänge, die als Modulbeurteilung eine summative Leistungsbeurteilung verlangt.

Folgende Überlegungen sind grundlegend für die Bewertung von Portfolios (vgl. Universität Zürich, 2006, S. 6 f.):

- Die große Stärke der Lernportfolios ist ihre In-

dividualität – sie spiegeln den Lernfortschritt und den Reflexionsgrad von Einzelpersonen. Damit ist eine vergleichende Beurteilung nicht möglich. Das bedingt, dass die Studierenden ab der ersten Einführung in das Instrument mit den damit verbundenen normativen Anforderungen vertraut sind. Die Studierenden können bzw. sollen, im Sinne von eigenverantwortlichem Lernen, in die Ausarbeitung der Beurteilungskriterien mit einbezogen werden. Somit ist die Transparenz der Beurteilungskriterien bereits vor dem Start der Portfolioarbeit gewährleistet.

- Lernportfolios sind per Definition vorwiegend Förderinstrumente. Werden diese auch zur Beurteilung herangezogen, d. h. zu Kontrollinstrumenten adaptiert, muss eine zeitintensive Gesprächsbereitschaft der Lehrenden vorhanden sein.
- Auch bei transparenten Beurteilungskriterien bleibt ein Anteil an Subjektivität bestehen. Dieser subjektive Anteil fordert zur Begründung heraus, und damit wird neuerlich das Gespräch über Lernen, Inhalte und Alternativen gefördert. Diese Reflexionen führen dazu, dass die Lehrenden eine Vorbildfunktion für die Studierenden im Bereich des Lernens übernehmen.
- Eine besondere Herausforderung für die Leistungsbeurteilung ist die Beurteilung bzw. Evaluierung der Reflexionsqualität in der Portfolioarbeit.
- Dazu bieten Bräuer & Keller (2013) ein Raster mit Reflexionskriterien an. Die Ebenen, die in diesem Raster angeführt sind, beziehen sich auf Abb. 1 im Abschnitt „Förderung der Reflexionskompetenz“.

Mit Hilfe dieses in der Formulierung allgemein gehaltenen Beispiels ist es möglich, die Reflexionsarbeit als Kernelement der Portfolioarbeit auch in eine summative Leistungsbeurteilung einfließen zu lassen.

Fazit

Die Bildungslandschaft ist im Umbruch. Das „Learning-outcome“ im Sinne der kompetenzfokussierten Curricula der Hochschulen wird zum Credo der universitären bzw. hochschulischen Ausbildung. Nicht mehr die Wissensvermittlung steht im Vordergrund sondern vielmehr die Entwicklung umfassender pädagogischer Handlungskompetenz. Portfolioarbeit in der Lehre unterstützt die individuellen Professionalisierungsprozesse. Als zentrale Komponente wird dabei die Selbstbestimmtheit im Lernen, die die Kommunikation und Reflexion über Lehr-Lern-Prozesse anregen und darauf aufbauend die Kooperation aller Be-



Ebenen der reflexiven Praxis	Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3	Ebene 4
Kriterienbeschreibung	Eine Aktivität wird in ihrem Verlauf dokumentiert.	Die Umstände einer Aktivität werden analysiert und interpretiert.	Eine abgeschlossene Aktivität wird evaluiert.	Als Konsequenz aus einer abgeschlossenen Aktivität werden neue Aktivitäten und Handlungsstrategien geplant.
Qualitätsstufen (1) Ungenügend (2) Ausreichend (3) Umfassend	(1) Leser ist nicht in der Lage, die dokumentierte Aktivität als solche zu erkennen.	(1) Leser kann die Umstände der Aktivität nicht erkennen.	(1) Leser kann den Versuch einer Einschätzung der Aktivität nicht feststellen.	(1) Leser kann die Planung nicht erkennen.
	(2) Leser kann die „Meilensteine“ der dokumentierten Aktivität erkennen.	(2) Leser erhält die wichtigsten Hintergrundinformationen zur Aktivität.	(2) Leser bemerkt scheinbar zufällig ausgewählte Kriterien der Bewertung der Aktivität.	(2) Leser sieht Aspekte anscheinend zufälliger und punktueller Planung.
	(3) Leser erhält einen umfassenden Eindruck vom Verlauf der Aktivität.	(3) Leser erhält eine umfassende Erklärung der Umstände, unter denen sich die Aktivität vollzogen hat.	(3) Leser erhält interne und externe Kriterien der Evaluation, die ausreichend beschrieben werden.	(3) Leser erhält eine konkrete und durchdachte Planung mit transparenten Beweggründen.

Tab. 1: Evaluationskriterien für die Ebenen der Reflexion (Bräuer & Keller, 2013, S. 226)

teiligten fördern kann, hervorgehoben (vgl. Häcker 2006a, S.17).

Das bloße Erstellen von Portfolios führt jedoch nicht automatisch zu einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess. Die Einführung von Portfolios muss Teil eines didaktischen Gesamtkonzepts bzw. eines umfassenden Entwicklungsprozesses einer Institution sein. Portfolioarbeit muss gezielt angeleitet werden. Nur wenn der Nutzen aus Sicht der Studierenden den sehr hohen zeitlichen Aufwand kompensiert, kann Portfolioarbeit gelingen und im Sinne der vorangegangenen Ausführungen zur Entwicklung der pädagogischen Professionalität beitragen.

- Häcker, T. (2006). Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherung an ein schwer fassbares Konzept. In Brunner et al. (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. (S. 33-39). Seelze: Kallmeyer.
- Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH (Hrsg.). (2006). *Dossier Uni-didaktik 1/06. Lern-Portfolio*. Zürich: Universität Zürich, AfH.

Literatur

- Bräuer, G. & Keller, S. (2013). Elektronische Portfolios als Katalysatoren für Studium und Lehre. In B. Koch-Priewe, A. Pineker, T. Leonhard & J. C. Störländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. (S. 265-275). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Endres W., Wiedenhorn T. & Engel. A. (Hrsg.). (2008). *Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Evaluierung als Basis von Qualitätsentwicklung! Aber wie?

Patrick Pallhuber

1. Einleitung

Die Hochschulevaluierungsverordnung (HEV) legt sechs Bereiche der Evaluierung von Pädagogischen Hochschulen fest: die Evaluierung anhand von Kennzahlen, die Evaluierung des Lehrangebots, die Evaluierung der einzelnen Organisationseinheiten, die Evaluierung der gesamten Pädagogischen Hochschule und eine fokussierte externe Evaluierung im Bedarfsfall (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2008).

Die in den letzten Jahren gesunkene Rücklaufquote von Evaluierungsbögen im Rahmen der derzeitigen Online-Evaluierung, Unsicherheit im Umgang mit den Evaluierungsergebnissen seitens der Lehrenden und die von den Studierenden eingeforderte Veränderung auf Basis der Evaluierungsergebnisse zeigen die Wichtigkeit einer Auseinandersetzung mit der Lehrveranstaltungsevaluierung. Eine Überarbeitung des Evaluierungskonzepts der Pädagogischen Hochschule Tirol zur Schaffung einer fundierten Datenlage zur Qualitätsentwicklung erweist sich als unumgänglich. Dieser Artikel wird die Herangehensweise bei der Erstellung dieses Konzepts skizzieren.

2. Wissenschaftlicher Überblick

2.1 Können Studierende Lehrveranstaltungen qualifiziert beurteilen?

Der wissenschaftliche Diskurs stellt immer wieder die Frage nach der Validität von Evaluierungen durch Studierende. Diese Validität im Sinne einer Beurteilungsfähigkeit wird seit den 1980er Jahren auch von Lehrenden laufend hinterfragt. Kromrey und Rindermann sprechen von Biasvariablen im Sinne von Einflussgrößen auf die Bewertung von Lehrveranstaltungen seitens der Studierenden. Diese Untersuchungen lassen somit auf Ein-

schränkungen der traditionellen Evaluierungsinstrumente zur Lehrveranstaltungsevaluierung schließen. Diese Variablen sind in folgenden Ebenen zu finden:

- Merkmale der Lehrpersonen (z.B. Erscheinungsbild oder Sympathie)
- Merkmale der Studenten/innen (v.a. Teilnahmemotivation wie z.B. Pflicht- und Wahlfach oder persönliches Interesse am Thema)
- Rahmenbedingungen (z.B. Raumausstattung)
- Faktoren der Studienrichtung (z.B. Größe der Gruppen)

(Wolf, Spiel & Pellert, 2001, S. 91 f.).

Darüber hinaus wird die Urteilsfähigkeit seitens der Studierenden in Bezug auf die fachliche Qualifikation von Vortragenden von Experten/innen häufig in Frage gestellt bzw. diskutiert. Besonders die Urteilsfähigkeit von Studienanfängern in diesem Punkt wird stark in Zweifel gezogen. Dennoch gilt es festzuhalten, dass wesentliche fachliche Mängel der Dozierenden bereits von Erstsemestrigen erkannt werden können, vor allem wenn Fragen nicht beantwortet werden oder Widersprüche im Vortrag zu finden sind. Die Relevanz der behandelten Themen scheint jedoch nicht von Studierenden beurteilbar zu sein (Wolf, Spiel & Pellert, 2001, S. 91 ff.).

Festzuhalten sind somit gewisse Einschränkungen im Bereich der Validität bei Lehrveranstaltungsevaluierungen, die auch an Pädagogischen Hochschulen durchgeführt werden. Diese Einschränkungen sind aus Sicht des Autors in die Konzeption von Evaluierungstools miteinzubeziehen.

2.2 Was macht gute Hochschullehre aus?

Die Beantwortung der in der Überschrift erwähnten Frage muss die Grundlage jeglicher Lehrrevaluation und Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen sein. Die Lehrrevaluation misst die Qualität der gesamten Hochschule und betrachtet neben einzelnen Lehrveranstaltungen und Dozie-



renden weitere Faktoren wie z.B. Inhalte der Ausbildung oder den aktuellen Stand der Bibliothek. Die Lehrveranstaltungsevaluation hingegen betrachtet die Qualität der einzelnen Vorlesung, des einzelnen Seminars oder der einzelnen Übung. Der Unterschied liegt somit in der Dimension der Betrachtungsweise (Rindermann, 2003, S. 235 f.). Rindermann beschreibt in seinem „Multidimensionalen Bedingungsmodell des Lehrerfolges“ ein ganzheitliches System für gute Lehre an Hochschulen. Dieses Modell besteht aus drei Determinanten für den Lehrerfolg:

- Dozentenverhalten (verständliche Erklärungen und Darstellungen, Rhetorik, Verarbeitungstiefe, Interaktion mit den Studierenden, Klima im Unterricht, Engagement und Motivierung, das Geben von Feedback und die Studierendenbetreuung, die Breite der Inhalte und die wissenschaftliche Fachkompetenz)
- Studentische Determinanten (Vorwissen, Fähigkeiten, Vorinteresse, Fleiß und Arbeitsbelastung, Beteiligung, Art der Überprüfung, Störungen, Fehlzeiten)
- Kontextvariablen (Thema der Lehrveranstaltung, Überschneidungen von Inhalten, Anforderungen zur Absolvierung, Besucherzahl, Existenz einer Prüfung, Besuchsmotiv der Studierenden, Art der Veranstaltung)

(Rindermann, 2001, S. 65 ff.)

Rindermann spricht sich in diesem Zusammenhang auch für eine direkte Befragung von Lehrenden und Studierenden betreffend die Merkmale guter Lehre aus. Somit kann ein partizipativer Prozess in Form der Diskussion über Kennzeichen guter Lehre auch Ausgangspunkt jeglicher Maßnahmen zur Überprüfung derer sein; in anderen Worten, Grundlage aller Evaluierungsmaßnahmen (siehe z.B. Rindermann, 2001, S. 11 ff. und Rindermann, 2003, S. 235 ff.).

Diese Ausführungen stehen im Zusammenhang mit den Entwicklungen universitärer oder hochschulischer Evaluation. Seit den 1990er Jahren wurden Universitäten und Hochschulen gesetzlich verpflichtende Evaluierungsmaßnahmen und das Betreiben von Qualitätsmanagement vorgeschrieben. Dadurch wurden Methoden und Systeme der Marktwirtschaft den Hochschulen angepasst und entsprechend implementiert. In diesem Zusammenhang entwickelte sich das Gut „Wissen“ mehr zu einem „Produkt“, das sich vermarkten lässt, „Studierende“ wurden zu „Kundinnen und Kunden“ und „Lehre“ wurde zu einer „Dienstleistung“. Dieser Wandel bedingte auch eine starke Top-Down-Steuerung der Systeme, und auch der Freiraum für Innovation und die Freiheit der Lehre wurden in gewisser Weise dadurch eingeschränkt. Dieser Entwicklung sollte gegengesteuert werden und eine „verstärkte Partizipation“ im

Sinne einer Beteiligung von betroffenen Personen der Universitäten und Hochschulen angestrebt werden, um „innovative Prozesse“ zu ermöglichen (Mitterauer, 2013, S. 44 f.).

Aus Sicht des Autors entstehen aus der Beantwortung der Frage – „Was zeichnet gute Lehre aus?“ – Qualitätskriterien zur weiteren Operationalisierung im Rahmen der konzeptionellen Gestaltung von Evaluation an Pädagogischen Hochschulen, wobei der von Rindermann angesprochene Unterschied von Lehrqualität und Lehrveranstaltungsqualität in der Messungsmethode berücksichtigt werden sollte.

2.3 Wie messen bestehende Instrumente hochschulische Lehre?

Wolf, Spiel und Pellert haben den Aufbau von Fragebögen österreichischer und deutscher Universitäten untersucht. Hier wurde festgestellt, dass „fast alle Inventare Fragen zum/zur LV-LeiterIn (inklusive Didaktik), zur LV (inklusive Lehrinhalte) selbst, zu Medieneinsatz, Rahmenbedingungen und schriftlichen Unterlagen (Lernbehelfe)“ beinhalten. In vielen Fällen wurde auch ein „Globalitem“ zur Beurteilung der gesamten Lehrveranstaltung identifiziert. Alle Fragebögen zeigten auch einen „soziodemographischen“ Teil, um Informationen durch Fragen zu Alter, Geschlecht, Berufstätigkeit und Besuchsgrund der Studierenden zu erheben (Wolf, Spiel & Pellert, 2001, S. 93 ff.).

Faktorenanalytische Studien verschiedener Fragebögen zeigen einen sogenannten „Generalfaktor“ der „Lehreffektivität“, der aufzeigt, dass Studierende unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte einheitlich beurteilen und somit ein „Pauschalurteil“ abgeben. Daraus ergibt sich die Empfehlung, allgemein formulierte Fragestellungen in Evaluierungsinstrumente aufzunehmen, um diese kurz zu halten und den Informationsgrad dennoch nicht zu minimieren (Wolf, Spiel & Pellert, 2001, S. 93 ff.).

Bei der Evaluierung von hochschulischer Lehre kann auf bestehende Instrumente, deren Validität erprobt ist, zurückgegriffen werden. Dazu zählen das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation (HILVE) und der Itempool zur Verwendung für Fragebögen zur Lehrveranstaltungsevaluation der Albert-Ludwig-Universität Freiburg. Diese beiden Instrumente werden im Folgenden näher vorgestellt.

Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation besteht aus den Dimensionen Ziele und Anforderungen, Inhalte und Organisation, Lehrende, Studierende und drei offenen Fragen zur Beurteilung der Lehrveranstaltung und des Vortragenden und zu Verbesserungsvorschlägen zur Lehrveranstaltung. Dieser Fragebogen kann in der Originalfassung zur Evaluierung von

Lehrveranstaltungen herangezogen werden und bietet auch Auswertungs- und Interpretationsunterstützung. Die Ergebnisse dienen einerseits der Bewertung der Lehrveranstaltung und der Vortragenden und andererseits zur Qualitätsentwicklung der gesamten Hochschule. Das Instrument beruht auf dem erwähnten Modell von Rindermann (Rindermann & Amelang, 1998).

Der Itempool zur Verwendung für Fragebögen zur Lehrveranstaltungsevaluation der Albert-Ludwig-Universität Freiburg bietet zu den Dimensionen Lernerfolg, Kompetenzförderung/Kompetenzerwerb/Kompetenzunterstützung, allgemeine Lehrkompetenz/Vermittlungsvorgang, Lehrveranstaltungssetting und Hilfsmittel/Materialien zur Unterstützung des Lernprozesses einzelne Fragen zur Operationalisierung der Dimensionen. Alle Fragen basieren auf wissenschaftlichen Untersuchungen, somit ist deren Validität bereits überprüft (Galda, 2012).

Der Unterschied zwischen den beiden Instrumenten liegt in der Dimension des Kompetenzerwerbs. Diese wird nur im Itempool der Albert-Ludwig-Universität Freiburg angeführt.

Der Autor empfiehlt der Pädagogischen Hochschule Tirol die Heranziehung der bestehenden Instrumente im Rahmen der Diskussion von Evaluierungsinstrumenten innerhalb der Hochschule, um die Validität der Instrumente zu garantieren.

3. Vom Know-How anderer lernen – Fallbeispiel Universität Graz

Im folgenden Kapitel werden vorhandene Forschungsergebnisse und bereits im tertiären Bildungswesen umgesetzte partizipative Prozesse der Entwicklung von Evaluierungsinstrumenten vorgestellt. Ihre Berücksichtigung bei der Konzeption eigener Evaluierungsmaßnahmen der PHT erscheint sinnvoll und notwendig.

Die Karl-Franzens-Universität (KFU) Graz hat zur Gestaltung eines Fragebogens zur Evaluierung der Lehrveranstaltungen im Jahr 2000 einen partizipativen Prozess gestartet. Im ersten Teilprojekt wurde der IST-Stand von Evaluation universitärer Lehre in Österreich analysiert. Es wurden hierbei Informationen zu bereits vorhandenen Tools zur Evaluierung von Lehrveranstaltungen gesammelt und analysiert. Der Fokus bei der Analyse lag auf den Stärken und Schwächen der Tools und dem Umgang mit den Ergebnissen der Evaluierung. Diese Analyse floss in den weiteren Prozess ein.

Das zweite Teilprojekt stand unter dem Schwerpunkt der Kommunikation der Evaluation von Lehre innerhalb der Universität, um Transparenz

zu schaffen und um Betroffene aus allen Einheiten aktiv einzubinden. Konkret wurden bei einer Senatsklausur die bisherigen Ergebnisse der Recherche und das übergeordnete Ziel des Projektes vor allen Studien- und Vizedekanen präsentiert. Alle Lehrenden wurden in weiterer Folge um Rückmeldungen zur Lehrveranstaltungsevaluation gebeten. Dadurch wurden eine erhöhte Akzeptanz und das Gelingen der Evaluationsmaßnahmen erwartet. Darüber hinaus wollte das Vizerektorat Evaluation auch als Personalentwicklungsmaßnahme etablieren.

In einem dritten Teilprojekt wurde auf Basis der ersten beiden Teilprojekte durch ein Kernteam ein Fragebogen entwickelt und allen Fakultäten zur Diskussion und Überarbeitung zur Verfügung gestellt. Auf Basis der Ergebnisse wurde ein neuer Fragebogen entwickelt und für die Lehrveranstaltungsevaluation eingesetzt (Wolf, Spiel & Pellert, 2001, S. 90 f.).

Dieser partizipative Prozess der Entwicklung eines Fragebogens zur Evaluierung von Lehrveranstaltungen verlangt einen hohen zeitlichen Aufwand für die gesamte Organisation. Dennoch war dieser Aufwand an der KFU Graz „enorm wichtig, um in der Organisation Universität Commitment zu erzeugen“. Dieses Commitment, im Sinne der Akzeptanz des Instruments, wird in weiterer Folge zur Qualitätsentwicklung auf Basis der Ergebnisse der Evaluierung benötigt (Wolf, Spiel & Pellert, 2001, S. 107).

Unter Einbeziehung von Lehrenden und ÖH-Vertretungen aller Fakultäten werden bis heute Evaluierungskonzepte der KFU Graz laufend weiterentwickelt und durch Lehrende freiwillig erprobt. Die Rückmeldungen der Vortragenden und Studierenden fließen dann in die Weiterentwicklung der Konzepte ein und münden in einen sogenannten „Instrumentebaukasten“ (KFU Graz, 2016).

4. Wie kann ein neues Evaluierungskonzept an der Pädagogischen Hochschule Tirol entwickelt werden?

Die Etablierung einer Qualitätskultur ist zentral für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung. Loukkola und Zhang erstellten im Rahmen eines EU-Projektes zur Qualitätssicherung im tertiären Bildungsbereich ein Modell der Qualitätskultur. Die Qualitätskultur besteht dennoch aus zwei zentralen Bereichen: dem Qualitätsmanagement und dem Quality-Commitment. Für Loukkola und Zhang ist das Zusammenspiel der beiden Elementen



te zentral für eine kontinuierliche Verbesserung der Leistungen einer Hochschule. Dieses Quality-Commitment muss sich innerhalb einer Hochschule bilden und kann nicht von einer Hierarchieebene vorgegeben werden (Loukkola & Zhang, 2010, S. 17 ff.).

Evaluierungsinstrumente können als Teil des Qualitätsmanagements gesehen werden, die Akzeptanz dieser Instrumente kann im Gegenzug als Teil des Quality-Commitments verstanden werden. Auf Basis der bisherigen Ausführung bezüglich der Entwicklung eines Evaluierungskonzepts in Form eines partizipativen Prozesses, empfiehlt der Autor der Pädagogischen Hochschule Tirol die Neuerstellung eines Evaluierungskonzepts unter der Beteiligung der Führungsebene, der Dozierenden und der Studierenden.

Diese Entwicklung eines Evaluierungskonzepts kann in Anlehnung an die KFU Graz ebenfalls in folgenden Phasen erfolgen:

- **Recherchephase**
 - Vergleich von Evaluierungskonzepten und Methoden Pädagogischer Hochschulen in Österreich und der tertiären Einrichtungen im Entwicklungsverbund West¹ durch die Servicestelle für Controlling und Qualitätsmanagement (SCQ) der Pädagogischen Hochschule Tirol.
 - Recherche und Zusammenfassung der Merkmale guter Lehre auf Basis bisheriger wissenschaftlicher Befunde durch die SCQ.
- **Kommunikationsphase**
 - Präsentation und Diskussion der Ergebnisse vor und mit allen Führungskräften der Hochschule. Diese Ergebnisse fließen in die Gestaltung des nächsten Schrittes ein. Schwerpunkt der Diskussion sind Merkmale guter Lehre an der Pädagogischen Hochschule Tirol.
 - Präsentation und Diskussion der Ergebnisse vor und mit den Dozierenden und Studierenden. Schwerpunkt der Diskussion sind Merkmale guter Lehre an der Pädagogischen Hochschule Tirol.
 - Interne Veröffentlichung der Ergebnisse.
- **Operationalisierungsphase**
 - Erstellung eines Evaluierungskonzepts auf Basis der Merkmale guter Lehre zur Messung der Kriterien in einer Projektgruppe unter Einbeziehung von Vertreterinnen und Vertretern aller Institute.
- **Validierungsphase**
 - Präsentation des Konzepts vor allen Stakeholdern der Hochschule.
 - Einholung von Rückmeldungen zum präsentierten Konzept.
 - Einarbeitung der Rückmeldungen in das Konzept.

Durch die Gestaltung eines derartigen Projektes wird die Akzeptanz der Evaluierung aus Sicht des Autors gefördert, und in weiterer Folge werden Daten zur Qualitätsentwicklung gewonnen. Eine messbare Qualitätsverbesserung ist zu erwarten, und Evaluierung wird nicht als reiner Selbstzweck im Sinne der Erfüllung eines gesetzlichen Auftrags gesehen.

5. Ausblick

Die Umsetzung dieses partizipativen Prozesses soll in jedem Fall wissenschaftlich begleitet werden, um auch die Wirksamkeit dieser Vorgehensweise zu analysieren und zu dokumentieren. In weiterer Folge sollen auch weitere Parameter wie Rücklaufquoten, aus Evaluierungsergebnissen abgeleitete Personalentwicklungsmaßnahmen und eine spürbare Qualitätsentwicklung auf Basis der Evaluierung seitens der Studierenden beobachtet werden. Diese Parameter stehen im unmittelbaren Zusammenhang mit der Evaluierung und somit können indirekt Rückschlüsse auf den Erfolg der Evaluierungsmaßnahmen gezogen werden.

Die Erstellung jeglicher Konzepte der Qualitätsentwicklung in Form eines partizipativen Prozesses, auch im Sinne des Change-Management-Grundsatzes „Betroffene zu Beteiligten machen“, erscheint dem Autor als äußerst sinnvoll und empfehlenswert im System Hochschule.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2008). Hochschul-Evaluierungsverordnung - HEV, BGBl. I Nr. 71/2008 und 134/2008. Abgerufen am 6. Mai 2016 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006350>
- Galda, M. (2012). Itempool zur Verwendung für Fragebögen zur Lehrveranstaltungsevaluation. Universität Freiburg. Abgerufen am 6. Mai 2016 von <http://blog.lehrentwicklung.uni-freiburg.de/wp-content/uploads/2012/08/itembausteine.pdf>
- Karl-Franzens-Universität Graz. (2016). Projekt „Instrumentebaukasten“. Abgerufen am 8. Juni 2016 von <https://lehr-studienservices.uni-graz.at/de/qualitaetssicherung/projekte/>
- Loukkola, T. & Zhang, T. (2010). Examining Quality Culture: Part 1 – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions.

Fußnoten

¹⁾ Der Entwicklungsverbund West wurde im Rahmen der Pädagog/innen-Bildung NEU etabliert und vereint alle tertiären Bildungseinrichtungen in Tirol und Vorarlberg.

Brüssel: Online. Abgerufen am 6. Mai 2016 von http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Examining_Quality_Culture_Part_1

- Mitterauer, L. (2013). Qualitätssicherung und universitäre Steuerungsinstrumente. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8 (2), S. 32–48.
- Rindermann, H. (2001). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Rindermann, H. (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, Heft 2, S. 233–256.
- Rindermann, H. & Amelang, M. (1998). *Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation (HILVE). Handanweisung*. Böhlendorf: Asanger Roland Verlag.
- Wolf, P., Spiel, C. & Pellert, A. (2001). Entwicklung eines Fragebogens zur globalen Lehrveranstaltungsevaluierung - ein Balanceakt zwischen theoretischem Anspruch, Praktikabilität und Akzeptanz. In C. Spiel (Hrsg.), *Evaluation universitärer Lehre. Zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 89–109). Münster: Waxmann Verlag GmbH.



Intercultural Sensitivity of Prospective Primary School Teachers

Patrick Pallhuber

1. Introduction

The Organization for Economic Cooperation and Development OECD (2009) states that, *“teaching students from different social, cultural and linguistic backgrounds takes a complex set of skills that need to be developed by strong initial and in-service training. All teachers, not only language teachers, need to be able to carry out formative assessment, differentiate instruction and support their students` language development. School leaders need to be prepared to consider diversity issues in the everyday planning and practice of the school.”* (Nusche et al., 2009, p. 9)

The OECD also states that diversity training should be part of teacher training and that the Austrian Ministry should provide research on migrant education. A very important comment of the OECD for this research is the need for intercultural education in teacher training programs (Nusche et al., 2009).

According to the Bologna process, interpersonal competence is a very important outcome of degree courses. As a part of the interpersonal competence, diversity and multiculturalism, ability to work in an international context and ethical commitment, are mentioned. Understanding other cultures is included in the catalogue of competencies (European Centre for the Development of Vocational Training, 2008). These arguments also underline the importance of intercultural sensitivity of prospective teachers.

This research aims to present a status quo analysis of the cultural sensitivity of prospective primary school teachers shortly before they start teaching. Therefore, a quantitative research was conducted. The questionnaire is based on Milton Bennett's Developmental Model of Intercultural Sensitivity and is constructed with a multi-item five point Lickert scale.

2. Measurement of Cultural Sensitivity

Culture and cultural identity are complex topics, whereby the understanding or the respect towards this complexity is necessary for intercultural interaction. The respect provides *“the key to comprehending the juncture between global and domestic diversity. Although some people have histories that are far more extensive than others, and although some people carry unequal burdens of oppression or prerequisites of privilege, they are all equal (but different) in the complexity of their cultural worldviews”* (J. M. Bennett & M. J. Bennett, 2004, p. 150)

The definition of culture of J. M. Bennett & M. J. Bennett is the relevant definition of culture for this paper because it is also the underlying definition for the underlying model for the empirical part.

There exist different methods or models which provide a framework for measuring cultural sensitivity. In this research the Milton Bennett's Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) is the underlying model. The DMIS provides a well-structured framework for measuring cultural sensitivity and is, compared to the other existing models, not focusing on culture in terms of ethnicity. Bennett also provides a description of the behavior or statements of people at a certain stage. These statements facilitate the measurement of cultural sensitivity for this research.

3. Milton Bennett's Developmental Model of Intercultural Sensitivity

The Developmental Model of Intercultural Sensitivity by Milton Bennett works with different stages of cross-cultural competencies ranging



from a worldview that is absolutely unaware of cultural differences to a high awareness of cultural differences. In other words the model describes different stages of intercultural sensitivity in relation to how a human being is able to experience and differentiate cultural differences (M. J. Bennett, 1993).

The first three stages are called ethnocentric stages which means that in these stages the own culture is dominant concerning the worldview. Beliefs and behavior that people receive in their primary socialization are very dominant in this phase. Furthermore, people think that this is the way it is and how it works in life. Whereby the second three stages are called ethnorelative and therefore are in opposition to ethnocentric view. Ethnorelativism means that one's own worldview, behaviors or beliefs are just one of a big range of worldviews, behavior or beliefs in a very diverse world (M. J. Bennett, 2004). The ethnocentric stages are named denial, defense and minimization. In contrary the ethnorelative stages are named acceptance, adaptation and integration. These six stages will be described in the following paragraphs.

• **Denial**

People who are in the denial phase do not experience any cultural differences or neglect the existence of differences. They may be confused when questioned about their own culture, because they have never realized that their own culture differs from others and may influence their behavior or worldview. Usually these people ask simple or naïve questions about other cultures (“do they have television in Japan?”) and make “superficial statements of tolerance” (“live and let live”) (M. J. Bennett, 2004).

• **Defense**

The defense stage is characterised by the experience of cultural difference in a polarized way. People at that stage distinguish between people from their own culture and people from a different culture (us and them perspective). These people feel offended by people from a different culture and they stereotype them in a unsophisticated and negative way (M. J. Bennett, 1993).

• **Minimization**

The main understanding of minimization is that people have arrived at a stage where intercultural sensitivity has its beginning. Whereas in the defense stage people experience a polarized world of good and bad, in minimization people are aware of the communalities of humans no matter from which culture they come from. “We are the world” is a very good description of this stage (M. J. Bennett, 1993).

• **Acceptance**

In the acceptance stage people experience cultural

difference in context. The existence of the acceptance of different norms, values, behaviors and beliefs is predominant in this phase and includes that people bring the mentioned behaviors and beliefs into a cultural context. Cultures are seen as “offering alternative viable solutions to the organization of human existence” (M. J. Bennett, 1993).

• **Adaptation**

Adaptation is described by a conscious shift of perspectives and an internal altering of behavior. Adaptation is the application of acceptance. In this phase it will become necessary to behave like people from the other culture. In other words people need to improve their skills for effective behavior within a different culture. It is not enough to be aware of the other culture (M. J. Bennett, 1993).

• **Integration**

People who are in the integration stage could also be described as bicultural or multicultural in terms of having integrated different cultural patterns. People reach the integration phase when they take a lot of effort to become competent in other or new cultures. “This could either happen to people who have adapted but not assimilated to a dominant or colonial culture or to people who lived extensively in another culture” (M. J. Bennett, 1993).

4. Empirical Part

The empirical part contains the underlying question of the survey and the operationalization of the DMIS model which is the underlying theoretical framework of this survey.

4.1 Leading Question

The leading question for this research has been developed as follows:

How culturally sensitive are prospective primary school teachers in their last semester of their degree course? Right after the last semester students start teaching in a school. From that moment on, they are in charge of children and influence their pupils through their behavior (Hattie, 2009). Therefore, it is interesting to conduct the survey with the students before they start teaching.

4.2 Method

Based on an extensive literature review, the Developmental Model of Intercultural Sensitivity will be the underlying model for the questionnaire. The author himself created a special instrument for the measurement of intercultural sensitivity, which is again based on the theoretical background and explanations of the DMIS model.



	I was never in contact with another culture; therefore intercultural sensitivity is not relevant for me.
Denial	Live and let live, that's what I say.
	The main concerns I have involve, knowing how to get around in a new place and ordering in restaurants.
	Big cities are all the same: huge building, lots of cars and fastfood chains.
	When I experience other cultures, it makes me realize how much better my own culture is.
Defense	In other cultures I very often thought that we could teach them a lot.
	I am embarrassed by my compatriots, so I spend all my time with the host country nationals.
	Other cultures astonished me positively very often.
	Customs differ, but when you really get to know the other culture, they are pretty much like us.
Minimization	The key to getting along in any culture is to just be yourself – authentic and honest.
	It is a small world, after all!
	No matter what their culture, people are pretty much motivated by the same things.
	Since I have become aware that I have a culture, I sometimes get nervous when I am with people from other groups, since I do not know how to behave.
Acceptance	I always try to learn about a new culture before I go there.
	Sometimes it is difficult, knowing that values are different in various cultures and wanting to be respectful, but still wanting to maintain my own core values.
	When studying abroad each student should know the cultural differences.
	I can maintain my values and also behave in culturally appropriate ways.
Adaptation	There were times in my life when I felt like a part of another culture.
	The more I understand another culture, the better I get at the language.
	I know that people from another culture try hard to understand our culture; therefore I try to understand their culture as well.
	Everywhere is home, if I know enough about how things work there.
Integration	In an intercultural world, everyone needs to have an intercultural mind-set.
	My decision-making skills are enhanced by having multiple frames of reference.
	Whatever the situation, everyone needs to have an intercultural mindset.

Illustration 1: Questionnaire

The questionnaire contains 24 items, four items for each of the six stages (see table 1 structure tree). Each item was assessed on a 5 point Likert scale. In addition three demographical questions towards the gender, age and contact to other cultures were asked as well.

This survey was tested with a small group of people concerning the comprehensibility of the questions and the amount of time needed for the completion of the questionnaire. A factor analysis was conducted to guarantee validity. The data was analyzed with SPSS statistical software. The results are represented in terms of frequencies, graphs and boxplots.

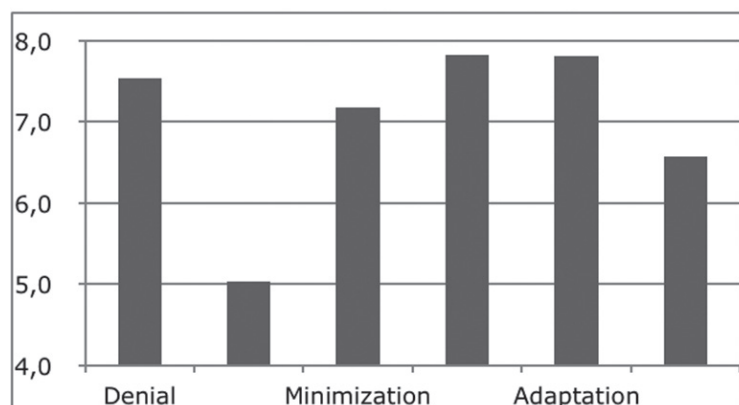


Illustration 2: Overview Means DMIS Model.

4.3 Results and Interpretation

Overall 104 students were in their last semester of their degree course (N=104) in the academic year 2013/2014. The online questionnaire was opened for answering for two weeks in June 2014. After the two weeks 56 students had filled out the form completely. 12 people did not fill out the form completely. Therefore, there is a 65.38 % response rate with the not completed questionnaires and 53.85 % with the completed questionnaires.

52 participants are female (93 %) and 4 participants are male (7 %). This corresponds with the distribution between sexes within the whole study group of the degree course. In terms of age distribution the sample consists of 44 people between 20 to 25 years (78 %), nine people between 26 to 31 years (16 %), two people between 32 to 37 years (4 %) and one person with more than 38 years (2 %). With the question "contact to other cultures", the participants of the study answered that 10 people had contact with other cultures because of their own family background (17.9 %). 43 people stated that they had international experience in terms of spending time abroad (76.8 %). It was not asked in detail how long, where and what people did when they experienced time abroad. 42 people (75 %) mentioned the circle of friends as "contact to other cultures". 36 participants recognized that their school exchange visit and/or their university exchange visit (64.3 %) was a contact to other cultures. Nine students (16.3 %) joined an Erasmus program and therefore spent at least one semester during their degree course at another university in Europe. Additionally, four other reasons for having contact to other cultures were mentioned: au pair, living as a foreigner in the Tyrol, working abroad several times, private tutor - travelling with the family all around the world.

Categories were created and descriptive statistics were drawn up for the main analysis of this research. They represent the phases of the DMIS model. This means that especially the means and the standard deviation were computed for each stage. Through calculating the means, an overview of the stages in which the sample seems to be situated within the DMIS model could be indicated. It can be observed that the means are nearly in the same range at the Denial, Minimization, Acceptance and Adaptation phase. The mean of the Integration phase is 1.3 points lower than the mean of the Acceptance phase, which is the phase with the highest mean.

The standard deviation of Denial is 1.6, of Defense it is 1.7, of Minimization it is 1.9, of Acceptance it is 1.7, of Adaptation it is 1.8 and of Integration it is 1.8. This shows that the standard deviations at each stage are very close to each other. This means

that the diversification does not influence the result because the diversification is nearly the same at each stage.

5. Conclusio

The answer to the leading question is that the sample tends to be in the Denial phase of the DMIS model as well as in Minimization, Acceptance, Adaptation and Integration. Due to the results, the ethnocentric stages are more pronounced than the ethnocultural stages. Therefore the students of the primary school degree course in the last semester in the academic year 2013/2014 show quite a high development of intercultural sensitivity. At the same time there is still a tendency of the denial of other cultures which shows the necessity of further development of cultural sensitivity of prospective primary school teachers.

By having a look across the border towards the USA and China, the results of this study are in contrast to the results of other studies which were conducted in the area of teacher training. Bayles (2009) researched intercultural sensitivity of elementary teachers at bilingual schools in a school district in Texas, Helmer (2009) researched factors influencing the referral of English language learners within an international elementary school, Fretheim (2007) conducted a study on Assessing the intercultural sensitivity of educators in an American international school, and Westrick and Yuen (2007) researched intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong.

These studies applied the Intercultural Developmental Inventory (IDI). The IDI offers an instrument to measure intercultural competence. Competence means that people are able to shift their "perspective and appropriately adapt behavior to cultural differences and commonalities" and is based on the DMIS model (The Intercultural Development Inventory, 2014).

The results of these studies are very similar and show that the teachers interviewed are within the Minimization stage. This is in contrast to the result of the applied study of this research, whereby Minimization is one out of four stages where the sample tends to be located. The reason for the different results is that the instruments differ in terms of validity and especially reliability, and the country they were completed.

Based on the results of this study and the intensive literature review the author recommends that teacher education in Austria focuses on intercultural training within the curricula to evolve intercultural competence. According to this study, levels of intercultural sensitivity of prospective primary school teachers are unevenly distributed



within the DMIS model. Bennett & Bennett (2004) present a definition of intercultural competence as, “[...] the ability to communicate effectively in cross-cultural situations and to relate appropriately in a variety of cultural contexts” (J. M. Bennett & Bennett, 2004, p. 149). This ability mentioned will become more and more important for teachers relating to the flow of refugees and further increasing migration of people from other countries.

The prerequisites for the development of intercultural competences are knowledge (mindset), skills (skillset) and attitudes (heartset). Knowledge means that people need to be self-aware of their culture, have a general and a specific knowledge of their culture and need to analyse cultural interactions. The required skills are forming relationships, listening, problem solving, empathy and collecting information. The prerequisites for the development of intercultural competence are curiosity, being cognitive flexible, motivation and being open-minded (J. M. Bennett, 2009).

According to the mentioned prerequisites for the development of intercultural competences the author also recommends universities responsible for teacher education to integrate the evaluation of these prerequisites of prospective students.

References

- Bayles, P. (2009). Assessing the Intercultural Sensitivity of Elementary Teachers in Bilingual Schools in a Texas School District. Doctoral dissertation, Minnesota Faculty of the Graduate School. Retrieved May 23, 2016, from http://conservancy.umn.edu/bitstream/49152/1/Bayles_umn_0130E_10245.pdf
- Bennett, J. M. (2009). Transformative training: Designing programs for culture learning. In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross-cultural dynamics within organizations* (pp. 95 – 110). Thousand Oaks: CA: Sage.
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of Intercultural Training (3rd ed., pp. 147–165)*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Bennett, M. J. (1993). Towards a developmental model of intercultural sensitivity. In Paige, Michael R. (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (p. 344). Yarmouth: ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming Interculturally Competent. In J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. (p. 380). Newton: MA: Intercultural Resource Corporation. Retrieved May 23, 2016, from http://www.wholecommunities.org/pdf/privilege/4_Becominginterculturallycompe_Bennett.pdf
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2008). *The shift to learning outcomes: Conceptual, political and practical developments in Europe*. Thessaloniki.
- Fretheim, A. M. (2007). Assessing the intercultural sensitivity of educators in an American international school. Doctoral dissertation, University of Minnesota. Retrieved May 23, 2016, from <http://gradworks.umi.com/32/92/3292934.html>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Helmer, J. (2007). Factors influencing the referral of English language learners within an international elementary school: A mixed methods approach. Doctoral dissertation, University of Minnesota. Retrieved May 23, 2016, from <http://search.proquest.com/docview/304839688>
- Nusche, D., Shewbridge, C., & Rasmussen, C. L. (2009). *OECD Reviews of Migrant Education AUSTRIA*, (December).
- The Intercultural Development Inventory. (2014). In IDI Inventory. Retrieved May 23, 2016, from <http://idiinventory.com/products/the-intercultural-development-inventory-idi/>
- Westrick, J. M., & Yuen, C. Y. M. (2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: A comparative study with implications for professional development. *Intercultural Education*, 18 (2), pp. 129–145.



Konsequent angewendete Brain Gym-Übungen im Kindergarten

Ein wirkungsvolles Mittel für einen gelungenen Schulstart

Bettina Rolli-Rohrer

Ein stressfreier Start in das Leben als Schüler/in ist für jedes einzelne Kind wünschenswert. Wie kann dieser gelingen, wenn Vorschulkinder in vielen kognitiven Bereichen (Sehen, Hören, Gleichgewicht, usw.) defizitäre Muster aufweisen? Das kinesiologische Brain Gym-Programm nach Dr. Paul Dennison liefert Lösungsvorschläge.

Der Begriff Kinesiologie leitet sich von den altgriechischen Wörtern kinesis (= die Bewegung) und logos (= die Lehre) ab und beinhaltet die Lehre von der Bewegung, die sich mit dem Zusammenspiel der Nerven, Muskeln, Knochen und ihrem Einfluss auf die Körperhaltung und Bewegungsabläufe beschäftigt. Die Kinesiologie basiert auf einem ganzheitlichen Ansatz, bei dem die Balancierung von Körper, Seele und Geist im Fokus steht. Bei einem Ungleichgewicht dieser drei Ebenen kann es zu Störungen in den unterschiedlichsten Lebensbereichen, wie zum Beispiel gesundheitlichen Beschwerden, seelischen Problemen oder zu Lernblockaden kommen. Im schulischen Bereich in den letzten Jahren immer bekannter geworden ist die vom amerikanischen Pädagogen Dr. Paul Dennison entwickelte Educational Kinesiology (engl.: educational = erzieherisch, den Unterricht, die Bildung betreffend), kurz Edu-Kinesthetik.

Viele Kritiker negieren die Erfolge von kinesiologischen Programmen und bezeichnen sie als unwissenschaftlichen „Hokuspokus“. Da die Kinesiologie eine relativ junge Geschichte hat, sind momentan noch die sichtbar positiven Erfahrungswerte bei der konsequenten Anwendung der im folgenden Artikel genauer beschriebenen

Brain Gym-Übungen das Argument für deren Wirksamkeit, während die wissenschaftlichen Beweise in laufenden Langzeit-Forschungsprojekten gesammelt werden.

Dr. Paul Dennison gründete bereits in den 1960er Jahren Lernzentren, deren Ziel es war, die Lesefertigkeit in Bezug auf die Gehirnentwicklung zu erforschen. 1975 erwarb Dennison seinen Dokortitel im Bereich Pädagogik an der University of Southern California und wurde dort für seine Forschungsarbeit „Leseleistung von Anfängern und deren Beziehung zur Sprachentwicklung“ mit dem „Phi Delta Kappa“-Preis für außergewöhnliche Forschung ausgezeichnet. (Dennison 2014, S. 3) In den darauffolgenden Jahren entwickelte Dennison gemeinsam mit seiner Frau Gail das Lernprogramm Edu-Kinesthetik, das auf der Wechselbeziehung von Bewegung und Lernen basiert. Dennison unterrichtet mit seiner Frau weltweit, um die bisherigen Erkenntnisse anzuwenden und weiterzuentwickeln. (Dennison 2009, S. 104) Das Hauptaugenmerk liegt auf den gezielt angewendeten Bewegungen zur Aktivierung der verschiedenen Hirnareale. Als Basis dienen 26 Brain-Gym-Übungen, um Schüler/innen bei einem stressfreien Lernen unter Verwendung des im gesamten Gehirn angelegten Potentials zu unterstützen.

1. Brain Gym

„Die Brain Gym Bewegungen aktivieren bewusst das gesamte Körper-Geist System, stimulieren die



Aktivitäten des Nervensystems in allen Bereichen des Gehirns auf eine ausgeglichene Art und Weise und vermindern die Kampf-Flucht-Reaktion. Wenn Lernen leicht und stressfrei ist, bekommt der Lernende sein angeborenes Interesse am Lernen zurück und ist erneut motiviert Lernziele zu erreichen. (Dennison 2014, S. 5)

Diese 26 Brain Gym-Übungen werden in drei Gruppen eingeteilt:

1.1 Mittellinienbewegungen

Es gibt elf Mittellinienbewegungen, welche auf jene Fertigkeiten abzielen, die erforderlich sind, damit uns die Bewegungen, bei denen die Körpermittellinie gekreuzt wird, leichter fallen. Die Entwicklung der bilateralen Bewegungsfertigkeiten ist eine Grundvoraussetzung für die Koordination des ganzen Körpers und für die Leichtigkeit des Lernens im visuellen Nahbereich. Die Mittellinienbewegungen helfen, das plastische Sehen mit beiden Augen, das Hören mit beiden Ohren und die linke bzw. rechte Gehirn- und Körperseite zu integrieren.

Die Basisübung der elf Mittellinienbewegungen ist die sogenannte Überkreuzbewegung, aus dem Englischen Cross Crawl übersetzt, bei der die Übenden abwechselnd ihre Arme mit dem jeweils gegenüberliegenden Bein zusammenführen, wie beim Gehen auf der Stelle. Laut Dennison ist diese Übung deshalb für Schüler/innen so wirkungsvoll, weil sie beide Gehirnhälften gleichermaßen aktiviert und somit ein integriertes Lernen mit dem gesamten Gehirnpotential ermöglicht wird. (Dennison 1999, S. 12)



Abb. 1: Überkreuzbewegung (Cross Crawl), eigenes Foto

Die Übung aktiviert das Gehirn für:

- Augenbewegungen von links nach rechts
- Überkreuzen der visuellen, auditiven und kinästhetischen Mittellinie
- beidäugiges, plastisches Sehen

Folgende Fertigkeiten werden laut Dennison dadurch gefördert:

- Buchstabieren (Rechtschreibung)
- Schreiben
- Lesen und Verstehen
- Zuhören (ebd., S. 13)

1.2 Längungsbewegungen

Die sechs Längungsbewegungen dienen dazu, jene Nervenbahnen beim Lernen auszubilden, die die Herstellung der Verbindung zwischen bereits vorhandenem Wissen und der Fähigkeit, diese Informationen zu verarbeiten und auszudrücken, ermöglichen. Ist der Organismus neuen oder fremden Situationen ausgesetzt, die ihn mit einem hohen Maß an Informationen konfrontieren, reagiert er häufig mit Rückzug oder Zurückhaltung: Die physiologische, reflexhafte Reaktion dazu ist das Zusammenziehen der Muskeln. Die Sehnen an der Rückseite des Körpers, vom Kopf bis zu den Fersen, werden verkürzt. Daraus kann z.B. eine Beeinträchtigung des Sinnes für die räumlichen Beziehungen oder des Gleichgewichts resultieren.

Die Längungsbewegungen dienen der Entspannung für die durch diesen Reflex verkürzten bzw. verhärteten Muskeln, ausgelöst z.B. durch eine unvertraute, neue Lernsituation. Durch diese Entspannung der Muskeln kommt es zu einer Aktivierung der Propriozeptoren (Gehirnzellen in den Muskeln), die zuständig für die Raumorientierung sind und in der Folge zu einem verbesserten Zugriff auf unser Gehirn und unseren Körper. (Dennison 1999, S. 24 ff.)

Eine dieser Übungen ist das „Erden“, auf englisch der „Grounder“ genannt.

Ein Bein wird in Schrittstellung gebeugt und im rechten Winkel vor das andere, gestreckte Bein gestellt. Oberkörper und Becken bleiben gerade nach vorne gerichtet, während der Kopf, das gebeugte Knie und der dazugehörige Fuß zur Seite ausgerichtet sind. Die Längung erfolgt entlang



Abb. 2: das „Erden“ (Grounder), eigenes Foto

der inneren Hüfte und des Oberschenkels des gestreckten Beins. (ebd., S. 30)

Die Übung aktiviert das Gehirn unter anderem für:

- Raumbewusstsein
- Zentrieren und Erden
- Organisation
- Entspannen des gesamten Körpers
- Entspanntes Sehen

Folgende Fertigkeiten werden unter anderen laut Dennison gefördert:

- Kurzzeitgedächtnis
- Auffassungsvermögen
- Organisationsfertigkeit
- Organisationsfertigkeit für das Denken in Worten und für stilles Mitsprechen beim Rechnen (ebd., S. 30)

1.3 Energieübungen und Übungen zum Fördern der positiven Einstellung

Die neun Übungen dienen der Aktivierung der Nervenverbindungen zwischen Körper und Gehirn, damit die elektromagnetische Energie im ganzen Körper fließen kann. Dadurch werden die elektrischen und chemischen Veränderungen, die bei allen geistigen und körperlichen Vorgängen stattfinden, unterstützt. Die Energieübungen stärken wichtige kinästhetische Informationen über Beziehungen innerhalb des Körpers, die meist im ersten Lebensjahr angelegt werden. Es geht dabei um die Kongruenz von Gesehenem und Empfundem, ohne die möglicherweise ein Konflikt zwischen den verschiedenen Sinneskanälen entsteht, der das Lernen erschwert. (Dennison 1999, S. 31) Eine dieser Übungen ist das Halten der Positiven Punkte:

Mit den Fingerspitzen berührt man zwei Punkte auf den Stirnhöhckern, ungefähr in der Mitte zwischen Haaransatz und Augenbrauen.

Dabei wird mit geschlossenen Augen an eine Situation gedacht, die Stress erzeugt, z.B ein bevorstehender Rechtschreibtest. Die Punkte werden so lange gehalten, bis der Übende die Auflösung der Anspannung feststellt.

Die Übung aktiviert das Gehirn unter anderem



Abb. 3: Positive Punkte (Positive Points)

für:

- Auflösen des Reflexes, unter Stress ohne zu denken zu agieren
- Benutzen der vorderen Stirnlappen, um Stress aufzulösen, der mit bestimmten Erinnerungen, Menschen, Orten oder Fertigkeiten verbunden ist

Laut Dennison werden folgende Fertigkeiten gefördert:

- Überwinden von Gedächtnisblockaden
- Langzeitgedächtnis für Wissen (z.B. Rechtschreibung)
- Lautes Lesen
- Öffentliches Sprechen (ebd. 1999, S. 40)

Die Beschreibung aller 26 Brain Gym-Übungen findet sich in den von Paul E. und Gail E. Dennison verfassten Büchern „EK für Kinder“ und „Brain Gym Lehrerhandbuch“, beide erschienen im VAK Verlag.

2. Lernfördernde Kinesiologie

An der Pädagogischen Hochschule Tirol (PHT) in Innsbruck wurde von März 2012 bis Juli 2015 im Rahmen der Lehrer/innenfortbildung in Kooperation mit der IKA Internationalen Kinesiologie Akademie Frankfurt® zum zweiten Mal die Seminarreihe „Lernfördernde Kinesiologie“ angeboten. Im Rahmen dieser Weiterbildung lernten die Teilnehmer/innen in elf aufeinander aufbauenden Modulen (insgesamt 200 Unterrichtseinheiten) das theoretische Hintergrundwissen, um dieses Schritt für Schritt in die Praxis transferieren und als Lehrer/in gezielt im Unterricht einsetzen zu können. Den Abschluss bildete eine schriftliche Arbeit zu einem kinesiologischen Thema in Kombination mit der Durchführung eines wissenschaftlichen Forschungsprojekts. Bei diesem aktuell laufenden Projekt wird der allgemeine kognitive Leistungsstand von Kindern im Vorschulalter gemessen und folgender Forschungsfrage nachgegangen:

„Besitzen Vorschulkinder am Ende ihrer Kindergartenzeit die kognitiven Grundvoraussetzungen in den Bereichen Sehen, Hören, Schreiben, Malen, Bewegen, Gleichgewicht und Reflexe, die sie für die Anforderungen, die die Schule an sie stellt, benötigen?“ (Weber, 2014)

Unter Grundvoraussetzungen fallen zum Beispiel:

- die Fähigkeit, einen Stift richtig zu halten
- Händigkeit (rechts oder links)
- die Fähigkeit, mit den Augen im Wechsel die Tafel zu fokussieren und den Blick auf das Heft zu richten
- der Lehrperson zuzuhören (Richtungshören)
- Zeichnen eines Jungen/Mädchens mit deutlichen geschlechtsspezifischen Unterschieden
- die Fähigkeit, auf einem Bein zu stehen



Ein kinesiologisches Screeningprogramm wurde von der IKA Frankfurt® unter der Leitung von Frau Ingeborg L. Weber, MSc, zusammengestellt und wird bei der Durchführung der Untersuchung in den Kindergärten angewendet. Die erhobenen Daten werden im Anschluss anonymisiert an die IKA zur statistischen Auswertung geschickt.

Der Screeningbogen umfasst neun Seiten mit 65 Aufgaben. Nach jeder Aufgabenstellung wird mit dem kinesiologischen Muskeltest getestet, ob diese Aufgabe Stress erzeugt (Muskel wird schwach) oder nicht (Muskel bleibt stark). Im Durchschnitt dauert ein Testdurchlauf ca. 30 Minuten pro Kind. Getestet werden die Grundvoraussetzungen für Sehen, Hören, Schreiben bzw. Schreibhaltung, Bewegung, Gleichgewicht, Reflexe und das Zeichnen einer liegenden Acht, eines Jungen und eines Mädchens. Außerdem werden die Dominanzen von Hand, Fuß, Auge, Ohr und der Gehirnhemisphäre festgestellt. Zusätzlich wird erfasst, ob die Kinder Brillenträger sind und ob sie ein- oder mehrsprachig aufwachsen.

Der Indikator Muskeltest wurde vom amerikanischen Chiropraktiker George Goodheart, Begründer der „Applied Kinesiology“, entwickelt und 1964 auf einem Kongress erstmalig vorgestellt. Er gilt als DAS Arbeitsinstrument in der Kinesiologie und kann als Biofeedback des Körpers, der Gedanken und der Energien angesehen werden. Ingrid Waxenegger hat in ihrer Masterthesis „Gezielter Einsatz des kinesiologischen Muskeltests“ in einem Pilotprojekt den wissenschaftlich fundierten Nachweis über die Wirksamkeit desselben erbracht. (Waxenegger et al., 2007, S.1 ff.) Der Test zeigt den Unterschied zwischen blockierter (schwacher Muskel) und fließender (starker Muskel) Energie.

Am Beispiel der Aufgaben, die sich mit den Grundvoraussetzungen der Bewegung befassen, wird im Folgenden ein Einblick in die Vorgehensweise der Überprüfung der Vorschulkinder mit dem Screeningbogen gegeben.

Die Kinder werden aufgefordert, zehn Mal die Überkreuzbewegung nach vorne zu machen, zehn Mal die Überkreuzbewegung nach hinten, zehn Mal die homolaterale Bewegung nach vorne und hinten, eine Karte mit einem X anzuschauen und eine Karte mit zwei parallelen II Linien. Diese beiden Symbol-Karten dienen der Überprüfung und stellen fest, ob das homolaterale (II-Karte)

bzw. das kontralaterale (X-Karte) Bewegungsmuster integriert sind und keinen Stress verursachen. Die Übungsabfolge ist in der Kinesiologie als „Dennison Lateralitätsbahnung“ (DLB) bekannt.

Im Anschluss an jede Übung wird mit dem Muskeltest getestet, ob die Aufgabenstellung bei den Kindern Stress verursacht oder nicht. Der letzte Teil der DLB, das innerliche Vorstellen der X-Karte bzw. der II-Karte, wird bei den Vorschulkindern ausgelassen, weil nicht feststellbar ist, ob sie dieser Aufforderung auf ihrer kognitiven Entwicklungsstufe korrekt nachkommen können.

Der theoretische Hintergrund der DLB basiert auf dem Wissen, dass das Überkreuz-Bewegungsmuster jede rhythmische ausgeglichene Bewegung kennzeichnet, die verlangt, dass man die rechte und die linke Körperseite dynamisch in Beziehung bringt, während man sich zugleich des oberen und des unteren Teils des Körpers bewusst ist. Die Krabbelphase eines Babys im durchschnittlichen Alter von 9 Monaten, zusammengesetzt aus der Überkreuzbewegung vorwärts und rückwärts auf dem Boden, die später im aufrechten Gang übernommen wird, ist laut Weber ein wichtiger Entwicklungsschritt für die Entwicklung der beiden Gehirnhälften und des verbindenden Corpus Callosum (Balken zwischen den Hemisphären). Die Umsetzung von Impulsen in Handlungen soll optimaler Weise mit beiden Händen und Füßen sowie beiden Augen und Ohren geschehen und funktioniert nur dann, wenn die dazu benötigten neuronalen Verknüpfungen im Gehirn vorhanden sind. Kinder, die bei der Übungsabfolge der Lateralitätsbahnung Schwierigkeiten haben, starten später nicht selten mit einem Defizit in der Bewegung und in der Folge in vielen kognitiven Bereichen in den Schulalltag. (Weber, 2007, S. 8)

Für Schülerinnen und Schüler heißt das, dass beim Erlernen von neuen, unbekanntem Sachverhalten, Inhalten oder Abläufen eine Schritt für Schritt bewusste Aneignung der Fähigkeit ein Prozess ist, der Zeit und Energie beansprucht. Im Brain Gym ist dieser Prozess der homolateralen Bewegung zugeordnet. Arm und Bein einer Körperseite werden dabei im Wechsel angehoben. Die Bewegung wird linear, langsam hintereinander, ausgeführt. Die Visualisierung der Karte mit den II Linien überprüft mithilfe des kinesiologi-





						
Überkreuz-Bewegung	Homolaterale Bewegung	Anschauen	Anschauen	Mit dem inneren Auge vorstellen	Mit dem inneren Auge vorstellen	Abschließen

Abb. 4: Die getesteten Items der DLB (Dennison, 2014, S. 30)

schen Muskeltests die Integration des homolateralen Bewegungsmusters. Bleibt der Muskel beim Testen stark, ist das Muster integriert und erzeugt keinen Stress.

Jeder Lernprozess ist dann abgeschlossen, wenn das Gelernte automatisch abläuft, die Konzentration auf jeden einzelnen Schritt nicht mehr nötig ist, also in den Alltag integriert ist. Im Brain Gym wird der integrierte Lerninhalt der kontralateralen Bewegung zugeordnet. Dabei wird der Arm einer Körperseite zum gegenüberliegenden Bein geführt und umgekehrt. Die Visualisierung der Karte mit dem X überprüft wieder mithilfe des Muskeltests die Integration des kontralateralen Bewegungsmusters.

An der erstmaligen Durchführung des Forschungsprojektes mit Vorschulkindern im Frühjahr 2013 nahmen sieben Teilnehmer/innen der PH Tirol und fünf Teilnehmer/innen der IKA Frankfurt® teil. Im zweiten Durchgang im Frühjahr 2015 führten zwölf Teilnehmer/innen der PH Tirol und sieben der IKA Frankfurt® das Forschungsprojekt in diversen Kindergärten durch. Insgesamt ergab sich für den ersten Durchlauf eine Gesamtstichprobe (N) von 110 Kindern im Alter von vier bis sieben Jahren. Die Daten dieser Auswertung werden für den vorliegenden Artikel verwendet, da die Auswertung der aktuellen Daten des zweiten Durchgangs noch nicht abgeschlossen ist. Der Bias, eine Verzerrung des Testergebnisses durch nicht beeinflussbare Faktoren, ergibt sich beim momentanen Stand der Studie durch die relativ geringe Zahl der Gesamtstichprobe des ersten Durchlaufes von N=110. Mit zunehmender Dauer des laufenden Projektes wird die Zahl der insgesamt getesteten Vorschulkinder immer größer, der Bias dadurch geringer

und die Generalisierbarkeit erhöht.

Im folgenden Diagramm sind die Bewegungssiteme der Lateralitätsbahnung erfasst (Abb. 5):

77,3% (85 Kinder) der getesteten Kinder zeigten beim Test nach Absolvierung der Überkreuzbewegung nach vorne einen angeschalteten, das heißt einen stressfreien, Modus. Bei der Überkreuzbewegung nach hinten waren 62,7% (69 Kinder) angeschaltet. Bei der Auswertung wurde bei der Testung der Homolateralbewegung nicht in vorne und hinten unterteilt, 64,5% (71 Kinder) testeten homolateral angeschaltet. Die Betrachtung der Karte mit dem X-Symbol testeten 82,7% (91 Kinder) angeschaltet. Bei allen getesteten Variablen der Bewegung war das der höchste angeschaltete Wert. Die II-Symbol-Karte (mit den zwei parallelen Linien) war bei 50% (55 Kinder) angeschaltet. Betrachtet man die Datenauswertung der Variablen, die zur Lateralitätsbahnung gehören, stellt man fest:

- Eine erhebliche Anzahl, 25 Kinder, schaltet bei der Überkreuzbewegung nach vorne ab, die Bewegung stresst sie.
- Deutlich mehr schalten bei der Überkreuzbewegung nach hinten ab, 41 der getesteten Vorschulkinder stresst die Überkreuzbewegung nach hinten.
- Bei der Betrachtung der X-Karte schalten 19 Kinder ab.
- Die II-Karte ist bei der Hälfte der Kinder, also 55, abgeschaltet. In diesem Fall heißt das, dass die Hälfte aller untersuchten Kinder noch im lernenden, homolateralen Modus steckt.

Alle Kinder, die mit dem Screeningbogen im Rahmen des Forschungsprojektes bis jetzt getestet wurden, haben auf dem Sektor der Bewegung zumindest eine der Grundfähigkeiten nicht integriert. Das heißt, sie können die Anforderungen des Schulalltages bereits am Anfang ihrer Schüler/innenkarriere nicht stressfrei meistern.

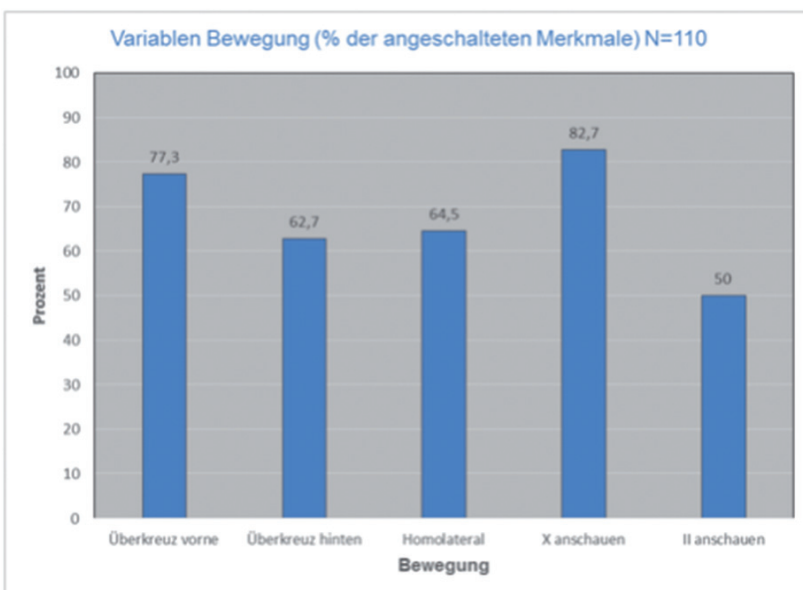


Abb. 5: Bewegung Gesamtstichprobe (Weber, 2013)

3. Fazit

Als mögliche Konsequenz aus den statistisch ausgewerteten Ergebnissen könnten in Kindergärten und Volksschulen mehrmals täglich zehnerminütige Brain Gym-Einheiten auf dem Programm stehen. Die wichtigsten Hintergrundinformationen dazu sollten bei den Elternabenden zu Beginn des ersten Schuljahres gegeben werden. Eine Voraussetzung für eine nachhaltige Umsetzung dafür wäre die enge Zusammenarbeit aller Verantwortlichen an der Schnittstelle Kindergarten und Schule. Verfolgt man diesen Ansatz weiter, hieße das, dass als weitere Konsequenz kinesiologische Lehrinhalte in Theorie und Praxis in die Curricula der jeweiligen Ausbildungen aufgenommen



und zusätzlich in der Fort- und Weiterbildung zur Nachqualifizierung, zum Beispiel in Form eines Lehrgangs, angeboten werden.

„Seitdem ich beobachten konnte, welche Wunder bei Kindern mit ‚Lernstörungen‘ durch Bewegung bewirkt wurden, fasziniert mich die Bedeutung der Bewegung im Lernprozess. Bei der praktischen Arbeit mit diesen Kindern stellte ich fest, dass sie sehr viel leichter lernen konnten, wenn wir zunächst einige einfache Übungen zur Ganzkörperintegration machten. Besonders wichtig war dabei eine sichere, spielerische Atmosphäre, die neugierig machte. Meine Faszination wuchs, als ich mich an den Übungen der Kinder beteiligte und merkte, dass ich selbst viel leichter denken, kommunizieren und beliebige Dinge lernen konnte – vom Bücherschreiben bis zum Skifahren.“ (Hannaford, 2008, S. 12)

Die konsequente Bewegung mit Brain Gym-Übungen könnte für viele Kinder der Schlüssel zu stressfreiem, motiviertem und nachhaltigem Lernen sein.

Literatur

- Dennison, Paul E. & Dennison, Gail E. (2014). *Edu- Kinetik. Brain-Gym® 1 und Brain Gym®2. Studienführer* (4. Auflage). Freiburg: VAK Verlag.
- Dennison, Paul E. & Dennison, Gail E. (2007). *Edu-K® Visioncircles. Script* (5. Auflage). Freiburg: VAK Verlag.
- Dennison, Paul E. & Dennison, Gail E. (1999). *Brain Gym. Lehrerhandbuch* (8. Auflage). Freiburg: VAK Verlag.
- Dennison, Paul E. (2006). *Brain-Gym - Mein Weg. Lernen mit Lust und Leichtigkeit*. Freiburg: VAK Verlag.
- Hannaford, Carla (2008). *Bewegung das Tor zum Lernen*. Freiburg: VAK Verlag
- Mager, Sabine & Weber, Ingeborg (2013). Die X-Span Balance. Zwischenergebnis einer kurrenten Studie zur Wirksamkeit der Kinesiologie. *Co.med. Fachmagazin für Komplementärmedizin*, November 2013, S. 28-32.
- Trost-Brinkhues, G. & Schulz, G. (2001). Screening des Entwicklungsstandes (S-ENS), Schuleingangsuntersuchung in Nordrhein-Westfalen. *Kinder- und Jugendarzt*, 32 (3), S. 206-213.
- Walbinger, Waltraud (1997). München. Abgerufen am 1.10.2015 von <http://www.isb.bayern.de/download/1553/edukinesiologie.pdf>
- Waxenegger, Ingrid, Endler, Christian P., Wulkersdorfer Beatrix & Spranger, Heinz (2007). Gezielter Einsatz des kinesiologischen Muskeltests. *CO.med. Fachmagazin für Komplementärmedizin* 8 (9), S. 1-3.
- Weber, Ingeborg (2007). Frankfurt. Abgerufen am 11.3.2016 von http://www.kinesiologie-akademie.de/home/menu-oben/ueber-uns/veroeffentlichungen/Familycare_Weber_07.pdf

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Überkreuzbewegung (Cross Crawl), eigenes Foto
- Abb. 2: das „Erden“ (Grounder), eigenes Foto
- Abb. 3: Positive Punkte (Positive Points), eigenes Foto
- Abb. 4: Die getesteten Items der DLB (Dennison, 2014, S. 30)
- Abb. 5: Bewegung Gesamtstichprobe (Weber, 2013)

„Die Suche“

Fachdidaktische Überlegungen zum Einsatz einer Graphic Novel im Geschichtsunterricht

Stephan Scharinger

1. Graphic Novels

Graphic Novels erfreuen sich zunehmender Beliebtheit bei einer immer größer werdenden Leserschaft. Um sie auch im Unterricht sinnvoll einsetzen zu können, ist eine Definition dieser Literaturgattung ebenso notwendig wie eine eingehende Analyse ihrer Vor- und Nachteile.

1.1. Was ist eine Graphic Novel?

Unter einer Graphic Novel versteht man ein Comic im Buchformat, das sich zumeist an ältere Leserinnen und Leser richtet und dabei thematisch anspruchsvolle Inhalte zum Thema haben kann. Eine Graphic Novel versteht sich als eigene literarische Gattung und hebt sich damit vom Comic ab. Die Termini illustrierter Roman, Comicroman oder grafischer Roman werden weitgehend synonym zur Bezeichnung Graphic Novel verwendet; eine eindeutige wissenschaftliche Definition der Graphic Novel fehlt allerdings bis heute (Groenewald et al., 2013).¹ Graphic Novels entstanden in den USA und sind dort seit etwa dreißig Jahren populär, in Mitteleuropa und speziell in Österreich hat sich diese Gattung erst in den letzten Jahren verstärkt etabliert, was u.a. am wachsenden Sortiment von Graphic Novels in den Buchhandlungen zu erkennen ist.

Graphic Novels beschäftigen sich mit vielfältigen Inhalten. Neben autobiografisch inspirierten Geschichten, Reiseberichten, lyrischen Erzählungen und Krimis wird auch der Bereich Fantasy und Science Fiction bedient. Viele aktuelle Graphic Novels beschäftigen sich mit historischen Sachverhalten. Dabei wird sichtbar, welches Bild der Vergangenheit die Künstlerin bzw. der Künstler entwirft. Graphic Novels stimulieren und prägen daher das Geschichtsbewusstsein der Leserinnen und Leser und werden somit immer stärker zu einem wichtigen Bestandteil der Geschichtskultur (Melichar, Plattner & Rauchegger-Fischer, 2014, S. 47).

Analog zu Comics bestehen Graphic Novels aus eingegrenzten Panels (Einzelbildern), die mit Text versehen sein können. Während der Blocktext dazu dient, die Situation zu beschreiben, werden Sprech- und Denkblasen dafür eingesetzt, die Figuren etwas sagen oder denken zu lassen. Beim Lesen einer Graphic Novel ist es essentiell, dass sich die Leserinnen und Leser aktiv einbringen. Die Graphic Novel zeigt nämlich nur Panels und reduziert die Handlung damit auf einige wenige Details; die Leserin bzw. der Leser wird dazu animiert, die nicht bildlich dargestellten Handlungen selbst nachzuvollziehen und zu interpretieren. Die Künstlerin bzw. der Künstler arbeitet dabei auch vielfältig mit Symbolen, Zeichen und Farben, um trotz der notwendigen Verknappung eine deutliche Aussage zu ermöglichen (Mounajed & Semel, 2010, S. 6).

1.2. Grundlegende fachdidaktische Überlegungen: Comics und Graphic Novels im Unterricht

Die Arbeit mit Bildern im Geschichtsunterricht hat bereits eine lange Tradition. Bilder haben gegenüber Texten viele Vorteile: Sie enthalten andere Informationen als Texte, sie fördern die Bildung von historischen Perspektiven auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, und sie verstärken die Verankerung von Inhalten im Gedächtnis (von Reeken, 2007, S. 163). Je nach thematischem Aspekt unterscheidet man verschiedene Arten von Bildern. Comics und Graphic Novels zählen zu den sogenannten Geschichtsbildern, die im Gegensatz zu den zeitgleichen Bildern (etwa Personen- oder Ereignisbilder, Alltags- oder Landschaftsbilder, Plakate, Karikaturen) stehen. Historische Comics zeigen vergangene Handlungen aus einer gegenwärtigen Perspektive (Grafe & Hinrichs, 2009, S. 96).

Obwohl es inzwischen ein relativ großes Angebot an Graphic Novels gibt, ist ihr Einsatz im Unterricht im deutschen Sprachraum noch wenig verbreitet (Munier, 2000, S. 83). Gängige Vorurteile sind, dass die Sprache der Comics zu schlicht und der

Fußnoten

¹) Die angegebene Website erhebt dabei den Anspruch, „sich dem Begriff aus der täglichen Praxis“ zu nähern. – Eine passende, weil comicitartige Annäherung an den Begriff der Graphic Novel bietet außerdem ein Flyer, der unter http://download.reprodukt.com/presse/WassindGraphicNovels_V7.pdf [abgerufen am 30. Jänner 2016] eingesehen werden kann.



pädagogische Nutzen nur gering sei (Holthoff-Stenger, 2010, S. 1). Dabei darf jedoch nicht auf die enormen Chancen, die der Einsatz von Graphic Novels im Unterricht mit sich bringen kann, vergessen werden. Comics können die Motivation steigern, sich aktiv mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen; sie veranschaulichen abstrakte Ereignisse und Prozesse auf ganz besondere Weise, indem sie etwa mit der Methode der Personifizierung arbeiten; sie emotionalisieren und fördern damit die Rezeption und Retention der Inhalte (Schnakenberg, 2011, S. 64).

Von besonderem Vorteil sind Graphic Novels immer dann, wenn es darum geht, die Perspektivität von Geschichte zu erkennen. Während es bei der Arbeit mit klassischen textlichen Darstellungen sehr schwierig sein kann herauszuarbeiten, wo der Text subjektive Aussagen macht, können historische Graphic Novels sehr schnell verdeutlichen, dass hier die spezifische Perspektive der Künstlerin oder des Künstlers gezeigt wird. Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass diese Quelle eine ganz eigene Sichtweise wiedergibt, die analysiert, interpretiert und dekonstruiert werden muss (Schnakenberg, 2011, S. 64). Dokumentarfilme, historische Spielfilme oder historische Fotografien verleiten dazu zu glauben, man sehe dabei die Realität, „wie sie wirklich war“; bei Comics erkennen die Leserinnen und Leser sofort, dass hier nur eine mögliche Sichtweise wiedergegeben wird. Es gibt wohl wenige Medien, die sich besser dazu eignen aufzuzeigen, dass Geschichte immer perspektivisch ist (Holthoff-Stenger, 2010, S. 2). Ein weiterer Vorteil des Einsatzes von Graphic Novels im Unterricht darf in der Möglichkeit der Entschleunigung gesehen werden. Die Bild-Text-Struktur von Comics lädt nämlich dazu ein, einzelne Aspekte und Details genauer zu analysieren, gehaltvolle Stellen eingehend zu diskutieren und somit eine sinnvolle Verknüpfung mit dem historischen Faktenwissen zu erreichen (Pajenkamp, o.J., S. 1).

Graphic Novels können also eine wichtige Ergänzung des traditionellen Geschichtsunterrichts darstellen. Sie dienen dazu, die Neugier von Schülerinnen und Schülern zu wecken, das Wissen über ein Thema zu vertiefen, wirken motivierend und ermöglichen die Erkenntnis, dass Geschichte stets aus einer spezifischen Perspektive heraus erzählt wird. Durch die Arbeit mit Graphic Novels wird ersichtlich, dass Geschichte immer eine Konstruktion ist, die ihrerseits von den Rezipientinnen und Rezipienten dekonstruiert werden muss (Pajenkamp, o.J., S. 3).² Damit ist natürlich nicht gemeint, dass Graphic Novels (vermeintlich) objektive Geschichtsdarstellungen ersetzen können. Sie können den traditionellen Unterricht aber sinnvoll ergänzen, wenn sie von der Lehrperson reflektiert eingesetzt werden.

1.3. „Die Suche“

Die Graphic Novel „Die Suche“ (Heuvel, van der Rol & Schippers, 2010) beschäftigt sich mit der Thematik des Holocaust. Der pädagogische Comic wurde von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Anne-Frank-Hauses in Zusammenarbeit mit der Amsterdamer Gedenkstätte Hollandsche Schouwburg als Fortsetzung der Graphic Novel „Die Entdeckung“ entwickelt. „Die Suche“ behandelt das Schicksal einer fiktiven jüdischen Familie während der Zeit des Nationalsozialismus. Die Hauptfigur, Esther, erzählt ihrem Enkel in der Gegenwart von ihrer eigenen Vergangenheit. Ihre Familienangehörigen und Freunde wurden ins Konzentrations- und Vernichtungslager Auschwitz-Birkenau deportiert und dort ermordet. Esther macht sich auf die Suche nach einem Freund, der das KZ überlebt hat und ihr Informationen über ihre Familie geben kann.

In der Graphic Novel werden neben der persönlichen Geschichte auch historische Fakten und Hintergründe von der Machtergreifung der Nationalsozialisten bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges erläutert. Außerdem ermöglicht der Comic eine Sichtweise der NS-Zeit aus verschiedenen Perspektiven: Die Opferperspektive wird ebenso gezeigt wie die Perspektive von Tätern, von Helferinnen und Helfern oder von passiven Zuschauerinnen und Zuschauern.

Ein Expertenteam rund um Patrick Siegele vom Berliner Anne-Frank-Zentrum hat außerdem umfangreiche Unterrichtsmaterialien entwickelt, die eine Analyse und Dekonstruktion der Graphic Novel „Die Suche“ erleichtern sollen. Insbesondere die Multiperspektivität der Thematik kann mit Hilfe dieser Materialien gut herausgearbeitet werden (Franz, Geyik & Weiler, 2013, passim; Holthoff-Stenger, 2010, S. 2).

2. Praxisbericht: Einsatz der Graphic Novel im Unterricht

Nach diesem Überblick über die Gattung der Graphic Novel im Allgemeinen und der kurzen Vorstellung der Novel „Die Suche“ soll nun auf den organisatorischen Rahmen sowie auf die Methodik eingegangen werden, die den Einsatz der Graphic Novel im Unterricht bedingt haben.

2.1. Organisatorischer Rahmen

Der Geschichtscomic „Die Suche“ wurde in drei 4. Klassen (8. Schulstufe, Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen zwölf und 15 Jahren) des Bundesrealgymnasiums Innsbruck, Adolf-Pichler-Platz 1, im Schuljahr 2014/15 eingesetzt. Die Klassen waren zuvor gefragt worden, ob sie mit

Fußnoten

²) Melichar, Plattner & Rauchegger-Fischer (2014, S. 49 f.) schlagen sieben Schritte für die Dekonstruktion von Graphic Novels und Comics für die gymnasiale Oberstufe vor, die in leicht vereinfachter Form aber auch für niedrigere Schulstufen geeignet erscheinen. Die notwendige aktive Mitarbeit der Leserin bzw. des Lesers betonen auch Mounajed & Semel (2010, S. 4).

dem Comic arbeiten wollen, was mit großer Mehrheit befürwortet wurde. Jede Schülerin/jeder Schüler erhielt ein Exemplar der Graphic Novel. Mit den Schülerinnen und Schülern wurde vereinbart, dass sie den Comic zu Hause lesen würden; im Unterricht sollten dann verschiedene Aspekte der Geschichte analysiert und interpretiert werden. Für die Arbeit mit der Graphic Novel wurden drei Wochen (sechs Unterrichtsstunden) eingeplant.

2.2. Methodik und Unterrichtsverlauf

Bevor die Graphic Novel „Die Suche“ behandelt wurde, wurden die Schülerinnen und Schüler mit den Themen Diktaturen, Faschismus und Nationalsozialismus vertraut gemacht. Sie erhielten eine Zusammenschau darüber, was man unter faschistischen Systemen versteht und erarbeiteten sich außerdem einen Überblick über die NS-Zeit mit Hilfe einer Zeitleiste. Die Schülerinnen und Schüler wurden außerdem dazu animiert, alle offenen Fragen zu notieren, die sie zum Thema bereits mitbrachten. Im Vorfeld wurde noch kein detailliertes Fachwissen vermittelt.

In der ersten Stunde der Unterrichtssequenz befassten wir uns grundsätzlich mit der Frage, wie ein Comic funktioniert. Die Schülerinnen und Schüler analysierten, was die Bilder zeigen bzw. was sie nicht zeigen, welche Inhalte über die Texte vermittelt werden können und welche Aufgaben die Leserin bzw. der Leser beim Bearbeiten eines Comics hat. Sie wurden auch dazu aufgefordert, selbst Szenen des Comics zu zeichnen, die in der Graphic Novel nicht explizit gemacht worden sind (Mounajed & Semel, 2010, S. 4; Franz, Geyik & Weiler, 2013, S. 23).

In den nächsten vier Unterrichtseinheiten beschäftigten sich die Schülerinnen und Schüler mit ausgewählten Aspekten der Thematik. Dazu wurde ein Stationenbetrieb, bestehend aus zehn Stationen, erstellt; von den zehn Stationen mussten mindestens acht in Einzel- oder Partnerarbeit bewältigt und in einem Portfolio dokumentiert werden. Das Portfolio wurde im Anschluss an die Einheiten zum Offenen Lernen von der Lehrperson begutachtet und beurteilt. Die zehn Stationen beschäftigten sich mit den folgenden Inhalten: 1) Vergleich von Comicbildern mit realen Fotografien; 2) fiktionale Figuren versus reale Erlebnisse; 3) Steckbriefe der Hauptpersonen; 4) Überblick über antisemitische Maßnahmen; 5) Überblick über die Ereignisse in Konzentrations- und Vernichtungslagern; 6) die Perspektive der Helferinnen und Helfer; 7) die Perspektive der Zuschauerinnen und Zuschauer; 8) „Niemand hat etwas gewusst“; 9) die Wannseekonferenz; 10) die Perspektive der Täterinnen und Täter. An den einzelnen Stationen arbeiteten die Schülerinnen und

Schüler jeweils mit ihren Comics, sie wurden aber auch dazu animiert, Informationen aus dem Schulbuch zu suchen und erhielten diverse Zusatzmaterialien aus der Materialiensammlung des Anne-Frank-Zentrums (Franz, Geyik & Weiler, 2013, S. 25-54).

Nach Abschluss des Stationenbetriebs wurden in der letzten Unterrichtseinheit offene Fragen besprochen. Außerdem wurde eine Mind-Map zum Thema NS-Zeit erstellt, die nochmals einige wichtige Inhalte zusammenfasste. Die Schülerinnen und Schüler reichten ihre Portfolios ein und erhielten von der Lehrperson ein schriftliches Feedback zu ihren Arbeiten.

3. Auswertung

Im Anschluss an die Unterrichtssequenz wurde ein Fragebogen an die Schülerinnen und Schüler einer der drei Klassen ausgeteilt. Die Schülerinnen und Schüler konnten zunächst gewissen Aussagen zustimmen bzw. nicht zustimmen; sie konnten in einem offenen Teil aber auch angeben, was ihnen an der Arbeit mit der Graphic Novel besonders gut bzw. gar nicht gefallen hat.

Das Ergebnis des geschlossenen Teils des Fragebogens, der aus zwölf Items besteht, ist in Abbildung 1 dargestellt. Die Items, denen die Schülerinnen und Schüler völlig, eher, eher nicht oder gar nicht zustimmen konnten, lauten:

Geschlossene Items des Fragebogens:

1. Ich habe den Comic gern gelesen.
2. Mit Hilfe des Comics kann ich mir die Zeit des Nationalsozialismus besser vorstellen.
3. Ich habe die Handlung des Comics gut nachvollziehen können.
4. Ich habe durch den Comic viele neue Dinge über diese Zeit gelernt.
5. Für mich war es wichtig, zusätzlich zum Comic noch weitere Informationen zu bekommen.
6. Ich habe es gut gefunden, dass der Comic die Geschichte einer erfundenen Person erzählt.
7. Ich finde, dass der Comic die echte Geschichte verharmlost.
8. Die Geschichte im Comic hat mich nachdenklich gemacht.
9. Ich finde, dass Comics eine gute Möglichkeit bieten, um etwas über die Geschichte zu lernen.
10. Mir würde es gefallen, noch ein Comic im Unterricht zu lesen.
11. Der Comic hat viele unterschiedliche Sichtweisen zum Thema gezeigt.
12. Ich lese auch privat gerne Comics.



Ein sehr großer Anteil (rund 97 %) der Schülerinnen und Schüler hat die Graphic Novel sehr gern bzw. gern gelesen, obwohl nur 15 % der befragten Jugendlichen auch privat gerne Comics lesen; erstaunlicherweise haben 44 % angegeben, dass sie privat überhaupt keine Comics lesen. Nur rund 30 % gaben an, dass sie durch die Informationen in der Graphic Novel viele neue Dinge über die Zeit des Nationalsozialismus gelernt hätten; dementsprechend stimmten auch 44 % der Aussage völlig zu, dass sie zusätzlich zum Comic noch weitere Informationen, z.B. aus dem Schulbuch oder von der Lehrperson, benötigt haben, um sich ein umfassendes Bild der NS-Zeit machen zu können. Die Schülerinnen und Schüler haben die Tatsache, dass die Graphic Novel die Geschichte einer fiktiven Person erzählt, ambivalent betrachtet: Rund 37 % der Jugendlichen hätten lieber von den Erlebnissen einer realen Person gelesen. Immerhin rund 67 % stimmten der Frage, ob die Graphic Novel viele unterschiedliche Perspektiven des Themas aufzeigt, völlig oder eher zu. Etwas weniger als die Hälfte der Jugendlichen (rund 44 %) vertrat die Meinung, dass das Comic die realen Ereignisse verharmlose; dennoch gaben rund 63 % der Schülerinnen und Schüler an, die Geschichte im Comic habe sie nachdenklich gestimmt. Rund zwei Drittel der befragten Jugendlichen stimmten der Aussage völlig zu, dass es ihnen gefallen würde, noch eine Graphic Novel im Geschichtsunterricht zu lesen; nur rund 4 % stimmten dieser Aussage überhaupt nicht zu.

Interessant waren auch die Kommentare, die die Jugendlichen im offenen Teil des Fragebogens geschrieben hatten. Einige Schülerinnen und Schüler gaben Punkte an, die ihnen bei der Arbeit mit dem Comic besonders gut gefallen hatten. Dazu zählte:

- dass man sich die Erzählung besser merken könne als historische Fakten;
- dass man sich die Gefühle der Personen besser vorstellen könne;
- dass man ein besseres Verständnis für diese Zeit erlange;
- dass das Lesen des Comics eine spannende Aktivität sei.
- Nur wenige Schülerinnen und Schüler führten Punkte an, die ihnen gar nicht gefallen hatten. Dazu zählte:
 - dass die Geschichte zu wenig dramatisch sei;
 - dass neben den Jüdinnen und Juden auch andere Opfer des NS-Regimes zu Wort kommen sollten.

Da der Wunsch nach weiteren Graphic Novels im Geschichtsunterricht derart groß war, wurden den Schülerinnen und Schülern zwei weitere Comics vorgestellt, die ebenfalls das Thema der NS-Zeit aufgreifen: „Die Entdeckung“ (ein Prequel zu

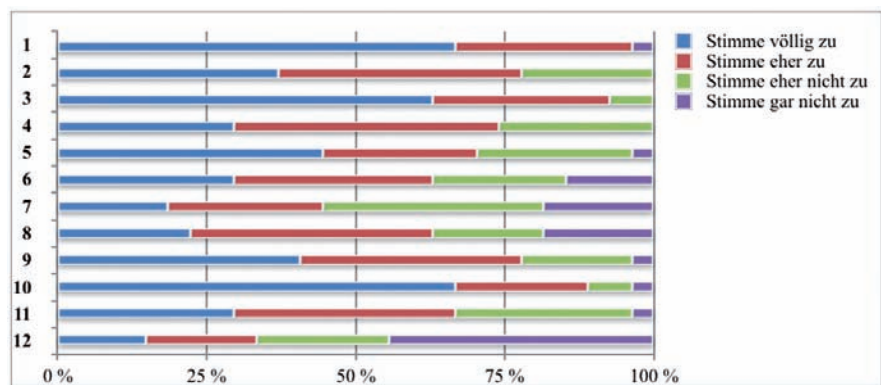


Abb. 1: Ergebnis der Befragung. Dargestellt sind die Prozentsätze der gegebenen Antworten.

„Die Suche“ von Eric Heuvel, 2003) und „Das versteckte Kind“ von Loic Dauvillier (2013). Die Schülerinnen und Schüler konnten sich die Graphic Novels bei der Lehrperson ausleihen und auf freiwilliger Basis zu Hause lesen. Der Andrang war groß: Mehr als die Hälfte der Jugendlichen las noch mindestens eines der beiden Graphic Novels in ihrer Freizeit. Das beweist, dass Graphic Novels die Motivation, sich aktiv mit Geschichte auseinander zu setzen, fördern können.

4. Fazit

Die Arbeit mit der Graphic Novel „Die Suche“ ist bei den Schülerinnen und Schülern prinzipiell gut angekommen, was sich einerseits daran zeigt, dass viele Jugendliche den Comic sehr gern bzw. gern gelesen haben, und was andererseits auch aus dem Wunsch nach weiteren Graphic Novels im Unterricht gefolgert werden kann. Die Auseinandersetzung mit der Handlung in der Graphic Novel führte dazu, dass sich die Schülerinnen und Schüler ein besseres Bild der Zeit machen konnten; die Arbeit mit dem Comic ermöglichte insbesondere eine Annäherung an das Thema auf einer emotionalen Ebene.

Der Einsatz der Graphic Novel muss aber in einen größeren Kontext eingebettet werden, denn für eine vollständige Erfassung der Handlung ist es offenbar notwendig, den Schülerinnen und Schülern weitere, über die eigentliche Handlung in der Graphic Novel hinaus gehende Informationen zur Verfügung zu stellen. Um die fiktive Geschichte in „Die Suche“ verstehen zu können, ist ein historisches Basiswissen notwendig, das den Schülerinnen und Schülern entweder vor der Bearbeitung der Graphic Novel oder parallel dazu vermittelt werden sollte. Der große Vorteil des Einsatzes der Graphic Novel ist dann aber der emotionale Zugang zum Thema: Die „große“ Geschichte wird exemplarisch an einem Fall geschildert, die zahl-



losen, ansonsten anonym bleibenden Opfer des NS-Regimes bekommen ein Gesicht und eine nachvollziehbare Biografie.

Graphic Novels können im Geschichtsunterricht demnach besonders gut eingesetzt werden, wenn sie einerseits in eine historische Thematik eingebettet werden und die Schülerinnen und Schüler Zusatzinformationen bekommen, um die Handlung vollständig zu erfassen, und wenn sie andererseits gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern analysiert, dekonstruiert und reflektiert werden. Graphic Novels bieten dann nämlich die große Chance, einen niederschweligen und emotionalen Zugang zu verschiedenen, auch durchaus schwierigen historischen Themen zu ermöglichen. Das Aufzeigen verschiedener historischer Perspektiven trägt außerdem zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein aktiv bei.

Literatur

- Franz, J., Geyik, D. & Weiler, J. (2013). *Die Suche. Materialien für Lehrerinnen und Lehrer*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Grafe, E. & Hinrichs, C. (2009). Visuelle Quellen und Darstellungen. In H. Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 92-124) (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Groenewald, M. et al. (2013). *Graphic Novels*. Abgerufen am 30. Jänner 2016 von <http://www.graphic-novel.info>
- Heuvel, E., van der Rol, R. & Schippers, L. (2010). *Die Suche*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Holthoff-Stenger, M. (2010). Das Grauen steckt im Comic. Abgerufen am 12. März 2015 von http://www.focus.de/familie/schule/paedagogik/das-grauen-steckt-im-comic-geschichtsunterricht_id_1925568.html
- Melichar, F., Plattner, I. & Rauchegger-Fischer, C. (2014). *Geschichte Oberstufe 8*. Wien: Dornier.
- Mounajed, R. & Semel, S. (2010). *Comics erzählen Geschichte. Sequenzen aus Comics, Manga und Graphic Novels für den Geschichtsunterricht*. Bamberg: C. C. Buchner.
- Munier, G. (2000). *Geschichte im Comic. Aufklärung durch Fiktion? Über Möglichkeiten und*

Grenzen des historisierenden Autorencomic der Gegenwart. Hannover: Unser Verlag.

- Pajenkamp, M. (o.J.). Comics als sinnvolle Ergänzung im Geschichteunterricht. Abgerufen am 12. März 2015 von https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/geschichte/projekte/erinnerung-im-comic/Comics_als_sinnvolle_Ergaenzung_im_Geschichtsunterricht_Merle_Pajenkamp.pdf
- Schnakenberg, U. (2011). Comics, Manga und Graphic Novels. *Geschichte lernen*, 140, S. 64.
- Von Reeken, D. (2008). Quellenarbeit. In H. Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 154-168) (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Wichtige Links

- <http://www.annefrank.org/de/>
- <http://annefrank.de/>
- <http://www.graphic-novel.info>



Autor/innen

Mag. Elisabeth Benedikt, MSc.

Institut für Elementar- und Primarpädagogik;
Dozentin im Lehrgang „Freizeitpädagogik“
Schwerpunkt: Musikerziehung

Mag. Dr. Peter Langer, BEd.

Institut für Sekundarpädagogik; Servicestelle für
Studien- und Lehrgangsorganisation
Schwerpunkt: Analyse von Unterricht, politische
Bildung

Mag. Dr. Karin Mauracher, BEd.

Institut für Berufsbegleitende Professionalisierung
Schwerpunkt: Schulische Tagesbetreuung

Mag. Kerstin Mayr-Keiler, MA.

Leitung des Zentrums für Forschung & Wissens-
management
Schwerpunkt: qualitative Forschung/Sprachwissen-
schaft/Mehrsprachigkeit

Renate Mitterer, BEd.

Institut für Berufspädagogik
Schwerpunkt: Fachdidaktik

Mag. (FH) Patrick Pallhuber, MA.

Leitung der Servicestelle für Controlling & Quali-
tätssicherung
Schwerpunkt: Hochschulische Qualitätssicherung

Mag. Bettina Rolli-Rohrer

Institut für Berufsbegleitende Professionalisierung;
Schwerpunkt: Kinesthetik

Mag. Stephan Scharinger

Zentrum für Fachdidaktik
Schwerpunkt: Geschichte und Politische Bildung



Wie wär's mal mit einem Job, bei dem das Mitdenken nicht nur erwünscht ist, sondern sogar bezahlt wird.

Darf's ein bisschen mehr sein?



Ob Produktmanagement, Prozessmanagement, Kommunikation oder Personalentwicklung – SPAR bietet engagierten Menschen, die neben fachlichem Wissen auch noch Skills wie Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität und Eigenständigkeit mitbringen, sehr gute Aufstiegschancen. Und das nicht nur in Österreich, sondern auch in Italien, Slowenien, Ungarn, Tschechien oder Kroatien. Besuchen Sie uns auf [www.spar.at/karriere!](http://www.spar.at/karriere)