

Schwerpunkt SCHULENTWICKLUNG



Ausgabe 11 2017

ph:script

Pädagogische Hochschule Salzburg
Beiträge aus Wissenschaft und Lehre

Sehr geehrte Leserinnen und Leser!



Unter Schulentwicklung versteht man die systematische Weiterentwicklung von Schulen, die zur Professionalisierung von Schulen führt, zu einer Verbesserung der Qualität und Wirksamkeit von Unterricht. Schulen sollen dabei unterstützt werden, sich selbstständig zu organisieren, zu reflektieren und zu steuern. Schulentwicklung findet auf der Ebene des Systems Schule, auf der Unterrichtsebene sowie in der Personalentwicklung statt – ist also eine sehr komplexe Aufgabe, welche ne-

ben zielorientierten SchulleiterInnen engagierte und reflektierte LehrerInnen braucht.

Die vorliegende Ausgabe von ph.script hat aufgrund der großen Bedeutung das Thema „Schulentwicklung“ zum Schwerpunkt, das aus theoretischen und praxisbezogenen Gesichtspunkten behandelt wird.

Ich hoffe, dass Sie in dieser 11. Ausgabe von ph.script Beiträge finden, die auf Ihr Interesse stoßen und die Ihnen Anregungen für Ihre Arbeit im pädagogischen Feld bieten.

Rektorin Mag.ª Dr.ª Elfriede Windischbauer

Editorial

Die vorliegende Ausgabe von ph.script setzt sich mit dem Thema Schulentwicklung auseinander – sowohl ausgehend von theoretischen Annäherungen als auch in Hinblick auf die Darstellung praktischer Umsetzungsperspektiven. Wie intensiv in Hinblick auf diese Materie Theorie und Praxis ineinandergreifen, stellt *Guidrun Gruber-Gratz* in ihrem Einleitungsartikel unter dem (Haupt-) Titel „Wenn sich Schulen entwickeln, braucht es die gesamte Schule“ dar. Darin gibt sie im ersten Teil einen Überblick über die Geschichte der Schulentwicklung (SE) sowie die damit verbundenen Begrifflichkeiten und Modelle. Im zweiten Teil beschreibt sie die Realisierung und Anwendung der Postulate in der SE-Begleitung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Dem folgen sechs Beiträge, die theoretische Zugänge im Fokus haben. Die ersten zwei davon setzen den Schwerpunkt auf die für die Schulentwicklung relevanten Aspekte der Ausbildung von Lehrenden: *Elisabeth*

Seethaler und *Barbara Pflanzl* beschäftigen sich mit der Frage „Klassenführung im Lehramtsstudium lernen?!“ Dabei postulieren sie die Wichtigkeit von Klassenführung als eine Facette professionellen Handelns, die bereits im Lehramtsstudium einen hohen Stellenwert erhalten sollte. *Roland Bernhard* schreibt zur „Qualitätsentwicklung in der LehrerInnenbildung“ und stellt im Zuge dessen Lehrportfolios und Teaching Analysis Poll als Möglichkeiten zur Förderung einer kooperativen Lehr- und Lernkultur dar. Die nächsten zwei Artikel konzentrieren sich stärker auf die Schule: *Thomas Waldenberger* fasst einige Forschungsergebnisse zum Thema „Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern als Wirksamkeitsfaktor für schulischen Unterricht“ zusammen. Robert Schneider behandelt aus einer allgemeinpädagogischen und bildungsphilosophischen Perspektive den „Takt als die Bedingung der Möglichkeit von Unterrichtsentwicklung“, wobei er taktvolle Praxis als Einüben anpassender und schöpferischer

Tätigkeiten von Personen in gemeinsamen Erfahrungen definiert. Auf welcher breiter Ebene die theoretische Auseinandersetzung mit der Materie Schulentwicklung stattfindet, ist auch an den letzten zwei Aufsätzen dieses Heftteils erkennbar: *Claudia Wintersteller* befasst sich mit dem „Stellenwert von Emotionen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen“ und damit, wie Emotionen im Zusammenspiel von professionellen Begleitmaßnahmen für einen konstruktiven Prozess genutzt werden können. Abschließend schreibt *Gabriele Sorgo* über „Leiblichkeit und Körperwissen in der Unterrichtsentwicklung“ und regt die stärkere Einbeziehung leiblicher Wahrnehmung in Ausbildungsprozesse von Lehrenden an.

Der zweite Abschnitt des Thementeils dieses Heftes ist Initiativen und Programmen gewidmet, die auf die praktische Umsetzung der theoretischen Postulate im Diskurs um die Schulentwicklung abzielen. Die ersten zwei Artikel behandeln österreichweite Programme: *Angelika Linsmeier* stellt in ihrem Aufsatz zu „EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen“ diesen Zugang als ein Instrument zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Beratung im Kontext von SQA dar. *Jürgen Bauer* schreibt über den „Schulversuch PTS 2020“ als einen Ansatz der Schulentwicklung an der Nahtstelle von Schule und Beruf. Die letzten zwei Beiträge beziehen sich auf Initiativen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig: *Andrea Magnus* befasst sich unter dem (Haupt-)Titel „Praxis neu denken“ mit den neu entwickelten Pädagogisch Praktischen Studien an dieser Institu-

tion. *Michaela Vidmar* schreibt zum Thema „Professionelles Handeln in Führungssituationen am Beispiel des Chorsingens und Chorleitens“, das sie anhand eines von ihr geleiteten Pilotprojektes beleuchtet.

An die thematisch gebundenen Artikel schließen zwei Forschungsberichte an: Das Autorenteam *Herbert Neureiter, Elisabeth Fuchs* und *Albin Arlhofer* stellt unter der Überschrift „Möglichkeit der Förderung von Selbstregulation im Rahmen des Mathematikunterrichts“ das Forschungsprojekt SelMaReg vor. Bei diesem stand die Frage im Vordergrund, inwiefern selbstregulative Kompetenzen durch ein darauf abgestimmtes Unterrichtskonzept im Rahmen des Schulalltags erlernbar sind. *Elisabeth Lands-gesell* dokumentiert in ihrem mit „Modellieren mit einem Impulsbild“ betitelten Beitrag eine Studie, bei der es um den Vergleich der Leistungen rechenschwacher Primarstufenkinder, mit jener nicht rechenschwacher ging.

Abgerundet wird das Heft durch zwei Tagungsberichte („Leçons d'exil – Exil bildet“ von *Patrick Duval, Robert Obermair* und *Manfred Oberlechner* und „Begabungsförderung für alle in MINT-Fächern – Utopie oder Realität?“ von *Anne Fellmann* und *Bernhard Schratzberger*) sowie die Präsentation der Arbeit „Entfaltung der Sozialkompetenz durch Tanz in der Grundschule“ der Absolventin der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig *Julia Teuffl*.

Silvia Giger, Iwan Pasuchin

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	1
EDITORIAL	1
INHALTSVERZEICHNIS	3
SCHWERPUNKTTHEMA: SCHULENTWICKLUNG	
Wenn sich Schulen entwickeln, braucht es die gesamte Schule. Schulentwicklung: Theorie und Praxis	
Gudrun Gruber-Gratz	5
Theoretische Zugänge	
Klassenführung im Lehramtsstudium lernen?!	
Elisabeth Seethaler, Barbara Pflanzl	18
Qualitätsentwicklung in der LehrerInnenbildung: Lehrportfolios und Teaching Analysis Poll zur Förderung einer kooperativen Lehr- und Lernkultur im Hochschulwesen	
Roland Bernhard	23
Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern als Wirksamkeitsfaktor für schulischen Unterricht	
Thomas Waldenberger	28
Takt als die Bedingung der Möglichkeit von Unterrichtsentwicklung – Kritische Anmerkungen aus allgemeinpädagogischer Perspektive	
Robert Schneider	32
Der Stellenwert von Emotionen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen	
Claudia Wintersteller	37
Leiblichkeit und Körperwissen in der Unterrichtsentwicklung	
Gabriele Sorgo	42
Initiativen und Programme	
EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen, ein Instrument zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Beratung im Kontext von SQA	
Angelika Linsmeier	46

Inhaltsverzeichnis

Schulversuch PTS 2020 – Schulentwicklung an der Nahtstelle von Schule und Beruf Jürgen Bauer	52
Praxis neu denken. Die Pädagogisch Praktischen Studien in der Primarstufenausbildung der PH Salzburg Stefan Zweig Andrea Magnus	59
Professionelles Handeln in Führungssituationen am Beispiel des Chorsingens und Chorleitens Michaela Vidmar	64
FORSCHUNGSBERICHTE	
Möglichkeit der Förderung von Selbstregulation im Rahmen des Mathematikunterrichts (SelMaReg) Herbert Neureiter, Elisabeth Fuchs, Albin Arlhofer	71
Modellieren mit einem Impulsbild. Rechenschwache und nicht rechenschwache Kinder der Primarstufe im Vergleich Elisabeth Landsgesell	80
TAGUNGSBERICHTE	
Leçons d'exil – Exil bildet Patrick Duval, Robert Obermair, Manfred Oberlechner	91
Begabungsförderung für alle in MINT-Fächern – Utopie oder Realität? Anne Fellmann, Bernhard Schratzberger	96
ARBEITEN VON STUDIERENDEN	
Entfaltung der Sozialkompetenz durch Tanz in der Grundschule Julia Teufl	100
AUTORINNEN/AUTOREN	105

Wenn sich Schulen entwickeln, braucht es die gesamte Schule. Schulentwicklung: Theorie und Praxis

Gudrun Gruber-Gratz

„Schulen entwickeln und verändern sich – ob Kollegien, Schülerschaft und Eltern es wollen oder nicht-, weil sich das Umfeld, die Schüलगenerationen und die Lehrerinnen und Lehrer im Laufe ihrer beruflichen Sozialisation ändern“ (Rolff, 2012, S. 12).

Der folgende Artikel gibt einen Überblick über die Geschichte der Schulentwicklung (SE) und die damit verbundenen Begrifflichkeiten und Modelle. Im zweiten Teil wird die Umsetzung und Anwendung der Postulate in der SE-Begleitung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig beschrieben. Eine Zusammenfassung und Zukunftsperspektiven schließen die Darstellung ab.

1 Der Begriff Schulentwicklung, Geschichte und Modelle

Rolff (2012) zeigt Veränderungen auf den Ebenen Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, auf gesamtschulischer und gesellschaftlicher Ebene auf, die Anpassung und Gestaltungsprozesse von Schulen fordern. Die Notwendigkeit für eine systematische Schulentwicklung liegt in der rasanten Geschwindigkeit von Veränderungen und in der Komplexität der Anforderungen, die an Schulen gestellt werden. Gewohnte Lösungsstrategien reichen nicht mehr aus, um diese Komplexität zu bewältigen. Damit Entwicklungen ermöglicht werden, sind neue Denkmuster, Routinen und Strategien nötig (ebd., S. 12-13). Das Verständnis davon, was Schulentwicklung ist, hat sich selbst in den Jahrzehnten, seit es den entsprechenden Diskurs gibt, verändert und wird es auch künftig tun.

1.1 Schulentwicklung als Schulentwicklungsplanung

Der Begriff „Schulentwicklung“ (SE) ist im deutschsprachigen Raum relativ neu und wird zum ersten Mal in Zusammenhang mit

zwei Institutsgründungen erwähnt. 1971 gründete das Bundesministerium für Bildung und Unterricht das „Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung“ in Klagenfurt. Schulentwicklung spielte dabei bis in die 1980-er Jahre keine bedeutende Rolle. 1972 beschloss der Landtag Nordrhein-Westfalen die Errichtung einer „Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung“ an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, später umbenannt in „Institut für Schulentwicklungsforschung“ IFS an der Universität Dortmund. Im Dortmunder Modell wurde vorerst ein sehr enger Begriff von Schulentwicklung vertreten. Schulentwicklung bedeutete primär Schulentwicklungsplanung (SEP), also die Planung äußerer schulischer Angelegenheiten bzw. äußerer Schulreform. Zentral war die Fragestellung: Welcher Schulraum muss an welchem Standort in welchem Umfang bereitgestellt und wie ausgestattet werden? (Rolff, 2012, S. 13). Schulentwicklung als äußere Bedarfsanpassung auf gesellschaftliche und politische Begebenheiten wurde von oben (außen) gesteuert. Die verantwortlichen Personen dafür waren Beamte aus den Kultusbehörden (Schlee, 2014, S. 16-17). Veränderungen in den Schulen selbst, päd-

agogische Konzepte und Maßnahmen, die handelnden Personen an den Schulen standen nicht im Fokus.

1.2 Die Einzelschule als Institution der Entwicklung

Ein erster Paradigmenwechsel, der den Blick von der zentralistischen Planung hin zur Einzelschule als Veränderungsorganisation lenkte, erfolgte in den 1980er Jahren. Dieses Konzept der SE basierte auf zwei Forschungsperspektiven: der Implementierung und der Einzelschulorientierung. In Folge von Untersuchungsergebnissen der Implementationsforschung (amerikanischer Raum, RAND Studie) und Untersuchungen zu Gelingens- und Misslingensbedingungen von Bildungsreformen im anglosächsischen Raum konnte Fend (1986) als erster empirisch feststellen, dass sich einzelne Schulen derselben Schulform stärker voneinander unterscheiden als von Schulen anderer Schulformen. Damit zeigte er die Bedeutung der Einzelschule als Gestaltungseinheit auf und legte den Grundstein für einen Perspektivenwechsel der Schulentwicklung. Dieser Perspektivenwechsel wurde in weiterer Folge von Bildungspolitik und Bildungsforschung ebenso wie von Lehrerfortbildnerinnen und -fortbildnern vollzogen. Spätestens seit 1990 gilt die Einzelschule als Institution der Entwicklung. Verändert haben sich auch die Akteure in der Schulentwicklung. Die Verantwortung für eine wirksame Entwicklung liegt damit in erster Linie bei den Lehrpersonen und der Leitung der jeweiligen Schule. Andere Instanzen üben eher unterstützende und ressourcensichernde Funktion aus (Rolff, 2012, S. 14-16).

1.3 Institutionelles Schulentwicklungsprogramm nach Dalin und Rolff

Dalin und Rolff (1990, S. 7, S. 15-40) bauen auf der Einzelschule als „Motor der Entwicklung“ und auf dem Konzept der Organisationsentwicklung auf. Beim letztgenannten Ansatz

geht es darum, dass Veränderungsdruck für die soziale Organisation Schule sowohl intern als auch extern entsteht. Veränderungsprozesse passieren in einer Wechselwirkung zwischen kreativer Entwicklung (intern) und Anpassung an die Umgebung (extern). Sie vollzieht sich in fünf Dimensionen: Umfeld, Ziele, Werte, Struktur und Beziehungen, Strategien und Methoden.

Das von Dalin und Rolff entwickelte Institutionelle Schulentwicklungsprogramm (ISP) sieht vor, die jeweiligen Veränderungen in einer Abfolge festgelegter Phasen durchzuführen. Aufgrund der Einzigartigkeit der Einzelschulen stellen sich die Phasen in jeder Schule unterschiedlich dar. Der Gesamtprozess der SE kann in mehreren „Runden“ durchgeführt werden und somit spiralförmig aufbauen (ebd. S. 49-51). Die Gliederung der Prozesse beinhaltet die wesentlichen Phasen des Organisationswandels: Initiierung, Implementation und Institutionalisierung (Rolff, 2012, S. 18) und bietet mit den einzelnen Elementen Orientierung und Struktur in den Abläufen.

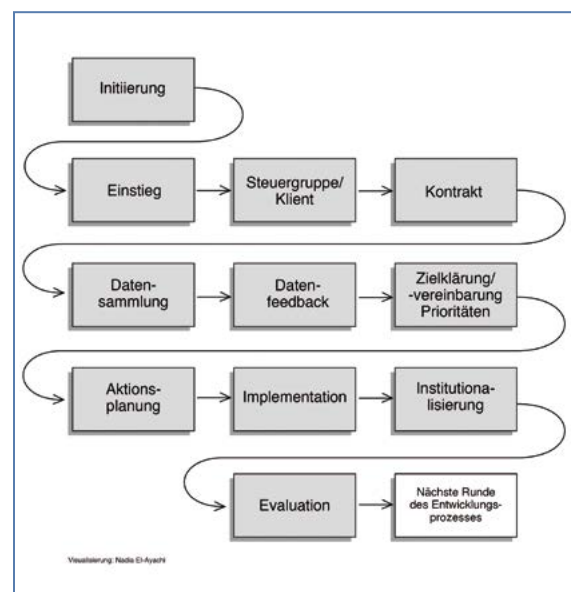


Abbildung 1: Phasenschema des ISP (nach Dalin und Rolff, 1990, S. 40)

Vielfach werden die Prozesse von externen Schulentwicklungsmoderatorinnen oder -moderatoren begleitet. Diese sind eine zusätzliche Ressource und befassen sich nicht mit Expertisen zu den Inhalten, sondern „damit, die eigenen Fähigkeiten der Schule zu mobilisieren, damit diese ihre eigenen Ressourcen besser nutzen und entwickeln kann“ (Dalin & Rolff, 1990, S. 19). Die jeweiligen Prozesse an den Schulen werden von Steuergruppen moderiert, die sich aus Mitgliedern des Kollegiums zusammensetzen. Der Schulleitung kommt in den Prozessen eine wesentliche Rolle zu, weniger in der Aktivität durch die Prozessleitung oder -moderation, sondern als Verantwortliche in der Implementation und Institutionalisierung von Maßnahmen und Inhalten (ebd., S. 54, S. 178).

1.4 Pädagogische Schulentwicklung (PSE)

Mit dem Erfolg des ISP wurden auch kritische Stimmen laut. Bastian (2007) stellt das Konzept in Frage und zeigt folgende Kritikpunkte auf:

- Diagnose- und Zielklärungsprozesse sind aufwändig.
- Die Verbesserung der Unterrichtssituation für Schüler und Lehrer ist nicht ausreichend thematisiert.
- Die Übertragung eines Konzepts der Organisationsentwicklung aus der Wirtschaft in die Institution Schule ist fragwürdig (Bastian, 1997, S. 6, S. 9).

Bastian plädiert für eine Pädagogische Schulentwicklung (PSE) mit Schwerpunktsetzung auf innere Reform. Er ermutigt Kollegien, in den Schulen kollegiale Initiativen konsequenter zu verfolgen. Anfänge dafür bilden oft schulinterne Fortbildungen. Im Gegensatz zum umfassenden ISP empfiehlt Bastian den Lehrerinnen und Lehrern kleine und überschaubare Veränderungen vorzunehmen. Im Zentrum seiner Überlegungen stehen Lehrerinnen und Lehrer, wohingegen bei Dalin und Rolff die Schule als Veränderungseinheit fokussiert wird (Schlee, 2014, S. 20-21).

Klippert ist ein weiterer Kritiker der bisher gängigen SE-Konzepte. Seine Kritik verläuft konfrontativ, er bezweifelt positive Auswirkungen der Schulentwicklung auf den Unterrichts- und Schulalltag (Klippert, 2000, S. 12). Er sieht einen ausgeprägten Innovationsbedarf im Gebiet der Unterrichtsmethodik und in der Vermittlung elementarer Schlüsselqualifikationen in methodischen, sozialen und kommunikativen Bereichen. Für sein Konzept verwendet er ebenso den Begriff der Pädagogischen Schulentwicklung (ebd., S. 15-16). Trainerinnen und Trainer, die in der Methodenschulung und in der inner-schulischen Umsetzung des Programms Expertise zeigen, begleiten und/oder beraten Schulen in der Umsetzung der PSE. „Sie sind keine Prozessbegleiter (sic) im Sinne der Moderation, Steuerung, Meinungsbildungs- und Konzeptentwicklungsprozesse“ (ebd. S. 60).

1.5 Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung

Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm basiert auf Organisationsentwicklung und Einzelschulorientierung, Pädagogische Schulentwicklung auf Unterrichtsentwicklung mit Blick auf Lehrerinnen und Lehrer und Unterricht als deren Kernaktivität. Damit lagen zwei zentrale Konzepte für SE vor. Rolff (2012) entwickelte aus den unterschiedlichen Ansätzen das Drei-Wege-Modell der SE. Er definiert Schulentwicklung als Oberbegriff, dem die Unterbegriffe Organisationsentwicklung (OE), Personalentwicklung (PE) und Unterrichtsentwicklung (UE) zugeordnet werden. Mit dem Drei-Wege-Modell wurde ein einheitliches Verständnis von SE geschaffen und ein zweiter Paradigmenwechsel der Schulentwicklung vollzogen (Schlee, 2014, S.24).

In diesem Modell zeigt Rolff den Systemzusammenhang von Unterrichts- Organisations- und Personalentwicklung auf und ordnet den jeweiligen Entwicklungsansätzen Maßnahmen und Inhalte zu. Dabei sind die

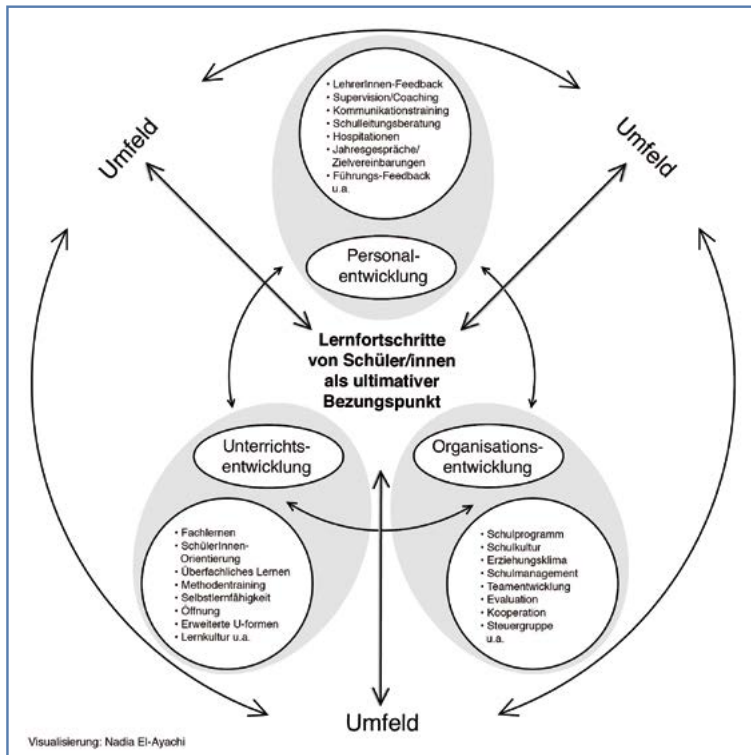


Abbildung 2: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (nach Rolff, *Grundlagen der Schulentwicklung*, 2012, S. 25)

drei Bereiche nicht scharf voneinander zu trennen. Jeder Weg der Entwicklung, unabhängig davon, wo er beginnt, führt zu einem weiteren Ansatz (Rolff, 2012, S. 25-26). Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern. Denn Unterrichtsveränderung führt zu organisatorischen Veränderungen und muss durch die Institution gestützt sein, also führt Unterrichtsentwicklung zu Organisationsentwicklung. Ebenso sind Auswirkungen auf das Handeln von Lehrpersonen gegeben, wodurch Bedarf an Personalentwicklung entstehen kann (Rolff, 2012, S. 26). Organisationsentwicklung heißt, die Organisation von innen heraus zu entwickeln. Dies passiert durch die Mitglieder der Organisation, wobei der Leitung eine besondere Rolle zukommt. Organisationsentwicklung bezieht sich auf das Ganze der Schule und ist prozessorientiert. Prozesse verlaufen zyklisch oder spiralförmig und sind gleichwertig anzusehen wie Ergebnisse. Die wesentlichen Phasen der OE – Initiation, Implementation und Inkorporation bzw. Institutionalisierung – werden durchlaufen. Häufig werden Expertinnen oder Experten für Prozessberatung von außen hinzugezogen (Rolff, 2016, S. 15-16). Personalentwicklung (beispielsweise durch Supervision) sieht Rolff nur dann als gewinnbringend an, wenn

Erkenntnisse und Ergebnisse der Veränderung des Unterrichts dienen oder sich auf die gesamte Organisation auswirken, wie z.B. auf Schulkultur oder Erziehungsklima (Rolff, 2012, S. 26).

Knapp könnte der Systemzusammenhang auch formuliert werden als: „Keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE, keine PE ohne OE und UE. (...) Ohne Organisationsentwicklung würde Unterrichtsentwicklung ebenso wenig wie Personalentwicklung auf das Ganze der Schule zielen und es bleibe bei modernisierter Lehrerfortbildung (sic) und renovierter Schulpsychologie“ (ebd., S. 26).

Bezugspunkt aller Entwicklungen sind die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler. Der Systemzusammenhang ist ein inner-schulischer und muss durch den außerschulischen ergänzt werden. Zum Umfeld der Schulen gehören Eltern, „Abnehmer“ aus Wirtschaft oder weiterführende Institutionen, der Schulerhalter, die Schulaufsicht, Medien und Kommune. Das heißt das System Schule ist offen und geschlossen zugleich, das innere geschlossene System kommuniziert mit dem äußeren System bzw. wird von diesem beeinflusst (ebd., S. 26).

Mit diesem Modell zeigt Rolff unterschiedliche Einstiegsszenarien für SE auf. Die Wirksamkeit von SE sieht er in der Gesamtsicht auf die innere und äußere Struktur, im Systemzusammenhang und im Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler verankert.

1.6 Die Lernende Schule

In Anlehnung an Lernende Organisationen, die in der Management- und Change-Literatur beschrieben werden, entwickelten Schratz und Steiner-Löffler (1999) das Modell der Lernenden Schule. Diese betrachten sie als jene Schultypen, die den Herausforderungen der Zukunft am besten gewachsen sind. Eine Lernende Schule hat mehr als Unterricht und vorgeschriebene Lehrpläne zum Zweck, sie entwickelt sich vom Denken „Ich und meine Klasse“ zum Handeln „Ich und meine Schule“ oder „Wir sind unsere Schule“ (ebd., S. 24-25).

Die Merkmale von Lernenden Schulen sind in 7 „Axiomen“ beschrieben (ebd. S. 39-98):

- Die *Lernende Schule* ist daran zu erkennen, dass sich ihre Entwicklung förderlich auf die Qualität des Unterrichts auswirkt.
- Die *Lernende Schule* verändert Schulraum, Schulzeit und Schul-Kausalität und fasst diese Veränderungen als Indikatoren für Erfolgchancen und Nachhaltigkeit ihrer Entwicklung auf.
- Die *Lernende Schule* ist daran zu erkennen, dass das Ethos der Schule und der pädagogische Eros zusammenwirken.
- Die *Lernende Schule* schöpft umso mehr aus ihrem Entwicklungspotential, je bewusster sie sich aus dem Problemraum in den Lösungsraum begibt.
- Die *Lernende Schule* bedient sich ihrer fraktalen Struktur und setzt die Strategien ein, die die größte Hebelwirkung erzielen.
- Die Qualität der *Lernenden Schule* ist abhängig von der Qualität der Kooperation der Mitglieder, diese wiederum von der

Qualität der Kommunikationsprozesse zwischen ihnen.

- Das System *Lernende Schule* geht bewusst mit seinen „Schnittstellen“ um: Es schafft klare Rahmenbedingungen, wo ihm dies möglich ist, und schöpft Potential aus der „fuzziness“ des Ungeklärten.

Der Führung kommt eine besondere Aufgabe im Konzept der Lernenden Organisationen zu:

Führungskräften und somit Schulleitungen müssen die Fähigkeit erwerben, gemeinsame Visionen zu schaffen, mentale Modelle an die Oberfläche zu bringen und zu hinterfragen, systemische Denkmuster zu fördern. Sie sind dafür verantwortlich, Organisationen aufzubauen, in denen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre Fähigkeiten verbessern, die Zukunft zu gestalten. Führungskräfte sind für das Lernen verantwortlich (Senge, 1993, zitiert nach Schratz & Steiner-Löffler, 1999, S. 24). Diese hohe Verantwortung der Schulleitung verlangt auch eigene Professionalisierungsmöglichkeiten.

Durch zunehmende Autonomisierung werden den Schulen über Rahmenlehrpläne auch in der curricularen Gestaltung mehr Freiräume gewährt. Dies verlangt, dass an den Schulen Ziele und Schwerpunkte gesetzt werden. Über das Erstellen eines gemeinsamen Schulprogramms sollte der Einigungsprozess gelingen und in verbindliche Aussagen über die Identität der Schule münden (ebd., S. 208).

Schratz und Steiner-Löffler (ebd., S. 215-217) beschreiben in ihrem Modell der *Lernenden Schulen* die Schulentwicklung am Standort in mehreren Stufen – von der Leitbilderstellung (ausgehend von einer Vision), über das Schulprogramm, bis zur Umsetzung der Konzepte und Strategien am Standort. Das Schulprogramm dient einerseits der strategischen Kommunikation nach außen, andererseits der Schaffung eines gemeinsamen Selbstverständnisses im Inneren. Die ge-

meinsame Beantwortung von Kernfragen wie: „Wer sind wir?“ „Was wollen wir?“ „Wie wollen wir das erreichen?“ bis hin zu Fragen über Werte, über Systempartnerinnen und -partner innerhalb und außerhalb des Systems und Fragen nach strategischen Maßnahmen schaffen Identität und eine gemeinsame Kultur.

Das Erstellen eines Leitbilds verlangt weitere konkrete Schritte. Ein Schulprogramm wird festgelegt, Umsetzungsvorhaben werden geplant und Umsetzungsmaßnahmen verbindlich durchgeführt. Datenbasierte Entwicklung und Evaluation der Ergebnisse und Prozesse sind Bestandteile jeder Schulentwicklungsmaßnahme. Schulentwicklung ist somit kein beliebiger Prozess (ebd., S. 215-217) und wird wie folgt durchlaufen:

Diese Prozesse passieren nicht nur in unterschiedlichen Ebenen, sondern auch im Spannungsfeld zwischen Sache/Inhalt und Emotion. Das Einbeziehen aller Beteiligten ist ebenso, wie die Verinnerlichung des Entwick-

lungsvorhabens auf emotionaler Ebene, Bestandteil des SE-Prozesses (ebd. S. 123-124).

Das Konzept der Lernenden Schule verweist stark auf die Qualität des Unterrichts und somit auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler, setzt Problemerkennung und Problemlösungsfähigkeiten voraus, ebenso wie Kooperationsfähigkeit und Kommunikation. Lernende Schulen entwickeln Motivation und Fähigkeit zur Veränderung. Das Nutzen von Freiräumen durch Autonomie bietet Freiheit, verlangt aber zugleich Verbindlichkeit und Verantwortungsübernahme.

1.7 Horizontale Schulentwicklung – Bildungsnetzwerke

Schulentwicklung veränderte sich in den letzten Jahren hin zur Entwicklung regionaler Schul- und Bildungslandschaften. Die Organisation in Netzwerken leitet eine neue Phase der Schulentwicklung ein. Diese jüngste Erscheinungsform ist noch auf der Suche nach ihrem Begriff. *Horizontale Schulent-*

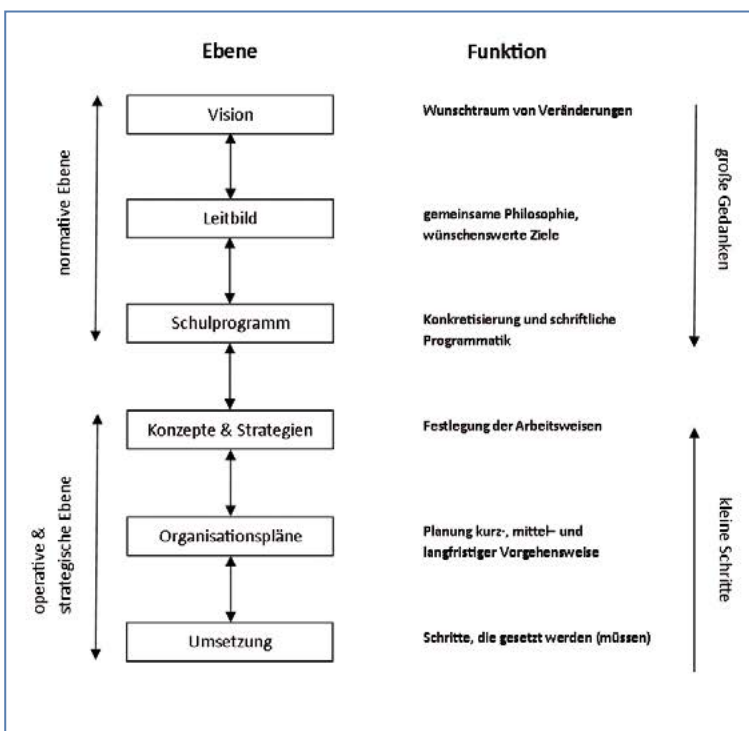


Abbildung 3: Ebenen und ihre Funktionen bei der Erstellung eines Schulprogramms (nach Schratz & Steiner-Löffler, 1999, S. 209)

wicklung ist eine mögliche Bezeichnung dafür (Brühlmann & Rolff, 2015, S. 4).

Horizontale Schulentwicklung bezeichnet die Organisation von bereits zahlreich laufenden einschlägigen Schulentwicklungsaktivitäten ganz gut, vor allem die regionalen und überregionalen Netzwerke sowie auch die (...) innerschulischen Aktivitäten des Aufbaus einer mittleren Leitungsebene (distributed leadership, middle level leadership) oder die Einrichtung von Steuergruppen. (Brühlmann & Rolff, 2015, S. 5)

Rolff (2016, S. 174-176) beschreibt *Horizontale Schulentwicklung* als eine Entwicklung, die weder Top-down noch Bottom-up konzipiert ist. Statt Top-down werden den Schulen gesicherte Rahmenbedingungen vorgegeben (LehrerInnen-Bildung, Ressourcen, Curriculum) und statt Bottom-up entwickeln sich Schulen nicht mehr als Einzelschulen, sondern in Netzwerkverbänden. Die Zukunft der Schulentwicklung liegt möglicherweise im horizontalen Transfer von Erfahrungen, Projekten und Prototypen, der auf freiwilliger Basis und auf Augenhöhe institutionalisiert werden kann. Bestehende flächenweite von oben geführte Reformprojekte in geografisch-gouvernemental begrenzten Bildungssystemen existieren bereits. Einzelschulen entwickeln sich, ohne Anspruch, diese Entwicklungen auszutauschen. Horizontale Entwicklung wäre für beide Seiten gewinnbringend.

Horizontale Entwicklungen sind immer offene und räumliche Entwicklungen, die sich finanziell und in ihrer Führung von Bildungsstrukturen lösen können. Besonders relevant für Schulentwicklung sind Netzwerke mit außerschulischen Institutionen und Organisationen, durch die Schulen getragen und unterstützt werden können. Diese Entwicklungen werden von einer Vision oder einer gemeinsamen Idee angetrieben. Den Schulleitungen kommt dabei eine noch an-

spruchsvollere Rolle zu. Sie engagieren sich für Unterrichtsentwicklung und leiten nicht nur die eigene Schule, sondern gestalten Teile des übergreifenden Schulsystems mit. Damit entwickeln sich Schulleitungen zu „System Leaders“ (ebd., S. 175-176).

2 Schulentwicklungsbegleitung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig

An der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig, Institut FWB-PKS 1 (Institut für Fort- und Weiterbildung-Primarstufe und Koordination Sekundarstufe I) konnte 2015 ein neues Team für Schulentwicklungsbegleitung gebildet werden. Es setzt sich aus Absolventinnen und Absolventen des Lehrgangs Schulentwicklungsberatung und Kolleginnen und Kollegen mit adäquaten Zusatzausbildungen zusammen. Dieses Team unterstützt Schulen in den jeweiligen Veränderungsvorhaben durch externe Begleitung. Entwickeln müssen sich Schulen jedoch selbst.

Die Praxis zeigt sich in unterschiedlichen Prozessbegleitungen, vorwiegend an Einzelstandorten. Alle Entwicklungsvorhaben von Schulen müssen einem Prozess zugeordnet werden können, um von der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig unterstützt zu werden. Schulen zeigen individuellen Entwicklungsbedarf auf, der am Standort entsteht. Testungsergebnisse von PISA (Programme for International Student Assessment) und BISTA (Bildungsstandards) können Anlass für gezielte Entwicklungsvorhaben sein, ebenso wie die zentral gesteuerte NMS-Entwicklung (Neue Mittelschule). Vereinzelt werden Schulentwicklungsvorhaben durchgeführt, deren Notwendigkeit durch aktuelle Anlässe oder auch durch Krisen entsteht (z.B. Flüchtlingsströme 2015/16, Konflikte in Teams). Auch verpflichtende, vom System gesteuerte Veränderungen sind Anlass für Schulen, Entwicklungsbegleitung von Prozessberaterinnen und -beratern anzufordern. Die maßgeblichen (Top-down)

Entwicklungen im Pflichtschulbereich sind SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) und die Institutionalisierung der NMS.

In den SQA-Prozessen bearbeiten Schulen zwei von ihnen gewählte Entwicklungsthemen, die der Rahmenzielvorgabe des BMB zuordenbar sind. In dieser Rahmenzielvorgabe ist die „Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens an allgemein bildenden Schulen in Richtung Individualisierung, Kompetenzorientierung und inklusive Settings“ festgelegt (BMB, 2016a). Zeitrahmen, Dokumentation durch Entwicklungspläne und Bilanz-Ziel-Vereinbarungen sind vorgegeben.

In einem koordinierten Zusammenspiel aller Ebenen des Schulsystems sollen durch SQA Entwicklungsprozesse etabliert werden, die in Form einer Aufwärtsspirale von der Bedürfnisformulierung und Ist-Stand-Analyse über Zielvereinbarungen, Umsetzungsmaßnahmen und Erfolgsüberprüfungen zu Konsequenzen und weiterführenden Vorhaben führen. Dabei soll es immer um konkrete, bedarfsorientierte Entwicklungsvorhaben gehen, welche die Schüler/innen auch tatsächlich erreichen. (BMB, 2016b)

2.1 Ablauf und äußerer Rahmen von SE-Prozessbegleitung

In den äußeren Rahmenbedingungen wurden in unserem Team der SE-Beraterinnen und Berater Strukturen und Abläufe entwickelt, die eine gemeinsame Basis für gelingende Prozesse darstellen. Dabei bildete das Modell von Dalin und Rolff (1990, siehe Abschnitt 1.3) in Bezug auf die ersten Prozessschritte – Initiierung, Einstieg, Kontrakt – die Grundlage für alle SE-Prozessbegleitungen in der Praxis. Initiierung entsteht an den Schulen selbst. Schulleitungen suchen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig aktiv um Schulentwicklungsbegleitung an. In einem telefonischen Erstgespräch werden Anliegen, Ziele und Inhalt

te diskutiert, die Schulentwicklungsthemen bzw. Schulschwerpunkte zum Entwicklungsvorhaben in Bezug gesetzt und mögliche Rahmenbedingungen geklärt.

Zunächst wird als Basis für den Gesamtprozess ein verbindliches Contracting-Gespräch mit der Schulleitung sowie Repräsentantinnen und Repräsentanten aus dem jeweiligen Schulteam vor Ort durchgeführt. Ist eine Steuergruppe installiert, so vertritt meistens diese das Kollegium. Im Contracting werden Ressourcen, Wunsch nach Veränderung, Ziele und Nicht-Ziele aufgezeigt oder erarbeitet. Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Standorte sind Inhalte des Gesprächs, ebenso, wie unterschiedliche Rollen und deren Verantwortlichkeiten. Dem Modell von Dalin und Rolff folgend werden die Verantwortung der Schulleitung am Standort und ihre aktive Teilnahme und Präsenz im Prozess angesprochen sowie die Rolle und Aufgabe der externen Begleitung dargestellt.

In einem weiteren Schritt wird (im Idealfall) die Architektur des Prozesses von Schulteams oder gemeinsam mit Schulteams festgelegt. Vereinzelt erstellen SE-Begleiterinnen und Begleiter eine Architektur oder Prozessstruktur der Veränderungsprozesse und sprechen diese mit den Schulen ab. Das zeitliche Ausmaß der Begleitung wird festgelegt und begrenzt, bevor die Prozesse mit dem gesamten Kollegium gestartet werden. Diese Architektur dient der Orientierung und Transparenz, ist in der Umsetzung flexibel und wird entsprechend der gemeinsamen Entwicklungsschritte adaptiert.

Schulentwicklung ist prozessorientiertes Arbeiten. Prozessorientierung bedeutet auch, zeitliche Ressourcen dafür einzuplanen. Schulentwicklung kann nicht an einem Nachmittag passieren, Veränderung braucht konsequente Vorgehensweisen, Dokumentation und zielorientiertes Arbeiten (Dalin & Rolff, 1990; Rolff, 2012; Schratz & Stei-

ner-Löffler, 1999). Die gemeinsame Entwicklung am Standort steht dabei im Fokus, nicht die isolierte Vermittlung von Inhalten, deren Anwendung beliebig bleibt. Fachliche Inputs können diese Prozesse unterstützen, sind diesen aber untergeordnet.

2.2 Inhaltliche Struktur - Prozessszenarien

Das Drei-Wege-Modell (Rolff, 2012, siehe Abschnitt 1.5) dient unserem Team als Denkfolie und bietet Orientierung in der Vielfältigkeit der Zugänge und Einstiegsszenarien für SE. Die Freiheit einzelner Schulen zeigt sich im jeweiligen Entwicklungsansatz, die Verbindlichkeit in der Zielorientierung, der Zielklarheit und im Blick auf das Gesamtsystem. In dieser Unterschiedlichkeit der Zugänge zeigen sich folgende Prozessszenarien:

- Schulen arbeiten an der Unterrichtsentwicklung und zeigen konkreten Veränderungsbedarf im Unterricht auf (z.B.: Wochenplanarbeit, Projektunterricht oder Umgang mit heterogenen Gruppen). Veränderungen in der Organisation und Bedarf an Personalentwicklung sind Folgen daraus und werden in weiterführenden Prozessen bzw. auf individueller Ebene bearbeitet.
- Schulen arbeiten an der Teamentwicklung um ein gemeinsames Verständnis und die Basis für den Prozess zu schaffen. Ziel ist vorerst, eine gemeinsame Kultur festzulegen. Vereinzelt ist es notwendig, Konflikte im Kollegium vor Start des Prozesses zu bearbeiten (Rolff, 2012; Schratz & Steiner-Löffler, 1999). Diese Teamentwicklungsprozesse als Basis für SE werden der Organisationsentwicklung zugeordnet.
- Prozesse starten auf der Ebene der Organisationsentwicklung (Auf dem Weg zur inklusiven Schule, Schulfusion, o.a.) und die Veränderungen im Unterricht und in der Personalentwicklung resultieren daraus.
- Schulen starten in einer komplementären Beratung in der Personalentwicklung und arbeiten stark fokussiert an Inhalten

(z.B.: Der Individuelle Förderplan, Lesen, Mathematik im Schuleingang, Umgang mit schwierigen Situationen mit Schülerinnen und Schülern oder Alternative Leistungsbeurteilung). Diese werden dann in weiteren Prozessschritten in die Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung implementiert bzw. institutionalisiert.

2.3 Herausforderungen in der Praxis

Die Tätigkeit der Schulentwicklungsbegleitung ist zugleich bereichernd und herausfordernd. SE-Prozesse verlangen die individuelle Abstimmung und Planung und die Umsetzung durch maßgeschneiderte Konzepte für den jeweiligen Standort. Es gibt keine für alle wirksame und anwendbare Vorgehensweise. Im Dialog werden die Vorhaben der einzelnen Schulen konzipiert, strukturiert und umgesetzt.

Jede Schule hat ihre Eigenart (entwickelt) und ist in der Wahrnehmung einzigartig. Das heterogene Bild von Schulen zeigt sich allein schon am unterschiedlichen Entwicklungsstand der Schulen. Schulen, die auf dem Weg zur Lernenden Schule sind oder bereits als Lernende Schulen arbeiten, zeigen ein anderes Selbstverständnis als Schulen, in denen der Fokus noch stark auf den eigenen Unterricht und die eigene Klasse gerichtet ist. Herrscht das mentale Modell „Ich und meine Klasse“ vor, bedeutet dies in Bezug auf Schulentwicklung, dass Voraussetzungen wie

- Kommunikation und Kooperationsbereitschaft
- Bereitschaft, das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu diskutieren
- Mut und Kreativität, die innere Ausgestaltung eines vorgegebenen Rahmens zu nutzen
- Verbindlichkeit in der Umsetzung von SE-Vorhaben für die gesamte Schule erst geschaffen werden müssen (Rolff, 2012; Schratz & Steiner-Löffler, 1999).

Erwartungshaltungen an eine SE differieren nicht nur von Standort zu Standort, sondern auch innerhalb des Standorts. Neben vielen gelingenden Faktoren in der Arbeit mit Schulen ist unser Team der SE-Begleiterinnen und Begleiter in einzelnen Prozessen auch mit einer Praxis konfrontiert, die sich in folgendem Spannungsfeld darstellen lässt:

Um diese Herausforderungen gemeinsam zu bewältigen und SE gelingen zu lassen, braucht es auf Seiten der SE-Beratung (Rollen) Klarheit, Stringenz, Konsequenz, Transparenz, Kommunikation und Dialogfähigkeit,

auf Seiten der Lehrerinnen, Lehrer und der Schulleitung Bereitschaft und Verantwortungsübernahme für Prozesse und deren Gelingen sowie Diskussion und Dialogfähigkeit in der Absprache mit SE-Beraterinnen und Beratern. Innerhalb des SE-Teams an der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig braucht es für die Bewältigung dieser schwierigen Situationen eine Kultur des professionellen Austauschs, des voneinander und miteinander Lernens, mit dem Ziel der Weiterentwicklung auf personeller und inhaltlicher Ebenen ebenso wie auf Team-Ebene.

Vorannahmen für gemeinsames Arbeiten		Erfahrungen in der Praxis
SE-Beraterinnen und Berater als Verantwortliche für die Prozessgestaltung und Begleitung, nicht aber für Inhalt und Umsetzung (Dalin & Rolff, 1990)	↔	Erwartungen, dass SE-Beraterinnen und Berater Inhalte, Lösungen, praktikable Modelle präsentieren
Verantwortungsübernahme von Personen an den Schulen (ebd.)	↔	Verantwortungszuschreibung an SE-Begleiterinnen und Begleiter
Schulleitung als Verantwortliche oder Verantwortlicher am Standort muss in der Ausgestaltung der Führung anwesend und sichtbar sein (ebd.; Schratz & Steiner-Löffler, 1999)	↔	Schulleitung, die am Prozess nicht teilnimmt, die Führung nicht wahrnimmt oder an SE-Begleitung abgibt
Prozessorientierung, Konsequenz und Nachhaltigkeit in Prozessen (Rolff, 2012)	↔	Bedürfnis nach schnellen Ergebnissen und Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht
Prozesse, die die eigene Entwicklung, das Annehmen von Herausforderungen und das Verlassen der Komfortzone fordern (Schratz & Steiner-Löffler, 1999)	↔	Erwartungen von Schulteams an rezeptive Methoden
Aktive Prozessgestaltung mit Blick auf das gesamte System Schule (ebd.)	↔	Das Denken von „Ich und meine Klasse“ Das Denken von „Ich und mein Unterricht“
Langfristige Entwicklungen, denen Themen und Inhalte untergeordnet sind (Rolff, 2012; Schratz & Steiner-Löffler, 1999)	↔	Beliebige Themenwahl Viele Themen, keine konkreten Ziele

*Tabelle 1:
Schulentwicklungsprozesse:
Vorannahmen und
praktische Erfahrungen*

3 Zusammenfassung

Schulentwicklung in ihren Anfängen war gleichzusetzen mit äußerer Planung und zentraler Steuerung, deren Wirksamkeit nur bedingt gegeben war. Pädagogik stand ebenso wie das Lernen der Schülerinnen und Schüler nicht im Fokus. Fend (1986) hat mit dem Blick auf die Einzelschule einen wesentlichen Baustein für die SE aus heutiger Sicht gelegt und pädagogische Veränderungen in den Mittelpunkt gestellt. Das Modell der Einzelschule als Motor der Entwicklung stellte den ersten Paradigmenwechsel in der SE dar. Damit stellte Fend (1986) die einzelnen Standorte und Pädagogik in das Zentrum von Entwicklung und verwies auf die Verantwortung der handelnden Personen an den Schulen für eine gelingende Veränderung.

Dalin und Rolff (1990) bauten mit dem *Institutionellem Schulentwicklungsprogramm* auf dem Modell der Einzelschule und auf dem der Organisationsentwicklung auf. Bausteine aus dem abgebildeten Phasenschema werden in der aktuellen Schulentwicklungsbegleitung angewendet. In der Praxis zeigt sich, dass die starre Vorgabe von Abläufen einschränkt. Prozesse sind nicht nach Vorgabe planbar, sondern müssen aus den Bedürfnissen und Vorhaben der Schulen entwickelt und immer wieder adaptiert werden. Festgelegte Prozessabläufe sind noch nicht Garant dafür, dass Inhalte umgesetzt werden und sich auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler auswirken.

Klippert (2000) und Bastian (1997) verwiesen auf schnelle Wirksamkeit und Anwendbarkeit von Veränderungen durch Unterrichtsentwicklung. Die Konzepte der UE können hilfreich für Lehrpersonen und deren Unterricht sein, bergen aber die Gefahr der Reduktion auf Methodentraining. UE kann der Beliebigkeit der Einzelperson unterliegen, wenn sie keine Auswirkungen auf die Gesamtorganisation initiiert. Die Rolle der SE-Begleitung

im Konzept Klipperts führte mitunter zu einem Verständnis des „Trainierens“ von Methoden. Diese Sicht auf SE-Begleitung und Beratung war stark anleitend und inhaltsfokussiert. Sie deckt sich nicht mit der Sicht auf unterstützende und begleitende Beratung in der aktuellen Praxis, die davon ausgeht, dass Schulen lernende Organisationen sind, die Problemlösefähigkeiten selbst entwickeln und anwenden.

Die unterschiedlichen Sichtweisen und Ansätze von Schulentwicklung vereinte Rolff (2012) im Drei-Wege-Modell und initiierte damit einen zweiten Paradigmenwechsel. Ansatzmöglichkeiten für Schulentwicklung sind Organisations-, Unterrichts- oder Personalentwicklung. Unabhängig vom jeweiligen Bereich des Einstiegs zeigen Veränderungen Auswirkungen auf alle anderen Bereiche und das System Schule in seiner Ganzheit. Rolff legte in diesem Modell das Lernen der Schülerinnen und Schülern als zentralen Bezugspunkt für alle Entwicklungen fest und zeigte den innerschulischen und außerschulischen Systemzusammenhang auf. Dieses Drei-Wege-Modell dient dem SE-Team an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig als Grundfolie für Einstiegsszenarien und als Orientierungshilfe, um den Gesamtblick auf systemische Auswirkungen, Auswirkungen auf die Organisation Schule ebenso wie auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu bewahren.

Die Eigenart und Eigenwirksamkeit lebender Systeme stellten Schratz und Steiner-Löffler (1999) in ihrem Konzept der *Lernenden Schule* dar. Wesentlich in diesem Modell ist die Haltung aller Personen an einer Schule, die SE gelingen lässt: Es braucht den Perspektivenwechsel von „Ich und meine Klasse“ hin zu „Wir als Schule“. Zugleich verlangen Lernende Schulen als Orte der Entwicklung und gemeinsamen Gestaltung, in denen Eigeninitiative und Eigenmotivation gelebt werden, Autonomie und Führungskräfte, die Verantwortung für das Lernen aller überneh-

men. Das Konzept der *Lernenden Schule* zeigt die Komplexität der Entwicklungsvorhaben und Entwicklungsprozesse von Schulen auf. Gemeinsame Einigungsprozesse zu pädagogischen Fragestellungen und die konkreten Umsetzungsschritte der Veränderungsvorhaben stehen im Fokus. Das Modell beinhaltet für das SE-Team der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig eine Zielbeschreibung für die gemeinsame Arbeit mit Schulen. Dieses basiert darauf, die Schule darin zu unterstützen, sich zu einer Lernenden Schule zu entwickeln, die Haltungen und Fähigkeiten erwirbt, um eigenständig Veränderungen umzusetzen, Problemstellungen zu lösen und damit keiner externen Begleitung mehr bedarf.

Die aktuelle Form der horizontalen Schulentwicklung könnte einen dritten Paradigmenwechsel einleiten und stützt sich auf den horizontalen Austausch in Netzwerken und Lerngemeinschaften (Brühlmann & Rolff, 2015). In der Praxis der SE wird horizontaler Austausch im Sinne eines miteinander-von-einander und füreinander Lernens immer mehr als Gelingensbedingung für Prozesse und gemeinsame Entwicklung erlebt. Vernetzung und Austausch an und zwischen Standorten, auf gleicher und unterschiedlichen Ebene kann durch zusätzliche Angebote zu Kollegialer Hospitation, Professionellen Lerngemeinschaften, Lesson Studies u.a. unterstützt werden.

In der Praxis der Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig zeigen sich unterschiedliche Entwicklungsprozesse, Gelingendes und Herausforderndes. Klare Vereinbarungen bilden die Grundlage für die Zusammenarbeit von Schulentwicklungsbegleiterinnen und -begleitern und einzelnen Schulen. Die Schulleitung als starker Partner an der Schule, die Beteiligung und Verantwortungsübernahme des gesamten Kollegiums sind wesentliche Voraussetzungen für gelingende Prozesse. Der hohe Anspruch an Schulleitungen, Leh-

rerinnen und Lehrer an eine Kultur des Miteinanders und des gemeinsamen Gestaltens und Entwickelns für den Standort ist in der Praxis nicht immer Ausgangssituation, vielmehr Ziel und Inhalt von SE-Prozessen. Die Sicht auf SE-Begleitung ist eine unterstützende, in der Gestaltung und Veränderung begleitende. Steuerung und Vorgabe von Inhalten sind nicht Aufgabe der SE-Beratung. Inhalte werden den Prozessen untergeordnet und nur im Bedarfsfall vermittelt. Eine Ausnahme bilden komplementäre Begleitungsprozesse. Hier erfolgt eine Trennung von Inhalt und Prozess durch die Begleitung von zwei Personen mit klarer Zuständigkeit, nämlich der von Begleitung einerseits und inhaltlicher Expertise andererseits.

4 Ausblick

Mit Blick auf aktuelle Veränderungsvorhaben im Österreichischen Schulsystem – Autonomiepaket, (BMB, 2015) und Bildungsreform (BMB, 2016c) – wird Schulentwicklung in den kommenden Jahren noch mehr Bedeutung erlangen.

Die geplante Organisation in regionalen Clustern weist auf vermehrten horizontalen Austausch zwischen Schulen und Schularten hin. Es stellt sich die Frage, ob die Einzelschule als „Motor der Entwicklung“ weiterhin im Fokus steht, oder vielmehr die regionalen Schulen im Cluster. Dies würde bedeuten, dass Entwicklungen im gesamten Netzwerk betrachtet werden und spezifische Einzelentwicklungen ein Baustein im Gesamten sind. Der erweiterte Blick auf andere Schularten und Kooperation mit anderen Schularten in der gemeinsamen Ausrichtung ist neu.

Neu ist auch das hohe Ausmaß an Autonomie. Dieses verlangt von Schulen Klarheit in der Ausgestaltung der Rahmenvorgaben ebenso, wie in der Planung und Umsetzung von Schwerpunkten und Entwicklungen. Freiheit durch Autonomie bedarf Eigeninitiative und Eigenverantwortung für Schulen.

Die daraus folgende bedarfsorientierte Fort- und Weiterbildung bedeutet, dass die Auswahl der Fortbildungen zur Entwicklung des Schulclusters beiträgt. Schulen oder Schulcluster müssen also selbst den Bedarf an Fortbildungen in ihren Entwicklungen festlegen und ausweisen.

Die Führungsgestaltung durch zentrale Clusterleitungen und deren Führungsteams deutet auf ein Führungsverständnis hin, das dem des „Shared Leadership“ (Hofbauer & Westfall-Greiter, 2010) entspricht. Lehrpersonen haben die Möglichkeit, sich in der Führungsgestaltung einzubringen und stehen damit vor neuen Herausforderungen und zusätzlichen Möglichkeiten. Diese Ausgestaltung einer mittleren Führungsebene birgt viele Chancen und Veränderungsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer, bedeutet aber auch, Verantwortungsübernahme für Teilbereiche am Standort.

Eine Vision von Schule zeigt eine Schule, in der Vernetzung und professioneller Austausch in und zwischen unterschiedlichen schulischen Ebenen die Qualität des Lehrens und Lernens steigern, in der Zeit und Raum zur Verfügung steht, um das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu diskutieren, evaluieren und optimieren, in der innerschulische Ressourcen sichtbar und nutzbar werden und in der die Sicht nach Innen einer Sicht nach Außen weicht, um Umwelten und Systempartnerinnen und -partner miteinzubeziehen. Schulartenübergreifende Vernetzung ermöglicht regionale Fort- und Weiterentwicklung sowie Stärkung und individuelle Ausgestaltung von Standorten.

Die künftige Entwicklungsrichtung von Schulen ist ungewiss, die (Weiter)Entwicklung, nötige Anpassungen und Veränderungen der Schulen sind gewiss.

Literatur

- Bastian, J. (1997). Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. *Pädagogik*, 2, S. 6-12.
- Bastian, J. (2007). *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015). *Bildungsreformkommission. Vortrag an den Ministerrat*. Abgerufen am 19.01.2017 von <https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2015/20151117.pdf?5s3rt6>
- Bundesministerium für Bildung. (2016a). *SQA-Rahmenzielvorgabe ab September 2016*. Abgerufen am 19.01.2017 von <http://www.sqa.at/course/view.php?id=61>
- Bundesministerium für Bildung. (2016b). *SQA auf einen Blick*. Abgerufen am: 19.01.2017 von <http://www.sqa.at/course/view.php?id=53>
- Bundesministerium für Bildung. (2016c). *Vortrag an den Ministerrat betreffend "Arbeitsgruppe Bildung"*. Abgerufen am: 19.01.2017 von <http://archiv.bundeskanzleramt.at/DocView.axd?Cobid=64072>
- Brühlmann, J. & Rolff, H.-G. (2015). Horizontale Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 1, S. 4-7.
- Dalín, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht; eine Veröffentlichung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, Soest und von Imtec/Oslo. Soest: Soester Verlagskontor*.
- Fend, H. (1986). Gute Schulen - schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule* 78 (3), S. 275-293.
- Klippert, H. (2000). *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. Bühren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 12-37). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schlee, J. (2014). *Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1999). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Westfall-Greiter, T. & Hofbauer, C. (2010). Shared Leadership setzt Teacher Leaders voraus. *Journal für Schulentwicklung*, 4, S. 8-15.

Klassenführung im Lehramtsstudium lernen?!

Elisabeth Seethaler und Barbara Pflanzl

Der vorliegende Artikel postuliert die Wichtigkeit von Klassenführung als eine Facette professionellen Handelns, die bereits im Lehramtsstudium thematisiert werden sollte. Am Beispiel des Linzer Konzepts der Klassenführung werden dazu erfolgsversprechende Strategien exemplarisch dargestellt. Darüber hinaus erfolgen theoretische und praktische Überlegungen, inwieweit und unter welchen Bedingungen Wissen und Können zu Klassenführung im Lehramtsstudium generiert werden können.

1 Erfahrungsbericht einer Lehrerin

Als ich als Lehrerin begann, war ich methodisch-didaktisch und fachlich gut ausgebildet. Außerdem verfügte ich bereits über Erfahrungen aus Leitungspositionen in der Wirtschaft. Wie eine Klasse zu führen ist, wie es gelingt, 25 SchülerInnen dazu zu bringen, zu tun, was meine perfekte Stundenplanung vorgab, davon hatte ich allerdings keine Ahnung. Und das Leben bestätigte mir dies sehr schnell. Eine gelungene Unterrichtsstunde im Rahmen der Schulpraxis zu halten, war etwas ganz anderes, als plötzlich allein vor damals noch achtundzwanzig 15jährigen zu stehen, die meine Grenzen auszuloten versuchten. Ich ging davon aus, Wertschätzung und liebevoller Umgang reichen, um einen Ordnungsrahmen zu schaffen, in dem ein gemeinsames Arbeiten möglich ist.

Ich vereinbarte zu Schulbeginn auf dieser Basis mit „meiner“ Klasse Regeln. Das funktionierte auch relativ gut, bis ich diese Klasse in einer Supplierstunde unterrichtete.

Ich betrat den Klassenraum. Der Lärmpegel legte sich nicht durch meine Anwesenheit. Als ich mir endlich Gehör verschaffte, sagte ich: „Lukas¹, würdest du bitte die Papiere aufheben und in den Mülleimer werfen?“ „Warum ich?“, entgegnete er. Ich verwies auf unsere gemeinsam vereinbarten Klassenregeln. Daraufhin erwiderte er mir, dass wir jetzt nicht „unsere“ Stunde hätten und dass außerdem nicht er die Papiere auf den

Boden geworfen hätte. Mittlerweile trat in der Klasse absolute Stille ein. Zu spannend war es für alle anderen, diesen Machtkampf bis ins letzte Detail mitzerleben. Ich hatte das Gefühl, über den Ausgang dieses Szenarios würden bereits Wetten abgeschlossen. Und ich hatte keine Ahnung, was jetzt eine richtige Reaktion von meiner Seite sein sollte. Ruhig wiederholte ich meine Bitte und ergänzte: „Ich möchte mit euch in einem sauberen Klassenzimmer arbeiten“. Woraufhin Lukas wiederholte, er habe die Papiere nicht zu Boden geworfen, es interessiere ihn nicht und es solle doch jemand anderer die Papiere aufheben, warum denn gerade er, das sei ja sowieso nicht gerecht. Ich war in echtem Zugzwang und ich wusste, wenn ich diese Situation jetzt nicht schaffe, wird in Zukunft mit mir „Schlitten gefahren“. Ich fasste all meinen Mut zusammen, sah ihm direkt in die Augen, hielt den Blickkontakt und sagte: „Du hebst jetzt die Papiere auf, weil ich es dir sage!“ Ich war über meine eigenen Worte und die Strenge, mit der ich sie aussprach, selbst entsetzt und schon tat es mir fast leid, das so formuliert zu haben. Doch Lukas stand auf, er sammelte alle Papiere ein und warf sie in den Mülleimer. Die Stunde verlief daraufhin unaufgeregt und ich begriff: Mein Studium über Klassenführung beginnt erst jetzt.

Solche oder so ähnliche Situationen prägen wohl jeden Schulalltag und sind für viele LehrerInnen eine Herausforderung, der es sich immer wieder zu stellen gilt. Wie agiere oder reagiere ich in so einer Situation rich-

¹ Name wurde abgeändert

tig? Welche Handlungsstrategien stehen mir zur Verfügung? Welches Wissen ist dazu notwendig? In der oben angeführten Situation ist erkennbar, dass kaum ein zeitlicher Spielraum bleibt, um sich diese Fragen zu stellen und sie reflektiert zu beantworten. Die Lehrperson steht unter zeitlichem Handlungsdruck. Sie muss sich für eine Handlungsstrategie entscheiden. In diesem Fall war es – wie dem Bericht zu entnehmen ist, intuitiv – eine Entscheidung, die zum erwünschten Verhalten geführt hat.

Wenn wir von „Führung“ sprechen, so stehen dahinter Fähigkeiten, die in einer Handlungskompetenz münden, die wiederum auf einem verantwortungsvollen, reflektierten Tun und Wirken basieren. BerufsanfängerInnen geben an, dass sie sich auf die Anforderungen der Klassenführung unzureichend vorbereitet fühlen (Piwowar, Ophardt & Thiel, 2016, S. 101). Die Relevanz des Themas Klassenführung kommt auch bei Terhart (2002, S. 35) in seiner Expertise für die Kultus Minister Konferenz zum Ausdruck, indem die Unterrichts-/Klassenführung als einer von zehn Standards für die Lehramtsausbildung (AbsolventInnen der 2. Phase) genannt wird. Dementsprechend bedeutsam ist es, die Entwicklung von Klassenführungskompetenzen zu fördern.

2 Klassenführung als Bedingung für das Lernen der SchülerInnen

Evertson und Weinstein (2006, S. 4) beschreiben Klassenführung als „the actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning.“ Damit verstehen die Autorinnen jene Handlungen, die LehrerInnen setzen, um eine Umwelt zu schaffen, die für akademisches und sozial-emotionales Lernen förderlich ist. Lenke und Mayr (2015, S. 60) formulieren dabei nicht nur kognitive Lernziele, sondern postulieren, dass Klassenführung dem Wohlbefinden und der Gesundheit von SchülerInnen

und Lehrkräften zuträglich sein soll bzw. zumindest diese nicht beeinträchtigen darf. Neben den bereits angeführten Begriffsbestimmungen finden sich bezüglich der Wortdefinition bei weiteren AutorInnen Unterschiede hinsichtlich des Fokus, den sie legen. Während bei Haag und Streber (2012, S. 7) das Bieten der Voraussetzung, um Lernfreude und Lerninteresse zu erfahren, im Vordergrund steht, sehen Mägdefrau (2010, S. 50) und Lipowsky (2007, S. 27) die adäquaten Arbeitshaltungen und Verhaltensweisen, die eingeübt werden müssen, als wesentliches Element. Apel (2009) wiederum bezeichnet Klassenführung aus didaktischer Perspektive „als ein Mittel der Steuerung und Aktivierung unterrichtlichen Lernens“. Aus unserer Sicht geht es bei Klassenführung im Wesentlichen darum, das akademische Lernen mit dem sozial-emotionalen Lernen zu verbinden, so dass zwischen Lehrperson und SchülerInnen auf einer emotional positiven, tragfähigen Beziehung Lernen bestmöglich arrangiert werden kann.

Als theoretische Grundlage zum Lehren und Lernen im Unterricht eignet sich hierfür das Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2012, S. 71). Dabei repräsentiert der Unterricht in seiner Gesamtheit ein Angebot, wobei der Output auf SchülerInnenseite nicht garantiert werden kann. Ob Lernen tatsächlich gelingt hängt u.a. von den SchülerInnen ab. Zum Beispiel, ob und wie unterrichtliche Handlungen der Lehrenden von SchülerInnen wahrgenommen und interpretiert werden oder auch, „ob und zu welchen motivationalen, emotionalen und volitionalen (...) Prozessen sie auf Schülerseite führen“ (ebd.). Davon ist es ebenfalls verursacht, inwieweit SchülerInnen lernen bzw. in welcher Qualität sie sich auf Lernprozesse einlassen. Es ist daher von besonderer Bedeutung, dass Lehrkräfte Rückmeldungen der SchülerInnen einholen, um so ihre Wahrnehmungen kennenzulernen und um diese bei ihrem pädagogischen Handeln berücksichtigen zu können.

3 Merkmale erfolgreicher Klassenführung

Im Linzer Konzept der Klassenführung (LKK) (Lenkse & Mayr, 2015) werden erfolgsversprechende Strategien der Klassenführung beschrieben, wobei zwischen direkten und indirekten Strategien differenziert wird. Die direkten Strategien schaffen die Rahmenbedingungen dafür, dass sich SchülerInnen intensiv dem Lernen widmen können. Dazu zählen Strategien des „Förderns sozialer Beziehungen in der Klasse“ (z. B. den SchülerInnen mit Wertschätzung zu begegnen) und „Kontrolle des Verhaltens der SchülerInnen“ (z. B. bei Unterrichtsstörungen rasch eingreifen). Die „Gestaltung des Unterrichts“ (z. B. die Auswahl bedeutsamer Lernziele) wird als indirekte Form der Klassenführung definiert, da es auch von ihr abhängt, inwieweit Lernen gelingt bzw. Störungen im Unterricht auftreten. Die AutorInnen beschreiben eine empirisch definierbare Bandbreite für jede Strategie von Klassenführung, innerhalb der sich erfolgreiche Lehrpersonen bewegen. Innerhalb dieser Bandbreite gelingt es Lehrpersonen, die Klasse so zu führen, dass SchülerInnen weniger Problemverhalten zeigen und mehr Lernstrategien anwenden (ebd. S. 74).

4 Generierung von Wissen und Können im Lehramtsstudium

Wie die Anwendung dieser Klassenführungsstrategien innerhalb der empirisch definierten Bandbreite im Lehramtsstudium vollzogen und gelingen kann, ist für uns von besonderem Interesse und wird deshalb aktuell im Rahmen des Projekts *LLEKlas - Lehr- und Lernarrangements zum Erwerb von Klassenführungsstrategien im Lehramtsstudium* (Projektleitung: E. Seethaler) beforscht. Unsere Vorüberlegungen basieren auf theoretischen Impulsen und wir möchten sie an dieser Stelle kurz erläutern.

Gemäß der Expertiseforschung zum LehrerInnenberuf (siehe z. B. Baumert & Kunter, 2006; König, 2010) verfügt eine Lehrkraft als

ExpertIn über ein Wissen und Können, womit die zentralen Anforderungen – und damit auch die Klassenführung – bewältigt werden können. Eine Grundannahme dabei ist, dass dieses Wissen und Können Fähigkeiten und Fertigkeiten sind, die erlernt werden können. Der Lernprozess beginnt dabei in theoretischen und praktischen Phasen der Ausbildung und wird durch Berufserfahrungen fortgesetzt, wobei sich das Wissen und Können weiterentwickelt (Bromme, 2008). Es erfolgt demgemäß eine Entwicklung der Lehrpersonenexpertise.

Berliner (2001, 2004) hat dazu in Anlehnung an Dreyfus und Dreyfus (1986) ein Modell generiert, demzufolge es fünf Entwicklungsstadien gibt (König, 2010):

1. *Novize (novice)*: Hier handelt es sich um Lehramtsstudierende am Beginn ihrer Ausbildung, die über kein professionelles LehrerInnenwissen und keine systematische LehrerInnenerfahrung verfügen. In dieser Phase ist die Aneignung eines Basiswissens zum Unterricht vorgesehen. So z. B. das Erlernen zentraler Begriffe und Konzepte sowie Regeln des Unterrichtens.
2. *Fortgeschrittener Anfänger (advanced beginner)*: In diesem Stadium befinden sich Lehramtsstudierende gegen Ende der Ausbildung, wenn während des Studiums professionelles Wissen (Blömeke, Felbrich & Müller, 2008; König, Tachtsoglou & Seifert, 2012) und systematische Handlungserfahrungen (Felbrich, Müller & Blömeke, 2008; König & Tachtsoglou, 2012) erworben wurden. Berliner (2004) folgend, beginnt in diesem Stadium die Aneignung von praktischem Unterrichtswissen. Darunter ist das Erfahrungswissen zu verstehen, das beim Unterrichten gesammelt und angeleitet reflektiert wird. In diesem Entwicklungsstadium fehlt jedoch noch die selbstbestimmte Eigenaktivität.
3. *Kompetent Handelnder (competent performer)*: Letztere ist ein wesentliches Merkmal des dritten Stadiums. Es beinhaltet Entscheidungs- und Planungsprozesse bei

- der Durchführung von Unterricht und das persönliche berufliche Handeln, wobei es noch an Flexibilität und Schnelligkeit fehlt.
4. *Profilierter (proficiency)*: Im vierten Stadium sind berufliche Tätigkeiten automatisiert und typische Unterrichtssituationen werden ganzheitlich erfasst. Berliner (2004) geht davon aus, dass Profilierte aufgrund ihres Erfahrungsschatzes und dem umfangreichen Fallwissen Ähnlichkeiten von Unterrichtsereignissen wahrnehmen und dementsprechend agieren können.
 5. *Experte (expertise)*: Das fünfte Stadium wird als sehr hoch entwickelt gesehen, das nur wenige Lehrpersonen tatsächlich erreichen. Das Handeln ist dabei von einer hoch ausgeprägten Automatisierung geleitet.
3. In professionellen Domänen ist Expertenwissen um Schlüsselkonzepte und eine begrenzte Zahl von Ereignisschemata arrangiert, an die Einzelfälle, episodische Einheiten oder Sequenzen von Episoden (...) angedockt sind."
 4. Professionelles Expertenwissen integriert Kontexte und erlaubt variantenreiches, opportunistisches Verhalten'.
 5. Basisprozeduren sind automatisiert, aber gleichwohl flexibel an die spezifischen Bedingungen des Einzelfalls und des Kontextes adaptierbar.

König (2010, S. 55) beschreibt dazu folgende Kriterien, die die Entwicklung vom Novizen zum Expertentum zusammenfassen:

1. eine zunehmende Vernetzung von Wissen mit vielen relationalen Verknüpfungen;
2. eine Veränderung der kategorialen Wahrnehmung von Unterrichtssituationen und eine zunehmende Interpretation dieser Situationen im Hinblick auf mögliche Handlungen, die auf professionellem Wissen beruht;
3. eine zunehmende Automatisierung von beruflichen Tätigkeiten, wobei sich bei der Ausübung die Geschwindigkeit und Flexibilität steigern.

Die Darstellung dieses Modells wirft aber zugleich die Frage auf, was unter „professionellem LehrerInnenwissen“ verstanden werden kann. Bei der Beantwortung orientieren wir uns an Baumert und Kunter (2006, S. 483), die die Ergebnisse zur LehrerInnenexpertiseforschung hinsichtlich der LehrerInnenwissenstypen wie folgt zusammenfassen:

1. Professionelles Wissen ist domänenspezifisch und ausbildungs- bzw. trainingsabhängig.
2. Expertenwissen ist sehr gut vernetzt und hierarchisch organisiert.

Eine auch in der LehrerInnenbildung weit verbreitete Typisierung von Wissen ist - abgeleitet aus der Gedächtnisforschung - die Einteilung in ein deklaratives und prozedurales Wissen. Deklaratives Wissen umfasst die Gesamtheit der Kenntnisse einer Person über Fakten und Sachverhalte. Während deklaratives Wissen das Was (Wissen, dass ...) beinhaltet, bezieht sich das prozedurale Wissen auf das Wie (wissen, wie ...). Dementsprechend wird das deklarative Wissen als Voraussetzung für prozedurales Wissen angesehen - Wissen wird zum Können (Klieme et al., 2007). Das entspricht den Befunden der Expertiseforschung, wonach das domänenspezifische deklarative und prozedurale Wissen zum Können des Experten/der Expertin beiträgt (Bromme, 2008; siehe auch König, 2010).

5 Lernen von Klassenführung im Lehramtsstudium

Den theoretischen Vorstellungen des Angebots-Nutzungs-Modells der LehrerInnenbildung folgend (Lipowsky 2010; Mayr 2012a), gehen wir davon aus, dass motivationale und kognitive Merkmale der Studierenden wesentlich dafür sind, in welchem Ausmaß und in welcher Weise die im Studium vorgefundenen Lerngelegenheiten wahrgenommen bzw. genutzt werden und welche Lernergebnisse (z. B. Wissen über Klassenführung) tatsächlich erreicht werden (Mayr 2012b).

Zu berücksichtigen ist daraus folgend, dass die Lehramtsstudierenden nicht als „tabula rasa“ in den Lernprozess eintreten, sondern mit unterschiedlichen relevanten Teilkompetenzen in unterschiedlich ausgeprägter Form bereits das Lehramtsstudium beginnen (Neuweg, 2010, S. 39). Insofern ist bei anzubietenden Lernarrangements zu beachten, dass die persönlichen Erfahrungen und damit verbundenen Fähigkeiten der Lehramtsstudierenden einbezogen werden. Darüber hinaus gilt es nach Ophardt und Thiel (2016, S. 18) zum Erlernen der Klassenführung komplexe Lernarrangements mit sich ergänzenden Ansätzen wie theorie-, simulations- und videobasiertem Lernen anzubieten.

6 Resümee

Aufgrund der dargestellten Überlegungen finden wir es wichtig und erforderlich, dass Lehramtsstudierende in der ersten Phase der Ausbildung aufgrund der angebotenen Lehr- und Lernarrangements zumindest aus der BeobachterInnenperspektive Strategien der Klassenführung erkennen, analysieren und beurteilen können. Dieses Ziel verfolgen wir in unserem Projekt LLEKLas (Lehr- und Lernarrangements zum Erwerb von Klassenführungsstrategien im Lehramtsstudium). In der nächsten Phase erfolgt die selbstbestimmte Anwendung von Klassenführungsstrategien in der Schulpraxis, die Entscheidungs- und Planungsprozesse im beruflichen Handeln umfasst. Ziel sollte es sein, dass sich LehrerInnen in der Berufseinstiegsphase von der kompetent handelnden (competent performer) zur profilierten Lehrperson (proficiency) entwickeln und nach einigen Jahren der Berufstätigkeit Unterrichtssituationen ganzheitlich erfassen können. Dann wären Lehrpersonen in der Lage, auch unter zeitlichem Handlungsdruck, in der Klassenführung Handlungen zu setzen, die für akademisches UND sozial-emotionales Lernen förderlich sind.

Literatur

- Apel, H.J. (2009). Klassenführung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 171-175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumerl, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Berliner, D.C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *Educational Research*, 35, 463-482.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24, 200-212.
- Blömeke, S., Felbrich, A. & Müller, C. (2008). Messung des erziehungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 195-218). Münster: Waxmann.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 159-167). Göttingen: Hogrefe.
- Eder, F. (2006). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 622-631). Weinheim: Beltz.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.) (2006). *Handbook of classroom management*. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Felbrich, A., Müller, C. & Blömeke, S. (2008). Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 327-362). Münster: Waxmann.
- Haag, L. & Streber, D. (2012). *Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*. Weinheim: Beltz.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.-J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: BMBF.
- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität - Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften - Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40-105). Berlin: DGLS.
- König, J. & Tachtsoglou, S. (2012). Pädagogisches Professionswissen und selbst eingeschätzte Kompetenz. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 284-297). Münster: Waxmann.
- König, J., Tachtsoglou, S. & Seifert, A. (2012). Individuelle Voraussetzungen, Lerngelegenheiten und der Erwerb von pädagogischem Professionswissen. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 234-283). Münster: Waxmann.
- Lenske, G. & Mayr, J. (2015). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung. In *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2015* (S. 71-84). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? *Friedrich Jahresheft 2007*, 15, S. 26-30.
- Mägdefrau, J. (2010). Klassenführung. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen* (S. 49-67). Kempten: Klinkhardt.
- Mayr, J. (2012a). Ein Lehramtsstudium beginnen? Ein Lehramtsstudium beginnen lassen? In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 38-57). Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Mayr, J. (2012b). Lehrer/in werden in Österreich. Empirische Befunde zum Lehramtsstudium. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 1-29). Wien: LIT.
- Neuweg, G. H. (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen - Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 35-49). Münster: Waxmann.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2016). Entwicklung von Expertise im Klassenmanagement. *Journal für Lehrerbildung*, 16(4), 14-20.
- Piowar, V., Ophardt, D. & Thiel, F. (2016). Wie können Referendare ihr Klassenmanagement verbessern? *Unterrichtswissenschaft*, 44(1), 89-104.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Universität Münster.

Qualitätsentwicklung in der LehrerInnenbildung: Lehrportfolios und Teaching Analysis Poll zur Förderung einer kooperativen Lehr- und Lernkultur im Hochschulwesen

Roland Bernhard

Mit dem Lehrportfolio und dem Teaching Analysis Poll werden zwei innovative Methoden der Qualitätsentwicklung von Hochschullehre vorgestellt und ihre Relevanz für die LehrerInnenbildung herausgearbeitet. Es wird argumentiert, dass diese Methoden der Komplexität von Hochschullehre eher gerecht werden als herkömmliche Methoden. Sie können zu einer kooperativen und demokratischen Lehr- und Lernkultur an Hochschulen beitragen und insbesondere in der LehrerInnenbildung eine Vorbildfunktion entfalten und so positiv auf Schulkulturen wirken.

1 Einleitung – Qualität in der LehrerInnenbildung

„Kastner (2015, S. 101) zufolge avancierte „Qualität“ in den letzten Jahren zum „Leitparadigma des Hochschulmanagements“. In einer Hochschule, an der LehrerInnenbildung angeboten wird, kann Qualität durch das Verhältnis von Erwartungen der Stakeholder und Erfüllung dieser Erwartung durch die Bildungseinrichtung bestimmt werden. Was erwarten Gesellschaft, Schule, Arbeitsmarkt und vor allem Studierende und Lehrende von einer Hochschule und wie werden diese Erwartungen erfüllt – dies ist die zu stellende zentrale Frage. Für eine Hochschule ist es hinsichtlich Qualität von besonderer Bedeutung, möglichst „hervorragende bzw. exzellente Leistungen in Lehre und Forschung zu erbringen“ was „inzwischen als der entscheidende Faktor für die Sicherung des Erfolgs“ (ebd., S. 101) gesehen wird. Zuzufolge dem Hochschulgesetz (BMUKK, 2005, § 33) sind Pädagogische Hochschulen dazu verpflichtet, in diesem Sinne ein Qualitätsmanagementsystem aufzubauen. Dieses muss gemäß der Hochschul-Evaluierungsverordnung (BMUKK, 2009) im Zuge einer Gesamtevaluierung unter anderen durch internationale Peers begutachtet werden.

Hier setzt der vorliegende Artikel an und stellt zwei Methoden zur Qualitätsentwick-

lung von Hochschullehre vor, die aufgrund des ihnen innewohnenden Potentials der Förderung einer kooperativen Lehr- und Lernkultur gerade auch im Zusammenhang mit der LehrerInnenbildung geeignet erscheinen, insofern sie sich auch von Lehrenden in Schulen anwenden ließen.

2 Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre

2.1 Allgemeine Diskussionen in Österreich

Bereits in den 1990er Jahren wurde – teils ein wenig überzeichnet – massive Kritik an der Lehre an österreichischen Hochschulen geübt und in diesem Zusammenhang eine systematische Qualitätsentwicklung in der Lehre gefordert (Laske, 1996, S. 31-32, zitiert nach Wagner, 2011, 12). Die konkrete Umsetzung von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung in der Lehre, wie beispielsweise die Lehrevaluation, ist allerdings an den Universitäten nicht unumstritten. Die Einführung von Evaluationsverfahren, insbesondere wo sie mit Leistungsbewertungen und damit auch mit universitärer Personalpolitik in Verbindung stand, wurde stets von kontroversen Diskussionen begleitet und erfuhr oft nur geringe Akzeptanz bei den Lehrenden (Spiel & Gössler, 2000; Spiel, 2001; Rindermann, 1997). In aktuellen sozialwissenschaftlichen Beiträ-

gen wird die (traditionelle) Bewertung der Lehrqualität durch studentische Einschätzung kritisch beurteilt (Bachmann, 2009, S. 7; Reischmann, 2006, S. 144) und die Forderung erhoben, Lehrevaluation durch einen Methodenmix umfassender zu gestalten (Ulrich, 2011, S. 69).

In der Folge sollen mit dem Lehrportfolio und dem Teaching Analysis Poll (TAP) zwei Methoden für die Qualitätsentwicklung von Lehre vorgestellt werden, die traditionelle Methoden in diesem Sinne ergänzen können.

2.2. Das Lehrportfolio als Instrument der Evaluation und eines individuellen Qualitätsmanagements

Das Lehrportfolio ist eine Methode, die auf die positive Veränderung der Lehr- und Lernkultur abzielt (Queis, 1993, S. 30) und sich für ein individuelles, selbstverantwortliches und selbstgesteuertes Qualitätsmanagement der Lehrenden anwenden lässt (Wagner, 2011, S. 2). Es besteht in einer Selbstdarstellung und Dokumentation von wesentlichen Leistungen und Bemühungen der Lehrperson und umfasst in diesem Zusammenhang quantitative und qualitative Aspekte der eigenen Lehraktivitäten (Queis, 1993, S. 8). Zusätzlich zu den traditionellen Evaluierungen angewendet, erweitert das Portfolio die „konventionelle Leistungsfeststellung um die Alternative der Leistungsdarstellung“ (Häcker, 2005, S. 1).

Im angloamerikanischen Raum und vor allem in Kanada sind Lehrportfolios schon seit den 1980er Jahren verbreitet und werden beispielsweise als Entscheidungsgrundlage für unbefristete Anstellungen von Lehrpersonen eingesetzt (Haidle, 2009, S. 6; Burns 1999). Es wird davon ausgegangen, dass aktuell mehr als 2.500 Colleges und Universitäten in den USA und in Kanada mit Lehrportfolios arbeiten (Seldin, Miller & Seldin 2010, zitiert nach Himpsl-Gutermann & Großböck, 2013). Teilweise benutzen ganze Fakultäten Lehr-

portfolios, um mit dieser Methode Verbesserung der Lehre zu erreichen (Murray, 1995).

In der Praxis sieht die Arbeit mit dem Lehrportfolio nach dem Hamburger Modell folgendermaßen aus: Zuerst wird in einem Portfolio eine kurze Übersicht über die eigenen inhaltlichen Schwerpunkte gegeben, worauf eine Darlegung von Zielen der eigenen Lehre folgt, anhand derer die Lehrphilosophie sichtbar gemacht wird. In einem weiteren Punkt werden die in der Lehre zur Anwendung kommenden Methoden reflektiert und als viertes Element Evaluierungen – wie Ergebnisse von Studierendenbefragungen, mündliche und schriftliche Studierendurteile oder auch Beurteilungen von Kolleginnen, etc. – hinzugefügt. Ein zentrales Element des Lehrportfolios stellen Informationen darüber dar, wie die Lehrperson sich bemüht, die eigene Lehre zu verbessern und welche Perspektiven sie in diesem Zusammenhang sieht. Auf diese Weise machen Lehrportfolios den sonst eher impliziten Prozess des Lernens der Lehrenden explizit (Wildt, Encke & Blümcke, 2003, S. 259) und bringen diesen zur Darstellung.

Auch wenn das Lehrportfolio nicht unumstritten ist und auch auf Gefahren der Anwendung hingewiesen wird (Meyer, Mayrberger, Münte-Goussar & Schwalbe 2014), wird in diesem Beitrag argumentiert werden, dass die Evaluierung von Lehrpersonen durch Lehrportfolios einem Berufsfeld Rechnung tragen kann, das sich durch höchste Komplexität auszeichnet. Zahlreiche Faktoren beeinflussen den universitären Lehrvorgang: „Kein herkömmliches Beurteilungsinstrument (...) ist in der Lage, diese Faktoren in ihrem unterrichtlichen Zusammenhang mit den dahinter stehenden didaktischen Reflektionen (sic) angemessen zu erfassen und zu bewerten“ (Queis, 1993, S. 12). Diese Komplexität lässt sich durch Lehrportfolios eher erfassen da sie nicht wie traditionelle Verfahren Momentaufnahmen sind, sondern eine breitere Palette von Aspekten in

die Evaluation einfließen lassen. Nicht nur als Evaluierungsinstrument sondern auch für die Entwicklung der Qualität von Lehre im Sinne einer Weiterbildung werden Lehrportfolios als geeignet gesehen. So wird in diesem Zusammenhang festgehalten, dass „der Erstellung von Teaching Portfolios bereits individuelle Lernprozesse inhärent“ (Wagner, 2011, S. 6) sind, oder dass der selbstgesteuerte Ansatz wirksamer sei, als jeder Druck von außen, Workshops und Lehrtrainings (ebd.). Lernportfolio würde die Auseinandersetzung mit möglicherweise „eingeschliffenen Überzeugungen“ anregen, was grundsätzlich als „Voraussetzung einer Professionalisierung der Hochschullehre“ (Szczybra 2009, S. 165-166) angesehen wird.

Lehrportfolios haben zumindest das Potential, demokratische Lehr- und Lernkulturen zu fördern, als durch die öffentliche Diskussion derselben eine (wissenschaftliche) Reflexion über Lehre auf mehreren Ebenen angeregt werden kann (Queis, 1993, S. 30). Vorgehensweisen und Erfahrungen mit der Lehre können damit nicht nur Gegenstand des persönlichen Gesprächs, sondern auch des professionellen Austauschs unter den Lehrpersonen werden. In diesem Zusammenhang wird vorgeschlagen, dass Lehrpersonen ihre Lehrportfolios auf der persönlichen Homepage veröffentlichen, was die Bereitschaft zur Diskussion noch weiter anregen könnte (ebd., S. 12).

Als ein Zwischenfazit sei hier argumentiert, dass im Zusammenhang mit der LehrerInnenbildung, in der die Reflexion der eigenen pädagogischen und didaktischen Grundsätze prinzipiell ein zentrales Element darstellt, das Führen von Lehrportfolios von Seiten der Hochschullehrenden ein Vorbild von demokratischer Kooperation für die zukünftigen LehrerInnen darstellen könnte, insbesondere dann, wenn die Lehrportfolios tatsächlich öffentlich gemacht werden. Wenn dadurch erreicht würde, dass Lehrportfolios auch im Schulbereich zu steigender Be-

kanntschaft gelangen und als Instrument der Professionalisierung eine immer größere Verbreitung finden, dann könnte die Einführung dieser einfachen Methode in der LehrerInnenbildung tatsächlich nachhaltig auf mehreren Ebenen wirksam werden.

2.3 Teaching Analysis Poll (TAP) als qualitative Zwischenauswertung während des Semesters

Eine weitere Methode, der ein innovatives Potenzial für die LehrerInnenbildung aufweist, ist das Teaching Analysis Poll (TAP), das eine qualitative Form der Zwischenauswertung während des Semesters darstellt und ein Service ist, das an vielen amerikanischen Hochschulen angeboten wird (Snooks, Neeley & Williamson, 2004). Es wird ausschließlich auf Wunsch der Lehrenden durchgeführt. In einem TAP werden erste Erfahrungen der Studierenden aufgenommen und für den weiteren Verlauf des Semesters fruchtbar gemacht (Frank, Fröhlich & Lahm, 2011, S. 311). Im Unterschied zu Evaluationen am Ende des Semesters markiert das TAP keinen Schlusspunkt im Sinne einer Note. Es stellt vielmehr den Beginn einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme für Lehr- und Lernprozesse zwischen Studierenden und Lehrenden dar (ebd., S. 315), indem ein Dialog gestartet wird, an dem sich Lehrpersonen, Studierende und auch PersonalentwicklerInnen beteiligen.

Lehrende an Pädagogischen Hochschulen in Österreich sind laut § 5 der Hochschulevaluierungsverordnung (BMUKK 2009) dazu angehalten, Rückmeldungen auch schon im Verlauf der Lehrveranstaltungen einzuholen, wobei in diesem Zusammenhang „Stärken und Schwächen der Lehrveranstaltung (...) gemeinsam mit den Studierenden zu reflektieren sind“. Dabei soll die Anonymität der Studierenden gewahrt bleiben und die Lehrperson ist angehalten, den Studierenden gegenüber zu den Rückmeldungen Stellung zu nehmen. Alle diese in der Verordnung be-

schriebenen Elemente sind Teil eines TAPs, das sich in diesem Sinne hervorragend als Tool anbietet, die gesetzlich geforderten Zwischenevaluierungen an Pädagogischen Hochschulen durchzuführen.

In der Praxis verlässt im Zuge eines TAPs die Lehrperson am Tag der Evaluation die Lehrveranstaltung 30 Minuten vor dem Ende und die Studierenden stellen sich unter Anleitung einer externen Person, die beispielsweise aus dem Bereich der Personalentwicklung kommen kann, in Kleingruppen folgende drei Fragen (Frank et al. 2011, S. 312):

- Wodurch lerne ich in dieser Lehrveranstaltung am meisten?
- Was erschwert mein Lernen in dieser Lehrveranstaltung?
- Welche Verbesserungsvorschläge habe ich für die hinderlichen Punkte?

Die Ergebnisse werden von der externen Person gesammelt und mehrheitsfähige Rückmeldungen in der Folge an die Lehrperson kommuniziert. Dabei fungiert die externe Person nicht als hochschuldidaktische/r BeraterIn, sondern nimmt bewusst eine nicht-direktive Haltung ein. Die Interventionen zielen lediglich darauf, Selbstreflexion und Verständigung zu ermöglichen. Allerdings sollen im Anschluss gemeinsam Perspektiven entwickelt werden, wie auf die Rückmeldungen der Studierenden eingegangen werden kann. Es ist von Bedeutung, dass gleich in der darauffolgenden Lehrveranstaltungseinheit mit den Studierenden über die Rückmeldungen gesprochen wird und bei Bedarf gemeinsam Veränderungen beschlossen werden.

Eine Stärke dieser Art der Evaluation ist, dass sich Studierende als verantwortliche und gestaltende Akteure der Lehrveranstaltung erleben, indem sie als Experten des Lernens angesprochen werden (ebd., S. 316). In dieser Hinsicht kann mit einer positiven Wirkung auf die Motivation gerechnet werden. Auch

gewinnt die Rückmeldung durch den Austausch untereinander an Substanz und die Aufmerksamkeit der Studierenden wird auf den eigenen Lernprozess ge- und von möglichen Befindlichkeiten weggelenkt. Eine solche Vorgangsweise setzt natürlich eine hohe Qualitätskultur und ein partnerschaftlich/demokratisches Denken, sowie den ehrlichen Wunsch der Lehrpersonen, sich zu verbessern, voraus. Auch diese Methode, in der LehrerInnenbildung durchgeführt, hätte eine Vorbildwirkung auf zukünftige LehrerInnen: „Sich selbst zum Gegenstand der Wahrnehmung, Reflexion und Bewertung zu machen ist voraussetzungsvoll. Es erfordert ein konsequentes Interesse an den Lücken aber auch Stärken der eigenen Arbeit und damit die Fähigkeit zur Selbstkritik“ (Szczybra, 2009, S. 166).

In einem TAP äußert sich für die Studierenden ein ernsthaftes Interesse an ihrer Wahrnehmung der Lehrqualität und der Lehrbedingungen. Über die Rückmeldungen der Studierenden kann den Lehrenden wiederum das Engagement der Studierenden deutlich werden. Auf diese Weise werde die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im Sinne der Förderung einer positiven Lehr- und Lernkultur gestärkt (Frank, Fröhlich & Lahm, 2011, S. 312-313).

3 Fazit

Qualitätsentwicklung von Lehre an Hochschulen ist oft ein unangenehmes Thema sowohl für die Lehrenden als auch für die Hochschulleitung. Im Zusammenhang mit Lehrevaluation wird wiederholt die Frage aufgeworfen, inwiefern das traditionelle studentische Feedback am Ende des Semesters als eine Momentaufnahme tatsächlich die Qualität von Lehre in all ihrer Komplexität valide abbilden kann und durch welche Methoden die Lehrevaluation in diesem Zusammenhang ergänzt werden könnte. In diesem Sinne wurde das Lehrportfolio als Methode vorgestellt, in der Lehrpersonen

ihre eigene Lehrtätigkeit kritisch reflektieren. Neben einer Evaluierungsfunktion hätten die der Erstellung eines Lehrportfolios inhärenten Lernprozesse eine Wirkung auf die Qualität universitärer Lehre. Innerhalb der LehrerInnenbildung haben veröffentlichte Lehrportfolios von Hochschullehrenden das Potenzial, Diskurse über Lehrqualität mit nachhaltigen Multiplikationseffekten bis hinein in den Schulbereich zu initiieren. Die Methode des Lehrportfolios ließe sich auch als ein Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung auf die Schulpraxis übertragen, was zu Diskursen über Lehrqualität an den Schulen inspirieren würde

Eine ähnliche Wirkung kann mit dem Teaching Analysis Poll erreicht werden, das sich insbesondere an Pädagogischen Hochschulen als Instrument für die von der Hochschulevaluierungsverordnung geforderte Zwischenevaluation während des Semesters anbietet. Im Sinne einer kooperativen Zusammenarbeit von Studierenden (oder auch SchülerInnen) und Lehrenden ließe sich mit dieser einfachen Methode die Qualität von Lehre auf eine strukturierte Art und Weise verbessern.

Diese beiden vorgestellten Methoden setzen ein partnerschaftliches Denken von Seiten der Lehrenden voraus. Wenn allerdings zukünftige LehrerInnen ihre Lehrpersonen an der Hochschule in dieser Weise kooperativ und engagiert erleben, hat dieses Vorbild mit Sicherheit positive Auswirkungen auf deren LehrerInnenlaufbahn. Denn wie schon Konfuzius vor ca. 2.500 Jahren angeblich gesagt haben soll: Der wahrhaft Edle predigt nicht, was er tut, bevor er nicht getan hat, was er predigt.

Literatur

- Bachmann, H. (2009). *Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- BMUKK Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur (2005): Hochschulgesetz (HschG). Abgerufen am 10.03.2017 von [https://www.jusline.at/Hochschulgesetz_2005_\(HschG\).html](https://www.jusline.at/Hochschulgesetz_2005_(HschG).html).
- BMUKK Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): *Hochschulevaluierungsverordnung (HEV)*. Abgerufen am 10.03.2017 von [https://www.jusline.at/Hochschul-Evaluierungsverordnung_\(HEV\).html](https://www.jusline.at/Hochschul-Evaluierungsverordnung_(HEV).html).
- Burns, C. (1999). Teaching Portfolios and the Evaluation of Teaching in Higher Education: Confident Claims, Questionable Research Support. *Studies in Educational Evaluation* 25, 131-142.
- Frank, A., Fröhlich, M. & Lahm, S. (2011). Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 6(3), 310-318.
- Höcker, T. (2005): Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* 8, 1-11.
- Haidle, M. (2009). Ein Lehrportfolio als Teil von Bewerbungsunterlagen. *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik* 5/1.
- Himpsl-Gutermann, K. & Groißböck, P. (2013). *E-Portfolios als Karrierebegleiter in der Schule - vom eigenen Lehrportfolio zur Medienbildung*. Abgerufen am 10.08.2015 von https://www.ph-online.ac.at/ph-noe/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=288497&pCurrPk=4236.
- Kastner, J. (2015). Anwendungsforschung braucht gute Qualität: Einsatz eines Hochschul-QM-Systems als förderliches F&E-Instrument. In AQA (Hrsg.): *Qualitätssicherung zwischen Diversifizierung der Hochschulen und Vereinheitlichung von Standards* (S. 97-102). Wien: Facultas.
- Kloke, K. (2014). *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen*. Wiesbaden: Springer.
- Laske, S. (1996). Über die Seltenheit hochschuldidaktische Pflingstwunder – Ein Plädoyer für eine systematische Qualitätsentwicklung der Lehre. In G. Brinek & A. Schiribauer (Hrsg.), *Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik* (S. 27-40). Wien: WUV-Univ.-Verl.
- Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar, & C. Schwalbe (2014) (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Murray, J. (1995). The teaching portfolio: A tool for department chairpersons to create a climate of teaching excellence. *Innovative Higher Education* 19 (3), 163-175.
- Queis, D. (1993): Das Lehrportfolio als Dokumentation von Lehrleistungen. Ein Beitrag zur Qualifizierung und Weiterbildung in der Hochschullehre. In BMBW (Hrsg.), *Bildung Wissenschaft Aktuell 14*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Reischmann, J. (2006). *Weiterbildungsevaluation. Lernerfolge messbar machen*. Augsburg: Ziel.
- Rindermann, H. (1997). Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen: Forschungsstand und Implikationen für den Einsatz von Lehrerevaluation. In R. Jäger, G. Trost & R. Lehmann (Hrsg.), *Tests und Trends, 11. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (S. 12-53). Weinheim: Beltz
- Seldin, P., Miller, J. E., & Seldin, C. A. (2010). *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions* (4. Aufl.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Snooks, M., Neeley, S., & Williamson, K. (2004). From SGID and Gift to BBQ (2004) Streamlining Midterm Student Evaluations to Improve Teaching and Learning. *To Improve the Academy* 22, 110-124.
- Spiel, C. & Gössler, P. (2000). Zum Einfluss von Biasvariablen auf die Bewertung universitärer Lehre durch Studierende. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 14(1), 38-47.
- Spiel, C. (2001). Der differentielle Einfluß von Biasvariablen auf studentische Lehrveranstaltungsbewertungen. In U. Engel, (Hrsg), *Hochschulrankings. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre* (S. 61-82) Frankfurt am Main: Campus.
- Szczybra, B. (2009): „Das Auge kann sich selbst nicht sehen.“ Selbstevaluation mit dem Lehrportfolio. In A. Richthofen & M. Lent (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre* (S. 158-169) Bielefeld: Bertelsmann
- Wagner, D. (2011). Lehrportfolios und ihr Beitrag zu Qualität in der LehrerInnen(aus)bildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* 21, 1-16.
- Wildt, J., Encke, B., Blümcke, K. (Hrsg.) (2003). *Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen*. Bielefeld: Bertelsmann.

Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern als Wirksamkeitsfaktor für schulischen Unterricht

Thomas Waldenberger

Mit dem Begriff „Professionelle Lerngemeinschaften“ ist die Vorstellung von Lehrpersonen als Lernende verbunden, die miteinander und voneinander lernen. Dabei geht es darum, die eigene Arbeit zu reflektieren, gemeinsam an Veränderungen zu arbeiten und so zur Weiterentwicklung der Schule beizutragen. Dieser Beitrag fasst einige Forschungsergebnisse zu dem Thema zusammen.

Professionelle Lerngemeinschaften – Grundbedingungen und Merkmale

Arbeiten in Teams, Teamteaching, Projektunterricht, etc. – diese Begriffe implizieren Kooperationsformen von Lehrenden am Schulstandort. Wenn man diese Begriffsauswahl in Relation zum Konzept der Professionellen Lerngemeinschaften (PLG) setzt und sich dabei an der Zusammenfassung des Standes der Schulentwicklungsforschung von Bensen und Rolff (2006, S. 167-184) orientiert, zeigt sich, dass professionelle Lerngemeinschaften neben der Handlungsdimension auch eine bedeutsame Form von Vereinbarungskultur hinsichtlich pädagogischer Grundwerte beinhalten. Die Autoren heben emotionale und reflexionsbezogene Komponenten als bedeutsame Charakteristika der Arbeit professioneller Lerngemeinschaften hervor. Der Ausgangspunkt des Konzeptes der PLG liegt gemäß Bensen und Rolff (ebd., S. 167-169) in Schulforschungsprojekten in den USA der 1990er Jahre. Die Autoren erwähnen unter anderem die Ergebnisse von DuFour und Eaker (1998), die die Notwendigkeit, die eigene Unterrichtspraxis fortlaufend zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern, im professionellen Anspruch der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern begründet sehen. „Sie argumentieren, dass sowohl die Erziehungswissenschaft als auch die Fachwissenschaften ständig neues ‚technologisches‘ Wissen produzieren oder auch neue Standards diskutieren, weshalb sich die Angehörigen der Profession über aktuelle Entwicklungen auf dem Lau-

fenden halten müssen“ (ebd. S.168). Bensen und Rolff subsumieren Hilfekultur und Fehlertoleranz als Schlüsselwerte für Entwicklung der Kombination von Gemeinschaft und Professionalität (ebd., S.169), welche davon ausgeht, „dass berufliches Lernen in Zeiten des turbulenten Wandels immer auch experimentelles Ausprobieren von Neuem bedeutet, deshalb mit Risiken behaftet ist, sich diskontinuierlich vollzieht und dabei Minikrisen (sic) unvermeidbar sind“ (ebd., S.170).

In einer Sichtung verschiedener Forschungsergebnisse zu Kriterien professioneller Lerngemeinschaften stellten Bensen und Rolff (ebd.) neben erheblichen Unterschieden auch Gemeinsamkeiten fest, die sich gleichsam als gemeinsame Normen, Werte und Ziele zusammenfassen lassen. Mit dieser Sichtung und Analyse als Referenzpunkt stellen Bensen und Rolff die Ergebnisse einer eigenen empirischen Studie vor, die dazu dient, den Begriff der professionellen Lerngemeinschaft zu konkretisieren und Grundbedingungen für professionelle Lerngemeinschaften zu identifizieren. Zur Begriffspräzisierung scheint es ihnen angebracht, „die übliche Formel von Werten, Normen und Zielen auszudifferenzieren“ (ebd., S.179). Sie gehen davon aus, dass gemeinsam geteilte Normen und Werte ohnehin zum semantischen Umfeld von (Werte-) Gemeinschaften gehören und schlagen deshalb „gemeinsame handlungsleitende Ziele“ (ebd.) als Kriterium vor.

Somit ergeben sich laut Bensen und Rolff auf Basis von Hilfekultur und Fehlertoleranz

die nachstehenden fünf Bestimmungskriterien für professionelle Lerngemeinschaften:

- „1. Reflektierender Dialog
2. De-Privatisierung der Unterrichtspraxis
3. Fokus auf Lernen statt auf Lehren
4. Zusammenarbeit und
5. Gemeinsame handlungsleitende Ziele“ (ebd.).

Bonsen und Rolff zeichnen in ihren Ausführungen ein Bild professioneller Lerngemeinschaften, in dem es für Lehrerinnen und Lehrer gelte, miteinander über ihren Unterricht, dessen Vorzüge und Probleme zu reden und zusammen von allen geteilte Überzeugungen, Werthaltungen und Normen zu entwickeln, die als Basis für das pädagogische Handeln in der Schule akzeptiert werden sollen (ebd., S. 181). Ihre Hypothese besagt, dass Schulentwicklung nur stattfindet, wenn „Lehrkräfte wie reflektierende Praktiker miteinander reden, sich gegenseitig beobachten und auch helfen“ (ebd., S.181). Die Autoren heben hervor, dass der Austausch unter Mitgliedern einer PLG hinsichtlich der eigenen Unterrichtspraxis auf mutmaßliche Folgen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet werden sollte. Somit könnten professionelle Lerngemeinschaften „auch Orte für fachbezogene kollegiale Beratung sein, wobei der Reihe nach einzelne Unterrichtsbeispiele beraten werden, die entweder problembeladen sind oder sich als Modell für weiterentwickelten Unterricht eignen“ (ebd., S. 181). In diesem Zusammenhang verweisen die Autoren (ebd., S. 182) auf das Modell einer Schule als lernende Organisation (Senge, 2000), wobei das Potenzial und die Bedeutung professioneller Lerngemeinschaften, sofern sie sich schulweit entfalten können, für die Schulentwicklung - gemäß des Forschungsstandes aus 2006 - noch viele Fragen unbeantwortet lassen. Zum Beispiel: Welches Führungshandeln braucht es für gelingende Implementierung professioneller Lerngemeinschaften? Wie kann PLG Arbeit nachhaltig und langfristig zur Schulentwicklung beitragen? Welchen

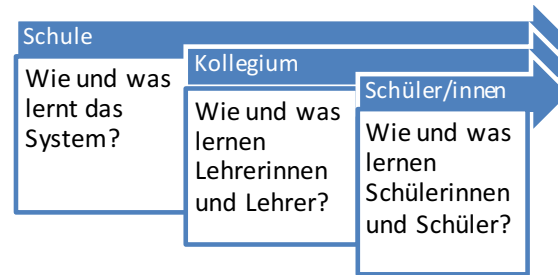
Stellenwert haben professionelle Lerngemeinschaften in Zeiten des Wandels?

Professionelle Lerngemeinschaften als Motor von Schulentwicklung

Schratz und Westfall-Greiter (2010, S. 120-160) gewichten in ihren Ausführungen zur Sicherung und Weiterentwicklung von Schulqualität neben schuleigener Curriculumentwicklung und produktivem Umgang mit interner und externer Evaluation professionelle Lerngemeinschaften als zentrales Element unterrichtsbezogener Schulentwicklung. Der Autor und die Autorin verweisen auf Barth, 2000, der in seinem Vorwort zu *Educators as Leaders: Establishing a Professional Learning Community in Your School* das Lernen der Erwachsenen als maßgebliches Kulturelement einer Lerngemeinschaft hervorhebt.

Wenn sich die Erwachsenen in einem Schulhaus dem hohen und aufrichtigen Ziel verpflichten, ihr eigenes Lernen und das Lernen ihrer Kollegen (sic) zu begünstigen, wird einiges geschehen: Sie verlassen die Reihen der Seniorität, des weisen Priestertums, der Gelehrten und werden zu erstklassigen Mitgliedern der Lerngemeinschaft. Und wenn die Erwachsenen anfangen, ihr eigenes Lernen ernst zu nehmen, Wert darauf zu legen und es voranzutreiben, nehmen Schülerinnen und Schüler das wahr. Wenn diese sehen, dass einige der wichtigsten Vorbilder in ihrem Leben lernen, werden auch sie lernen - und leisten. Daher ist das Lernen der Erwachsenen in unseren Schulen fundamental und keine Bagatelle. Schulen sind dazu da, um das Lernen aller zu begünstigen. (Barth, 2000 zitiert nach Schratz&Westfall-Greiter, 2010, S. 126)

Nach Schratz und Westfall-Greiter wird der Erfolg von Bildungssystemen und Lehrerbildung vermehrt an der Qualität der Lern- und Arbeitsergebnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler gemessen. Sie führen



Lernen im Systembezug (Grafik: T. Waldenberger)

aus, dass erfolgreiche Bildungssysteme durch eine auf allen Ebenen gemeinsame Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet sind, was nach Ansicht des Autors und der Autorin bedeutet, dass sich hohe Bildungsqualität erst dann erreichen lässt, „wenn jeder/jede Einzelne in seinem/ihrer Bereich Verantwortung dafür übernimmt zu diesem gemeinsamen Ziel beizutragen“ (Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 135, Hervorhebung durch den Verfasser und die Verfasserin). In diesem Zusammenhang beziehen sich Schratz und Westfall-Greiter unter anderem auf die These von Hord (1997), die besagt, dass Lehrerinnen und Lehrer, die in eine Lerngemeinschaft eingebunden sind, eine höhere Verantwortung für die Gesamtentwicklung sowie den Lernerfolg der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler entwickeln (ebd.). Eine Übereinstimmung in allen Studien, die Schratz und Westfall-Greiter heranziehen, liegt in einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung des Kollegiums als Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsprozesse und entsprechende Schülerleistungen (ebd.).

Lernen auf drei Systemebenen

Welche Wechselwirkungen des Lernens lassen sich in Schulentwicklungsprozessen gegenwärtigen? Zur Beantwortung dieser Frage beziehen sich Schratz und Westfall-Greiter auf die Arbeit von MacBeath, Frost, Swaffield, & Waterhouse (2006), die herausgefunden haben, „dass es drei Ebenen im Systembezug zu verbinden gilt (das Lernen der Schülerinnen und Schüler, das Lernen der Lehrerinnen und Lehrer – und anderer Professioneller – sowie das Lernen des Systems), wenn Zusammenarbeit sich nachhaltig auf das Lernen auswirken soll“ (Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 137). Dieser systemische Zusammenhang wird von Schratz und Westfall-Greiter präzisiert, indem sie hervorheben, dass das Lernen der Lehrerinnen und Lehrer Auswirkungen auf die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler hat. Der Fo-

kus sollte auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler gerichtet sein, was bedeutet, dass es in jeder Entscheidung, Maßnahme und Intervention daran zu denken gilt: „Was heißt dies in der Kette bis zu den Schülerinnen und Schülern, was heißt dies für das Lernen des Kollegiums und was heißt dies für das Lernen der ganzen Schule“ (ebd.).

Eine reflektierte professionelle Forschungshaltung von Lehrpersonen ist aus der Sicht von Schratz und Westfall-Greiter (ebd., S. 140) dann gegeben, wenn diese in der Lage sind aus einer Außensicht selbst ihr eigenes Handeln zu reflektieren und dadurch überhaupt erst fähig werden, ihren eigenen Unterricht zu bewerten. „Erst über diese Distanzierung werden sie in die Lage versetzt, über das Spezifische des Lernens von Schülerinnen und Schülern als Response auf die Aktivitäten der Lehrperson zu *reflektieren*, wodurch sie selbst zu (Weiter-) Lernenden werden“ (ebd., Hervorhebung durch den Verfasser und die Verfasserin).

Positive Effekte von professionellen Lerngemeinschaften

Huber und Hader-Popp (2006, S. 2-3) gelangen in der Zusammenfassung Ihrer Forschungsergebnisse zu annähernd gleichen Erkenntnissen wie Schratz und Westfall-Greiter, wobei sie ergänzend auch die Bedeutsamkeit einer Kultur des Lernens ins Treffen führen. Gemeinsame Verantwortung für wirkungsvolle Lernprozesse, Lernerfolg, und gehaltvolle Lernumgebungen sind Stichworte dafür. Somit bezeichnet der Terminus professionelle Lerngemeinschaft „auf der Ebene der Personen eine Grundhaltung und auf der Ebene der Schulgemeinschaft eine ‚Kultur‘, in der Kooperation Methode und Ziel zugleich ist“ (ebd., S. 3).

Die Rolle der Schulleitung

Die vorrangige Aufgabe der Schulleitung sehen Huber und Hader-Popp (ebd., S. 4) darin, standortspezifische Aufgabenfelder für professionelle Lerngemeinschaften zu analysieren und herauszuarbeiten, um den Lehrkräften die Gelegenheit zu geben, die Sinnhaftigkeit dieser Form von Vergemeinschaftung zu erkennen. „Die kommunikative Praxis der Schulleitung, ihre Sensibilität, ihr eigenes Menschenbild, ihre pädagogischen Grundwerte und ihre eigene Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit ist entscheidender Katalysator (oder entsprechender Bremsklotz) für die Entwicklung eines Kollegiums zu einer Lerngemeinschaft“ (ebd., S. 4-5).

Der Autor und die Autorin (ebd., S. 7) heben hervor, dass die Schulleitung selbst in ihrem Verhalten ein glaubwürdiges Vorbild für professionellen Dialog und kollegiales Lernen sein sollte. „Sie sollte aktiv eine Schulkultur mitgestalten, in der Lernen auf allen Ebenen positiv gewichtet wird und Experimentierfreude entsteht anstatt Angst vor Fehlern und Scheu vor Risiko“ (ebd.). Die Teilnahme an einer professionellen Lerngemeinschaft sollte dem Prinzip der Freiwilligkeit folgen, was für die Schulleitung bedeutet, die Beurteilung der Lehrkraft und deren Mitarbeit in einer PLG zu trennen, „damit eine vertrauensvolle Offenheit entstehen und gepflegt werden kann“ (ebd.).

Nach Huber und Hader-Popp (ebd., S. 8) liegt es an der Schulleitung, günstige Rahmenbedingungen für professionelle Lerngemeinschaften zu gestalten, indem sie

- mit den PLGs Zielvereinbarungen zur Regelung der Arbeit und der Art und des Ausmaßes der Unterstützung trifft,
- die benötigte Unterstützung organisiert,
- die organisatorischen Voraussetzungen hinsichtlich Stundenplangestaltung schafft,
- für angemessene, konkrete Entlastung der Lehrkräfte sorgt,

- auf die Effektivität und Effizienz der PLG-Arbeit achtet,
- ihren Beitrag dazu leistet, der PLG-Arbeit im Kollegium einen entsprechenden Stellenwert zukommen zu lassen,
- sich darum kümmert, dass der Wert der PLG-Arbeit in angemessener Weise in der gesamten Schule wahrgenommen wird,
- um Nachhaltigkeit dieser Arbeit bemüht ist.

Huber und Hader-Popp stehen im Einklang mit Bensen und Rolff sowie Schratz und Westfall-Greiter, wenn sie hervorheben, dass professionelle Lerngemeinschaften eine Chance für kontinuierliche Entwicklung sind, aber auch eine Herausforderung, die darin besteht ein organisationspädagogisches Management umzusetzen, das „von der Zieltätigkeit ausgehend, die verschiedenen Beteiligten bedarfsorientiert integriert“ (Huber & Hader-Popp, 2006, S. 5).

Fazit

Professionelle Lerngemeinschaften können die Basis für eine Schulorganisation bilden, die den vitalen Interessen aller Beteiligten Rechnung trägt und gleichzeitig die Möglichkeit bietet, proaktiv-flexibel den Herausforderungen der Zukunft zu begegnen.

Literatur

- Barth, R. (2000). Vorwort. In P. J. Wald, & M. Castleberry, *Educators as Leaders: Establishing a Professional Learning Community in Your School*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bensen, M. & Rolff, H.G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, S. 167-184.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Huber, S. G. & Hader-Popp, S. (2006). Von Kollegen lernen: professionelle Lerngemeinschaften. In A. Bartz, M. Dammann, S. G. Huber, T. Klieme, C. Kloff & M. Schreiner (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung* (S. 1-8). Köln: Carl Link.
- MacBeath, J., Frost, D., Swaffield, S. & Waterhouse, J. (2006). *Making the Connections: The Story of a Seven Country Odyssey in Search of a Practical Theory*. Cambridge: University of Cambridge.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Schule weiterentwickeln - Unterricht verbessern, Orientierungsband zur Unterreihe Schulentwicklung und Schulqualität. In M. Schratz, & T. Westfall-Greiter (Hrsg.), *Schulqualität sichern und weiterentwickeln* (S. 120-160). Seelze: Friedrich Verlag GmbH.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that Learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Takt als die Bedingung der Möglichkeit von Unterrichtsentwicklung – Kritische Anmerkun- gen aus allgemeinpädagogischer Perspektive

Robert Schneider

Der Beitrag verdichtet einen Aspekt von Schulentwicklung auf sein Fundament hin: Unterricht wird fundamental als „Bezug auf einen Bezug“ verstanden und daran anschließend nach der Bedingung der Möglichkeit dieser Bezüge gefragt. Taktvolle Praxis zeigt sich dabei als Einüben anpassender und schöpferischer Tätigkeiten von Personen in gemeinsamen Erfahrungen. Dieses Wechselspiel erfordert (pädagogischen) Takt, der sich kultivieren lässt und mit einem So-tun-als-Ob beginnt, wodurch überhaupt erst die Voraussetzung des Aufbaus einer entsprechenden Haltung geschaffen wird.

1 Unterricht(sentwicklung) aus bildungstheoretischer Perspektive

Dieser erste Abschnitt wird dazu genutzt, um sowohl den Rahmen dieses Aufsatzes (Unterrichtsentwicklung), als auch dessen theoretische Ausrichtung offen zu legen. Dass es andere *Perspektiven* auf Schul- und Unterrichtsentwicklung gibt und mit der Entscheidung für diesen systematisch-pädagogischen Zugang auch Aspekte unterbelichtet bleiben müssen, ist nicht von der Hand zu weisen. Gleichzeitig scheint insbesondere dieser *allgemeine* Zugang geeignet zu sein, um *Orientierung* (Kant, 1786/1958; auch: Mittelstraß, 1989, S. 19) zu schaffen. So handelt es sich bei diesem Text um einen bildungsphilosophischen, der eben deshalb „nicht nur beschreibend und erzählend, sondern deutend, erklärend, argumentierend und konstruierend“ (Mittelstraß, 1989, S. 31) angelegt sein muss. Intendiert wird demnach nicht nutzbares Gebrauchswissen, sondern der Versuch einer Ordnung, die durchaus nützlich ist und zwar in dem Sinne, dass diese weitere Ideen anzuregen vermag (z.B. Whitehead, 1967/2012, S. 40-41).

Damit ist der Horizont abgesteckt und der Blick frei für den Inhalt im engeren Sinne: Schulentwicklung wird hier unter dem As-

pekt der Entwicklung von Unterricht (Rahm & Schröck, 2013, S. 110; Klippert, 2000, S. 46) systematisch betrachtet. Wenn Eikenbusch (2002, S. 81) schreibt, dass es „nicht nur *eine* Hauptstraße zum guten Unterricht“ gibt, so wird in diesem Text der grundlegendere Aspekt ‚Straße‘ zur Disposition gestellt. Nicht negiert wird die Notwendigkeit intentionaler Schul- und Unterrichtsentwicklung (siehe Rahm & Schröck, 2013; Horster & Rolff, 2006, S. 189-216) sowie der Aufbau relevanter Kompetenzen. In Frage gestellt wird aber, ob es nicht darüber hinaus auch weniger gängige, gleichwohl aber relevante Aspekte gäbe und diese sich allgemeinpädagogisch im Unterricht verorten ließen.

Schul- und Unterrichtsentwicklung, da sind sich die AutorInnen einig, hat auch mit Werten und Orientierungen zu tun (Eikenbusch, 2002, S. 18-20; Rahm & Schröck, 2013, S. 102). Dieser Aspekt, so eine These dieses Textes (2), spielt im Zusammenhang mit Unterricht eine herausragende Rolle, lassen sich doch Kompetenzen erst auf Grundlage von Haltungen in nützliche¹ transformieren (z.B. Liessmann, 2015). Diesen Konnex hat schon Roth (1971, S. 180) in seinem klassischen, als Trias angelegten Kompetenzbegriff hergestellt, der letztlich eine Übersetzung des Konzepts der *Mündigkeit* darstellt. Ganz im Sinne

¹ Siehe zum Begriffsverständnis von nützlich den Rekurs auf Whitehead im ersten Absatz des Abschnitts 1 hier (Unterricht(sentwicklung) aus bildungstheoretischer Perspektive).

Blumenbergs (1998, S. 25) handelt es sich hierbei um eine bildungstheoretische Interpretation von Kompetenz, wonach Bildung kein „Arsenal, sondern ein Horizont“ ist. Vor diesem Hintergrund wird erörtert, was Unterricht aus (allgemein-)pädagogischer Perspektive bedeuten und worin sich angemessene Unterrichtspraxis zeigen könnte, deren Wirkung selbst dann noch bestehen bleibt, wenn alle Inhalte vergessen sind (ebd., S. 24).

Eine weitere These (3) thematisiert, dass mit der hier konzipierten Perspektive auf Unterricht als einer dialogischen Verschränkung zum Zwecke des Lernens von Personen, der Begriff der Entwicklung personal gewendet werden muss. Dabei wird Unterricht als pädagogischer Bezug und im Spannungsfeld von Anpassung und Selbsttätigkeit (mit anderen Worten schöpferisch tätig sein) verortet. Unterrichtsentwicklung wird insofern von den handelnden Personen und deren gemeinsamer Erfahrung her zu verstehen versucht (4). Hier verbinden sich beide Thesen im Sinne Bieris (2005, S. 6) „Bildung als moralische Sensibilität“, womit Unterricht insbesondere das Einüben demokratischer Lebensformung intendiert und anregt (Dewey, 1916/1993, S. 31-34, 120-121).

2 Unterricht als Bezug auf einen Bezug

„Unterricht ist die institutionalisierte und systematisierte Seite des Lernens“, schreiben Horster und Rolff (2006, S. 21). Dieser Charakterisierung kann nicht widersprochen werden – bloß: Wird Unterricht als eine Form von Praxis (Benner, 1980, S. 486) verstanden, so offenbart sich dessen personale Struktur als eine der Korrelation (Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 40-45; Petzelt, 1947, S. 63-64; Heitger, 2003, S. 74-77). Personen und somit Lehren und Lernen sind nicht einseitig aufzulösen, was gleichsam für Erziehung und Unterricht seine Richtigkeit hat (Petzelt, 1947, 17-18) und im sogenannten *Didaktischen*

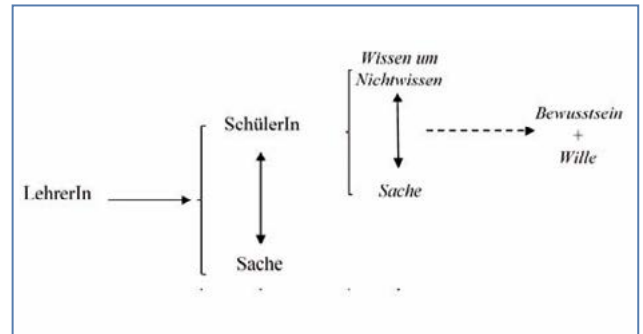


Abbildung: Pädagogische Führung als Bezug auf einen Bezug (eigene Darstellung)

Dreieck seinen Ausdruck findet. Unterricht ist folglich zunächst als pädagogische Führung zu denken, die sich in Form eines Bezugs auf den Dialog von SchülerIn und Inhalt darstellen lässt.

LehrerInnen unterrichten demnach nicht (prioritär) Fächer oder Themen, genauso wenig wie sie lediglich die Individuallage von Kindern und Jugendlichen im Blick haben. Vielmehr besteht ihre Verantwortung darin, einen Bezug zwischen SchülerIn und Sache herzustellen (Flitner, 1957/1989, S. 23-25), um im lernenden Subjekt ein Bewusstsein des Selbst und der Welt sowie den Willen derart anzuregen, dass die Leerstelle zwischen Nichtwissen und Wissen sich immer wieder von neuem schließen kann (Platon, 2009, S. 38, 478-481). Nichtwissen ist dabei *nicht* als ein Noch-nicht-Wissen zu interpretieren, sondern als die nicht zu schließende Lücke einer unüberschaubaren Fülle und Vielseitigkeit von Welt.²

Dazu ist Anleitung und Unterstützung mitunter erforderlich. Pädagogische Führung ist dann nicht notwendig bzw. jedenfalls zu unterlassen, wenn Kinder gleichsam zu ihren eigenen LehrerInnen werden (Heitger, 2003, S. 78-80; auch Whitehead, 1967/2012, z.B. S. 82-83), sich der äußere Dialog – das Wissen um Nicht-Wissen – gleichsam ins Innere verlagert.³

² Folgerichtig schreibt Bieris (2005, S. 1) ja auch von Bildung im Konjunktiv. Nichtwissen ist für Bildungsprozesse demnach konstitutiv.

³ Womit eine Verbindung zur Deutung der Kompetenz als Mündigkeit vorliegt.

Doch zurück zu jenen Situationen, die der pädagogischen Anleitung und damit des dialogischen Bezugs von Lehrenden und Lernenden bedarf.

3 Zur Logik institutionalisierter Lehr-Lernbezüge

Abgesehen wird von jenen Formen pädagogischer Bezüglichkeiten, die sich in Gemeinschaften wie Familien usw. konstituieren und damit idealiter von liebevoller oder freundschaftlicher Haltung und Exklusivität getragen sind. Betrachtet wird stattdessen die Institution ‚Schule‘ und zwar mit dem Fokus auf die Möglichkeit von Unterricht – im Sinne einer allgemeinpädagogischen Perspektive – als Bezüge insbesondere zwischen Personen bzw. Ganzheiten.⁴

Ricoeur (1990/2005, S. 224, 240) hat darauf hingewiesen, dass die eben genannten gefühlvollen Bezüge einer „ethische(n) Ausrichtung“ (ebd., S. 210) ihr institutionelles Pendant in Formen der Gerechtigkeit aufweisen können. Dabei rekurriert er auf Aristoteles' Konzeption des Mittleren im Sinne eines Angemessenen. Der gemeinsame Kern sämtlicher Gerechtigkeitstheorien ist eine – wie auch immer geartete – Gleichheit, die sich bei Ricoeur so darstellt, dass das Selbst einen Anderen vorfindet, der als das ‚Man‘ der Gerechtigkeit jeder sein könnte (ebd., S. 245-246).

An dieser Stelle lässt sich die Einsicht Plessners (1924/2015)⁵ einführen und Gerechtigkeit als angemessene Praxis bzw. „Logik der Öffentlichkeit“ (ebd., S. 103) formulieren. Dabei gilt es jeweils die Mitte in gemeinsamer Erfahrung zu finden (ebd., S. 100), wobei Menschen sich als „für einander gleich“

(ebd., S. 102) erleben dürfen und dabei „tastend, sichernd (...) offen, doch nie ohne Reserve, (...) bestimmt, doch biegsam“ (ebd., S. 108) tätig werden. Plessner bezeichnet diese Perspektive als Takt und meint damit Gerechtigkeit im Sinne eines gleichen Rechts für einander bedeutsam werden zu können: „Takt ist die Bereitschaft, die willige Geöffnetheit, andere zu sehen und sich selber dabei aus dem Blickfeld auszuschalten, andere nach ihrem Maßstab und nicht dem eigenen zu messen“ (ebd., S. 107).

Nicht bloß, dass mit der gerechtigkeitstheoretischen Wende eine Anschlussmöglichkeit an die pädagogische Professionstheorie möglich ist (Bauer, 2000, S. 32), kann Unterrichtsentwicklung nunmehr als das Kultivieren von Takt, vielmehr noch, von pädagogischem Takt etabliert werden. Selbst wenn Herbart (1802/1964, S. 126), diesen als „Mittelglied“ von Theorie und Praxis begreift, so liegt doch schon bei ihm eine Deutung im Sinne von Urteilskraft nahe (etwa Brumlik, 2015, S. 55). Diese Urteilskraft basiert, so Nohl (1935/2002, S. 125-127), auf der Fähigkeit zum Herstellen von Bezügen. Als „Feingefühl“ (Muth, 1967, S. 20) bedeutet angemessenes Handeln vielfach Selbstbeschränkung (Brumlik, 2015, S. 56) oder ‚engagiertes Unterlassen‘, jedenfalls aber *Verletzungsverzicht* (Muth, 1967, S. 21, 49).

Angemessenheit zeigt sich folglich darin, wie Bezüge (auf Bezüge) ‚hergestellt‘ werden können, ohne Ganzheiten und Selbstwerte reduzieren und vollständig (und ausschließlich) verzwecken zu müssen. Taktvoller Unterricht artikuliert sich insofern in Haltungen, die erkennen lassen, dass LehrerInnen darum bemüht sind, Kinder und Jugendliche, aber auch Inhalte nicht (weitgehend) zu versach-

4 Ganzheiten lassen sich dadurch charakterisieren, dass sie mehr als die Summe ihrer Teile sind, sie eine komplexe Einheit darstellen sowie Gestalt haben (Stern, 1924, S. 65, 71-75). Person und Sache lassen sich im Personalismus als zwei Prinzipien „einer und derselben einheitlichen Welt“ (ebd., S. 24) verstehen, sodass sich eine hierarchische Ordnung aufgrund der Verwirklichung des Charakters der Ganzheit (und dadurch Selbstwertigkeit) ergibt. Sache meint in diesem Zusammenhang hier das Heideggersche (1926/2006, S. 68) ‚Zeug‘, das nicht für sich selbst steht, sondern „eine Verweisung von etwas auf etwas“ darstellt und gewissermaßen durch Bezüge erschlossen wird (ebd., S. 69). Die darauf folgende Transformation vom Konkreten der Dingwelt über Relationen zur Theorie und ihrer Sprachkonvention impliziert eine Genese von Ideen, die den Umgang mit Welt beleben und erweitern kann. Darin besteht eine interessante Beziehung zu Whiteheads (1967/2012, S. 58-61, auch 1967/2012, S. 39-42) Prozesstheorie des Lernens.

5 „Öffentlichkeit beginnt da, wo Liebe und blutsmäßige Verbundenheit aufhören. Sie ist der Inbegriff von Möglichkeitsbeziehungen zwischen einer unbestimmten Zahl und Art von Personen als ewig unausschreitbarer, offener Horizont, der eine Gemeinschaft umgibt.“ (ebd., S. 55)

lichen und deren Sinnzusammenhang zu eliminieren. Wieder ist es Muth (1967, S. 20), der mit „Zurückhaltung im taktvollen Handeln im Nichteinwirken“ die richtigen Worte findet und den Kern einer praxeologischen Sicht auf Unterricht paraphrasiert.

4 Wie lässt sich entwickeln was nicht ‚ist‘, aber sein soll?

Bevor abschließend versucht wird diese Frage einer Antwort zu zuführen, sei ein Ausblick erlaubt: Der pädagogische Takt wird auch empirisch untersucht und findet etwa bei Patry (2000; 2004) als Theorie der Situationsspezifität Niederschlag. Ganz im Sinne Nohls (1950/1967, S. 82-84) zeigt sich angemessenes Handeln als Mitte eines ‚Zuviel oder Zuwenig‘ und folglich als Handlung der Art „nicht zu viel und nicht zu wenig“ (Patry, 2000, S. 39; 2004, S. 153-154). Angemessene Praxis, so zeigt sich weiterhin, konstituiert sich um ein situationales Optimum „innerhalb einer Person über verschiedene Situationen hinweg“ (ebd., S. 19).

Damit liegen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive Hinweise vor, dass Entwicklung in diesem Zusammenhang als verschränkende und angemessene Rhythmik von erhaltenen und entfaltenden (d.h. schöpferischen) Tätigkeiten verstanden werden kann. Dies lässt sich jedenfalls auf Basis einer bildungstheoretischen Perspektive – wie zu Beginn des Aufsatzes dargelegt – und im Konnex mit der Idee der Person bekräftigen (Stern, 1923, S. 345-358).

Zuletzt stellt sich die schwierige Frage, wie Unterricht entwickelt werden kann, wenn darunter das Etablieren einer Haltung angemessener und feinfühligere Praxis verstanden werden soll. Oder anders gewendet: Wie ist es möglich taktvoll zu handeln, wenn Lehrende oder Studierende noch gar nicht taktvoll agieren (können)? Vielleicht gilt für den Takt gar, was Marquard (1981) über die jüngere Philosophie sagt und gleichsam

immer dann zu gelten *scheint*, wenn Kompetenz sich in einem spezifischen Können zeigen muss: Ist der Takt insofern *Inkompetenzkompensationskompetenz*?

Dieser Schluss liegt eben dann nahe, wenn sich Kompetenz zeigen *muss*. Der Takt könnte dann als ‚Ausrede‘ für (empirisch) ausbleibendes Können dienen. Wird ‚Kompetenz‘ aber ursprünglicher entwickelt, dann verweist sowohl die Etymologie (vis bzw. facultas und eben nicht *capacitas*) als auch die frühe Verwendung in der Pädagogik (Roth 1971: Mündigkeit) neben ‚Fertigkeit‘ zumindest *auch* auf ein zweites Moment: die Potenz als Musils (1930/2014, S. 16) „Möglichkeitssinn“. Kompetenz *muss* sich eben nicht zeigen – auch, weil diese mitunter gar nicht beobachtbar ist. Beispielsweise impliziert ‚Takt‘ – wie eben erörtert – das Moment der Selbstbeschränkung, sodass das Ausbleiben der beobachtbaren Fertigkeit in diesem Fall geradezu auf eine Fähigkeit verweist. Nicht zuletzt hat Selbstbeschränkung in Form der Demut eine fundamentale Bedeutung für Bildungsprozesse (Bieri, 2005, S. 5f.; Foucault 1984/2015, S. 283).

Was Rekus (2005) über die Intuition schreibt, scheint letztlich auch für den Takt richtig zu sein: es gilt diesen zu entwickeln und zu kultivieren bzw. pflegen, weil damit *die* Gelingensbedingung für Unterricht vorliegt. Dazu kann auf Aristoteles‘ Ethik rekurriert werden, wonach Gerechtigkeit eine Tugend, gleichermaßen angemessenes Handeln sei. Dieses bedürfe keines äußeren Zwecks, sondern trage bereits ihr ‚Gut‘ in sich, welches durch die Tätigkeit selbst aktuiert wird (Aristoteles, 1985, S. 135-136). Takt liegt demnach nicht vor, sondern stellt sich immer wieder von neuem ein – dieser ist kein Zustand, sondern vielmehr gelingendes Handeln selbst (ebd., S. 131-132). Insofern artikuliert eine angemessene (taktvolle) Praxis die Antwort auf das Bedürfnis personaler Bezüge, und ist per se schon angemessen (ebd.).

(Pädagogischer) Takt bzw. angemessene Praxis beginnt mit einem So-tun-als-ob, dem Vorgeben einer prinzipiell möglichen Haltung, die durch Gewöhnung im Sinne von Kultivierung zur Lebensorientierung wird (ebd., S. 26). Es handelt sich bei diesem Als-ob um das Etablieren einer gemeinsamen Verständnis- und Verstehensgrundlage, der als Imperativ „uns zum Sollen verbindet“ (Heitger, 2011, S. 119).

Taktvolles Handeln ist also Aufgabe: Kultivieren von Tugendhaftigkeit. Jenseits der Unterrichtsentwicklung, mehr noch als Schulentwicklung bedeutet dies das Erproben von taktvollem und achtsamem Handeln, jeweils angemessen als Anpassung und Erhaltung von verschiedener Qualität und Intensität. Als Bezüge des Selbst und als jene zur Welt bereiten diese auf Demokratie vor, indem demokratische Lebensführung in gemeinsamer Praxis eingeübt wird und reichen damit über die Entwicklung von Unterricht und Schule weit hinaus (zur Idee: Dewey, 1916/1993, S. 457).

Literatur

- Aristoteles (1985). *Nikomachische Ethik*. In G. Bien (Hrsg.), *Aristoteles. Nikomachische Ethik* (S. 1-261). Hamburg: Meiner.
- Bauer, K.-O. (2000). Pädagoge – Profession oder Nebenbeschäftigung. In O. Jaumann-Graumann, W. Köhnlein, (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung* (S. 25-44). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26, S. 485-497.
- Bieri, P. (2005). *Wie wäre es gebildet zu sein?* Abgerufen am 19.01.2017 von http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf
- Blumenberg, H. (1998). *Begriffe in Geschichten*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Brumlik, M. (2015). Pädagogische Taktlosigkeit. In D. Burghardt, D. Krinninger, S. Seichter (Hrsg.), *Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur* (S. 53-57). Paderborn: Schöningh.
- Dewey, J. (1993). Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. In J. Oelkers (Hrsg.), *John Dewey. Demokratie und Erziehung* (S. 11-488). Weinheim: Beltz (engl. Ersterscheinung: 1916).
- Eikenbusch, G. (2002). *Praxishandbuch Schulentwicklung*. Berlin: Cornelsen.
- Flitner, W. (1989). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg: Quelle & Meyer (Ersterscheinung: 1957).
- Foucault, M. (2015). Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit. In D. Defert, F. Ewald (Hrsg.), *Michel Foucault. Analytik der Macht* (S. 274-300). Frankfurt/Main: Suhrkamp (Ersterscheinung: 1984).
- Heidegger, M. (2006). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer (Ersterscheinung: 1927).
- Heitger, M. (2003). *Systematische Pädagogik – Wozu?* Paderborn: Schöningh.
- Heitger, M. (2011). Das „als ob“, die Grundlage eines kategorischen Imperatives der Pädagogik? *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 87, S. 112-131.
- Herbart, J.F. (1964). Die ersten Vorlesungen über Pädagogik 1802. In W. Asmus (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften*, Bd. 1 (S. 121-131). Düsseldorf: Küpper vorm. Bondi.
- Horster, L./Rolf, H.-G. (2006). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen einer reflektorischen Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Kant, I. (1958). Was heißt: sich im Denken orientieren? In W. Weischedel (Hrsg.), *Gesammelte Werke*, Bd. 5 (S. 267-283). Frankfurt/Main: Suhrkamp (Ersterscheinung: 1786).
- Klippert, H. (2000). *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Weinheim: Beltz.
- Liessmann, K.P. (2015). Wissen als Provokation. Oder: Warum es so unangenehm ist, gebildeten Menschen zu begegnen. *Pädagogische Rundschau*, 69, S. 599-610.
- Marquard, O. (1981). Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie. In O. Marquard (Hrsg.), *Abschied vom Prinzipiellen* (S. 23-38). Stuttgart: Reclam.
- Mittelstraß, J. (1989). Glanz und Elend der Geisteswissenschaften. In *Oldenburger Universitätsreden*, 27 (S. 5-33). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Musil, R. (2014). *Der Mann ohne Eigenschaften. Erstes und zweites Buch*. Reinbek: Rowohlt. (Ersterscheinung: 1932)
- Muth, J. (1967). *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Nohl, H. (1967). Bildung des Erziehers. In J. Offermann (Hrsg.), *Herman Nohl – Ausgewählte pädagogische Abhandlungen* (S. 77-85). Paderborn: Schöningh (Ersterscheinung: 1950).
- Nohl, H. (2002). Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/Main: Klostermann (Ersterscheinung: 1935).
- Patry, J.-L. (2000). Kaktus und Salat. Zur Situationsspezifität in der Erziehung. In: J.-L. Patry, F. Riffert (Hrsg.), *Situationsspezifität in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 13-52). Innsbruck: Studienverlag.
- Patry, J.-L. (2004). Der Pädagogische Takt – Brücke zwischen Theorie und Praxis. Ein Essay. In A. Bucher (Hrsg.), *Erziehung – Therapie – Sinn* (S. 145-168). Münster: Lit.
- Petzelt, A. (1947). *Grundzüge systematischer Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Platon (2009): *Sämtliche Werke*, Bd. 1 (hier: Apologie, Menon). U. Wolf (Hrsg.), *Platon. Sämtliche Werke in 4 Bd.* (Übers. Schleiermacher, S. 11-43, 453-500). Reinbek: rowohlt.
- Plessner, H. (2015). *Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp (Ersterscheinung: 1924).
- Prange, K./Stobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rahm, S./Schröck, N. (2013). Schulentwicklung – von verwalteten zu eigenverantwortlichen Schulen. In L. Haag, S. Rahm, H.J. Apel, W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 97-116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rekus, J. (2005). Intuition – Die Ausrede des unvorbereiteten Lehrers? In G.-B.v. Carlsburg, M. Heitger (Hrsg.), *Der Lehrer – ein (un)möglicher Beruf* (S. 67-78). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Ricoeur, P. (2005). *Das Selbst als ein Anderer*. München: Fink (franz. Ersterscheinung: 1990).
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Bd. 2. Hannover: Schroedel.
- Stern, W. (1923). *Ableitung und Grundlehre des Kritischen Personalismus*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Stern, W. (1924). *Wertphilosophie*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Whitehead, A.N. (2012). Die Ziele von Erziehung und Bildung. In Ch. Kann, D. Sölich (Hrsg.), *Alfred North Whitehead. Die Ziele von Erziehung und Bildung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp (engl. Ersterscheinung 1967).

Der Stellenwert von Emotionen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen

Claudia Wintersteller

Schulentwicklungsprozesse sind Veränderungsprozesse, die unterschiedlichste Emotionen hervorrufen und Dynamiken und Konflikte auslösen können, von denen beteiligte Personen oftmals überrascht werden. Dieser Artikel zeigt auf, wodurch Emotionen in Schulentwicklungsprozessen ausgelöst werden und was sie bewirken können, welche speziellen Konfliktdynamiken sie hervorrufen und wie sie im Zusammenspiel von professionellen Begleitmaßnahmen für einen konstruktiven Prozess genutzt werden können.

1 Emotionen in schulischen Veränderungsprozessen

Veränderungen sind keine vorübergehenden Phänomene, vielmehr ein dauerhafter Bestandteil unseres Lebens, unseres Wirkens, unserer Lebensumstände und somit auch der unseres Arbeitsfeldes. Dies ist seit Menschengedenken Gegenstand philosophischer Überlegungen. Der römische Kaiser und Philosoph Aurel beschreibt das mit folgenden Worten: „Denn alles ist von Natur zur Umwandlung, zur Veränderung und zum Untergang bestimmt, damit anderes in seine Reihe einrücke“ (Aurel, 2011, S. 165).

Im System Schule versteht man unter dem Begriff Schulentwicklung einen geplanten Veränderungsprozess, der aus Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung besteht (s. Leitartikel von Gruber-Gratz im vorliegenden Heft). In solchen Veränderungsprozessen spielen Emotionen immer eine wichtige Rolle. Ausgehend vom Konstruktivismus nach Arnold sind Emotionen Gestimmtheiten, die durch die Wahrnehmung und Interpretation eines Objekts, eines Erlebnisses oder einer Situation ausgelöst werden. Dies führt in Folge zu physiologischen Veränderungen, zu einem subjektiven Gefühlserleben und einer Veränderung des Verhaltens und der Verhaltensbereitschaft (Arnold, 2012, S. 64).

Emotionen wirken somit als Brillen, durch welche wir unser Leben erleben (...). Ihnen ist so auch eine festlegende Funktion

eigen. Emotionen sind Einsparungen, und Einsparungen haben die unangenehme Eigenschaft, dass es oft nahezu unmöglich ist, die Spuren zu verlassen und gefühlsmäßig neue Wege zu gehen. (ebd., S. 64)

In der Begegnung mit anderen Menschen werden also emotionale Grundtendenzen unserer inneren Befindlichkeit ausgelöst, wobei die Ursache dieser Emotionen in der Vergangenheit, geprägt durch unsere Erfahrungswelt, liegt.

Im folgenden Abschnitt wird folgenden Fragen nachgegangen: Wie ist der Zusammenhang zwischen Emotionen und schulischen Veränderungsprozessen? Und kann das Phänomen der Emotionalität in Veränderungsprozessen beeinflusst und bestenfalls positiv nutzbar gemacht werden?

1.1 Emotionale Dynamiken in Veränderungsprozessen

Häufig bringen bevorstehende oder in Umsetzung begriffene Veränderungen Stressreaktionen mit sich, welche in uns negative oder angstbesetzte Erinnerungen und Emotionen hervorrufen. Sie aktivieren biografisch konnotierte Emotionsfelder, die mit Stress assoziiert sind. Im Stressverhalten gibt es drei grundlegende, genetisch verankerte Verhaltensmuster:

- weglaufen
- auf Angriff gehen
- sich totstellen (Ballreich, 2002, S. 7-8).

„Weglaufen“ im Arbeitskontext Schule finden wir häufig bei MitarbeiterInnen, die sich zurückziehen, sich in Projekten, Arbeitsgemeinschaften oder Teams nicht einbringen, die die Schule verlassen oder passiven Widerstand leisten. „Auf Angriff gehen“ – diese Form kann sich durch zynische Äußerungen, durch grundsätzliches und anhaltendes In-Frage-Stellen einer Idee, durch Schwarzmalerei oder durch andere Formen aktiven Widerstands äußern. „Sich totstellen“ kann auf verschiedene Art und Weise erfolgen, indem so getan wird, als ob alles beim Alten bleiben würde oder als sei man von einer Veränderung nicht betroffen, was beispielsweise als Reden ohne Gefühlsbeteiligung zum Ausdruck kommen kann.

Reaktionen dieser Art werden bei Bedrohungen ausgelöst, die mit den wichtigsten Grundbedürfnissen des Menschen zusammenhängen, wie z.B. das Bedürfnis nach Sicherheit, nach Zugehörigkeit oder nach Anerkennung. Angriffs- oder Fluchtimpulse oder auch das Auslösen von Angst können daher festgestellt werden, wenn es um die eigene Sicherheit und Orientierung, um die persönliche Ehre oder um tatsächliche oder phantasierte Angriffe auf unser Selbstwertgefühl geht, wenn wir uns missachtet oder im Stich gelassen, verletzt oder missbraucht fühlen (ebd., S. 8). „Wir haben ein existentielles Bedürfnis, in Gruppen dazuzugehören und es entstehen sehr schnell Angst- und Panikgefühle, wenn wir befürchten müssen, an den Rand gedrängt oder aus Gruppen ausgeschlossen zu werden“ (ebd.).

StressforscherInnen haben herausgefunden, dass durch Bedrohung eine hormonelle Veränderung in unserem Körper stattfindet. Im Kampfmodus oder in der Fluchtbereitschaft wurde eine allgemein physische Veränderung nachgewiesen: Es verändert sich die Atmung, die Muskulatur wird mit mehr Sauerstoff versorgt, die Funktion der Verdauung, des Immunsystems und die Sexualfunktion werden verringert. „In diesem

ganzen Prozess werden aber die Gefühle der Bedrohung, der Ohnmacht und der Angst meistens nicht bewusst erlebt. Nur die aufschießenden Angriffs- oder Fluchtimpulse, die direkt zum Handeln drängen, werden wahrgenommen“ (ebd.).

Jene beschriebenen Reaktionen sind Überlebensstrategien und Verhaltensmuster, die sich Menschen in ihrer Kindheit durch die Bewältigung schwieriger Situationen angeeignet haben. Sie drängen sich ohne bewusste Intention in den Vordergrund.

Ein konstruktiver Umgang mit den eigenen Verhaltensmustern wäre, sich seine eigenen Reaktionen bewusst zu machen, dort wo sie dysfunktional wirken, zu stoppen und vorerst einen inneren Abstand zu gewinnen. Mit einer gewissen inneren Abkühlung und mit Hilfe von Selbstreflexion kann ein Aussteigen aus emotional überhitzten Situationen gelingen. Um sich solche Strategien anzueignen und zu einer reflexiven Selbsterkenntnis zu gelangen, können Supervision, Intervention, Beratung oder Psychotherapie hilfreich und unterstützend sein (ebd., S. 9). Auf begleitende Beratungsformate kann in einem Schulentwicklungsprozess hingewiesen werden, das Setting der Schulentwicklung eignet sich jedoch nicht, die beschriebenen Phänomene zu bearbeiten. Allerdings gibt es – im nächsten Abschnitt dargelegt – die Möglichkeit, als SchulentwicklungsberaterIn mit den auftretenden Emotionen zu arbeiten, die ein bestimmtes Verlaufsmuster aufweisen.

1.2 Emotionale Phasen in Veränderungsprozessen

Veränderungsprozesse bringen meist emotionale Turbulenzen mit sich. Der Versuch, emotionale Regungen niedrig zu halten, führt meist zu Widerstand oder zur Verweigerung der beteiligten Personen. Dürfen Emotionen zugelassen werden, dann können sie verarbeitet werden und verändern

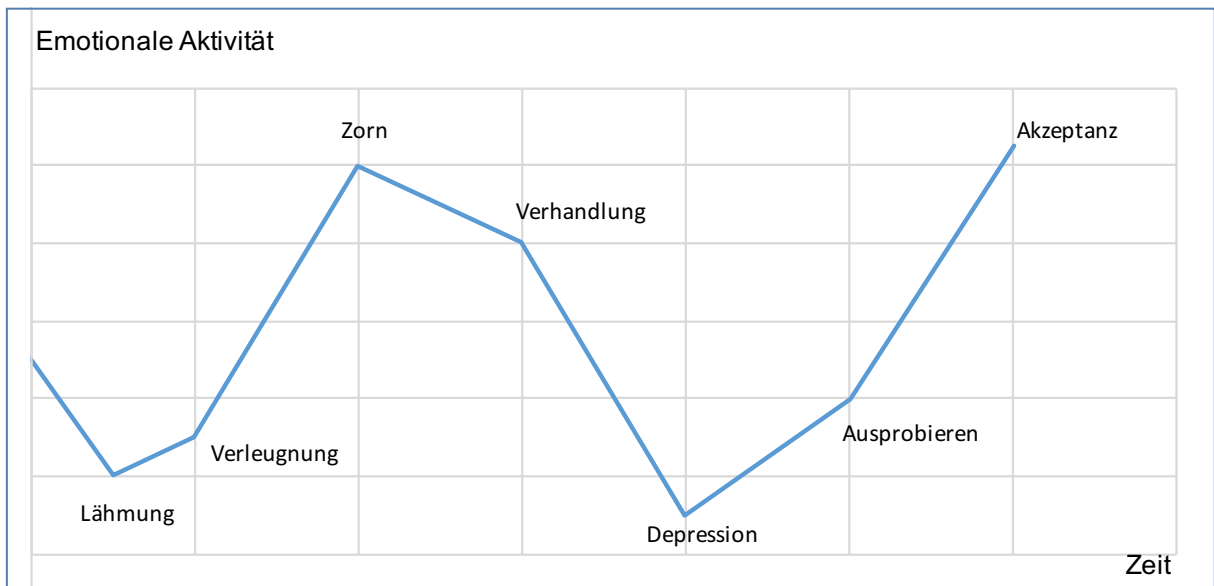


Abb. 1: Emotionale Reaktion auf negativ wahrgenommenen Wandel. Angelehnt an Kohnke und Wieser, 2012, S. 56.

sich dabei. Kübler-Ross (1979) hat sich intensiv mit der Veränderung von Emotionen beschäftigt. Die Psychiaterin begleitete Menschen, die schwer oder unheilbar krank waren und mit dem bevorstehenden Tod konfrontiert waren. Ausgehend vom Krisenbewältigungsmodell von Kübler-Ross kann gezeigt werden, dass Veränderungsprozesse charakteristische Emotionsmuster hervorrufen. Emotionale Reaktionen auf anstehende Veränderungen sind in groben Zügen absehbar und von einer meist ähnlichen Abfolge gekennzeichnet. Das Krisenbewältigungsmodell von Kübler-Ross wurde von unterschiedlichen Organisationsentwicklerinnen zur folgenden „Emotionalen Veränderungskurve“ weiterentwickelt, die auch in Organisationsentwicklungsprozessen Gültigkeit hat (vgl. Abb. 1).

Jeder Veränderungsprozess durchläuft unterschiedliche Phasen, wobei sie sich wiederholen und unterschiedlich lange dauern können. Sie können auch nur teilweise durchlaufen werden und müssen nicht linear verlaufen. Nicht alle Betroffenen befinden sich synchron in derselben emotionalen Phase. Wichtig ist es, mögliche Dynamiken aufzuzeigen und angemessene Interventionen zu setzen, um eine erfolgreiche Umsetzung einer Veränderung zu ermöglichen.

Glasl (2005) hat sich mit Emotionen und Widerständen in Veränderungsprozessen auseinandergesetzt: Ihm zufolge treten in Veränderungsprozessen „emotionale Zustände auf, die den zügigen Fortgang der Entwicklungsprozesse behindern, die aber nicht von vornherein als Widerstand gedeutet werden sollten. Sie sind vielmehr Formen einer stufenweisen Bewältigung der Veränderungsaufgabe“ (ebd., S. 204). Erst durch die Verarbeitung dieser Emotionen wird der Weg zu einer positiven Auseinandersetzung freigelegt.

Entscheidend ist bei jedem Prozess von Beginn an die Veränderungsrichtung und die Ziele mit den Motiven der Veränderung zu kommunizieren. Dadurch wird ein Situationsbewusstsein geschaffen, wodurch den Beteiligten eine eventuelle Schockphase erspart bleibt. Wichtig ist auf jeden Fall, dass die bisherige Situation verabschiedet und betrauert werden kann, denn das ist der emotionale Wendepunkt in Veränderungsprozessen (ebd., S. 215-216).

1.3 Vorstellung eines theoretischen Modells: Das Eisberg-Modell

Es existieren unterschiedliche Modelle, die für die Materie Emotionen im Zusammen-

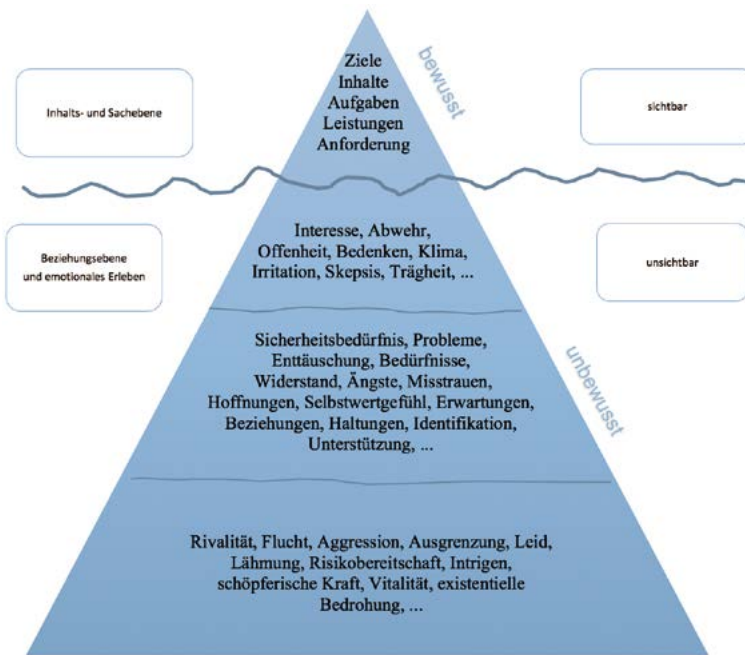


Abb. 2: Eisberg-Modell. Angelehnt an Altrichter, Schley, & Schratz, 2016, S. 24

hang von Veränderungsprozessen von Relevanz sind. Das Eisbergmodell ist eines davon, welches hier ausschließlich in Hinblick auf die entsprechenden Aspekte kurz vorgestellt wird. Es wird häufig zur Veranschaulichung zwischenmenschlicher Kommunikation verwendet und kann herangezogen werden, um Konflikte näher zu beleuchten. Störungen in der Beziehungsebene werden meist auf der Sachebene ausgetragen, welche die Spitze des Eisberges darstellt, die in Leistung, Zielen, Aufgaben, Inhalten und Qualitäten etc. sichtbar wird (siehe Abb. 2). Die Beziehungsebene liegt jedoch im Verborgenen, ist unbewusst und beinhaltet Emotionen und Bedürfnisse, wie z.B. Skepsis, Abwehr, Emotionen, Interesse, Befriedigungserwartung, Sicherheitsbedürfnis, Problemerkennung, Ärger, Wut, Bedürfnisse, Leid, Widerstand, existenzielle Bedrohung und noch vieles mehr, was in unserem Unbewussten liegt (Altrichter, 1998, S. 139-140).

Wenn es bei Veränderungsprozessen zu Verzögerungen oder auf der Sachebene zu nicht nachvollziehbaren Diskussionen kommt, so könnte die Ursache in der Beziehungsebene liegen, die sich unter der Oberfläche befindet.

Beim methodischen Einsatz des Eisbergmodells ist es wichtig, nicht nur nach hem-

menden, sondern auch nach den förderlichen Potentialen, Ressourcen und Kräften zu fragen, genauso wie nach Barrieren oder Überforderungen (Altrichter, 1998, S. 140).

2 Konflikte in schulischen Veränderungsprozessen

Die oben beschriebenen emotionalen Dynamiken tragen ein erhebliches Konfliktpotential in sich, welches in Schulentwicklungsprozessen zu berücksichtigen ist. Nach Kurt Lewin unterscheidet man zwischen inneren und äußeren Konflikten (Buhren, 2012, S. 180). Der innere Konflikt verursacht eine belastende Gefühlslage, löst emotionale Verunsicherung und Ungewissheit aus, was zu Druck und Störungen führt. Unter äußeren Konflikten versteht Lewin soziale oder zwischenmenschliche Konflikte, die Differenzen in Bezug auf Verhaltensweisen oder Bedürfnisse aufweisen oder wenn unterschiedliche Wertvorstellungen zwischen MitarbeiterInnen sichtbar werden.

Im Kontext der Schulentwicklung spielt der soziale Konflikt eine besondere Rolle. Bei dieser Form handelt es sich um eine Interaktion zwischen Personen oder Gruppen, bei denen es zu Unvereinbarkeiten im Denken, Vorstellen, Wahrnehmen, Fühlen oder Wollen kommt (ebd., S. 179-184). „Es wird sicherlich

kaum einen Schulentwicklungsprozess geben, der nicht zu irgendeinem Zeitpunkt mit Widerständen und Konflikten innerhalb des Kollegiums konfrontiert wird“ (ebd., S. 178). In der Schulentwicklung führen Konflikte im besten Fall zur Weiterentwicklung und zur Verbesserung der schulischen Arbeit. Denn Konflikte und Widerstände haben vielfältige Funktionen, sie machen aufmerksam, schützen und sichern Altes und Bewährtes, regen zum Nachdenken an und signalisieren, dass wichtige Bedürfnisse der Beteiligten übersehen wurden. „Konflikte machen Unterschiede und Vielfalt sichtbar. Die positive und konstruktive Bearbeitung der Unterschiede stellt die Einheitlichkeit der Gruppe her und fördert damit den Zusammenhalt“ (ebd., S. 184).

3 Fazit: Was ist bei Schulentwicklungsprozessen zu beachten?

Schulentwicklungsprozesse lösen Veränderungsprozesse aus, die bei den Beteiligten nicht immer auf Akzeptanz und Freude stoßen. Ängste und Unsicherheiten können, so wie oben beschrieben, hervorgerufen werden, wodurch es zu Widerständen und Konflikten kommen kann.

Wenn SchulentwicklungsberaterInnen oder Führungskräfte Konflikte oder Widerstände wahrnehmen, soll überlegt werden, ob Werte verletzt oder in Frage gestellt wurden, ob Haltungen bedroht oder übergangen wurden oder ob Grenzen überschritten oder bedroht wurden. „Wir stoßen dann auf Fragen der Autonomie, der Identität, der Beachtung, des Respekts, des Gefragtwerdens und Beteiligtseins. Es sind selten die inhaltlichen Fragen, die Widerstand auslösen“ (Altrichter, Schley, & Schratz, 2016, S. 32).

Um diese Konflikte positiv nutzbar zu machen, bedarf es einer professionellen Begleitung durch die Schulleitung in ihrer Schlüsselfunktion, durch ausgebildete SchulentwicklungsberaterInnen und eventuell ergänzend durch weitere Begleitmaßnahmen,

die unterstützend wirken können, wie z.B. Führungskoaching und/oder Supervision. Die letztgenannten Maßnahmen eröffnen selbstreflexive Prozesse, die ein Sich-in-Frage-Stellen und ein Sich-Selber-Verstehen-Können in einem geschützten Rahmen ermöglichen können.

Um die Kreativität und das gesamte Potential von allen beteiligten Personen in einem Schulentwicklungsprozess hervorzubringen, ist es notwendig, auch mit dem Widerstand und mit den auftretenden Emotionen (Angst, Lähmung, Verleugnung, Trauer u.a.) zu arbeiten und nicht gegen den Widerstand. So kann ein Zugang zu den Fähigkeiten, Talenten und Kräften der Beteiligten gefunden werden. Ein Zusammenspiel von allen KollegInnen, der Schulleitung, der Schulentwicklungsberatung und ergänzenden Beratungsformaten kann innere und äußere Konflikte transparent machen und in Folge eine konstruktive Entwicklung ermöglichen.

Emotionen und Konflikte, die während Schulentwicklungsprozessen wahrgenommen werden, sollen demnach auf jeden Fall aufgegriffen werden, denn sie geben einen Hinweis auf wichtige Bedürfnisse der beteiligten Personen. Wenn sich Lehrkräfte und SchulleiterInnen auch in ihrem emotionalen Erleben ernst und wichtig genommen fühlen, ist die Grundlage für einen gelingenden, konstruktiven Schulentwicklungsprozess gelegt.

Literatur

- Altrichter, H. (1998). *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Altrichter, H. (2010). *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Altrichter, H., Schley, W., & Schratz, M. (2016). *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck, Studien Verlag.
- Arnold, R. (2012). *Seit wann haben Sie das?: Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus* (2., unveränderte Aufl.). Heidelberg: Auer.
- Aurel, M. (2009). *Wege zu sich selbst*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Ballreich, R. (2002). *Stressreaktion und Konfliktverhalten*. Abgerufen am 28.12.16 von http://www.trigon.at/mediathek/pdf/downloads/07_konfliktmanagement/Stressreaktion_Konfliktverhalten_RB.pdf
- Buhren, C. G. (2012). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim: Beltz.
- Glasl, F. (2005). *Professionelle Prozessberatung: das Trigon-Modell der sieben OE-Basisprozesse*. Stuttgart: Haupt.

Leiblichkeit und Körperwissen in der Unterrichtsentwicklung

Gabrielle Sorgo

Ethnographische Forschungen an Schulen legen dar, wie architektonische Strukturen, Möbel und Geräte von Menschen durch Praktiken in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden. Lern- und Schulkulturen gelten ebenso wie der Unterrichtsraum als Produkte menschlicher Interaktionen. Im vorliegenden Artikel werden diese praxeologischen Studien mit phänomenologischen Konzepten der „leiblichen Kommunikation“ verknüpft, um Diskurse über eine stärkere Einbeziehung leiblicher Wahrnehmung in Ausbildungsprozesse von Lehrenden anzuregen.

Mit den Änderungen der Curricula für die PädagogInnenausbildung in Österreich verschiebt sich der Schwerpunkt der Professionalisierungsprozesse stärker in Richtung theoriegeleitete Reflexion. Die praxistheoretische Wende in den Kultur- und Sozialwissenschaften, die sich seit etwa drei Jahrzehnten in zahlreichen erziehungswissenschaftlichen Forschungen über die performativen Aspekte unterrichtlichen Handelns wie z. B. mimetisches Lernen, Rituale, und Gesten manifestiert, steht dazu nicht in Widerspruch. Denn die Wendung zur Praxis inspiriert auch die Theorie. Der folgende Beitrag skizziert kurz den theoretischen Hintergrund der praxeologischen Unterrichtsforschungen und entwickelt sodann Perspektiven auf die Bereicherung, die für die Unterrichts- und Schulentwicklung durch die Einbeziehung von nicht-diskursivem, körpergebundenem Wissen in die PädagogInnenausbildung zu erwarten wären.

Eingekörpertes Wissen

Soziologisch betrachtet gibt es nicht nur das Wissen über den Körper, sondern auch das Wissen im Körper, inkorporiertes Wissen, welches am handelnden Körper sichtbar wird (Hirschauer, 2016, S. 23). Implizites Wissen oder tacit knowledge (Polyani, 1985) kann zwar, wie die ökonomisch interessierte Organisationsforschung hofft, versprachlicht und kodiert werden, viel öfter jedoch bleibt es für die Sprache unerreichbar.

George. H. Mead (1973) entwickelte bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Theorie, dass Menschen die Gesten der anderen deuten können, weil sie sie in ihrem Gedächtnis archiviert haben. Dieses außersprachliche Wissen stellt die Voraussetzung sozial erfolgreichen Handelns dar, indem es dazu befähigt, sich in andere vorausahnend hineinzusetzen. Am Ende des 20. Jahrhunderts konnte Michael Tomasello (2011) mit seinen Forschungen über Empathie Meads Thesen über das wechselseitige Verstehen und Vorauswissen in menschlichen Interaktionen untermauern.

Der praxeologischen Forschung ist es gelungen aufzuzeigen, wie erlernte Handlungsstrukturen im Körper zum Abruf bereitgehalten werden. Die Praxisforschung geht davon aus, dass die kleinste Einheit des Sozialen nicht aus sprachgestützten Interaktionen besteht, sondern dass vielmehr ein kollektives Hintergrundwissen mittels Praktiken sozial verbindlich wirkt. Praktiken werden als soziale Phänomene definiert, welche immer mehrere Personen verknüpfen (Schatzki, 2012, S. 13). Sie bilden Bündel aus routinisierten und aufeinander bezogenen menschlichen Bewegungsabläufen, welche durch ein implizites Verstehen zusammengehalten werden (Reckwitz, 2003, S. 290).

Aus diesem Blickwinkel definierte Georg Breidenstein (2008, S. 207) Unterricht als das Zusammenspiel sozialer Praktiken, die sich

kaum in sprachlichen Aussagen manifestieren, sondern vor allem im körperlichen Tun. Die praxeologische Unterrichtsforschung untersucht daher nicht die didaktischen Konzepte von Lehrenden sondern das im Vollzug des Unterrichts körperlich-leiblich mobilisierte Wissen aller beteiligten Personen (z. B. Falkenberg, 2013) in institutionellen Rahmungen. Zwar gibt es in den praxeologischen erziehungswissenschaftlichen Forschungen die Tendenzen, den Körper als Artefakt und als Medium von Praktiken zu betrachten, doch zeigen die bisherigen Studien deutlich, dass das inkorporierte Wissen in stets neuen Situationen jeweils neuartig angewandt wird. Der nie zur Gänze regulierbare und beherrschbare Körper eröffnet durch seine Widerständigkeit Spielräume für neue Interpretationen. Die Praktiken – wie z. B. jene des spannungsgeladenen Still-sitzens oder des Aufzeigens im Unterricht – werden zwar meistens ohne Überlegung angewandt, generell sind sie jedoch durch Fremd- und Selbstbeobachtung der Reflexion zugänglich.

Körper und Leib im Klassenzimmer

Schulräume bringen als Zweckräume Machtverhältnisse zum Ausdruck, sie fordern gewisse Praktiken ein: das Sitzen auf Stühlen, das Schauen auf die Tafel oder das Schreiben auf Tischen. Praktiken „antworten“ oft auf unausgesprochene „Aufforderungen“ von Menschen, Einrichtung oder Architektur, welche sie dadurch zu sozialen Konstellationen verbinden. Aus phänomenologischer Sicht können Menschen ihren Körper als Objekt wahrnehmen oder als Ort des Bewusstseins spüren, der Leib genannt wird. Die neophänomenologische Soziologie spricht in Bezug auf den Umgang mit Gegenständen und Menschen auch von einer „Einleibung“ (Gugutzer, 2015, S.113; Schmitz, 1980, S. 39-42). Ein Ball mutet einem nicht nur zu, dass man sich mit seinem Rollen und Springen auseinandersetzt, sondern er verführt zu einer Einleibung in dem Sinne, dass man

intuitiv auf sein Wegrollen oder Aufspringen zu reagieren weiß, d. h. mit dem Ball in Kommunikation und zugleich in bewegter Auseinandersetzung bleibt, um dabei einen übergreifenden Leib zu bilden. Ein solcher endet aber nicht mit den Körpergrenzen, sondern wechselt sein Ausmaß spürbar, ohne vermessbar oder standardisierbar zu sein.

Kinder benützen im Klassenzimmer z. B. Stühle gerne als Turngeräte, an denen und gegen deren Widerstand sie ihre körperliche Geschicklichkeit erproben. Diesen Umgang mit Gegenständen nennt die Phänomenologie antagonistisch (Schmitz, 1980, S. 39-40). Ein solidarischer Umgang (Schmitz, 1980, 41-42) von SchülerInnen findet z. B. statt, wenn mindestens zwei von ihnen sich gemeinsam gegenüber einer dritten Person oder auch in Bezugnahme auf die Frage der Lehrperson antagonistisch verhalten. Rhythmischer Tanz, ein harmonisch gemeinsam durchgeführtes Werk oder Chorsingen fallen ebenfalls unter diese Kategorie.

Halbdinge und Eindrucks Ganzheit

Eine weitere Bereicherung der Unterrichtsbeobachtung und -analyse liefert die Neophänomenologie mit dem Begriff des „Halbdings“. Breidensteins (2004) Forschungen konnten z. B. darlegen, dass jede Unterrichtssituation im Klassenzimmer das einmalige Produkt einer konkreten lebendigen Zusammenarbeit der RaumbenützerInnen ist. Der flüchtige Unterrichtsraum ist nicht identisch mit dem containerähnlich vorgestellten Klassenzimmer, sondern er ist das Ergebnis der veränderlichen Beziehungen von Menschen, architektonischen Strukturen, Möbeln und Geräten unter dem Einfluss institutioneller Forderungen und symbolischer Interpretationsleistungen. Dieser situative Raum körperlicher Gemeinschaft wird durch Atmosphären und Stimmungen charakterisiert, welche der Phänomenologe Hermann Schmitz (1994, S. 79f.) als „Halbdinge“ bezeichnet hat. Darunter versteht er

z. B. den Blick, die Stimme, charakteristische Geräusche, einen spezifisch stechenden oder schneidenden Schmerz oder eine brütende Hitze. Halbdinge können verschwinden und wiederkommen, ohne einen Platz einzunehmen, und sie üben eine Wirkung aus, die sie zugleich selbst sind. Unweigerlich nehmen SchülerInnen im Unterricht Atmosphären und Stimmungen als Halbdinge wahr und setzen sich im Sinne eines antagonistischen Umgangs allein oder in solidarischer Gemeinschaft mit ihnen auseinander. Jürgen Hasse spricht mit Bezugnahme auf Schmitz von einer „Eindrucksganzheit“ (Hasse, 2007, S. 34.) des Klassenraums, welche den Unterrichtsverlauf maßgeblich mitbestimmt.

Fazit: Leibliche Kommunikation und Lernkultur

Zukünftige LehrerInnen lernen während ihrer Ausbildung, einen pädagogisch-reflexiven Habitus zu entwickeln. In ihm manifestiert sich jedoch eine der grundlegenden Antinomien des professionellen LehrerInnenhandelns. Einerseits sollen Lehrende von pädagogisch-praktischen Handlungssituationen Abstand nehmen, um sie aus Distanz reflektieren zu können, andererseits sollen sie sich aber auch in das Denken und Handeln von SchülerInnen einfühlen (Helsper, 1997, S. 530; Bramberger, 2017). M. E. bietet die Sensibilisierung für Praktiken genau in diesem Widerspruch eine Brücke an. Leibliche Kommunikation (Schmitz 2003, S. 34-43) beruht zu einem großen Teil auf Praktiken unter Menschen. Praktiken heben hierarchische Verhältnisse nicht auf, stellen aber auch nicht unbedingt eine Unterwerfung dar. Vielmehr helfen sie, die unpersönlichen organisatorischen Strukturen von Institutionen wie der Schule in einen gemeinsam erlebten Raum zu verwandeln. Dies können sie, weil Interaktionen niemals völlig steuerbar oder präkonfiguriert sind. Organisationstheoretische Forschungen betonen mittlerweile, wie sehr der praktische Umgang der Menschen mit organisationalen Vorgaben diese oder

deren Zielsetzungen verändern kann (Wenzel, 2008, S. 29). Selbst die Interaktion zwischen ErzieherIn und Zögling bleibt letztlich genauso unverfügbar wie jene unter den Zöglingen (ebd., S. 36). Denn Praktiken sind zwar oft vorhersehbar aber nicht völlig standardisierbar.

Auch Werner Helsper (2008) hat in seinen aktuelleren Publikationen zur Professionalität praxeologische Forschungen miteinbezogen. Neben den grundlegenden Antinomien des pädagogischen Handelns und den Strukturen des Bildungssystems führt er zusätzlich Artefakte, Praktiken, Hausordnungen, biographische Hintergründe der SchülerInnen und Schularchitekturen als Faktoren an, welche im Zusammenspiel die jeweilige Schulkultur erzeugen. Diese ist nicht statisch sondern emergiert aus den Interaktionen und Wirkungen aller Beteiligten, zu denen auch Halbdinge zählen. Helspers Ausführungen legen den Schluss nahe, dass die Beobachtung und Reflexion der Praktiken nicht nur zur Analyse des Unterrichts sondern auch der Schulkultur und damit zur Schulentwicklung beitragen können.

Professionalisierung verdankt sich der Schulung des beobachtenden Blicks, der eine Lehrperson in empathischer Haltung vorausahnen lässt, wie SchülerInnen reagieren könnten. Intuition ist keine Magie sondern wie Polanyi (1985) und nach ihm auch die reflexive Anthropologie (Bourdieu & Wacquant, 2006) gezeigt haben, das Ergebnis von vielfältigen Beobachtungen, mimetischen Prozessen, Reflexionsprozessen und Probehandlungen. Der akrobatische Umgang eines Fußballspielers/einer Fußballspielerin mit dem Ball und die Kooperation mit den MitspielerInnen geschehen z. B. präreflexiv aber dennoch präziser als ein Ablaufplan je vorgeben könnte. Die praxeologischen Forschungen und die neophänomenologische Soziologie legen daher nahe, dass die derzeit gültige Auffassung vom professionellen Habitus, welcher idealerweise

se einerseits in pädagogisch-praktischen Handlungssituationen reflexive Distanz bewahren hilft, während er andererseits dennoch Zugänge zum Denken und Handeln von Schülern und Schülerinnen zu eröffnen hat, ein wenig modifiziert werden sollte.

Eine trainierbare empathische Sensibilität erzeugt nicht nur die Bereitschaft, sich der Eindrucksganzheit des Unterrichts als gemeinsamen, zeitlich begrenzten Erlebnisraum anzuvertrauen, sondern unterstützt mit der Anerkennung körpergebundenen Wissens auch die Reflexion. Die praxeologischen Erkenntnisse können somit einer Unterrichtsentwicklung dienen, die nicht nur explizit überprüfbare Lernergebnisse sondern auch leibliche Kommunikation im Hinblick auf eine förderliche Lernkultur zum Ziel hat.

Literatur

- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (2006). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bramberger, A. (2017). Nähe, Distanz und die Verkörperung von Wissen. *Pädagogische Rundschau*. „Nähe & Distanz“ (Themenheft). (In Druck)
- Breidenstein, G. (2004). Klassenräume. Eine Analyse der räumlichen Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5/1, S. 87-107.
- Breidenstein, G. (2008). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9) (S.201-218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Falkenberg, M. (2013). *Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schullischen*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Gugutzer, R. (2015). Leibliche Interaktion mit Dingen, Sachen und Halbdingen. In H. K. Göbel & S. Prinz, (Hrsg.), *Die Sinnlichkeit des Sozialen. Wahrnehmung und materielle Kultur* (S. 105-122). Bielefeld: transcript.
- Hasse, J. (2007). In und aus Räumen lernen. In Westphal, K. (Hrsg.), *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes* (S.15-42). Weinheim und München: Juventa.
- Helsper, W. (1997). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521-569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 115-148). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hirschauer, St. (2016). Diskurse, Kompetenzen, Darstellungen. Für eine Somatisierung des Wissensbegriffs. In *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 25/1, 23-32.
- Kelle, H. (1997). „Wir und die anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In St. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur* (S. 138-167). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* 32/ 4, 282-301.
- Schatzki, Th. R. (2012). A Primer on Practices: Theory and Research. In Higgs, J., Barnett, R., Billett, St., Hutchings, M. & Trede, F. (Hrsg.), *Practice-Based Education. Perspectives and Strategies* (S. 13-26). Rotterdam: Sense Publishers.
- Schmitz, H. (1980). *System der Philosophie. Bd. 5. Die Aufhebung der Gegenwart*. Bonn: Bouvier Verlag.
- Schmitz, H. (2003). *Was ist neue Phänomenologie?* Rostock: Ingo Koch Verlag.
- Tomasello, M. (2011). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wenzel, H. (2008). Vom Antagonismus zur Harmonie? Lehrerprofessionalität im Spiegel schulbezogener Organisationstheorien und neuerer Lehrerforschung. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 25-38). Wiesbaden: VS Verlag.

EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen. Ein Instrument zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Beratung im Kontext von SQA

Angelika Linsmeier

Der vorliegende Beitrag bietet einen Überblick über EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen. Dabei wird auf folgende Fragen eingegangen: Was ist das Ziel dieser Initiative? Worin besteht sie? Wie können Schulen ebenso wie Beraterinnen und Berater davon profitieren?

EBIS – Ausgangspunkt

Drei Kleinschulen im ländlichen Raum werden unter eine Leitung gestellt und möchten nun ein gemeinsames Leitbild erarbeiten; eine Neue Mittelschule soll zur Ganztagschule werden; eine AHS im städtischen Bereich möchte ein Konzept für sprachsensiblen Unterricht entwickeln und in allen Unterstufenklassen umsetzen.

Das sind nur drei Beispiele für Entwicklungsprozesse, in denen sich viele Schulen befinden. Manche von ihnen haben bereits Erfahrung mit diesen oder ähnlichen Prozessen: Sie haben Steuergruppen gebildet, neue Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen eingerichtet und Vorhaben erfolgreich und nachhaltig umgesetzt. Vielleicht brauchen sie von Zeit zu Zeit einen „Blick von außen“, um blinde Flecken aufzudecken, Moderation, um sich ganz der inhaltlichen Arbeit widmen zu können oder methodische Unterstützung bei der Prozessgestaltung durch professionelle Beratung.

An vielen Schulen fehlen Know-How und Erfahrung aber noch: Wie startet und wie steuert man diese oder ähnliche Entwicklungsprozesse? Wie bindet man das gesamte Kollegium in die Ideen- und Entscheidungsfindung ein? Wie sorgt man dafür, dass Neuerungen nachhaltig wirksam werden? Beratung kann wertvolle Unterstützung leisten, damit Schulen sich auf den Weg machen

und in der Folge auch selbst Kompetenzen zur Initiierung und Steuerung von Veränderungsprozessen erlangen.

Hier setzt *EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen* an: Mit EBIS steht den Schulen seit 2012 eine Unterstützungsinitiative zur Verfügung, die einen verlässlichen Qualitätsrahmen für Schulentwicklungsberatung bietet und zugleich für mehr Übersichtlichkeit sorgt: BeraterInnen können in der EBIS-Liste ihr Profil und ihre Schwerpunkte veröffentlichen; Schulen finden die passende BeraterInnen in ihrer Region.

EBIS – Vorgeschichte und Entstehung

Was uns heute selbstverständlich scheint, nämlich dass Schulen sich konstant und selbstgesteuert weiterentwickeln, auch mit Unterstützung von Beraterinnen und Beratern, war vor wenigen Jahrzehnten – zumindest in Österreich – noch Neuland. Das heutige Verständnis von Schulentwicklung mit dem Fokus auf die einzelne Schule als Gestaltungseinheit (Fend, 1986, zitiert nach Rolff, 2016, S. 13), die es vor Ort zu entwickeln gilt, entsteht erst Mitte der 80er Jahre, begleitet vom Erkennen der Bedeutung von Implementierungsprozessen bei der Realisierung von Reformen (Rolff, 2016, S. 12-14)

Schulentwicklung als systematischer, zielgerichteter, selbstreflexiver und für die Bildungsprozesse der SchülerInnen funktionaler Ent-

wicklungsprozess (Emmerich, & Maag Merki, 2014, S.19-20) rückt in diesem Verständnis dann zu Beginn der 90-er Jahre in Österreich in den Blick von Schulbehörde und Bildungspolitik. Dass Schulentwicklung Beratung braucht, war die logische Erkenntnis auch daraus, dass Schulen mit Entwicklungsaufgaben oft überfordert sind.

Im Jahre 1993 gab es die 14. Schulorganisationsgesetz-Novelle (Bundeskanzleramt, o.J.) womit die Möglichkeit einer autonomeren Gestaltung des Schullebens geschaffen wurde. Dies bewog das damalige Unterrichtsministerium dazu, im gleichen Jahr eine erste Ausbildungsmöglichkeit für SchulentwicklungsberaterInnen unter dem Titel „Lehrgang für BeraterInnen für standortbezogene und autonome Schulentwicklung“ für Beschäftigte an den damaligen Pädagogischen Instituten zu organisieren (Osinger, 1996, S.33-39). Fast parallel dazu wurde 1994-1995 der erste Lehrgang für „Organisationsentwicklung im Bildungswesen“ vom privaten Verein EOS – Entwicklung, Organisation, System angeboten (EOS, o.J.). Von diesen beiden Initiativen gingen wichtige Impulse für die Schulentwicklungsberatung und damit auch indirekt für die Weiterentwicklung des österreichischen Schulsystems aus.

Auch zu Beginn der Vorbereitung der Initiative SQA – Schulqualität Allgemeinbildung unter Federführung von Edwin Radnitzky im Bildungsministerium war klar, dass Beratung eine wichtige Unterstützungsmaßnahme für die Umsetzung von SQA an Schulen sein würde. Allerdings wurde das Thema von den Pädagogischen Hochschulen bei deren Gründung im Jahr 2007 unterschiedlich aufgegriffen: Gab es an manchen Hochschulen Institute, die Schulentwicklung dezidiert als ihr Aufgabenfeld benannten, wurde sie an anderen eher als Querschnittsmaterie definiert. In allen Bundesländern waren SchulentwicklungsberaterInnen an Schulen tätig; diese waren österreichweit zwar lose über die Arbeitsgemeinschaft für Schulent-

wicklungsberaterInnen organisiert. Über ihre Anzahl und Ausbildung war allerdings wenig bekannt (Linsmeier, 2015, S.73-79).

Daher wurde im Jahr 2010 die Initiative *EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen* vom damaligen BMUKK unter Federführung von MR Edwin Radnitzky ins Leben gerufen. Das vorrangige Ziel war dabei nicht die Ausbildung weiterer BeraterInnen; vielmehr ging es darum, gemeinsam mit den Pädagogischen Hochschulen einen Rahmen zu schaffen, in dem sich das Beratungs- und Begleitungsangebot für Schulen qualitativ und quantitativ weiterentwickeln kann. Zum einen sollte den Schulen also eine ausreichend große Anzahl von gut qualifizierten EntwicklungsberaterInnen zur Verfügung stehen; weiters sollten die BeraterInnen selbst die Möglichkeit erhalten, die Qualität ihrer Arbeit sichtbar zu machen und auch laufend weiterzuentwickeln (Radnitzky, 2014, S. 110-114).

Das EBIS – Kompetenzprofil und die berufsethischen Grundlagen

Was bedeutet der Begriff Qualität im Kontext von Schulentwicklungsberatung? Forschung und Literatur im deutschsprachigen Raum boten für EBIS wertvolle Hinweise. So widmet sich z. B. das Journal für Schulentwicklung in der Ausgabe 4/1999 ausschließlich dem Thema „Beratungsqualität“. Hier finden sich Überlegungen zu ethischen Grundsätzen für BeraterInnen wie die Verpflichtung zu Fortbildung, zu schriftlicher Fallbearbeitung, Intervention bzw. sonstiger kontinuierlicher Reflexion der Beratungstätigkeit (Peniuk, 1999, S. 20-29). Norbert Maritzen skizziert in seinem Beitrag Qualitätskriterien für SchulbegleiterInnen, wie Vertrautheit mit schulischen Handlungsfeldern, Unterrichtserfahrung, Fähigkeit zu Teamarbeit und Kompetenzen in Moderation, Kommunikation, Kooperation und Organisation (Maritzen, 1999, S. 30-36).

Im Rahmen von EBIS sollten diese Ansätze in zwei zentralen Dokumenten gebündelt

werden: in den ethischen Grundlagen und in einem umfassenden Kompetenzprofil für EntwicklungsberaterInnen. Hier wurde, sowohl was die Entstehung als auch den Inhalt – vor allem des Kompetenzprofils – betrifft, Neuland betreten. So lag die Formulierung des Kompetenzprofils in Händen einer vom Bildungsministerium eingesetzten „Resonanzgruppe“, bestehend aus erfahrenen Beraterinnen und Beratern sowohl für schulische Organisationsentwicklung als auch für fachbezogene Unterrichtsentwicklung. Sie erstellten unter Federführung der EBIS-Koordinatorin eine erste Arbeitsversion.

Für die Bildung dieser Resonanzgruppe waren zweierlei Kriterien ausschlaggebend: Die Mitglieder sollten intensive Erfahrung als BeraterInnen mitbringen, zugleich aber auch über fundierte theoretische Kenntnisse in systemischer Beratung bzw. in Fachdidaktik verfügen.

Auch auf den Entstehungsprozess dieses Dokuments wurde großes Augenmerk gelegt: Nach Erstellen einer ersten Version wurde diese an Kontaktpersonen an den Pädagogischen Hochschulen mit der Bitte um kritische Durchsicht geschickt. So sollte sichergestellt werden, dass mit dem Kompetenzprofil einerseits ein ernst zu nehmendes Instrument der Qualitätssicherung vorliegt, die zu erfüllenden Kompetenzen aber auch im Rahmen des Machbaren und Leistbaren bleiben.

Aufbau und inhaltliche Schwerpunktsetzungen des EBIS-Kompetenzprofils orientieren sich an Rolff, der „institutionelle Schulentwicklung“ als das Zusammenspiel von Unterrichts-Organisations- und Personalentwicklung definiert (Rolff, 2016, 14-19). In die erste Fassung des Kompetenzprofils, das auf BeraterInnen mit dem Schwerpunkt Organisationsentwicklung zugeschnitten war, fanden daher logischerweise auch Aspekte von Unterrichts- und Personalentwicklung Eingang. Bei der Erweiterung des Kompetenzprofils

um den Bereich der fachbezogenen Unterrichtsentwicklung wiederum wurde besonderer Wert auf fundierte Kompetenzen auch im Bereich der Organisationsentwicklung gelegt.

Das Kompetenzprofil präsentiert sich in der derzeitigen Fassung nun in drei Teilen: Teil 1 ist das Fundament für *alle* EBIS-BeraterInnen und umfasst die Schwerpunkte personale und soziale Kompetenzen, den substanziellen Kern „Beratung als Profession“, Grundzüge von Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung und Feldkompetenz. Teil 2 stellt die Spezialisierung im Bereich „Organisationsentwicklung“ dar. Teil 3 enthält die Spezialisierung im Bereich „fachbezogene Unterrichtsentwicklung“ (detailliert siehe Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2013).

Vor allem die Kompetenzen im Bereich Beratung als Profession mit den Kompetenzfeldern Grundlagen systemischen Denkens, Contracting und Aufbau eines Beratungssystems, Steuern von Gruppen- und Teamprozessen oder Methoden der Beratung & Gestaltungselemente stellen eine Expertise dar, die für Schulen heute besonders wichtig ist. Gerade in Transformationsprozessen entstehe „massiver Beratungs-, Moderations- und Konfliktlösungsbedarf für die Entwicklungsprozesse, in denen Schulen neue Arbeits- und Koordinationsbeziehungen aufbauen sollen“ (Altrichter, 2010, S. 17-34). Für die nachhaltige Begleitung von Weiterentwicklung von Unterricht z.B. brauche es aber „eine breitere Verfügbarkeit von Beratung, die evaluationsbezogene und fachdidaktische Qualifikation mit der Fähigkeit verbindet, Entwicklungsprozesse unter den organisationellen Bedingungen der Schule zu begleiten“ (ebd., S. 17-34).

Neben der Erfüllung der dargestellten Kompetenzen verpflichteten sich EBIS-BeraterInnen auch zur Einhaltung berufsethischer Grundlagen (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014). Diese beinhalten neben einer

Tätigkeitsbeschreibung und berufsethischen Grundsätzen vor allem auch die Bedingungen für eine Verlängerung der Eintragung in der EBIS-Liste nach vier Jahren:

Dazu gehören neben regelmäßiger Reflexion und Evaluierung der eigenen Beratungstätigkeit auch ein bestimmtes Ausmaß an berufsbegleitender Fortbildung und die Teilnahme an Veranstaltungen, die der Aktualisierung der Feldkompetenz im Bereich Schule dienen.

EBIS – das Aufnahmeverfahren

Die operative Abwicklung von EBIS wird von der SQA-Geschäftsstelle am BMB (Bundesministerium für Bildung) geleistet. Die Aufgaben dieser Geschäftsstelle betreffend EBIS waren in den Aufbaujahren 2010-2012 folgende:

- die bereits genannte Erstellung eines Kompetenzprofils für BeraterInnen an Schulen sowie die Formulierung von berufsethischen Grundlagen,
- die Erarbeitung eines Einreich-Procedere,
- die Erstellung eines eigenen Bereichs auf der SQA-Website mit einer Beschreibung der Initiative EBIS und der Anforderungen für eine Aufnahme in die EBIS-Liste,
- die Gründung einer EBIS-Empfehlungskommission, die sich aus Vertreterinnen und Vertretern aller Pädagogischen Hochschulen Österreichs, der Schulaufsicht und aus einer SchulleiterInnen zusammensetzt und die gegenüber dem BMB die Aufnahme bzw. Nicht-Aufnahme von Einreichenden empfiehlt.

Bezüglich der Form der Aufnahme in die EBIS-Liste entschied man sich für eine rein schriftliche Einreichung: Die eingereichten Dokumente werden zunächst gesichtet und dann von der EBIS-Empfehlungskommission überprüft und mit Empfehlung zur Aufnahme oder Nicht-Aufnahme versehen – die Letztentscheidung über die Aufnahme wird dann von BMB getroffen.

Seit 2012 können sich nun BeraterInnen, die das Kompetenzprofil erfüllen, über nachgewiesene Beratungserfahrung im Bereich Schule verfügen und sich zu den berufsethischen Grundlagen bekennen, in die „EBIS-Liste“ eintragen lassen.

Die EBIS-Liste auf der SQA-Website gibt Auskunft über die berufliche Situation, die beraterischen Schwerpunkte und das bevorzugte Einsatzgebiet der jeweiligen BeraterIn. Finanzierung und organisatorische Abwicklung dieser Beratungen erfolgen im Regelfall wie bisher über die Pädagogischen Hochschulen.

Die Initiative EBIS beruht grundsätzlich auf Freiwilligkeit; das BMB setzt aber auf eine positive „Sogwirkung“: Alle BeraterInnen sind eingeladen, aber niemand muss sich in die Datenbank aufnehmen lassen. Es ist auch nicht daran gedacht, die Aufnahme in die Datenbank als Bedingung für ein BeraterInnen-Engagement an Schulen zu definieren (Radnitzky, 2014, S. 110-114).

EBIS konkret

Mit der Fertigstellung der SQA-Website und der ersten Einladung an EntwicklungsberaterInnen, sich für die Aufnahme in die EBIS-Liste zu bewerben, begann im Mai 2012 die praktische Umsetzung von EBIS. Das Interesse der Beraterinnen und Berater an EBIS war unerwartet hoch: Gleich beim ersten Bewerbungsdurchgang bewarben sich an die 70 BeraterInnen, von denen 42 in die Liste aufgenommen werden konnten. Nach nunmehr neun Bewerbungsdurchgängen zählt die Liste bereits mehr als 130 Beraterinnen und Berater, und im Herbst 2016 fand bereits der erste Durchgang für die Rezertifizierung an: Dafür müssen EBIS-BeraterInnen neben laufender Beratungspraxis auch, wie in den ethischen Grundlagen festgeschrieben, einschlägige Fortbildungen und Reflexion der eigenen Beratungstätigkeit in einem vorgegebenen Ausmaß nachweisen.

Wichtiger Bestandteil der Tätigkeiten der EBIS-Geschäftsstelle ist – neben der Durchführung des Einreich- und Aufnahmeverfahrens – auch der Ausbau und die Pflege der „EBIS-Community“: Einmal jährlich finden die sogenannten EBIS-Tage statt, bei denen EBIS-BeraterInnen Informationen über aktuelle Schwerpunkte und neue Entwicklungen im Bildungsbereich erhalten, über deren Implikationen auf Entwicklungsberatung diskutieren und sich über aktuelle, beratungsrelevante Themen austauschen. Auch der feierlichen Aufnahme „neuer“ EBIS-BeraterInnen wird dort ein gebührender Rahmen gegeben.

Die EBIS-Modulreihe „Beratung als Profession verstehen und gestalten“, die bereits zweimal durchgeführt wurde, vermittelt Kernkompetenzen für die Beratungstätigkeit an Schulen. Die Inhalte des EBIS-Kompetenzprofil-Bereiches „Beratung als Profession“ werden in vier Modulen und auf einer e-Plattform in Theorie und Praxis behandelt und bilden darüber hinaus die Grundlage für die Reflexion von Praxisfällen der Teilnehmenden. Die gesamte Modulreihe umfasst 5 ECTS; für Herbst 2017 ist der Beginn einer weiteren Modulreihe geplant.

Weitere Fortbildungsveranstaltungen, die speziell auf die Bedürfnisse von EBIS-BeraterInnen zugeschnitten sind und ein zweimal jährlich erscheinender Newsletter ergänzen das Unterstützungsangebot. Der EBIS-Bereich innerhalb der Website von SQA dient als umfassende Informationsplattform (Bundesministerium für Bildung, o. J.).

EBIS – erste Bilanz

Schon beim Start der Initiative *EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen* im Jahr 2010 war für die InitiatorInnen im Bildungsministerium klar, dass diese neue Initiative nur dann Erfolg haben kann, wenn von Anfang an alle Beteiligten informiert und auch in die Entwicklung eingebunden werden.

Die Autorin, die 2010 mit der EBIS-Koordination beauftragt wurde, besuchte aufgrund dieser Prämisse bereits im Studienjahr 2010/11 alle Pädagogischen Hochschulen Österreichs, um mit Schulentwicklungsberatung befasste MitarbeiterInnen über die geplanten Aktivitäten zu informieren und sie zugleich zum Mitdenken einzuladen. Auch die in der Zwischenzeit entwickelte Rohfassung des EBIS-Kompetenzprofils wurde mit der Bitte um Resonanz an die Hochschulen verschickt.

Im Frühjahr 2016 – mittlerweile hatten bereits acht Zertifizierungsdurchgänge stattgefunden, die EBIS-Liste zählte 130 eingetragene Beraterinnen und Berater und die erste Runde von Rezertifizierungen stand bevor – erschien es den MitarbeiterInnen des EBIS-Teams an der Zeit, erneut mit Vertreterinnen und Vertretern aller Pädagogischen Hochschulen in Kontakt zu treten, um in Gesprächen den Bekanntheitsgrad und die Wirkweise von EBIS zu erkunden. Der Charakter dieser Recherche war kein streng wissenschaftlicher: In offenen Gesprächsrunden wurden an allen Pädagogischen Hochschulen beratungsrelevante Themen anhand von Leitfragen diskutiert. Teilnehmende waren vor allem Führungspersonen mit Verantwortung für den Bereich Schulentwicklung und aktive Beraterinnen und Berater. Nach den Gesprächen lassen sich die folgenden Erkenntnisse, Erfolgsgeschichten, aber natürlich auch Druckpunkte in Zusammenhang mit der Umsetzung und Wirkung der Initiative EBIS zusammenfassen: EBIS hat sich an den pädagogischen Hochschulen eindeutig als Referenzrahmen für Schulentwicklungsberatung etabliert:

- An vielen Hochschulen wurden MitarbeiterInnen motiviert, sich als EBIS-Beraterinnen und -Berater zertifizieren zu lassen.
- Bei der Konzeption von Lehrgängen für Schulentwicklungsberatung dient das EBIS-Kompetenzprofil als wichtiger Orientierungsrahmen.

- Auch für externe Beraterinnen und Berater, die für Pädagogische Hochschulen arbeiten, ist die EBIS-Liste zu einem wichtigen Qualitätsnachweis geworden.
- Der Stellenwert von Entwicklungsberatung an Schulen hat sich an den Pädagogischen Hochschulen in den letzten Jahren generell erhöht; EBIS wird dabei als wichtige Unterstützung gesehen.

Freilich bleiben noch Hürden für die Umsetzung zu überwinden – hier sieht sich das EBIS-Team auch als Kommunikationsdreh-scheibe.

Erste Schritte wurden getan, erste Wirkungen erzielt. Die weiteren Ziele von EBIS sind die noch stärkere Verankerung qualitätsvoller und bedarfsgerechter Beratung im österreichischen Schulwesen und die Fortsetzung einer Beforschung der Wirkung der Initiative, um weitere Entwicklungen datenbasiert einleiten zu können.

Literatur

- Altrichter, H. (2010). *Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen*. In: F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 17-34). Münster: Waxmann.
- Bundeskazleramt (Hrsg.). (o. J.). 323. Bundesgesetz: 14. Schulorganisationsgesetz-Novelle. Abgerufen am 27.01.2017 von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1993_323_0/1993_323_0.pdf
- Bundesministerium für Bildung (Hrsg.). (o. J.). *EBIS Veranstaltungshinweise und Qualifizierungsangebote*. Abgerufen am 27.01.2017 von <http://www.sqa.at/course/view.php?id=120>
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.). (2013). *EBIS-Kompetenzprofil*. Abgerufen am 27.01.2017 von http://www.sqa.at/pluginfile.php/957/course/section/443/ebis_kompetenzprofil.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.). (2014). *EBIS-Berufsethische Grundlagen*. Abgerufen am 27.01.2017 von http://www.sqa.at/pluginfile.php/957/course/section/443/berufsethische_grundlagen.pdf
- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014). *Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis*. Abgerufen am 27.01.2017 von <https://www.researchgate.net/publication/269221855>
- Entwicklung-Organisation-System (EOS). (o.J.). Abgerufen am 27.01.2017 von <http://www.eos.at/geschichte.html>
- Linsmeier, A. (2015). *EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen. Erziehung und Unterricht* 2015/1+2, S. 73-79
- Maritzen, N. (1999). *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Schulbegleitung. Journal für Schulentwicklung* 4/1999, S. 30-36
- Osinger, D. (1996). *Lehrgang für BeraterInnen für standortbezogene und autonome Schulentwicklung (1993-1995)*. In M. Schratz & U. Steiner-Löffler (Hrsg.), *Beratung macht Schule* (S. 33-39). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Peniuk, H. (1999). *Qualitätssicherung der Arbeit von SchulentwicklungsberaterInnen. Journal für Schulentwicklung* 4/1999, S. 20-29.
- Radnitzky, E. (2014). *Schulen beraten und begleiten. Die Initiative EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen. Schulverwaltung aktuell, Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement Österreich* 4, 2014, S. 110-114.
- Rolf, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

Schulversuch PTS 2020 – Schulentwicklung an der Nahtstelle von Schule und Beruf

Jürgen Bauer

Im Schuljahr 2013/14 startete an elf Polytechnischen Schulen (PTS) aus acht Bundesländern der bundesweite Schulversuch PTS 2020. Ein Jahr später setzten 13 Schulen aus allen Bundesländern das sich ständig weiterentwickelnde Schulversuchskonzept in die Praxis um. Die Begleitung und Evaluierung des Schulversuchs gewährleistet eine qualitative Weiterentwicklung des einjährigen Schultyps.

Ein Schultyp entwickelt sich weiter

Die PTS hat als einjähriger berufsbildender Schultyp gemäß § 28 des Schulorganisationsgesetzes die Aufgabe, auf das weitere (Berufs-)Leben vorzubereiten. Dabei sind die SchülerInnen nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeiten für den Nahtstellenübertritt (Lehre oder weiterführende Schule) bestmöglich zu qualifizieren (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2012, S. 4). In den Pflichtgegenständen Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache Englisch werden Leistungsgruppen geführt, die die berufsbildenden Inhalte mittels Wahlpflichtbereiche anbieten. Diese Wahlpflichtbereiche oder auch Fachbereiche (FB) gliedern sich in vier technische (FB Metall, FB Elektro, FB Holz, FB Bau) und drei nichttechnische (FB Handel/Büro, FB Dienstleistungen, FB Tourismus) Fachbereiche. Die Fachbereiche werden je nach Schulgröße und Organisation der Schule (Führung als eigenen Standort oder angeschlossene PTS-Klassen an einer Neuen Mittelschule) als getrennt oder auf Grundschulautonomer Lehrplanbestimmungen auch kombiniert bzw. in Form einer inneren Differenzierung geführt. Die Fachbereiche können somit zusammengelegt werden, wie es in kleineren Schulen aus organisatorischen Gründen oftmals der Fall ist (FB Holz/Bau). Weiters können autonome Fachbereiche angeboten werden. Die genauen Durchführungsbestimmungen sind dem geltenden Lehrplan zu entnehmen.

Die Weiterentwicklung der Hauptschule zur Neuen Mittelschule (NMS) und die gesetzliche Verankerung der Letzteren im Regelschulwesen mit 1. September 2012 bringen viele Neuerungen mit sich. Neben einer neuen Form der Leistungsbeurteilung wird u.a. ein Schwerpunkt auf pädagogische Maßnahmen wie Individualisierung und Differenzierung, Teamteaching und inklusive Pädagogik gelegt. Zusätzlich zur Beurteilung mit Ziffernnoten werden mit der Ergänzenden differenzierenden Leistungsbeschreibung (EDL) und den Kinder-Eltern-LehrerInnen-Gesprächen (KEL-Gespräche) zwei neue Formen der Rückmeldungen eingeführt. Die Leistungsbeurteilung erfolgt an der NMS in der 5. und 6. Schulstufe mittels 5-teiliger Notenskala in allen Unterrichtsgegenständen, in der 7. und 8. Schulstufe in Deutsch, Lebender Fremdsprache und Mathematik nach den Bildungszielen der vertieften oder grundlegenden Allgemeinbildung (Bundesministerium für Bildung, 2016).

Da der Großteil der Schülerinnen und Schüler der PTS AbgängerInnen der NMS sind und eine neue Lernkultur im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung und alternative Unterrichtsmethoden mitbringen, muss sich auch dieser einjährige Schultyp weiterentwickeln (Kainzmayer, 2016, S. 673). Das Führen von Leistungsgruppen an der PTS erscheint im Lichte der NMS somit auf lange Sicht obsolet. Daraus resultiert die PTS-Qualitätsinitiative des BMUKK mit Beginn des Schuljahres 2013/14 mit dem Ziel der Weiterentwicklung

der pädagogischen und schulorganisatorischen Maßnahmen, der Entwicklung neuer Lehrplaninhalte sowie der Attraktivierung der PTS (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2016, S. 2).

Schulversuchsschulen machen sich auf den Weg

Der bundesweite Schulversuch PTS 2020 läuft im Schuljahr 2016/17 im vierten und letzten Jahr. Seit dem zweiten Schulversuchsjahr nehmen 13 Pilotschulen am Schulversuch teil. Nach dem Schuljahr 2013/14 schied eine Schule aus Tirol aus, eine weitere Schule aus Tirol und zwei Schulen aus Oberösterreich starteten im zweiten Schulversuchsjahr. Somit waren ab dem zweiten Jahr alle Bundesländer vertreten. Die nachfolgende Tabelle zeigt, welche Pilotschulen der Generation 1 (Teilnahme seit SJ 2013/14) und der Generation 2 (Teilnahme seit SJ 2014/15) aktiv am Schulentwicklungsprozess arbeiten:

Pilotschulen	
Generation 1	Generation 2
PTS Altenmarkt	PTS Gallneukirchen
PTS Bludenz	PTS Schwanenstadt
PTS Eisenstadt	PTS Telfs
PTS Leibnitz	
PTS Mödling	
PTS Reutte	
PTS Rottenmann	
PTS Spittal/Drau	
PTS Villach	
PTS Wien 22	

Tabelle 1: Pilotschulen der Generation 1 und 2

Ab dem Schuljahr 2014/15 setzen 13 Schulversuchsschulen mit unterschiedlichen re-

gionalen und standortspezifischen Voraussetzungen und Herausforderungen diesen Schulversuch um und wirken, wie dies im Regierungsprogramm 2013-2018 unter dem Ziel „Polytechnische Schule PLUS“ formuliert wurde, an der kontinuierlichen Entwicklungsarbeit des Schultyps mit (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2016, S. 2). Wie bei Schulversuchen üblich, sind jährlich die Schulversuchsanträge bei den zuständigen Schulaufsichtsorganen einzureichen. Nach der Überprüfung im Bundesland werden die Anträge vom Bundesministerium für Bildung (BMB) bewilligt.

Schulentwicklung benötigt Zeit

Im April 2013 erfolgte die Startveranstaltung für den Schulversuch in Linz, an der die Verantwortlichen des BMUKK, die Schulaufsicht (LandesschulinspektorInnen, BezirksschulinspektorInnen), zwei VertreterInnen der PH Salzburg und Steiermark sowie interessierte SchulleiterInnen mit möglichen SchulversuchskoordinatorInnen der Pilotschulen teilnahmen. (Kainzmayer, 2016, S. 675) Erst im Herbst desselben Jahres startete für jene Schulen, die beschlossen, sich auf den Weg zu machen und die Ansuchen zum Schulversuch eingereicht hatten, der Schulversuch PTS 2020. Für die Weiterentwicklung des Schultyps wurde der Schulversuch auf einen Zeitraum von vier Jahren veranschlagt in dem die nachfolgend dargestellten Vorgaben umgesetzt, geprüft und weiterentwickelt werden sollten. Hier sei vorausgeschickt, dass sich die Schulen nicht beliebig auf den Weg der Weiterentwicklung machen konnten, sondern auf der Basis eines einheitlichen Schulversuchskonzepts. Dieses wurde in Abstimmung mit der PTS-Strategiegruppe, bestehend aus VertreterInnen der Schulaufsicht, PTS-Schulleitungen, je einer Person der Pädagogischen Hochschule Steiermark und der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und dem Bundesministerium für Bildung (BMB), weiterentwickelt.

Schulentwicklung bedeutet Veränderung

Schulentwicklung bedeutet Veränderung, Veränderung bedeutet Wandel. Hier stellt sich die Frage, wer oder was sich verändern muss, damit ein Konzept umgesetzt werden kann. Für den Schulversuch PTS 2020 wurde, ausgehend vom derzeit gültigen Lehrplan, ein Rahmenmodell entwickelt, dessen Weiterentwicklung im Laufe des Schulversuchs auf der Basis einer Evaluierung geplant war. Das Schulversuchskonzept in der aktuell gültigen und letzten Version sieht folgende Maßnahmen vor:

- Umsetzung einer Neuen Lernkultur basierend auf kompetenzorientiertem Unterricht, Individualisierung und Differenzierung (vgl. NMS)
 - Zusatzangebote im Bereich der Allgemeinbildung zur Vertiefung und Förderung
- Entwicklung und Umsetzung eines Modularisierungskonzeptes im Bereich Berufsbildung/ Persönlichkeitsbildung
 - Entwicklung und Umsetzung eines kompetenzorientierten Lehrplans aufbauend auf den gültigen PTS-Lehrplan in den Fachbereichen mit individuellen Schwerpunktsetzungen nach Interesse, Neigung und Fähigkeiten der Schüler/innen
- Projektbezogene Verknüpfung von Allgemeinbildung und Berufsbildung
- Umsetzung einer neuen Form der Leistungsbeurteilung (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2016, S. 2)

In den Maßnahmen lässt sich klar die Fortführung der oben beschriebenen Entwicklungsideen der NMS erkennen. Diese Veränderungen verlangen auch didaktische Maßnahmen, die im Schulversuchskonzept vorgegeben werden. Als die wichtigsten Neuerungen sind der Rollenwechsel der Lehrpersonen zum Coach und bzw. zur LernbetreuerIn, die Orientierung an die Lernkul-

tur der NMS mit der individuellen Förderung durch Teamteaching und temporärer Gruppenbildung, die modularen Unterrichtsangebote in der Berufsbildung mit den Projektarbeiten, die verstärkte Persönlichkeitsbildung in Verbindung mit Fach- und Methodenkompetenz und die SEL Gespräche zu nennen (ebd., S. 3).

Da die PTS eine berufsbildende Schule ist, sollte der Anteil an berufsbildenden und allgemeinbildenden Inhalten neu gestaltet und das Schuljahr inhaltlich und zeitlich neu strukturiert werden. Ein Ergebnis ist die Modularisierung in der Berufsbildung. Diese wird im Schulversuchskonzept verankert, wie dies in der Folge beschrieben und in der nachstehenden Abbildung ersichtlich ist:

Module zur Berufsorientierung und Persönlichkeitsbildung („Alternative Berufsbildung“):

- Grundmodule (A1 / B1) – Erwerb grundlegender Kenntnisse/Fertigkeiten; gendersensible Berufsorientierung; Schlüsselqualifikationen; Soft Skills
- Hauptmodule (A2 / B2) – Erwerb berufsbezogener, vertiefender Kenntnisse und Fertigkeiten in Fachbereichen; abschließende Projektarbeit!
- Spezialmodule – Erwerb von spezifischen Kenntnissen, aufbauend auf Interessen und Fertigkeiten der Schüler/innen verknüpft mit den Kenntnissen aus dem Bereich der Hauptmodule (z.B. Design mit Holz, EDV-Planzeichnen, Gesundheit- und Fitnessberufe, Elektroinstallation, Projektmanagement, Kunst und Kreativität, Haus und Garten,...)

Die Grund-, Haupt- und Spezialmodule werden je nach Standort kombiniert mit:

- Berufsbezogenen Schlüsselqualifikationen (vertiefende Inhalte aus D, E, M)
- Oberstufentraining (erweiterte Angebote aus D, E, M zur Vorbereitung auf „Lehre

mit Matura“ bzw. für weiterführende Schulen). Soziales Kompetenztraining (unterstützende Inhalte zur Persönlichkeitsentwicklung) (ebd., S. 3)

Das Schuljahr wird in vier Phasen unterteilt, die Dauer der Phasen entsprechend vorgegeben und auf Grund der Evaluierungsergebnisse und der Rückmeldungen bei den Reflexionstreffen in Absprache mit der Strategiegruppe adaptiert. Die ersten beiden Phasen befassen sich mit der Orientierung und der Fachbereichswahl. Die Orientierungsphase war bisher bereits im Lehrplan der PTS verankert, gewinnt aber im Schulversuch eine größere Bedeutung im Hinblick auf den Inhalt und die Dauer. In Phase 2 werden die Fachbereiche nicht mehr wie bisher unabhängig voneinander geführt, sondern in Verbindung zu verwandten Fachbereichen angeboten. Damit wird den

SchülerInnen ein gezielter Einblick in Tätigkeiten anderer Berufe ermöglicht.

Ein Ziel des Schulversuchs PTS 2020 ist eine breitere Orientierung, die in den ersten beiden Phasen stattfindet. Die Phase 1 wird als Orientierungsphase mit vier bis acht Wochen veranschlagt, den Abschluss bilden eine Feedbackphase, SEL-Gespräche sowie die Wahl der Interessenswahlbereiche bzw. mögliche Schwerpunkte, wie dies auch bereits im Schulversuchskonzept von 2014/15 festgeschrieben war (Bauer, 2017, S. 12). Die Idee der Modularisierung der Berufsgrundbildung wird in den Phasen 3 und 4 fortgeführt:

Die beiden Abbildungen zeigen, dass die Feedbackphasen, SEL-Gespräche und EDL mehrmals zur Anwendung kommen. Die Leistungsbeurteilung im weiterentwickelten Schulversuchskonzept sieht neben der

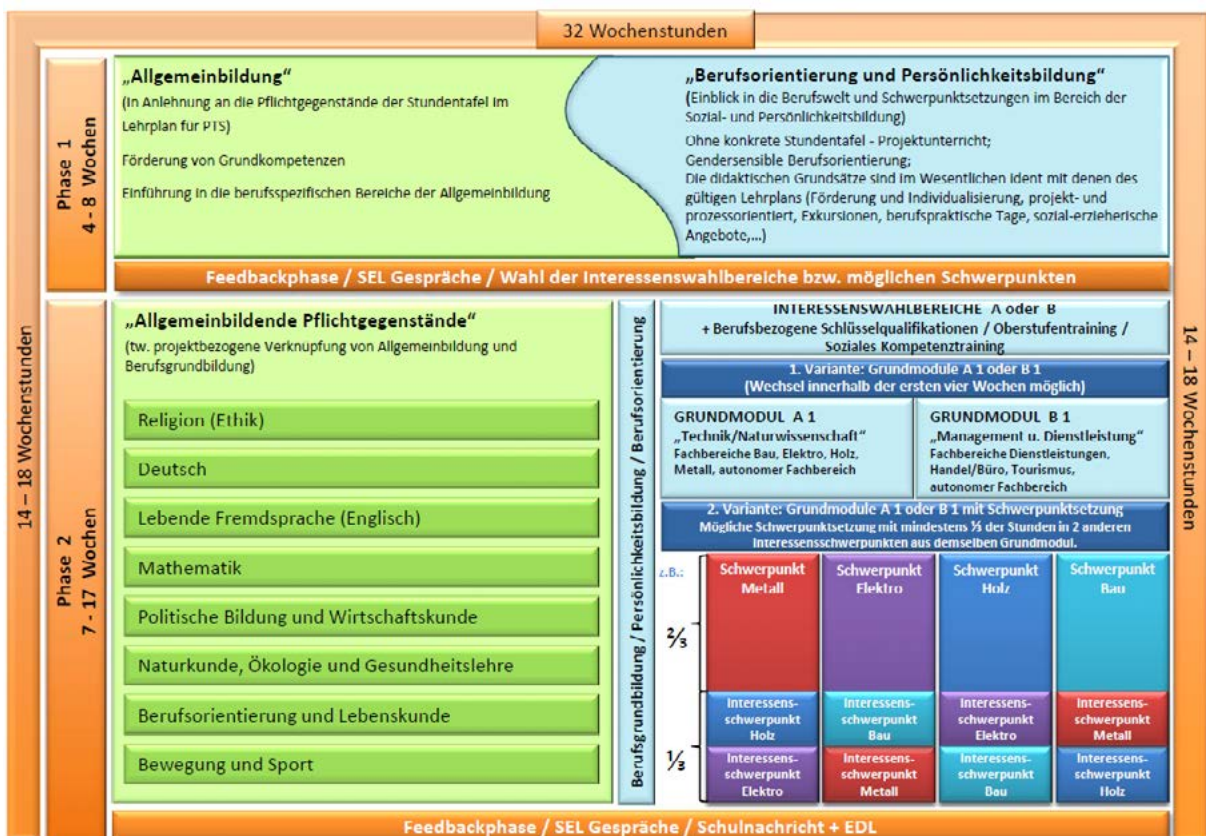


Abbildung 1: Phase 1 und 2 im Schulversuch PTS 2020 (Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF), 2016, S. 6)

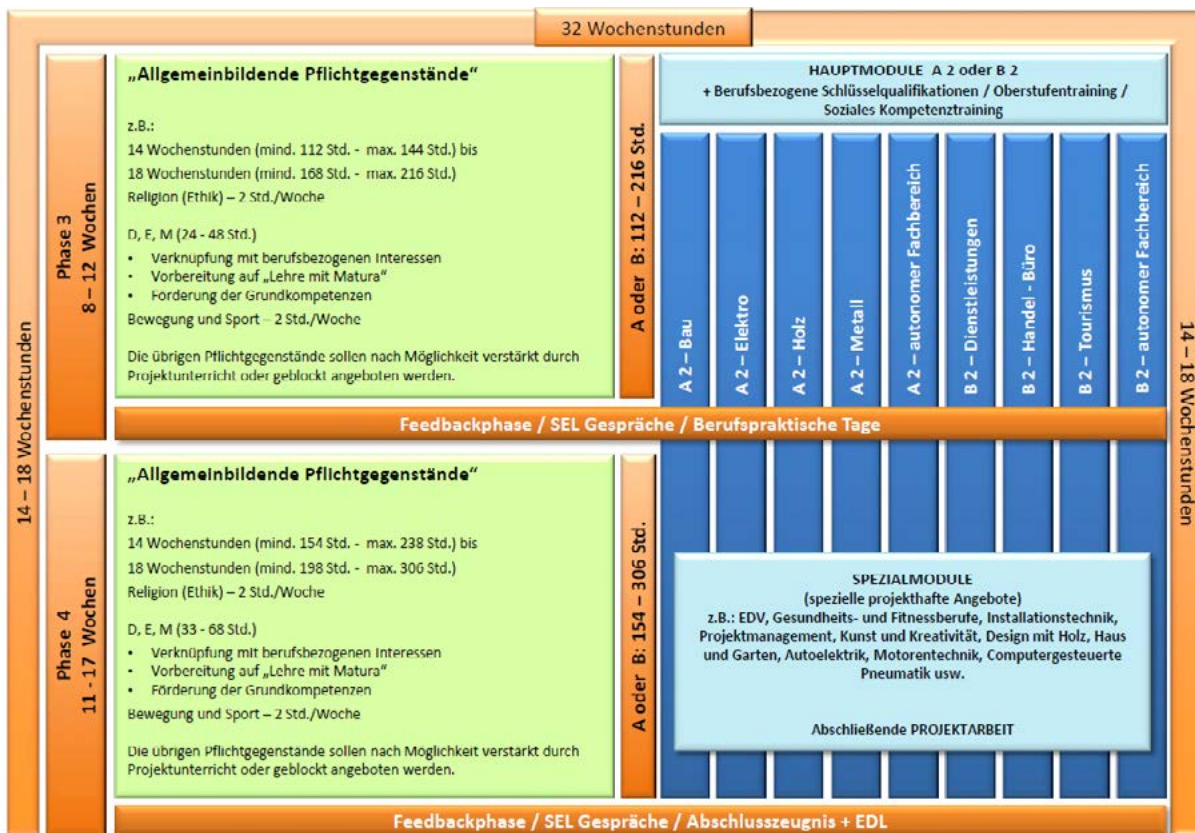


Abbildung 2: Phase 3 und 4 im Schulversuch PTS 2020 (Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF), 2016, S. 7)

Schulnachricht bzw. neben dem Jahres- und Abschlusszeugnis eine „ergänzender differenzierender Leistungsbeschreibung (EDL; eine schriftliche Darstellung von besonderen Stärken und Kompetenzen)“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF), 2016, S. 3) In den Gegenständen Deutsch, Mathematik und der Lebenden Fremdsprache sind Beurteilungen mit Zusatz über grundlegende oder vertiefte Allgemeinbildung zu versehen oder mittels 5-stufigem Notensystem auszuweisen (ebd., S. 3).

Die beiden Abbildungen zeigen weiters, dass sich die PTS in ihrem Jahresablauf, aber auch im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung und die didaktischen Maßnahmen verändert hat. Diese Veränderungen benötigen aber Unterstützungsmaßnahmen für das System und die darin agierenden Personen.

Schulentwicklung benötigt Unterstützung

Schulentwicklung kann nicht den Schulen überlassen werden, sie benötigt Unterstützung. Dafür wurden seitens des BMB und der Pädagogischen Hochschulen Salzburg und Steiermark verschiedene Formate angeboten. Die Schulleitungen und Schulversuchskoordinatorinnen und -koordinatoren der jeweiligen Standorte wurden seit Beginn des Schulversuchs regelmäßig zu Reflexionstreffen eingeladen. Neben dem Austausch zwischen den Schulen, Inputs zu unterschiedlichen Themen wie Leistungsbeurteilung, arbeiten die Schulen gemeinsam mit den Mitgliedern der Strategiegruppe und den zwei Personen der Pädagogischen Hochschulen an der Weiterentwicklung des Schulversuchskonzepts. Außerdem wurden nach Rücksprache mit den Pilotschulen in den ersten beiden Schulversuchsjahren bedarfsge-

rechte Fortbildungen angeboten. Zusätzlich bestanden für die Schulen die Möglichkeiten, schulinterne (SCHILF) und schulübergreifende Fortbildungen (SCHÜLF) in ihren Bundesländern zu beantragen. Neben den Reflexionstreffen wurden im ersten Schulversuchsjahr Fortbildungen zur Portfolioarbeit und zu den SEL-Gesprächen angeboten. Im zweiten Jahr fanden ein Workshop zur Ergänzenden Differenzierenden Leistungsbeschreibung (EDL) und eine Fortbildung zur Kompetenzorientierung in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik statt.

Die Reflexionstreffen wurden in den ersten beiden Jahren von einem Moderator und externen Experten begleitet. Diese ergänzende Maßnahme wurde aus budgetären Gründen eingestellt. Ebenso war ab diesem Zeitpunkt kein Bundesbudget vorhanden, um notwendige Fortbildungsveranstaltungen für die Pilotschulen anzubieten. Die Pilotschulen mussten daher auf regionale Fortbildungen zurückgreifen. Diese Entwicklungen wurden von den Schulen, wie auch von den Pädagogischen Hochschulen im Hinblick auf eine professionelle Schulentwicklung als Rückschritt gesehen, da nicht spontan auf die regelmäßigen Änderungen im Schulversuchskonzept reagiert werden konnte.

Schulentwicklung benötigt Qualitätssicherung

Laut Helsper und Böhme bezieht sich die Schulforschung „auf der Grundlage unterschiedlicher methodischer Zugänge und theoretischer Hintergründe, auf die Teilgebiete und Dimensionen der Schule sowie deren Zusammenhänge mit anderen sozialen Handlungsfeldern und Teilsystemen, auch unter der Perspektive ihrer historischen Entwicklung und gesellschaftlichen Transformation“ (Helsper & Böhme, 2008, S. 11). Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass Schulentwicklung professionell begleitet werden muss. Die Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig wurde im April 2013

vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) gemeinsam mit der Pädagogischen Hochschule Steiermark mit der Koordination eines Begleitprozesses des Schulversuchs PTS 2020 beauftragt, wobei die Beauftragung folgende Punkte umfasste:

- Fortbildungsplanung und -durchführung auf regionaler und überregionaler Ebene
- Schulentwicklungsbegleitung auf regionaler und überregionaler Ebene
- Erarbeitung eines Evaluationskonzeptes in Abstimmung mit dem Auftraggeber
- Durchführung der Evaluierung
- Teilnahme an den Steuergruppensitzungen
- laufende Abstimmung mit dem Auftraggeber im Hinblick auf den Schulversuch
- Erstellung eines Endberichtes (Bauer, 2017, S. 6)

Die Evaluierung soll am Ende des Schulversuchs Aufschluss darüber geben, welche Elemente in das Regelschulwesen einfließen könnten. Sie erfolgte in den ersten drei Schulversuchsjahren ausschließlich durch die Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Nach jeder Phase wurden mittels Onlinebefragung die entsprechenden Zielgruppen (Leitungen, Lehrpersonen, Lernende und Erziehungsberechtigte) befragt. Die zentralen Forschungsfragen, die auf Grund der Befragung von 13 Schulleitungen, knapp 200 Lehrpersonen und rund 1000 SchülerInnen und deren Erziehungsberechtigten pro Schuljahr beantwortet werden sollten, lauten: Wie wirken sich die organisatorischen Vorgaben (Phasen, Modularisierung, spätere Zuordnung in Fachbereiche, neue übergeordnete Fachbereiche) auf das System aus? Mit welchen Herausforderungen sehen sich die im System agierenden Personen konfrontiert? Welcher Mehrwert ist für die im System agierenden Personen aus ihrer Sicht erkennbar?

Bei den Onlinebefragungen gelang nur im Bereich der SchulleiterInnen eine Voller-

hebung über alle vier Messzeitpunkte und alle vier Schulversuchsjahre. Dennoch kann der Rücklauf als repräsentativ und die gewonnenen Daten als aussagekräftig bewertet werden. Im vierten Jahr wurden ein Teil der Pilotschulen zusätzlich zur Onlineevaluierung durch die zuständige Kollegin der PH Steiermark und dem Verfasser des Artikels besucht und Interviews geführt. Die befragten SchulleiterInnen und SchulversuchskoordinatorInnen wurden über die Schulentwicklung, die Unterrichtsentwicklung, die Personalentwicklung sowie über die SEL-Gespräche befragt. Den SchülerInnen wurden Fragen zu Orientierungsphase, den SEL-Gesprächen und zur Verschränkung von Allgemeinbildung und Berufsgrundbildung, wie im Schulversuchskonzept vorgeschrieben, gestellt.

Eine formative Evaluierung dient dazu, Zwischenstände von Projekten zu bewerten und vorab definierte Kriterien zu prüfen und die Erreichung und Abweichung von Zwischenzielen zu messen, um die daraus gewonnenen Ergebnisse in den laufenden Prozess zu integrieren (Aeppli, Gasser, Gutzwiller, & Tettenborn, 2014, S. 217-218). Ziel der formativen Evaluierung des Schulversuchs war und ist es, im Rahmen der Schulbegleitforschung Schulen durch die kontinuierliche Bereitstellung von Forschungsergebnissen eng in ihrem Entwicklungsprozess zu begleiten, wie dies auch von Hellmer und Wittek (2013, S. 10) gefordert wird.

Fazit

Die vier Jahre, in denen der Schulversuch PTS 2020 von den Pilotschulen umgesetzt wurde, verlangte allen Beteiligten viel Engagement ab. Jede kleine Veränderung brachte viele größere Veränderungen mit sich. Neben der anfänglich oftmaligen Umstellung des Stundenplanes und der damit einhergehenden Neugestaltung der Lehrfächerverteilung, über die bis hin zur Zusammenstellung von kompetenzorientierten Aufgaben mussten auch die Erziehungsberechtigten und die

abnehmenden Betriebe über die Neuerungen informiert werden. Einige Maßnahmen, die im Schulversuch umgesetzt wurden, hätten auch in der Autonomie ohne Schulversuchsansuchen verändert werden können. Der Schulversuch, so die Aussage der Beteiligten, war jedoch Anstoß zur Veränderung.

Der Schulversuch PTS 2020 stieß und stößt nicht bei allen Personen, egal ob aktiv oder nicht am Schulversuch beteiligt, auf Zustimmung. Der Wechsel von der Hauptschule zur NMS hat eine Weiterentwicklung der PTS bedingt. Der Schulversuch und die damit verbundene Schulversuchsforschung ermöglicht es, Veränderungen evidenzbasiert in das Regelschulwesen überzuführen. Der Endbericht der Evaluierung ist für Juni 2017 geplant. Welche Neuerungen ins Regelschulwesen übergehen, wird nicht nur auf Basis der Empfehlung aus der Evaluierung entschieden, sondern auch politisch getroffen werden. Fakt ist, dass auch nach einer Implementierung neuer Lernkulturen, einer neuen Leistungsbeurteilung und anderer Maßnahmen ein evaluatorischer Blick notwendig sein wird, um eine Qualitätssicherung zu gewährleisten und eine mögliche Nachjustierung evidenzbasiert durchführen zu können.

Literatur

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E., & Tettenborn, A. (2014). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (3. Ausg.). Bad Heilbrunn: UTB GmbH.
- Bauer, J. (2017). *PTS 2020. Ein Schulentwicklungsprojekt professionell begleitet. Evaluierungsbericht, Schuljahr 2015/16*. Wien: Bundesministerium für Bildung.
- Bundesministerium für Bildung (2016). *Die Neue Mittelschule*. Abgerufen am 29. 01. 2017 von <https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/nms/index.html>
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF) (Hrsg.). (2016). *PTS - Qualitätsinitiative. Schulversuch "PTS 2020"*. Abgerufen am 14. Juli 2016 von https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Polytechnische_Schule/Dateien/Schulversuchskonzept_Jaen.2016.pdf
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012). *Lehrplan der Polytechnischen Schule*. Abgerufen am 22. März 2017 von http://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Polytechnische_Schule/Dateien/PTSLehrplan-2012.pdf
- Hellmer, J. & Wittek, D. (2013). Vorwort. In J. Hellmer & D. Wittek (Hrsg.), *Schule im Umbruch begleiten. Studien zur Bildungsforschung* (Bd. 33) (S. 9-16). Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, W., & Böhme, J. (2008). Einleitung in das Handbuch der Schulforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. durchgesehene und erweiterte Auflage) (S. 11-13). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kainzmayer, R. (2016). Schulversuch "PTS 2020" - eine Chance für die Polytechnische Schule? *Erziehung & Unterricht*, 7-8, 671-679.

Praxis neu denken

Die Pädagogisch Praktischen Studien in der Primarstufenausbildung der PH Salzburg Stefan Zweig

Andrea Magnus

Das neue Curriculum der Pädagogisch Praktischen Studien der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig setzt neue Akzente in der Weiterentwicklung der praktischen Ausbildung der Studierenden. Neue Praxisformate ermöglichen den Studierenden, einen forschenden Habitus zu entwickeln, um professionelle Handlungsmuster für ihren zukünftigen Berufsalltag aufzubauen. Das hier vorgestellte Konzept zielt auf die bessere Abstimmung zwischen Theorie und Praxis im Lehramtsstudium Primarstufe ab.

1 Einleitung

Die Entwicklung der PädagogInnenbildung in Österreich vollzog sich bisher auf zwei Schienen. Die Ausbildung für die Lehre an Gymnasien und berufsbildenden mittleren und höheren Schulen erfolgte an Universitäten. Die Ausbildung für den Volks-, Neue Mittel- (ehemals Hauptschul-) und Sonderschulbereich fand an den Pädagogischen Hochschulen statt, die sich aus den Lehrerbildungsanstalten (LBA) und deren Nachfolgeinstitutionen, den Pädagogischen Akademien (PA), gebildet haben. Mit der PädagogInnenbildung NEU erfolgte eine Neugestaltung der Ausbildung sowohl für den Primarstufen- als auch für den Sekundarstufenbereich.

Das neue Curriculum der Pädagogisch Praktischen Studien der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig (Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, 2015) zielt im Primarstufenbereich darauf ab, die Betreuung von Studierenden vor Ort durch evidenzbasierte, theoretische Grundlagen zu ergänzen. Für die Studierenden sollen Bedingungen geschaffen werden, die reflexives, individuelles Lernen in der Praxis ermöglichen.

Die folgenden Ausführungen stellen den theoretischen Rahmen des neuen Ausbildungskonzeptes dar und geben Einblick in das Curriculum der Pädagogisch Praktischen Studien (PPS) für den Primarstufenbe-

reich im Bachelorstudium. Die konkrete Umsetzung in der Praxis an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig wird dargestellt und das Potential des neuen Konzeptes wird aufgezeigt.

2 Theoretischer Rahmen und Entscheidungsgrundlagen

Der Anspruch, Theorie und Praxis im neuen Curriculum als ineinandergreifende Bestandteile der Ausbildung zu implementieren, ist hoch gegriffen, da die Problematik der Praxisorientierung in der universitären Ausbildung vielfach bekannt ist. Stellungnahmen reichen von „die universitäre Phase der Lehrerbildung (soll) nicht versuchen (...), in irgendeiner Form auf Handlungspraxis vorzubereiten“ (Hericks, 2004, S. 303) bis zu Aussagen, dass die Pädagogisch Praktischen Studien das „Kernstück der Lehrerbildung in der Hochschule“ (Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry & Rahm, 2011, S. 9) sind. Diese Aussagen weisen auf die Problematik in diesem Bereich hin und zeigen die unterschiedlichen Zugänge von Universitäten und Hochschulen zum Thema Praxis auf. Die strenge Trennung von handlungspraktischen und wissenschaftlichen Ansätzen wurde für das neue Praxiskonzept der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig als nicht zielführend erachtet. Als Konsequenz daraus wurden Formate geschaffen, in denen Studierende Unterrichtsstunden in der Praxis halten und begleitend an der Hochschule ihre Erfahrung reflektieren. Das Praxiskon-

zept beruht auf acht Handlungsfeldern im Lehrberuf:

UNTERRICHTEN – ERZIEHEN – BEURTEILEN – INNOVIEREN – BERATEN – ADMINISTRIEREN – DIAGNOSTIZIEREN – ACTIVE CITIZENSHIP.

Die Basis dieser Handlungsfelder sind die Standards für die Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz, 2004), erweitert durch das österreichische Kompetenzmodell zur politischen Bildung (Kramer, Kühberger & Windischbauer, 2008).

Dem Curriculum der PPS liegt das Lehr-Lernkonzept der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig (2015) zugrunde, das sich auf vier Säulen stützt:

- Ansatz des Selbstregulierten Lernens nach Zimmermann (2000), nach dem sich Studierende zu reflektierten Persönlichkeiten entwickeln sollen.
- Einbeziehung von Elementen aus der system-konstruktivistischen Pädagogik, nach denen die Studierenden unter Einbeziehung paradoxer Lernsituationen variable Handlungsweisen erlernen.
- Orientierung an Professionstheoremen, nach denen Studierende Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln. Das subjektive Handeln jeder/s Einzelnen steht dabei im Vordergrund.
- Orientierung an Wissenschaftlichkeit und Forschung, damit die zukünftigen Lehrpersonen lernen, in der professionellen Auseinandersetzung mit Themen und Menschen eine kritische Haltung einzunehmen.

Das neue Curriculum der PPS weist zwei Schwerpunkte auf, die sich über alle Semester ziehen: Beobachtung und Reflexion.

- Beobachtung als Methode, um Wirklichkeiten zu erfassen, Abläufe zu erkennen und Forschungsfragen zu beantworten. Beobachtung als Grundlage des Leh-

rennenhandelns für Beurteilungen, für die Planung von Fördermaßnahmen, für die Eltern- und SchülerInnenberatung, um subjektive Sichtweisen zu erkennen und um Verzerrungen zu reduzieren.

Anhaltspunkte geben die Bamberger GLANZ-Studie, die davon ausgeht, dass Beobachtungsaufgaben die Reflexivität der Studierenden im Praktikum fördern (detaillierte Ausführungen in Rahm & Lunkenbein, 2008), die Arbeiten von van Es und Sherin (2008) sowie die Studie von Magnus (2015) zur Unterrichtsbeobachtung im Schulpraktikum.

- Reflexion als Weg aus der von Hascher (2005) bezeichneten Erfahrungsfalle. In Begleitseminaren und im Austausch mit den Praxislehrpersonen können Studierende vorhandenes Wissen und Erfahrungen einbringen, Praxis als Lernort begreifen und die Zusammenarbeit von Hochschule und Praxisschulen nutzen, um Ausbildungsziele zu erreichen und einen kritischen Diskurs über das Zusammenwirken von Erfahrungen und Lernprozessen führen (ebd. S. 45).

Besondere Bedeutung wird dem von Fraefel (2012, S. 138) propagierten „Hybriden Raum“, der Schnittstelle zwischen Hochschule und Praxisschule eingeräumt. Mit Begleitseminaren an der Hochschule und einem damit einhergehenden intensiven Austausch innerhalb des Praxistrios Studierende/r - PraxislehrerIn - Hochschullehrende/r als PraxisbetreuerIn soll der Aufbau professioneller Handlungsmuster angeregt werden sowie Theoriekonzepte aus der Praxis und aus der Hochschule diskutiert und analysiert werden, um eine Verschränkung zwischen Theorie und Praxis anzuregen.

Die Intention einer Neugestaltung der Pädagogisch Praktischen Studien der PH Salzburg Stefan Zweig begründet sich einerseits auf Forderungen zur Neugestaltung der Curricula im Zuge der PädagogInnenbildung NEU in Österreich, andererseits jedoch auf der in-

tensiven Auseinandersetzung mit dem Thema Praktikum an der Hochschule und in der Fachwelt.

3 Konzeption und Potential der Pädagogisch Praktischen Studien der PH Salzburg Stefan Zweig

Die PPS sind über den gesamten Studienverlauf verankert und werden über die drei Säulen Allgemeine Bildungswissenschaften, Primarstufenpädagogik/-didaktik und Schwerpunkt¹ integriert geführt. Sie haben ein Gesamtausmaß von 24 ECTS im Bachelorstudium sowie 16 ECTS im Masterstudium.

Die tabellarische Übersicht zeigt (siehe Seite 62), dass Studierende durch Unterrichtsbeobachtung und Reflexion da hingeführt werden, eigenen Unterricht zu planen und durchzuführen. Die selbstständigen Unterrichtsphasen münden im 7. Semester in einem vierwöchigen Praktikum, in dem sie ihre erworbenen Kompetenzen zeigen können. Eine Besonderheit stellt das Praktikum im 8. Semester dar. Studierende übernehmen in einem selbst gewählten Bereich gesellschaftliche Verantwortung, indem sie ihre bisher erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten einbringen. Sie sollen dadurch in ihrer individuellen und kollektiven Handlungsfähigkeit (Autonomie, Mündigkeit, Reflexions- und Kritikfähigkeit, Entscheidungskraft) gestärkt werden (Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, 2015, S. 8). Sie erkennen den Zusammenhang von zivilgesellschaftlichem Engagement und ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit und stärken ihr zivilgesellschaftliches Bewusstsein.

Zusammengefasst weist die Neukonzipierung der Pädagogisch Praktischen Studien folgende Potentiale auf:

- Intensiver Aufbau von Beobachtungskompetenz

- Aufbau von Reflexionskompetenz durch Begleitseminare zur Praxis
- Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung durch das Praxisformat Citizenship studies
- Stärkung der Schnittstelle Praxisschule – Hochschule
- Gut ausgebildete Praxislehrpersonen zur professionellen Begleitung der Studierenden
- Fort- und Weiterbildungsangebote für Praxislehrpersonen sowie die Möglichkeit, sich in Lehrveranstaltungen einzubringen
- Didaktische Unterstützung der Studierenden in Planungsworkshops
- Praxisberatung vor Ort und in Begleitveranstaltungen

4 Resümee

Das entwickelte Konzept erhebt nicht den Anspruch, als normativ-konzeptionelle Orientierung für die Entwicklung Schulpraktischer Curricula zu gelten. Dafür gibt es von unterschiedlichen Institutionen und Autoren schon genügend Vorschläge mit ausgewiesenen Alleinstellungsmerkmalen. Auch sollen die von der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig verwendeten Begrifflichkeiten (Einstiegspraktikum, Blockpraktikum, Tagespraktikum, epochales Praktikum, Citizenship Learning) keinesfalls Stoff für das nicht enden wollende Dauerthema der Bezeichnungen Anlass geben. Praktika sind eine spezifische Angelegenheit jeder Hochschule und Universität und die Ausgangsbedingungen sind sehr unterschiedlich. Eine „Allgemeinempfehlung“ für das vorliegende Konzept wäre daher vermessen. Es soll jedoch anregen, die Bedeutung der Beobachtungskompetenz und den Aufbau der Reflexionskompetenz in den ersten Praxisphasen in den Vordergrund zu stellen. Beobachten von Unterricht, von LehrerInnenhandeln und von Schülerinnen und Schülern und die Reflexion und Aufarbeitung dieser

¹ Im fünften Semester wählen die Studierenden einen von sechs angebotenen Ausbildungsschwerpunkten (Inklusive Pädagogik mit Vertiefung Sonderpädagogik, Gesellschaftliches Lernen, Naturwissenschaft und Technik, Gesundheitsbildung und Lebenskompetenzen in Schulen, Ästhetisches Lernen)

Organisationskonzept Pädagogisch Praktische Studien Primarstufenpädagogik

Phasen	Sem.	Bezeichnung, Ablauf	Zielsetzungen
Phase 1 Über das Lehren und Lernen reflektieren (1.-3. Sem.)	1. BA ²	BP / STEOP- Einstiegspraktikum 1 EC 4 Praxistage	Die eigene Berufswahlentscheidung reflektieren und überprüfen.
	2. BA	EP / Beobachtung und Reflexion 1 EC 3 Beobachtungstermine	Unterricht und die handelnden Personen kriterienbezogen beobachten, analysieren und reflektieren.
	3. BA	BP / LehrerInnenpersönlichkeit und Classroom-Management 3 EC 2 Wochen geblockt	Kriterien erfolgreicher Klassenführung kennen lernen und lehrerzentrierte Unterrichtsformen anwenden.
Phase 2 Unterrichten lernen (4.-5. Sem.)	4. BA	TP / Unterrichten lernen im Fach 3 EC 12 Praxistermine, wöchentlich ein Praxistag	Unterricht planen, fachbezogene Methoden anwenden, didaktische Modelle kennen und einsetzen. Sich der heterogenen Zusammensetzung von Klassen bewusst werden und Lerngruppen führen und begleiten.
	5. BA	TP / Unterrichten lernen im Fach 3 EC 12 Praxistermine (siehe 4. Sem.)	Siehe Zielsetzungen des 4. Semesters.
Phase 3 Lernprozesse fördern und begleiten (6.-7. Sem.)	6. BA	EP / Diagnostizieren – Fördern/Beraten – Beurteilen 2 EC	Fähigkeiten erkennen, soziale und kulturelle Lebensbedingungen von SchülerInnen in die Arbeit einbeziehen und Förderpläne entwickeln.
	7. BA	Adaptive Unterrichtsgestaltung 7 EC 4 Wochen geblockt	Lösungsansätze für schwierige Situationen finden und SchülerInnen aufgrund ihrer individuellen Fähigkeiten begleiten.
Phase 4 Durch gesellschaftliches Engagement lernen (8. Sem.)	8. BA	BP, EP / Active Citizenship studies 4 EC Frei wählbar	Sich zu gesellschaftspolitischen Fragen differenziert äußern und Positionen hinterfragen. Akzeptanz und Toleranz aufbringen und sich konstruktiv in Diskussionen einbringen.
Phase 5 Sich im Berufsfeld erproben	1. MA	BP / Pädagogische Assistenz 6 EC	Aufgaben der Klassenführung übernehmen, im Team arbeiten, mit Eltern kooperieren.
	2. MA	BP / Pädagogische Assistenz 10 EC	Mittelfristige Planungen unter Berücksichtigung der SchülerInnen- Heterogenität erstellen, eigenverantwortliches Lernen anregen und förderliche Leistungsbeurteilung anwenden. Sich in die Schulentwicklung einbringen.

Tabelle 1: Übersicht der Praktika basierend auf dem Curriculum für Bachelor- und Masterstudium Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

2 BA – Bachelorstudium, MA – Masterstudium, BP – Blockpraktikum, EP – Epochales Praktikum, TP – Tagespraktikum

Beobachtungen in parallelen Lehrveranstaltungen soll eigene Erfahrungen, Haltungen und Einstellungen sichtbar und bearbeitbar machen. Im gemeinsamen Handeln sollen die Studierenden Theorie und Praxis als ineinandergreifende, unverzichtbare Elemente der Ausbildung erkennen.

Gut ausgebildete Praxislehrpersonen, Studierende, die Reflexionskompetenz aufbauen und Hochschullehrende, die Wissen über die Voraussetzungen für gelingende Lernprozesse mitbringen, können zur Weiterentwicklung der Pädagogisch Praktischen Studien beitragen. Praxis soll als Gemeinschaftsprojekt von Schule und Hochschule verstanden werden.

Die Intention des neuen Praxiskonzeptes ist der theoriegeleitete, reflexive Zugang zur Praxis, weg von „Vergessen Sie alles, was Sie bisher an der PH gelernt haben, die Praxis tickt anders“ hin zu gelungener Kommunikation an der Schnittstelle von Theorie und Praxis.

Literatur

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fraefel, U. (2012). Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(2), 127-152.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (1), 40-46.
- Hericks, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt. *Handbuch Lehrerbildung*. (S. 301-311). Bad Heilbrunn:
- Kultusministerkonferenz (KMK). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Abgerufen am 02.05.2016 von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Kramer, R., Kühberger, Ch. & Windischbauer, E. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen*. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Magnus, A. (2015). *Unterrichtsbeobachtung im Schulpraktikum*. Dissertation. Abgerufen am 03.05.2016 von <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docId/314>
- Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig. (2015). *Curriculum Bachelor- und Masterstudium Primarstufe*. Version 2015. Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Abgerufen am 02.05.2016 von http://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Curr_Primary/Curriculum_Primarstufe_PHS_30-10-2015.pdf.
- Rahm, S. & Lunkenbein, M. (2008). Optionen reflexiven Lernens durch Beobachtungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(2), 166-177.
- Van Es, E. & Sherin, M. (2008). Mathematics teachers' „learning to notice“ in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244-276.
- Zimmermann, B.J. (2000). Attaining Self-Regulation. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (p. 13-39). NY: Academic Press.

Professionelles Handeln in Führungssituationen am Beispiel des Chorsingens und Chorleitens

Michaela Vidmar

Aus der Faszination des Chorsingens und Chorleitens entwickelte sich die spannende Frage, auf welche Weise die Erfahrungen als Chorleiterin bzw. Chorleiter auf das professionelle Handeln als Lehrperson übertragen und im schulischen Kontext angewendet werden können. Die Suche nach Antworten erfolgt mit Hilfe diverser Aufgabenstellungen, die im Rahmen eines Settings für forschungsbasierte Lehre in der Lehrveranstaltung Chorgesang bearbeitet werden.



Singen als individuelle Lebenshilfe

Es schwinden jedes Kummers Falten, so-
lang des Liedes Zauber walten (Schiller,
1795/2017).

Singen ist Bestandteil des Kommunikations-
verhaltens in allen Kulturen und in allen Le-
bensphasen des Menschen. Daher erstreckt
sich die wissenschaftliche Beschäftigung mit
dem Gesang auch auf Disziplinen außer-
halb musikhistorischer, musikpädagogischer
und klinischer Forschung. Zu nennen sind
vor allem kulturanthropologische und kul-
turvergleichende Fragestellungen, etwa im
Hinblick auf soziale Funktionszusammenhän-
ge musikalischer Formen (Mecke, Pfeleiderer,
Richter & Seedorf, 2016, S. 39).

Der Mensch scheint sein Singen gezielt als
Hilfe einsetzen zu können, um in bestimmten

Situationen sein psychisches Gleichgewicht
aufrecht zu erhalten oder wiederherzuste-
llen und damit einhergehend körperliche
Anregung oder im Gegenteil auch Entspan-
nung zu erfahren. Die Effekte, welche die/
der Einzelne erzielen kann, wenn sie/er für
sich alleine singt, können unter Umständen
beim Singen im Gruppenzusammenhang
noch verstärkt werden. In zumeist ethno-
logischen Beispielen zeigt sich die Bewälti-
gungsfunktion häufig eingebunden in den
Gruppengesang (Adamek, 2008, S.25).

Singen in der Gruppe

Ein Chor ist musikalisch, sozial, altersmäßig
und psychologisch betrachtet eine höchst
heterogene und differenzierte Sozietät an
Stimmen, bisweilen auch an Stimmungen
(Bastian & Fischer, 2006, S. 88). Das gemein-
schaftliche Singen in Gruppen dürfte eine

der ältesten Formen musikalischer Kommunikation sein. Dafür sprechen kulturvergleichende Befunde sowie die Fähigkeit des Menschen zur rhythmischen Synchronisation. In zahlreichen Kulturen wird in festlichen, kultischen, sakralen und kriegerischen Zusammenhängen gemeinschaftlich gesungen. Ebenfalls verbreitet sind Lieder zur rhythmischen Koordination von Bewegungsabläufen in Gruppen. Echte Mehrstimmigkeit hingegen ist ein kulturell begrenztes und historisch vergleichsweise junges Phänomen (Mecke et al., 2016, S. 127).

Dimensionen des Chorsingens

Warum singen Menschen in einem Chor?
Nach Göstl (2008) lassen sich vier Dimensionen des Chorsingens feststellen. Diese finden sich auch in den Rückmeldungen von 65 SängerInnen (Studierende und Laien) wieder, die im Rahmen einer Studie schriftlich befragt wurden.

Im künstlerischen Anspruch verfolgt jeder Chor ein musikalisches Ziel, das durch stimmliche Kompetenzen der SängerInnen, Literatúrauswahl und technische sowie künstlerische Fähigkeiten der Chorleitung definiert ist. Eine Befragte drückt dies so aus:

„Solo zu singen liegt wenigen Menschen, in einem Chor kann man seine persönliche Stimme einbringen und zu einem großen Kunstwerk machen.“

Als menschliche Dimension wird das gemeinsame Chorsingen als Labsal für Seele, Geist und Körper bezeichnet. Die Stimme transportiert zum einen den Inhalt der Worte und zum anderen Stimmungen und verborgene Botschaften. In diesem Zusammenhang wird von der Stimme als „Spiegel der Seele“ gesprochen (Adamek, 2008; Göstl, 2008; Mecke et al., 2016): „Nach gelungenen Proben und Aufführungen mit großem Kraft- und Konzentrationsaufwand stellt sich trotzdem ein Gefühl der Zufriedenheit,

des Glücks, manchmal der Euphorie ein“ (Göstl, 2008, S.12). TeilnehmerInnen der Chöre formulieren dazu:

„Singen ist Gehirntraining in anderen Regionen des Alltags.“ „Singen weckt die Lebensgeister, löst Verspannungen und vertreibt Kummer und Stress.“ „Singen fühlt sich nicht wie Arbeit an, sondern verleiht Energie.“ „Ich singe um Spaß zu haben und auf andere Gedanken zu kommen.“ „Singen befreit und macht glücklich!“

Für das Lernen in der Schule besonders bedeutsam ist der pädagogische Aspekt, mit diesem beschreibt Göstl (ebd., S.13) die Chance des Chorsingens für eine umfassende Bildung, in der zentrale Werte, Grundhaltungen, Schlüsselqualifikationen wie Disziplin, Verlässlichkeit, Rücksichtnahme und Teamfähigkeit gelernt werden. Treffend folgende Laienstimme:

„Weil es ein ganz besonderes Erlebnis ist, wenn nach dem Proben der einzelnen Stimmen ein mehrstimmiger Klang entsteht, eine Harmonie, ein Klangerlebnis und jede einzelne Stimme dazu beiträgt.“

Weiters nennt Göstl (ebd.) die soziale Relevanz, womit er den Chor als eine Gemeinschaft in der Gesellschaft bezeichnet. „Lebendig bleibt Musik (...) in der tätigen und neuschaffenden Auseinandersetzung, in immer wiederkehrenden Neuschaffungsprozessen“ (ebd, S.14). In den Aussagen von zwei ChorsängerInnen angesprochen:

„Ein Chor ist eine große Gemeinschaft, in der man sehr viel Spaß miteinander hat, als wäre man Teil einer Großfamilie.“ „Weil man gern irgendwie/irgendwo mitwirken möchte.“

In der Zusammenschau aller Rückmeldungen auf die Frage „Warum singen Menschen in einem Chor?“ lässt sich festhalten, dass

die am häufigsten genannten Motive der menschlichen Dimension nach Göstl (2008) zuzuordnen sind. Warum diese Tendenz überwiegt und andere Aspekte des Chorsingens als nachrangig erscheinen, eröffnet weitere spannende Forschungsfragen.

Wieblitz (2007) rückt den pädagogischen Aspekt der Chorarbeit in den Vordergrund. Beim vokalen Musizieren werden im Dialog mit der Gruppe wichtige Erfahrungen gewonnen und Lernprozesse auch im außermusikalischen Bereich initiiert, die folgendermaßen zusammengefasst werden können:

- Persönlichkeitsbildung, wie z.B. körperlich-geistige Beweglichkeit, Interesse, Kommunikationsfähigkeit, Fantasie, Neugier, Vertrauen und Selbstsicherheit
- Sozialverhalten, wie z.B. Verantwortung übernehmen, aufeinander hören, zusammenarbeiten, unter- und einordnen, abwarten, akzeptieren, Beziehung pflegen usw.
- Kreativität und Intelligenz, wie z.B. Formgefühl, Konzentration, Reaktion, Geschicklichkeit, Experimentierlust, Gedächtnis, (...) (ebd., S. 22; Göstl, 2008, S. 13)

Die Rolle der Chorleitung

Bastian und Fischer (2006) sprechen von zwei Funktionen der Chorleiterin bzw. des Chorleiters. Zum einen wird der Chor „geleitet“ (dirigiert) zum anderen „erzogen“, d.h. in einem spezifischen Lernprozess begleitet, systematisch gefordert und gefördert. Diese pädagogische Aufgabe der Chorleitung entspricht einem Verständnis von Erziehung und Bildung, die sich umfassend bemüht um die (Aus-) Bildung ästhetischer Kategorien zur Bewertung von Musik, den musikalischen Geschmack, die Qualifizierung der eigenen Stimme, das richtige Atmen beim Singen, die Erschließung der Musik, um nur einige Bereiche zu nennen. Bastian und Fischer (ebd.) beschreiben des Weiteren psychologische Kompetenzen von ChorleiterInnen wie z.B.

Überzeugungskraft sowie pädagogische Qualifikationen wie z.B. Zielstrebigkeit, Authentizität, Motivationskunst. Nach Bastian und Fischer (ebd., S.120) agieren ChorleiterInnen zusätzlich als Vorbilder, InitiatorInnen und MentorInnen.

Dimensionen von Führung

Nach Pinnow (2012) ist eine Führungskraft ein Teil eines komplexen Systems, das sich fortwährend verändert. Die Kunst des Führens besteht nicht darin, dieses System zu managen sondern dessen Beziehungen. Als wesentliche Kernkompetenzen für Personen in der Führungsrolle nennt Schrör (2016, S.13) Empathie und Klarheit (dazu auch Mietzel, 2003, S.47). Sie werden situationsspezifisch akzentuiert und flexibel eingesetzt und sind für die Etablierung von stabilen und zielorientierten Beziehungen entscheidend. Das Führungsgleichgewicht dieser beiden Kompetenzen erfordert eine grundlegende Führungshaltung aus achtsamer Selbstwahrnehmung und Selbstführung. Diese ermöglichen zur Verfügung stehende Handlungsoptionen zu nutzen.

Achtsamkeit bildet die Grundlage für bewusstes Handeln.

„Achtsamkeit versetzt in die Lage, den entscheidenden Moment vor der Handlung (...) zu realisieren und (...) aktives Handeln mit bewusster Nutzung aller inneren Ressourcen umzusetzen“ (Schrör, 2016, S.34).

Selbstwahrnehmung ermöglicht das Verstehen der eigenen Persönlichkeit und Verhaltensmuster.

„Selbstwahrnehmung ist die bewusste Kenntnis der eigenen inneren Vielfalt, der Zusammenhänge des inneren Persönlichkeitssystems und der daraus resultierenden alternativen Handlungsoptionen“ (ebd., S. 58).

Selbstführung ist die Basis für bewusstes Handeln aus einem inneren Gleichgewicht heraus (ebd., S.74). Aus unveröffentlichten Begleitstudien der Autorin zu Schlüsselfaktoren für den Erfolg von Chorproben kristallisieren sich Merkmale heraus, die Seitz (2005, S. 45-107) kreativen Menschen zuschreibt.

Führung und Chorleitung

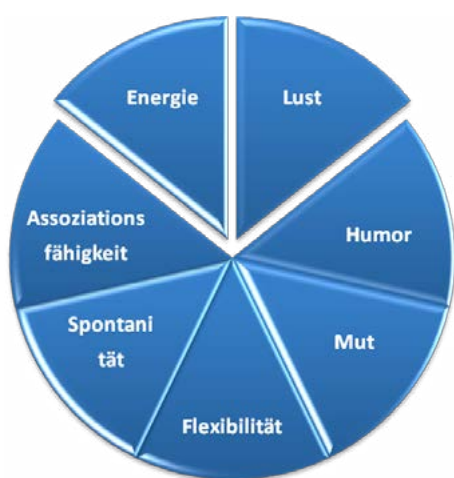


Abb. 1: Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche Führung eines Chors (Vidmar, 2016)

Aus der oben dargestellten Abbildung von Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche Führung eines Chors sind zwei ganz spezifische Gelingensfaktoren für die Chorarbeit herauszuheben, die die Autorin folgendermaßen definiert:

Unter Energie wird die Fähigkeit verstanden, diese bewusst aufzubauen, sich körperlich und geistig aufzuladen, mit unterschiedlicher Intensität und Kraft in allen Stationen der Chorprobe zu arbeiten. Diese Energie, die sich auch in Ehrgeiz, Wirksamkeit und Dynamik wiederfindet, ist in ihrer stärksten Ausprägung im gesamten Raum spürbar. Mit Lust ist die Freude und das Vergnügen, das Verlangen, die Stimmung, das Begehren, das innere Bedürfnis etwas Bestimmtes zu tun gemeint, eben im konkreten Fall Menschen (im gemeinsamen Singen) zu leiten.

Transfer von Wissen

Im Zentrum des Forschungsprojekts, welches im nachstehenden Kapitel kurz vorgestellt wird, steht die Frage, inwiefern Führungserfahrung als Chorleiter bzw. als Chorleiterin auf professionelles Handeln als Lehrperson im schulischen Kontext übertragen werden kann. Transfer von Wissen und Sicherstellung der Qualität des Wissenstransfers sind dabei differenziert zu betrachten.

Das Wissen, das in der Lehrveranstaltung zum Chorsingen und Chorleiten vermittelt, erworben, konstruiert wird, ist vielschichtig, heterogen und komplex. Die Aufgabenstellung, SängerInnen ein Chorstück zu lehren, verlangt nicht nur das Wissen, wie die einzelnen Stimmen klingen, wie die Komposition aufgebaut ist und welche verschiedenen Methoden der Probenarbeit das Einstudieren erfolgreich werden lassen, sondern auch die Fähigkeit, den Zug zu „spüren“, das was alle Beteiligten brauchen, um konzentriert, motiviert und ermutigt zu sein: also die Fähigkeit den Chor zu führen.

Unter Transfer wird jener Prozess verstanden, durch den die Anwendung von Wissen auf neue Situationen erfolgt (Mietzel, 2003, S. 311). Der Transfer von Erkenntnissen in Führungssituationen, der von Studierenden als angehende ChorleiterInnen und PädagogInnen erwartet wird, kann nicht vorausgesetzt werden, da die im Rahmen der Lehrveranstaltungen entstandenen Schemata zunächst eng mit dem vokalpädagogischen Kontext verknüpft sind.

Elemente, die einen Transfer ermöglichen, sind:

- **Merkmale des Lernenden:** Nach Mietzel (ebd., S. 313) hängt es vom jeweils vorhandenen Wissen, von den zur Verfügung stehenden Strategien und von der Verarbeitungskapazität ab, ob die Anforderungen einer Problemsituation erfüllt werden können.

- **Merkmale der vorgefundenen Aufgaben:** Weisen früher gelernte und nachfolgend verwendete Aufgabenstellungen geringe Ähnlichkeit auf, so kann eine Lernübertragung scheitern (ebd.).
- **Merkmale des Kontexts,** in den die Aufgaben eingebunden sind (ebd.).

Nach Wahl (2006, S. 194) ist für gelungenen Wissenstransfer bedeutsam, dass die vermittelten Inhalte in der Praxis Anwendung finden.

Daraus lassen sich folgende Empfehlungen begründen, die berücksichtigt werden müssen, wenn Lehre im Seminarraum stattfindet und das Gelernte später in der Praxis angewendet werden kann:

- Intensives Üben in den Grundfertigkeiten und in ausgewählten Themengebieten.
- Gelegenheit zur Anwendung von verschiedenen Strategien in ähnlichen Situationen.
- Systematisches Entkontextualisieren des Lernens.
- Problemorientierter und anwendungsbezogener Unterricht (ebd., S. 316-310).

Das Forschungsprojekt

Ein im Wintersemester 2016/17 durchgeführtes Pilotprojekt beschäftigte sich mit der Frage, wie der Transfer von Wissen erfolgt und damit Synergien zwischen dem Lernen von Führung eines Chors bzw. einer Gruppe von SchülerInnen erzielt werden können. Die Forschung ist an der Schnittstelle eines forschungsbasierten Zugangs zu eigenem Handeln (im Hochschulsetting) und der Vorstellung darüber, wie Studierende im späteren Handlungsfeld Schule mit diesem gesammelten Wissen agieren können, angesiedelt.

Das Forschungsdesign

Ein forschungsbasierter Ansatz in der hochschulischen Lehre bietet Studierenden und Lehrenden als learning community offene

und individualisierte Lernprozesse. Das Verständnis als Lerngemeinschaft ist Voraussetzung: Alle Teilnehmenden sind für den Lernerfolg relevant und übernehmen dafür Verantwortung (Karber & Wustmann, 2015).

Die Studie umfasst drei unterschiedliche Akteurschaften:

- Das **Fundamentum** bilden alle Studierenden der Pflichtveranstaltung Chorgesang (5 Gruppen, in Summe 96 Personen), die zum einen das Übungsfeld darstellen und dabei elementare Phänomene des vokalen Musizierens kennen lernen. Zum anderen werden durch Beobachtungs- und Reflexionsaufgaben (mittels Fragebogen) Erkenntnisse gewonnen, mit denen sich Studierende in der Rolle als ChorleiterIn auseinandersetzen und in Folge ihre persönliche Führungsrolle entwickeln.
- Im **Additum** agieren Studierende, die sich freiwillig entscheiden in die Chorleitungsrolle zu schlüpfen und den damit verbundenen Erwerb von Wissen und Führungskompetenzen verfolgen, erweitern, entdecken. Beobachtungs- und Reflexionsaufgaben sowie Feedback aller Beteiligten werden als Methoden genutzt, um Führung aus der Fremd- und der Eigenperspektive zu beschreiben.
- Die **Lehrveranstaltungsleitung** demonstriert in den ersten Proben fachspezifische Kompetenzen der Vokalpädagogik (chorische Stimmbildung, Übungen zur Körperaktivierung, -präsenz und -haltung, etc.) und vermittelt elementare Fähigkeiten und Fertigkeiten der Führung als DirigentIn (von Übungen rund um die Schlagtechnik bis hin zu Fragen der Probenstrategie).

Die Aufgaben

Die jeweiligen AkteurInnen befassen sich mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen, die in Anlehnung an Weber und Antos (2009, S. 15-20) folgendermaßen charakterisiert werden können:

- a. Analyse von Situationen innerhalb der Chorprobe:

„Menschen sind in ihren Lernoptionen nicht so eingeschränkt, dass sie nur durch individuelle Erfahrungen lernen können. Menschen lernen auch durch die Handlungen und Konsequenzen anderer. Beobachtetes Verhalten, das positive Konsequenzen nach sich zieht, wird dann nicht selten imitiert“ (Zumbach & Mandl, 2008, S.26).

Hier finden sich Beobachtungsaufgaben zur Identifikation von Erfolgsfaktoren gelungener Chorarbeit (Vidmar, 2016).

- b. Versprachlichung: In der Chorprobe beobachtetes Geschehen mit treffenden Begriffen benennen sowie die Ergebnisse strukturieren. Damit wenden Studierende Arbeitsschritte einer qualitativen Inhaltsanalyse an, indem Kategorien induktiv gebildet und Beobachtungen kodiert werden (Bortz & Döring, 2005, S.331).

- c. Befragung mittels Fragebogen: bezugnehmend auf die menschliche Dimension des Chorsingens nach Göstl (2008) wird die Wirksamkeit des Chorsingens auf die einzelne Sängerin bzw. den einzelnen Sänger und auf den Chor als Gruppe sowie die Wahrnehmung von möglichen Veränderungen an sich/an der Gruppe im Verlauf der Probe erhoben.

- d. Fach- und führungsspezifische Trainingsaufgaben: Studierende, die das Additum gewählt haben, leiten nach individueller Planungsarbeit sowie erfolgter Betreuung durch die Lehrveranstaltungsleitung im Privatissimum Sequenzen der Chorprobe an und führen die Gruppe. Den Empfehlungen Mietzels (2003, S. 316) folgend, soll damit das Gelingen von Lernübertragung sichergestellt werden.

- e. Feedback durch Fremd- und Eigenperspektive: Bezugnehmend auf Schrör (2016, S. 24) dienen diese Rückmeldun-

gen dem anhaltenden Prozess persönlichen Wachstums als Voraussetzungen für Empathie und Klarheit.

Ausblick auf erste Ergebnisse

Umfangreiches Datenmaterial liegt vor und wird in weiteren Schritten sorgfältig ausgewertet. Ein erster Einblick in Ergebnisse kann schon jetzt zu der Frage „Hat sich während der Chorprobe Ihr persönlicher Zustand verändert?“ gegeben werden und „Hat sich während der Chorprobe innerhalb der Gruppe etwas verändert?“ gegeben werden.

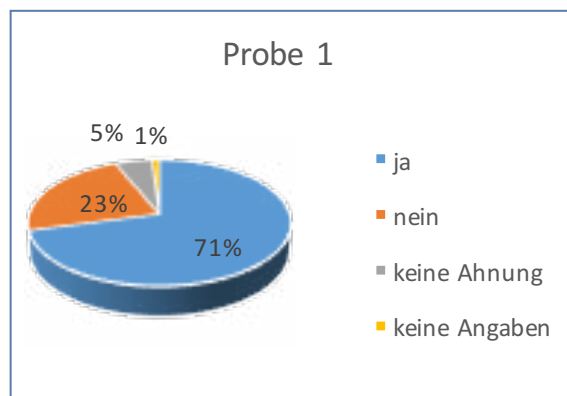


Abb. 2 Wahrgenommene Zustandsveränderungen des persönlichen Zustands (Vidmar, 2016)

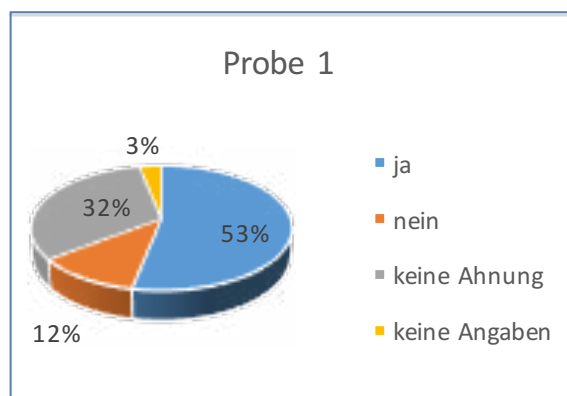


Abb. 3 Wahrgenommene Zustandsveränderungen innerhalb der Gruppe (Vidmar, 2016)

Die Ursachen für mögliche Veränderungen des persönlichen Zustands sowie Veränderungen innerhalb der Gruppe sind viel-

schichtig. Sie reichen vom Tageszeitpunkt der Lehrveranstaltung über das persönliche Interesse bis hin zu gruppendynamischen Einflüssen. Für die Verfolgung des Wissenstransfers von Kompetenzen in Führungssituationen dienen die Ergebnisse dieser Fragestellung als Ausgangspunkt eines Diskurses mit Studierenden wunderbar. Es werden Veränderungen erforscht, die durch Handeln in Führungssituationen ausgelöst werden.

Aus der Beantwortung einer Aufgabenstellung zur Versprachlichung (siehe oben Punkt b) liegt reichlich Material vor. Führt man die Rückmeldungen der Studierenden mit den Kernkompetenzen von Führung nach Schrör (2016) und den Schlüsselfaktoren für erfolgreiche Führung nach Vidmar (2016) zusammen, so lässt sich ein Netz von Begrifflichkeiten bilden, die sich ergänzen, die Gleiches meinen, aber vielleicht Nuancen sichtbar machen. Hier öffnet sich ein weites Forschungsfeld.

Die Weiterentwicklung der Studie bemüht sich auch zukünftig um das Ziel des gelingenden Wissenstransfers. So werden anhand des gewonnenen empirischen Materials Strukturen erarbeitet, die Studierende am Weg zur eigenen Professionalisierung, zur Entwicklung individueller Merkmale der Führungspersönlichkeit unterstützen, die ermutigen, motivieren und begeistern. Studierende, die das Additum wählten, merkten nach vollbrachtem Auftritt als Chorleiterin an:

„Vielen Dank für diese tolle Chance! Es hat sehr viel Spaß gemacht und es war toll, diese Erfahrung ganz ohne Leistungsdruck machen zu können. Die Vorbereitung unter 4-Augen war sehr bereichernd und schuf ein tolles Vertrauensverhältnis.“
„Danke für (...) die Ermutigungen und dass ich die Möglichkeit hatte, diesen Perspektivenwechsel erleben zu dürfen!“

Den Studierenden wird in der Fortsetzung der forschungsbasierten Lehre die Möglichkeit eröffnet, ihr Wissen und Erleben aus der eigenen Biographie, in Chorproben und Simulationen von fachlichen und kommunikativen Situationen wissenschaftlich fundiert zu reflektieren und Möglichkeiten zum konstruktiven Umgang mit zukünftigen beruflichen Anforderungen als PädagogInnen zu entwickeln. Lust zum Mitmachen? In diesem Chor gibt es noch freie Plätze!

Literatur

- Adamek, K. (2008). *Singen als Lebenshilfe. Zu Empirie und Theorie von Alltagsbewältigung*. (4. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Bastian, H.G. & Fischer, W. (2006). *Handbuch der Chorleitung*. Mainz: Schott.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Göstl, R. (2008). *Chorleitfaden. Motivierende Antworten auf Fragen der Chorleitung*. (4. Aufl.). Regensburg: Con Brio.
- Karber, A. & Wustmann, C. (2015): Forschendes Lehren und Lernen. Perspektiven der Akteurinnen und Akteure in den Blick nehmen und erforschen. In R. Egger (Hrsg.), *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massstudium*. Wiesbaden: Springer.
- Mecke, A., Pfeleiderer, M., Richter, B. & Seedorf, T. (2016). *Lexikon der Gesangsstimme. Geschichte, Wissenschaftliche Grundlagen, Gesangstechniken. Interpretieren*. Laaber: Laaber-Verlag.
- Mietzel, G. (2003). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. (7. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Pinnow, D. (2012). *Führen. Worauf es wirklich ankommt*. (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer
- Schiller, F. (2017/1795). *Die Macht des Gesanges*. Abgerufen am 5.03.2017 von https://www.gedichte.com/gedichte/index.php?title=Friedrich_von_Schiller/Die_Macht_des_Gesanges&oldid=9053
- Schrör, T. (2016). *Führungskompetenz durch achtsame Selbstwahrnehmung und Selbstführung. Eine Anleitung für die Praxis*. Wiesbaden: Springer.
- Seitz, R. (2005). *Phantasie & Kreativität. Ein Spiel-, Nachdenk- und Anregungsbuch*. (3. Aufl.). München: Don Bosco.
- Vidmar, M. (2016). *Gelingensfaktoren für erfolgreiche Chorarbeit*. Salzburg: Unveröffentlichte Studie.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weber, T. & Antos, G. (Hrsg.). (2009). *Typen von Wissen. Begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers*. Frankfurt: Lang.
- Wieblitz, C. (2007). *Lebendiger Kinderchor. Anregungen und Modelle*. Boppard am Rhein: Fidula.
- Zumbach, J. & Mandl, H. (Hrsg.). (2008). *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe.

Möglichkeit der Förderung von Selbstregulation im Rahmen des Mathematikunterrichts (SelMaReg)

Herbert Neureiter, Elisabeth Fuchs, Albin Arlhofer

Der Beitrag befasst sich mit der Frage, inwiefern selbstregulative Kompetenzen durch ein darauf abgestimmtes Unterrichtskonzept im Rahmen des Schulalltags erlernbar sind. Die Ergebnisse der hier vorgestellten Längsschnittstudie zeigen, dass selbstreguliertes Lernen, unabhängig von der äußeren Unterrichtsorganisation, erlernt und gefestigt werden kann.

1 Einleitung

Eine wichtige Aufgabe der Schule ist es, den Schülerinnen und Schülern Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die nicht nur helfen, den Schulalltag, sondern auch das spätere Berufsleben- und Privatleben erfolgreich zu bewältigen. Solche Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert die OECD als Schlüsselkompetenzen. Dies sind beispielhaft die selbstregulatorische Kompetenz, das Problemlösen (Niepel, Rudolph, Goldhammer & Greiff, 2016) oder auch die Interaktion in heterogenen Gruppen (OECD, 2005). Damit korrespondieren die Forderungen mit dem Grundsatzterlass der Neuen Mittelschule (NMS), der die Förderung jedes einzelnen Kindes durch Differenzierung und Individualisierung in den Mittelpunkt der didaktischen Ausrichtung stellt (Bundesministerium für Bildung, 2016). Dadurch soll es gelingen, Begabungen jedes einzelnen Kindes in den Fokus des unterrichtlichen Geschehens zu rücken. Bemühungen, solche Forderungen in die Praxis umzusetzen, finden derzeit beispielsweise sowohl an der Praxis-NMS Salzburg mit dem Projekt „SoL“ (Selbstorganisiertes Lernen), als auch an der Praxis-VS Salzburg mit dem Atelierunterricht (Vilsecker & Wimmer, 2015, Pechlaner, 2015) statt, wo kompetenzorientiertes und selbstorganisiertes Lernen im Unterricht Ziel ist.

2 Fragestellungen

Das Projekt SelMaReg¹ (**Selbstregulation im Mathematikunterricht**) wurde am Bundeszentrum für Begabungsförderung und Individualisierung (BZBFI) und an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig durchgeführt. Mit dem Projekt SelMaReg wird die Frage gestellt, inwiefern selbstregulative Kompetenzen im Mathematikunterricht ohne Veränderung der Studentafel mit partieller Ausrichtung auf offene Lernsettings im Sinne des Methodenwechsels erlernbar sind. Gelingen sollte dies durch das Auswählen gut geeigneter Lehr- und Lernziele und das Bereitstellen geeigneter Problemlöseaufgaben durch die Lehrpersonen, und weiters durch das Aneignen passender Lernstrategien, die Selbstbeobachtung und Lern- und Selbstmotivation auf Seiten der SchülerInnen. Somit lautet die Forschungsfrage:

Gelingt es mithilfe dieser Maßnahmen, Selbstregulation im Rahmen des gebundenen als auch offenen Mathematikunterrichts zu fördern?

Daraus ergaben sich folgende Teilfragen:

- Inwieweit verändert sich die Lern- und Leistungsmotivation im Laufe des Untersuchungszeitraumes (F1)?
- Inwieweit verändern sich die Lernstra-

¹ Projektteam: Dr. Herbert Neureiter (Ltg.), Dr. Arlhofer Albin, Mag.a Elisabeth Fuchs, Mag.a Heidi Pechlaner, Mag.a Jacqueline Priour.

tegien im Laufe des Untersuchungszeitraumes (F2)?

- Inwieweit verändern sich im Rahmen der Bearbeitung von Problemlöseaufgaben die untersuchten Kriterien einer gelungenen Teamarbeit (F3)?
- Gibt es mögliche Geschlechtsunterschiede in Bezug auf diese Fragestellungen (F4)?

3 Theoretischer Rahmen

Im folgenden Abschnitt wird zuerst kurz beschrieben, was Selbstregulation (SRL) allgemein bedeutet, bevor auf Fördermaßnahmen der Selbstregulation eingegangen wird. Im Detail dazu werden Fördermaßnahmen der SRL durch geeignete Lernstrategien, Lernziele, Aufgaben und Lern- und Selbstmotivation beschrieben. Ergänzend dazu gibt es noch einen kurzen theoretischen Exkurs darüber, was Problemlöseaufgaben sind und welche gruppenspezifischen Prozesse beim Bearbeiten dieser beachtet werden sollten.

3.1 Selbstregulation (SRL) allgemein

„Selbstgesteuertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, metakognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwacht“ (Schiefele & Pekrun, 1996, S. 258).

Diese und weitere ähnliche Beschreibungen selbstregulierten Lernens (Hertel, 2007; Zimmerman, 2000) stimmen dahingehend überein, dass Selbstregulation bzw. Selbststeuerung von Lernprozessen als zyklischer Prozess mit den Elementen Selbstüberwachung, Anpassung, Feedback usw. (Stöger & Ziegler, 2007, S. 91) gesehen werden kann. Ziel ist es dabei, einen zu Beginn festgelegten SOLL-Wert durch geeignete Maßnahmen und Strategien bestmöglich zu erreichen.

Für das Erlernen von selbstregulatorischen Kompetenzen werden in der Literatur verschiedene Selbstregulationsmodelle beschrieben. Winter und Hofer (2007) schlagen in ihrem Modell Planungs-, Performanz- und Reflexionsphasen vor. Nach Schmitz, Landmann und Perels (2007) führen hohe Zielbindung, gut ausgewählte Ziele, genaues Self-Monitoring, effektive Regulation, Lernstrategien, Vorwissen und Motivation zu einem erfolgreichen selbstregulierten Lernen (S. 323). Stöger (2016, S. 18-19) verweist u.a. auf ähnliche Aspekte, die für das Erlernen von selbstreguliertem Lernen im Schulalltag wichtig sind. Das ist das Vermitteln kognitiver (Vorwissen, Lernstrategien etc.) und metakognitiver (Selbstbeobachtung, Selbstreflexion etc.) Strategien. Entscheidungen können getroffen werden über Lernziele und Lerninhalte, Lernressourcen, Lernzeit und Lerndauer und darüber, wie das Erlernete kontrolliert werden soll (Winter & Hofer, 2007, S. 271). Auch Bruder und Reibold (2012, S. 77) heben die Unterstützung der Selbstregulation durch Zielklarheit, Zielbildung und Selbsteinschätzung für ein erfolgreiches selbstständiges Lernen hervor. Eine weitere wichtige Einflussgröße auf die SRL ist das Geschlecht. Beispielsweise wurde in Studien aufgezeigt, dass in Mathematik ein individualisierender und differenzierter Unterricht, verbunden mit der Möglichkeit zu selbstreguliertem Lernen, zur Förderung begabter Mädchen grundsätzlich zu empfehlen ist (Fischer, 2004, zit. n. Endepohls-Ulpe, 2012, S. 125).

3.2 Förderung der Selbstregulation durch geeignete Lernstrategien

Lernen ist ein aktiver und konstruktiver Wissenserwerb und kann generell als ein Erwerben von Wissen durch Aufbau, Erweiterung und/oder Modifikation von Wissensstrukturen verstanden werden (Wirth, 2004, S. 16). Die Prozessgestaltung ist davon beeinflusst, welche Lerntechniken und Lernstrategien der Person dafür zur Verfügung stehen und wie diese eingesetzt werden.

„Der bewusste Umgang mit Lernstrategien (ist) unabdingbare Voraussetzung für die Förderung der Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung“ (Hofmann & Katstaller, 2015, S. 343).

Wirth (2004, S. 20-21) unterscheidet bei Lernstrategien zwischen Primär- und Stützstrategien. Unter Primärstrategien werden Lernstrategien wie Wiederholungs-, Elaborations-, Organisations- und Wissensnutzungsstrategien verstanden, während Stützstrategien helfen, die Informationsverarbeitung in Gang zu setzen, aufrecht zu erhalten und zu steuern. Metzger (1998, 2006) fasst Lerntechniken in die Bereiche Motivation, Zeitplanung, Konzentration, Angst, Informationsverarbeitung, Prüfungsstrategien und Selbstkontrolle zusammen. Mehrere Studien haben gezeigt, dass selbstgesteuertes Lernen gefördert werden kann, indem einerseits Lernstrategien mit fachlichen Inhalten, vorzugsweise integriert in problemorientierte Lernsituationen, verknüpft werden und andererseits geeignete Lernerfolgsüberprüfungen sowie Leistungsbewertungen, die sich zur Abbildung von Kompetenzen eignen (Breuer, 2009; Bönsch, 2012), verwendet werden. Den positiven Einfluss eines kombinierten Lernstrategie- und Selbstregulationstrainings auf den Lernerfolg wiesen auch die Ergebnisse von Leopold und Leutner (2004) nach.

3.3 Förderung der Selbstregulation durch geeignete Aufgaben und gut ausgewählte Ziele

Zahlreiche Forschungen belegen die Wichtigkeit kognitiv aktivierender Aufgaben, besonders in Bezug auf SRL. Nach Bohl, Batzel & Richey (2012, S. 60) zeichnen sich kognitiv aktivierende Aufgaben durch fachliches Anspruchsniveau, Offenheit der Aufgaben hinsichtlich Lösungsweg und Ergebnis, Lebensweltbezug, Transfermöglichkeit, offene Fehlerkultur, großzügige Zeitfenster und die Möglichkeit zur Selbstkontrolle aus. Dabei ist

es besonders wichtig, dass Lernende fähig sind, Lösungswege und Ergebnisse selbstständig zu bewerten und zu begründen. Eine Studie von Achmetli, Schukajlow & Krug (2014) konnte zeigen, dass eine Aufforderung der Lernenden, mehrere Lösungswege zu entwickeln, ebenso die Selbstregulation fördert.

3.4 Förderung der Selbstregulation durch Lern- und Selbstmotivation

Selbstgesteuertes Lernen bedeutet, den eigenen Lernprozess zu überwachen und aktiv anzupassen, damit ein erstrebtes Ziel erreicht werden kann. Grundvoraussetzung dafür ist die Motivation der lernenden Person, dieses bestimmte Lernziel durch längerfristiges Engagement auch zu erreichen bzw. die eigene Kompetenz erweitern zu wollen. Dazu ist es notwendig, den SchülerInnen geeignete Aufgaben anzubieten (vgl. dazu 3.3), die Motivation genug sind, sich davon herausfordern zu lassen. Ein weiterer Aspekt der Lern- und Leistungsmotivation ist die Frage, inwieweit ein/e SchülerIn wagt, Situationen aufzusuchen, in der er/sie das eigene Wissen und Können zeigen kann (Annäherungs- und Leistungsziel), bzw. mangelndes Wissen und Können möglichst verbergen kann (Vermeidungs- und Leistungsziel). Ein weiterer Aspekt ist die Motivation, sich möglichst wenig in die Aufgaben zu vertiefen (Arbeitsvermeidung), denn kurz- und langfristiges geringes Engagement wirkt sich ebenso negativ auf die Selbstregulation und in Folge dessen auf die Leistungen auf (Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2002).

Da Lernen immer nur im Austausch mit anderen Personen stattfindet, genügt es nicht nur, die Lernenden zu trainieren, sondern auch den Fokus vor, während und nach dem Lernen auf die vier Bereiche Gestaltung der Lernumgebung und des Unterrichts, Lern- und Arbeitsstrategien, Entspannungs- und Konzentrationsübungen und

Vorbildrolle der Lehrperson zu richten (Hertel, 2007, S. 185). Um die intrinsische Motivation zu fördern, muss z.B. auf die Autonomie- und Kompetenzunterstützung, das Interesse des Stoffes, die inhaltliche Relevanz und die Instruktionsqualität geachtet werden (Hertel, 2007, S. 192). Ebenso förderlich sind positive Emotionen und eine positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Klauer & Leutner, 2012, S. 51-53), Zieltransparenz, LehrerInnenverhalten als Modellverhalten, Beziehung zur Lehrperson, Wecken von Interesse, Ansprechen aller Sinne, Geben von Zeit, Führen von Gesprächen und Unterstützung eines positiv besetzten Leistungsklimas (Schlag, 2013, S. 137-154). Über die Wichtigkeit des Zeitpunktes, ab wann Selbstmotivations- und Regulationsstrategien eingeübt werden sollen, klärt eine Längsschnittanalyse im Fach Mathematik von Wendland und Rheinberg (2004) auf. Darin kommen die Autoren zum Schluss, dass es sich empfiehlt, mit dem Erlernen von Motivationsstrategien bereits zu beginnen, bevor die Motivation nach der 6. Schulstufe kontinuierlich abfällt. Im Fokus stehen dabei realistische Zielsetzung, günstige Ursachenerklärung und Selbstbewertung unter individueller Bezugsnorm (ebd., S. 374).

3.5 Problemlöseaufgaben im Mathematikunterricht

Problemlöseaufgaben können gegenüber Routineaufgaben, bei denen vorgegebene

Verfahren zu einer Lösung führen, klar abgegrenzt werden. Bei Problemlöseaufgaben gibt es keine unmittelbare Lösung, mehrere Schritte, das Durchlaufen eines Modellbildungskreislaufes (siehe Abb. 1) ist erforderlich.

Die Fähigkeit, mathematische Probleme zu lösen, setzt zum einen Kenntnisse der entsprechenden Begriffe und notwendigen Verfahren voraus und zum anderen wird Bereitschaft verlangt, sich selbstständig mit einem Problem auseinander zu setzen. D.h. die Fähigkeit sein eigenes Wissen zu organisieren, mit heuristischen Strategien nach Lösungen zu suchen, eigene Lösungsschritte im Kontext zu überprüfen und darzustellen. Somit ist es unabdingbar, heuristische Hilfsmittel (z.B. Legen von Materialien, Skizzen, Tabellen), Strategien (systematisches Probieren, Vorwärts- oder Rückwärtsarbeiten, etc.) und Prinzipien (bspw. Analogie-, Invarianzprinzip) implizit oder explizit als für Mathematik geeignete Lernstrategien anzubieten (Bl-FIE, 2013; Maaß, 2006; Bruder & Kuzle, 2016).

Treten beim Verständnis des Sachverhalts und bei der Modellierung Schwierigkeiten auf, kann durch wohl dosierte Hilfe Frustration nach Möglichkeit vermieden werden. Die Präsentation der Gruppenergebnisse vor den anderen Gruppen kann zu mehr Motivation für die Kontrolle und Darstellung der Lösung beitragen (Muth von Hinten, 2003).

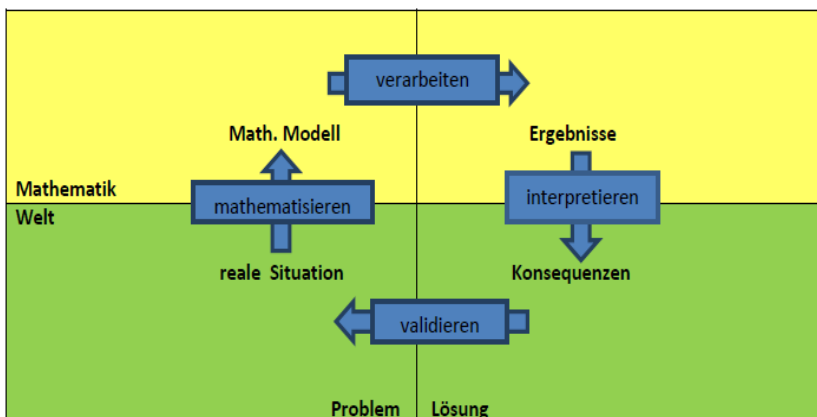


Abb. 1:
Modellierungskreislauf nach
Bauer & Bruder (2011, S. 16)

3.6 Gruppendynamische Prozesse bei der Bearbeitung von Problemlöseaufgaben

Die Fähigkeit, Problemstellungen in Teamarbeit lösen zu können, gewinnt immer mehr an Bedeutung. SchülerInnen sind dahingehend dem Bildungsauftrag entsprechend zu fördern. Um diese Kompetenz im Unterricht erwerben zu können, sind dazu Gelegenheiten und Möglichkeiten von den Lehrpersonen zu schaffen.

In Blickrichtung Gruppenarbeit ist es wichtig, dass auf eine lernförderliche Atmosphäre geachtet wird. Sie zeichnet sich z.B. dadurch aus, dass alle Überlegungen und Ideen ernst genommen und geprüft werden. Ebenso ist es wichtig, auf eine ausgewogene Gruppenzusammensetzung in Bezug auf die mathematische Leistungsfähigkeit der einzelnen SchülerInnen zu achten. Zusätzlich ist es von Wichtigkeit, darauf zu achten, in welcher Phase der Gruppenentwicklung sich die Gruppe gerade befindet und welche Rolle jedes Gruppenmitglied einnimmt (Wellhöfer, 2007, S. 9-22).

4 Methode

4.1 Anliegen der Studie und wichtigste Maßnahmen

Das zentrale Anliegen der Studie war es, über eine gute Passung zum laufenden Unterricht die Selbstregulation (SRL) durch geeignete Lernstrategien (vgl. Abschn. 3.2), gut ausgewählte Lernziele (vgl. Abschn. 3.3), Selbstbeobachtung und Lernmotivation (vgl. Abschn. 3.4), zu fördern. Konkret wurden zur Erhöhung der Transparenz der Lerninhalte, Stärkung der Selbstverantwortung, Selbstregulierung des Lernens und als Basis für die Beurteilung sowohl in den Projektklassen als auch in den Vergleichsklassen auf Basis des

Lehrplanes und der Bildungsstandards von den LehrerInnen Kompetenzlisten (vgl. Abschn. 3.3) erstellt. Diese wurden den SchülerInnen zu Beginn des Schuljahres kommuniziert und von ihnen zur Selbsteinschätzung genutzt. Bei Überprüfungen und Gesprächen erhielten die SchülerInnen eine Rückmeldung, inwieweit sie die geforderte Kompetenz zeigen konnten.

Als eine wichtige Fördermaßnahme gilt das Erlernen und Einüben von Lernstrategien. Damit dieses nicht im kontextleeren Raum stattfindet, wurde in den Projektklassen² gezielt darauf geachtet, dass die Lernstrategien zum einen an kognitiv aktivierenden Aufgaben und zum anderen an komplexen, selbstdifferenzierenden Problemlöseaufgaben in wenig vertrauten Kontexten in Gruppenarbeit praktisch angewendet werden konnten. Diese Problemlöseaufgaben (vgl. dazu Abschn. 3.5), die zur Vertiefung, Vernetzung und Anwendung der Grundkompetenzen dienten (siehe dazu Bruder & Collet, 2011), mussten in Kleingruppen weitestgehend selbstständig bearbeitet und vor den MitschülerInnen präsentiert werden (vgl. dazu Abschn. 3.6).³ Letzteres diente auch zur Förderung der Lern- und Selbstmotivation. Mithilfe eines im Anschluss eingesetzten Fragebogens wurde erhoben, inwieweit es durch die Teamarbeit gelungen war, interpersonale Fertigkeiten zu schulen.

4.2 Forschungsdesign und Stichprobe

Die Evaluation wurde auf der vierten und fünften Schulstufe im Fach Mathematik durchgeführt. Es wurden N = 88 SchülerInnen wiederholt zu Lernstrategien und Lern- und Leistungsmotivation befragt (49 % Mädchen). Die Verteilung auf Klassenebene sah folgendermaßen aus: 19 Kinder (37 % Mädchen) in K1 (NMS), 21 Kinder (57 % Burschen) in K2 (AHS), 24 Kinder (40 % Mädchen) in

² Die Problemlöseaufgaben wurden bewusst nur in den Projektklassen K1 und K2 eingesetzt, da in den Vergleichsklassen K3 und K4 durch das selbstständige Bearbeiten der Lernaufträge bereits verschiedene Lernstrategien im offenen Unterricht erlernt und geübt wurden.

³ Nähere Details zum Unterrichtskonzept unter http://www.phsalszburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Dateien_Zentren/BZBFI/Linda/SelMaRegPraxis.pdf

K3 (NMS) und 24 Kinder (63 % Mädchen, 1 unb.) in K4 (VS). Die Befragung erfolgte zu vier Messzeitpunkten über das ganze Schuljahr hinweg (T1: Anfang Oktober 2015, T2: vor Weihnachten 2015, T3: vor Ostern 2016, T4: Ende Juni 2016). Die erste Messung fand knapp nach Schuljahresbeginn statt, wo zu meist die Lernintensität ansteigt, die anderen Messungen geschahen bewusst rund um lernintensive Schulwochen. Der Unterricht in den Projektklassen (Interventionsklassen) K1 (NMS) und K2 (AHS) (5. Schulstufe) erfolgte vorwiegend in gebundener Form und phasenweise in offenen Lernsettings, während die Referenzklassen (Kontrollklassen) K3 (NMS) und K4 (VS) im Stundenplan fix vorgegebene Freiarbeitsphasen (Selbstorganisiertes Lernen in K3 und Atelierunterricht in K4) und gebundenen Unterricht angeboten bekamen.

4.3 Instrumente

Mithilfe von zwei Fragebögen wurden Informationen zur Lern- und Leistungsmotivation (Spinath et al., 2002) und zu den Lernmethoden (Metzger, 1998, 2006) erhoben. Beide Fragebögen zielten auf SchülerInnenenebene auf wichtige Komponenten der selbstregulatorischen Kompetenzen und das Wissen darüber ab. Sie wurden passend für 10-Jährige gekürzt und sprachlich auf das Fach Mathematik angepasst. Zusätzlich wurde in den Projektklassen K1 und K2 ein Fragebogen (adaptiert auf Basis von Klippert, 1999) zur Teamarbeit eingesetzt, um den gruppendynamischen Prozess bei der Bearbeitung von Problemlöseaufgaben⁴ zu ermitteln. Die Berechnung der Reliabilitätskoeffizienten zeigten, dass die Zuverlässigkeit der Fragebögen gegeben war.

5 Ergebnisse

In diesem Abschnitt wird die Hypothese überprüft, ob es mithilfe der im Abschnitt 4.1

erwähnten Maßnahmen gelungen ist, die Selbstregulation im Rahmen des gebundenen als auch offenen Unterrichts zu fördern. Dazu wird zuerst auf Veränderungen in Bezug auf die Lern- und Leistungsmotivation, danach in Bezug auf die Lernstrategien und abschließend hinsichtlich der Teamfähigkeit durch das Lösen von Problemlöseaufgaben eingegangen.

5.1 Zur Veränderung der Lern- und Leistungsmotivation

Die erste Teilfrage befasst sich mit diesen Aspekten der Lern- und Leistungsmotivation. Der non-parametrische Friedman Test für verbundene Stichproben bestätigt, dass sich in der Projektklasse der NMS die Vermeidungs- und Leistungsziele signifikant verändert haben ($\chi^2(3, N = 14) = 9.788, p < .05$). Je länger das Schuljahr dauerte, umso weniger hatten SchülerInnen Angst vor falschen Antworten, oder zu zeigen, dass sie etwas nicht verstehen. Sie versuchten im Laufe des Schuljahres immer weniger, Aufgaben zu vermeiden, bei denen sich das eigene Wissen und Können als unzureichend erweisen könnte. In K2 (Projektklasse AHS) gab es signifikante Veränderungen sowohl beim Konstrukt Annäherungs- und Leistungsziele ($\chi^2(3, N = 16) = 9.965, p < .05$) als auch bei Vermeidungs- und Leistungszielen ($\chi^2(3, N = 18) = 12.754, p < .01$). In Ergänzung zu K1 war es für immer mehr Kinder im Laufe des Schuljahres weniger wichtig aufzuzeigen, dass sie die Unterrichtsinhalte beherrschen, oder bessere Noten als ihre MitschülerInnen bekommen. Darüber hinaus suchten sie gegen Ende des Schuljahres vermehrt bewusst Situationen auf, bei denen sie die Gelegenheit hatten, ihre Kompetenz unter Beweis zu stellen.

Ein detaillierter Blick auf mögliche Geschlechtsunterschiede lässt nur in K1 signifikante Differenzen erkennen: Mädchen war es zum Erhebungszeitpunkt vor Weihnach-

⁴ Eingesetzte Problemlöseaufgaben unter http://www.phsalszburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Dateien_Zentren/BZBF/Linda/AufgabenSelMaReg.pdf.

ten im Vergleich zu den Burschen signifikant wichtiger, Unterrichtsinhalte zu verstehen, oder zum Nachdenken (LZ) angeregt zu werden ($Z = 2.00$, $p < .05$). Beim dritten Erhebungszeitpunkt vor den Osterferien stimmen Burschen signifikant häufiger Fragen zur Arbeitsvermeidung in Mathematik zu ($Z = 2.21$, $p < .05$).

Ein grober Überblick lässt bei den Kontrollklassen ein ähnliches Bild wie bei den Projektklassen erkennen. Geht man nun auch hier der Frage nach, ob sich bedeutsame Unterschiede im Laufe des Schuljahres berechnen lassen, so zeigt sich folgendes Bild: K3 weist keine signifikante Veränderung auf, K4 variiert beim Konstrukt Vermeidungs- und Leistungsziele ($\chi^2(3, N = 18) = 14.632$, $p < .01$). Dies zeigt, dass es den Kindern im Laufe des Schuljahres immer weniger wichtig war, Situationen zu vermeiden, bei denen sich das eigene Wissen als unzureichend erweisen könnte. Sieht man mögliche Geschlechtsunterschiede an, so ergibt sich in K4 keine Auffälligkeit. Währenddessen ergeben sich in K3 beim Konstrukt Annäherungs- und Leistungsziele von Schulbeginn ($Z = 2.05$, $p < .05$) bis Weihnachten ($Z = 2.01$, $p < .05$) bedeutende Unterschiede zugunsten der Burschen. D.h., dass vor allem ihnen wichtig war einerseits aufzuzeigen, was sie wissen und andererseits, dass andere merken, wenn sie gute Noten bekamen. Auch bei den Lernzielen („... zum Nachdenken angeregt werden“) ergeben sich beim zweiten Erhebungszeitpunkt signifikante Unterschiede zugunsten der Burschen ($Z = 2.14$, $p < .05$).

5.2 Zur Veränderung der Lernstrategien

Die zweite Teilfrage beschäftigt sich damit, ob sich bezüglich der Lernstrategien im Laufe des Schuljahrs Veränderungen nachweisen lassen. Die Auswertungen bei den Geschlechtern mittels H-Test nach Kruskal und Wallis ergeben bei K1 bereits zu Schulbeginn (T1) signifikante Unterschiede bei den Konstrukten Konzentration ($H = 6.424$, $p < .05$),

Angst ($H = 4.759$, $p < .05$), Informationsverarbeitung ($H = 6.029$, $p < .05$) und Selbstkontrolle ($H = 5.324$, $p < .05$). Mädchen geben bedeutsam häufiger an, wenn sie müde sind, sich schlecht auf das Lernen konzentrieren zu können. Während sich zu Weihnachten keine signifikanten Unterschiede mehr nachweisen lassen, lassen sich diese wieder beim dritten und vierten Zeitpunkt bei der Motivation ($H = 4.636$, $p < .05$) und Zeitplanung ($H = 4.256$, $p < .05$) erheben. Fernerhin geben sie häufiger als Burschen an, Hausübungen pünktlich zu machen. Ob sich bei den Lernmethoden über das Schuljahr hinweg signifikante Veränderung nachweisen lassen, kann bei K1 verneint werden. Im Vergleich dazu zeigen sich bei K2 bedeutsame positive Veränderungen bei der Informationsverarbeitung ($\chi^2(3, N = 17) = 9.329$, $p < .05$) und Selbstkontrolle ($\chi^2(3, N = 18) = 11.818$, $p < .01$). Ein Blick bei K2 auf mögliche Geschlechtsunterschiede zeigt keine signifikanten Ergebnisse.

Die vorliegenden Auswertungen der Referenzklassen K3 und K4 ähneln auf erstem Blick denen der Projektklassen. Nähert man sich dieser Forschungsfrage mit dem Fokus auf das Geschlecht, so lassen die Daten bei K3 zu keinem bestimmten Zeitpunkt signifikante Unterschiede erkennen. Anders jedoch bei K4: Zu Schulanfang (T1) geben Mädchen vermehrt an, dass sie auch kontrollieren, ob sie das Gelernte verstehen ($H = 5.738$, $p < .05$). Zu Weihnachten erkennt man ($H = 3.940$, $p < .05$), dass sie den Unterricht aufmerksam verfolgen (T2), zu Ostern (T3) gibt es signifikante Unterschiede bei den Konstrukten Motivation ($H = 5.531$, $p < .05$) und der Zeitplanung ($H = 5.340$, $p < .05$) und zu Schulende (T4) gibt es weiterhin Unterschiede bei der Motivation ($H = 5.691$, $p < .05$) und der Selbstkontrolle ($H = 4.887$, $p < .05$).

Abschließend ist noch die Frage von Interesse, ob sich bei den Referenzklassen einzelne Lernstrategien über das Schuljahr hinweg

verändert haben. Bei K3 trifft dies auf die Konzentration zu, diese hat gegen Schulende abgenommen ($\chi^2(3, N = 21) = 11.750, p < .01$) und bei K4 auf die Zeitplanung, auch diese fand gegen Schulende weniger Zustimmung ($\chi^2(3, N = 21) = 10.076, p < .05$). Währenddessen stieg die Angst ($\chi^2(3, N = 17) = 10.076, p < .05$) an.

5.3 Zur Veränderung der Teamfähigkeit durch die Bearbeitung von Problemlöseaufgaben

In den Projektklassen wurden zur Umsetzung des selbstregulierten Lernens auch Problemlöseaufgaben eingesetzt, die in Kleingruppen bearbeitet werden mussten. Nach Abschluss der Kleingruppenarbeit bekamen die SchülerInnen einen Fragebogen, um möglicherweise eine Veränderung der Teamfähigkeit feststellen zu können. Auswertungen ließen erkennen, dass mit wiederholtem Einsatz von Problemlöseaufgaben, die in Gruppenarbeit gelöst werden mussten, den Teammitgliedern immer klarer wurde, welche Rolle ihnen innerhalb der Gruppe zugeordnet ist. Unterschiedliche Ansätze zur Lösungsfindung wurden wertschätzend behandelt. Ebenso gaben die Kinder an, dass sie durchgehend motiviert mitgearbeitet haben und es einen wertschätzenden Umgang unter den Teammitgliedern gab. Im Laufe des wiederholten Einsatzes von Problemlöseaufgaben, wurde jedes Teammitglied in die Problemlösung stärker miteinbezogen ($\chi^2(2, N = 19) = 10.67, p < .001$).

6 Kritische Diskussion und Schlussfolgerung

Im vorliegenden Beitrag wurde ein Forschungsprojekt zu Selbstregulation im Mathematikunterricht vorgestellt. Im Zentrum stand die Frage, ob es mithilfe bestimmter Maßnahmen gelingt, Selbstregulation im Rahmen des gebundenen als auch offenen Mathematikunterrichts zu fördern. Die Befunde zur ersten Fragestellung (F1) las-

sen eine Veränderung der Lern- und Leistungsmotivation in den Klassen annehmen. Auffallend dabei war, dass im Laufe des Schuljahres die Angst vor Falschaussagen abgenommen hat. Dadurch beteiligten sich auch schwächere SchülerInnen intensiver am Unterricht. Im Laufe des Schuljahres hat zudem eine kritische Reflexion hinsichtlich der mathematischen Inhalte und ihres Verständnisses darüber in K1 nachgelassen. K2 blieb unverändert. Im Bereich der Lernmethoden (F2) zeigte sich in K2 eine positive Veränderung hinsichtlich der Informationsverarbeitung und Selbstkontrolle. Mit zunehmender Häufigkeit bearbeiteter Problemlösungsaufgaben im Team, veränderte sich im positiven Sinne die Effektivität der individuellen Mitarbeit (F3). Bei allen Fragestellungen wurden auch Berechnungen zu möglichen Geschlechterdifferenzen durchgeführt. Diese ergaben zwar partiell signifikante Unterschiede, eine klare Tendenz konnte jedoch nicht festgestellt werden (F4).

Mit dem durchgeführten Projekt liegen erste Ergebnisse vor, die darauf hindeuten, dass selbstreguliertes Lernen, unabhängig von der äußeren Unterrichtsorganisation, erlernt und in weiterer Folge geübt und gefestigt werden kann. Wie wirksam und unterstützend der Einsatz von Problemlöseaufgaben für selbstreguliertes Lernen in Mathematik ist, kann nur durch einen langfristigeren und häufigeren Einsatz sowohl in Projekt- als auch Kontrollklassen in einem Folgeprojekt festgestellt werden. Der Einsatz von Problemlöseaufgaben war aus organisatorischen Gründen nur in den Projektklassen möglich, diente aber primär zum Einüben der Lernstrategien. Zugleich kann kritisch angemerkt werden, dass die gewonnenen Erkenntnisse vermutlich nicht nur auf die Maßnahmen des Projekts zurückzuführen sind, sondern auch auf nicht gemessene Reifungsprozesse während des Beobachtungszeitraumes. Ebenso könnten weitere Faktoren die Messergebnisse beeinflusst haben, welche nur mit begleitenden qualitativen Forschungs-

methoden (z.B. Analyse der Protokollhefte und Unterrichtsplanungen) festgehalten hätten werden können. Auch diese Methoden sollten in einem Folgeprojekt angewendet werden, um zu weiteren Erkenntnissen zu gelangen. Trotz dieser Einschränkungen sollten diese Ergebnisse Lehrpersonen ermutigen, den Unterricht noch mehr auf selbstreguliertes Lernen auszurichten, auch wenn die Studentafel an der Schule nicht explizit auf offene Lernsettings ausgerichtet ist.

Literatur

- Achmetli, K., Schukajlow, S. & Krug, A. (2014). Wirkungen der Behandlung von multiplen mathematischen Lösungswegen auf Leistungen und Selbstregulation von Lernenden. *Beiträge zum Mathematikunterricht, 1*, 97-100. Abgerufen am 30.01.2016 von <http://hdl.handle.net/2003/33034>
- Bauer, Ch. & Bruder, R. (2011). *Problemlösen lernen im Mathematikunterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BIFIE (Hrsg.) (2013). *Themenheft Mathematik "Problemlösen". Volksschule Grundstufe I + II*. Graz: Leykam.
- Bohl, T., Batzel, A. & Richey, P. (2012). Öffnung - Differenzierung - Individualisierung - Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In T. Bohl, M. Bösch, Trautmann, M. & B. Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung, Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik*, Bd 17. (S. 40-69) Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Bönsch, M. (2012). Strategien zur Lernprozessoptimierung - Innere Differenzierung. In T. Bohl & M. Bösch (Hrsg.), In T. Bohl, M. Bösch, Trautmann, M. & B. Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung, Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik*, Bd 17. (S. 9-23) Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Breuer, K. (Hrsg.). (2009). *Der Modellversuch KoLA. Vom Lernfeld zum schulspezifischen Jahresarbeitsplan - von der Lernsituation zum selbstgesteuerten Lernen und zu ersten Ergebnissen einer Längsschnittstudie (Konzepte des Lehrens und Lernens, Bd. 15)*. Frankfurt, M.: Lang.
- Bruder, R. & Collet, C. (2011). *Problemlösen lernen im Mathematikunterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bruder, R. & Kuzle, A. (2016). Problemlösen lernen in der Geometrie (Themenheft). *Mathematik lehren*, 196.
- Bruder, R. & Reibold, J. (2012). Erfahrungen mit Elementen offener Differenzierung im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I im niedersächsischen Modellprojekt MABIKOM. In R. Lazarides (Hrsg.), *Differenzierung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Implikationen für Theorie und Praxis* (S. 67-92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundesministerium für Bildung (BMB). (2016). *Lehrpläne - Neue Mittelschule*. Abgerufen am 9.3.2017 von <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40181121/NOR40181121.pdf>
- Endepohls-Ulpe, M. (2012). Begabte Mädchen und Frauen. In H. Stöger (Hrsg.), *Mädchen und Frauen in MINT. Bedingungen von Geschlechtsunterschieden und Interventionsmöglichkeiten (Lehr-Lern-Forschung, Bd. 1, S. 103-134)*. Berlin u.a.: LI-Verl.
- Hertel, S. (2007). "So unterstütze ich meine Schüler beim Lernen lernen." Ein Training für Lehrerinnen und Lehrer im Grundschulzeitpunkt. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (1. Aufl., S. 184-205). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hofmann, F., & Katstaller, M. (2015). Erwerb von Lernstrategien. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann, & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (S. 331-345). Graz: Leykam.
- Klauer, K. J. & Leutner, D. (2012). *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie* (2., überarbeitete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Klippert, H. (1999). *Teamentwicklung im Klassenraum. Bausteine für den Unterricht*. 2. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.
- Landmann, M., Trittel, M. & Krause, K. (2007). Vermittlung von Selbstregulation im Unterricht. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (1. Aufl., S. 327-333). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leopold, C. & Leutner, D. (2004). Selbstreguliertes Lernen und seine Förderung durch prozessorientiertes Training. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 364-376). Münster: Waxmann.
- Maaß, K. (2006). *Mathematisches Modellieren*. Cornelsen: Scriptor
- Metzger, C. (2006). *Eine Anleitung zum erfolgreichen Lernen (WLI-Schule, 6., unver. Aufl.)*. Aarau: Sauerländer.
- Metzger, C., Weinstein, C. & Palmer, D. R. (1998). *Wie lerne ich? (WLI-Schule), eine Anleitung zum erfolgreichen Lernen* (für Mittelschulen und Berufsschulen), Hauptband, 2. Aufl. Aarau: Sauerländer.
- Muth von Hinten, B. (2003). *Problemlösen*. Didaktik der Mathematik. Universität Würzburg. Abgerufen am 30.01.2016 von http://www.didaktik.mathematik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/10040500/dokumente/Texte_zu_Grundfragen/muth_problemloesen.pdf
- Niepel, C., Rudolph, J., Goldhammer, F. & Greiff, S. (2016). Die Rolle transversaler Kompetenzen für schulisches Lernen: Das Beispiel des komplexen Problemlösens. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Forschungsvorhaben in Anknüpfung an Large-Scale-Assessments*. Bildungsforschung Bd. 44. (S. 48-62).
- OECD (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. Abgerufen am 30.01.2016 von <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>
- Pechlaner, H. (2015). Vom Atelierunterricht zu Lernen in Lernwerkstätten - eine Grundschule geht neue Wege. In PH Salzburg (Hrsg.), *ph.script. Beiträge aus Wissenschaft und Lehre. Neue Lehr- und Lernformen. Praxisbeispiele*, 9, 54-58.
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 249-278).
- Schlag, B. (2013). *Lern- und Leistungsmotivation* (4., überarb. u. akt. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Schmitz, B., Landmann, M. & Perels, F. (2007). Das Selbstregulationsprozessmodell und theoretische Implikationen. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (1. Aufl., S. 312-326). Stuttgart: Kohlhammer.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). *SLLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Stöger, H. (2016). Selbstreguliertes Lernen in der Begabtenförderung. *News & science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 42(2), 18-19.
- Stöger, H. & Ziegler, A. (2007). Trainingsprogramm zur Verbesserung lernökologischer Strategien im schulischen und häuslichen Lernkontext. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (1. Aufl., S. 89-110). Stuttgart: Kohlhammer.
- Vilsecker, K. & Wimmer, J. (2015). SoL - Selbstorganisiertes Lernen an der Praxis-NMS. Herausforderung und Chance. *ph.script. Beiträge aus Wissenschaft und Lehre. Neue Lehr- und Lernformen. Praxisbeispiele*, 9, 47-53.
- Wellhöfer, P. (2007). *Gruppendynamik und soziales Lernen. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen* (3., überarb. u. akt. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Wendland, M. & Rheinberg, F. (2004). Welche Motivationsfaktoren beeinflussen die Mathematikleistung? - Eine Längsschnittanalyse. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 364-376). Münster: Waxmann.
- Winter, C. & Hofer, M. (2007). Das Self-Monitoring-Tool: Ein Selbstbeobachtungstraining zur Förderung selbstregulierten Lernens. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (1. Aufl., S. 269-289). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wirth, J. (2004). *Selbstregulation von Lernprozessen* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 39). Münster u.a.: Waxmann (Zugl.: Berlin, Univ., Diss).
- Zimmerman, B. J. (Hrsg.). (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). New York: Academic Press.

Modellieren mit einem Impulsbild

Rechenschwache und nicht rechenschwache Kinder der Primarstufe im Vergleich

Elisabeth Landsgesell

Der Beitrag dokumentiert eine Studie, die sich mit dem Zusammenhang zwischen einer Rechenschwäche und dem Modellieren mit einem Impulsbild befasst. Dabei wird die Leistung rechenschwacher Primarstufenkinder, mit jener nicht rechenschwacher verglichen. Aus den Ergebnissen der Studie, an der 150 Primarstufenkinder teilnahmen, lässt sich erkennen, dass rechenschwache Kinder nur unter bestimmten Voraussetzungen in der Lage sind, aus einem Impulsbild Aufgaben zu modellieren.

Einleitung

Lernen im Mathematikunterricht der Primarstufe vollzieht sich auf drei Ebenen – der Handlungsebene, der Bildebene und der Symbolebene (Aebli, 1978, S. 162). Lorenz (2012) ergänzt noch eine vierte Ebene und merkt an, dass für jedes mathematische Lernen die Funktion der Sprache unumstritten ist (S. 22).

Ein Hauptaugenmerk des vorliegenden Forschungsprojektes gilt der Bildebene und dem Entdeckenden Lernen auf dieser Ebene in Zusammenhang mit dem mathematischen Modellieren aus einem Impulsbild. Ziel des Modellierens in der Volksschule ist es, dass Kinder für sie mathematisch relevante Informationen aus unterschiedlichen Darstellungsformen (z.B. in Form einer bildlichen Darstellung), die sich auf die Lebenswirklichkeit beziehen, entnehmen können. Diese Informationen sollen in die Sprache der Mathematik übersetzt werden und zur Lösungsfindung dienen. Nach dem Finden der Lösung soll wiederum ein Bezug zur Ausgangssituation hergestellt werden können. Modellieren kann auch umgekehrt passieren, indem zu einem Term eine bildliche Darstellung entwickelt wird (Walther, van den Heuvel-Panhuizen, Granzer & Köller, 2007, S. 35). Im Bereich der Primarstufenmathematik bezieht sich ein Term nur auf einfache Rechenoperationen wie zum Beispiel im Bereich der Addition $4 + 7 =$ oder im größeren Zahlenraum $428 + 37 =$.

Wenn Kinder rechnen, passiert dies auf unterschiedliche Art, abgewickelt durch unterschiedliche Denkprozesse, durch verschiedene Denkansätze, aufgebaut auf einer ganz eigenen subjektiven Logik (Hess, 2012, S. 24). Spiegel und Selter (2010) gehen davon aus, dass es ganz normal ist, wenn beim Erlernen des Rechnens Schwierigkeiten auftauchen. Lassen sich diese kurzzeitigen Schwierigkeiten jedoch nicht beheben und mathematische Aufgaben werden ständig zum Problem (S. 86-87), obwohl der Faktor Zeit ausgedehnt und viele produktive Übungsmöglichkeiten geboten wurden, brauchen solche Kinder mit einer Schwäche in Mathematik eine spezielle Förderung (Kaufmann & Wessolowski, 2011, S. 5).

1 Theoretische Grundlagen

1.1 Definition von Rechenschwäche

Laut dem internationalen diagnostischen Manual der Weltgesundheitsorganisation (WHO) sei ein Kind dann als rechenschwach einzustufen, wenn der Wert in einem standardisierten Rechentest „mindestens zwei Standardabweichungen unterhalb des Niveaus liegt, das auf Grund des chronologischen Alters und der allgemeinen Intelligenz des Kindes zu erwarten wäre“. Unter dem Code F81, der sich auf die umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten bezieht, wird neben der Lese-Rechtschreibstörung auch die Rechenstörung im ICD-10 als Erkrankung genannt. Was die

Lesegenauigkeit, das Leseverständnis und das Rechtschreiben betrifft, müssen diese im Normbereich liegen (Dillinger, Mambour, Schmidt & Schulte-Markwort, 2004, S. 175).

In der vorliegenden Studie wurde zur Einstufung nur auf die Ergebnisse des standardisierten Rechentests ERT 1+ (Eggenberger Rechentest 1+) zurückgegriffen und nicht eruiert, wodurch Defizite entstanden sind und sich durch bestimmte Symptome bemerkbar machen.

1.2 Symptome und Ursachen einer Rechenschwäche

Sehr selten wird eine Rechenschwäche vor Schuleintritt von den Eltern oder im Kindergarten erkannt. Die Begründung liegt vermutlich darin, dass zu wenig Augenmerk darauf gelegt wird, wie die Resultate des kindlichen Rechnens zustande kommen (Gaidoschik, 2002, S. 22). Damit wird aber nun nicht schlussgefolgert, dass in der Schule immer eine Rechenschwäche rechtzeitig erkannt wird und auch nicht, dass immer jede vermutete Rechenschwäche auch tatsächlich eine Rechenschwäche ist.

Kinder entwickeln oft erstaunliche Fertigkeiten, die jedoch von Erwachsenen nicht immer als solche wahrgenommen werden. Dadurch kann es zu Fehlinterpretationen kommen und angebliche Symptome werden falsch gedeutet (Spiegel & Selter, 2010, S. 16). Es besteht jedoch Handlungsbedarf, wenn Kinder unter anderem Symptome, wie Störungen bestimmter kognitiver Faktoren, wie eine Störung der Intermodalität oder im taktil-kinästhetischen Bereich, ein mangelndes Zahlenverständnis, Probleme bei der visuellen Wahrnehmung und in dem Zusammenhang, Probleme beim Verknüpfen der drei Darstellungsebenen (Handlungsebene, Bildebene, Symbolebene) mathematischer Operationen aufweisen (Kaufmann, 2003, Landerl & Kaufmann, 2013). Um eine gute Verknüpfung der drei Ebenen zu erreichen,

ist, wie von Lorenz (2012) angemerkt, der Einsatz der Sprache (s. Abb. 1) unabdingbar.

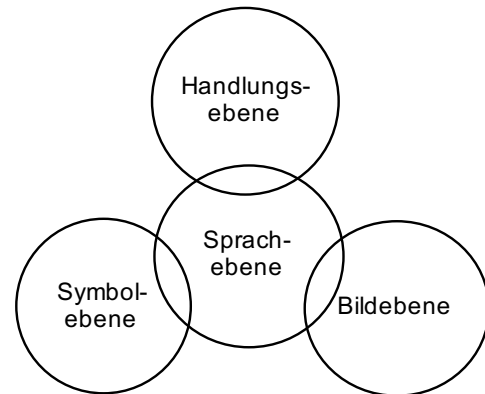


Abbildung 1: Zusammenspiel der Darstellungsebenen beim Operieren unter Einbezug der Sprache (nach Kaufmann & Wessolowski, 2011, S. 25)

Neben den genannten Defiziten, die einer allgemeinen Verarbeitung im kognitiven Bereich zuzuordnen sind und den Defiziten im Verständnis des basalen Zahlensinns, werden aktuell noch schulische, emotionale und soziale Faktoren als mögliche Verursacher einer Rechenschwäche diskutiert (Jacobs & Petermann, 2007, S. 14, Gaidoschik, 2010, S. 15). Wird bei Schuleintritt ein Kind nicht dort abgeholt, wo es seinem Können, seinem Wissen, seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten nach steht, ist das Lerntempo zu schnell, die Klassenstruktur ungünstig oder sind in der Unterrichtsweise der Pädagogin oder des Pädagogen didaktische Mängel enthalten, dann kann der Faktor Schule maßgeblich an Lernproblemen in Mathematik beteiligt sein (Gaidoschik, 2010, S. 14, Grisse mann & Weber, 1990, S. 20-23). Eine Möglichkeit, Kinder im Unterricht auf Basis ihrer subjektiven Logik rechnen zu lassen, ist, so wie im vorliegenden Forschungsprojekt umgesetzt, das Modellieren mit Bildaufgaben.

1.3 Modellieren im Mathematikunterricht

Wird die Realität vereinfacht dargestellt, so geschieht das mit Hilfe eines Modells. Bei der Bildung eines Modells ist zwischen einer



Abb. 2: Familiengärten (aus Schroff, 2008, *Kinder begegnen Mathematik, Das Bilderbuch* © Lehrmittelverlag Zürich)

deskriptiven und einer normativen Modellbildung zu unterscheiden. Das deskriptive Modell, so wie das Impulsbild aus der Untersuchung (s. Abb. 2), beabsichtigt die Realität sehr genau wiederzugeben, das normative versucht einen realen Sachverhalt zu konstruieren (Hinrichs, 2008, S. 9). Wird ein Bezug zur Mathematik hergestellt und mit dem Modell verknüpft, so erfolgt mathematisches Modellieren.

Das Modellieren im Mathematikunterricht läuft in der Primarstufe nach einem vereinfachten Modellierungskreislauf (s. Abb. 3) ab. Zuerst muss die Aufgabe verstanden werden, damit ein mathematisches Modell oder ein Term konstruiert werden kann. Durch das anschließende Mathematisieren kommt es zu einer Lösung, die erklärt wird. Dadurch kommt es zum Verstehen der Aufgabe und es erfolgt somit ein Zurückkehren zum Ausgangspunkt (Blum & Borromeo Ferri, 2009, S. 143).

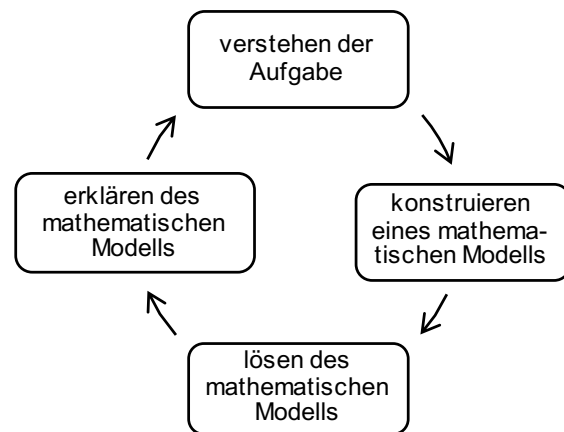


Abb. 3: Modellierungskreislauf (nach Blum & Borromeo Ferri, 2009, S. 143)

So können zum Beispiel im Zusammenhang mit dem bei der Untersuchung eingesetzten Impulsbild Terme wie $5 + 4 =$ oder $9 - 5 =$ oder $9 - 4 =$ oder $5 + _ = 9$ zum Bildausschnitt der „Wippe“ mit der entsprechenden Begründung modelliert werden.

1.4 Auswirkungen einer Rechenschwäche auf das Modellieren mit Bildaufgaben

Um Bildaufgaben mathematisch dekodieren zu können, ist es von einer wesentlichen Bedeutung, dass keine massive Störung der visuellen Wahrnehmung vorliegt. Damit ein Kind eine bestimmte Menge an Dingen, an Gegenständen numerisch erfassen kann, ist es notwendig zwischen einer Figur und dem Hintergrund unterscheiden zu können. Es wird vom Beherrschen des Kardinalzahlaspektes gesprochen und der Figur-Grund-Differenzierung (Franke, 2007, S. 33-34, Kaul, Neß & Benkel, 2003, S. 61). Grissemann und Weber (1990) gehen davon aus, dass, wenn bei der Verarbeitung nicht-verbaler Informationen, und dazu sind auch Bildaufgaben zu zählen, Probleme auftauchen, dies auch auf Defizite in der Wahrnehmung zurückzuführen sind (S. 15). Das bloße Erkennen von Mengen lässt noch keine Rückschlüsse zu, ob die Anzahl der Objekte, welche die Menge angeben, auch richtig erkannt werden. Dies passiert auf unterschiedliche Art und Weise. Die Anzahl von Objekten kann durch reines Abzählen der Objekte ermittelt werden oder durch simultanes oder quasisimultanes Erfassen (Padberg & Benz, 2011, S. 7, Schipper, 2009, S. 71).

Kinder mit einer Rechenschwäche haben Probleme zwischen den Darstellungsformen von Mengen oder auch zwischen den Darstellungsformen von Rechenoperationen zu wechseln. Mengen können unter Zuhilfenahme entweder eines Materials (acht Autos) oder eines Bildes (es sind acht Autos auf einem Bild zu sehen) dargestellt werden oder die Menge wird als Zahlwort ausgesprochen (acht) oder die Menge erhält ein Symbol, nämlich 8 als Ziffer (Spiegel & Selter, 2010, S. 89). Sobald die Ziffer acht einer Menge zugeordnet wird, wird daraus eine Zahl. Treten somit Übersetzungsprobleme im Bereich der Mengendarstellungen auf, so kann das Auswirkungen auf das Dekodieren von

Bildaufgaben mit sich bringen (Kaufmann & Wessolowski, 2011, S. 24). Rechenschwache Kinder entwickeln Probleme, wenn sie aufgefordert werden, Rechenoperationen wie z.B. $5 + 3$ oder $10 - 4$ mit Material zu legen oder als Zeichnung darzustellen oder aus einem Bild herauszulesen. Sie haben Schwierigkeiten nachvollziehbares richtiges Modellieren zu vollziehen (Spiegel & Selter, 2010, S. 8-10, S. 86-90).

2 Forschungsfrage und Hypothesen

Bei Kindern mit Lernproblemen in Mathematik ist nicht selten die visuelle Wahrnehmung beeinträchtigt und kann sogar als eine mögliche Ursache gelten (Jacobs & Petermann, 2007, S. 11). Daher wurde innerhalb der vorliegenden Untersuchung, um festzustellen, ob sich nicht rechenschwache von rechenschwachen Kindern beim Modellieren mit einem Impulsbild (s. Abb. 2) im Mathematikunterricht unterscheiden, als Lernumgebung ein Impulsbild mit seinen visuellen Anreizen eingesetzt. Die daraus abgeleitete Fragestellung lautet:

Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß einer Rechenschwäche bei Kindern am Ende der ersten Klasse der Primarstufe und einem entdeckenden Modellieren mit einem Impulsbild? Diese Fragestellung war unter anderem Grundlage für das vorliegende Forschungsprojekt, welches an 150 Primarstufenkindern in der Stadt und im Land Salzburg durchgeführt wurde.

Basierend auf dieser Fragestellung wurden innerhalb des Forschungsprojektes folgende Hypothesen formuliert und geprüft:

H1 Je stärker eine Rechenschwäche bei Kindern am Ende der ersten Klasse Volksschule ausgeprägt ist, desto weniger gut können sie selbstentdeckend zu einem aus einem Bilderbuch ausgewählten Impulsbild ein Term modellieren, richtig lösen und ihr Vorgehen begründen.

H2 Je stärker eine Rechenschwäche bei Kindern am Ende der ersten Klasse Volksschule ausgeprägt ist, desto weniger gut können sie einen vorgegebenen Term im Bereich des Addierens einem Impulsbild aus einem Bilderbuch zuordnen, lösen und ihr Vorgehen begründen.

H3 Je stärker eine Rechenschwäche bei Kindern am Ende der ersten Klasse Volksschule ausgeprägt ist, desto weniger gut können sie einen vorgegebenen Term im Bereich des Subtrahierens einem Impulsbild aus einem Bilderbuch zuordnen, lösen und ihr Vorgehen begründen.

Gegen Ende des Schuljahres 2012/13 wurde eine Untersuchung an 150 Kindern aus ersten Primarstufenklassen durchgeführt. Die Gewinnung der Probandinnen und Probanden erfolgte im Rahmen einer Querschnittstudie durch eine Zufallsstichprobe.

Die durchgeführte Studie konzentrierte sich auf folgende Teilstudien:

- Quantifizierung der Rechenfähigkeit der Kinder durch den Eggenberger Rechentest 1+ (ERT 1+) (Schaupp, Holzer & Lenart, 2007)
- Inhaltsanalyse des Modellierens von Kindern der ersten Schulstufe im Zusammenhang mit einem Impulsbild

3 Forschungsstudie zum Modellieren mit einem Impulsbild

3.1 Eggenberger Rechentest 1+ als Diagnosematerial

Dient eine Rechenschwäche-Diagnostik dazu, bestmögliche Interventionsprogramme zu erstellen, dann gehört mehr dazu, als die rechnerischen und basisnumerischen Leistungen mit Hilfe standardisierter Tests zu überprüfen (Landerl & Kaufmann, 2013, S. 149, Kaufmann & Wessolowski, 2011, S. 17).

Da es nicht Ziel der vorliegenden Untersuchung war, ein Förderprogramm für rechenschwache Kinder zusammenzustellen, wurde für das Klassifizieren in „rechenschwach“ und „nicht rechenschwach“, der an der Untersuchung beteiligten Kinder, der Schulleistungstest nur der Eggenberger Rechentest 1+ (ERT 1+) eingesetzt.

Dabei handelt es sich um ein standardisiertes Testverfahren, welches in Graz am Institut für interdisziplinäre Forschung und Entwicklung entworfen wurde und die Rechenfertigkeiten und Rechenfähigkeiten im unteren Leistungsbereich am Ende der ersten Klasse oder zu Beginn der zweiten Klasse misst. Der aus zwei Teilen (Teil A und Teil B) bestehende ERT 1+ hat einen Gesamtumfang von 16 Skalen, die sich zu vier Faktoren (die kognitiven mathematischen Grundfähigkeiten) zusammenfassen lassen. Dazu zählen das Ordnen, das Klassifizieren, das zahlenbezogene Wissen und das Invarianzverständnis. Der Test weist eine innere Konsistenz von $\alpha = .96$ auf (Schaupp, Holzer & Lenart, 2007, S. 9-13).

3.2 Auswertungsmethode

Der vermutete Zusammenhang zwischen einer Rechenschwäche bei Kindern am Ende der ersten Klasse der Primarstufe und der Leistung beim entdeckenden Modellieren mit einem Impulsbild wurde in verschiedenen Varianten geprüft. Parameter aus den soziodemografischen Daten (Geschlecht oder Alter) gingen zusätzlich in die Berechnungen ein. Es wurde mithilfe des Statistikprogramms SPSS 21.0 geprüft. Zur Überprüfung wurden lineare Regressionsanalysen berechnet. In allen Fällen wurden lineare Regressionen berechnet. Die Unterschiedshypothesen wurden parametrisch mit T-Tests für unabhängige Stichproben und zusätzlich aufgrund der Datenlage verteilungsfrei mithilfe von Mann-Whitney U-Tests geprüft. Das Bonferroni-Problem wurde durch Anpassung der Irrtumswahrscheinlichkeit, wenn immer notwendig, berücksichtigt.

3.3 Ablauf, Auswertung und Ergebnisse des ERT 1+

Die Testung erfolgte in den Klassen als Gruppentest. Da der ERT 1+ aus Teil A und Teil B besteht, und diese nicht zeitgleich durchzuführen sind, wurde zwischen den Testterminen ein Zeitraum von drei bis sieben Tagen berücksichtigt.

Die Auswertung des gesamten Tests erfolgte mit Hilfe der Auswertungsanleitung und der Tabelle A „Normen für den Gesamtwert Mathematische Leistung Ende der 1. Schulstufe und Halbjahr der 2. Schulstufe“ (Schaupp, Holzer & Lenart, 2007) aus dem Manual. Es wurden die Summen aller vier Faktoren bzw. aller 16 Skalen (ebd. S. 17, S. 62) zusammengefasst. Mit Hilfe der Tabelle A wurden die erreichten Punkte einem Prozentrang zugeordnet und dieser Prozentrang mit den Klassifikationen einer Rechenschwäche verglichen. Ab einem Prozentrang ≤ 16 lag eine Rechenschwäche vor, ab ≤ 5 eine starke und ab ≤ 1 eine massive Rechenschwäche. Der Prozentrang und der Hinweis auf Rechenschwäche wurde auf dem Grunddatenbogen jedes Kindes eingetragen und im SPSS-File als Variable ERTProz codiert.

Von den insgesamt 150 an der Untersuchung teilgenommenen Kindern hatten 68.7% (N = 103) keine Rechenschwäche, 18.7% (N = 28) eine Rechenschwäche, 8.0% (N = 12) eine starke Rechenschwäche, 4.0% (N = 6) eine massive Rechenschwäche und ein Kind wurde beim Eggenberger Rechentest 1+ als „missing“ geführt, da es den Teil B des Tests nicht ausfüllte, weil es nicht anwesend war (s. Diagramm 1).

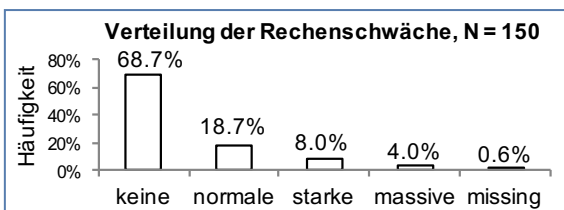


Diagramm 1: Verteilung der Rechenschwäche

4 Ablauf, Auswertung und Ergebnisse des Modellierens

4.1 Schritte des Modellierens und Kategorienbildung

Das Modellieren mit dem Impulsbild verlief in drei Schritten:

- A – freie Aufgabe mit dem Begründen des Vorgehens
- B – eigenständiges Zuordnen und Lösen einer vorgegebenen Additionsaufgabe – mit Begründen des Vorgehens
- C – eigenständiges Zuordnen und Lösen einer vorgegebenen Subtraktionsaufgabe – mit Begründen des Vorgehens

Schritt A hatte zum Ziel, dass die Kinder aus einem ihnen vorgelegten Impulsbild (s. Abb. 2) einen Term frei modellieren, diesen lösen und ihr Vorgehen begründen sollten. Für die Auswertung erhielt dieser Schritt die Kategoriebezeichnung A – freie Aufgabe.

Schritt B hatte zum Ziel, dass die Kinder einen ihnen vorgelegten Term ($5 + 3 =$) zur Addition einem Bildausschnitt zuordnen, die Addition lösen und ihr Vorgehen begründen sollen. Für die Auswertung erhielt dieser Schritt die Kategoriebezeichnung B – eigenständiges Zuordnen der Additionsaufgabe.

Schritt C hatte zum Ziel, dass die Kinder einen ihnen vorgelegten Term zur Subtraktion ($10 - 4 =$) einem Bildausschnitt zuordnen, die Subtraktion lösen und ihr Vorgehen begründen sollen. Für die Auswertung erhielt dieser Schritt die Kategoriebezeichnung C – eigenständiges Zuordnen der Subtraktionsaufgabe.

Die Wahl fiel deshalb auf die Addition $5 + 3 =$, da sie sich auf den Zahlenraum zehn bezieht, keine Zehnerüberschreitung verlangt und die einzelnen Summanden als Menge simultan (auf einen Blick) erfasst werden können und auch einem Kind mit Rechen-

schwäche am Ende der ersten Klasse zumutbar ist, da sie auch zählend gelöst werden kann. Die Aufgabe bestand darin, die Addition zu lösen und einem Bildausschnitt zuzuordnen. Die Begründung, die Subtraktionsaufgabe $10 - 4 =$ einzusetzen, lag darin, dass sie dem Zahlenraum einer ersten Klasse entspricht, Minuend und Subtrahend simultan als auch quasimultan erfasst und das Ergebnis auch zählend ermittelt werden kann und keine direkte Zehnerunterschreitung stattfinden muss.

Die Auswertung des Modellierens erfolgte in Form einer kategoriengeleiteten Textanalyse. Die Antworten wurden theoriegeleitet (Mayring, 2010, S. 12-13) in drei Hauptkategorien und diese wiederum in fünf Unterkategorien eingeteilt.

Die erste *Hauptkategorie A – freie Aufgabe* – bezog sich auf die freie Aufgabe mit folgenden Unterkategorien:

- a – freie Aufgabe-Ergebnis
- b – freie Aufgabe Bildzuordnung
- c – freie Aufgabe Begründung
- freie Aufgabe Überlegungszeit

Die *zweite Hauptkategorie B – vorgegebene Addition* – bezog sich auf die vorgegebene Additionsaufgabe $5 + 3 =$ mit folgenden Unterkategorien:

- a – Addition Ergebnis
- b – Addition Bildzuordnung
- c – Addition Begründung
- Addition Überlegungszeit

Die *dritte Hauptkategorie C – vorgegebene Subtraktion* – bezog sich auf die vorgegebene Subtraktionsaufgabe $10 - 4 =$ mit folgenden Unterkategorien:

- a – Subtraktion Ergebnis
- b – Subtraktion Bildzuordnung
- c – Subtraktion Begründung
- Subtraktion Überlegungszeit

Um die Reliabilität der Beurteilung zu sichern, wurde ein zusätzlicher unabhängiger Rater,

hinzugezogen, der zwölf zufällig ausgewählte Kinder, bei der freien Aufgabe, der Additionsaufgabe und der Subtraktionsaufgabe mit derselben Skala beurteilte. Im Mittel betrug die Interrater-Reliabilität $r = .98$ und war somit hinreichend hoch.

Die Fähigkeit, selbstentdeckend einen Term aus einem Impulsbild zu modellieren und richtig zu lösen, wurde auf einer 7-stufigen Skala von 0 = *gar nicht gelöst*, 1 = *mit Unterstützung falsch*, 2 = *selbständig falsch*, 3 = *mit Unterstützung richtig*, 4 = *selbständig richtig*, 5 = $5 + 3$ *vorweggenommen*, 6 = $10 - 4$ *vorweggenommen* beurteilt. Der Wert 5 wurde dann codiert, wenn jene Aufgabe ($5 + 3$), welche die Kinder im zweiten Schritt zuordnen mussten, schon vorweggenommen und richtig gelöst wurde, Wert 6 wurde für die vorweggenommene richtig gelöste Aufgabe $10 - 4$ codiert.

Das Lösen, die Bildzuordnung und die Begründung der Addition und der Subtraktion, sowie das Begründen der freien Aufgabe wurden auf einer 5-stufigen Skala von 0 = *gar nicht gelöst* bis 4 = *selbständig richtig* erfasst. Die gewählte Szene wurde mit den Codes von 0 = *keine* bis 30 erfasst. Die Codes 1 bis 30 entsprechen den einzelnen Bildausschnitten (z.B. Code 1 = Bildausschnitt Hasen).

4.2 Ergebnisse der Hypothesenprüfung

Ergebnis H1

Es wurde zuerst die Größe des Einflusses der Leistung aus dem Eggenberger Rechen-test 1+ auf die Lösung der oben genannten Skala zur freien Aufgabe analysiert. In einem zweiten Schritt wurde die gewählte Szene konstant gehalten (β') und in einem dritten Schritt zusätzlich die Überlegungszeit als mögliche konfundierende Variable (β'') (s. Tabelle 1). Es gab keine signifikanten Geschlechtsunterschiede ($Z(147)=0.16, p > .05$) und auch keine signifikanten Korrelationen mit dem Alter der Kinder ($r = -.035, p > .05$).

Es ergibt sich jedoch *ein signifikanter und positiver Einfluss* der Rechenleistung auf die Lösung der freien Aufgabe ($\beta = .219, p < .01, R^2 = 4.8\%$). Je schlechter die Kinder rechnen können, desto schwächer sind sie auch bei der Lösung der freien Aufgabe. Der Zusammenhang besteht auch nach Konstanthaltung von Szene und Überlegungszeit ($\beta' = .235, p < .01, R^2 = 7.9\%$ bzw. $\beta'' = .202, p < .01, R^2 = 10.5\%$). Der Zusammenhang ist in den ersten drei Fällen auch praktisch relevant (Effekt $> .20$). Die Varianzaufklärung beträgt zwischen 4.8% und 14%, die Varianzaufklärung nimmt um 9.2% zu. Diese Zunahme ist signifikant ($p < .01$).

Bei der Beurteilung der verbalen Begründung der freien Aufgabe wurde die gewählte Szene konstant gehalten (β') und in einem weiteren Schritt zusätzlich die Überlegungszeit (β'') (s. Tabelle 2). Da es keine signifikanten Geschlechtsunterschiede gab

($Z(147) = 0.23, p > .05$) und auch keine signifikanten Korrelationen mit dem Alter der Kinder ($r = .002, p > .05$) und keine signifikanten Unterschiede zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern ($Z(148) = 1.92, p > .05$), wurden hier diese Variablen nicht kontrolliert.

Ergebnis H2

Unabhängige Variable war die Leistung im Eggenberger Rechentest 1+, abhängige Variable das Ergebnis der Additionsaufgabe. In einem weiteren Schritt wurde die gewählte Szene konstant gehalten (β'), bzw. zusätzlich zur gewählten Szene die Überlegungszeit (β'') (s. Tabelle 3). Da es keine signifikanten Geschlechtsunterschiede gab ($Z(147) = 1.42, p > .05$) und auch keine signifikanten Korrelationen mit dem Alter der Kinder ($r = -.022, p > .05$) gab, wurden diese Variablen nicht kontrolliert.

Rechenfähigkeit (ERT1+)	β	R^2	β'	R^2	β''	R^2	β'''	R^2
Ergebnis freie Aufgabe	.219**	4.8%	.235**	7.9%	.202*	10.5%	.158	14.0%

** $p < .01, * p < .05$

β : standardisierter Koeffizient, R^2 : Varianzaufklärung

Tabelle 1: Ergebnisse der Regressionsanalyse zum Einfluss der Rechenfähigkeit auf die Fähigkeit einen Term aus einem Impulsbild selbstentdeckend zu modellieren und richtig zu lösen (N = 150)

Rechenfähigkeit (ERT1+)	β_s	R^2	β'	R^2	β''	R^2
Begründen – freie Aufgabe	.138	1.9%	.133	2.1%	.119	2.6%

β : standardisierter Koeffizient, R^2 : Varianzaufklärung

Tabelle 2: Ergebnisse der Regressionsanalyse zum Einfluss der Rechenfähigkeit auf die Fähigkeit, die Zuordnung zu begründen (freie Aufgabe) (N = 150)

Rechenfähigkeit (ERT1+)	β_s	R^2	β'	R^2	β''	R^2
Ergebnis Additionsaufgabe	.121	1.5%	.160	4.1%	.144	7.0%

β : standardisierter Koeffizient, R^2 : Varianzaufklärung

Tabelle 3: Ergebnisse der Regressionsanalyse zum Einfluss der Rechenfähigkeit auf das richtige Ergebnis der Additionsaufgabe (N = 150)

Die Rechenfähigkeit hat keinen signifikanten Einfluss auf das Ergebnis und das Begründen der Addition.

Bei der Beurteilung der Begründung zur Addition wurde in einem ersten Schritt der Prozentrang aus dem Eggenberger Rechentest 1+ als unabhängige und die Fähigkeit zur verbalen Begründung der Additionsaufgabe als abhängige Variable definiert.

In einem weiteren Schritt wurde zuerst die gewählte Szene konstant gehalten (β'), bzw. zusätzlich die Überlegungszeit (β'') (s. Tabelle 4). Da es keine signifikanten Geschlechtsunterschiede gab ($Z(147)=0.62, p > .05$), keine Unterschiede zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern ($Z(148)= 1.30, p > .05$) und auch keine signifikanten Korrelationen mit dem Alter der Kinder ($r= -.050, p > .05$) wurden diese Variablen nicht kontrolliert.

Ergebnis H3

Unabhängige Variable war die Leistung im Eggenberger Rechentest 1+, abhängige Variable die Leistung in der Subtraktionsaufgabe (Ergebnis). In einem weiteren Schritt wurden die gewählte Szene konstant gehalten (β'), bzw. zusätzlich zur gewählten Szene die Überlegungszeit (β'') (s. Tabelle 5). Da es keine signifikanten Geschlechtsunterschiede gab ($Z(145)=0.02, p > .05$) und auch keine signifikanten Korrelationen mit dem Alter der Kinder $r= .009 (p > .05)$, wurden diese beiden Variablen nicht kontrolliert. Es besteht kein Multikollinearitätsproblem, die AVs hängen nicht derart zusammen, dass Einschränkungen bei der Interpretation der Betakoeffizienten zu erwarten wären.

Die Rechenfähigkeit hat keinen signifikanten Einfluss auf das Ergebnis der Subtraktion.

Rechenfähigkeit (ERT1+)	β	R^2	β'	R^2	β''	R^2
Begründen – Addition	.102	1.0%	.142	4.0%	.115	12.5%

β : standardisierter Koeffizient, R^2 : Varianzaufklärung

Tabelle 4: Ergebnisse der Regressionsanalyse zum Einfluss der Rechenfähigkeit auf die Fähigkeit, die Zuordnung zu begründen (Addition) (N = 150)

Rechenfähigkeit (ERT1+)	β	R^2	β'	R^2	β''	R^2
Ergebnis Subtraktionsaufgabe	.098	1.0%	.100	1.3%	.099	1.3%

β : standardisierter Koeffizient, R^2 : Varianzaufklärung

Tabelle 5: Ergebnisse der Regressionsanalyse zum Einfluss der Rechenfähigkeit auf das Ergebnis der Subtraktionsaufgabe (N = 150)

Rechenfähigkeit (ERT)	β	R^2	β'	R^2	β''	R^2	β'''	R^2
Begründen – Subtraktion	.195*	3.8%	.207**	18.6%	.205**	18.7%	.166*	21.7%

** $p < .01$, * $p < .05$

β : standardisierter Koeffizient, R^2 : Varianzaufklärung

Tabelle 6: Ergebnisse der Regressionsanalyse zum Einfluss der Rechenfähigkeit auf die Fähigkeit, die Zuordnung zu begründen (Subtraktion) (N = 150)

Bei der Beurteilung der Begründung der Subtraktionsaufgabe wurde der Prozentrang aus dem Eggenberger Rechentest1+ als unabhängige und die Fähigkeit zur verbalen Begründung der Subtraktionsaufgabe als abhängige Variable definiert.

In einem weiteren Schritt wurde die gewählte Szene konstant gehalten (β'), bzw. zusätzlich die Überlegungszeit (β'') und die Muttersprache (β''') (s. Tabelle 6). Da es keine signifikanten Geschlechtsunterschiede gab ($Z(145)=0.73, p > .05$), signifikante Unterschiede zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern ($Z(146)= 2.29, p < .05$) und keine signifikanten Korrelationen mit dem Alter der Kinder ($r= .069, p > .05$), wurde nur die Muttersprache kontrolliert.

Hier findet sich ein signifikanter Zusammenhang auch nach Kontrolle der konfundierenden Variablen: Je besser die Kinder rechnen, desto besser begründen sie die Zuordnung der Subtraktion zu einem Bildausschnitt ($.166 < |\beta| < .207$).

Werden die drei Variablen freie Aufgabe (FreiAErg), vorgegebene Addition (AddErg) und vorgegebene Subtraktion (SubErg) in Bezug auf die Lösungsfähigkeit (Ergebnis) korreliert (s. Tabelle 7), so gibt es einen signifikanten Zusammenhang bei der Lösungsfähigkeit der freien Aufgabe und der Lösungsfähigkeit der vorgegebenen Addition. Je besser die Kinder bei der freien Aufgabe sind, desto besser können sie auch die vorgegebene Addition ($r=.24, p=.004$) lösen. Zwischen dem Ergebnis der freien Aufgabe und dem der vorgegebenen Subtraktion besteht ebenfalls ein signifikanter Zusammenhang ($r=.24, p=.003$). Die Lösungsfähigkeit bei der vorgegebenen Addition und der vorgegebenen Subtraktion korrelieren mit $r=.34 (p=.000)$.

Werden die drei Variablen freie Aufgabe, vorgegebene Addition und vorgegebene Subtraktion in Bezug auf das Begründen ihres

Vorgehens korreliert (s. Tabelle 7), so besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Begründen bei der freien Aufgabe und dem Begründen zur vorgegebenen Addition ($r=.05, p=.537$). Zwischen dem Begründen der freien Aufgabe und der vorgegebenen Subtraktion besteht ein geringer aber praktisch nicht relevanter Zusammenhang von $r=.19 (p=.02)$. Die Leistung, die vorgegebene Addition zu begründen und die vorgegebene Subtraktion zu begründen hängt mit $r=.26$ geringfügig zusammen ($p=.001$).

5 Analyse der Ergebnisse und weiterführende Gedanken

Da von zahlreichen Autorinnen und Autoren (Gaidoschik, 2010, Lorenz, 2012, Landerl und Kaufmann, 2013, Jakobs und Petermann, 2007, Kaufmann & Wessolowski, 2011, Kaul, Neß & Benkel, 2003) angemerkt wird, dass rechenschwache Kinder Übersetzungsprobleme bei verschiedenen Mengendarstellungen entwickeln und sich dadurch Probleme beim Lösen von Bildaufgaben ergeben, besteht zwischen diesem theoretischen Ansatz und dem Ergebnis der Hypothesenprüfung H2 und H3 ein Widerspruch, da in der vorliegenden Studie kein signifikanter Einfluss einer Rechenschwäche auf das Modellieren besteht. Nur beim Zuordnen der freien Aufgabe (H1) ist ein Zusammenhang mit einer Rechenschwäche zu erkennen, da rechenschwache Kinder bei dieser Aufgabe schlechter abschnitten.

Dieser Widerspruch könnte folgenderweise erklärt werden: Das Zuordnen der freien Aufgabe war die erste Aufgabenstellung, daher war das Impulsbild den Kindern noch nicht so vertraut, wie beim entdeckenden Arbeiten bei den weiteren Aufgaben. So gehen auch Gallin und Ruf (1998), Schütte (2010), Fabricius (2009), Müller (2001) oder Spiegel und Selter (2010) davon aus, dass, wenn rechenschwache Kinder eigenständige Lösungswege entwickeln dürfen und ihnen eine entsprechende Lernumgebung

geboten wird, diese durchaus in der Lage sind, mathematische Aufgaben entsprechend zu lösen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sollen somit dokumentieren dass es für rechenschwache Kinder unter bestimmten Bedingungen möglich ist, mit einem Impulsbild in Mathematik zu modellieren. Im Fall der vorliegenden Ergebnisse würde das für den Einsatz eines Impulsbildes im Mathematikunterricht sprechen. Durch einen dadurch gegebenen äußeren Anreiz und die Möglichkeit, selbständig entdecken zu dürfen, unterscheiden sich die Leistungen von rechenschwachen und nicht rechenschwachen nicht in dem Maß, wie mit den aufgestellten Hypothesen angenommen. Nicht zu vernachlässigen ist die Tatsache, dass das Modellieren in einer Einzelsituation und nicht im Klassenverband stattfand und die Kinder die volle Aufmerksamkeit im Dialog erhielten. Dadurch war ein konzentriertes Arbeiten möglich. Es wäre somit eine weitere Untersuchung, welche ein Modellieren mit Bildaufgaben im Klassenverband zum Inhalt hätte, ein interessantes Folgeprojekt.

Literatur

- Aebli, H. (1978). *Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage* (11. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Blum, W. & Borromeo Ferri, R. (2009). Modellieren – schon in der Grundschule? In A. Peter-Koop, Lilltakis, G. & Spindeler, B. (Hrsg.), *Lernumgebungen – Ein Weg zum kompetenzorientierten Mathematikunterricht in der Grundschule* (S. 142-153). Offenburg: Mildenerberger.
- Dillinger, H., Mombour, W., Schmidt, M.H. & Schulte-Markwort, E. (2004). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F)* (3. korrr. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Franke, M. (2007). *Didaktik der Geometrie* (2. Aufl.). Heidelberg: Spektrum.
- Gaidoschik, M. (2002). *Rechenschwäche – Dyskalkulie. Eine unterrichtspraktische Einführung für Lehrerinnen und Lehrer*. Buxtehude: Persen.
- Gaidoschik, M. (2010). *Rechenschwäche – Dyskalkulie: Eine unterrichtspraktische Einführung für Lehrerinnen und Eltern* (5. Aufl.). Buxtehude: Persen.
- Gallin, P. & Ruf, U. (1998). *Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz*. Leipzig: Kallmeyer.
- Grissemann, H. & Weber, A. (1990). *Grundlagen und Praxis der Dyskalkulie-therapie. Diagnostik und Intervention bei speziellen Rechenstörungen als Modell sonderpädagogisch-kinderpsychiatrischer Kooperation*. Bern: Hans Huber.
- Hess, K. (2012). *Kinder brauchen Strategien. Eine frühe Sicht auf mathematisches Verstehen*. Hannover: Klett.
- Hinrichs, G. (2008). *Modellierung im Mathematikunterricht*. Heidelberg: Spektrum.
- Jacobs, C. & Petermann, F. (2007). *Rechenstörungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kaufmann, S. (2003). *Früherkennung von Rechenstörungen in der Eingangsklasse der Grundschule und darauf abgestimmte remediale Maßnahmen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Kaufmann, S. & Wessolowski, S. (2011). *Rechenstörungen. Diagnose und Förderbausteine* (3. Aufl.). Kallmeyer in Verbindung mit Klett: Seelze-Velber.
- Kaul, P., Neß, W. & Benkel, F. (2003). *Dyskalkulie – interdisziplinär*. Kassel: university press.
- Landerl, K. & Kaufmann, L. (2013). *Dyskalkulie* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Lorenz, J.H. (2012). *Kinder begreifen Mathematik. Frühe mathematische Bildung und Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Müller, J. (2001). Der pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion. In J. Meixner & K. Müller (Hrsg.), *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht* (S. 3-47). Neuwied: Luchterhand.
- Padberg, F. & Benz, Ch. (2011). *Didaktik der Arithmetik für Lehrerbildung und Lehrerfortbildung* (4. erw., stark überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Spektrum.
- Schaupp, H., Holzer, N. & Lenart, F. (2007). *ERT 1+ Eggenberger Rechentest. Diagnostikum für Dyskalkulie für das Ende der 1. Schulstufe bis Mitte der 2. Schulstufe. Manual und Testbögen A und B*. Bern: Huber.
- Schipper, W. (2009). *Handbuch für den Mathematikunterricht an Grundschulen*. Hannover: Schroedel.
- Schroff, C. (2008). *Das Bilderbuch. Kinder begegnen Mathematik* (2. Ausgabe). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Schütte, S. (Hrsg.). (2010). Den Mathematikunterricht aus der Kinderperspektive aufbauen. In M. Arends et al., *Serviceeteil für Lehrerinnen. Die Matheprofis* (S. 4-8). Linz: Veritas.
- Spiegel, H. & Selter, Ch. (2010). *Kinder & Mathematik. Was Erwachsene wissen sollten* (6. Aufl.). Seelze: Friedrich, Klett.

Leçons d'exil – Exil bildet

Patrick Duval, Robert Obermair, Manfred Oberlechner



Jan Luyken, *De zee-man* (1694)

Vor dem Hintergrund der 2015 von Patrick Duval (Universität de Lorraine-Metz) und Manfred Oberlechner (Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig) initiierten internationalen Forschungskooperation zu Themenstellungen von Diversität in europäischen Bildungssystemen, fand am 8. und 9. Dezember 2016 an der Universität de Lorraine-Metz eine internationale Fachtagung statt, die sich in pluridisziplinärer sowie komparativer Weise mit dem Zusammenhang von Exil und Bildung beschäftigte.

Als zentrale Schwerpunkte standen folgende Fragen zur Diskussion: **Wie kann die Thematik „Exil“ unterrichtet/gelehrt werden? Wie können ExilantInnen unterrichtet/gelehrt werden? Wie beeinflussen Exilerfahrungen die Unterrichts-/Lehrfähigkeiten von ExilantInnen?** Ergänzt wurden die Vorträge im Rahmen einer Ausstellung von praktisch-pädagogischen Beispielen, die an der Universität de Lorraine-Metz erarbeitet wurden, sowie einer Diskussionsrunde mit der **syrischen Schriftstellerin Joumana Maarouf** und den **luxemburgischen FilmemacherInnen Karolina Markiewicz und Pascal Piron**.

In ihren **Eröffnungsworten** zur Fachtagung berichteten Patrick Duval und Manfred Oberlechner über die Vorgeschichte, die schlussendlich zur derzeitigen Wissenschaftskooperation zwischen der Universität de Lorraine-Metz und Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig im Bereich Diversität und Bildung führte.

Der inhaltliche Teil der Tagung wurde von Veronika Zwinger (**Österreichische Exilbibliothek Wien**) eröffnet, die in ihrem Beitrag über **„Neue Fragen an alte Objekte. Ansätze der Vermittlungsarbeit aus den Erfah-**

rungen der Österreichischen Exilbibliothek“ zunächst eine Einführung in die Geschichte und Aktivitäten der Österreichischen Exilbibliothek gab. Darauf aufbauend stellte sie einige konkrete Beispiele biographischer Sammlungen ihrer Institution vor. Im Zusammenhang mit den Problematiken der Konservierung und Aufbewahrung des vorhandenen Materials führte Zwerger den Begriff der **„Datenmigration“** in die Diskussion der Tagung ein. Über ihre Ausführungen zu den Sammlungsaktivitäten der Exilbibliothek kam Zwerger schlussendlich auf den zweiten zentralen Aspekt ihrer Arbeit zu sprechen: die Vermittlungsarbeit. Als konkretes Beispiel aus dem vielfältigen diesbezüglichen Angebot der Exilbibliothek präsentierte sie ein Beispiel für einen Exilworkshop, im Rahmen dessen sie konkret mit SchülerInnen zur Thematik gearbeitet hatte.

Biographische Zugänge zum Thema Exil im Schulunterricht an Hand des Beispiels Oswald Menghin: Robert Obermair (**Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig**) präsentierte in seinem Vortrag erste Ergebnisse seiner Dissertation, in der er sich mit dem österreichischen Urhistoriker Oswald Menghin beschäftigt. Menghin ist für die Exilforschung in zweierlei Hinsicht von Interesse, da er einerseits in seiner Rolle als österreichischer Unterrichtsminister in der Zeit zwischen März und Mai 1938 mitverantwortlich für die Vertreibungen an österreichischen Schulen, Hochschulen und Universitäten war, die schlussendlich zum Exil einer Vielzahl österreichischer Intellektueller führte; andererseits floh er 1948 vor der österreichischen Nachkriegsjustiz, die ihn unter anderem wegen seiner Tätigkeiten als Unterrichtsminister im Visier hatte, ins Exil nach Argentinien. An seinem Beispiel zeigte Obermair (wie zuvor auch schon Zwerger) auf, wie auf Grundlage von Archivalien und Zeitungsartikeln Exilunterricht praktisch von statten gehen kann.

Paul Maurice (**Paris**) setzte die Auseinandersetzung mit konkreten historischen Per-

sönlichkeiten in seinem Vortrag **„Des rangs de l'exil aux bancs de l'université: Jürgen Kuczynski, Professeur ‚rémigré‘ de la première génération d'universitaires est-allemands“** aus einer anderen Perspektive fort: Am Beispiel Jürgen Kuczynskis, eines deutschen Kommunisten, der in den 1930er Jahren nach England immigrierte, nach 1945 allerdings in die DDR remigrierte, analysierte Maurice Netzwerke des Exils und deren Auswirkungen auf die weitere Karriere der ehemaligen ExilantInnen in der DDR. Er verwies in diesem Zusammenhang auch auf die „Ersünde“ derer, die aus dem Westen zurückgekommen waren (und denen nicht vorbehaltlos vertraut worden war) und kam so auf generelle Schwierigkeiten von RemigrantInnen zu sprechen (mit besonderem Bezug auf die Situation in kommunistisch regierten Staaten).

Neue Akzente setzte Ute Sonnleitner (**Universität Graz**), die aus dem universitären Bereich hin zum **„Spracherwerb von Schauspielern unter Bedingungen des Exils (Elisabeth Bergner und Alexander Granach)“** führte. Sonnleitner brachte die Diskussion der Tagung voran, indem sie historische Lernerfahrungen im Kontext des Exils darstellte und dabei nicht nur akute Lernsituationen, sondern auch vorangegangene Lernerfahrungen und Emotionen in ihre Analyse miteinbezog. Konkret diskutierte Sonnleitner ihre Thesen anhand des überzeugten Kommunisten und Schauspielers Alexander Granach, der über verschiedene Zwischenstationen im Exil in den USA gelandet war und Elisabeth Bergner, einer Schauspielerin, die ebenfalls über Umwege 1939 in die USA gelangt war, allerdings nach Ende des Zweiten Weltkrieges nach Großbritannien übersiedelte. Wie Sonnleitner zeigen konnte, war das Lernen (besonders der Sprache der Aufnahmeländer) bei beiden zentral mit Aufstieg und Erfolg verknüpft.

Caroline Pernot (**Universität de Lorraine-Metz**) setzte den methodischen Wechsel hin

zur sprachwissenschaftlichen Forschung in ihrem Beitrag über „**Georges-Arthur Goldschmidt (Neue Grenzziehung zwischen Ausgangs- und Zielsprache)**“ fort. Goldschmidt war vor den NationalsozialistInnen in jungen Jahren von Deutschland nach Frankreich geflohen. Pernot beschrieb Goldschmidts Werk als Sprachwissenschaftler in Bezug auf seine eigene (Migrations-)Geschichte und analysierte konkrete Beispiele seiner Arbeit und auch Übersetzungstätigkeiten: Obwohl er sich in seinen sprachtheoretischen Werken intensiv mit der deutschen Sprache befasste, schrieb er in erster Linie in französischer Sprache. Deutsch betrachtet er dabei als „konkrete Sprache“, während er das Französische als „abstrakt“ definierte.

In ihrem Vortrag über „**Exilliteratur im Fremdsprachenunterricht (am Beispiel des Deutschunterrichts in Frankreich)**“ schloss Susanne Geilling-Hassnaoui (**Châlons-en-Champagne**) den Kreis zum ersten Vortrag des Tages. Sie referierte sowohl über Texte, die im Exil entstanden, als auch über Texte über das Exil. Geilling-Hassnaoui unterstrich ihre theoretischen Ausführungen durch geschickt ausgewählte Zitate der deutschsprachigen Literatur, wie zum Beispiel *Soharas Reise* (1996) von Barbara Honigmann, und zeigte somit anschaulich und konkret, wie Exilliteratur im Unterricht eingesetzt werden kann.

Doreen Cerny (**Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig**) beschloss den ersten Tag mit ihren innovativen Ausführungen zu „**Exil zwischen Realität und Utopie am Beispiel von Hip-Hop Texten**“: Sie nahm direkt Bezug auf Möglichkeiten, die Exil-Thematik an Hand von musikalischen Beispielen im Schulunterricht konkret umzusetzen und führte aus, warum fiktive Texte (gerade hinsichtlich Utopien/Dystopien als einem „Nicht-Ort“, von dem aus derzeitige Gesellschaften kritisiert werden) ihren Platz im Klassenzimmer haben sollten. In diesem Zusammenhang beschäftigte sie sich mit der

Frage, wie retrospektive Behandlungen des Themas Exil im Unterricht umgesetzt werden können. Konkret analysierte sie ihre Thesen an Hand von Liedern der deutschen Hip-Hop-Formation „K.I.Z.“ und dem Künstlerkollektiv „TickTickBoom“. Damit rundete Cerny mit ihrem Einsatz musikalischer Beispiele die große Bandbreite an Quellen für den Einsatz im Schulunterricht, die die Diskussion des ganzen Tages geprägt hatten, auf eine sehr lebendige und kreativ-innovative Weise ab.

Patrick Duval (**Université de Lorraine-Metz**) eröffnete den zweiten Tag mit einem Beitrag über das **Exil als „lieu de mémoire“ und fundamentalem Bestandteil des niederländischen Bildungssystems**: Duval zeigte, wie die Geschichtsschreibung und der Geschichtsunterricht in den Niederlanden, und zwar seit den allerersten mittelalterlichen Chroniken, das Phänomen des Exils immer wieder als Grundstein der regionalen und (ab dem 16. Jahrhundert) nationalen Nationswerdung aufgefasst und religiös-politisch verarbeiteten. Er erwähnte charakteristische Mythen und Gestalten aus der „großen nationalen Erzählung“ (*grand récit national*) des niederländischen Volkes und deren Instrumentalisierung durch die Schulwelt, insbesondere an der Wende zum 21. Jahrhundert und zur Zeit der sog. Integrations- und Migrationskrise, wo nun jene erneut und zunehmend im Mittelpunkt des nationalpolitischen und didaktischen Interesses stehen.

Thomas Beaufils (**Université de Lille**) beschäftigte sich in „**Les Surinamiens dans le système scolaire néerlandais de 1970 à 2016: de l'exil à l'assimilation**“ beginnend mit einer Einführung in die Geschichte Surinams mit der Migration aus Surinam in die Niederlande: Bemerkenswerterweise leben heute in den Niederlanden fast gleich viele gebürtige SurinamerInnen wie in Surinam selbst. Beaufils setzte sich in der Folge mit der Integration dieser zahlenmäßig großen MigrantInnengruppe in die niederländische Gesellschaft, insbesondere hinsichtlich

des Schulsystems, auseinander. Besonders interessant war in diesem Zusammenhang Beaufils' Verweis darauf, dass es in den Niederlanden grundsätzlich möglich ist, eigene Schulen (unabhängig von staatlichen Stellen) zu gründen, wodurch es Schulen gibt, die der Tradition der EinwanderInnen aus Surinam entsprechen. Beaufils kam zu dem Schluss, dass die Integration dieser Bevölkerungsgruppe zwar ursprünglich als problematisch gesehen wurde, allerdings mittlerweile durchaus sehr viele Fortschritte gemacht hat.

Anschließend an den Vortrag von Beaufils setzte sich Nadine Weibel (**Université de Strasbourg**) ebenfalls mit einer bestimmten EinwanderInnengruppe auseinander: **„L'exil apprivoisé, entre transmission identitaire et intégration: l'exemple des Tamouls sri lankais en Alsace“**. Weibel befasste sich konkret mit der Integration von TamilInnen im Elsass, wobei deren Ankunft im Exilland direkt verknüpft war mit dem seit etwa dreißig Jahren schwelenden politischen Konflikt zwischen singalesischer Mehr- und tamilischer Minderheit im Herkunftsland Sri Lanka. In diesem Kontext wurde das Exil für viele zur einzigen Hoffnung des eigenen Überlebens. Weibel zeigte darüber hinaus, wie die im Elsass aufrecht erhaltenen tamilischen kulturellen bzw. religiösen Traditionen (hinduistisch und christlich), sowie das Tradieren der eigenen Sprache, von eigenen Werten und von Wissen entscheidende Beiträge zur gelungenen Integration und Bildung einer kollektiven tamilischen Identität im Elsass bildeten.

„Nous faisons partie de l'immense foule des réfugiés de l'Est... témoins des valeurs de vérité, d'espoir, de courage' (Emile Baas): le message des jeunes enseignants alsaciens exilés en France non-occupée (1940-1944)“. Der elsässische Historiker François Igersheim (**Strasbourg**) machte anhand des Exils von Emile Baas, Professor für Philosophie, beispielgebend deutlich, was vielen intellektuellen Exilierten aus dem Elsass hinein in die

„freie Zone“ Frankreichs widerfuhr, die es verweigerten, Hitler 1940 unbedingten Gehorsam zu schwören: Emile Baas führte fortan vom Süden Frankreichs (Rodez) aus seinen ideologischen Widerstandskampf gegen das Hitlerregime, in der Hoffnung, später in das befreite Elsass zurückzukehren. In seinem Exil zeigte Baas' Unterricht sowohl nationalpatriotische als auch elsässisch-regionale Züge, außerdem ideologiekritische Inhalte in Bezug auf den Nationalsozialismus mit dem Ziel, eine zukünftige neue Bildungselite für den Elsass im Exil auszubilden.

Roland Cerny-Werner (**Paris Lodron Universität Salzburg**) führte in seinem Vortrag zurück in den deutschen Sprachraum: **„Vertreibung – Weg und Ankunft. Die Salzburger ProtestantInnenverreibungen von 1731/32 in ihrer Rezeption und Wirkungsmacht.“** Cerny-Werner referierte zu Beginn über die Vorgeschichte der Salzburger ProtestantInnenverreibung und nahm hier konkret Bezug auf die historische Person Erzbischof Firmian und seinen Kampf gegen den „Geheimprotestantismus“, der rechtswidrig in der Ausweisung der Salzburger ProtestantInnen endete. Daran anschließend beschrieb er eindringlich die Flucht (der Mehrheit) der Vertriebenen in den Nordosten in die Region um Gumbinnen (russische Stadt Gussew) und die Erinnerung daran, wobei er hier den Bogen von der Geschichtswissenschaft hin zur Religionswissenschaft und zur Kunstgeschichte bzw. Numismatik spannte.

Léonard Katchekpele (**Université de Lorraine-Metz**) eröffnete in seinem theologisch inspirierten Vortrag **„Où appartiens-tu? - Leçons d'exil et d'hospitalité dans la poésie négro-africaine“** einen anderen Blick auf den Zusammenhang von Exil und Bildung, indem er die westliche Exilproblematik (wo sich Exil ausschließlich verbunden sieht mit Schmerzen, Heimweh und baldige Hoffnung auf die Rückkehr) nach Westafrika transferierte, wo „Weisheits“-Narrationen (*récits sapientiels*) zeigen, wie das Exil in kosmog-

nischen Erzählungen bzw. Geschichten von Hexereien die potentiellen Gefahren des Ursprungsterritoriums hervorheben (wie beispielsweise aufgrund einer Verfolgung durch dort herrschende Hexer oder kriegerische Clans): Die Notwendigkeit, ins Exil zu gehen, heißt dann, dass man die Gastfreundschaft auf einem anderen Territorium sucht, oder auf dem symbolischen Gebiet eines Fetisches. Diese Erzählungen schaffen eine pädagogische Gedankenwelt (*imaginaire pédagogique*) rund um Phänomene, die sich gegenseitig bedingen, so wie das Exil und die Gastfreundschaft oder das Erlernen eines Lebens als ExilantIn bzw. mit einem/r ExilantIn.

„L'exode du fils et l'exil du frère (Luc 15, 11-32)“: Mit diesem Vortragstitel beendete Roland Sublon (**Strasbourg**) die zweite Reihe der Vorträge, indem er aus theologischer und psychoanalytischer Sicht den Unterricht anhand von Exilparabeln bzw. konkret dem „Gleichnis vom verlorenen Sohn“ zeigte. Auf dem Weg der Logik der Implikation rief er ins Bewusstsein, dass der „verlorene Sohn“ (als letzte einer Serie von drei Gleichnissen, die Apostel Lukas der Frage des Verlierens- und des Findens – und nicht des „Wieder“-Findens widmet) zeigt, dass ein „doppeltes Exil“, nämlich das des Vaters durch das Schweigen (als biblisches Symbol für die Schwelle, durch die alles getrennt und wiederum verbunden wird) und das des jüngsten Sohnes durch seinen Aufbruch in ein fernes Land,

letztlich einen doppelten Bewusstwerdungsprozess evoziert; zum einen den des Vaters in Bezug auf sein „Vater-Sein“ und zum anderen den des jüngsten Sohnes in Bezug auf seine Gefühle dem Vater gegenüber.

Den Abschluss der Tagung bildete nach einer Präsentation der Ausstellung *„Leçons d'exil – Exil bildet“* im *Maison de l'étudiant*, organisiert von Patrick Duval mit Studierenden der Universität de Lorraine-Metz eine mehrsprachige **Podiumsdiskussion** (Moderation: Patrick Duval) mit den Ehrengästen **Joumana Maarouf**, eine syrische Schriftstellerin im Exil in Frankreich (Buch: *Lettres de Syrie*) sowie **Karolina Markiewicz** und **Pascal Piron**, zwei luxemburgische Filmregisseure (Film: *Mos Stellarium*). Einige Studierende präsentierten außerdem selbst verfasste Texte zum Thema Exil.

Nicht nur die unterschiedlichen „nationalen“, sondern besonders auch die diversen fachwissenschaftlichen und methodologischen Hintergründe der TeilnehmerInnen haben insgesamt zu einer sehr anregenden Arbeitsatmosphäre beigetragen. Um die Diskussionen und Arbeitsfortschritte, die im Laufe der Tagung erzielt werden konnten, auch einem breiteren Publikum zugänglich zu machen, werden die einzelnen Beiträge in erweiterter Form Ende 2017 in einem **internationalen Sammelband** mit deutsch- und französischsprachigen Artikeln im **Wochenschauverlag** veröffentlicht.

Begabungsförderung für alle in MINT-Fächern – Utopie oder Realität?

Anne Fellmann, Bernhard Schratzberger

Begabungsförderung gehört zum Grundauftrag der Schule und des Unterrichts. Konkreter wird es, wenn man vom Umgang mit Heterogenität und der daraus resultierenden Differenzierung und individuellen Förderung aller SchülerInnen spricht. Wie nun kann Begabungsförderung aus Sicht der MINT-Fächer¹ aussehen? Mit dieser und ähnlichen Fragen beschäftigten sich die Teilnehmenden einer am 2. Dezember 2016 an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig stattgefundenen Tagung.

Leitbild des Bundeszentrums

Es handelte sich um eine Tagung des *Bundeszentrums für Begabungsförderung und Individualisierung* (Pädagogische Hochschule Salzburg, 2016), das an der PH Salzburg Stefan Zweig angesiedelt ist und von der Autorin geleitet wird.

Die Entwicklung von Potenzialen und Begabungen aller SchülerInnen zu fördern steht bei der Arbeit des Bundeszentrums im Vordergrund. Den heute alltagssprachlich so häufig verwendeten Begriff der Begabung im pädagogischen Kontext zu problematisieren heißt, Leistungsunterschiede und die Verschiedenheit von Menschen als gegeben anzuerkennen, die bereits zu Schuleintritt gegebenen Entwicklungs- und Kompetenzunterschiede aufzugreifen und damit diejenigen im Blick zu haben, die der Förderung ihrer Potenziale bedürfen. Begabung versteht sich in diesem Sinne also weniger als eine statisch vorliegende Anlage, sondern als ein Repertoire an Fähigkeiten, Dispositionen und Potentialen (Oswald & Weillguny, 2005, S. 30), welches es zu fördern gilt (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009).

Vor diesem Hintergrund setzt sich das *Bundeszentrum für Begabungsförderung und Individualisierung* (BZBFI) mit Fragen auseinander, wie der gegebenen Vielfalt an

Lern- und Entwicklungsbedürfnissen Heranwachsender in adäquater Weise Rechnung getragen werden kann. Dabei kommen Fragen des „guten Unterrichts“, der Professionalität der Lehrenden, der pädagogischen Diagnostik, der Ressourcen und adäquaten Förderung der einzelnen Lernenden in den Blick. Begabungsförderung müsste im Verständnis des Bundeszentrums immer implizierter Bestandteil eines Unterrichts sein, welcher die Lernenden in ihren vielfältigen Prozessen des Aneignens von „Welt“ (z.B. in Form des schulischen und gesellschaftlichen Wissens) begleitet, unterstützt und dort kompensatorisch wirksam wird, wo dies Elternhaus und soziales Milieu alleine nicht leisten können.



Frau Giger begrüßt die Teilnehmenden

Tagungsinhalte

Eröffnet wurde die Tagung durch Grußworte der Leiterin des *Instituts für Bildungswissen-*

¹ MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

schaften und Forschung Frau Silvia Giger. Darauf folgte die erste Keynote der Autorin mit dem Titel „Mathematik für alle – alle Kinder fördern und fordern“. Im Mittelpunkt des Vortrages stand die Frage, wie die Beschäftigung mit Mathematik alle Kinder fördern und fordern kann. Aufgezeigt wurde, dass das nur durch die Mathematik selbst geschehen und nur gelingen könne, indem den Kindern Gelegenheit gegeben wird, Mathematik zu *treiben*.

In der zweiten Keynote von Günter Maresch, School of Education, Universität Salzburg mit dem Titel „Das Schwungrad für Individualisierung“ wurde diskutiert, unter welchen Bedingungen und mit welchen Parametern Individualisierung gelingen kann. Der Vortrag zeigte an einem exemplarischen Beispiel eine Annäherung an individualisierten Unterricht auf und diskutierte praxisorientierte/erprobte und wissenschaftsbasierte Gelingensfaktoren (Theorien, Ansätze, Modelle) für Differenzierung und Individualisierung im naturwissenschaftlichen Unterricht.

In den Vorträgen und weiteren Workshops mit Salzburger Expertinnen und Experten (Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig und Universität Salzburg) wurden des Weiteren folgende Aspekte thematisiert und diskutiert:

- Problemlösestrategien und substantielle Aufgaben im Mathematikunterricht der Primarstufe (geleitet von Bernhard Hutter)
- Erprobtes Unterrichtsmaterial zur Begabungsförderung, z.B. Kryptographie und Fibonaccizahlen (geleitet von Alfred Dominik)
- Lernzyklen zum Fördern des (natur-)wissenschaftlichen Denkens (geleitet von Josef Kriegseisen)
- Neue Lernumgebungen aus dem Bereich Physik, die den Herausforderungen des Curriculums 2016 für die neue SekundarstufenlehrerInnenbildung gerecht werden (geleitet von Klaus Unterrainer)
- Wissenschaftsgestützte Diagnosemöglich-



Günter Maresch

lichkeiten zu Raumvorstellung von Jugendlichen und daraus resultierende Fördermöglichkeiten (geleitet von Günter Maresch)

- Forschendes Lernen im Sachunterricht der Primarstufe (geleitet von Silvia Nowy-Rummel)
- Struktur und Organisation der Mathematik-Olympiade (ÖMO 2016) für alle SchülerInnen (geleitet von Bernhard Schratzberger)

Exkurs: Begabungsförderung in der Realität am Beispiel der Österreichischen Mathematik Olympiade

Im *Workshop Österreichische Mathematik Olympiade* wurde, in Ergänzung zu Anregungen und Methoden für den individuellen Unterricht, exemplarisch ein bewährtes Instrument für die Durchführung von Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von Begabungsförderung bzw. im Rahmen der Initiati-on und Begleitung von begabungsfördernden Schulentwicklungsprozessen vorgestellt.

Mathematikwettbewerbe mit der Zielsetzung, begabte SchülerInnen zu „entdecken“ und für ein Studium an der Universität vorzubereiten, gab es bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Institutionalisiert wurde diese Form der Talentsuche 1959 mit der 1. Internationalen Mathematik Olympiade (IMO) in Rumänien. 1968 entsandte Österreich zwar noch keine Schülerinnen oder Schüler, aber erstmals einen Beobachter zur IMO nach

Moskau. LSI HR Dr. Alexander stellte nach seiner Rückkehr fest, dass eine Teilnahme nur mit entsprechender mathematischer Vorbereitung sinnvoll sei, da die Schüler ansonsten keine Chance hätten, die gestellten Aufgaben zu bewältigen (Geretschläger, Mühlgassner & Perz, 1997). In der Folge wurde begonnen, jene Strukturen zu schaffen, die eine Teilnahme Österreichs an der IMO ermöglichen sollten. 1970 konnte Österreich bei der 12. IMO in Ungarn erstmals eine Mannschaft stellen, die in der (inoffiziellen) Länderwertung den 12. Rang unter 14 Teilnehmern belegte.

Während die IMO in den folgenden Jahren kontinuierlich wuchs (den sieben teilnehmenden Ländern bei der 1. IMO stehen 109 Länder bei der 57. IMO 2016 in Hongkong gegenüber), entwickelte die Österreichische Mathematik Olympiade (ÖMO) ihre bis heute bestehende Organisation: Die Basis bilden Vorbereitungskurse an den Schulen, die als unverbindliche Übungen (2UE/Woche) geführt werden. Im Jahr 2014/15 gab es österreichweit 65 derartige Kurse. Die SchülerInnen in diesen Kursen kommen in der Regel aus unterschiedlichen Jahrgängen, häufig auch aus verschiedenen Schulen. Dabei wird sowohl bei den Kursen als auch bei den Wettbewerben zwischen „AnfängerInnen“ (Sek. 1, evtl. 9. Schulstufe) und „Fortgeschrittenen“ (Sek. 2) unterschieden, wobei auch gemischte Kurse möglich sind. Die sechs jahrgangsbesten SchülerInnen werden zur IMO entsandt, daneben gibt es einige andere nationale und internationale Wettbewerbe, insbesondere (seit 2007) die Mitteleuropäische Mathematik Olympiade. Die erfolgreichsten TeilnehmerInnen nehmen an Vorbereitungslehrgängen für den Bundeswettbewerb (insgesamt 20 Tage) und, vor internationalen Wettbewerben, an Intensivtrainings (zwei bis drei Wochen) teil.

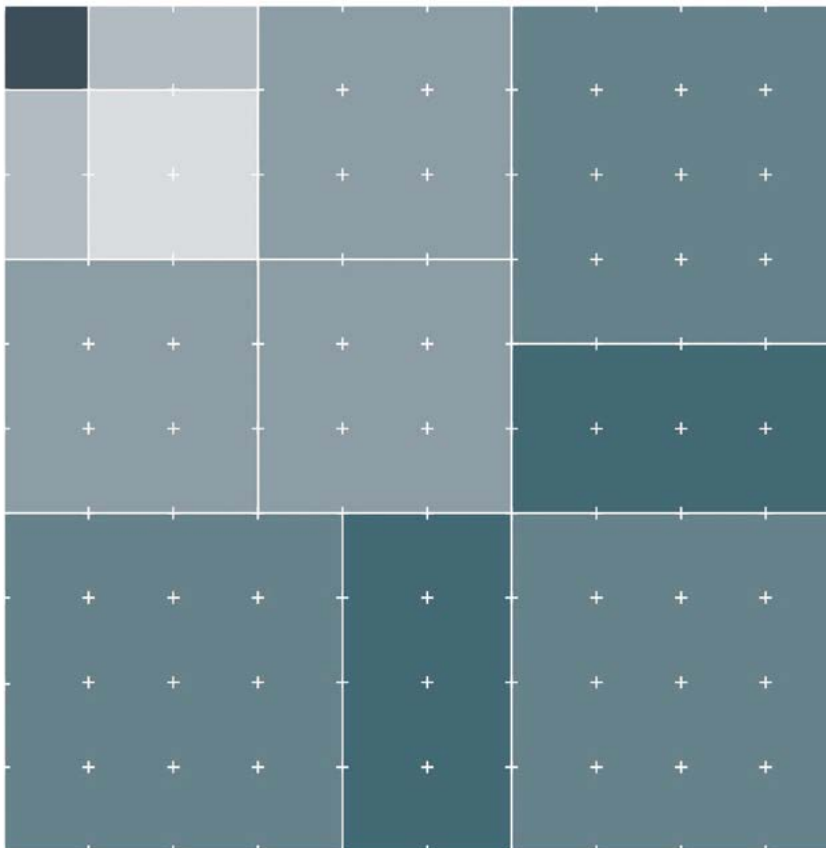
Parallel zur Entwicklung der Organisation hat sich auch die inhaltliche Ausrichtung der ÖMO verändert, insbesondere der Be-

gabungsbegriff. Während man in den Anfangsjahren noch von „naturegegebenen Begabungen“ ausging, die es zu entdecken galt, wurde diese Auffassung im Lauf der Zeit durch einen dynamischen Begabungsbegriff ersetzt. Die offene Struktur der ÖMO kam diesem Wandel entgegen: Die Teilnahme der SchülerInnen ist freiwillig, es gibt keine Noten. Es werden zwar inhaltliche Leitfäden (mögliche Inhalte der Wettbewerbe) vorgegeben, aber es gibt keine verbindlichen Lehrpläne und somit viel Freiraum für die KursleiterInnen. Es gibt keine Eignungstests, die Kurse sind für alle Schülerinnen und Schüler offen, die Zusammensetzung ist in der Regel sehr heterogen. Diese Offenheit begünstigt eine hohe Motivation der TeilnehmerInnen.

Die Österreichische Mathematik Olympiade ist heute also zuallererst ein Instrument der Begabungsförderung, das allen interessierten SchülerInnen offensteht (sofern ein entsprechender Kurs in räumlicher Nähe angeboten wird). Der Wettbewerbscharakter wiederum begünstigt eine spezielle Förderung, mit zusätzlichen Lehrgängen, jener SchülerInnen, die sich für nationale oder internationale Wettbewerbe qualifizieren. Weiterführende Informationen für interessierte LehrerInnen und SchülerInnen finden sich auf der umfangreichen Homepage der ÖMO.

Fazit der Tagung und Ausblick

Deutlich wurde, dass methodische Elemente zur Begabungsförderung, wie z.B. *Enrichment und Akzeleration* alleine nicht ausreichen, sondern dass es vielmehr einer inhaltlichen Öffnung und einer verstärkten Interaktion in Schule bedarf. Auch wurde deutlich, dass Begabungsförderung nicht allein in der Verantwortung der einzelnen Lehrperson liegt, sondern immer auch durch den schulformspezifischen Habitus und gesetzte Rahmenvorgaben mitbestimmt ist. Dafür zu sensibilisieren ist Aufgabe der Lehreraus- und -fortbildung.



$$1^3 + 2^3 + 3^3 + 4^3 = (1 + 2 + 3 + 4)^2$$

Offizielles Plakat der
Österreichischen Mathematik
Olympiade - ÖMO

Die Tagung wurde abgerundet durch die Vorstellung eines laufenden Forschungsprojektes von Dr. Ronald Gunesch aus der Fachdidaktik der Naturwissenschaften und Mathematik der PH Vorarlberg mit dem Titel „MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) macht Schule“, welches zum Ziel hat, dem zurückgehenden Interesse von Jugendlichen entgegenzuwirken und die Motivation von Schülerinnen und Schülern für MINT-Themen zu erhöhen. Dieses Projekt knüpft thematisch unmittelbar an die im Herbst 2017 geplante Tagung des BZBFI in Salzburg mit dem Titel „Begabungsförderung im Kontext von Berufsorientierung und Bildungswegberatung“ an. Zielsetzung der Tagung 2017 wird sein, die Schlüsselbegriffe „Begabung“ und „Talent“ im Zusammenhang mit Bildungsweg- und Berufsentscheidungen in den Blick zu nehmen. Des Weiteren sollen diverse Talente- und Begabungs(erkennungs)instrumenta-

rien vorgestellt, diskutiert und Erfahrungen zur Handhabbarkeit und Wirksamkeit ausgetauscht werden. Inwieweit durch Begabungsförderung auch die zu erwerbenden *Career Management Skills* gefördert werden, wird ebenso zur Diskussion stehen.

Literatur

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2009). *Grundsatzpapier zur Begabtenförderung*. Rundschreiben Nr. 16/2009. Abgerufen am 8.03.2017 von https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2009_16.html
- Geretschläger, R., Mühlgassner, T. & Perz, T. (1997). 25 Years (and more) of the Austrian Mathematical Olympiad. *Mathematics Competitions*, 10 (1), 79-96.
- Oswald, F. & Weillguny, W. M. (2005). *Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. Impulse zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur*. Salzburg: özbf.
- Österreichische Mathematik Olympiade (ÖMO) (2016). *Offizielle Homepage*. Abgerufen am 2.12.2016 von <https://www.math.aau.at/OeMO/>
- Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig (Hrsg.). (2016). *Offizielle Homepage des Bundeszentrums für Begabungsförderung und Individualisierung*. Abgerufen am 2.12.2016 von <http://www.phsalzburg.at/index.php?id=780>

Entfaltung der Sozialkompetenz durch Tanz in der Grundschule

Julia Teuff

Im folgenden Artikel werden Teile der Untersuchung im Rahmen meiner Bachelorarbeit beschrieben. Es sollen theoretische Hintergründe und praktische Umsetzungsmöglichkeiten in Hinblick auf die Förderung der Sozialkompetenz durch Tanz in der Grundschule aufgezeigt werden. Dabei wird die Stellung des Tanzes in der Grundschule beleuchtet. Themen wie Gewaltprävention, Persönlichkeitsförderung, Empathie und Körperbewusstsein fließen in die Abhandlung mit ein. Es folgen die Beschreibung des Projekts und der daraus resultierenden Erfahrungen.

Tanz in der Schule – Vorerfahrungen

Nach meinen Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit sowie auch in der Praxis während des Studiums an der Pädagogischen Hochschule Salzburg wird Tanz im Grundschulbereich und auch in weiterführenden Schulen kaum im Sportunterricht, meist in Projekten oder zur Erarbeitung eines schönen, ästhetischen Tanzes für eine Schulaufführung eingesetzt. Dabei werden den Schülerinnen und Schülern oft nur Schritte beigebracht, eine abgeschlossene Choreographie wird einstudiert. Manchmal werden die Schülerinnen und Schüler zur selbständigen Erarbeitung eines Tanzes angeregt. Doch ist dies eher die Ausnahme, die ich aber zumindest in der damals noch so genannten „Musikhauptschule“ in St. Johann im Pongau noch erleben durfte. Während meines Praxisprojektes im Zuge meiner Bachelorarbeit war ich überrascht über so manches Talent, über Persönlichkeitsaspekte und soziale Fähigkeiten der Kinder, die man im Regelunterricht vielleicht nie erahnt hätte. Tanz gibt den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich selbst neu kennenzulernen, eine Gabe oder zumindest eine Begeisterung zu entdecken.

Zugänge zur empirischen Untersuchung

Im Zuge meiner Bachelorarbeit wurde in einer vierten Klasse Volksschule eine Untersuchung durchgeführt, um Hinweise zu finden, dass durch Tanz die Sozialkompetenz der Kinder gefördert werden kann. Im Detail

wurde die Förderung der Empathiefähigkeit durch Tanz untersucht. Empathiefähigkeit meint die Fähigkeit, Gefühle anderer zu erkennen und nachzuvollziehen. Als grundsätzliche tänzerische Methode und als Untersuchungsgebiet im Speziellen wurde der Ausdruckstanz gewählt, da dieser die Möglichkeit bietet, sich insbesondere mit Gefühlen auseinanderzusetzen.

Bei den Überlegungen zu der empirischen Studie kam ich zu dem Entschluss, dass die Schülerinnen und Schüler auf freiwilliger Basis an diesem Praxisprojekt teilnehmen sollten, da ansonsten die Gefahr bestehen würde, dass die Motivation generell sehr gering ausfällt. Vor allem die Gender-Thematik wurde hierbei in die Überlegungen mit einbezogen, da es möglich gewesen wäre, dass gerade Buben vom Tanzunterricht nicht sehr begeistert sein würden. Dies ergibt sich beispielsweise durch die Weitergabe stereotyper Einstellungen des Elternhauses an die Kinder oder durch allgemeines Desinteresse am Tanz. Die freiwillige Teilnahme erwies sich bezüglich der Motivation der Schülerinnen und Schüler als sehr positiv, womit die Hypothese des geringen Andrangs von Buben bei einem Tanzprojekt widerlegt wurde.

Es ergab sich eine Tanzgruppe von 15 Kindern, bestehend aus sieben Buben und acht Mädchen, was mich sehr zufrieden stimmte, da so Ergebnisse hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Reaktionen auf die

Tanzförderung erhoben werden konnten. Außerdem kam ich zu dem Entschluss, dass eine Kontrollgruppe sich als sinnvoll erweisen würde, da man so eine Vergleichsmöglichkeit zu den Entwicklungen im Sozialverhalten hat. Es wurde die Klasse in zwei Gruppen eingeteilt, wobei die Vergleichsgruppe ein alternatives Sportprogramm, und die Tanzgruppe anhand von Ausdruckstanz gezielte Sozialförderung erhielt. Die Arbeit mit Ausdruckstanz im Zusammenhang mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen eignet sich sehr gut, da hier der eigene, individuelle Körperausdruck wertgeschätzt und hervorgehoben wird. Daher wurde ein Bub mit Down- Syndrom der Tanzgruppe zugeteilt, der eine große Bereicherung für die Gruppe darstellte.

Reflexion zu Aspekten des Tanzes

Gewaltprävention, Sinnesschulung, Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeit sowie Förderung der Individualität sind wichtige Grundpfeiler der heutigen Grundschulpädagogik. Da durch die gegebenen urbanen Umstände viele Kinder keine Bewegungserfahrungen mehr machen können, haben sie auch wenig Erfahrungsschatz, um ihren Körper einschätzen zu können. Durch einen spielerischen, tänzerischen Umgang mit dem Körper kann dem entgegen gewirkt werden, denn dadurch erschließen sich Kinder den eigenen Körper und erfahren ihre Individualität. Hinsichtlich der Gewaltprävention schreibt Fleischle-Braun, dass Tanz im „bewegungskulturellen Kontext als ein Teilbereich der Bewegungserziehung zu betrachten“ ist und sie diesen als „Schlüsselfunktion“ im Sinne der multikulturellen Kommunikation sieht (Fleischle-Braun, 2000, S. 160). Aufgrund der Förderung der nichtsprachlichen Kommunikation – also der Förderung der Anwendung und des Verständnisses von Körpersprache – kann demnach Missverständnissen in der Kommunikation vorgebeugt werden. Dies ist vor allem im Hinblick auf Interkulturalität in Klassenzimmern förderlich.

Durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und den Möglichkeiten des körperlichen Ausdrucks gelangen Schülerinnen und Schüler zu mehr Bewusstsein über ihre eigene Individualität, ihre Identität wird klarer, sie erhalten Selbstbewusstsein. Nach Frisch (1999, S. 57) „liegt die Einzigartigkeit des Tanzes darin, dass der Tanzende mit seinem Körper selbst sich mitteilt.“ Hier werden die genannten Aspekte des sich Mitteilens, der Kommunikation zum einen und des eigenen körpersprachlichen Ausdrucks zum anderen aufgezeigt.

Zur Ganzheitlichkeit findet sich bei Laban – einem wichtigen Tanzpädagogen und Vertreter der pädagogischen Reformzeit – hinsichtlich des Tanzes ein passendes Zitat: „Wir können im Tanzen ein geordnetes, in Aktionen resultierendes Zusammenspiel unserer geistigen, emotionalen und körperlichen Kräfte erkennen. Es ist für die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit sehr wichtig, dies zu erfahren“ (Laban, 1981, S. 58). Diese zeigt den Zusammenhang von Gedanken, Phantasie, Gefühlen und dem körperlichen Ausdruck sehr gut auf und führt zur eigentlichen Thematik- der Auseinandersetzung mit Gefühlen durch Tanz.

Bewegungen hängen direkt mit den Gefühlen zusammen, daher wird auch von „Bewegungsausdruck“ gesprochen. Durch das Ausdrücken von bestimmten Gefühlen mit dem gesamten Körper findet eine ganzheitliche Wahrnehmung und damit ein Erspüren des getanzten Gefühls statt. Es wird angenommen, dass durch diese bewusste Wahrnehmung eigener Gefühle das Erkennen von Gefühlen bei anderen Personen verbessert wird.

Ziele

Die der Arbeit zugrundeliegende Hypothese „Das Bewusstsein eigener Gefühle im Ausdruckstanz fördert das Erkennen von Gefühlen anderer“ impliziert die primär an-

gestrebten Ziele der Wahrnehmung der eigenen Gefühlswelt, sowie das Erkennen von Gefühlen anderer durch den körperlichen Ausdruck und die Mimik.

Im sozialen Kontext ergibt sich also durch die körperliche Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen und dem damit einhergehenden Erkennen von Gefühlsausdrücken die Möglichkeit, Gefühlsausdrücke anderer besser zu erkennen. Daher wurde dies als Spannungsbogen der Untersuchungen gewählt, der von der eigenen Person des Kindes, dem eigenen Gefühlserkennen hin zum Gefühlsverständnis beim Anderen führen sollte. Ein weiteres Ziel war beispielsweise die Stärkung der Persönlichkeit, was unter anderem auch ein sehr zentrales Anliegen der Arbeit im Bereich des Ausdruckstanzes darstellt.

Es ergab sich durch die Arbeit mit dem Körper in Zusammenhang mit den eigenen Emotionen zum einen das Ziel der Verbesserung des eigenen Körpergefühls. Das Bewusstsein der eigenen Muskelkraft, die Anspannung von Muskelgruppen, die Dosierung von Kraft werden geschult, wenn man in der Zielsetzung nur von der Körperlichkeit ausgeht. Zum anderen wurde aber auch die Verbesserung des Körpergefühls im Zusammenhang mit den eigenen Emotionen zum Ziel erklärt, da durch die bewusste Auseinandersetzung mit der körperlichen Ausprägung, des Sichtbarmachens eines Gefühls die Kopplung von Gefühl und Körperausdruck für die Schülerinnen und Schüler klar erlebbar wurde und somit das Verständnis über den Zusammenhang von Körper und Gefühlen geschult werden sollte.

Ein weiteres Ziel der Arbeit mit Ausdruckstanz im Zuge meines Projekts war, die tänzerische Darstellungsfähigkeit, insbesondere das Bewegungsrepertoire der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf eigene Gefühle zu steigern.

Arbeitsmethoden und Unterrichtsauszüge

Die Arbeitsmethoden und Untersuchungsmethoden sollen hier als ein gesamtes Methodenpaket angeführt werden, da sich beide bedingen. Als didaktische Methode wurde die geführte Improvisation gewählt. Die Begründung liegt nahe: Schülerinnen und Schüler im Entwicklungsalter von circa 10 Jahren brauchen teilweise konkrete Angaben, die ihre Fantasie anregen, um sich improvisatorisch betätigen zu können. Es gilt einen Rahmen zu schaffen, in dem sich die Schülerinnen und Schüler entfalten können. Dieser Rahmen wurde beispielsweise schon im Ablauf der Stunden umgesetzt, es gab einen sich wiederholenden, ritualisierten Einstieg und einen immer gleichen Ausstieg aus der Tanzstunde. Der Ausstieg wurde durch ein Tanztagebuch realisiert, das somit zum einen eine didaktische, also eine der Praxis zugrundeliegende Methode ist, zum anderen aber auch gleichzeitig als Untersuchungsinstrument eingesetzt wurde.

Kurz soll hier ein Überblick über die Stunden gegeben werden: Wie erwähnt erfolgte der Einstieg jedes Mal gleich. Es wurde zu Beginn die Trommel (Bongo) als Begleitinstrument eingesetzt, darüber hinweg immer ein ähnlicher Text gesprochen. Die Kinder sollten in der Stunde ankommen und sich mit ihren Gefühlen bewusst verbinden, im Gehen, in der Bewegung ausdrücken, wie sie ihre Stimmungslage empfanden. Die Trommel wurde als Instrument gewählt, weil sie nicht wie Musik eine bestimmte Stimmung vorgibt, sondern die Schülerinnen und Schüler sich ihrer eigenen momentanen Stimmung bewusst werden sollten. Der weitere Verlauf der Stunde war je nach Stundenthema unterschiedlich. Dabei lag beispielsweise in der ersten Stunde der Fokus auf der Bewusstwerdung der eigenen Gefühle, sowie auf der Möglichkeit, diese auszudrücken. In den weiteren Stunden wurde der Fokus auf das Erkennen von Gefühlen bei einer

anderen Person gelegt. Die Methoden der Durchführung reichten hier von Ansagen durch die Lehrperson, bei der sich die Kinder in eine gewisse Stimmung hineinversetzen sollten, über das körperliche Wiedergeben von erkannten Stimmungen in Musikstücken, bis hin zu Partnerübungen, wie beispielsweise Spiegelübungen, bei denen Spiegelneuronen aktiviert werden. Außerdem wurden grundlegende tanztechnische Elemente, wie verschiedene Sprünge, in die Übungen eingebaut, um der Thematik des Tanzes gerecht zu werden. Zum Ende des Projektes wurde eine Besonderheit überlegt, damit es einen Höhepunkt gibt, mit dem die Kinder zufrieden aus dem Projekt aussteigen können: Die Schülerinnen und Schüler durften kleine Szenen, die sprachlich von der Lehrperson vorgegeben wurden, körperlich umsetzen. Das szenische Hilfsmittel war ein schnell gebautes Schattentheater, wofür eine Leinwand und ein Overhead-Projektor eingesetzt wurden.

Schlussfolgerungen aus der Praxis

Ich hatte den Eindruck, dass sich positive Effekte insbesondere im Bereich der Persönlichkeitsbildung gezeigt haben. Eigene Angaben von Schülerinnen und Schülern zeigten eine positive Entwicklung im Zusammenhang mit dem Gefühl Mut, was ich aus den Ergebnissen der Kategorie „sich etwas zutrauen“ aus dem Tanztagebuch ableite. Aus diesen Angaben konnte ich bezüglich des Erkennens eigener Gefühle auch eine Verbesserung erahnen. Die Fähigkeit, sich bewusst mit eigenen Gefühlen auseinanderzusetzen und diese im Anschluss auch einschätzen zu können, zeigt eine steigende Tendenz, dies lässt sich aus der Beobachtung durch die Lehrperson entnehmen. Ebenso sind die Ergebnisse des Beobachtungsbogens durch die Lehrperson ein positives Zeugnis, wenn es darum geht, Gefühle anhand von Körperhaltungen des anderen zu erkennen. Auch kann festgehalten werden, dass es den Schülerinnen und Schülern

immer leichter fiel, Gefühle von Mitschülerinnen und Mitschülern in eigene Worte zu fassen, wodurch angenommen wird, dass sie diese auch erkannten. Dies lässt sich aus den Tanztagebüchern der Kinder entnehmen. Abgesehen von der positiven Bilanz meiner Untersuchungsabsichten kann gesagt werden, dass sich Tanz auch im Hinblick auf weitere Themen, wie das Selbstbewusstsein, die Persönlichkeitsbildung und auch den Bereich der Inklusion positiv auswirkt.

Kritische Gedanken

Es muss allerdings festgehalten werden, dass es sich bei der Untersuchung und praktischen Erprobung um eine kleine Gruppe an Probandinnen und Probanden und um eine kurze Zeitspanne gehandelt hat. Die längere und genauere Auseinandersetzung mit körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten im Hinblick auf Gefühle – seien es die eigenen oder die von anderen Personen – würden die Ergebnisse in ihrer Validität genauso anheben, wie eine höhere Anzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler.

Ausblick

Der inklusive Aspekt der Arbeit mit Ausdruckstanz oder anderen Tänzen wurde kurz angesprochen. Dieser bietet ein weiteres Erprobungsfeld, um beispielsweise Kinder mit besonderen Bedürfnissen in eine Gruppe tanzender Kinder zu integrieren. Dies würde im Sinne des sozialen Lernens einen starken positiven Effekt erzielen. Solch positive Effekte konnten schon zum Teil bei diesem Projekt festgestellt werden. Der sich in der Tanzgruppe befindende Schüler mit Down-Syndrom stellte sich für die Tanzgruppe als Bereicherung heraus, da er den anderen Kindern durch sein Vorbild die Hemmungen nahm, sich ihren Emotionen entsprechend tänzerisch zu bewegen. Außerdem könnte man auch auf autistische Kinder oder Kinder mit dem „Asperger-Syndrom“ eingehen, indem man hier beobachtet, wie stark das

Erkennen des Gefühlsausdrucks durch die Beschäftigung mit dem eigenen Körper im Zusammenhang mit Gefühlen bei diesen Kindern ansteigen würde, die damit besondere Schwierigkeiten haben.

Ein ganz anderer Aspekt, der eine Möglichkeit der Forschung und Entwicklung im Bereich des Tanzes mit sich bringt, ist die Förderung von räumlicher Orientierung, sowie auch des Raum- Lage-Sinns. In diesem Zusammenhang könnte auch an die kinästhetische Förderung gedacht werden, also an die Förderung der bewussten Bewegung im Raum. Dies wird im Hinblick auf die Be-

wegungsarmut von Kindern als wichtig und sinnvoll erachtet und bietet einen förderlichen Aspekt im Zusammenhang mit anderen Fachbereichen, wie beispielsweise der Mathematik oder auch dem Deutschunterricht, da hier Querverbindungen hergestellt werden können, wenn man z.B. an Legasthenie, Zahlendreher und Ähnliches denkt.

Literatur

- Frisch, C. (1999). *Künstlerisches Tanzen als wesentliches Element eines ganzheitlichen Unterrichts. Dargestellt in der Arbeit mit sprachbeeinträchtigten Kindern*. Frankfurt am Main: Lang.
- Fleischle-Braun, C. (2001). *Der moderne Tanz. Geschichte und Vermittlungskonzepte (2. Aufl.)*. Butzbach-Griedel: Afra-Verl.
- Laban, R. v. & Vial, K. (2001). *Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung. Eine Einführung in die kreative tänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit (5. Aufl.)*. Wilhelmshaven: Noetzel.



Albin Arlhofer

Dipl.-Päd. Mag. Dr.: Lehramt für HS (Mathematik, Bewegung und Sport, Musikerziehung, Geometrisches Zeichnen), Studium der Erziehungswissenschaft in Salzburg, 16 Jahre Hauptschuldirektor, 31 Jahre Unterrichtstätigkeit an der HS/NMS, Lehrender an der PH Salzburg in Ausbildung (ehemalig), Fortbildung und Forschung. Ehemalige Mitarbeit am BIFIE Salzburg im Bereich Bildungsstandards.



Patrick Duval

Dr.: Maître de Conférences für Niederlandistik und Bildsemiologie an der Université de Lorraine-Metz. Experte für Integrations- und Diversitätsfragen (vergleichende Perspektiven Frankreich/Niederlande/Belgien/Deutschland/Österreich). Schwerpunkt: Mentalitäts- und Kulturgeschichte; Staats- und Nationswerdung in den Niederlanden und in Belgien; Humanismus in den Niederlanden; niederländische Kunstgeschichte; Bildsemiologie.



Jürgen Bauer

Prof. BEd Bakk. phil. MA: Lehramt für Hauptschule und Polytechnische Schule, Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg, seit 2008 Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Abteilungsleitung Abteilung PTS, Leitung der Servicestelle Projektbüro A-Z, Begleitung und Evaluierung des bundesweiten Schulversuchs PTS 2020.



Roland Bernhard

Mag. Dr.: Studium Lehramt Geschichte und Spanisch an der Universität Graz, Bildungsmanagement an der Universität Madrid, Qualitätsmanagement an der Donau Uni Krems, Promotion im Bereich Geschichte/Bildungswissenschaft, seit 2013 Lehrer für Geschichte, Politische Bildung und Spanisch, Lehrtätigkeit an verschiedenen Universitäten, seit 2015 Post-Doc Forscher in einem FWF-Projekt im Bereich Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.



Anne Fellmann

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ: Hochschulprofessur für Primarstufendidaktik, Institut für Didaktik, Unterrichts- und Schulentwicklung an der PH Salzburg; Leiterin des Bundeszentrums Begabungsförderung und Individualisierung an der PH Salzburg. Lehrende für Mathematikdidaktik und den Schwerpunkt Naturwissenschaft und Technik Primarstufe. Forschungsschwerpunkte im Bereich der Lehrerbildung und im Bereich mathematischen Lehrens und Lernens.



Elisabeth Fuchs

Prof.ⁱⁿ Mag.^a rer.nat.: Lehramtsstudium für Mathematik und Physik an der Universität Graz. Lehrerin am Gymnasium St. Johann/Pg. Mitarbeit an der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig in Salzburg als Bundeslandkoordinatorin für Bildungsstandards, als Leiterin der Arbeitsgemeinschaft der AHS MathematiklehrerInnen und Referentin in der LehrerInnen-Fortbildung. Mitarbeit in verschiedenen Arbeitsgruppen des BMB, BIFIE und BZBFI mit den Schwerpunkten Itementwicklung, Leistungsbeurteilung und Begabungsförderung. Publikationen im Bereich Bildungsstandards.

Autorinnen und Autoren

Ausgabe 11/2017



Silvia Giger

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ: Lehramt für Volks- und Sonderschulen. Studium der Politikwissenschaft, Publizistik und Kommunikationswissenschaft. Zusatzqualifikationen im Bereich Kommunikation, Coaching, Schulentwicklung und Schulmanagement. Lehrtätigkeit in gesellschaftswissenschaftlichen und persönlichkeitsbildenden Fächern. Derzeit Leiterin des Instituts für Bildungswissenschaften und Forschung.



Gudrun Gruber-Gratz

Prof.ⁱⁿ BEd, MTD: Lehramt für Allgemeine Sonderschule, Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder und Sprachheilpädagogik, Montessoripädagogin, Unternehmensberaterin und Organisationsentwicklerin, Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig im Bereich der Fort- und Weiterbildung PKS1, Teamleitung Schul- und Unterrichtsentwicklung, Planung und Erstellung von Fortbildungsangeboten für SchulleiterInnen.



Elisabeth Landsgesell

Dr.ⁿ MA: Lehramt für Volksschule, Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg, Lehrende an der PH Salzburg Stefan Zweig am Institut für Didaktik-, Unterrichts- und Schulentwicklung, Referentin in der Fort- und Weiterbildung.



Angelika Linsmeier

Mag.^a: Lehramtsstudium für Germanistik und Romanistik an der Universität Wien, seit 1979 Lehrerin am RGORG/WMS Anton Kriegergasse, Wien 23. 2004-2007 Universitätslehrgang „Systemische Organisationsberatung in Expert/innenorganisationen“ an der Johannes Kepler Universität Linz. Mitarbeiterin im Bereich der Schulentwicklungsberatung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und am Bundesministerium für Bildung, Abt. I/5. Leiterin der Bundes-ARGE Schulentwicklungsberatung. Tätigkeit als selbständige Beraterin.



Andrea Magnus

Dr.ⁿ MA: Studium der Erziehungswissenschaften und Schulpädagogik an den Universitäten Salzburg und Passau; Lehramtsstudium für Hauptschulen an der Pädagogischen Akademie Salzburg. Professorin am Institut für Bildungswissenschaften und Forschung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Lehrende im Bereich Persönlichkeitsbildung, Unterrichtsplanung und Praxisberatung. Leiterin des Kompetenzzentrums Pädagogisch Praktische Studien.



Herbert Neureiter

Mag. Dr. BEd. Dipl.-Päd.: Lehramt für HS (Mathematik, Physik, Chemie, Informatik), Studium der Erziehungswissenschaft in Salzburg, 18 Jahre Unterrichtstätigkeit an HS/NMS, Lehrender an der PH Salzburg. Ehemalige Mitarbeit am zvb (Zentrum für Vergleichende Bildungsforschung) und BIFIE Salzburg in den Bereichen internationale Bildungsforschung und Bildungsstandards. Seit dem SJ 2012/13 Lehrer an der Praxis-NMS. Forschungsschwerpunkte: Begabungsförderung & Individualisierung im MINT-Bereich.



Manfred Oberlechner

HS-Prof. BA MMag. Dr.: Hochschulprofessur für Soziologie (Schwerpunkt Migrationspädagogik und Interkulturelles Lernen) an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Leiter des Kompetenzzentrums für Diversitätspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Schwerpunkt: Interkulturelles Lernen und Migrationspädagogik, Soziologie der Diversität, Bildungssoziologie, empirische Migrations- und Integrationsforschung.



Robert Obermair

Mag.: Studium der Geschichte und Anglistik/Amerikanistik (Lehramt) an der Universität Salzburg und an der University of Leicester. Wissenschaftlicher Assistent an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und Dissertant an der Universität Salzburg. Wissenschaftliche Publikationen zur Frage der Wissenschaft im Nationalsozialismus (zuletzt erschienen: *Robert Obermair, Kurt Willvonseder – Vom SS-Ahnenerbe zum Salzburger Museum Carolino Augusteum*, Salzburg 2016).



Iwan Pasuchin

Mag. Dr.: Komponist und (Medien-) Pädagoge. Langjährige Lehr- und Forschungstätigkeit an der Universität Mozarteum Salzburg im Medienbereich. Weitere Lehr- und Forschungstätigkeiten an der Universität Salzburg und der pädagogischen Hochschule Salzburg. Derzeitige Arbeitsschwerpunkte: Kreativ-partizipative Medienbildung sowie sozialer und Bildungshintergrund / Bildungsbenachteiligung bearbeitet u.a. im Rahmen des von ihm geleiteten Forschungsprojektes „Kunst- und Kulturvermittlung im Brennpunkt“.



Barbara Pflanzl

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Studium der Pädagogik (Schulberatung und -entwicklung; Berufs- und Erwachsenenbildung) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Lehramt für Berufsschulen und 14jährige Tätigkeit als Berufsschullehrerin. Seit 2014 Hochschulprofessorin für Lehrerbildung und Professionsforschung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Arbeitsschwerpunkte: Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu Klassenführung und Lehrerbildung



Elisabeth Seethalert

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Studien der Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik an den Universitäten Salzburg und Passau; Lehramtsstudium für Hauptschulen an der Pädagogischen Akademie Salzburg, Ausbildung zur akademischen Lese- und Rechtschreibbetreuerin, Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Forschung und Publikationen im Bereich LehrerInnenpersönlichkeit, Klassenführung, Eignungsverfahren; Vize-Rektorin a.D.



Robert Schneider

Prof. Mag. Dr. MA: Integrationslehrer an NMS, der Jugendpsychiatrie und der Übungsschule der PH OÖ, sowie Arbeitspädagoge in der Erwachsenenbildung. Später Universitätsassistent in Passau, seit 2015 an der PH Salzburg im Bereich Inklusionspädagogik. Nebenberufliche Studien in Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Bildungsphilosophie (Person- und Handlungstheorien), Phänomenologie der inklusiven Schule, Demokratiepädagogik.

Autorinnen und Autoren

Ausgabe 11/2017



Bernhard Schratzberger

MMag. Dr. MA: Mitarbeiter am Bundeszentrum Begabungsförderung und Individualisierung an der PH Salzburg, AHS Lehrer am BRG Salzburg, Dozent an der Universität Salzburg und der University of Portland, Landeskoordinator Salzburg und Referent der Österreichischen Mathematik Olympiade



Gabriele Sorgo

Prof.ⁱⁿ Univ. Doz.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Lehramtsstudium, Doktorat und Habilitation (Kulturgeschichte) an der Universität Wien. Lehre an den Universitäten Wien, Klagenfurt und Innsbruck in den Bereichen Pädagogische Anthropologie und Geschlechterforschung. Von 2009-16 (Senior-) Lecturer an der Universität Graz. 2013 Gastprofessur am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck. Seit Oktober 2016 Professorin am Institut für Bildungswissenschaften und Forschung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.



Julia Teufl

BEd.: Studium an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig für das Lehramt für Volksschulen, Graduierung zum BEd. Juli 2016. Seit Oktober 2016 Masterstudium für Musik- und Bewegungspädagogik am Orff- Institut an der Universität Mozarteum Salzburg. Seit November in der Nachhilfe in St. Johann im Pongau tätig.



Michaela Vidmar

Prof.ⁱⁿ MA of Arts. Bakk.phil.: Lehramt für HS (D, ME). Studium der Pädagogik (BA) an der Universität Salzburg und Elementare Musik- und Bewegungspädagogik (MA) an der Universität Mozarteum Salzburg. Zusatzqualifikationen im Bereich (Chorische) Stimmbildung, Chorgesang und Chorleitung. Mehrere Jahre Lehrtätigkeit an Hauptschulen. Seit 2004 Professorin an der PH Salzburg im Fach Musik. Schwerpunkte: Musikdidaktik und Chorleitung. Referentin in der Fort- und Weiterbildung. Sängerin und Chorleiterin.



Thomas Waldenberger

Prof. BEd. MAS: Lehramt für Hauptschulen (E, BS), Ausbildung zum Fach- und Verhaltenstrainer an der Universität Salzburg / Salzburg Management Business School, Ausbildung zum Trainer für Unterrichtsentwicklung am PI Salzburg. Hochschullehrer an der PH Salzburg in der Fort- und Weiterbildung in den Bereichen Schul- und Unterrichtsentwicklung.



Claudia Wintersteller

Prof.ⁱⁿ BEd: Lehramt für Hauptschulen (M, ME) an der PÄDAK Salzburg, Beratungslehrerin für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen (LG), LG für EMP an der Universität Mozarteum, Orff-Institut, Supervisorin und Coach (Ausbildung am BIFIE), Hochschuldidaktikerin (LG KPH Edith Stein), Schulentwicklungsberaterin (LG), Hochschullehrende für Aus-, Fort- und Weiterbildung an der PH Salzburg Stefan Zweig, Schulpraxisberaterin.

ph.script

Beiträge aus Wissenschaft und Lehre
Pädagogische Hochschule
Salzburg Stefan Zweig
Ausgabe 11/2017
erscheint ein- bis zweimal jährlich

Medieninhaberin, Verlegerin:
Pädagogische Hochschule
Salzburg Stefan zweig
Akademiestraße 23
A- 5020 Salzburg

Herausgeber:
Rektorat der Pädagogischen Hochschule
Salzburg Stefan Zweig
Rektorin Elfriede Windischbauer

Redaktion:
Ursula Buchner, Sabine Harter-Reiter,
Michael Kahlhammer, Silvia Kronberger,
Christoph Kühberger, Manfred Oberlechner,
Pia Pröglhöf, Elisabeth Seethaler,
Elfriede Windischbauer, Günter Wohlmuth

Chefredaktion:
Silvia Giger
Iwan Pasuchin
Alle Artikel wurden einem
Peer Review unterzogen

Lektorat:
Iwan Pasuchin

Layout/Satz:
Hans-Peter Priller

Fotos Beiträge:
Falls nicht anders angegeben: PH Salzburg

Fotos Umschlag:
PH/Colourbox

Druck:
Druckgrafik Elixhausen,
Gnann & Wagner GmbH,
Sachsenheimstraße 7, 5161 Elixhausen

Offenlegung gemäß § 25 Mediengesetz:
ph.script ist die Informationsschrift der
Pädagogischen Hochschule Salzburg und
enthält Beiträge aus Wissenschaft und Leh-
re. Im Zentrum stehen Informationen über
Aspekte der LehrerInnenbildung, wissen-
schaftliche Arbeiten, Projekte, Kooperati-
onen und Publikationen von MitarbeiterInnen
der Pädagogischen Hochschule Salzburg.
Die veröffentlichten Beiträge geben nicht
notwendigerweise die Meinung des Heraus-
gebers wieder.

Haftungsausschluss:
Sämtliche Angaben in dieser Zeitschrift
erfolgen trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne
Gewähr. Eine Haftung der AutorInnen, der
Verlegerin und des Herausgebers ist ausge-
schlossen.

Nutzungsbedingungen:
Nachdruck oder sonstige Wiedergabe und
Veröffentlichung, elektronische Speicherung
und kommerzielle Vervielfältigung, auch ein-
zelner Beiträge, können nur mit schriftlicher
Genehmigung der Medieninhaber erfolgen.

Wenn sich Schulen entwickeln, braucht es die gesamte Schule. Schulentwicklung: Theorie und Praxis	5
Klassenführung im Lehramtsstudium lernen?!	18
Qualitätsentwicklung in der LehrerInnenbildung: Lehrportfolios und Teaching Analysis Poll zur Förderung einer kooperativen Lehr- und Lernkultur im Hochschulwesen	23
Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern als Wirksamkeitsfaktor für schulischen Unterricht	28
Takt als die Bedingung der Möglichkeit von Unterrichtsentwicklung Kritische Anmerkungen aus allgemeinpädagogischer Perspektive	32
Der Stellenwert von Emotionen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen	37
Leiblichkeit und Körperwissen in der Unterrichtsentwicklung	42
EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen, ein Instrument zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Beratung im Kontext von SQA	46
Schulversuch PTS 2020 – Schulentwicklung an der Nahtstelle von Schule und Beruf	52
Praxis neu denken. Die Pädagogisch Praktischen Studien in der Primarstufenausbildung der PH Salzburg Stefan Zweig	59
Professionelles Handeln in Führungssituationen am Beispiel des Chorsingens und Chorleitens	64
Möglichkeit der Förderung von Selbstregulation im Rahmen des Mathematikunterrichts (SelMaReg)	71
Modellieren mit einem Impulsbild. Rechenschwache und nicht rechenschwache Kinder der Primarstufe im Vergleich	80
Leçons d'exil – Exil bildet	91
Begabungsförderung für alle in MINT-Fächern – Utopie oder Realität?	96
Entfaltung der Sozialkompetenz durch Tanz in der Grundschule	100
Autorinnen und Autoren – Kurzporträts	105

Ausgabe 11 2017

phscript

Pädagogische Hochschule Salzburg
Beiträge aus Wissenschaft und Lehre