

F&E Edition

Die Forschungszeitschrift der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg

28 | 2022



Aktuelles aus Schul- und Unterrichtsprojekten in Vorarlberg

F&E Edition
Die Forschungszeitschrift der
Pädagogischen Hochschule
Vorarlberg
28 | 2022

Impressum

Medieninhaberin, Verlegerin

Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Liechtensteinerstraße 33 – 37
6800 Feldkirch, Austria
0043 (0) 5522 / 31199 - 0
office@ph-vorarlberg.ac.at
www.ph-vorarlberg.ac.at

Herausgeberin

Gudrun Quenzel
Pädagogische Hochschule Vorarlberg

Redaktion

Martina Ott
Servicestelle Forschung

Fotos

Alexandra Serra

Gestaltung

Büro Frank Broger

Druck

Thurnher Druckerei, Rankweil
ISSN 1998-4782

Grundlegende Richtung

Offenlegung gemäß § 25 Mediengesetz: F&E Edition ist eine pädagogische Fachzeitschrift. Im Besonderen werden Berichte und Ergebnisse aus berufsfeldbezogenen Forschungsprojekten an der Pädagogischen Hochschule sowie Gastbeiträge zu pädagogischen Forschungsthemen veröffentlicht.

Haftungsausschluss: Sämtliche Angaben in dieser Zeitschrift erfolgen trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr. Eine Haftung der Autor*innen, der Verlegerin und der Herausgeber*in ist ausgeschlossen.

Nutzungsbedingungen

Nachdruck oder sonstige Wiedergabe und Veröffentlichung, elektronische Speicherung und kommerzielle Vervielfältigung, auch einzelner Artikel, nur mit schriftlicher Genehmigung der Medieninhaberin.

Editorial

Gernot Brauchle, Rektor

Das Themenheft der 28. Edition der F&E widmet sich einem breiten Spektrum an spannenden Themen.

Zu Beginn zeigt **Simone Naphegyi** eindrücklich die Praxistauglichkeit von Same Language Subtitling (SLS) für den Erstleseunterricht im ersten Grundschuljahr auf. Unter SLS versteht man, dass das Gehörte auch Wort für Wort in schriftlicher Form – zum Mitlesen – dargeboten wird.

Im zweiten Artikel rückt **Katharina Rümmele** ins Bewusstsein, dass Mobbinghandlungen bereits in der Elementar- und Primarstufe zum Alltag der Kinder gehört und zeigt eindrucksvoll auf, welche Möglichkeiten für Mobbingprävention bereits bestehen bzw. wie hier Interventionen zielführend gesetzt werden können.

Nachhaltiges Handeln in der Gesellschaft sowie das Erlernen von besonderen Werten und Haltungen, insbesondere von Sozial- und Selbstkompetenz, werden von **Stefan Jarau** und **Anja Burtscher-Marte** anhand von Schulgärten als Lernorte aufgezeigt. Ihre aufschlussreiche Studie ist eine spannende Bestandsaufnahme der Situation in Vorarlberg.

Brigitta Békési liefert wertvolle Einsichten über den Prozess der Digitalisierung der Schulen in Österreich. Ihr Beitrag befasst sich dabei mit den Erwartungen und Wünschen von Schüler*innen und Studierenden und damit jener Gruppe, die zwar „in den Genuss von Digitalisierung kommen“, aber bisher kaum untersucht worden sind.

Christoph Erath hat mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule (Larissa Erhart, Heidi Feuerstein, Adrian Hainzl, Hannah Oberdorfer und Laura Seebacher) durch Befragungen von Lehrlingsausbilder*innen und Lehrlingen wertvolle Erkenntnisse für die Anforderungen des Mathematikunterrichts für die Sekundarstufe I gewonnen. Insbesondere das Einbinden der Studierenden in die Untersuchung und den Aus-

tausch mit den Firmen lässt hoffen, dass die Bedarfe von Mathematik in der Ausbildung durch die angehenden Lehrer*innen deutlicher ins Blickfeld rücken.

Die hohe gesellschaftliche Relevanz von Mathematik – im Besonderen die fächerübergreifende Thematisierung von ethischen Aspekten in der Mathematik – wird anschaulich und spannend von **András Bátkai** beschrieben. Gemeinsam mit Studierenden hat er Themen der Ethik erarbeitet, die im Mathematikunterricht bearbeitet werden können.

Im Rahmen einer internationalen Bildungskooperation mit dem Beit Berl College in Israel zeigen **Angelika Ilg** und **Sandra Bellet** eindrucksvoll, dass das innovative Unterrichtsdesign des Mehrsprachigen Lesetheaters subjektiv positive Auswirkungen auf den Prozess des Fremdsprachenlernens hatte und pädagogische, sprachliche und didaktische Kompetenzen erweitert wurden.

Da die Fachsprache Englisch im Schuljahr 2023/24 als Pflichtgegenstand in der Primarstufe eingeführt wird und der Übergang eine Herausforderung darstellen wird, zeigen **Claudia Zeppetbauer** und **Sandra Bellet** anhand einer gemeinsamen Lehrveranstaltung der Primar- und Sekundarstufe einen überzeugenden Lösungsweg auf.

Die demokratiepolitisch wichtige und unerlässliche Kooperation zwischen _erinnern.at_ und der Lehrer*innenausbildung an der Pädagogischen Hochschule wird in Form einer Rückschau, einer gegenwärtigen Bestandsaufnahme und weiterer zukünftiger Ziele in einem tollen Beitrag von **Peter Rheinberger** dargestellt.

Florian Basse berichtet in seinem lesenswerten Artikel über das wichtige Angebot eines neu entwickelten Hochschullehrgangs für Politische Bildung, der entsprechende Kompetenzen zur Vermittlung von Themen der Politischen Bildung anbietet.

Petra Hecht, Julia Marte-Schwald und Peter Theurl zeigen die beeindruckende Kooperation der Praxisschule und der Pädagogischen Hochschule im Bereich der Ausbildung, der gemeinsamen Forschung und Praxis auf. Diese gelebte Kooperation wird hierbei im Rahmen der Umsetzung einer inklusiven Schule nachgezeichnet. Professionelle Lerngemeinschaften von Studierenden (S-PLGs) sind eine äußerst innovative Möglichkeit für die Gestaltung von pädagogisch-praktischen Studien.

Peter Theurl, Anne Frey, Eva Frick, Elke Kikelj-Schwald, Silvia Pichler und Katherine Rümmele berichten in ihrem Artikel von den ersten spannenden Evaluationsergebnissen des Erasmus+ Projekts „Professional Learning Communities as a means for bringing Teacher professionalisation in Teacher education“ (TePinTeach).

Silvia Pichler und Anne Frey beleuchten in ihrem lesenswerten Forschungsbeitrag die Phase der Induktion. Dabei können sie empirisch zeigen, dass das Mentoring einen positiven Beitrag zur Professionalisierung leistet und dennoch Weiterentwicklungen notwendig sind.

Im letzten Beitrag wird von **Eva Bahl-Marte** das ausgezeichnete Buch „Haltung gibt Halt. Mehr Gelassenheit in der Erziehung“ von Eva Maria Waibel besprochen. Die Rezension macht Lust auf mehr und ich kann nur jedem empfehlen, dieses wichtige Buch auch zu lesen.

Viel Spaß beim Lesen dieser Ausgabe!

Inhaltsverzeichnis

- 1** Editorial
Gernot Brauchle

- 4** Bilderbuchpräsentation mit Untertitelung als Unterstützung im Leseerwerbsprozess
Simone Naphegyi

- 9** Mobbing in der Volksschule? Prävention und Intervention am Beispiel der Bildungsregion Vorarlberg
Katharine Rümmele

- 21** Schulgärten in Vorarlberg – Eine Bestandsaufnahme
Stefan Jarau & Anja Burtscher-Marte

- 30** Digitalisierung durch Schüler*innenaugen: kollaborative kreative Aufgaben mit iPads
Brigitta Békési

- 35** Mathematik der Lehrlinge
Christoph Erath

- 43** Mathematik und Ethik: eine Überlegung für zukünftige Lehrpersonen
András Bátakai

- 51** Schulpraxis international: ein mehrsprachiges Lesetheaterprojekt von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg am Beit Berl College in Israel
Angelika Ilg & Sandra Bellet

- 63** Bridging the Gap – eine Pilotstudie zur Akzeptanz einer gemeinsamen Lehrveranstaltung der Primar- und Sekundarstufe zum Thema Übergang im Fachbereich Englisch
Claudia Zeppetbauer & Sandra Bellet

- 73** Kooperation von _erinnern.at_ und PH Vorarlberg
Peter Rheinberger

- 78** Hochschullehrgang Politische Bildung.
Die Entwicklung eines neuen Angebots an der PHV
Florian Bassa

- 83** Gemeinsam auf dem Weg zu einer inklusiven Schule
Petra Hecht, Julia Marte-Schwald & Peter Theurl

- 93** Professionelle Lerngemeinschaften im Bachelorstudium „Lehramt Primarstufe“ – neue Wege in den pädagogisch-praktischen Studien
Peter Theurl, Anne Frey, Eva Frick, Elke Kikelj-Schwald, Silvia Pichler & Katharine Rümmele

- 108** Der Berufseinstieg in das Lehramt – Forschungen zur Induktion mit dem Fokus auf das Mentoring
Silvia Pichler & Anne Frey

- 122** Haltung gibt Halt. Mehr Gelassenheit in der Erziehung
von Eva Maria Waibel
Buchrezension von Eva Bahl-Marte

- 123** Autor*innen

Bilderbuchpräsentation mit Untertitelung als Unterstützung im Leselerwerbsprozess

Simone Naphegyi

Im nachfolgend beschriebenen Unterrichtskonzept wird die Idee von Same Language Subtitling (SLS) aufgegriffen, adaptiert und für den Erstleseunterricht im ersten Grundschuljahr nutzbar gemacht. In einem Kooperationsprojekt mit der Praxisschule der PHV wurde das Unterrichtskonzept im Schuljahr 2020/21 pilotweise von einer Klassenlehrperson umgesetzt und erprobt und von der Autorin fallanalytisch ausgewertet. Dadurch können die Praxistauglichkeit und Entwicklungsmöglichkeiten des Konzepts beschrieben und aufgezeigt werden.

Schlagwörter: Erstleseunterricht, Lesen mit Untertiteln, Förderung von Sprachaufmerksamkeit

Untertitelung von Bilderbüchern für das Lesen nutzbar machen

Same Language Subtitling oder *SLS* lautet die Bezeichnung für ein Konzept, audio-visuelle Inhalte schriftlich zu unterlegen, um das Gehörte auch in schriftlicher Form dargeboten zu bekommen. Wort für Wort wird das, was gehört wird, zu dem, was gelesen wird (Kothari & Bandyopadhyay, 2014).

Brij Kothari, ein indischer Forscher und Sozialunternehmer, verwirklichte dieses Konzept im Rahmen des großangelegten Projekts „Planet Read“ ab 2006 in Indien und untertitelte Bollywood Filmsongs in den jeweiligen Sprachen mit dem Ziel, die Lesekompetenz der vor allem jungen Zuschauer*innen zu erhöhen (Kothari, 2008). „Early-readers when exposed to SLS, try to read along, and in the process, find their reading skills improving“ (Kothari, 2012). In ihrer großangelegten in Indien durchgeführten Studie konnten Kothari und Bandyopadhyay (2014) aufzeigen, dass durch die regelmäßige Beschäftigung mit *SLS* über fünf Jahre, im Ausmaß von etwa einer Stunde pro Woche, die Zahl der funktionalen Leser*innen im Primarschulalter mehr als verdoppelt werden konnte. Als Vergleichsgruppe

nennen die Autor*innen Lernende, die ausschließlich den sonst dort üblichen Primarschulunterricht erhielten.

SLS im Erstleseunterricht

Die nachfolgenden Ausführungen beschäftigen sich damit, wie dieses Konzept von *Same Language Subtitling* für den Leselerwerbsprozess der Primarstufe adaptiert und nutzbar gemacht werden kann. Wie können diese Überlegungen von Kothari niederschwellig in den Erstleseunterricht der Primarstufe integriert werden?

Das Vorlesen nimmt im Unterricht der Primarstufe eine zentrale Bedeutung für das sprachliche und literarische Lernen ein. Darüber herrscht Einigkeit im didaktischen Diskurs. Kretschmer (2011) betont, dass durch das Vorlesen Kinder angeregt werden, die Geschichten mit ihren persönlichen Erfahrungen in Beziehung zu setzen und über Gründe und Konsequenzen von Handlungen nachzudenken.

Das Vorlesen von Bilderbüchern im Rahmen des Erstleseunterrichts und der Buchstabenerarbeitung erweist sich als kognitive Stütze, wenn es darum geht, mit dem in den Fokus genommenen Buchstaben eine inhaltliche Verbindung mit einem Protagonisten*iner Protagonistin eines Bilderbuches zu ermöglichen. Beispielsweise wird im Rahmen der Buchstabenerarbeitung des Vokals „o“ das Bilderbuch „Otto – die kleine Spinne“ von Guido von Genechten vorgelesen. Die Phonem-Graphem-Zuordnung erfährt durch diese erweiterte inhaltliche Verortung und Verbindung mit unterschiedlichen Bilderbuchprotagonist*innen eine zusätzliche inhaltliche Komponente. Über den langen Zeitraum der Buchstabenerarbeitungen im ersten Schuljahr hinweg erhalten die Lernenden so eine Fülle an literarischen Angeboten, die sie in direkten Zusammenhang mit den erlernten Lauten/Buchstaben bringen können (Fend & Naphegyi, 2022).

Um neben der auditiven Darbietung des Bilderbuchtextes im Rahmen des Vorleseprozesses den Lernenden noch eine weitere visuelle Stütze beim Leserwerbsprozess zu bieten, wird der vorgelesene Text, zeitgleich zum Vorlesen, als Untertitel digital über eine Powerpointpräsentation eingeblendet. Der vorgelesene Text erscheint somit, zeichen- oder wortweise animiert, parallel zum Vorlesen durch die Lehrperson. Dadurch wird ermöglicht, dass die Lernenden zur auditiven Texterfahrung eine digitale Schriftbildunterstützung erhalten. Durch eine wort- oder zeichenweise Einblendung des parallel vorgelesenen Textes wird die Orientierung im dargebotenen Text erleichtert.

Die im unterrichtlichen Zusammenhang in den Fokus genommenen Buchstaben werden zusätzlich in der Textdarbietung der Präsentation farblich markiert und so hervorgehoben. Dieser Schritt der Markierung kann beispielsweise auch im Vorfeld bei der Vorbereitung der Präsentation von einzelnen Lernenden übernommen werden, die bereits über Buchstabenkenntnis verfügen.

Unterstützung im Leserwerbsprozess durch das Schriftbild

Das Ziel dieser Methode ist die visuelle Unterstützung durch das Schriftbild. Die bereits sehr früh im Leserwerbsprozess angelegte regelmäßige Begegnung mit der Schrift soll Lernende sensibilisieren, die Verbindung von Gehörtem und Gelesenem zu erkennen. Während bei der klassischen Vorlesesituation im Unterrichtskontext der Primarstufe die Konzentration ausschließlich auf dem Gehörten und der Verbindung zur bildlichen Darstellung liegt, bietet die vorgeschlagene Methode einen direkten und ständigen Einbezug des digitalisierten Schriftbildes, das somit für die Lernenden bewusst oder auch teilweise noch unbewusst Teil einer Gesamtpräsentation wird.

Lernende im Schriftspracherwerbsprozess werden, wie bereits erwähnt, durch diese Methode dahingehend sensibilisiert, dass sich jede Äußerung geschrieben oder gesprochen versprachlichen lässt. Beide Modi verwenden dazu unterschiedliche Mittel. Die Mittel in der gesprochenen Sprache sind akustischer Art. Sie erstrecken sich

in akustischen Wellen und kommen beispielsweise durch Tonhöhenverläufe zum Ausdruck. Die Mittel der geschriebenen Sprache sind Einheiten (Buchstaben, Grapheme), die sich visuell räumlich erstrecken. Sie umfassen graphische Zeichen (Buchstaben), die in einem bestimmten Zeicheninventar (Schriftsystem) Einheiten eines Schriftsystems (Grapheme) repräsentieren (Dahmen & Weth, 2018).

Dem Auf- und Ausbau eines Sichtwortschatzes kommt im Lese(erwerbs)prozess eine zentrale Bedeutung zu. Ein umfangreicher und schnell abrufbarer Sichtwortschatz zeichnet kompetente Leser*innen aus. Sie haben den Vorteil, dass sie einen schnellen und mühelosen Zugriff auf ihren gespeicherten Wortschatz haben. Diese Leser*innen sind in der Lage, visuell wahrgenommene Wörter rasch zu entziffern, mit ihrem semantischen Lexikon abzugleichen, um so rasch zu einer Wortbedeutung zu gelangen. Der Aufbau eines Sichtwortschatzes unterstützt Leser*innen also maßgeblich beim Lese- und Verstehensprozess. Dadurch muss ein Wort nicht lautlich rekodiert werden, sondern kann auf einen Blick erfasst werden. Durch diese automatisierte Worterkennung und das Erkennen der Zusammengehörigkeit von Wortgruppen erhöht sich nicht nur die Lesegeschwindigkeit, es werden auch kognitive Kapazitäten für die hierarchiehöheren Verarbeitungsprozesse – sprich die Verstehensprozesse – freigesetzt (Rosebrock et al., 2017).

Durch den Einsatz von untertitelten Bilderbüchern und somit das wiederholte Präsentieren des Schriftbildes soll die Methode den Auf- und Ausbau eines gesicherten Sichtwortschatzes im Leserwerbsprozess im ersten Schuljahr begleiten und unterstützen.

Erprobung der Methode und Angaben zur Fallanalyse

Die Methode wurde im Schuljahr 2020/21 an der Praxisschule der PHV von einer Lehrperson pilotweise erprobt und umgesetzt. In dieser Klasse wurde für den Schriftspracherwerb das Lehrwerk Karibu (Zoltan et al., 2012) verwendet. Laut Angaben des Verlags arbeitet das Lehrwerk nach dem

Silbenkonzept. In der Pilotklasse wurden, gemäß dem Lehrwerk, synthetische Ansätze der Buchstabenerarbeitung mit dem Silbenkonzept verbunden.

Das Pilotprojekt musste coronabedingt für einige Wochen unterbrochen werden. Die Autorin führte zu mehreren Zeitpunkten während des Schuljahres nicht teilnehmende, direkte Beobachtungen im Unterricht durch. Die Datenerfassung der Fremdbeobachtung (Beobachtung der Lernenden) fand in sprachlich-schriftlicher Form mittels freier Feldnotizen und Feldprotokollen statt (Thierbach & Petschick, 2019). Am Ende des Schuljahres, Anfang Juni 2021, wurde mit der Lehrperson (L1) ein leitfadengestütztes Interview zu ihren Beobachtungen im Umsetzungsprozess geführt.

Ebenso wurden alle Lernenden der Pilotklasse dahingehend mündlich befragt, ob diese der Autorin beschreiben können, wie das Erlernen der Buchstaben während des Schuljahres erfolgte und woran sie sich besonders gut erinnern können.

Weiters wurde am Anfang des Schuljahres 2022/23 ein leitfadengestütztes Interview mit einer ehemaligen Studierenden (L2) der PHV durchgeführt, die diese Methode in einer Lehrveranstaltung kennengelernt und während des gesamten Schuljahres 2021/22 in einer ersten Schulstufe, in der sie als Klassenlehrerin tätig war, umgesetzt hatte.

Die Audiodaten aus den Interviews mit den beiden Lehrpersonen und den Lernenden wurden auszugsweise transkribiert und gemeinsam mit den Feldnotizen und Feldprotokollen inhaltsanalytisch (Kuckartz, 2018) ausgewertet.

Ergebnisse aus der Beobachtung und aus den Rückmeldungen der Lehrpersonen

Im Zuge der unterrichtlichen Erprobung während der Pilotierungsphase in einer ersten Schulstufe mit 22 Lernenden konnte während der nicht teilnehmenden Beobachtung durch die Autorin eruieren werden, dass die Lernenden, die am Beginn ihres Leseerwerbsprozesses stehen, neben dem Zuhören ihren Fokus stark auf den eingeblendeten Text lenkten. Je nach Kompetenzstand im

Leseerwerbsprozess versuchten die Lernenden mehr oder weniger häufig während des Vorleseprozesses mitzulesen. Dies zeigte sich durch spontane Äußerungen von Lernenden zum eingeblendeten Text und durch Beobachtungen von Mundbewegungen bei Lernenden, die auf ein leises Mitlesen bzw. den Versuch des Mitlesens schließen lassen.

Ebenso konnte beobachtet werden, dass einfache Wortwiederholungen und Phrasen, die eine zentrale Rolle im Text spielen, von einem Teil der Lernenden als gesamtes Schriftbild während und nach der Präsentation wiedererkannt wurden, und nicht rekodierend erlesen werden mussten. Dies lässt darauf schließen, dass durch die Methode eine Unterstützung im Auf- und Ausbau des Sichtwortschatzes geboten werden kann. Durch die regelmäßige Darbietung von Texten mit unvertitelten Bilderbüchern kann ein einfacher und niederschwelliger Beitrag zum Auf- und Ausbau des Sichtwortschatzes der Lernenden erfolgen. Ein reichhaltiger und schnell abrufbarer Sichtwortschatz hilft den Lernenden in weiterer Folge zum Aufbau von Leseflüssigkeit, was eine Grundlage für verstehendes Lesen darstellt. „Ein leicht zeitversetztes Vorlesen nach Erscheinen der Wörter hat sich als hilfreich erwiesen, da die Lernenden dann die Chance erhalten, den Text selbst zu erlesen bzw. mitzulesen“ (Fend & Naphegyi, 2022).

Aus einem leitfadengestützten Interview mit der Lehrperson (L1) zur Evaluation der Methode am Ende des Schuljahres geht hervor:

L1: ich habe von anfang an die buchstaben (.) die wir erarbeitet haben (.) markIERT (.) und (.) eigentlich immer wieder (.) einen vergessen ((lacht)) und DEN haben sie immer herausgefunden ((lacht)) mit FREUDen (.) das habe ich beobachtet (.) (Transkript Interview L1)

Diese von der Lehrperson (L1) beschriebene hohe Aufmerksamkeit im Zusammenhang mit dem schriftlich dargebotenen Text spiegelt sich auch in den Beobachtungen der Lehrperson (L2) wider:

L2: und was ich schon gemerkt habe (.) sie reagieren TOTal (.) auf das (.) auf das was man

sichtbar gemacht hat (.) also auch ganz am anfang (.) so im anfangsunterricht (.) wo sie eigentlich noch keinen (.) oder ganz viele kinder (.) nicht alle aber die meisten kinder können noch nicht lesen (.) aber wenn wir jetzt zum beispiel den ersten buchstaben (.) das o (.) thematisiert haben (.) zum beispiel (.) und das war dann (.) war dann (.) hervorgehoben (-) haben sie Total darauf reagiert (.) also sie haben das erkennen können (.) und haben gesagt (.) AH::: DA (.) und haben dann auch gezählt zum beispiel die buchstaben (.) (Transkript Interview L2)

Die Befragung der Lernenden während dieser Pilotierungsphase ergab, dass alle Lernenden neben dem Zuhören, eigenen Angaben zufolge, zusätzlich auf die digital eingeblendete Textvorlage geschaut hatten. Einzelne Lernende gaben an, dass sie während der Vorleseeinheit versucht hatten, den eingeblendeten Textes mitzulesen, was exemplarisch im nachfolgenden Interviewausschnitt zum Ausdruck kommt:

S1: nur manchmal hat (.) hat die [Name der Lehrperson] vergessen ein paar rot anzumalen (.) also die so (.) die wo wir gelernt haben (.) die hat sie manchmal vergessen (.)
I: und das ist dir dann aufgefallen (.)
S1: ja (.)
I: das heißt (.) du hast mitgelesen (.)
S1: ja ja (.) ich glaub (.) ein paar haben auch mitgelesen (.) aber ich weiß nicht wie viele (.) [Das Kind zählt einige Namen von Kindern auf, von denen es vermutet, dass diese auch mitgelesen haben.] (Transkript Interview S1)

Möglichkeiten der Anschlusskommunikation und Differenzierung

Im Anschluss an die Vorleseeinheiten wurden von der Lehrperson (L1) unterschiedliche Möglichkeiten der Anschlusskommunikation eingesetzt. Beispielsweise wurden die Lernenden aufgefordert, die Wörter zu nennen, die im Text einen farbig markierten Buchstaben hatten. Diese wurden an der Tafel gesammelt und auf unterschiedliche Aspekte hin analysiert. Im Laufe des Schuljahres bestand die Aufgabenstellung dann auch darin, die Wörter mit den markierten Buchstaben im Rahmen einer Gruppenarbeit aufzuschreiben.

Die Lehrperson (L1) setzte die Methode im Schuljahr 2021/22 in einer jahrgangsgemischten Grundstufen-I-Klasse erneut ein und konnte die jahrgangsbedingt unterschiedlichen Lernstände für die Umsetzung der Methode vorteilhaft nutzbar machen. Die Lernenden der zweiten Schulstufe wurden vermehrt in den Vorleseprozess miteinbezogen und lasen während der Präsentation einzelne, vorbereitete Textteile vor. Auch das rollenverteilte Vorlesen der wörtlichen Reden durch die Lernenden der höheren Jahrgangsstufe bot abwechslungsreiche Vorleseanreize (Fend & Naphegyi, 2022).

In der Auswertung der Interviews mit den Lehrpersonen zeigte sich ebenfalls, dass die Methode zu einer vermehrten Sprachaufmerksamkeit bei den Lernenden führte. Das Analysieren von spezifischen Merkmalen der Schriftstruktur der deutschen Sprache war integraler Bestandteil der Anschlusskommunikation. Durch die Markierung der Buchstaben oder eben das bewusste Nicht-Markieren bestimmter Buchstaben, z.B. in Konsonantenkombinationen, ergaben sich in den Klassen teilweise sehr anspruchsvolle sprachanalytische Gespräche. Wenn beispielsweise im Wort Katze bei der Affrikate [ts], realisiert durch die Gelenkschreibung (tz) (Eisenberg, 2013), das (t) nicht markiert wird und gemeinsam Begründungen dafür gesucht werden. Diese vermehrte Sprachaufmerksamkeit der Lernenden beschreibt die Lehrperson (L2) mit folgenden Worten:

L2: und was dann auch in weiterer folge passiert ist (.) als sie das schon gekannt haben (.) wo sie auch gewusst haben (.) ah (.) das system funktioniert so (.) da haben sie dann (.) und es ist zum beispiel ein buchstabe einmal nicht angemalt gewesen (.) also nicht markiert (.) oder es ist so gewesen dass es zum beispiel beim i (.) ähm ein langes i zum beispiel gewesen ist (.) also sie haben total ähm dort acht gegeben (.) und die schrift (.) ich habe das gefühl gehabt (.) es interessiert sie und (.) und sie sind so aufmerksam (.) und wach ja (.) (Transkript Interview L2)

Hinsichtlich der impliziten und expliziten Schulung der Sprachaufmerksamkeit bietet die Methode noch zahlreiche weitere Entwicklungs-

möglichkeiten. Beispielsweise könnte durch unterschiedliche farbliche Markierungen verdeutlicht werden, dass in der unbetonten Silbe von deutschen Zweisilbern das Schwa /ə/, das zwar als Schriftzeichen „e“ realisiert wird, als Reduktionsvokal artikuliert wird (vgl. Tage – [ˈta:gə] oder Nase – [ˈna:zə]) (Dahmen & Weth, 2018).

Im Vergleich zur klassischen Vorlesesituation identifizierten die Lehrpersonen bei den Lernenden keine besonderen der Methode geschuldeten Verstehensprobleme auf Inhaltsebene.

Identifizierte Schwierigkeiten während der Umsetzung

Die Lehrperson (L2) wies darauf hin, dass es bei der Umsetzung der Methode etwas Zeit und Geduld brauche, bis eine passende Einstellung der zeichen- oder wortweisen Animation gefunden werden kann, die dem eigenen Vorlesetempo weitestgehend entspricht. Ein Stück weit ist das Vorlesetempo durch die Animation des Textes vorgegeben und es können keine situativen Pausen gesetzt werden.

Auffallend für die Lehrperson (L1) war, dass die Lernenden sich bei den Vorleseeinheiten sehr stark auf die Präsentation und weniger auf sie als Lehrperson konzentrierten. Ihre Rolle als Vorleserin rückte damit etwas in den Hintergrund. Die klassische Vorlesesituation wird aufgebrochen und verändert.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Erprobung der Methode konnte die Praxis-tauglichkeit des Unterrichtskonzepts aufzeigen. Die Lehrperson (L1) führte die Methode auch in den beiden anschließenden Schuljahren weiter, was Hinweise auf eine hohe Akzeptanz durch die Lehrperson gibt. Die Lehrperson (L2) entwickelt die Methode dahingehend weiter, dass sie im zweiten Schuljahr Texte, die von den Lernenden verfasst werden, auf diese Weise mit der gesamten Klasse liest und analysiert. Dabei fällt ihr erneut die hohe Sprachaufmerksamkeit der Lernenden in Bezug auf orthografische Merkmale auf.

Wie bereits im Zusammenhang mit den Möglichkeiten der Differenzierung genannt, lässt sich die Methode hinsichtlich sprachanalytischer Zugänge, die die Sprachaufmerksamkeit der Lernenden implizit und explizit fördern, weiterentwickeln.

Als Forschungsdesiderat können weitere Untersuchungen im Bereich der Wirksamkeit der Methode auf den Auf- und Ausbau des Sichtwortschatzes oder auf die Leseflüssigkeit angeführt werden.

Literaturverzeichnis

- Dahmen, S. & Weth, C. (2018). Phonetik, Phonologie und Schrift. LiLA – Linguistik fürs Lehramt: 4752. Sprachwissenschaft, Lehramt Deutsch. Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838547527>
- Eisenberg, P. (2013). Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik Bd. 1 (4. Aufl.). Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00757-5>
- Fend, A. & Naphegyi, S. (2022). Auf den Spuren der Buchstaben: Untertitelte Bilderbücher als Unterstützung im Leseerwerbsprozess. *Grundschulmagazin*(4), 18–21.
- Kothari, B. (2008). Let a billion readers bloom: Same language subtitling (SLS) on television for mass literacy. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 54(5/6), 773–780. <https://doi.org/10.1007/s11159-008-9110-3>
- Kothari, B. (2012). Let a billion readers bloom: How Bollywood teaches literacy. <https://ollibean.com/how-to-improve-literacy-without-even-trying/>
- Kothari, B. & Bandyopadhyay, T. (2014). Same language subtitling of Bollywood Film songs on TV: Effects on literacy. *Information Technologies & International Development*, 10(4), 31–47.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2017). Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. *Praxis Deutsch* (5. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Thierbach, C. & Petschick, G. (2019). Beobachtung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung: Band 2* (2. Aufl., S. 1165–1181). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_84
- Zoltan, G., Berg, K., Eichmeyer, A., Kunze, H., Mager, E., Stiebritz, C. & von Werder, K. (2012). *Karibu [Volksschule, 1. Schulstufe]*, 1. Aufl., kompetenzorientiert gemäß Bildungsstandards. E. Dorner.

Mobbing in der Volksschule? Prävention und Intervention am Beispiel der Bildungsregion Vorarlberg

Katharine Rümmele

Lange Zeit hat sich die Mobbingforschung an Schulen auf den Bereich der weiterführenden und höheren Schulen beschränkt. Jüngere Studien zeigen allerdings, dass Mobbinghandlungen bereits in der Elementar- und Primarstufe zum Alltag der Kinder gehören. Nach der Auseinandersetzung mit der diffizilen Rolle der Lehrperson innerhalb des Mobbing-Geschehens soll die Bedeutung von Mobbingprävention und gezielter Intervention anhand aktueller Forschungsergebnisse allgemein erläutert und diskutiert werden. Besonderes Augenmerk soll dabei auf das Mehr-Ebenen-Programm „Konflikt-KULTUR“ gelegt werden. Schließlich soll gezeigt werden, wie sich die Bildungsregion Vorarlberg durch den Einsatz der seit dem Schuljahr 2018/19 eingerichteten Koordinationsstelle Mobbing diesem komplexen und hochaktuellen Thema annimmt.

Schlagwörter: Mobbing, Primarstufe, Vorarlberg

Einleitung

Mobbing ist ein fester Bestandteil des Schullebens geworden (Arbeiterkammer Steiermark, 2019; Herpell & Schäfer, 2010). Verschärft wird diese Tatsache in den letzten Jahren durch den alltäglichen Umgang mit digitalen Medien, die den Täter*innen in Form von Cybermobbing neue ungeahnte und für das Opfer allgegenwärtige Möglichkeiten von Gewalt und Schikane bieten (Alsaker, 2017; Herpell & Schäfer, 2010). Selbst Erwachsene scheinen im Netz jegliche Hemmschwelle zu verlieren und schikanieren in der Anonymität des World Wide Web vermeintliche Gegner mit Hasspostings und Schlimmerem. Und auch Erwachsene, die dieser Form der systematischen Gewalt ausgesetzt sind, können – wie im tragischen Fall einer Ärztin aus Oberösterreich – jegliche Hoffnung aufgeben, dass sie dieser schrecklichen Situation jemals entfliehen können und setzen ihrem Leben ein verzweifelter Ende (Schmidt & Das Gupta, 2022). Dass die Schule hier einen gesellschaftlichen und menschlichen Auftrag zu erfüllen hat, wird niemand bezweifeln. Gleichzeitig muss sichergestellt

sein, dass unsere Schulen ein sicherer und angstfreier Ort für alle Kinder sind (Zollneritsch, 2018).

Lehrpersonen und Lehramtsstudierende sind sich dieser Verantwortung in zunehmendem Maße bewusst. Nicht selten waren sie in ihrer eigenen Schulzeit selbst direkt oder indirekt von Mobbing betroffen. Zur Sensibilisierung beigetragen haben außerdem zahlreiche Forschungsprojekte, Publikationen sowie Initiativen auf unterschiedlichsten Ebenen. Auch in den öffentlichen Medien wird Mobbing längst regelmäßig thematisiert. Dennoch ist die Unsicherheit und auch Unwissenheit der handelnden Personen groß und führt in vielen Fällen dazu, dass Mobbing verleugnet, nicht erkannt, verwechselt, bagatellisiert und schließlich falsch bearbeitet wird (Jannan, 2008; Kindler, 2020). An dieser Stelle werden für das weitere Verständnis die wichtigsten Fakten über Mobbing zusammengefasst:

- Mobbing ist ein bewusstes, aggressives Verhalten, das systematisch gegen eine Person gerichtet ist (Schädigungsabsicht).
- Mobbing ist kein Konflikt. Es ist eine Machtdemonstration und zeichnet sich durch ein ungleiches Kräfteverhältnis aus (Machtungleichgewicht).
- Direkte und indirekte Mobbinghandlungen treten immer wieder (ein- bis mehrmals wöchentlich) und über einen längeren Zeitraum auf (Wiederholungsaspekt).
- Mobbing ist ein kollektives Gruppenphänomen, das durch verschiedene Rollen innerhalb des Mobbinggeschehens getragen wird („Täter*innen“ ergreifen die Initiative, „Täter-Opfer“ sind sowohl Opfer als auch Täter*innen, „Assistent*innen“ schikanieren aktiv mit, „Verstärker*innen“ feuern an, „Verteidiger*innen“ versuchen zu helfen, „Außenstehende“ halten sich heraus).
- Jeder kann zum Opfer von Mobbing werden. Das Mobbingopfer kann sich nicht aus eigener Kraft befreien (Hilflosigkeit). (Alsaker, 2004, 2017; Olweus, 2008; BMBWF, 2018; Wachs et al., 2016)

Damit Kinder und Jugendliche besonderen Schutz erhalten, hat die Vollversammlung der Vereinten Nationen am 20. November 1989 eine Vereinbarung über die Kinderrechte beschlossen. Österreich zählt zu den Ländern, die die Konvention von Anfang an unterschrieben haben. Seit sie am 5. September 1992 in Kraft getreten ist, zählt die Einhaltung und Umsetzung dieser Rechte zur Pflicht für alle Verantwortlichen im System Schule. Wer mobbt oder Mobbing zulässt, verletzt somit gleich mehrere Menschen- bzw. Kinderrechte (Alsaker 2004, 2017; UNICEF Österreich, 2022):

- Alle Kinder haben die gleichen Rechte – kein Kind darf benachteiligt werden. (Art. 2)
- Kinder haben das Recht auf eine gesunde Entwicklung. (Art. 6 und 27)
- Kinder haben das Recht auf freie Meinungsäußerung, dürfen damit aber nicht die Rechte anderer verletzen. (Art. 13)
- Kein Kind darf in seiner Privatsphäre verletzt, beschämt oder beleidigt werden. (Art. 16)
- Kinder haben ein Recht auf Schutz gegen alle Formen von Gewalt oder Vernachlässigung. (Art. 19)
- Kinder haben das Recht auf Bildung, den Erhalt der Menschenwürde in der Schule und auf Maßnahmen, die einen regelmäßigen Schulbesuch fördern. (Art. 28)
- Bildung soll zum Ziel haben, die Persönlichkeit des Kindes zu fördern, die Achtung vor den Menschenrechten zu vermitteln und die Kinder auf ein verantwortungsbewusstes, friedliches und tolerantes Leben vorzubereiten. (Art. 29) (UNICEF Österreich, 1990)

Die folgenden Ausführungen werden sich zunächst mit der Frage auseinandersetzen, ab welchem Alter Mobbing tatsächlich ein Bestandteil der kindlichen Lebenswelt ist. Im Anschluss wird, aufbauend auf den gängigsten Unsicherheiten und Fehleinschätzungen im Umgang mit Mobbing, die Rolle der Lehrperson innerhalb des Mobbingystems erläutert und schließlich als Teil einer schulübergreifenden „Zero Tolerance“ und Anti-Mobbing-Kultur betrachtet. Nach diesen theoretischen Ausführungen wird abschließend anhand der praktischen Arbeit der „Koordinationsstelle Mobbing Vorarlberg“ gezeigt, wie

sich die Bildungsregion Vorarlberg seit September 2018 dieser großen Verantwortung und schulischen Herausforderung annimmt.

Mobbing bereits im Kindergarten?

„Jeden Tag werden auf der ganzen Welt schätzungsweise 200 Millionen Kinder und Jugendliche von ihren Gleichaltrigen gemobbt.“ (Alsaker 2017, S. 206) Mit diesen Worten beginnt die von Françoise D. Alsaker initiierte Kandersteger Deklaration gegen Mobbing bei Kindern und Jugendlichen. Die Mobbing-Forschung der vergangenen Jahre hat sich in erster Linie auf Schüler*innen ab der Sekundarstufe fokussiert. Nur wenige Mobbingstudien haben sich mit der Primarstufe oder gar dem Elementarbereich beschäftigt. (Hörmann & Schäfer, 2009). Alsaker (2004, 2017) konnte jedoch in ihrer Berner Kindergartenstudie, in der Kinder zwischen fünf und sieben Jahren sowie deren Lehrpersonen und Eltern befragt wurden, belegen, dass Mobbing bereits im Vorschulalter vorkommt. Je nach Alter werden zwischen 5% und 15% der Kinder mindestens einmal pro Woche zum Opfer von Mobbinghandlungen. In einem Vergleich mehrerer Studien zur Verbreitung von Mobbing ab dem Kindergartenalter kommt Alsaker (2017) zu folgendem Schluss: „Studien, die gleiche Kriterien für die Erfassung von Mobbing benutzen, zeigen, dass Mobbing ca. 25% der Kinder ab Kindergarten direkt betrifft (als Mobber oder Opfer von Mobbing)“ (Alsaker, 2017, S. 71).

Kleinere Kinder werden dabei häufiger von den Großen ausgeschlossen und geplagt als umgekehrt (Alsaker, 2004). Dies deckt sich mit den Untersuchungen von Olweus (2008) in Norwegen, der ebenfalls festgestellt hat, dass es besonders die jüngeren und schwächeren Kinder sind, die von Mobbing betroffen sind. Auch wenn die Mobbingrollen im Kindergartenalter noch nicht so klar definiert sind wie in der Schule, kommen dennoch alle Rollen schon in dieser Altersgruppe vor. Auch lassen sich bereits im Vorschulalter alle Formen von Mobbing – physische, psychische und gegenständliche Gewalt beobachten. Indirektes „Plagen“, beispielsweise in Form von gezieltem Ausschließen, kommt mit 25% gleich häufig vor wie physische Angriffe (Alsaker, 2004). Generell

wurde festgestellt, dass körperliche Formen mit zunehmendem Alter abnehmen. Während sie im Kindergarten noch zu den häufigsten Mobbinghandlungen zählen, nehmen ab dem Schulalter die verbalen und indirekten Formen zu – Mobbing wird subtiler und durch das Hinzukommen von Cybermobbing noch verdeckter für die Erwachsenen (Politi, 2019).

Mobbing beginnt im Kindergarten und setzt sich in den Volksschulen fort. Im Vergleich mit den weiterführenden Schulen zeigen inzwischen zahlreiche Forschungsergebnisse, dass Mobbing auf der Primarstufe sogar prävalenter ist, was vor allem an der deutlich höheren Opferzahl festgemacht werden kann (Pellegrini & Long, 2002; Herpell & Schäfer, 2010; Jannan, 2008). Für Herpell und Schäfer (2010) gilt es, gerade auf die Volksschule ein besonderes Augenmerk zu legen, da sich in dieser Phase erst die kognitiven Fähigkeiten entwickeln, „*die beherrscht sein wollen, um Gruppen erfolgreich zu manipulieren*“ (Herpell & Schäfer, 2010, S. 33). Diese neu entwickelten und über die Volksschulzeit trainierten Fähigkeiten zeigen sich schließlich deutlich beim Übergang von der Volksschule an die weiterführenden Schulen, welcher sich in mehreren Studien als besonders kritischer Zeitraum in Hinblick auf Mobbing herausgestellt hat (Pellegrini & Long, 2002; Herpell & Schäfer, 2010).

Mobbing, Bullying, Konflikt, Streit oder doch „nur Spaß“? – die schwierige Rolle der Lehrperson innerhalb des Mobbing-systems

Unter Kindern und Jugendlichen wird der Begriff Mobbing oft inflationär gebraucht. Zumeist ohne genau zu wissen, worum es sich dabei wirklich handelt (Alsaker, 2017; Kindler, 2020). Das trifft auch immer wieder auf Erwachsene zu – im Bereich der Schule sind es nicht selten die Eltern, die sich klagend oder Hilfe suchend an die Lehrperson wenden, wenn ihr Kind in der Schule laut ihrem Verständnis gemobbt wird (Herpell & Schäfer, 2010; Kindler, 2020). Auch wenn es im Sinne der Schulpartnerschaft wichtig wäre, dass auch Eltern mit der Definition von Mobbing vertraut gemacht werden – beispielsweise durch von der

Schule angebotene Elternabende – sollte Wissen über Mobbing in jedem Fall zur fachlichen Expertise von Lehrpersonen gehören (Herpell & Schäfer, 2010; Jannan, 2008). Sei es, um Eltern und Schüler*innen in konkreten Fällen entsprechend ernst zu nehmen und die Vorfälle nicht als harmlos abzutun, oder um gegebenenfalls darüber aufklären zu können, dass es sich in diesem Fall nicht um Mobbing, sondern um einen Konflikt handelt, der andere Maßnahmen zur Auflösung benötigt (Herpell & Schäfer, 2010; Kindler, 2020). Andererseits führt erst ein ausreichendes Fachwissen dazu, dass Lehrpersonen entsprechend sensibilisiert sind, um die oft sehr subtilen und im Stillen vorhandenen Schikanen von Mobbing überhaupt erkennen und – wenn nötig – wirksame Formen der Intervention anwenden zu können (Alsaker, 2004; Herpell & Schäfer, 2010).

Mangelnde Expertise kann hingegen schwere Folgen haben. So können ein fehlendes Wissen oder vages Halbwissen über Mobbing in der schulischen Praxis oft dazu führen, dass Lehrpersonen nicht oder falsch handeln. Wie bereits eingangs erwähnt, stellt Alsaker (2004) in ihren Untersuchungen fest, dass Lehrpersonen Mobbing oft bagatellisieren – manchmal sogar in guter gemeinter Absicht. Ein weiteres Problem erkennt sie in der Tatsache, dass, wenn Kinder Schikanen von Mitschüler*innen melden, viele Lehrpersonen es als „Petzen“ empfinden und entsprechend damit umgehen. Es zeigt sich die Befürchtung, Kinder würden bei jeder Kleinigkeit zur Lehrperson kommen und selbst kleinste Konflikte nicht mehr selbstständig zu lösen versuchen, wenn jedes Mal darauf reagiert wird (Alsaker, 2004, 2017). Das hat zur Folge, dass die Lehrpersonen oft sehr streng darauf reagieren und die Kinder somit erleben, dass das Melden von Schikanen nicht gelobt, sondern bestraft wird. Alsaker betont in ihren Ausführungen jedoch, wie wichtig es im Kampf gegen Mobbing ist, dass Kinder lernen, „*dass sie das Recht auf Hilfe von Erwachsenen haben. Wenn den Kindern vermittelt wird, dass es unerwünscht ist, aggressive Vorkommnisse zu melden, ... werden die Kinder dazu ermutigt, eher wegzuschauen und zu schweigen, als zu intervenieren*“ (Alsaker, 2004, S. 87). Neben den Lehrpersonen und Eltern wird es also notwendig

sein, auch Kindern und Jugendlichen zu erklären, wie Mobbing von einem Konflikt unterschieden werden kann und welche Konfliktlösestrategien möglich sind, damit diese im Ernstfall selbstständig angewendet werden können.

Eine klare Unterscheidung zwischen Konflikt und Mobbing stellt jedoch selbst für Erwachsene eine der größten Schwierigkeiten im Umgang mit Mobbing dar. Bereits kleinere Vorfälle können Teil eines Mobbingmusters sein und lassen sich, aufgrund des vorhandenen Machtungleichgewichts, nicht von den Kindern selbst lösen. Der Versuch kann letztlich sogar zur Eskalation oder Verfestigung des Mobblings führen. Herpell & Schäfer (2010) stellen in diesem Zusammenhang außerdem fest, dass der Versuch des Opfers sich zu wehren, häufig zur Folge hat, dass es von den Lehrpersonen nicht als Opfer, sondern als vermeintlicher Täter wahrgenommen wird. Und selbst, wenn deutlich wird, dass es sich um ein Mobbingopfer handelt, geben Lehrpersonen diesem Kind erstaunlich oft eine Mitschuld an seiner Situation (Kindler, 2020). Alsaker (2017) spricht in diesem Zusammenhang vom „*Mythos unter Lehrpersonen*“, dass manche Kinder zum Opfersein bestimmt seien. Untersuchungen dazu widerlegen diesen Irrglauben und zeigen deutlich, dass jedes Kind zum Opfer von Mobbing werden kann (Herpell & Schäfer, 2010). Lehrpersonen müssen sich somit ihrer Bedeutung und Verantwortung auf unterschiedlichen Ebenen bewusst sein. In der Volksschule, aber auch an den weiterführenden Schulen, fungieren sie als bedeutendes Vorbild im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung. Sie sind ein entscheidender Faktor für die Dynamik und das Klima innerhalb der Klasse (Herpell & Schäfer 2010; Wilde, 2020).

Kindler (2020) beschreibt in seinen Ausführungen die „Irrwege“ der Lehrperson beim Erkennen von Mobbing und versucht der Tatsache auf den Grund zu gehen, dass Lehrpersonen im Fall von Mobbing häufig wegschauen (aus Unsicherheit, Desinteresse, Zeitmangel, Angst vor zusätzlicher Arbeit ...) oder inkonsequent und fehlerhaft handeln bzw. eingreifen. Als besonders schädlich nennt er unter anderem das bloße Predigen der Lehrpersonen ohne Denkanstöße, das Einfordern von Zwangsentschuldigungen anstelle von

Wiedergutmachungen, das Aufdrängen von Versöhnung und den unreflektierten Umgang mit vorhandenen Präventions- und Interventionsprogrammen. Kindler (2020) stellte ebenso fest, dass strukturelle Probleme zu Überlastung und Ohnmacht von Lehrpersonen führen können. Es wäre demnach zu einseitig, eine mögliche Schuld bzw. Verantwortung für die mangelhafte Bearbeitung von Mobbing nur bei den Lehrpersonen zu sehen. Um Mobbing und Gewalt an Schulen entgegenwirken zu können, müssen auch Verantwortliche aus Politik und Schulaufsicht in die Pflicht genommen werden, damit entsprechende Rahmenbedingungen an unseren Schulen vorliegen, die den Lehrpersonen eine gute pädagogische Arbeit ermöglichen.

Zero Tolerance – Prävention durch Entwicklung einer schulübergreifenden Anti-Mobbing-Kultur

Mobbing ist ein sehr komplexes Geschehen, das von Lehrpersonen oft nicht leicht zu durchschauen ist und deshalb häufig zu großen Unsicherheiten führt wie etwa der Angst, falsch darauf zu reagieren und die Situation zu verschlimmern. Dies begünstigt nicht selten eine Kultur des Wegschauens, welche es durch gezielte Maßnahmen auf unterschiedlichsten Ebenen zu durchbrechen gilt. Auch wenn die einzelne Lehrperson eine bedeutende Rolle im Mobbing-Geschehen einnimmt, muss verdeutlicht werden, dass Mobbing nicht von einzelnen Personen bekämpft werden kann – es braucht eine klare Haltung, die von der gesamten Schule gelebt wird. Im besten Fall liegt eine schulübergreifende Anti-Mobbing-Kultur vor, die von allen Verantwortlichen gemeinsam getragen und konsequent umgesetzt wird (Alsaker, 2017; Kindler 2020). Um Mobbing zu verhindern oder zumindest zu minimieren, ist es zunächst notwendig, alle handelnden Personen innerhalb der Schule für das Thema zu sensibilisieren. Alsaker (2004) stellt fest, dass dazu ein entsprechendes Wissen über Mobbing und über Handlungsmöglichkeiten vorhanden sein muss, damit sich alle Beteiligten ihrer Verantwortung bewusstwerden und schließlich zielgerichtet, effizient und konsequent handeln können. „*Dies*“ – so meint sie – „*ist Gegenstand der Präventionsarbeit*“ (S. 106).

Der erste Schritt in Richtung einer umfassenden Anti-Mobbing-Kultur liegt also darin, Lehrpersonen im Rahmen von Aus- und Weiterbildung gezielt für den Umgang mit Mobbing zu qualifizieren. Dabei sollten folgende Aspekte im Mittelpunkt stehen: generelles Wissen über Mobbing und seine Folgen, Erhöhung der systematischen Beobachtungskompetenz, Wissen über Möglichkeiten der Prävention und Intervention, Kompetenzen in der Gesprächsführung und im Bereich von Lehrerpräsenz bzw. Klassenführung, Erhöhung der Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die eigene Rolle innerhalb des Mobbinggeschehens sowie die Weiterentwicklung kollegialer Kooperation (Kindler, 2020; Herpell & Schäfer, 2010; Alsaker, 2004, 2017).

Auch Olweus (2008) betont den Umstand, dass ein schulisches Konzept zur Bekämpfung von Mobbing nicht bei einzelnen Lehrpersonen und einzelnen Maßnahmen stehen bleiben darf. Es müssen im Sinne eines „Whole School Approach“ Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen (Schule, Klasse und persönliche Ebene) getroffen werden, die in einer gesamtschulischen Zero-Tolerance-Haltung gegen Gewalt münden. Neben dem Anti-Bullying-Programm von Dan Olweus gibt es inzwischen eine Vielzahl an gut dokumentierten und evaluierten Präventions- und Interventionsprogrammen – so zum Beispiel den No Blame Approach von Blum und Beck (2019), Be-Prox von Alsaker (2004, 2017) oder Faustlos von Cierpka (2011). Viele dieser Programme sind sehr handlungsorientiert, bieten Gesprächsleitfäden und genaue Abläufe, um die Anwendung und Umsetzung an den Schulen möglichst einfach zu gestalten. Allerdings ist vor einmaligem Einsatz eines solchen Programms wenig zu erwarten. Wie Hattie (2015) zur Wirksamkeit von sozialem Lernen betont, soll nicht auf kurzfristige Einzelprogramme gesetzt, sondern die Sozialkompetenz der Schüler*innen regelmäßig und langfristig gefördert werden. Ähnlich argumentiert Hilt (2012), wenn er empfiehlt, dass Schulen im Rahmen der Schulentwicklung auf eine langfristige Einbindung von Prävention in den Schulalltag bauen sollten.

Das Mehr-Ebenen-Programm „Konflikt-KULTUR“

Grüner und Hilt (2021), die Entwickler des Präventions- und Interventionsprogramms „Konflikt-KULTUR“, stellen in Anlehnung an Olweus (2008) fest, dass Mobbing nur durch eine koordinierte, systemische Intervention auf mehreren Ebenen nachhaltig bearbeitet werden kann. Im Besonderen betonen sie die Gefahr punktueller, einzelner Projekte, die außerhalb des alltäglichen Schullebens stattfinden. So stellt Grüner (2006) fest, dass gewaltpräventive Maßnahmen den „*Status des Besonderen*“ verlieren müssen, in dem sie direkt in den Schulalltag eingebettet werden. Das Gesamtkonzept von „Konflikt-KULTUR“ soll nachhaltige Schulentwicklung auf mehreren Ebenen ermöglichen (Abb.1). Sie wird im Folgenden überblicksartig beschrieben und diskutiert (AGJ Fachverband, 2022a; Grüner & Hilt, 2021).

Wie bereits erwähnt, sollen Schulen im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention ein angst- und gewaltfreies Lernen für Kinder und Jugendliche ermöglichen. So gehen auch Grüner und Hilt (2021) in ihrem Programm von bestimmten Rechten aus, die gewahrt werden müssen. Dabei soll der autoritative Erziehungsstil die pädagogische Grundlage für das Handeln der Lehrperson in der Klasse bilden (AGJ-Fachverband, 2022a). Studien haben mehrfach gezeigt, dass dieser Erziehungsstil, der sich durch Wärme, Zuwendung und Wertschätzung gepaart mit klaren Grenzen und Strukturen auszeichnet, allgemein als Schutzfaktor für die kindliche Entwicklung gilt und sich im Besonderen äußerst förderlich auf die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes auswirkt (Jenni, 2021).

Auf der Klassenebene wird im Programm von „Konflikt-KULTUR“ zunächst das „Recht auf störungsfreies Arbeiten“ betont. Daraus ergibt sich neben der autoritativen Erziehung ein weiterer Baustein des Programms, der durch die Erhöhung der Lehrer*innenkompetenz im Bereich des „Classroom-Managements“ gutes Arbeiten und Lernen in der Klasse ermöglichen soll (AGJ-Fachverband, 2022a, 2022b). Dadurch wird nicht nur das Recht auf störungsfreien Unterricht gewahrt – Studien aus der Mobbingforschung zeigen, dass

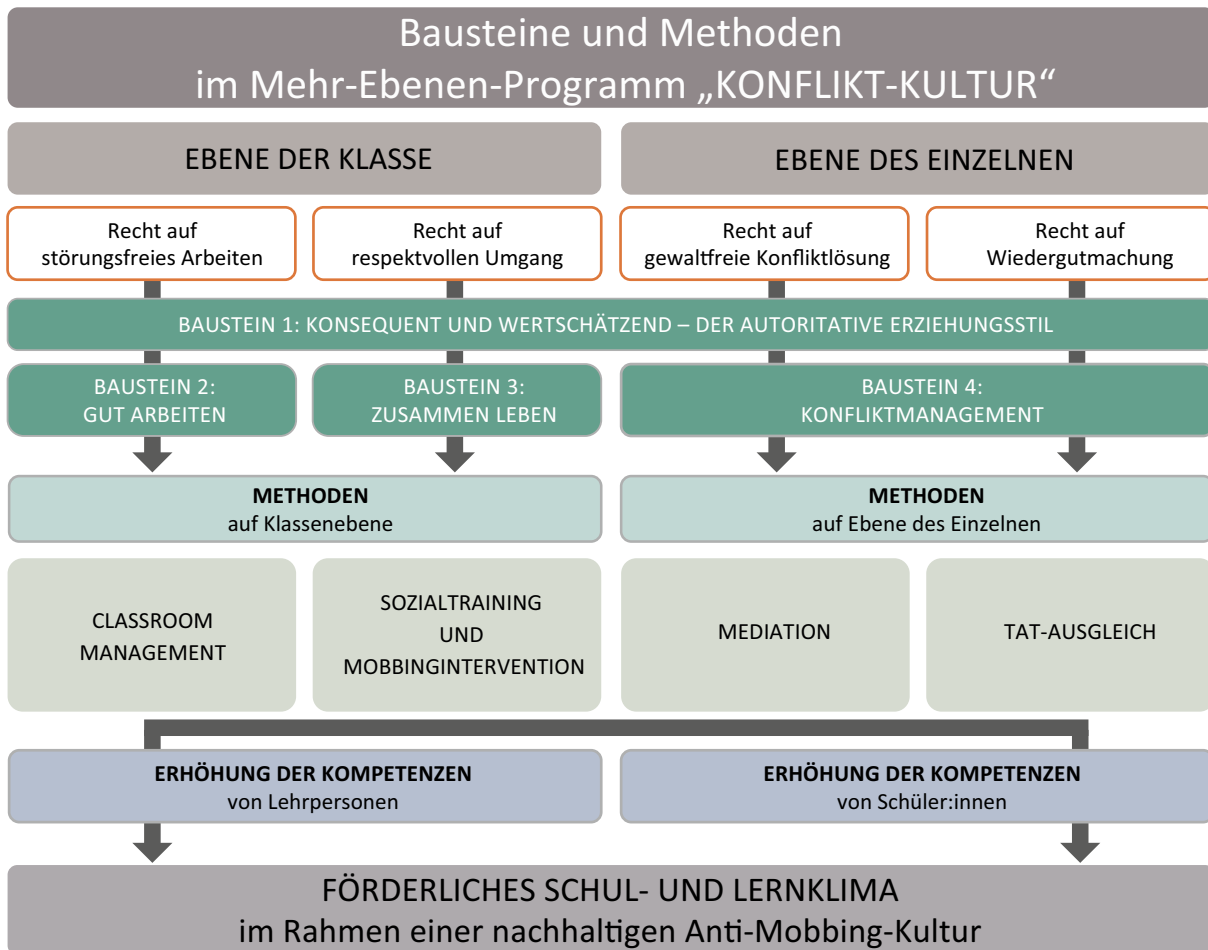


Abb. 1: Mehr-Ebenen-Programm „Konflikt-KULTUR“ (eigene Abbildung in Anlehnung an AGJ-Fachverband, 2022b; Grüner & Hilt, 2021)

angenommen werden kann, dass Kompetenzen im Bereich der Klassenführung einen positiven Effekt im Rahmen der Mobbingprävention haben, nachdem ein signifikanter Zusammenhang zwischen Mobbing und dem Ausmaß an Strukturierung festgestellt wurde. Je mehr Struktur und Präsenz in der Klasse, desto weniger konnte Mobbing beobachtet werden (Alsaker, 2004; Kindler 2020). Kindler (2020) betont in seinen Ausführungen außerdem, dass eine funktionierende Klassengemeinschaft Mobbing nicht zulassen würde. Das Klima innerhalb der Klasse legt fest, ob Mobbing geduldet und damit zu einem festen Bestandteil des Schulalltages wird (Herpell & Schäfer, 2010).

Das Programm „Konflikt-KULTUR“ nimmt sich dieser Tatsache im Baustein „Zusammen leben“ an.

Dabei geht es auf der Ebene der Klasse um das „Recht auf respektvollen Umgang“, auf der Ebene des Einzelnen sollen das „Recht auf gewaltfreie Konfliktlösung“ sowie auf „Wiedergutmachung“ gewahrt werden. Auf Klassenebene sollen hierzu einerseits die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen durch ein nachhaltiges Sozialtraining erhöht werden. Andererseits sollen Lehrpersonen dazu befähigt werden, gezielte Mobbinginterventionen in ihren Klassen bzw. an ihren Schulen durchzuführen. Auf der Ebene des Einzelnen sollen Lehrpersonen ihr Wissen über systemisches Konfliktmanagement (Baustein 4) erhöhen und an ihre Schüler*innen weitergeben können. Mediation und Tat-Ausgleich als Möglichkeiten der konstruktiven Konfliktbearbeitung stellen in diesem Zusammenhang die methodische Basis dar. Damit wird das Programm der

oben beschriebenen Forderung von Lehrpersonen gerecht, dass Schüler*innen lernen müssten, Konflikte auch eigenständig zu lösen – vorausgesetzt sie wurden bereits dahingehend sensibilisiert und geschult, Mobbing und Konflikte voneinander zu unterscheiden. Letztlich zielen alle Bausteine und Methoden des Programms von Grüner und Hilt (2021) darauf ab, die Kompetenzen von Lehrpersonen und Schüler*innen dahingehend zu erhöhen, dass sie durch den Zuwachs an Wissen entsprechend sensibilisiert sind, gemeinsame Werte, Normen, Arbeitshaltungen und soziale Regeln entwickeln und dass sie gleichzeitig ihr Handlungsrepertoire erhöhen, um Gewalt und Mobbing aktiv vorbeugen und beenden zu können. Dadurch soll es Schulen langfristig ermöglicht werden, im Rahmen einer nachhaltigen Anti-Mobbing-Kultur, ein förderliches Schul- und Lernklima für alle am Schulleben Beteiligten zu schaffen.

Abschließend soll nun der Fortbildungslehrgang „Freiburger Sozialtraining und systemische Mobbingintervention“ in den Fokus genommen werden. Durch den Abschluss dieses Lehrgangs werden Lehrpersonen befähigt, in ihrer eigenen oder einer fremden Klasse ein zweitägiges Sozialtraining durchzuführen. Wird das Sozialtraining nicht von der Klassenlehrperson durchgeführt, ist diese während des Trainings durchgehend anwesend, da die gemeinsam erarbeiteten Werte und Regeln im Sinne der Nachhaltigkeit auch nach dem Training konsequent weitergeführt werden müssen. (Linßer, 2019) Dabei stehen nach Grüner und Hilt (2021) folgende Inhalte im Mittelpunkt:

*„Die Kinder und Jugendlichen erfahren, wie sie mit Mobbing, mit Konflikten ... umgehen können und wie sie lernen können, ehrlich zu sein, die eigene Meinung offen zu äußern und die Meinung anderer zu respektieren, soziale Regeln für das Zusammenleben zu entwickeln und sich gegenseitig bei der Einhaltung dieser Regeln zu unterstützen, unsoziales Verhalten von Mitschüler*innen ... konstruktiv zu kritisieren und prosoziales Verhalten anzuerkennen, problematische Verhaltensweisen unter Mithilfe der Klasse ... in kleinen, realistischen und überprüfbaren Schritten abzubauen.“ (S. 6)*

Das „Freiburger Sozialtraining“ wurde seit 1997 immer wieder evaluiert und weiterentwickelt (AGJ-Fachverband, 2022a). Eine von Linßer (2019) durchgeführte Evaluation des Programms konnte zeigen, dass es im Anschluss an das Sozialtraining sowohl aus Schüler*innensicht als auch aus Sicht der Lehrpersonen zu einer signifikanten Abnahme in den Bereichen Cliquenbildung, Aggressionen gegen Mitschüler*innen sowie Diskriminierung von Mitschüler*innen kam. Die befragten Lehrpersonen stellten außerdem eine Zunahme des prosozialen Verhaltens, der Durchsetzungsfähigkeit, der Selbstkontrolle, des Einfühlungsvermögens und der Selbstwahrnehmung bei ihren Schüler*innen fest. In den Bereichen Viktimisierung und Aggression konnte von den Lehrpersonen eine Abnahme beobachtet werden. Insgesamt wurde das Programm von einer großen Mehrheit der Schüler*innen als positiv bewertet und sie gingen mehrheitlich davon aus, dass sich das Programm förderlich auf ihre Klassengemeinschaft auswirken würde. Die Lehrpersonen bewerteten das stattgefundene Training und seine Wirksamkeit durchwegs noch positiver als die Schüler*innen.

Prävention und Intervention in der schulischen Praxis – Koordinationsstelle Mobbing Vorarlberg

Auch an Vorarlberger Schulen ist Mobbing allgegenwärtig. Schon in einem im Jahr 2004 veröffentlichten Themenheft „Mobbing“ zeigen die Beratungslehrpersonen auf, dass auch in Vorarlberg dringender Handlungsbedarf besteht (Caldonazzi et al., 2004). Um die Brisanz des Themas zu verdeutlichen, wurden alle durch die Beratungslehrpersonen dokumentierten Mobbingfälle in den jährlichen Arbeitsberichten festgehalten. Im Folgenden wird die Dokumentation eines Falls angeführt, der sich kurz vor der Initiierung der Koordinationsstelle Mobbing an einer Vorarlberger Mittelschule ereignete und durch eine damalige Beratungslehrerin persönlich dokumentiert wurde. Anhand dieser Fallbeschreibung wird noch einmal verdeutlicht, wie sich alle zuvor in der Theorie aufgezeigten Ergebnisse aus der Mobbingforschung im praktischen Alltag in den Schulen wiederfinden. Der Name der Schülerin

wurde zum Zwecke der Anonymisierung pseudonymisiert.

Unveröffentlichte Dokumentation einer Beratungslehrerin: Aufgrund suizidaler Äußerungen im Rahmen einer Deutsch-Hausübung wird Anna, 13 Jahre, von der Beratungslehrerin der Schule zu einem Gespräch gebeten. Im Rahmen dieses Gesprächs erzählt sie, dass sie sich schlecht fühlt und sie tatsächlich immer wieder mit dem Gedanken kämpft, sich das Leben zu nehmen. An manchen Tagen sind die Gedanken sehr konkret. Sie erzählt von ihrer Familie, von ihren Eltern, mit denen sie viel streitet. In Bezug auf ihr Wohlbefinden in der Schule erwähnt Anna, dass sie nicht viele Freunde in der Klasse hat und dass sie sowieso lieber für sich sei. Erst einige Zeit später erfährt die Beratungslehrerin im Gespräch mit einer Mitschülerin, dass es in der Klasse große Probleme gibt und die Schüler*innen allgemein sehr schlecht miteinander umgehen. Aber vor allem Anna wird regelmäßig „fertig gemacht“. Tatsächlich stellt sich heraus, dass Anna schon seit der Volksschulzeit systematisch von einigen Mitschüler*innen geärgert, verspottet, ausgelacht, beschimpft, ausgeschlossen und schikaniert wird. Sie sei immer schon so komisch gewesen, entschuldigen die Täter ihr Verhalten. Auch der Wechsel in die Mittelschule verbessert ihre Situation nicht. Im Gegenteil, die Angriffe der Mitschüler*innen werden schlimmer und greifen mit dem „Seuchenspiel“ schließlich auf die ganze Schule über. Anna ist „die Seuche“ – wer sie oder auch nur eine ihrer Sachen, ihren Tisch oder Stuhl berührt, steckt sich mit der Seuche an und darf jetzt auch nicht mehr berührt werden. Auf Nachfrage erfährt die Beratungslehrerin, dass Anna sich anfangs noch gegen die Schikanen gewehrt hat. Aber da es dadurch eher schlimmer wurde, lässt sie es jetzt über sich ergehen und hofft, dass die Schulzeit schnell vorbeigeht. Gespräche mit den Mitschüler*innen ergeben, dass Anna ihnen teilweise zwar leid tut, sie sich aber inzwischen nicht mehr durchsetzen können. Die Dynamik in der Täter*innengruppe ist schon viel zu stark, die Angst selbst zum Opfer zu werden, zu groß. Annas Lehrpersonen reagieren sehr unterschiedlich. Mitbekommen haben sie beinahe nichts. Manche sind sehr bestürzt und erschro-

cken. Andere sind der Meinung, Anna wäre eben ein etwas seltsames Mädchen und würde die anderen auch immer wieder provozieren. Mitschüler*innen berichten von einzelnen Lehrpersonen, die sich sogar indirekt beteiligen und offen vor der Klasse ihre „Witzchen“ über Anna oder einzelne andere Schüler*innen machen. Die Bearbeitung des Falles erweist sich aufgrund des fehlenden Bewusstseins der Erwachsenen und dem Nicht-Vorhandensein einer schulübergreifenden Anti-Mobbing-Kultur als sehr schwierig und bleibt letztlich bei einzelnen Maßnahmen auf Schüler*innen- und Klassenebene stehen. Zunächst zeigen diese Maßnahmen Wirkung, letztlich scheitern sie aber am Fehlen einer konsequenten Haltung der am Schulleben beteiligten Erwachsenen.

Seit 2015 setzte sich die Kinder- und Jugendanwaltschaft Vorarlberg gemeinsam mit dem für die Beratungslehrpersonen verantwortlichen Landesschulinspektor vehement für die Implementierung einer Stelle zur Koordination von Mobbing in Vorarlberg ein (Rauch, 2016, 2017). Mit Beginn des Schuljahres 2018/19 wurde diese – angeschlossen an die Heilstättenschule Vorarlberg – direkt in das regionale Schulsystem integriert und hat es sich seither zur Aufgabe gemacht „*Mobbing vorzubeugen, nachhaltig zu unterbrechen und die Menschen dafür zu sensibilisieren*“ (Koordinationsstelle Mobbing, 2020; VOL.AT – Vorarlberg Online, 2019). Im Mittelpunkt der Arbeit stehen dabei die Bearbeitung aller eingehenden Anfragen, die Abklärung und Aufarbeitung von Mobbing, Informationen und Beratung bei der Implementierung von Präventionsmaßnahmen, die Initiierung von Interventionsmaßnahmen bei konkreter Anlassfällen, die Vermittlung von Gewalt- und Mobbingpräventionsworkshops für Schulen, die Organisation von Fortbildungen für Lehrpersonen sowie die Vernetzung mit schulischen und außerschulischen Systempartner*innen (Koordinationsstelle Mobbing, 2020).

Aktuell liegen keine veröffentlichten Daten zur Arbeit der Koordinationsstelle Mobbing vor. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die von Elfriede Böhler, Leiterin der Koordinationsstelle, verfassten unveröffentlichten Jahresberichte zu den Schuljahren 2018/19 bis 2021/22.

In den vergangenen vier Jahren hat die Koordinationsstelle Mobbing beinahe 500 konkrete Mobbing-Fälle bearbeitet. Nicht miteingerechnet sind die unzähligen Anfragen, welche in nur einer einzigen Kontaktaufnahme direkt erledigt werden konnten – schon im ersten Jahr berichtet die Leiterin der Koordinationsstelle von bis zu 90 Telefonanrufen, die sie pro Woche erreichen. Mit 181 Fällen kam es im vergangenen Schuljahr beinahe zu einer Steigerung von 50% der Fallzahlen. Dabei kamen die Anfragen aus allen Regionen Vorarlbergs und betrafen alle Schultypen, wobei im Bereich der Mittelschulen die meisten konkreten Mobbing-Fälle aufgearbeitet wurden (87 Fälle im Schuljahr 2021/22). Aber auch in den Volksschulen kam es mit 38 Fällen im Schuljahr 2021/22 zu einer beachtlichen Anzahl an bearbeiteten Fällen (Böhler, 2019, 2020, 2021, 2022).

Das Interesse an der Koordinationsstelle ist von Anfang an sehr groß. Es wird deutlich, wie viel Unsicherheit im Umgang mit Mobbing an den Schulen bei allen Beteiligten herrscht. In erster Linie melden sich Lehrpersonen und Schulleitungen, die Fälle besprechen möchten oder Interesse an einem Präventions-Workshop für ihre Schule bzw. Klasse haben. Auch Schüler*innen melden sich immer wieder bei der Koordinationsstelle. Ein beachtlicher Teil der Anfragen kommt auch von besorgten und verzweifelten Eltern, die nicht wissen, wie sie am besten vorgehen sollen oder das Gefühl haben, im Gespräch mit der Schule nicht gehört worden zu sein. Des Weiteren nützen von Anfang an die verschiedenen Unterstützungssysteme innerhalb des Schulsystems (Beratungslehrpersonen, Schulsozialarbeiter*innen, Social Networker*innen, Schulärzt*innen) das neue Angebot für Fallbesprechungen und als Möglichkeit zur Intervention. Erstaunlich ist die Vielzahl an Anfragen von außerschulischen Unterstützungssystemen wie beispielsweise dem AKS Kinderdienste, die an anonymen Fallbesprechungen interessiert sind, aber auch von freien Therapeut*innen, die aus Sorge um ihre jungen Klient*innen anrufen. Auch zahlreiche andere Institutionen zeigen großes Interesse an Vernetzung und Zusammenarbeit (IFS, SUPRO, Zick Zack, Ambulanter Familiendienst, Polizei, Vorarlberger Familienverband, PINA u. v. m.). In den

Berichten wird deutlich, wie groß die Ohnmacht und damit der Bedarf an einer solchen Stelle in Vorarlberg war bzw. ist. Auch andere Bundesländer melden sich – so möchte zum Beispiel die Landesregierung der Steiermark eine ähnliche Stelle einrichten und bittet um einen informellen Austausch (Böhler, 2019, 2020, 2021, 2022). Heute ist eine entsprechende Koordinationsstelle auch in der Steiermark eingerichtet. Im Gegensatz zu Vorarlberg wurde sie dort aber nicht über die Bildungsdirektion direkt ins regionale Schulsystem eingegliedert, sondern ist Teil der steirischen Kinder- und Jugendanwaltschaft (Rossacher, 2019).

Beginnend mit dem Schuljahr 2018/19 werden den Schulen durch die Koordinationsstelle Mobbing Möglichkeiten zur Prävention und Intervention an ihrem Schulstandort vermittelt. So zum Beispiel Gewalt- und Mobbingworkshops der „koje“ (Koordinationsbüro für Offene Jugendarbeit und Entwicklung in Vorarlberg), die ab der 5. Schulstufe angeboten werden sowie Angebote der außerschulischen Schulsozialarbeit „Zick Zack“ für die Volksschulen. Vor allem wird aber auch auf die Einbeziehung bereits im Schulsystem vorhandener Ressourcen wie Beratungslehrpersonen (jetzt: Pädagogische Berater*innen), Schulsozialarbeiter*innen oder Social Networker*innen gesetzt, die die Schulen vor Ort mit ihrer Expertise bei der Bearbeitung konkreter Mobbingfälle unterstützen und Maßnahmen zur Prävention von Mobbing an den Schulen initiieren (Böhler, 2019, 2020, 2021, 2022).

Ein besonderer Schwerpunkt der Koordinationsstelle Mobbing liegt darin, Lehrpersonen gezielt im Bereich der Mobbingprävention und -intervention weiterzubilden. In Kooperation mit dem Institut für „Konflikt-KULTUR“, unter der Leitung von Thomas Grüner, werden durch die Koordinationsstelle Weiterbildungslehrgänge für Lehrpersonen organisiert. Im Februar 2019 konnte der Lehrgang „Freiburger Sozialtraining und systemische Mobbingintervention“ erstmals für 20 Vorarlberger Lehrpersonen angeboten werden (Böhler, 2019, 2020, 2021, 2022). Die von Linßer (2019) evaluierten positiven Effekte dieses Programms decken sich mit den Rückmeldungen von Eltern, Lehrpersonen und Schüler*innen zum Freiburger Sozial-

training, die in den Berichten von Elfriede Böhler angeführt sind (Böhler, 2022).

„Als ich die Kinder in der 3. Klasse übernommen habe, gab es einige Probleme im Sozialverhalten ... Ein neuer Schüler, der wiederholen musste, machte die ganze Situation noch schwieriger. Dieser Junge war sehr verhaltensauffällig und hat die Kinder oft geschlagen und beschimpft. Es gab noch einige andere Kinder, die auffällig waren. Das Sozialtraining ... war sehr erfolgreich. Wir haben regelmäßig in der Klasse daran gearbeitet, Lobbriefe, Verbesserungsbriefe und Wunschbriefe geschrieben. Dieser Junge ist zum Ende der 4. Klasse komplett verändert, er hält sich an die Regeln, hat mit dem Schlagen und mit den Beschimpfungen aufgehört. Er behauptet selbst, dass es ihm sehr geholfen hat. Ich habe auch das ganze Jahr mit dem Anerkennungssystem gearbeitet und die Kinder waren sehr motiviert, Stempel und Jokerkarten zu sammeln. Ich habe durch dieses Sozialtraining Schüler ausgebildet, die, wenn sie jetzt weitergehen, ganz sicher bei Mobbing NICHT wegschauen werden und auch selbst wissen, wie sie sich davor schützen können. ... Ich bin seit fast 30 Jahren Lehrerin und habe für mich ein Instrument gefunden, um selbst auch entspannter unterrichten zu können.“ (Böhler, 2022)

Bis heute konnten drei Gruppen den Lehrgang abschließen, die seither die Koordinationsstelle Mobbing mit der Durchführung von Sozialtrainings in zahlreichen Klassen und Schulstandorten unterstützen. So konnten in den Schuljahren 2019/20 und 2020/21 Sozialtrainings in 137 Vorarlberger Schulklassen aller Schultypen durchgeführt werden, im Schuljahr 2021/22 wurden 750 Stunden in diese Form der Mobbingprävention und -intervention investiert. (Böhler, 2019, 2020, 2021, 2022) Um dem tatsächlichen Bedarf an Interventionen gerecht zu werden, wäre es für Böhler (2019) sinnvoll, wenn es zukünftig an jedem Schulstandort ein bis zwei ausgebildete Lehrpersonen geben könnte, die zur Sensibilisierung des Themas beitragen, ihr Wissen weitergeben, Interventionen anleiten und durchführen und so zur Entwicklung einer gesamtschulischen Anti-Mobbing-Kultur beitragen können.

Schlussbemerkung

Alle Erwachsenen, die jetzt oder zukünftig Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen an unseren Schulen übernehmen, haben die Pflicht, im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention sicher zu stellen, dass durch eine „Zero Tolerance“-Haltung Mobbing möglichst verhindert oder zumindest minimiert wird. Die Koordinationsstelle Mobbing der Bildungsdirektion Vorarlberg leistet einen wichtigen Beitrag dazu, der Vision einer möglichst gewaltfreien, sicheren Schule ein großes Stück näherzukommen. Da Mobbing nicht von einzelnen Personen bekämpft werden kann, muss ihre Arbeit auf allen Ebenen des Bildungssystems unterstützt werden – eine Ausweitung des „Whole School Approach“ auf einen „Whole System Approach“ könnte dazu beitragen, dass Mobbing zukünftig über einen klaren Erziehungsauftrag unserer Schulen auch gesamtgesellschaftlich minimiert wird.

Die Bemühungen der Koordinationsstelle Mobbing, im Rahmen von gezielten Fortbildungen möglichst viele Lehrpersonen und in der Folge ganze Schulen zu erreichen, sind ein wichtiger Baustein der Prävention. Auf der Ebene der Lehrpersonen ist es jedoch unerlässlich, diese möglichst frühzeitig, also schon während der Ausbildung, für das Thema zu sensibilisieren und ihnen praktische Handlungsmöglichkeiten vorzustellen. Wissen über Mobbing darf innerhalb der Lehrer*innenbildung nicht dem Zufall überlassen werden. Um sicherzustellen, dass alle angehenden Lehrpersonen im Rahmen ihrer Ausbildung an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen entsprechendes Wissen erhalten, sollte demnach darauf geachtet werden, dass Mobbingprävention und -intervention in den Curricula eindeutig abgebildet ist.

Mobbing beginnt im Kindergarten, was bedeutet, dass neben den Lehrpersonen auch die Elementarpädagog*innen entsprechend aus- und weitergebildet werden müssen. An den Pädagogischen Hochschulen werden neben Primar- und Sekundarstufenlehrpersonen seit dem Studienjahr 2021/22 auch Elementarpädagog*innen im Bachelorstudiengang „Elementarpädagogik –

Frühe Bildung“ berufsbegleitend aus- und weitergebildet. Es können auf Ebene der Pädagogischen Hochschulen demnach alle Pädagog*innen unseres Bildungssystems erreicht und entsprechend aus- bzw. weitergebildet werden. Innerhalb der Bildungsregion Vorarlberg könnte das Ziel, an jeder Schule mindestens zwei Mobbing-Expert*innen zu haben, über eine verstärkte Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschule mit der Koordinationsstelle Mobbing wesentlich schneller erreicht werden. Ein Angebot, schon während des Studiums an den Fortbildungen bzw. Lehrgängen der Koordinationsstelle teilzunehmen, würde dazu beitragen, angehende Lehrpersonen zu sensibilisieren und ihre pädagogische Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit durch die enge Verzahnung von theoretischem Wissen über Mobbing mit konkreten, praktischen Maßnahmen und Handlungsanleitungen zu steigern.

Wenn wir die Vision einer schulübergreifenden, gesamtgesellschaftlichen Anti-Mobbing-Kultur weiterdenken, sind auch die Verantwortlichen von Schulaufsicht und Politik gefordert. So könnte die Schulaufsicht ein besonderes Augenmerk darauflegen, dass Gewalt- und Mobbingprävention in den Schulen nicht dem Zufall überlassen ist, sondern zu einem erforderlichen Bestandteil von Schulentwicklung gemacht wird. Um nachhaltige Schulentwicklung nicht nur in Form einer von oben auferlegten Pflicht, sondern aus eigenem, pädagogischen Antrieb bestmöglich zu betreiben, brauchen Schulen auch bestmögliche Rahmenbedingungen. Unsere Schulen sind aktuell jedoch gekennzeichnet von großen strukturellen Problemen, man denke nur an den akuten Lehrer*innenmangel mit seinen direkten Folgen: große Klassen, überarbeitete Lehrpersonen mit einer hohen Stundenanzahl, Studierende, die neben einem Vollzeitstudium immer mehr Stunden an Schulen übernehmen, Quereinsteiger*innen ohne ausreichende pädagogische Qualifikation sowie fehlendes Unterstützungspersonal. Auch in den Kindergärten zeigt sich ein ähnliches Bild. Es liegt an der Politik, diesen Problemen ausreichend Beachtung zu schenken und ihnen durch gezielte und gut durchdachte Maßnahmen entgegen zu wirken, damit die Pädagog*innen an unseren Schulen und Kindergärten jetzt und in

Zukunft ausreichend Energie haben, um Mobbing frühzeitig wahrzunehmen, ihm professionell zu begegnen und es durch präventive Maßnahmen nachhaltig zu minimieren.

Literatur

AGJ-Fachverband (2022a). Konflikt-KULTUR | Das Mehr-Ebenen-Programm des AGJ-Fachverbandes. Abgerufen am 21. Oktober 2022, von <https://www.agj-freiburg.de/kinder-jugendschutz/konflikt-kultur>

AGJ-Fachverband (2022b). Konzept – KONFLIKT-KULTUR Demokratie, Bildung, Prävention. Abgerufen am 21. Oktober 2022, von <https://www.konflikt-kultur.de/konzept.html>

Arbeiterkammer Steiermark (2019). Mobbing und Gewalt im Schulbereich: Eine Bestandsaufnahme unter steirischen Schülerinnen und Schülern, ergänzt um qualitative Gespräche mit Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Bereichen.

Alsaker, F. D. (2004). Quälgeister und ihre Opfer: Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht (1., unveränd. Nachdr.). Hogrefe AG.

Alsaker, F. D. (2017). Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule. Hogrefe.

BMBWF (2018). Mobbing an Schulen: Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing.

Böhler, E. (2019). Bericht der Mobbing-Koordinationsstelle über das Schuljahr 2018/2019. Unveröffentlichtes Manuskript.

Böhler, E. (2020). Bericht der Mobbing-Koordinationsstelle über das Schuljahr 2019/2020. Unveröffentlichtes Manuskript.

Böhler, E. (2021). Bericht der Mobbing-Koordinationsstelle über das Schuljahr 2020/2021. Unveröffentlichtes Manuskript.

Böhler, E. (2022). Bericht der Mobbing-Koordinationsstelle über das Schuljahr 2021/2022. Unveröffentlichtes Manuskript.

Blum, H. & Beck, D. (2019). No Blame Approach – Mobbing-Intervention in der Schule – Praxishandbuch (6., aktualisierte Auflage). fairaend.

Caldonazzi, C., Feurstein, D. & Ammann, S. (2004). Themenheft Mobbing. BeratungslehrerInnen Vorarlberg.

Cierpka, M. (2011). Faustlos – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen (2. Aufl.). Verlag Herder.

Grüner, T. (2006). Erfolgsbedingungen von Mehr-Ebenen-Programmen zur Gewaltprävention. In B. Bannenberg & D. Rössner, Erfolgreich gegen Gewalt in Kindergärten und Schulen (S. 81–134). Beck.

Grüner, T. & Hilt, F. (2021). Freiburger Sozialtraining und systemische Mobbingintervention. Ein Trainingsprogramm für Klassen und Gruppen. (3. aktualisierte Aufl.). AGJ-Verlag Freiburg.

Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2015). Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“. Beltz Verlag.

Herpell, G. & Schäfer, M. (2010). Du Opfer!: Wenn Kinder Kinder fertigmachen (2. Aufl.). Rowohlt.

- Hilt, F. (2012). Vortrag „Konflikte regeln und Werte vermitteln“ beim Fachforum FAIR LEBEN MIT KONFLIKT-KULTUR am 17. Juli 2012 in Freiberg [Video]. YouTube. Abgerufen am 21. Oktober 2022, von https://www.youtube.com/watch?v=wMbpV7Eg_5w
- Hörmann, C. & Schäfer, M. (2009). Bullying im Grundschulalter – Mitschülerrollen und ihre transkontextuelle Stabilität. In *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* (2. Aufl., Bd. 58, S. 110–124).
- Jannan, M. (2008). *Das Anti-Mobbing-Buch: Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln* (1. Aufl.). Beltz.
- Jenni, O. (2021). *Die kindliche Entwicklung verstehen: Praxiswissen über Phasen und Störungen* (1. Aufl.). Springer.
- Kindler, W. (2020). *Mobbing – Fehler vermeiden, gute Lösungen finden* (1. Aufl.). Beltz.
- Koordinationsstelle Mobbing (2020). Heilstättenschule Vorarlberg. Abgerufen am 16. Oktober 2022, von <http://www.hsv.snv.at/mobbing/>
- Linßer, J. (2019). Möglichkeiten der Förderung einzelner Dimensionen sozialer Kompetenzen im Kontext von Schule: Programmevaluation „Sozialtraining und Mobbingintervention – Systemisch denken und handeln. UTB.
- Olweus, D. (2008). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können* (1. Nachdr. der 4., durchges. Aufl. 2006). Huber, Bern.
- Pellegrini, A. D. & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259–280. <https://doi.org/10.1348/026151002166442>
- Politi, S. (2019). Was ist Mobbing und wie kann man es erkennen? In Böhmer & Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 1–18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7_1
- Rauch, M. (2016). *Tätigkeitsbericht 2015. Kinder- und Jugendanwaltschaft des Landes Vorarlberg. Kinder- und Jugendanwaltschaft des Landes Vorarlberg.*
- Rauch, M. (2017). *Tätigkeitsbericht 2016. Kinder- und Jugendanwaltschaft des Landes Vorarlberg. Kinder- und Jugendanwaltschaft des Landes Vorarlberg.*
- Rossacher, T. (2019). Steiermark hat neue Hotline gegen Mobbing. <https://www.kleinezeitung.at>. Abgerufen am 17. Oktober 2022, von
- Schmidt, C. M. & Das Gupta, O. (2022). Lisa-Maria Kellermayr 1985–2022. DER STANDARD. Abgerufen am 5. Oktober 2022, von <https://www.derstandard.at/consent/tcf/story/2000137920418/lisa-maria-kellermayr-19852022>
- UNICEF Österreich (1990). UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Abgerufen am 14. Oktober 2022, von <https://unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf>
- UNICEF Österreich (2022). Die UN-Kinderrechtskonvention: Alle Kinder haben Rechte! unicef.at. Abgerufen am 14. Oktober 2022, von <https://unicef.at/kinderrechte-oessterreich/kinderrechte/>
- VOL.AT – Vorarlberg Online (2019). Koordinationsstelle Mobbing: „In jeder Klasse gibt es ein Mobbingopfer“ [Video]. YouTube. Abgerufen am 16. Oktober 2022, von https://www.youtube.com/watch?v=wSfAE_yw8sc
- Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H. & Schubarth, W. (2016). *Mobbing an Schulen: Erkennen – Handeln – Vorbeugen*. Kohlhammer.
- Wilde, N. (2020). Mobbing – Ein Gruppenphänomen? In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 79–98). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7_5

Schulgärten in Vorarlberg – Eine Bestandsaufnahme

Stefan Jarau & Anja Burtscher-Marte

*Schulgärten sind Lernorte, an denen Schüler*innen nicht nur ihr Wissen aufbauen, sondern in besonderem Maße auch Werte und Einstellungen sowie Kompetenzen entwickeln können, die für ein nachhaltiges Agieren in der Gesellschaft notwendig sind. In der vorliegenden Studie wurde mittels Online-Fragebogen die Beschaffenheit von Schulgärten, die unterrichtlichen Ziele der schulgärtnernden Lehrpersonen sowie die der Schulgartenarbeit entgegenwirkenden Probleme an Vorarlbergs Schulen erhoben. Die Ergebnisse aus 78 Fragebögen (25% Rücklauf) erlauben keine endgültigen Rückschlüsse auf die Gesamtsituation der Vorarlberger Schulgärten. Dennoch zeigt sich, dass mehr als die Hälfte dieser Schulen die Chancen und Möglichkeiten eines Schulgartens in vielfältiger Weise nutzen. Bei den verfolgten Bildungszielen stehen häufig Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung, die Produktion von Nahrungsmitteln inklusive der dafür nötigen Kulturtechniken sowie die Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen der Schüler*innen im Vordergrund. Als hauptsächliche Hürde für die Schulgartenarbeit wird vor allem die dafür benötigte Zeit angegeben. Wünschenswert wäre eine starke Förderung von Schulgärten, sodass deren Zahl in Vorarlberg weiter zunimmt. Dafür bedarf es guter Konzepte aber vor allem auch die langfristige Bereitstellung der benötigten Ressourcen.*

Schlagwörter: Schulgartenausstattung, Lehr-/Lernziele, BNE

Schulgärten als Erfahrungs- und Bildungsorte

Schulgärten stellen vielgestaltige Orte dar, an denen Kinder und Jugendliche Erfahrungen mit Realobjekten aus der Umwelt sowie Selbsterfahrungen sammeln können. Die Gestaltung eines Schulgartens richtet sich unter anderem nach den gegebenen Geländebedingungen und den gesetzten pädagogischen Zielen der Lehrpersonen, die ihn mit ihren Klassen nutzen. Lehnert, Köhler und Benkowitz (2016) unterscheiden fünf Nutzungs-

räume für ein Schulgelände. (1) *Spiel- und Bewegungsräume* sind Bereiche, in denen die Schüler*innen ihre Pausen und freie Zeit verbringen können, um ihrem natürlichen Bewegungsdrang nachkommen zu können. (2) *Ruhe- und Kommunikationsräume* stellen abgegrenzte Areale dar, die für vielfältige Begegnungen im und außerhalb des Unterrichts genutzt werden, etwa im Rahmen eines grünen Klassenzimmers oder für Veranstaltungen der Schule. Sie können für Schüler*innen auch wichtige (Rückzugs-)Orte zur Stress- und Selbstregulation sein. (3) *Naturräume* auf dem Schulgelände bieten unterschiedlichste Lebensräume für Tiere und Pflanzen, wie zum Beispiel Feuchtbiootope, artenreiche Blumenwiesen, Hecken aus heimischen Wildsträuchern, Trockenmauern, Totholzelemente, oder auch Baumbestände und Streuobstwiesen. Sie bieten vielfältige Anlässe für unmittelbare Erfahrungen mit heimischen Pflanzen und Tieren sowie für Beobachtungen von deren gegenseitigen Interaktionen. (4) In *Handlungsräumen* werden die Schüler*innen selbst tätig, etwa in Form von gärtnerischen Aktivitäten oder in der Bienen-AG, beim Messen und Experimentieren, aber auch im Freiluft-Kunstatelier, in der Stein- oder Holzwerkstatt. (5) *Sinnesräume* eröffnen Schulgärten dort, wo sie Angebote zum Fühlen, Riechen, Schmecken, Hören und Sehen bieten und entsprechende primäre Sinneserfahrungen fördern. Ein sinnlicher Zugang zu den Phänomenen aus der Umwelt und zu (selbst erzeugten) Nahrungsmitteln ist besonders für jüngere Kinder bedeutsam.

Aufgrund der verschiedenen Nutzungsräume und einer in der pädagogischen Arbeit genutzten methodischen Vielfalt können im Schulgarten gleichsam kognitive und motorische Kompetenzen, Selbst- und Sozialkompetenzen sowie Handlungs- und Gestaltungskompetenzen gefördert werden. Durch die Verknüpfung unmittelbarer primärer Erfahrungen, des ästhetisch-sinnlichen Erlebens, des Kennenlernens und Einübens von Arbeitsvorgängen, der Entwicklung von Freude und Wertschätzung praktischen Tätig-

seins, der Sensibilisierung für Umweltphänomene und Umweltprobleme, des Verstehens von Naturkreisläufen und Lebenszusammenhängen, des Engagements für den Erhalt von Ökosystemen, des Aufbaus verbraucherkritischen Verhaltens sowie des Einübens einer gesunden Lebensführung können besondere Synergien entstehen sowie nachhaltige Lernprozesse stattfinden (Wittkowske, 2012). Im Schulgarten können dabei in besonderer Art und Weise Zusammenhänge zwischen Mensch, Natur und Kultur sowie deren gegenseitige Wechselwirkungen erlebbar gemacht und vermittelt werden (Jäkel & Wittkowske, 2015). Schulgärten stellen daher Lernorte *par excellence* für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) dar (Lehnert *et al.*, 2016; Haase & Hartmannsgruber 2018). Durch die aktive Beschäftigung mit lebensweltlichen Problemstellungen und zukunftsrelevanten Herausforderungen im Schulgarten, etwa die regionale und saisonale – und somit nachhaltige – Produktion von Lebensmitteln oder die Förderung der Biodiversität auf dem Schulgelände, können Wahrnehmungsfähigkeit, Wissen und Handlungskompetenzen als Grundlage für die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung (Stoltenberg & Burandt, 2014) bei den Schüler*innen gefördert werden. Aus gutem Grund wird deshalb im *Grundsatzertlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung der Österreichischen Bundesregierung die „Gestaltung, Nutzung und Pflege von Schulaußen- und -innenräumen“* (BMBF, 2014, S. 5) als ein wesentliches Element von Lehr- und Lernprozessen explizit genannt. Die für eine nachhaltige Gesellschaft wesentlichen Einstellungen und Gestaltungskompetenzen können nicht (frontal) gelehrt werden, sie müssen durch partizipatives Handeln im Individuum selbst konstruiert werden und heranreifen. Schulgärten sind für einen experimentellen, projektorientierten und lernendenzentrierten Unterricht, der die entsprechenden Einstellungen und Kompetenzen fördern kann, prädestinierte Lern- und Erfahrungsräume (Miller, 2007; Blair, 2009). Gartenbasierte Lernorte bietet darüber hinaus ausgezeichnete Möglichkeiten für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen und für inklusiven Unterricht (Münchhalfen *et al.*, 2016; Hauk *et al.*, 2018).

Im Rahmen des von der Europäischen Union geförderten Erasmus+ Projekts *School Garden goes Europe* (Bundesarbeitsgemeinschaft Schulgarten e.V., 2022) wird unter anderem der *Status quo* von Schulgarteninitiativen in mehreren europäischen Ländern erhoben. Die Pädagogische Hochschule Vorarlberg koordiniert die Datenerhebung für Österreich. Im vorliegenden Beitrag wird auf die Teilstudie für das Bundesland Vorarlberg näher eingegangen.

Im Besonderen wird den folgenden übergeordneten Fragen nachgegangen:

Wie viele Schulen in Vorarlberg verfügen über einen (aktiven) Schulgarten und wie sind diese ausgestattet?

*Wie werden die Schulgärten in der pädagogischen Arbeit mit den Schüler*innen genutzt?*

Welche Hürden identifizieren Lehrpersonen bei der Schulgartenarbeit und welche Unterstützung bräuchten sie dabei?

Datenerhebung

Zur Erhebung der Daten wurde zwischen Mai und Juli 2022 ein in LimeSurvey erstellter Online-Fragebogen per E-Mail an die Schulleitungen sämtlicher Schulen in Vorarlberg (N=302) versendet. Die Schulleiter*innen bzw. Lehrer*innen konnten über einen Link den Fragebogen öffnen und ausfüllen, die Antworten wurden in LimeSurvey registriert und ausgewertet.

Für die Darstellung der erhobenen Daten in dieser als deskriptive Studie angelegten Befragung wurden die Angaben in absoluten Zahlen (Schulen) herangezogen bzw. relative Häufigkeiten von Angaben zu den einzelnen Fragen in Prozent berechnet.

Der Fragebogen enthielt 42 Items, die in folgende 10 Frageblöcke eingeteilt waren:

1. Allgemeine Angaben
2. Fragen zum Schulgelände
3. Aktuelle Schulgartensituation
4. Beschreibung des Schulgartens
5. Nutzung des Schulgartens
6. Betreuung, Finanzierung und Unterstützung
7. Einbeziehung des Schulgartens in den Schulalltag

8. Bildungs- und Entwicklungsziele der Schulgartenarbeit
9. Probleme bei der Umsetzung des Schulgartens
10. Öffentlichkeitsarbeit

Die Entwicklung der Items fand im Rahmen des oben genannten Erasmus+ Projekts mit Beteiligung von Schulgartenexpert*innen aus verschiedenen europäischen Ländern statt. Als Grundlage für den Fragebogen wurde eine Schulgartenerhebung im deutschen Bundesland Baden-Württemberg aus dem Jahr 2005 herangezogen (Alisch *et al.*, 2005).

Umfrageergebnisse

Von den angeschriebenen 302 Schulen in Vorarlberg haben 92 (30,5%) an der Umfrage teilgenommen, davon haben 78 (25,8%) den Fragebogen komplett ausgefüllt. In der weiteren Analyse wird auf diese 78 Schulen Bezug genommen.

Generelle Informationen zu den teilnehmenden Schulen

Der Großteil der antwortenden Schulen waren Volksschulen (57,7%), gefolgt von Mittelschulen (20,5%), Polytechnischen Schulen (5,1%), Berufsbildende Schulen (5,1%), Allgemeine Sonderschulen Primarstufe (3,9%), sowie einer AHS-Oberstufe (1,3%), einer Berufsschule (1,3%), einer Gesamtschule (1,3%), einer Volks- und Sonderschule (1,3%) und einer Sonderschule für alle Schüler*innen im Pflichtschulalter (1,3%).

Die Anzahl der Schüler*innen in den teilnehmenden Schulen variiert zwischen 15 und 900 (Median: 132 / 1. Viertelwert: 38 / 3. Viertelwert: 224), die Anzahl der unterrichtenden Lehrpersonen zwischen 2 und 120 (Median: 15 / 1. Viertelwert: 5 / 3. Viertelwert: 28,5).

Die Schulträger der teilnehmenden Schulen sind das Land Vorarlberg (79,5%), der Bund (7,7%), religiöse (6,4%) und private (3,9%) Träger sowie die entsprechenden Gemeinden (2,6%). Zwanzig Schulen (25,6%) gaben an eine Ganztagschule zu sein, die restlichen 58 Schulen (74,4%) sind keine Ganztagschule. Der Großteil der Schulen

befindet sich im ländlichen Raum (74,4%) und am Stadtrand (18,0%). Nur 7,7% der Schulen gaben an, in der Innenstadt lokalisiert zu sein.

Auf dem Schulgelände von 34,6% der Schulen befinden sich ausgedehnte Grünflächen, weitere 38,5% der Schulen verfügen über mäßig Grünflächen und 26,9% der Schulen gaben an, keine bzw. wenig Grünflächen zu haben. Die Frage nach der Einschätzung des Flächenanteils verschiedener Nutzungsformen des Schulgeländes wurde nicht von allen Schulen beantwortet. Die Anzahl der Antworten ist nachfolgend als N-Wert angegeben. Durchschnittlich sind 42,4±24,0% (N=73) der Fläche eines Schulgeländes versiegelt, 35,1±22,5% (N=73) als Spiel- und Bewegungsgelände sowie 16,2±16,2% (N=66) als Sportgelände gestaltet, auf 7,0±10,6% (N=63) des Geländes befinden sich Biotopelemente (z.B. Teich, Wildhecke, Blumenwiese) und 6,0±5,8% (N=67) der Fläche werden gärtnerisch genutzt.

Nutzung des Schulgartens

Von den 78 teilnehmenden Schulen gaben 25 (32,1%) an, keinen Schulgarten zu führen. In vier Schulen (5,1%) war früher ein Schulgarten vorhanden, wurde aber aufgegeben. Als Gründe für die Aufgabe wurden eine anderweitige Nutzung des Geländes und die Pensionierung der im Schulgarten aktiven Lehrperson, Vandalismus, fehlende zeitliche Ressourcen aufgrund des geringen Interesses zur Mitarbeit im Kollegium sowie ein fehlendes Konzept für die Sommerferien genannt.

Sechs Schulen (7,7%) wünschen sich prinzipiell einen Schulgarten und zwei weitere Schulen (2,6%) haben diesen bereits geplant, aber noch nicht umgesetzt. Hierfür wurden als Gründe das Abwarten einer laufenden Renovierung des Schulgebäudes, ein junges/neues Team von Lehrpersonen, das sich zunächst noch anderen Themen widmen möchte, sowie fehlende zeitliche und finanzielle Ressourcen genannt.

In lediglich 41 der 78 teilnehmenden Schulen (52,6%) ist ein Schulgarten vorhanden. Alle folgenden Angaben beziehen sich auf diese 41 Schulen. In 15 dieser Schulen (36,6%) besteht der Schulgarten bereits seit über 10 Jahren, in

12 Schulen (29,3%) wird der Schulgarten zwischen fünf und 10 Jahren genutzt und 14 Schulen (34,2%) betreiben ihren Schulgarten erst weniger als fünf Jahre.

Erfreulicher Weise wird der Schulgarten in rund drei Viertel der Schulen (75,6%) regelmäßig genutzt. In neun Schulen (22,0%) wird der Garten unregelmäßig in den Unterricht einbezogen und lediglich in einer Schule (2,4%) wird er aktuell nicht genutzt. Beim Großteil der Schulen finden die schulgärtnerischen Aktivitäten auf einem abgegrenzten Teil des Schulgeländes statt (25 Schulen; 61,0%), neun Schulen (22,0%) nutzen dafür auf dem gesamten Schulgelände verteilte Elemente. Den verbleibenden sieben Schulen (17,1%) wird eine Fläche außerhalb des Schulgeländes unentgeltlich als Schulgarten zur Verfügung gestellt.

Die Betreuung des Schulgartens wird überwiegend von den Schüler*innen (zwischen 4 und 97 Personen) sowie wenigen hauptverantwortlichen Lehrpersonen (durchschnittlich 2) oder kleineren Stammgruppen im Lehrkörper (durchschnittlich 4 Personen) übernommen. Weitere Unterstützung erfolgt durch Hausmeister*innen (ehrenamtlich in 8 Schulen, 19,5%; bezahlt in 8 Schulen, 19,5%), Eltern (15 Schulen, 36,6%), Obst- und Gartenbauvereine (14 Schulen, 34,1%), Firmen (2 Schulen, 4,9%) sowie durch die Kommune bzw. den Bauhof (ehrenamtlich in 10 Schulen, 24,4%; bezahlt in 7 Schulen, 17,1%). Die Betreuung in den Sommerferien wird häufig von den Lehrpersonen (22 Schulen, 53,7%), den Schüler*innen und deren Eltern (10 Schulen, 24,4%) sowie den Hausmeister*innen (12 Schulen, 29,3%) übernommen. Unterstützung erfolgt auch hier vereinzelt durch Vereine (OGV), den Bauhof, die Ferienbetreuung, Praktikant*innen, aber auch durch die Schulleiter*innen. Finanzielle Unterstützung erhalten die meisten Schulgärten von den Schulträgern (31 Schulen, 75,6%), häufig genannt wurde auch eine Eigenfinanzierung durch Geld- oder Sachspenden bzw. Erlöse von Schulbasaren u.ä. (13 Schulen, 31,7%). Auch Förderprogramme, Fördervereine der Schulen und Elternvereine spielen eine gewisse Rolle bei der Finanzierung der Schulgärten (11 Schulen, 26,9%).

Im Durchschnitt nutzen $5,0 \pm 4,3$ Lehrpersonen (Spanne 1-22) den Schulgarten für ihren Unterricht. Mit 25 Nennungen wird der Sachunterricht der Primarstufe als häufigstes im Schulgarten unterrichtetes Fach genannt. Des Weiteren häufig genannt wurden naturwissenschaftliche Fächer, allen voran die Biologie, sowie spezifische Projekt aus den Bereichen Ernährung, Kochen und Haushalt, Obst-, Gemüse-, Garten- und Ackerbau. Ebenfalls genannt, jedoch seltener, wurde Religion, Bewegung und Sport, Deutsch-Lesen und Schreibwerksatt im Garten, Mathematik, Werkunterricht und Bildnerische Erziehung, Musikerziehung und Geografie. Dabei gaben 41,6% der Schulen an, den Schulgarten einmal pro Woche für den Unterricht zu nutzen, 39,0% nutzen den Schulgarten einmal im Monat und 17,1% weniger als einmal monatlich. Eine Schule (2,4%) gab an, dass der Schulgartenunterricht sogar täglich stattfindet.

Gestaltung der Schulgärten und Bildungsziele

Die von den Teilnehmenden an der Umfrage genannten häufigsten Nutzgarten- bzw. Biotop-elemente in den Schulgärten sind in den Tabellen 1 und 2 zusammengefasst.

Tab. 1: Nutzgartenelemente und deren Häufigkeit in Vorarlberger Schulgärten (N=41). Die Teilnehmenden an der Umfrage konnten mehrere Elemente nennen.

Nutzgartenelement	Anzahl der Nennungen
Gemüsebeete	30
Hochbeete	29
Kräuterbeete / Kräuterspirale	28
Beerensträucher / Weintrauben	19
Obstbaum / Obstbäume	19
Blumenbeete	17

Weitere unterrichtlich genutzte Gartenelemente sind Sitzgelegenheiten (30 Nennungen), ein Frei-

unterrichtsplatz (18 Nennungen), Beschreibungen von Pflanzen (12 Nennungen) und ein Naturerlebnisraum (10 Nennungen).

Im Fragebogen wurden die Teilnehmenden gebeten, die Wichtigkeit verschiedener möglicher Ziele für die Arbeit im Schulgarten nach ihrer subjektiven Einschätzung anzugeben (Abbildung 1).

Tab. 2: Biotop-Elemente und deren Häufigkeit in Vorarlberger Schulgärten (N=41). Die Teilnehmenden an der Umfrage konnten mehrere Elemente nennen.

Biotop-Element	Anzahl der Nennungen
Nisthilfen / Unterschlupf für Wildtiere	20
Komposthaufen	20
Wildhecke	13
Kleinbiotop (z.B. Totholz, Steinhaufen)	8
Brachfläche	6
Teich	5

Für das Ziel „Erzeugung von Nahrungsmitteln“ wurde mit 15 Nennungen am häufigsten die Kategorie *außergewöhnlich wichtig* gewählt, gefolgt von „Ziele der Bildung für Nachhaltigkeit“ (14 Nennungen), „Biologische Vielfalt der Arten kennen und schützen“ (13), „Umwelt-/Natur-/Artenschutz“ (13), „Übernahme von Verantwortung durch Schüler*innen“ (13), „Soziale/integrative Kompetenzen (z.B. Teamarbeit)“ (13) und „Erlernen von Kulturtechniken (Säen, Ernten etc.)“ (12). Werden die Kategorien *außergewöhnlich wichtig* und *sehr wichtig* zusammengefasst, erhielt „Ziele der Bildung für Nachhaltigkeit“ (35) die meisten Nennungen, gefolgt von „Umwelt-/Natur-/Artenschutz“ (31), „Biologische Vielfalt der Arten kennen und schützen“ (31), „Erlernen von Kulturtechniken“ (29), „Erzeugung von Nahrungsmitteln“ (28), „Übernahme von Verantwortung durch Schüler*innen“ (28), „Primärerfahrung mit Lebewesen“

(27) und „Soziale/integrative Kompetenzen“ (27). „Emotionale Ziele“ (20), „Motorische Ziele“ (20) und „Naturwissenschaftliche Arbeitsweisen kennenlernen“ (17) kursieren hier im Mittelfeld, während „Therapeutische Ziele (z.B. Gewaltprävention)“ (9), „Anregung für die Freizeitgestaltung“ (9), „Berufsorientierung/Berufsvorbereitung“ (3) und „Erlernen von Fremdsprachen/Sprachförderung“ (1) insgesamt für weniger wichtig erachtet wurden.

Hürden und Probleme bei der Schulgartenarbeit

Die Teilnehmenden wurden des Weiteren nach ihrer Einschätzung gefragt, für wie schwerwiegend sie verschiedene mögliche Probleme bei der Arbeit im Schulgarten erachten (Abbildung 2).

Insgesamt betrachtet werden die meisten der 13 im Fragebogen dargebotenen möglichen Probleme bei der Schulgartenarbeit von den Teilnehmenden mit großer Mehrheit als *gar nicht* vorhanden, *kaum* und *mittelmäßig* eingestuft. Die größte Ausnahme stellt hier das Problem „Zeit / Aufwand für Betreuung“ dar, das von knapp der Hälfte der teilnehmenden Schulen als *außerordentlich* (5 Nennungen) bzw. *ziemlich* (14) schwerwiegend eingestuft wurde. Diese beiden Kategorien zusammengenommen werden noch „Bezug des Schulgartens im Lehrplan zu wenig präsent“ (11), „Beschaffenheit/Struktur des Schulgeländes“ (11) und die „Finanzierung (Unterhaltung des Gartens, Anschaffung von Geräten etc.“ (9) als schwerwiegende Hürden eingestuft. Eine Fehlende Unterstützung der Schulleitung (0) oder der Eltern (1) sowie die fehlende Motivation der Schüler*innen (2) werden nicht als große Probleme (Kategorien *außerordentlich* bzw. *ziemlich* schwerwiegend zusammengenommen) eingestuft.

Resümee

Gut die Hälfte der Schulen, die an der Umfrage teilgenommen haben, verfügen über einen Schulgarten, weitere 10% gaben an, sich einen Schulgarten zu wünschen oder diesen bereits zu planen. Da der Fragebogen jedoch nur von gut einem Viertel der Vorarlberger Schulen ausgefüllt wurde, lässt sich aus dieser Zahl kein belastbarer Rückschluss

auf die Gesamtanzahl an Schulgärten im Bundesland ziehen. Mehr als die Hälfte der antwortenden Schulen waren Volksschulen. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass auch 55% der Schulen in Vorarlberg diesem Schultyp zuzuordnen sind. Eine Schlussfolgerung, dass Schulgärten eher in Volksschulen zu finden sind als

in anderen Schulformen kann hier nicht getroffen werden. Studien aus Sachsen-Anhalt (Jäger, 2016) und Baden-Württemberg (Benkowitz & Köhler, 2019) zeigen, dass in Relation zur Gesamtanzahl einzelner Schultypen in diesen deutschen Bundesländern die Grundschulen nicht überproportional mehr Schulgärten haben.

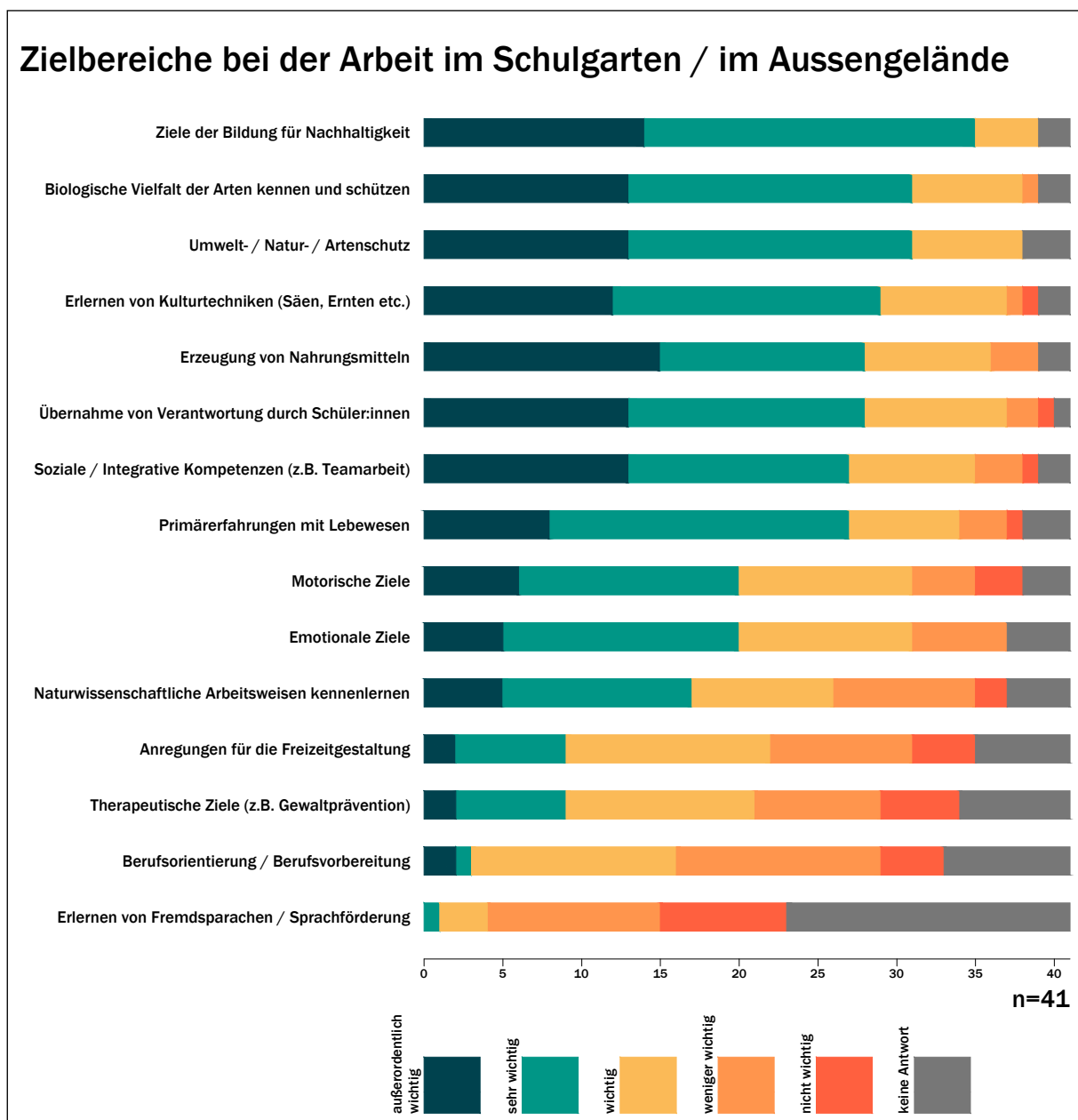


Abb. 1: Angaben der Teilnehmenden zur Bedeutung verschiedener Zielbereiche für die Arbeit im Schulgarten bzw. Außengelände der Schule. Pro Zeile musste eine der sechs Kategorien (von links nach rechts: außerordentlich wichtig, sehr wichtig, wichtig, weniger wichtig, nicht wichtig, keine Antwort) ausgewählt werden. Die X-Achse gibt die Anzahl der Nennungen in Absolutwerten wieder.

Rund 66% der Schulgärten der antwortenden Schulen besteht bereits seit 5-10 bzw. mehr als 10 Jahren. Zudem haben der Großteil der Schulen angegeben, dass der Schulgarten regelmäßig genutzt wird. Dies zeigt, dass die Entscheidung, einen Schulgarten einzurichten, in der Regel eine langfristige Nutzung miteinschließt. Häufig wird der Schulgarten dabei jedoch hauptverantwortlich von nur wenigen Lehrpersonen betreut und gepflegt, die in einigen Fällen von den Hausmeister*innen und/oder Eltern unterstützt wer-

den. Das Ungleichgewicht in der Übernahme der Schulgartenbetreuung im Lehrkörper führte in einer Schule letztlich auch dazu, dass mit der Pensionierung der hauptverantwortlichen Lehrperson der Schulgarten aufgegeben wurde. Für die Betreuung des Schulgartens in den Sommerferien, häufig ein Grund, warum kein Schulgarten an den Schulen eingerichtet wird, haben die antwortenden Schulen gute Konzepte gefunden. Auch hier wird jedoch bei etwa der Hälfte der Schulen sehr viel Engagement von den Lehrpersonen und

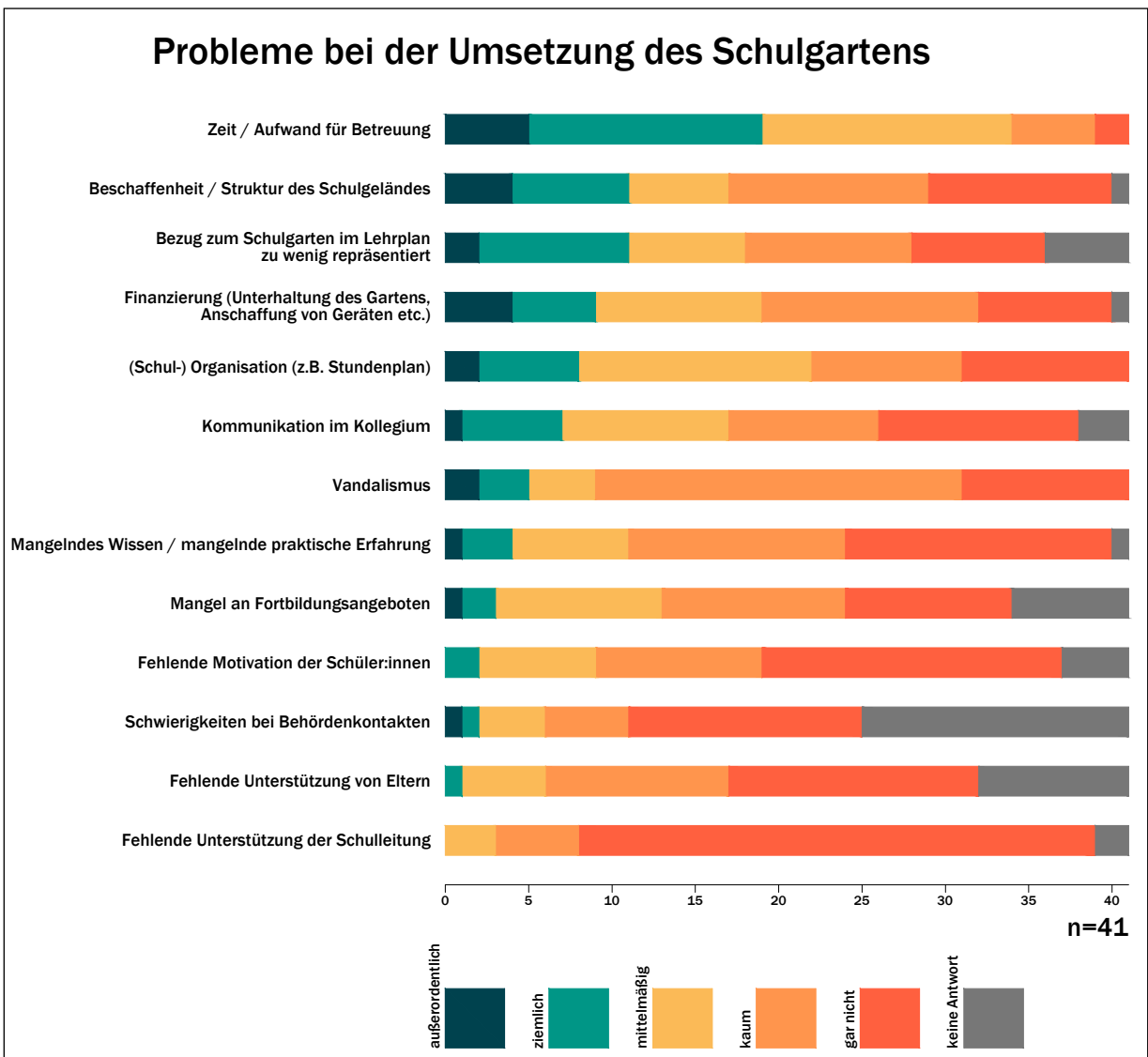


Abb. 2: Einschätzung der Teilnehmenden, wie schwerwiegend sie verschiedene potentielle Probleme bei der Schulgartenarbeit empfinden. Pro Zeile musste eine der sechs Kategorien (von links nach rechts: außerordentlich, ziemlich, mittelmäßig, kaum, gar nicht, keine Antwort) ausgewählt werden. Die X-Achse gibt die Anzahl der Nennungen in Absolutwerten wieder.

den Schulleiter*innen eingebracht, aber auch von den Schüler*innen und deren Eltern sowie den Hausmeister*innen. Zusätzliche Unterstützung im Sommer erhalten vereinzelte Schulen auch von örtlichen Obst- und Gartenbauvereinen, den Bauhöfen der Gemeinden oder Praktikant*innen. Hier ist sicherlich das Potential, entsprechende Kooperationen zu etablieren, von den Schulen noch nicht ausgeschöpft.

Bei der Finanzierung des Schulgartens erhalten rund drei Viertel der antwortenden Schulen Unterstützung von den Schulträgern. Dies zeichnet ein durchaus positives Bild der Wertschätzung von Schulgartenaktivitäten seitens der Schulträger, zeigt aber auch, dass rund ein Viertel der Schulen bei der Finanzierung ihres Schulgartens ausschließlich auf Eigenmittel (z.B. Spenden oder Basarerlöse) oder auf finanzielle Hilfe durch Fördervereine sowie Förderprogramme angewiesen sind.

In knapp 45% der Schulen wird der Schulgarten mindestens einmal pro Woche für den Unterricht genutzt, in weiteren 17% der Schulen gehen die Lehrpersonen immerhin einmal pro Monat in den Schulgarten, um dort mit ihren Klassen den Unterricht abzuhalten. Auch diese Zahlen zeigen, dass unter den antwortenden Schulen ein hohes Bewusstsein für die Potentiale von Schulgärten in der Bildungsarbeit sowie für die Entwicklung der Schüler*innen vorhanden ist.

Die hohe Anzahl von Rückmeldungen aus Volksschulen bildet sich auch in den Angaben zu den Fächern, die im Schulgarten unterrichtet werden, ab. Hier steht der Sachunterricht mit 25 Nennungen an erster Stelle. Insgesamt zeigt sich jedoch eine große Vielfalt an Unterrichtsfächern, in denen die Möglichkeiten eines Schulgartens für die Bildungsarbeit genutzt wird. Ähnliche Ergebnisse finden sich in anderen Studien zur Nutzung von Schulgärten (Jäger, 2016; Benkowitz & Köhler, 2019). Auch was die Ausstattung des Schulgartens mit Nutzgarten- bzw. Biotop-elementen betrifft unterscheiden sich Vorarlbergs Schulen kaum von denen aus anderen Studien. Gemüse- und Kräuterbeete sowie Hecken, Nisthilfen für Tiere und Komposthaufen sind überall

häufig anzutreffende Gartenelemente. Eine weniger große Rolle als in den Umfragen aus Deutschland (Jäger, 2016; Benkowitz & Köhler, 2019) spielen in Vorarlbergs Schulen Kleinbiotope und Teiche. Da rund 75% der Schulen aus der vorliegenden Studie im ländlichen Raum und weitere 18% am Stadtrand angesiedelt sind und zudem 35% angegeben haben, über ausgedehnte Grünflächen zu verfügen, dürfte Platzmangel nicht der Grund für fehlende Kleinbiotope und Teiche sein. Hier könnte eventuell Aufklärungsarbeit über die Wichtigkeit verschiedener Biotope zum Erhalt der Biodiversität oder ein Angebot an entsprechenden Fortbildungen die Schaffung dieser Schulgartenelemente an weiteren Schulen anregen. Die Schulgelände könnten somit ökologisch aufgewertet werden und für die Schüler*innen Erfahrungsorte, auch für selbstständige Beobachtungen außerhalb der Unterrichtszeiten, sowie Erholungsorte bieten. Die positive Wirkung von Natur auf Kinder und Jugendliche ist durch zahlreiche internationale Studien belegt (Übersicht in Raith & Lude, 2014). Dass hier noch sehr viel Potential ungenutzt ist, kann aus dem geringen Flächenanteil von durchschnittlich rund 13% eines Schulgeländes, das für Biotope oder gärtnerische Aktivitäten genutzt wird, abgeleitet werden. Diesem geringen Flächenanteil stehen durchschnittlich 42% versiegelter Flächen pro Schulgelände gegenüber.

Die größte Hürde für die Schulgartenarbeit, die von etwa der Hälfte der Schulen in der vorliegenden Studie als ziemlich oder außerordentlich schwerwiegend bezeichnet wurde, stellt der Mangel an Zeit für die Betreuung des Schulgartens dar. Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in anderen Studien wider (Jäger, 2016; Huys et al., 2017; Benkowitz & Köhler 2019). Hier könnte Abhilfe geschaffen werden, indem etwa Ressourcen für gartenpädagogisch ausgebildete Personen zur Verfügung gestellt werden, welche die Schulgärten betreuen und in Absprache und Kooperation mit den Lehrpersonen mit den Schüler*innen im Garten tätig sind.

Trotz der eingangs formulierten Einschränkung bezüglich des Rücklaufs von nur 28% vollständig ausgefüllter Fragebögen deuten die Ergebnisse

dieser Umfrage darauf hin, dass zahlreiche Schulen in Vorarlberg die Potentiale von Schulgärten für die Bildungsarbeit bzw. den generellen Schulalltag nutzen. Die erhaltenen Antworten zeigen, dass in der Schulgartenarbeit insbesondere Ziele im Vordergrund stehen, die im Zusammenhang mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, mit dem Umweltschutz, einem Bezug zur Produktion von Nahrungsmitteln und dem Bewusstsein für gesunde Ernährung stehen sowie die Selbst- und Sozialkompetenzen der Schüler*innen fördern. Die vorhandenen Schulgärten leisten somit einen wichtigen Beitrag zur Erreichung von Zielen, die in den österreichischen Lehrplänen für die verschiedenen Schulformen (BMBWF, 2022) sowie dem Grundsatzlerlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung (BMBF, 2014) formuliert und in der Österreichischen Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BMFLUW, BMUKK & BMWF, 2008) expliziert werden. Ein divers gestaltetes Schulgelände ist für sich genommen schon ein Beitrag zur Förderung der Biodiversität. Jede Fläche, die mit Pflanzenwuchs bedeckt ist anstatt versiegelt zu sein, hilft darüber hinaus, der im Zuge des Klimawandels zunehmenden Überhitzung des städtischen Raums entgegenzuwirken.

Die Entstehung von weiteren Schulgärten und deren regelmäßiger Einbezug in den Schulalltag und das Unterrichtsgeschehen wäre aus den verschiedenen genannten Gründen sehr wünschenswert. Die Bereitstellung der dafür benötigten Ressourcen und Rahmenbedingungen sollte im Interesse Aller sein.

Literatur

Alisch, J., Zabler, E., Bay, F., Köhler, K. & Lehnert, H.-J. (2005) Schulgärten und naturnahe gestaltetes Schulgelände in Baden-Württemberg – eine empirische Untersuchung. In Lehnert, H.-J. & Köhler, K. (Hrsg.), Schulgelände zum Leben und Lernen (S. 7–37). Karlsruher Pädagogische Studien, Band 4.

Benkowitz, D. & Köhler, K. (2019) Lernen im Schulgarten – Werden vorhandene Potentiale genutzt? OPUS-PH Karlsruhe. https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/185/file/OPUS_2019_Schulgarten_Be_Koe_15_11_m_Autoren.pdf

Blair, D. (2007). The child in the garden: an evaluative review of the benefits of school gardening. *The Journal of Environmental Education*, 40(2), 15–38. <https://doi.org/10.3200/JOEE.40.2.15-38>

BMBF (2014) Grundsatzlerlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung. Rundschreiben Nr. 20/2014, GZ BMBF-37.888/0062-l/6c/2014. <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=680>

BMBWF (2022, Oktober 31). Lehrpläne. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html>

BMFLUW, BMUKK & BMWF (2008). Österreichischen Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eigenvervielfältigung. Download unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html>

Bundesarbeitsgemeinschaft Schulgarten e.V. (2022, Oktober 26) Erasmus+ Programme: School Garden goes Europe. <https://www.bag-schulgarten.de/de/erasmus/project-school-garden-goes-europe>

Haase, H.-M. & Hartmannsgruber, M. (2018). Schulgartenarbeit als Beitrag zur Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung [BNE]. *Journal für Didaktik der Naturwissenschaften und der Mathematik (P/S)*, 2, 72–79.

Hauk, M., Williams, D., Skelton, J. B., Kelley, S., Gerofsky, S. & Lagerwey, C. (2018). Learning gardens for all: diversity and inclusion. *International Journal of Sustainability in Economic, Social and Cultural Context*, 13(4), 41–63. <https://doi.org/10.18848/2325-1115/CGP/v13i04/41-63>

Huys, N., De Cocker, K., De Craemer, M., Roesbeke, M., Gardon, G. & De Lepeleere, S. (2017). School Gardens: a qualitative study on implementation practices. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(1454), 12. <https://doi.org/10.3390/ijerph14121454>

Jäger, C. (2016) Schulgärten in Sachsen-Anhalt – eine Erhebung an Grund- und Förderschulen. Franckesche Stiftungen, Halle/Saale. https://www.francke-halle.de/files/user_upload/Dateien/Einrichtungen/Pflanzgarten/Jaeger_Cornelia_2016_Schulgaerten_in_Sachsen-Anhalt-1.pdf

Jäkel, L. & Wittkowske, S. (2015). Schulgarten. In J. Kahler, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.) *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage (S. 510–515). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838586212>

Lehnert, H.-J., Köhler, K. & Benkowitz, D. (2016) Schulgärten: anlegen, pflegen, nutzen. Verlag Eugen Ulmer.

Miller, M. A. (2007). A rose by any other name: environmental education through gardening. *Applied Environmental Education and Communication*, 6(1), 15–17. <https://doi.org/10.1080/15330150701385769>

Münchalfen, K., Hennemann, T. & Schlüter, K. (2016). Schulgarten – inklusiv. *Erkenntnisweg Biologiedidaktik* 15, 41–55.

Raith, A. & Lude, A. (2014). *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert.* oekom Verlag.

Stoltenberg, U. & Burandt, S. (2014). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In H. Heinrichs & G. Michelsen (Hrsg.) *Nachhaltigkeitswissenschaften* (S. 567–594). Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-25112-2>

Wittkowske, S. (2012). Der Schulgarten – ein idealer Ort für nachhaltiges Lernen. *Grundschulunterricht: Sachunterricht*, 59 (1), 4–7.

Digitalisierung durch Schüler*innenaugen: kollaborative kreative Aufgaben mit iPads

Brigitta Békési

*Im Rahmen des Acht-Punkte-Plans zur Digitalisierung der Schulen in Österreich wurden im Schuljahr 2021/22 alle Schülerinnen und Schüler der Klassen fünf und sechs mit Laptops oder Tablets ausgestattet. Wie Lehrer*innen das sehen, variiert je nach Alter, Erfahrungen mit moderner Technologie und Geschlecht. Die Schüler*innen – oft als Digital Natives bezeichnet – äußerten sich positiv über die Implementierung moderner Technologie im Unterricht. Obwohl viel über die Anliegen der Lehrer*innen geforscht wurde, konzentriert sich die Forschung viel weniger auf die Perspektiven der Schüler*innen. In diesem Beitrag wird daher die Frage gestellt: (a) Was waren die Erwartungen der SuS? (b) Werden diese Erwartungen erfüllt? (c) Welche Aufgaben finden die Studierenden lehrreich?*

*Es wurde festgestellt, dass die Häufigkeit der Verwendung von iPads nicht vom Fach, sondern vom Lehrer*in abhing, wobei festgestellt wurde, dass die Erwartungen und Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler darin bestehen, dass sie die passiven Empfänger sind und nichts aktiv erstellen müssen. Die Kinder wünschen sich Spiele, kreative Aufgaben wie Videos, Podcasts oder einfach nur Zeichnen, aber vor allem die Arbeit in Teams. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, wird ein Pilotprojekt vorgestellt, bei dem die Schüler*innen in Zusammenarbeit mit einem Kunstlehrer mithilfe von Tablets gemeinsam kurze Videos vorbereiten.*

Schlagwörter: iPads, Videos, STEAM Education

Einführung

Während der Covid-19-Pandemie wurde die Implementierung moderner Technologie in der Bildung zu einer Notwendigkeit, daher wuchs das Interesse an den Bedenken der Lehrer*innen hinsichtlich ihrer Verwendung. Keese, McIntush und Waxman befragten vierzehn Lehrer*innen aus verschiedenen Schulen und stellten fest, dass nur Lehrer*innen, die mit der Anwendung von Technologie vertraut sind, Technologie implementieren

werden (Keese et al., 2022). Johansen, Mogstad, Gajic und Bungum haben untersucht, inwieweit der Einsatz von Technologie und Kreativität miteinander verflochten sind (Johansen et al., 2022). Um mit dieser unaufhaltsamen Digitalisierung in der Bildung Schritt zu halten, hat die österreichische Regierung beschlossen, ab Herbst 2021 digitale Geräte für alle Schülerinnen und Schüler anzuschaffen, die das 5. oder 6. Schuljahr beginnen. Ziel dieses Projekts, der 8-Punkte-Plan, ist es, die Kluft zwischen der hochdigitalisierten Welt der Studierenden und dem Klassenzimmer zu überbrücken, wo die meiste Arbeit noch mit Tafel, Heft und Lehrbuch erledigt wird. Dies wurde vor Beginn des Schuljahres 2021 angekündigt, daher wurden Lehrer*innen zu ihren Sorgen, Ängsten und Nöten befragt. Nach zwei Jahren Pandemie und Arbeit im Homeoffice rechneten Lehrkräfte in Österreich nicht mit Schwierigkeiten beim Umgang mit digitalen Geräten in der Schule (Weinhandl et al., 2021). Die in der Studie befragten Lehrkräfte gaben an, mit zahlreichen Apps vertraut zu sein, beispielsweise setzen sie GeoGebra bei der Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen ein. Dies scheint der hohen Zahl von Lehrer*innen zu widersprechen, die an Workshops teilnehmen, die eine Einführung in die Verwendung von Tablets im Unterricht bieten. Viele Lehrer*innen sind mit den iPads nicht vertraut und haben wenig Erfahrung mit deren Einsetzung. Angesichts der Vielzahl an Apps und Online-Spielen ist es nicht verwunderlich, wenn Lehrer*innen besorgt und verunsichert sind, welche Seiten, Anwendungen und Spiele sie nutzen sollen. Es gibt auch Studien zu den Sorgen und Erwartungen der Studierenden an die Hochschulbildung (Cicha et al., 2021). Erstaunlicherweise gibt es jedoch keine Forschung zu den Sorgen und Erwartungen der jüngeren Schüler*innen.

Es scheint einen Mangel an Informationen über jüngere Lernende bezüglich ihrer Erwartungen, Befürchtungen und Motivation zu geben, iPads oder Tablets im Unterrichtsalltag einzusetzen. Da junge Lernende bereits auf allen Ebenen ihres Lebens einer digitalen Welt ausgesetzt sind, sam-

meln sie Wissen und Fähigkeiten an, die Lehrer*innen nicht unbedingt bewusst sind. Das war die Motivation für die Durchführung einer Befragung. Befragt wurden 24 Schüler*innen einer fünften Klasse einer weiterführenden Schule. Es war zunächst ein Pilotprogramm, um die Fragen zu testen, ob sie gültig und wohlgeformt sind und ob sie wirklich auf die Probleme abzielen, die wir verstehen und analysieren wollen. Diese Gruppe ist aufgrund ihrer Größe und der Tatsache, dass es sich um Schüler*innen einer Klasse handelt, nicht repräsentativ. Auch der Autor ist in dieser Klasse sowohl als Lehrer*in als auch als Forscher*in gleichzeitig präsent. Um sich in Zukunft ein umfassenderes Bild zu machen, wird eine größere und sorgfältiger ausgewählte Gruppe von Schüler*innen benötigt (Cohen et al., 2003). Ziel war es, ein Bild von den Erwartungen und Erfahrungen der Studierenden zu machen. Außerdem wollte ich herausfinden, in welchen Fächern die Schüler*innen den Einsatz der Tablets sinnvoll finden und wo sie die Tablets in welcher Form einsetzen möchten. Im Fragebogen werden auch

Fragen zu den Aufgaben gestellt, die die Studierenden als lehrreich und fesselnd empfinden.

Methode, Zusammenfassung und Analyse der gesammelten Antworten.

Befragt wurde eine Klasse 10-jähriger Sekundarschülerinnen und Schüler. Sie erhielten einen Fragebogen, der hauptsächlich Fragen basierend auf der Likert-Skala und einige offene Fragen enthielt. Wie der Leser erwarten konnte, freuten sich die Schülerinnen und Schüler darauf, iPads zu verwenden. Basierend auf den gesammelten Antworten gibt es zwei Hauptgründe dafür. Erstens haben die Schüler*innen bereits positive Erfahrungen gemacht, insbesondere durch verschiedene Spiele, die sie gerne auf ihren Tablets, Mobiltelefonen oder Computern spielten. Zweitens hofften sie auf ein interessanteres Unterrichtsumfeld und eine interessantere Lehr-/Lernerfahrung. Sie erwarteten jedoch nicht, dass sie die im Unterricht behandelten Probleme besser verstehen würden. Da die Schüler*innen umge-

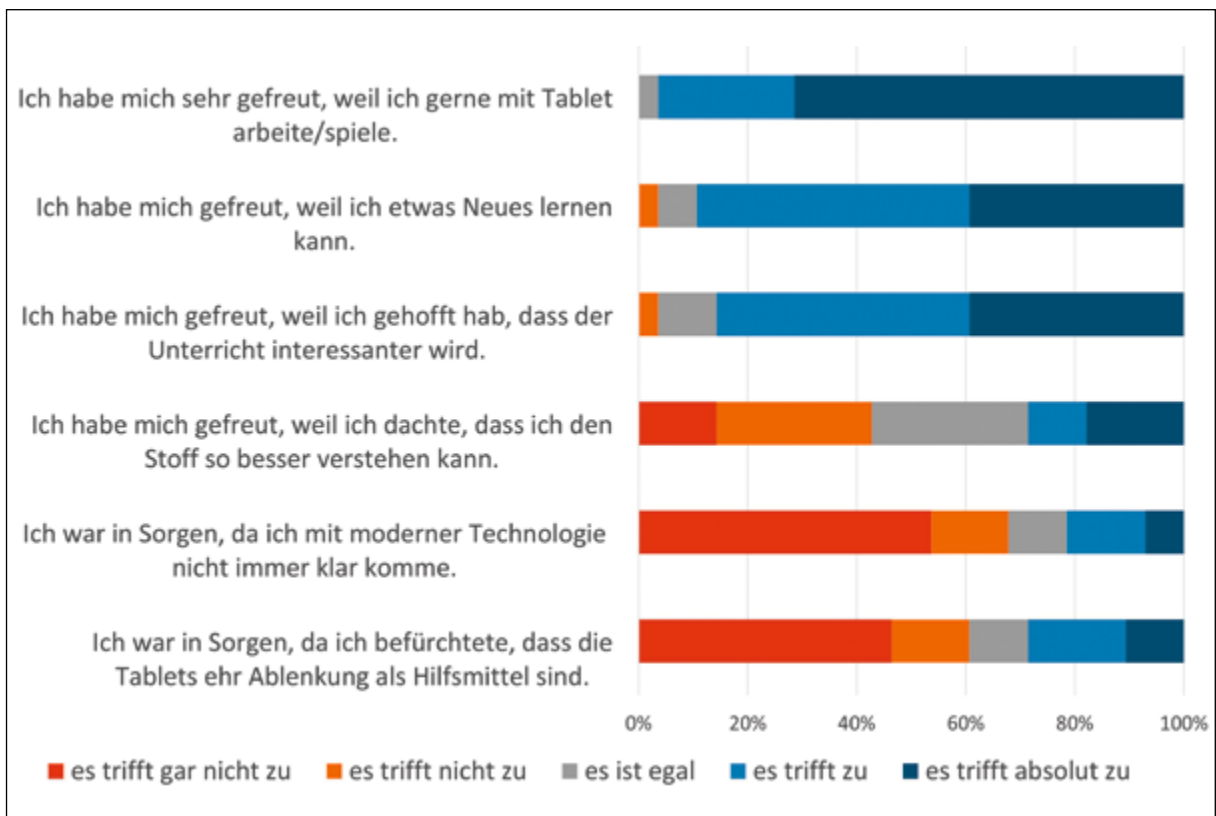


Abb. 1: Einige Beispiele aus der Umfrage

ben von moderner Technik aufwachsen, erwarten sie keine Schwierigkeiten, wie zum Beispiel die Verwendung der iPads und der verschiedenen Apps als Quelle der Ablenkung.

Es wurde festgestellt, dass es nicht vom Fach abhängt, wie oft sie iPads verwenden, ob es eines der Hauptfächer ist oder nicht. Vielmehr ist die Persönlichkeit der Lehrperson und die Bereitschaft, moderne Technik einzusetzen, entscheidend. Obwohl es von Fach zu Fach unterschiedlich ist, inwieweit die iPads im Unterrichtsalltag eingesetzt werden, gaben die Schüler*innen in allen Fächern an, mit dem Einsatz der iPads zufrieden zu sein. Die Studierenden sollten eine offene Frage zur Nutzung der iPads beantworten. Das häufigste Wort in den Antworten war „Lehrer*in“. Die Lehrperson teilt den Bildschirm, die Lehrperson schickt eine Aufgabe und die Schüler*innen müssen sie lösen. Es kann eine Online-Aufgabe sein, eine Anwendung mit Funktionen, die die Schüler*innen motivierend und unterhaltsam finden, was das Interesse und das Lernen steigern kann. Bei all diesen Formen sind die Studierenden jedoch die Empfänger, sie müssen nichts aktiv gestalten. Dies scheint ein Schlüsselmerkmal zu sein. Auf die Frage, welche Art von Aufgaben sie gerne und öfter machen würden, tauchten in allen Antworten drei Ideen auf: Sie wünschen sich Spiele, kreative Aufgaben wie das Erstellen von Videos, Podcasts oder einfach nur Zeichnen, aber das Wichtigste ist, in Gruppen zu arbeiten. Kreativaufgaben sind bei Schüler*innen besonders beliebt, wenn sie die Aufgaben in Gruppen bearbeiten können. Kooperative kreative Aufgaben fördern nicht nur das Lernen, sondern auch die Kommunikation und das Aufgabenmanagement, außerdem haben sie eine hohe affektive Wirkung. (Johansen et al., 2022) Kooperative Kreativaufgaben wirken sich auch positiv auf die Reflexions- und Kritikfähigkeit der Schülerinnen und Schüler aus.

Während die Beantwortung der ersten Fragen anhand der Likert-Skala keine Minute dauerte, hatten die Schüler*innen Schwierigkeiten bei der Beantwortung der offenen Fragen. Ihr Alter und ihre Erfahrung oder mangelnde Erfahrung setzen eine natürliche Grenze. Einige Punkte traten

jedoch bei vielen Schüler*innen auf. Erstens wünschen sie sich mehr Spiele, weil sie damit eine lebhaft positive Erfahrung machen. Die Studierenden müssen mehr Wissen und Erfahrungen über die Möglichkeiten sammeln, die der Einsatz von iPads mit sich bringen kann. Dazu sollten Lehrende ein Maß an Selbstvertrauen erreichen, wo sie sich nicht nur mit den grundlegenden technischen Problemen beschäftigen, sondern auch darüber hinausblicken können. Sobald dieses solide Wissen vorhanden ist, können Lehrer*innen kreative Aufgaben erstellen. Im nächsten Absatz stelle ich eine Aufgabe vor, die sowohl mathematische als auch digitale Fähigkeiten erfordert. Die Aufgabe ist eine kollaborative kreative Aufgabe, die ein gemeinsames Projekt mit den Kunstlehrer*innen war.

Videos mit Clips und GeoGebra erstellen

Die Pandemie wirkte als Katalysator und veränderte Lehr- und Lernstrategien auf allen Bildungsebenen. Auf Universitätsebene wurden Studien zur Videoübertragung von Vorlesungen durchgeführt. Die Studierenden behaupteten, dass die Aufzeichnung der Vorlesungen ihre Besuchsgewohnheiten nicht geändert habe, was einige Dozenten befürchtet hätten, ihnen aber die Möglichkeit gegeben habe, dieselbe Vorlesung bei Fragen noch einmal anzusehen, die ihr Lernen verbesserten (Attard & Holmes, 2020; Davis et al., 2009; Sacerdote, 2012). Das Flipped Classroom wurde während der Pandemie auch an weiterführenden Schulen eingesetzt. Obwohl während der langen Sperrzeiten Videos erstellt und verwendet wurden, sollten die Schüler*innen diese Videos ansehen und nicht selbst erstellen. Die Aufgabe, die ich beschreiben werde, erfordert, dass die Schüler*innen Videos mit einer einfach zu bedienenden App, Clips, erstellen. Es gibt bereits Studien über die motivierende Wirkung von Clips und auch über den Einfluss von Schüler*innenvideos auf die Leistung (Kristinsdóttir; Larkin & Jorgensen, 2016). Es gibt zwar einige Projekte wie vidumath, jedoch scheint wenig darüber bekannt zu sein, welche kreativen Aufgaben Studierenden gegeben werden können, um Videos zu erstellen, die Mathematik und Kunst verbinden. Die Aufgabe bestand darin, mit einer App namens Clips ein Video zu erstellen,

in dem bei jedem Schritt mehr und mehr Kreise gezeichnet wurden. Clips ist ein einfach zu bedienendes Programm für iPads, mit dem man kurze Skizzen erstellen und diese zu einem kurzen Video zusammenfügen kann. STEAM-Lehrprojekte sollen Schüler*innen zeigen, dass mathematische Fähigkeiten in Naturwissenschaften, Technik, Ingenieurwesen und Kunst erforderlich sind. Diese Videoaufgabe verbindet Mathematik und Kunst. Eine Klasse von Schüler*innen der fünften Klasse sollte mit GeoGebra, einem Programm für dynamische Geometrie, Kreise zeichnen. Sie mussten einen Screenshot der einzelnen Etappen machen und sie zusammenfügen, um ein kurzes Video zu erstellen. Viele Schüler*innen fügten ihren Videos Musik oder besondere Effekte hinzu. Einige Beispiele finden Sie unter folgendem Link: https://drive.google.com/drive/folders/1chAMlhc5NBVRbWQT2EDFEilnce_szV-Y?usp=sharing

Sie experimentierten mit sich schneidenden und berührenden Kreisen, lernten, wie man Screenshots macht, wie man sie anpasst und wie man mit dem Programm Clips arbeitet. Außerdem arbeiteten sie zusammen. Nach Abschluss der Aufgabe nahmen wir uns zwei Stunden, um die Videos anzusehen und auszuwerten. Sie zeigten mit Begeisterung ihre Kreationen, lobten sich gegenseitig und übten konstruktive Kritik. Hier können Sie einige ihrer Screenshots sehen.

Nun möchte ich auf den Fragebogen und die Antworten auf die offenen Fragen eingehen. Die Zusammenarbeit mit den Teammitgliedern, die Arbeit mit den iPads, das Schaffen von etwas Schönerem für die Augen und die positive Erfahrung des Schaffens, all diese Faktoren trugen

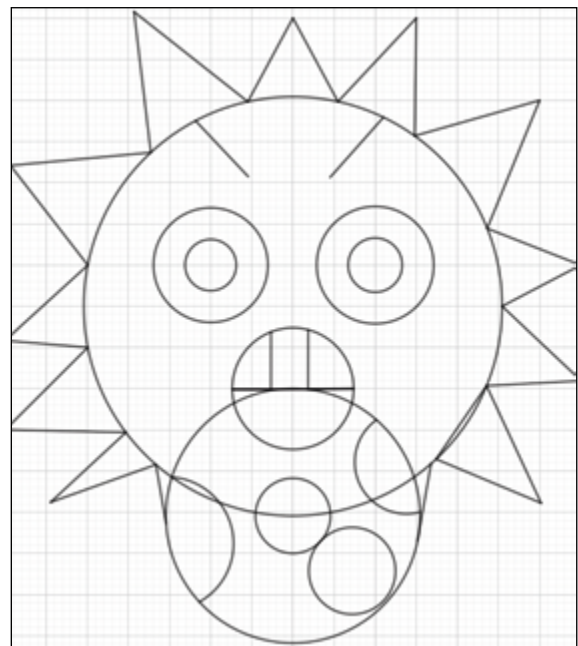
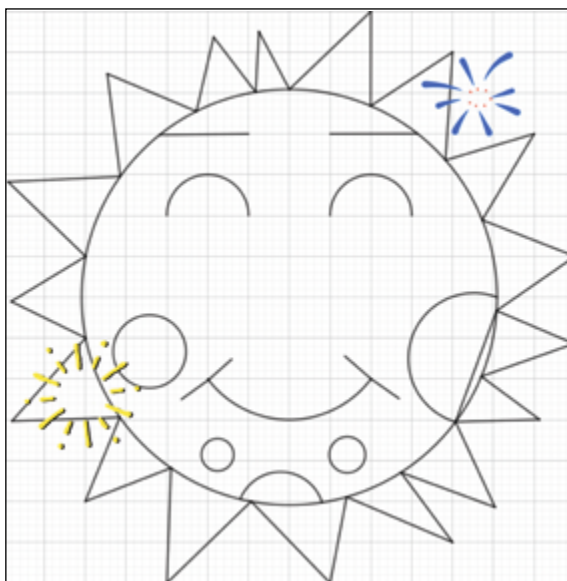


Abb. 2 – 3: die Sonne und ein „cookie monster“

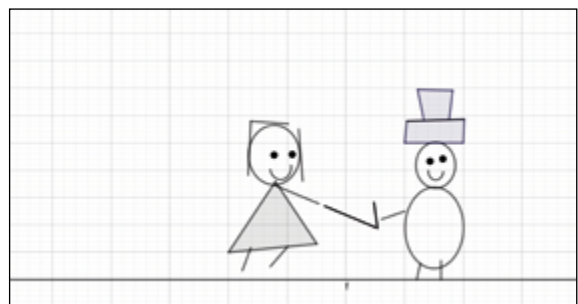
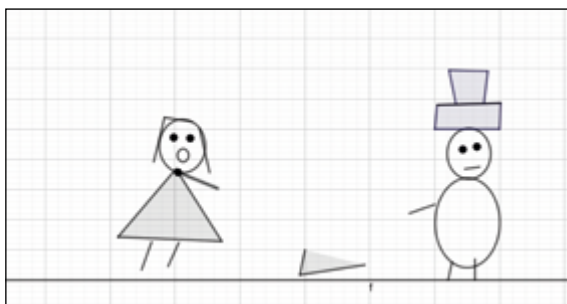


Abb. 4 – 5: Hilfsbereitschaft

zum Ergebnis bei. Das heißt, die meisten Schüler*innen wünschen sich mehr kreative Aufgaben und die Arbeit mit der App Clips. Im nächsten Absatz fasse ich die Ergebnisse zusammen und verweise auf die weiteren Studien.

Fazit und weitere Pläne

Aus den Antworten auf den Fragebogen geht hervor, dass die Schülerinnen und Schüler keine Bedenken hatten, die iPads in der Schule einzusetzen, sich darüber hinaus darauf freuten und hohe Erwartungen hatten. Die Schüler*innen erwarteten, dass sie die iPads auf eine Weise verwenden würden, die ihren früheren Erfahrungen näherkommt, wie z. B. Spiele. Das Ausfüllen von Arbeitsblättern finden sie weniger motivierend, am eifrigsten beteiligen sich die Schüler*innen jedoch an kreativen Aufgaben. Da die iPads im Rahmen des 8-Schritte-Programms in den Klassen 5 und 6 eingesetzt werden, haben die Schüler*innen aufgrund ihres jungen Alters noch wenig Erfahrung mit der möglichen Nutzung der iPads. Daher konnten sie die Frage, welche Art von Aufgaben sie sich wünschten, nicht beantworten. Sie konnten nur sagen, was ihnen an den Aufgaben gefiel, die sie bereits gesehen hatten. Das heißt, sie möchten gleichzeitig spielen und lernen, da sie erkennen können, dass das Spielen von Kahoot! oder Quizlet nicht nur ein Spiel ist, sondern auch nützlich zum Lernen. Daher gilt es im nächsten Schritt, weitere Aufgaben und Spiele zu erfinden und zu testen, die der Kreativität und den künstlerischen Fähigkeiten der Schüler*innen Raum geben. Auch ist es notwendig, meinen Fragebogen altersgerechter anzupassen, um herauszufinden, welche Aufgaben Kinder motivieren können. Auch die Befragung einer größeren Gruppe von Schüler*innen in verschiedenen Klassen mit unterschiedlichen Lehrer*innen wird uns ein genaueres Bild über die aktuelle Situation geben, wie und in welchem Umfang iPads genutzt werden. Lehrpersonen werden davon profitieren, mehr über die Interessen und Motivation der Schüler*innen zu erfahren, da sie sich auf die Bedürfnisse und Interessen der Schüler*innen einstellen können, was auch für die Kinder von Vorteil ist.

Literaturverzeichnis

- Attard, C. & Holmes, K. (2020). An exploration of teacher and student perceptions of blended learning in four secondary mathematics classrooms. *Mathematics Education Research Journal*, 1–22. <https://doi.org/10.1007/s13394-020-00359-2>
- Cicha, K., Rizun, M., Rutecka, P. & Strzelecki, A. (2021). COVID-19 and Higher Education: First-Year Students' Expectations toward Distance Learning. *Sustainability*, 13(4), 1889. <https://doi.org/10.3390/su13041889>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2003). *Research methods in education* (5th ed.). RoutledgeFalmer. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203224342/research-methods-education-louis-cohen-lawrence-manion-keith-morrison> <https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- Davis, S., Connolly, A. & Linfield, E. (2009). Lecture capture: making the most of face-to-face learning. *Engineering Education*, 4(2), 4–13. <https://doi.org/10.11120/ened.2009.04020004>
- Johansen, A., Mogstad, E., Gajic, B. & Bungum, B. (2022). Incorporating creativity in science and mathematics teaching. *Nordic Studies in Science Education*, 18(1), 98–111. <https://doi.org/10.5617/nordina.8620>
- Keese, J., McIntush, K. & Waxman, H. (2022). Teaching through crisis: the remote education experiences of PK-12 teachers during COVID-19 campus closures. *Technology, Pedagogy and Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2022.2067589>
- Kristinsdóttir, B. Silent video tasks – their definition, development, and implementation in upper secondary school mathematics classrooms [University of Iceland, School of Education, Faculty of Subject Education]. *opinvisindi.is*. <https://opinvisindi.is/handle/20.500.11815/2680>
- Larkin, K. & Jorgensen, R. (2016). 'I Hate Maths: Why Do We Need to Do Maths?' Using iPad Video Diaries to Investigate Attitudes and Emotions Towards Mathematics in Year 3 and Year 6 Students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(5), 925–944. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9621-x>
- Sacerdote, B. (2012). When the Saints Go Marching Out: Long-Term Outcomes for Student Evacuees from Hurricanes Katrina and Rita. *American Economic Journal: Applied Economics*, 4(1), 109–135. <https://doi.org/10.1257/app.4.1.109>
- Weinhandl, R., Houghton, T., Lindenbauer, E., Mayerhofer, M., Lavicza, Z. & Hohenwarter, M. (2021). Integrating Technologies Into Teaching and Learning Mathematics at the Beginning of Secondary Education in Austria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(12), em2057. <https://doi.org/10.29333/ejmste/11428>

Mathematik der Lehrlinge

Christoph Erath

Beteiligte Studierende: Larissa Erhart, Heidi Feurstein, Adrian Hainzl, Hannah Oberdorfer, Laura Seebacher

Viele Schülerinnen und Schüler entscheiden sich nach der Pflichtschule für einen Lehrberuf. Diesen Ausbildungsweg kennen die meisten angehenden Lehrerinnen und Lehrer nicht, da sie über eine klassische Schul- und Studienlaufbahn verfügen. Studierende der Lehramtsausbildung Mathematik für Sekundarstufe interviewen Lehrlingsausbilderinnen, Lehrlingsausbilder und Lehrlinge. Dadurch können wertvolle Erkenntnisse für den zukünftigen Unterricht an der Sekundarstufe I gewonnen werden.

Einleitung

Die Pädagogische Hochschule Vorarlberg (PH Vorarlberg) bietet seit dem Wintersemester 2016/2017 im Verbund¹ ein Bachelor- und Masterstudium im Fach Lehramt Mathematik (gesamte Sekundarstufe) an. Vermutlich werden die meisten Absolvent*innen dieses Studiums an den Vorarlberger Mittelschulen, Gymnasien oder berufsbildenden höheren Schulen unterrichten. Insbesondere bilden die angehenden Lehrer*innen auch Schüler*innen aus, die eine Lehrausbildung starten.

Der Mathematikunterricht an den Pflichtschulen soll laut Lehrplan² (BMBWF, 2012) produktives geistiges und exaktes Arbeiten und kritisches Denken fördern. Dazu gehört u.a. das Argumentieren, das Kombinieren vertrauter Methoden, das Analysieren von Methoden und das präzise Beschreiben von Sachverhalten. Im Entwurf zum neuen Lehrplan (BMBWF, 2022), der im Schuljahr 2023/2024 eingeführt werden soll, wird explizit festgehalten: *„Die Schülerinnen und Schüler erfahren im Unterricht, wie mathematische Denk- und Rechengänge in unterschiedlichen Anwendungen, Berufsfeldern und anderen Wissenschaften eingesetzt werden, sodass sie Mathematik als beziehungsreich und nicht als isoliert erleben.“*

Das sind in jedem Fall Fähigkeiten und Ziele, die für eine Lehrausbildung zwingend erforderlich sind. In der Literatur finden sich zahlreiche

Studien, die sich mit Kompetenzen von Schulabsolvent*innen für den Berufsalltag beschäftigen. Unter anderem findet man in Andre und Juen-Kretschmer (2013) die Ergebnisse für Mathematik eines großangelegten Projekts mit Beteiligung der PH Vorarlberg. Dieses Lehrprojekt greift die Ideen auf und entwickelt sie weiter.

Die Ausbildung von Pädagog*innen erfolgt meist über die Matura mit anschließender Lehramtsausbildung an einer Hochschule. Daher haben sie oft keinerlei Erfahrungen mit den Anforderungen, die ihre Schüler*innen in einer zukünftigen Lehrausbildung erwarten. In diesem Lehrprojekt besuchen Studierende Vorarlberger Unternehmen um herauszufinden, welchen Stellenwert Mathematik in der Lehrausbildung hat. Das Projekt „Mathematik der Lehrlinge“ wurde zum ersten Mal im Wintersemester 2021/2022 im Rahmen des Pro-Seminars Angewandte Mathematik (eine Masterveranstaltung im 9. Semester) mit fünf Studierenden durchgeführt. Unter anderem wird das Ziel verfolgt, durch *eigene* Interviews, Datenerhebung und deren Auswertung, Einsichten in die praktische Anwendung der sogenannten Schulmathematik in Lehrberufen zu erlangen. Durch diese aktive Praxiserfahrung können die angehenden Lehrer*innen ihren eigenen Unterricht später flexibel gestalten und den Zielen des Lehrplans gerecht werden.

Von Anfang an wurden die Studierenden aktiv an der Planung der Firmenbesuche beteiligt. Die Gespräche mit den Ausbilder*innen und Lehrlingen bilden daher auch den Hauptteil dieses Projekts. An dieser Stelle wollen wir den drei beteiligten Unternehmen für die tolle Unterstützung danken.

Im Folgenden beschreiben wir das Vorhaben und den Ablauf. Danach werten wir die statistischen Ergebnisse eines Fragebogens aus. Die Ergebnisse der Interviews bilden den Hauptinhalt. In einem weiteren Abschnitt ziehen wir ein Resümee der Ergebnisse und des Projekts. Danach

greifen wir ein paar Problembereiche, die in den Interviews angesprochen wurden, auf und führen entsprechende Literatur an. Schlussendlich geben wir einen kurzen Ausblick über die Weiterentwicklung.

Ablauf des Projekts

Ein Hauptziel des Projekts war es, Studierende auch schon bei der Planung der Firmenbesuche aktiv zu beteiligen. Der Dozent hatte im Vorfeld (ca. ein halbes Jahr vor Projektstart) über die Wirtschaftskammer Vorarlberg³ drei Vorarlberger Betriebe kontaktiert. Neben der Erläuterung der Projektidee wurde darum gebeten, Gespräche mit Lehrlingsausbilder*innen und Lehrlingen verschiedener Jahrgänge zu ermöglichen. Gleich zu Beginn des Wintersemester 2021/2022 entwickelten wir dann in mehreren Stunden gemeinsam das Projekt. Folgende Fragen betrachteten wir als essenziell:

- Welche mathematischen Fertigkeiten, die in der Sekundarstufe I erworben werden, sind besonders relevant?
- Wie können Inhalte in der Folge so aufbereitet werden, dass sie in Bezug zu Anforderungen im Arbeitsalltag eines Lehrlings stehen?

Das sind nur zwei von vielen Fragen, denen wir uns in dieser Untersuchung widmen. Aufgrund der doch eher kleinen Probandengruppe führen wir die Forschung mehr qualitativ als quantitativ durch.

Obwohl wir auch einen quantitativen Aspekt in der Form eines Fragebogens in das Projekt einbezogen haben, ist der zentrale Punkt das Interview/Gespräch mit einigen Proband*innen. Mit Hilfe des Fragebogens können wir aber die Angaben richtig interpretieren und abgleichen. Somit erhalten wir für den recht übersichtlichen Forschungszeitraum doch einen tiefen Einblick in die untersuchte Problematik. Bei den Interviews handelt es sich um sogenannte Expert*inneninterviews, welche durch einen groben Leitfaden gestützt, aber dennoch offen geführt wurden. Die wichtigsten Fragestellungen wurden dabei schon im Vorfeld des Interviews strukturiert, um die wesentlichsten Themen zu besprechen. Den-

noch bestand in dieser Art von Interview jederzeit die Möglichkeit auch über neue, eventuell spontan auftretende Inhalte und Themen zu sprechen.

Trotz der angespannten Situation bezüglich der anhaltenden Corona Pandemie konnten die Besuche bis kurz vor Weihnachten 2021 abgeschlossen werden. Anschließend wurden die Erfahrungsberichte und Auswertungen erstellt.

Statistische Auswertungen

Die Befragungen erfolgten in drei renommierten Lehrlingsbetrieben, die alle das Gütesiegel „Ausgezeichneter Lehrbetrieb“ besitzen. Daten aus zehn verschiedenen Lehrberufen konnten erhoben werden: Elektrotechniker*in, Maschinenbautechniker*in, Stahlbau/Schweißtechniker*in, Konstrukteur*in, Metalltechniker*in, Prozesstechniker*in, Werkzeugtechniker*in, Zerspanungstechniker*in, Mechatroniker*in, Lackiertechniker*in. Grundsätzlich hat jeder dieser Lehrberufe einen mathematischen Schwerpunkt, wobei manche höhere mathematische Anforderungen stellen (z. B. Konstrukteur*in) und manche geringere (z. B. Lackiertechniker*in). Ähnlich wie in Andre und Juen-Kretschmer (2013) handelt es sich um naturwissenschaftlich/technische Lehrberufe. Dies hat den Vorteil, dass die mathematischen Ansprüche ähnlich sind und sich die Aussagen deshalb auch besser vergleichen lassen. Die Ausbilder*innen in diesen Branchen sind teilweise auch zuständig für mehrere Berufe, im Bereich „Metall“ verantworten sie die Grundausbildung aller Lehrlinge in den vorhandenen Metallberufen. Deshalb wird in dieser Arbeit auf eine genauere Unterteilung der Ausbilder*innen in die einzelnen Lehrberufe verzichtet, da alle Lehrberufe von ihnen gleichmäßig abgedeckt wurden. Außerdem präsentieren wir im Folgenden eine Gesamtstatistik, d.h., wir unterscheiden nicht zwischen den Aussagen der Ausbilder*innen und Lehrlinge, da sich in unseren Erhebungen die Einschätzungen der Wichtigkeit nicht wesentlich unterscheiden.

Die folgenden Statistiken stammen aus 47 beantworteten Fragebögen. Zehn Ausbilder*innen und 37 Lehrlinge füllten diese anonym aus. Wir befragten Lehrlinge aus allen vier Lehrjahren, wobei

27 Fragebögen von Lehrlingen im ersten und zweiten Ausbildungsjahr sind. Dies ist für unsere Zwecke möglicherweise von Vorteil, da die Erinnerung über die vorhergehende Schulzeit noch präsent vorhanden ist. An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Stichprobe in diesem Projekt sehr klein ist und wir deshalb hier nur eine Gesamtstatistik präsentieren. Die Aussagen beschränken sich im Wesentlichen auf die drei befragten Firmen. Wir verweisen auf das Kapitel Mathematik in Andre und Juen-Kretschmer (2013), wo mit einer Stichprobengröße von 1.726, 377 bzw. 3.541 zwischen Ausbilder*innen, Berufsschullehrer*innen und Lehrlinge statistische Auswertungen zu finden sind.

Die Vorbildung der Lehrlinge ist heutzutage keineswegs auf den klassischen Weg Mittelschule und Polytechnische Schule beschränkt. Bei unserer Befragung haben 58% der Lehrlinge einen Abschluss an der Mittelschule, Polytechnischen Schule oder der Unterstufe AHS, 24% besuchten vor der Lehre eine Oberstufe oder Fachschule ohne Maturaabschluss und 18% absolvierten eine Matura. Anhand dieser Aufteilung ist zu erkennen, dass Lehrlinge mit unterschiedlich schulischen Voraussetzungen eine Lehrausbildung starteten. Durch die ungleichen Voraussetzungen treten im Berufsleben und der begleitenden Berufsschule auch subjektiv verschiedene Herausforderungen im Bereich der Mathematik für

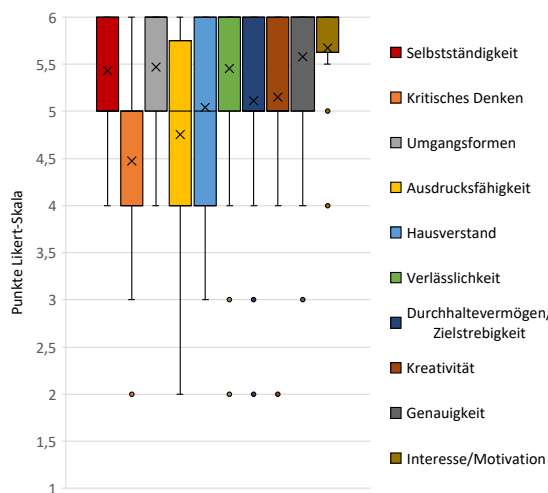


Abb. 1: Boxplotdiagramme für die Auswertung der allgemeinen Kompetenzen. 1 (sehr unwichtig) bis 6 (sehr wichtig).

jeden Einzelnen auf. Die meisten Lehrlinge sind mit ihrer Berufswahl zufrieden, aber 13,5% würden mittlerweile eine andere Entscheidung treffen.

In Abb. 1 sehen wir die statistische Auswertungen für die *allgemeinen Kompetenzen*. Die Proband*innen hatten bei den einzelnen Stichwörtern ein Bepunktungssystem von 1 (sehr unwichtig) bis 6 (sehr wichtig) zur Auswahl. Wir sehen sogenannte Boxplotdiagramme, wobei x der Median (also 50% der Befragten haben mehr Punkte vergeben) markiert. Die unteren bzw. oberen Kanten der jeweiligen Boxen markieren das untere Quartil (25% haben weniger Punkte vergeben) bzw. das obere Quartil (25% haben mehr Punkte vergeben). Die Box repräsentiert bei uns also 50% der Daten. Je kleiner die Box ist, desto enger sind sich zumindest 50% der Befragten. Die Kreise markieren sogenannte Ausreißer und die Antennen die Whisker. Je länger die Box desto uneiniger sind sich die Befragten.

Daraus schließen wir, dass sich im Punkt Interesse/Motivation alle Befragten ziemlich einig sind. Weniger wichtig scheint kritisches Denken zu sein und bei der Ausdrucksfähigkeit unterscheiden sich die Meinungen deutlich. Während sich im Punkt Hausverstand ebenfalls Unterschiede zeigen, sind sich die Befragten bei den anderen Punkten ziemlich einig, dass Selbststän-

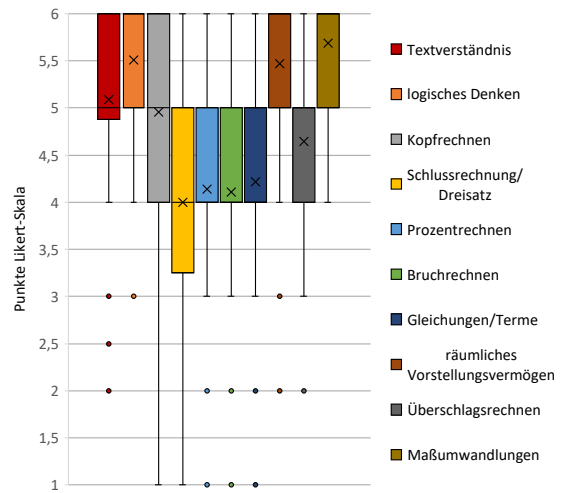


Abb. 2: Boxplotdiagramme für die Auswertung der Mathematik Kompetenzen. 1 (sehr unwichtig) bis 6 (sehr wichtig).

digkeit, Umgangsformen, Verlässlichkeit, Durchhaltevermögen/Zielstrebigkeit, Kreativität und Genauigkeit wichtig sind. In Abb. 2 stellen wir die Ergebnisse bzgl. der *mathematischen Kompetenzen* ebenfalls mittels Boxplotdiagramme dar. Uneinig sind sich die Befragten beim Thema Schlussrechnung/Dreisatz. Es sei aber angemerkt, dass sich der Median nicht wesentlich vom Median von Prozentrechnen, Bruchrechnen und Gleichungen/Terme unterscheidet. Fast alle sind sich einig, dass logisches Denken, räumliches Vorstellungsvermögen und Maßumwandlungen äußerst wichtige Kompetenzen sind.

In den Interviews, siehe nächster Abschnitt, werden Kopfrechnen und Formel umwandeln ebenfalls als äußerst wichtige Kompetenzen hervorgehoben.

Wie oben angemerkt, unterscheiden sich die Antworten von Ausbilder*innen und Lehrlingen bei uns nicht wesentlich. Dies verhält sich ähnlich in der viel umfangreicheren Erhebung von Andre und Juen-Kretschmer (2013, z.B. Tabelle 6). Bei dieser Studie wird zusätzlich noch abgefragt, ob in den entsprechenden Punkten Kompetenzen ausreichend vorhanden sind. Diese Beurteilungen divergieren zwischen den Probandengruppen allerdings teils erheblich. Generell schätzen die Lehrlinge die eigenen Matematikkompetenzen höher ein als diese ihre Ausbilder*innen mit ihnen erleben.

Zusammenfassung der Interviews

Im Folgenden führen wir eine Zusammenfassung der Interviews mit zehn Lehrlingsausbilder*innen und 20 Lehrlingen an, die die Studierenden geführt haben. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass der Fragebogen, dessen Ergebnisse wir oben dargestellt haben, erst nach den Interviews ausgehändigt wurde. Dies sollte eine gewissen Beeinflussung der Interviewpartner*innen verhindern. In beinahe jedem Interview in den drei Unternehmen wurde ausdrücklich festgehalten, dass

Wiederholen der Basiskompetenzen im Mathematikunterricht

unabdingbar ist. Was das Wesentliche ist, darin sind sich mehr oder weniger alle einig. In jedem

der drei Unternehmen wurden folgende Punkte genannt:

- Formeln umformen und verstehen, für was die Variablen stehen,
- Umfang- und Flächenberechnungen von Quadrat, Rechteck, Dreieck und Kreis,
- den Pythagoräischen Lehrsatz verstehen und anwenden können,
- Maßumwandlungen,
- Kopfrechnen,
- Schätzen,
- Runden.

Die letzten vier Punkte werden auch als Alltagskompetenzen deklariert. In einer Firma wurde überdies die Volumensberechnung als wichtiger mathematischer Inhalt betitelt, in einer anderen Firma die Schlussrechnung und die Verhältnisrechnung. Einzelne Lehrlinge hoben die Winkel-funktionen hervor, die jedoch nicht im Lehrplan der Sekundarstufe I vorgesehen sind. In zwei Firmen wurde noch die Prozentrechnung öfter genannt. Wir weisen noch einmal explizit darauf hin, dass wir die Interviews nur mit Ausbilder*innen und Lehrlingen in technischen Berufen geführt haben. Insbesondere hätte zum Beispiel das kaufmännische Rechnen in Lehrberufen der Banken- und Versicherungsbranche wahrscheinlich einen viel höheren Stellenwert.

Manche Interviewpartner*innen merken auch an, dass im Mathematikunterricht die ein oder anderen Inhalte einfach gestrichen werden könnten, damit mehr Zeit dafür ist, sich mit dem Wesentlichen zu befassen.

Alle Lehrlingsausbilder*innen dieser drei Firmen erwähnten in irgendeinem Zusammenhang, dass

Hausverstand oder logisches Denken

eine besonders wichtige Grundkompetenz bei mathematischen Aufgaben ist. Diese Wahrnehmungen der Interviewpartner*innen spiegeln sich de facto in unserer Auswertung des Fragebogens (siehe oben) wider und können mit den Ergebnissen in Andre und Juen-Kretschmer (2013) verglichen werden. Logisches Denken, Maßumwandlungen, Textverständnis, räumliches Vorstellungsvermögen und Kopfrechnen scheinen in der oberen Hälfte der Wichtigkeit zu gehören,

was aus Abb. 2 ersichtlich ist. Das Textverständnis wird im ein oder anderen Interview auch als wichtige Kompetenz beim Problemlösen angesprochen. Zu komplexe Texte identifizieren die Befragten allerdings als unnötige Hürde. Ebenfalls nicht von Bedeutung seien Binomischen Formeln, die in den Schulen aber einen hohen Stellenwert hätten.

Da das allumfassende Schlagwort wiederholen lautet, sind jene zu wiederholenden mathematischen Kompetenzen in den frühen Schuljahren angesiedelt und daher noch nicht all zu komplex. Die beiden wohl am häufigsten genannten Kompetenzen, die gar nicht genug eingeübt werden können lauten

Kopfrechnen und Formeln umwandeln.

Mit ein Grund, warum das Kopfrechnen scheinbar „einrostet“ — da sind sich alle einig — ist die Verwendung des Taschenrechners. Manche Schüler*innen verlassen sich komplett auf die Technologie. Dabei vergessen sie logisch zu denken und zu schätzen. Diese zwei Basiskompetenzen verschwinden dann zusehends. Daher gibt es die Anregung, auch nach der Einführung des Taschenrechners in der Schule immer wieder Übungen ohne Taschenrechner zu machen und das Kopfrechnen in Spiele einzubauen. Dadurch soll dieses ein bisschen besser erhalten bleiben. Außerdem wüssten einige Schüler*innen einfach nicht, dass auch beim Rechnen mit dem Taschenrechner immer noch die Regel Klammer vor Punkt vor Strich gilt. Daher sollen die Schüler*innen unbedingt die Rechenwege hinschreiben.

Beim Thema Formeln umwandeln geht es schlicht und einfach darum, grundlegende Regeln der Äquivalenzumformung zu kennen. Formeln auswendig zu lernen sei sinnlos, denn diese müssten verstanden werden. Bei grundlegenden Formeln soll zu jedem Zeitpunkt klar sein, welche Variable für welche Größe steht. Einige Lehrlingsausbilder*innen schlagen vor, ein Formelheft (wie im Sinne eines Wörterbuchs) als Nachschlagewerk zur Verfügung zu stellen, damit die Formeln im Notfall nachgeschlagen werden können. Bei Tests und Schularbeiten soll schlussendlich nicht das Auswendiglernen, sondern das Verständnis geprüft werden. Schüler*innen sollen

wissen, wann sie was und wieso sie bestimmte Techniken anwenden müssen.

Es sticht hervor, dass die Kompetenz des logischen Denkens nicht nur in der Auswertung sehr weit oben liegt, sondern auch in sehr vielen Teilbereichen benötigt wird. Alle Befragten unterstrichen, dass mathematische Kompetenzen für die Berufspraxis sehr wichtig sind und es bei Lehrlingen oft einfach an den Grundlagen scheitert. Laut den gesammelten Erkenntnissen wäre eine Reduzierung der Lehrinhalte zielführend, damit Zeit für die Wiederholung essenzieller Inhalte bleibt.

Allerdings wurde durchwegs bemerkt, dass Trägheit und Unvermögen, sich die Zeit richtig einzuteilen, bei manchen Lehrlingen für eklatante Lücken im mathematischen Basiswissen verantwortlich seien. Bei unseren Befragungen ist allerdings nicht hervorgegangen, dass es viele unmotivierte Lehrlinge gibt. Es wurde eher gesagt, dass manche Alltagskompetenzen verbesserungswürdig zu sein scheinen. Hierbei wurden oft die Punkte Selbsteinschätzung und Zeitmanagement genannt.

Aus unserem Fragebogen zu den allgemeinen Kompetenzen, die in der Lehre wichtig sind, geht ganz klar hervor, dass der Punkt Interesse und Motivation der wichtigste Aspekt ist. Dieser Punkt geht einigen Interviews zufolge Hand in Hand mit dem Lernen durch das Tun. Interesse entwickelt sich nämlich einfach oftmals in der Praxis durch das Tun oder die Realitätsnähe einer zu lösenden Problemstellung. Selbstständigkeit, Hausverstand, Verlässlichkeit und Genauigkeit sind die Punkte, die in der Auswertung der Fragebögen sehr weit oben landeten. Exakt dieselben Punkte wurden auch in beinahe allen Firmen angesprochen.

Als Feind der Genauigkeit wird teilweise der Zeitdruck deklariert. In Schularbeiten und Tests stellte dieser bei vielen der interviewten Lehrlingen in der Schulzeit eine Hürde dar. Im Beruf sei es wichtiger genau zu arbeiten. Ungenauigkeiten könnten größere finanzielle Schäden hervorrufen. Wichtig sei auch, die Arbeit selbst einteilen zu können und die Zeiteinteilung selbstständig

zu managen. Eine weitere wichtige Lernkompetenz sei, bei allfälligen Problemen Lösungen zu entwickeln, etwa durch Fragen erfahrener Kollegen und durch geeignete Recherche. Zeitmanagement und Selbstständigkeit sollten laut Lehrlingsausbildner*innen und Lehrlingen in der Schule mehr eingeübt werden. Hausübungen oder Arbeiten über einen längeren Zeitraum sind schon ein gutes Mittel, diese Zeiteinteilung einzuüben.

Wichtig sei nur eine gute Begleitung seitens der Lehrer*innen, um Fehler im Sinne einer stärkeorientierten Grundhaltung frühzeitig auszumerken. Fehler dürfen auch im Beruf passieren. Entscheidend sei, was man daraus lernt. In einigen Interviews wurde auch das Teamwork hervorgehoben. Es ist den Firmen enorm wichtig, keine Egoisten auszubilden.

Resümee und Stimmen zum Projekt

Durch die eindrücklichen Gespräche ergeben sich für die Studierenden einige wichtige Erkenntnisse für ihr weiteres (Lehr-) Berufsleben:

- gewisse Basisinhalte immer wieder in den Unterricht einbauen,
- unsere Lernenden von Zeit zu Zeit auch einmal von der Technologie „befreien“,
- motivierende, Stärken orientierte Haltung unsererseits,
- konkrete Alltagsbezüge motivieren Schüler*innen,
- Formeln müssen angewendet und deren Bedeutung verstanden werden.

Dies zeigt, dass das Gelernte auch Sinn macht. Statt immer nur ein Thema nach dem anderen abzuarbeiten, könnten gemischte Aufgaben hierbei zielführend sein. Bezüglich Arbeitsweise wurde den Studierenden folgendes nahegelegt:

- genaues Arbeiten muss zu jeder Zeit von den Schüler*innen eingefordert werden,
- schnelles Arbeiten ist hingegen nicht von entscheidender Bedeutung.

Insbesondere Zeitdruck sollte von den Schüler*innen genommen werden.

Offen ist unter anderem die Frage, wie sich die Kompetenzen und die Motivation der Lehrlinge in den vergangenen Jahren verändert haben. Bei unseren Interviews und Befragungen wurde hauptsächlich der Ist-Stand erfasst. Die Coronapandemie verändert diesbezüglich sicherlich einiges. Der fachliche Unterricht hat in den Distance Learning Phasen teilweise stark gelitten und es konnte nicht der gesamte Stoff behandelt werden. Diese Defizite spüre man auch in der Lehrlingsausbildung. Insofern ist es eine offene Frage, welche Folgen diese Pandemie im Bereich der mathematischen Kompetenzen für die Lehrlinge hat. Auf der anderen Seite haben Schüler*innen aufgrund der Pandemie sicherlich wertvolle Kompetenzen bzgl. der Digitalisierung gewonnen. Gerade dieser Bereich wird in Zukunft eine größere Rolle spielen, Stichwort Industrie 4.0⁴. Es wäre sicher auch interessant, wie sich diese Veränderungen auf die Lehrlinge auswirken und welche mathematischen Kompetenzen hier in der Folge in den Vordergrund rücken.

Eine andere spannende Frage und ein weiteres wichtiges Forschungsfeld ist der gesellschaftliche Wandel und dessen Auswirkung auf die Lehrlinge. Beispielsweise würden sich hier folgende Forschungsfragen anbieten: Wie hat sich die Arbeitshaltung der Jugendlichen in den letzten 50 Jahren verändert? Welche sozialen Hintergründe haben Lehrlinge der verschiedenen Branchen und wie wirkt sich das auf die berufliche Ausbildung aus? Das Projekt wurde so geplant, dass die Studierenden an der Konzeption des Ablaufs der Firmenbesuche beteiligt waren. In allen drei Firmen haben motivierte Ausbilder*innen und Lehrlinge sehr zum Gelingen des Projekts beigetragen. Stellvertretend sei hier ein Ausbilder zitiert:

„Das haben wir gerne gemacht. Die Studierenden waren auch sehr interessiert und gut vorbereitet. Wir finden diese Zusammenarbeit mit Junglehrern bzw. der PH Vorarlberg sehr wichtig und zielführend. Hier können wir alle davon profitieren und uns gegenseitig besser verstehen.“ (Ausbilder)

Die folgenden drei Zitate stammen von Studierenden, die am Projekt beteiligt waren:

„Das Projekt ist aus meiner Sicht ein voller Erfolg,

da ich nach meiner langjährigen Tätigkeit als Mittelschullehrerin einen Einblick gewinnen konnte, welche Kompetenzen für technische Lehrberufe von großer Bedeutung sind. Überraschend war, dass das Formel umformen einen hohen Stellenwert einnimmt und den Lehrlingen auch durchwegs große Probleme bereitet. Durch diesen gewonnenen Einblick wurde mir als Lehrperson bewusst, welche Themenbereiche am Ende der 4.Klasse mit den angehenden Lehrlingen wiederholt und vertieft werden sollten.“ (Student*in)

„Mir hat das Projekt sehr gut gefallen und ich konnte viele tolle Erfahrungen für meine spätere Berufslaufbahn mitnehmen. Ich hatte das Gefühl, dass sich die Lehrlinge auch sehr darauf eingelassen haben und toll mitmachten. Weiters denke ich, dass man auf dieses Projekt in Zukunft gut aufbauen kann. Es bietet sicher viel Potential, das weiterzuführen.“ (Student*in)

„Die selbstständige Durchführung dieses zugegebenermaßen eher kleinen Forschungsprojekts bedeutete für mich als Lehrperson, einen Blick hinter die Kulissen werfen zu dürfen und somit erfahren zu können, wie die schulmathematische Lehre der Sekundarstufe I in gewissen Lehrberufen wahrgenommen wird. Bei manch einem der Befragten entfachte innerhalb der Konversation das Interesse für eine mögliche Verknüpfung von Schulmathematik mit ihrem Mathematikgebrauch im Beruf immer mehr. Die vielen persönlichen Einschätzungen der Befragten sowie die Zusammentragung der durch den Fragebogen gewonnenen Daten verhalfen mir als Lehrperson dazu, die ein oder andere Thematik der Schulmathematik in ihrer Wichtigkeit für jenes Berufsleben zu unterstreichen, beziehungsweise bezüglich ihrer Sinnhaftigkeit zu hinterfragen. Inhaltlich wurde immer wieder genannt, dass die Basiskompetenzen nicht unterschätzt werden sollten. Sie sind schließlich der Grundstein für alles Weitere. Wir müssen nur ihre Macht erkennen und sie in den Arealen unseres Gehirns die richtigen Wege entlang schicken und können so auch Komplexeres erreichen. Wenn ich in einem Satz beschreiben müsste, was das Projekt für mich persönlich bedeutete: Eine den Blick schärfende Erfahrung zwischen Schule und Lehrberuf.“ (StudentIn)

Weiterführende Literatur

Zu einigen mathematischen Problembereichen, die in den Interviews besonders hervorgehoben wurden, suchten die Studierenden nach vertiefter Literatur und fassten diese zusammen. Wir geben hier nur die Literatur an:

- *Formeln verstehen und umformen* zu können scheint essentiell zu sein. Das Buch von Malle (1993) befasst sich u.a. mit Fehlern von Schüler*innen beim Formeln Umformen und Gleichungslösen.
- *Das Runden, Überschlagen und Schätzen* hat in der Praxis eine große Bedeutung. Padberg und Wartha (2017) beschäftigen sich in ihrem Werk unter anderem mit diesem Kontext.
- *Selbstständigkeit und Selbstverantwortung* würde im Mathematikunterricht unzureichend gelehrt/gelernt. Dumont (2019) zeigt auf, wie diese Fähigkeiten mit Hilfe von individualisiertem und personalisiertem Unterricht erlangt werden können.
- Der Begriff Hausverstand wurde in den Befragungen oft mit mathematischen Basiskompetenzen wie Kopfrechnen oder dem richtigen Interpretieren von Konstruktionsplänen verknüpft. Wafi und Wirtz (2019) beschreiben die *Visualisierungskompetenz* und geben Hinweise, wie diese in der Schule gelehrt werden kann.
- Stärken orientierter Unterricht und ein nachhaltiger Umgang mit Fehlern wurde in einigen Gesprächen thematisiert. Spychiger (2006) thematisiert die *Fehlerkultur im schulischen Kontext*. Fehler sollten als Chance gesehen werden und nicht ausschließlich als lästige negative Begleiterscheinung aufgefasst werden.

Ausblick

Insgesamt kann man aus diesen Erfahrungen das Projekt sicherlich weiterentwickeln. Die drei beteiligten Firmen sind eher größer und haben ein sehr gutes Lehrlingsausbildungskonzept. Die Lehrlinge bekommen aktive Unterstützung, falls sie (Lern-) Probleme in der Berufsschule haben.

Interessant wäre sicherlich auch die Situation in Kleinbetrieben mit nur wenigen Lehrlingen zu untersuchen. Auch könnte man das Projekt für langjährige Lehrer*innen als Fortbildungsmaßnahme anbieten und auf andere Fächer erweitern. Das Projekt wird im Wintersemester 2022/2023 mit Studierenden im Masterstudium Lehramt Mathematik fortgesetzt. Außerdem ist angedacht, solche praktischen Erkenntnisse mit dem aktuellen bildungswissenschaftlichen Forschungsstand zu verschränken. Solche Untersuchungen können zum gegenseitigen Verständnis von Lehrformen in der Schule und Praxiskompetenzen beitragen. Schließlich bilden Lehrer*innen die entscheidenden Schnittstellen zwischen Theorie und praktischer Anwendung. Aufgrund von zeitlichen Einschränkungen in Lehrveranstaltungen sind solche umfangreichere Vorhaben nur Abschlussarbeiten vorenthalten.

Endnoten

1. <https://lehrerinnenbildung-west.at/> (abgerufen am 30. Oktober 2020).
2. Wir betrachten hier nur den Lehrplan für die Mittelschulen, da die meisten Lehrlinge vorwiegend die Mittelschule und die Polytechnische Schule besucht haben. Der Lehrplan der Unterstufe AHS unterscheidet sich aber nicht wesentlich.
3. <https://www.wko.at/service/> (abgerufen am 30. Oktober 2022).
- 4 <https://plattformindustrie40.at> (abgerufen am 30. Oktober 2022).

Literatur

Andre, M. & Juen-Kretschmer, C. (2013). Mathematik. In J. Mallaun, M. Andre, W. Swoboda & C. Weber (Hrsg.), *Kompetent in den Beruf?! Erwartungen der Wirtschaft an die naturwissenschaftlich/technische Schulbildung der Sekundarstufe I* (S. 87–126). Studienverlag.

BMBWF. (2012). Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Lehrpläne der Mittelschulen [Online, Zugriff am 30. Oktober 2022]. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ms.html

BMBWF. (2022). Entwurf der Verordnung über die Lehrpläne der Mittelschulen [Online, Zugriff am 30. Oktober 2022]. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erk/lp_neu_begut/lp_vs_ss_ms_ahs_ua.html

Dumont, H. (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 249–277. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0>

Malle, G. (1993). *Didaktische Probleme der elementaren Algebra*. Vieweg+Teubner. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-89561-5>

Padberg, F. & Wartha, S. (2017). *Didaktik der Bruchrechnung*. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-52969-0>

Spychiger, M. (2006). Fehlerkultur – Indiz für eine konstruktivistische Auffassung des Lernens. *Swiss Journal of Educational Research*, 28(1), 5–20. <https://doi.org/10.24452/sjer.28.1.4716>

Wafi, S. & Wirtz, M. A. (2019). Entwicklung und Validierung eines Strukturmodells von Visualisierungskompetenz für den Deutsch- und Mathematikunterricht der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 851–878. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00893-1>

Mathematik und Ethik: eine Überlegung für zukünftige Lehrpersonen

András Bátkai

Mathematisches Modellieren wird in jedem Bereich unseres Lebens angewandt. Wird mit Hilfe von diesen Modellen über Menschenleben und Schicksale entschieden, so kommen natürlich ethische Fragen auf. Wir bieten hier eine kurzgefasste Liste von möglichen Problemen, die man auch im Schulunterricht thematisieren kann. Die angeführten Themen haben wir mit Studierenden der Mathematik in Seminaren erprobt und diskutiert.

Schlagwörter: Ethik der Mathematik, Fächerübergreifender Unterricht, Studierendenprojekt

Einleitung

Ethik wird in den österreichischen Schulen als Pflichtfach eingeführt, und zukünftige sowie praktizierende Mathematiklehrpersonen sollten auch über die ethischen Implikationen ihres Fachs nachdenken.

Wie wir das in den letzten Jahren erlebt haben, werden mathematische und statistische Argumentationen in politischen und gesellschaftlichen Diskussionen immer öfter herangezogen und teilweise auch missbraucht (z.B. Klimawandel, Corona Krise, usw.). Mathematiklehrerinnen und Lehrer gehören zu den mathematisch gebildeten Mitgliedern unserer Gesellschaft, die eine Verantwortung tragen einerseits auf falsche Argumentationen hinzuweisen, andererseits die Wissenschaftskommunikation zu verbessern (Ernest, 2021a).

Es gab in den letzten Jahren viele Forschungsbestrebungen im Bereich Ethik der Mathematik, und bis heute sind viele spannende Fragen nicht ausreichend diskutiert worden. Unser Ziel wird es sein aufzuzeigen, welche Themen der Ethik im Mathematikunterricht angesprochen werden könnten. Dadurch wird einerseits ein Ansatz für fächerübergreifender Unterricht gegeben, andererseits wird die im Lehrplan auch geforderte gesellschaftliche Relevanz der Mathematik aufgezeigt.

Wir werden uns im Folgenden damit befassen, welche Themen man in der Lehrer*Innenbildung ansprechen sollte, damit einerseits die zukünftigen Lehrpersonen das in ihrem Unterricht einbauen können, andererseits die gesamtgesellschaftliche Verantwortung der Mathematiklehrenden bewusst wird.

Um dieses Ziel zu verwirklichen, werden wir zuerst knapp die für die Schule relevanten ethischen Themen und danach die wichtigsten Punkte der Mathematikphilosophie zusammenfassen. Danach listen wir mathematische Themen in aufsteigender philosophischer Komplexität auf, die unser Meinung nach wesentlich für die Diskussion sind. Das Thema wurde in den letzten Jahren in einem Seminar über Geschichte und Philosophie der Mathematik behandelt. Für lebhaftige Diskussionen und konstruktive Anregungen bin ich meinen Studierenden der Universität Innsbruck und der PH Vorarlberg zum Dank verpflichtet. Anregungen von meinen Kolleginnen und Kollegen an der PH Vorarlberg waren auch sehr wertvoll.

Ethik im Schulunterricht

Ethikunterricht wird in den österreichischen Schulen weiter ausgebaut, und ist somit ein wesentlicher Teil der Philosophiebildung an den Schulen. Wir fassen hier die für die Mathematik relevantesten Punkte zusammen (Pfister & Zimmermann, 2016). Ethische Fragen sind auch wichtig für die allgemeine Philosophie, weil sie metaphysische, epistemologische usw. Überlegungen gut motivieren können. Schon bei Platon fangen die Diskussionen mit Sokrates oft über ethische Fragen, wie Gerechtigkeit, an und führen zu allgemeineren Themen. Ethische Fragen haben unmittelbare gesellschaftliche Relevanz, sowohl individuell als auch politisch. Zweck des Unterrichts ist moralische Urteile bilden zu können.

Die wichtigsten Theorien, die angesprochen werden sollten, sind die Tugendethik von Aristoteles,

die Pflichtethik von Kant, Utilitarismus, Diskursethik und Mitleidsethik. Wichtig sind die Bereichsethiken und die dazu gehörenden speziellen Fragen, wo auch die Mathematik andocken kann. Moralisch argumentieren sollte auch gelernt werden, dazu gehören logische Grundlagen wie Prämissen und Folgerungen, Syllogismus und bekannte Fehlschlüsse.

Praktische Ethik sollte problemorientiert behandelt werden. Die wichtigsten didaktischen Überlegungen sind:

- es sollte interessant und relevant sein,
- geeignetes Material für die Bearbeitung sollte zugänglich sein und
- das relevante Fachwissen sollte bei den Schülerinnen und Schülern vorhanden sein.

Unsere Auswahl von Themen versucht diesen didaktischen Überlegungen zu folgen.

Mathematische Praktiken

Da Ethik eng damit zusammenhängt, wie Menschen handeln, sollten wir uns zuerst davon ein Bild machen, welche Arten von mathematischen Tätigkeiten es gibt. Ernest (2021a) identifiziert, in Anlehnung an die Tugendtheorie von McIntyre (Ernest, 2021b), folgende mathematischen Praktiken:

1. Rein mathematische Praxis mit Mathematik explizit als Ziel. Hierhin gehört theoretisch-mathematische Forschung.
2. Angewandte mathematische Praxis mit Mathematik explizit als Ziel. Beispiele wären Forschung in angewandter Mathematik.
3. Angewandte und theoretische Praxis mit Mathematik implizit. Mathematisch basierte theoretische Forschung in anderen Wissenschaften wäre so ein Beispiel, wie theoretische Physik.
4. Rein praktische Aktivität mit Mathematik explizit als Ziel. Unterricht und die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien gehören beispielsweise hierhin. Aber auch Mathematiklernen hat Mathematik explizit als Ziel.
5. Reine und angewandte theoretische Arbeit, Mathematik implizit. Die Entwicklung von Apps und Computeranwendungen, die in

unterschiedlichsten Lebensbereichen eingesetzt werden, wäre ein Beispiel für diesen Punkt.

6. Angewandte und praktische Tätigkeiten, Mathematik explizit. Wirtschaftsmathematik, Finanzstatistik, usw. sind Beispiele hierfür. Die Tätigkeit konzentriert sich auf die Entwicklung neuer Anwendungen.
7. Reine und angewandte praktische Arbeit, Mathematik implizit. Dazu gehören Alltagsmathematik wie Steuern, Gehaltsberechnung, usw. Allgemeiner, Datenverarbeitung und Verwendung in unserem täglichen Leben könnte man auch hier platzieren.

Die einzelnen Punkte sind hier diskutierbar, wie zum Beispiel ob Punkte 1 und 2 nicht zusammengehören, aber die Liste gibt eine ziemlich gute Zusammenfassung darüber wie und wo heute Mathematik betrieben wird. Wir können uns fragen, welche dieser Punkte in unserem Unterricht thematisiert werden, wenn wir Mathematik als lebendige Wissenschaft darstellen, wie der Lehrplan das vorschreibt. Im Folgenden werden wir uns auf die ethischen Aspekte der mathematischen Modellierung konzentrieren, und hier die für die praktische Ethik relevantesten Punkte, also 5 bis 7, detaillierter thematisieren. Wir werden dabei stets den schulischen Kontext im Auge behalten.

Themen

Im Folgenden werden wir, mit vielen Beispielen, die im Unterricht behandelt werden können, solche mathematische Themenfelder betrachten, die ethisch relevante Fragen aufwerfen. Wir machen hier keine Taxonomie, einige Beispiele könnten durchaus in mehreren Kategorien erscheinen, und die einzelnen mathematische Themen sind auch nicht voneinander getrennt. Die Problemfelder sind nach didaktischen Überlegungen in aufsteigender philosophischer Komplexität präsentiert.

Rechenfehler

Die offensichtlichste Situation ist, wenn wir Beispiele dafür anschauen, was für Folgerungen einfache Rechenfehler haben können. Es ist wichtig, uns bewusst zu machen, dass bei den Anwendungen der Mathematik Rechenfehler zu verheerenden

Situationen führen können. Obwohl Fehler zur Schulalltag dazugehören und einen wichtigen didaktischen Beitrag leisten, beim entdeckenden Lernen sogar eine zentrale Funktion haben, sollten wir diesen Aspekt im Unterricht nicht vergessen.

- Der Mars climate orbiter (Grossman, 2010) ist im Jahr 1999 kaputtgegangen, weil bei der Vorbereitung ein Zulieferer die Maße nicht in SI-Einheiten gerechnet hat, wodurch die Teile nicht kompatibel waren.
- Vasa (Hocker, 2011) war ein Kriegsschiff der königlichen Marine, die bei seiner ersten Ausfahrt im Jahr 1628 Stabilitätsprobleme hatte und untergegangen ist. Bei der Untersuchung wurde festgestellt, dass mehrere Handwerker in unterschiedlichen Maßeinheiten gerechnet (Schwedisches Fuß und Amsterdamer Fuß) haben und so Teile des Schiffes nicht wirklich zusammengepasst haben. Bei dem Untergang sind um die 50 Menschen getötet worden.
- Die Hochrheinbrücke (Der Spiegel, 2004) wurde von zwei Seiten aus gebaut um als Verbindung zwischen Deutschland und der Schweiz zu dienen. Durch einen Vorzeichenfehler hatten aber die Teile 56 cm Höhenunterschied und die Brücke musste zurückgebaut werden. Dabei sind Kosten in Millionenhöhe entstanden.

Plausibilität

Viele Entscheidungen des täglichen Lebens hängen davon ab, wie plausibel bestimmte mögliche zukünftige oder vergangene Ereignisse uns erscheinen. Die Schuldfrage vor Gericht wird meistens danach entschieden, wie glaubhaft es dargestellt wird, dass der Angeklagte die Tat wirklich begangen hat (Buchanan, 2007). Da es hier um Gerechtigkeit und menschliche Schicksale geht, ist die Beziehung zur Ethik klar gegeben. Um mehr Objektivität zu schaffen, ist die Versuchung hier groß Plausibilität mit (mathematischen) Wahrscheinlichkeit zu vertauschen, zu modellieren. Also ein Ereignis wird als glaubhaft angesehen, wenn derer mathematische Wahrscheinlichkeit groß ist. Die Alltagssprache suggeriert diesen Schritt auch: wir benutzen das Wort „wahrscheinlich“ als synonym für „plausibel“. Pólya (1975) hat in seinem berühmten didaktischen Werk auch versucht, Plausibilität mit Wahrscheinlichkeit zu erklären, und der Neymar-Pearson Test in der

Statistik basiert auch darauf, dass man Plausibilität durch Wahrscheinlichkeit ersetzt.

Arbeitet man mit Wahrscheinlichkeiten, kann es vorkommen, dass es zu fehlerhaften Argumentationen kommt. In den folgenden Beispielen wird die fehlerhafte Verwendung von bedingten Wahrscheinlichkeiten thematisiert, und die meisten demonstrieren das, was als „Trugschluss des Anklägers“ oder „Konfusion des Staatsanwalts“ (prosecutor’s fallacy (Krämer, 2015) in die Literatur eingegangen ist. Siehe auch (Schneps & Colmez, 2013).

- Sally Clark (Byard, 2004) wurde 1999 angeklagt ihre zwei neugeborenen Kinder umgebracht zu haben, wo die ärztliche Diagnose zuerst plötzliche Kindestod lautete. Der Hauptzeuge der Anklage war ein Arzt, dessen Argument wie folgt lautete: Die Wahrscheinlichkeit für ein plötzliches Kindestod ist 1:8500, als für zwei Kinder ist sie das Quadrat. Also ist es sehr unwahrscheinlich, dass beide Kinder an plötzlichen Kindestod starben, so muss Frau Clark ihre Kinder ermordet haben. Sally Clark wurde verurteilt und es hat drei Jahre gebraucht ihre Unschuld in Revisionsverfahren zu beweisen. Sie hat sich leider nie wieder erholt und ist später an Alkoholvergiftung verstorben. Ihr Fall ist ein besonders schockierender, der zeigt, wie viel Schaden man mit falschen mathematischen Argumenten und fehlerhaften Wahrscheinlichkeitsberechnungen anrichten kann.
- Lucia de Berk (Buchanan, 2007) hat als Krankenschwester gearbeitet und wurde verdächtigt, einige ihre Patienten getötet zu haben. Erstaunlich am ganzen Verfahren war, dass nie auch nur ein konkreter Beweis für ein Verschulden Lucia de Berks aufgeführt wurde. Unter anderem wurden dafür Wahrscheinlichkeitsrechnungen angestellt, die nachweisen sollten, dass eine zufällige Anwesenheit der Pflegerin bei den verdächtigen Todesfällen eigentlich unmöglich sei. Die Argumente waren statistischer Natur, und die Statistischen Fehler, die man im Prozess begangen hat, wurden in der Arbeit (Meester et al., 2007) sehr gut, auch teilweise für die Schule benutzbar, aufgearbeitet. Eines von den mehreren falschen Argumenten war, dass es sehr unwahrscheinlich war, dass

sie bei all den Todesfällen nur zufällig anwesend gewesen war, also muss sie die Tode verursacht haben. Erst nach langjährigen Gerichtsverfahren wurde sie freigesprochen.

- O.J. Simpson wurde freigesprochen (Krämer, 2015), seine Frau ermordet zu haben, obwohl die Öffentlichkeit von seiner Schuld überzeugt war. Es war nicht wesentlich im Prozess, aber seine Verteidigung hat unter Anderem falsche Argumente gebracht und hat versucht, zu argumentieren, dass nur weil Simpson seine Frau geschlagen hat, er sie nicht ermordet haben muss, denn viele Männer schlagen ihre Frauen aber nur wenige Töten sie. Hätte man aber die Frage gestellt, bei wie vielen getöteten Frauen, die von ihrem Mann geschlagen worden sind, auch von ihm getötet sind, wäre ein ganz anderes Bild entstanden.

Falsche Modelle oder Fehlinterpretation der Modelle

Dieses Thema ist meistens nicht so gut in der Schule zu behandeln, weil die Modelle meist kompliziert und mathematisch anspruchsvoll sind. Es ist trotzdem wichtig, wenn wir uns bewusst machen, dass solche Phänomene in den öffentlichen Diskussionen häufiger vorkommen.

- Die Finanzkrise im Jahr 2009 hat die Welt erschüttert, und viele machten die (falsch angewandten) mathematischen Modelle verantwortlich. Die Literatur, in der die ethischen Implikationen aufgearbeitet werden, ist umfangreich, siehe z.B. Ippoliti (2021) oder Johnson, (2012).
- Manipulation mit Hilfe von Statistiken ist ein wichtiges Thema, siehe (Krämer, 2015), der uns bei politischen Diskussionen regelmäßig begleitet. Man denke nur an die verschiedenen Interpretationen von unterschiedlichen Kennzahlen während der Corona-Pandemie.
- Die Corona-Pandemie bietet auch zahlreiche Beispiele, wo mathematische Vorhersagen fehlinterpretiert worden sind, denkt man nur an die Inzidenz, die Sicherheit der Tests oder der Wirkungsgrad der Impfungen. Dass die mathematischen Modelle nicht gut funktioniert haben (Ioannidis et al., 2022), weil wir zu wenig über das Virus gewusst haben, hat auch zur Unsicherheit beigetragen.

Textaufgaben

- Solange Schulaufgaben „rein“ mathematisch sind, kann man davon ausgehen, dass keine großen ethischen Diskussionen durch die Aufgabentexte angestoßen werden. Im Unterricht werden aber auch viele Aufgaben mit Alltagsrelevanz behandelt, und solche Textaufgaben sind ethisch nie neutral, siehe (Shulman, 2002). Oft vermitteln sie ein Wertesystem und suggerieren Haltungen. Als Illustration wird hier die Extremsituation des Nationalsozialismus behandelt, wo man in Schulbüchern reichlich Beispiele (Heske, 2021) dafür findet, in denen berechnet werden soll,
 - Was der Anteil der Juden in unterschiedlichen Bevölkerungsschichten ist.
 - Wie viele Familien könnten Häuser kaufen aus dem Geld, das der Staat für Geistesranke ausgibt.
 - Wie viele Leute in einem Luftschutzkeller, wie viel Bomben in einem Flugzeug passen.
 - Welche Prozente bei der Saarabstimmung für Deutschland gestimmt haben.

Die Lehrpersonen sollten sich aber bei jeder gestellten Aufgabe Fragen, welche Werte vermittelt werden und ob eine ethische Diskussion der Aufgabe auch angebracht ist. Kontexte wie Klimawandel, Umwelt, Gesundheit und Armut laden sogar dazu ein.

Fragwürdige Anwendungen

Mathematik wird seit seinen Anfängen für militärische Zwecke genutzt und durch militärische Anwendungen motiviert. Man findet schon in altbabylonischen Keilschrifttexten Aufgaben, wo man das Volumen von Belagerungsdämmen berechnen soll, und in jede Epoche der Geschichte der Mathematik ist die enge Beziehung zu militärischen Anwendungen mehr als nur sichtbar, man denke nur an Archimedes. Das Buch (Booß-Bavnbeek & Hoyrup, 2003) gibt einen guten Überblick, wie man überall Mathematik im Krieg verwendet hat.

Automatisierte Entscheidungen

Soll man zwischen verschiedenen Optionen wählen, wünschen sich viele Algorithmen, die diese Wahl automatisch treffen. Man wünscht sich

dadurch mehr Objektivität und Gerechtigkeit. Eines der Probleme mit automatisierten Entscheidungen ist, dass entweder die Algorithmen nicht öffentlich sind (Betriebsgeheimnis), und somit die Transparenz der Entscheidungen nicht gewährleistet ist, oder, wenn sie öffentlich gemacht werden, entsteht oft eine Rückkopplungsschleife und somit eine Verfälschung des Systems. Es wird auch oft beobachtet, dass automatisierte Entscheidungen Ungleichheiten sowie Stereotypen verstärken, da sie durch Datenverarbeitung nicht Kausalität, sondern Korrelationen feststellen.

- Algorithmen kommen immer öfter zum Einsatz, wenn bei in-Vitro Fertilisation Embryonen ausgewählt werden (Afnan et al., 2021). Das Thema ist mathematisch schwierig und ethisch fragwürdig. Meistens werden Wahrscheinlichkeiten berechnet und Embryonen mit den besten Überlebenschancen ausgewählt. Dieser utilitaristische Ansatz wirft mehr Fragen als Antworten auf.
- Um Verbrechen vorzubeugen, werden immer öfter auch Algorithmen herangezogen (Bringsjord et al., 2021). Hier werden meistens durch Big-Data Analysis auch Wahrscheinlichkeiten berechnet. Und wenn zum Beispiel in einer Gegend bis jetzt Einbrüche öfter von Mitgliedern einer ethnischen Gruppe begangen worden sind, dann wird schon die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe als Risikofaktor bewertet und so die Vorurteile bestärkt.
- Autonomes Fahren hat im Bereich der Technikethik seinen besonderen Stand und auch reichlich Literatur. Wie Autos in Gefahrensituationen reagieren sollen, ist noch weit weg davon ausdiskutiert worden zu sein, siehe (Funk, 2022).
- Ein für den Unterrichtsbereich heikles Thema sind standardisierte Tests. Die bieten zwar Vergleichbarkeit und Objektivität, haben aber ein Rückkopplungseffekt auf den Unterricht, was nicht immer willkommen ist. Es gibt viele Berichte zum Beispiel dazu, dass Themen, die zwar im Lehrplan stehen, aber in der Zentralmatura wahrscheinlich nicht geprüft werden, kaum im Unterricht thematisiert werden. Das Spannungsfeld zwischen Standardisierung und Individualisierung sollte auch nicht außer Acht gelassen werden (Brügelmann, 2019).
- Suchmaschinenalgorithmen werden gerne

als schöne mathematische Beispiele, zum Beispiel bei linearer Algebra angesehen, werden aber auch heftig kritisiert wegen deren Beitrag zur Verbreitung von Verschwörungstheorien (Ghezzi et al., 2020). Es werden auch Stereotypen, ob bestimmte Berufe lieber von Männern oder von Frauen ausgeübt werden, bestärkt (Kay et al., 2015), und generell, die Manipulierbarkeit der Suchergebnisse (Epstein & Robertson, 2015) ist ein großes Problem.

- Allgemeiner, Ranking hat seinen eigenen Bereich reichlich belegt mit Literatur, wenn es um die Diskussion der ethischen Auswirkungen geht. Universitätsrankings, Arbeitgeberrankings usw. haben ihre eigene Problemfelder (O'Neil, 2017).

Modellierung

Die Mathematisierung und mathematische Modellierung von Phänomenen um uns herum hat eine Geschichte fast gleich so alt wie die menschliche Kultur. Die philosophische Grundposition, die dahintersteckt, nämlich, dass unsere Welt (approximative) erkennbar ist (Nickel, 2007), möchte ich hier nicht diskutieren, aber der Modellierungsprozess wirft ethische Fragen auf, und die sollten im Unterricht auch thematisiert werden. Falsche Vorstellungen über mathematische Modelle tragen sicherlich zur Wissenschaftskepsis bei, auch wenn das Problem viel komplexer ist (Kolosche, 2021).

Den Modellierungsprozess möchte ich durch die Ausführungen von Andreas Vohns (2010) thematisieren. Das ist ein mathematisch einfaches Beispiel, wo die Rolle der Mathematik sich auf die Verwendung von Zahlen beschränkt. Aber genau aus diesem Grund kann man die einzelnen Modellierungsschritte besser erkennen.

- Man möchte in einem Wohngebiet vorsichtiges und verantwortungsvolles Fahren modellieren, mit dem Ziel, die Autofahrer zu solchem Verhalten zu motivieren und verantwortungslose Autofahrer zu bestrafen.
- In unserem Kulturkreis ist es üblich, das Vorherige durch Geschwindigkeit zu modellieren. Wenn man gar nicht fährt, ist es die absolute Fahrsicherheit, und wenn man rast, dann ist man verantwortungslos.

- Jetzt kommt die Frage nach der Geschwindigkeitsbegrenzung. Wenn man die Autos durchfahren lässt, dann ist 0 keine Option, weil man weiterkommen möchte. Also die Begrenzung wird ein Kompromiss zwischen Sicherheit und Vorwärtskommen. Es gibt zwar viele Argumente für bestimmte Begrenzungen, aber keine von Natur aus zwingende. Man kann 20, 30 oder 40 oder was anderes argumentieren.
- Setzt man eine Zahl, zum Beispiel 30, fest, wird diese für alle zwingend. Fährt jemand schneller, der kann bestraft werden und die Strafe muss man auch dann bezahlen, wenn man eine andere Grenze besser argumentieren kann.

Also geschieht Modellierung in der Dialektik zwischen Willkür und Zwang. Mathematische Modellierung wird eingesetzt, weil die Ergebnisse objektiv nachvollziehbar sind, und weil man ein hohes Maß an Disziplinierung dadurch erreichen kann.

- Bei der Corona-Pandemie hat man auch versucht, die Auslastung der Intensivstationen zu modellieren. Dabei hat man (basierend auf Erfahrungen mit der Spanischen Grippe) zuerst mit der Inzidenz modelliert, siehe Cao & Liu (2022). So hat man versucht zwischen dem sicheren Schutz, d.h. vollständiger Lockdown und völliger Freiheit eine Linie zu ziehen, die sowohl ein gewisses Maß an Sicherheit als auch funktionierenden Wirtschaft bietet. Da dieser Konsens in unterschiedlichen Ländern zu unterschiedlichen Maßnahmen geführt hat, konnte die Politik den zwingenden Teil der Modellierung nicht immer gut kommunizieren.
- Menschenwürde soll in den meisten west-europäischen Ländern geachtet und geschützt werden. Die meisten in unserem Kulturkreis sind auch davon überzeugt, dass der Staat dabei eine Fürsorgefunktion hat und die bedürftigen unterstützen soll. Bei der Modellierung kommt man schnell auf die Idee, menschenwürdiges Leben durch Einkommen zu charakterisieren und die staatliche Hilfe wird als Sozialhilfe realisiert, siehe Vohns (2010). Dabei ist die Spanne zwischen keine Sozialhilfe und ein Grundeinkommen für alle groß. Abhängig von dem politischen Diskurs kann man ein Warenkorbmodell oder ein Statistikmodell wählen, um in einem Diskurs menschenwürdiges

Existenzminimum zu definieren.

- Oft ist es so, dass Entscheidungsträger eindimensionale Schwellenwerte für bestimmte Kennzahlen brauchen, damit Entscheidungen leicht begründet und nicht mehr diskutiert werden können. Dabei sollte man die willkürlichen Entscheidungen im Modellierungsprozess nicht aus den Augen verlieren und Raum für individuelle Ausnahmeentscheidungen haben.

Fazit

Kant wird oft zitiert: „Ich behaupte aber, dass in jeder besonderen Naturlehre nur so viel eigentliche Wissenschaft angetroffen werden könne, als darin Mathematik anzutreffen ist“ (Kant, 1786). Es scheint so, als ob dieser Satz sein Eigenleben begonnen hätte und wir erleben eine noch nie dagewesene Mathematisierung der Welt (Nickel, 2007; 2022), die schon lange die ursprünglichen Intentionen von Kant hinter sich hat. Jeder Lebensbereich von uns wird mit Zahlen charakterisiert in der Hoffnung, Objektivität und Gerechtigkeit zu schaffen. Wie wir aber an den Beispielen gesehen haben, erreicht man oft das Gegenteil: Unterschiede werden verstärkt und die Ungerechtigkeit vergrößert. Aus diesem Grund ist es vital, dass zukünftige Mathematiklehrpersonen sich mit den ethischen Fragen mathematischer Modellierung beschäftigen. Bei unserem Seminar haben die Studierenden sich in diese und viele andere Themen, wie Garrymandering, Triage, uvm. vertieft und bei Workshops kritisch diskutiert. Sie haben sich überlegt, wo im Unterricht die Themen reinpassen könnten und haben auch Unterrichtssequenzen erstellt.

Andere Beziehungen zwischen Mathematik und Ethik, nämlich Professionsethik (Plagiat, Priorität, Minoritäten, uvm.), oder die Fragestellung, was eigentlich gute (und schlechte) Mathematik ist, konnten wir hier nicht behandeln. Die Letztere, die sehr eng mit der Frage, was Mathematik ist, zusammenhängt, spielt für den Schulunterricht eine wesentliche Rolle. Sie entscheidet darüber, was wir unterrichten und wie wir unterrichten (Ernest, 2018; Maaß & Götz, 2022). Das sind aber Themen für eine andere Veröffentlichung.

Literaturverzeichnis

- Afnan, M. A. M., Rudin, C., Conitzer, V., Savulescu, J., Mishra, A., Liu, Y. & Afnan, M. (2021). Ethical Implementation of Artificial Intelligence to Select Embryos in In Vitro Fertilization. *AIES*, 2, 316–326. <https://doi.org/10.1145/3461702.3462589>
- Booß-Bavnbek, B. & Hoyrup, J. (2003). *Mathematics and War*. Springer Basel AG. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6386405> <https://doi.org/10.1007/978-3-0348-8093-0>
- Bringsjord, S., Govindarajulu, N. S. & Giancola, M. (2021). AI Can Stop Mass Shootings, and More. *arXiv e-prints*, arXiv:2102.09343.
- Brügelmann, H. (2019). Individualisierung durch Standardisierung? Wege aus den pädagogischen Widersprüchen vermessener Schulen. In G. Müller & A. Sloat (Hrsg.), *Aufklärung, Mut und Leidenschaft! Plädoyer für eine demokratische Schule: Dokumentation der 74. Pädagogischen Woche der GEW, Bezirksverband Lüneburg*. (S. 55–74). Bezirksverband Lüneburg der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. <https://doi.org/10.25656/01:16816>
- Buchanan, M. (2007). Statistics: conviction by numbers. *Nature*, 445(7125), 254–255. <https://doi.org/10.1038/445254a>
- Byard, R. W. (2004). Unexpected infant death: lessons from the Sally Clark case. *The Medical Journal of Australia*, 181(1), 52–54. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.2004.tb06162.x>
- Cao, L. & Liu, Q. (2022). COVID-19 Modeling: A Review. *medRxiv*, 2022.08.22.22279022. <https://doi.org/10.1101/2022.08.22.22279022>
- Epstein, R. & Robertson, R. E. (2015). The search engine manipulation effect (SEME) and its possible impact on the outcomes of elections. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112(33), E4512–21. <https://doi.org/10.1073/pnas.1419828112>
- Ernest, P. (Hrsg.). (2018). *The Philosophy of Mathematics Education Today*. Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77760-3>
- Ernest, P. (2021a). The Ethics of Mathematical Practice: Rejection, Realisation and Responsibility. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 2021(38), 1–33. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19071-2_9-1
- Ernest, P. (2021b). Mathematics, ethics and purism: an application of MacIntyre's virtue theory. *Synthese*, 199(1–2), 3137–3167. <https://doi.org/10.1007/s11229-020-02928-1>
- Funk, M. (2022). *Roboter- und KI-Ethik: Eine methodische Einführung. Grundlagen der Technikethik: Band 1*. Springer Vieweg, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34666-9>
- Ghezzi, P., Bannister, P. G., Casino, G., Catalani, A., Goldman, M., Morley, J., Neunez, M., Prados-Bo, A., Smeesters, P. R., Taddeo, M., Vanzolini, T. & Floridi, L. (2020). Online Information of Vaccines: Information Quality, Not Only Privacy, Is an Ethical Responsibility of Search Engines. *Frontiers in Medicine*, 7, 400. <https://doi.org/10.3389/fmed.2020.00400>
- Grossman, L. (2010, 10. November). Nov. 10, 1999: Metric Math Mistake Muffed Mars Meteorology Mission. *WIRED*. <https://www.wired.com/2010/11/1110mars-climate-observer-report/>
- Heske, H. (2021). Mathematikunterricht im Nationalsozialismus. *Mathematische Semesterberichte*, 68(1), 119–142. <https://doi.org/10.1007/s00591-020-00291-3>
- Hocker, F. (2011). *Vasa: A Swedish Warship*. Medströme Bokforlag.
- Ioannidis, J. P. A., Cripps, S. & Tanner, M. A. (2022). Forecasting for COVID-19 has failed. *International Journal of Forecasting*, 38(2), 423–438. <https://doi.org/10.1016/j.ijforecast.2020.08.004>
- Ippoliti, E. (2021). Mathematics and Finance: Some Philosophical Remarks. *Topoi*, 40(4), 771–781. <https://doi.org/10.1007/s11245-020-09706-1>
- Johnson, T. C. (2012, 19. Oktober). Ethics and Finance: the role of mathematics. <https://arxiv.org/pdf/1210.5390>
- Kant, I. (1786). *Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft*. Hartknoch. <https://opacplus.bsb-muenchen.de/search?id=887337&View=default&db=100>
- Kay, M., Matuszek, C. & Munson, S. A. (2015). Unequal Representation and Gender Stereotypes in Image Search Results for Occupations. In B. Begole (Hrsg.), *ACM Digital Library, Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems* (S. 3819–3828). ACM. <https://doi.org/10.1145/2702123.2702520>
- Kollosche, D. (2021). How post-factualism creates new needs for the epistemology of mathematics. In D. Kollosche (Hrsg.), *Mathematics Education and Society: Bd. 2. Exploring new ways to connect: Proceedings of the Eleventh International Mathematics Education and Society Conference: Volume 2* (1. Aufl., S. 575–584). tredition. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5415054>
- Krämer, W. (2015). *So lügt man mit Statistik [Neuausgabe]*. Campus Verlag; Ciando. http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1984045
- Maaß, J. & Götz, S. (2022). Philosophical Questions and Didactical Considerations on a Reality-Oriented Mathematics Education. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 2022(39), 1–36.
- Meester, R., Collins, M., Gill, R. & van Lambalgen, M. (2007). On the (ab)use of statistics in the legal case against the nurse Lucia de B. *Law, Probability and Risk*, 5(3–4), 233–250. <https://doi.org/10.1093/lpr/mgm003>
- Nickel, G. (2007). Mathematik und Mathematisierung der Wissenschaften. Ethische Erwägungen. In J. Berendes (Hrsg.), *Autonomie durch Verantwortung* (S. 319–346). Brill mentis. <https://brill.com/view/book/edcoll/9783969750360/BP000014.xml>
- Nickel, G. (2022). Ethics and Mathematics – Some Observations Fifty Years Later. *Journal of Humanistic Mathematics*, 12(2), 7–27. <https://doi.org/10.5642/jhummath.PXMY2159>
- O'Neil, C. (2017). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy* (First paperback edition). Penguin Random House.
- Pfister, J. & Zimmermann, P. (Hrsg.). (2016). *utbstudi-e-book: Bd. 4514. Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. UTB GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838545141>
- Pólya, G. (1975). *Mathematik und Plausibles Schließen: Band 2: Typen und Strukturen plausibler Folgerung*. Wissenschaft und Kultur: Bd. 15. Birkhäuser Basel.

Schneps, L. & Colmez, C. (2013). Math on trial: How numbers get used and abused in the courtroom. Basic Books.

Shulman, B. (2002). Is There Enough Poison Gas to Kill the City? The Teaching of Ethics in Mathematics Classes. *The College Mathematics Journal*, 33(2), 118–125. <https://doi.org/10.1080/07468342.2002.11921929>

Der Spiegel. (2004, 14. Januar). Planungspanne: Rheinbrücke mit Treppe – 54 Zentimeter Höhenunterschied. *DER SPIEGEL*. <https://www.spiegel.de/panorama/planungspanne-rheinbruecke-mit-treppe-54-zentimeter-hoeheunterschied-a-281837.html>

Vohns, A. (2010). Die Mathematisierung der Menschenwürde. Ein mathematikdidaktischer Kommentar zum „Hartz IV“-Urteil des Bundesverfassungsgerichts. *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*, 36(89), 4–12. <https://ojs.didaktik-der-mathematik.de/index.php?journal=mgdm&page=article&op=view&path%5B%5D=557&path%5B%5D=548>

Schulpraxis international: ein mehrsprachiges Lesetheaterprojekt von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg am Beit Berl College in Israel

Angelika Ilg & Sandra Bellet

*Internationale Bildungskooperationen können einen wertvollen Beitrag zur Professionalisierung der Ausbildung von Lehramtsstudierenden leisten. In diesem Artikel wird ein Schulpraxisprojekt am Beit Berl College, Israel, vorgestellt, im Rahmen dessen Erasmus-Studierende der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg das innovative Unterrichtsdesign Mehrsprachiges Lesetheater kennenlernten und mit Schüler*innen der 5. Schulstufe praktisch erprobten. Die qualitative Evaluierung des Projekts mittels Fragebögen weist darauf hin, dass das Mehrsprachige Lesetheaterprojekt Aladdin's Lamp positive Auswirkungen auf den Prozess des Fremdsprachenlernens der Schüler*innen hatte und gleichzeitig den teilnehmenden Studentinnen die Gelegenheit bot, ihre pädagogischen, sprachlichen und didaktischen Kompetenzen zu erweitern und wertvolle Erfahrung im Unterrichten der Fremdsprache Englisch in einem mehrsprachigen Setting zu sammeln. Der vorliegende Beitrag will Lehrende und Studierende ermutigen, die Chancen der gemeinsamen Lehre, Praxis und Forschung mit internationalen Partneruniversitäten verstärkt zu nutzen.*

Schlagwörter: Schulpraxis, interkulturelle Kompetenz, Lehrer*innenbildung, Mehrsprachiges Lesetheater

Einleitung

In diesem Forschungsbericht wird ein Projekt vorgestellt, das von zwei Dozentinnen des Fachbereichs Englisch der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg in Kooperation mit zwei Dozentinnen der Partneruniversität Beit Berl College begleitet und von vier Erasmus-Studentinnen, zwei von der PH Vorarlberg und zwei von der PH St. Gallen, in Israel durchgeführt wurde. Im Projekt wurde von den Studentinnen im Rahmen ihres Schulpraktikums – als Teil ihres Auslandssemesters – ein Mehrsprachiges Lesetheater (MELT) auf der Grundlage des Märchens „Aladdin und die Wunderlampe“ entwickelt und mit Schüler*innen einer 5. Schulstufe geprobt und auch aufgeführt. Am

Ende des Projekts wurden Aussagen hinsichtlich der Akzeptanz der Methode seitens der Schüler*innen und seitens der vier Studentinnen mittels eines Fragebogens erfasst und qualitativ ausgewertet. Bei den Studentinnen wurde zusätzlich die Einschätzung des Kompetenzzuwachses der Schüler*innen abgefragt.

Bevor auf die Methode Mehrsprachiges Lesetheater (MELT) genauer eingegangen wird, werden einige Vorteile der Verwendung von Erzählungen (Stories) im Fremdsprachenunterricht aufgezeigt, da dieser Aspekt eine wichtige Rolle im hier dargestellten Projekt spielt.

In der aktuellen Fremdsprachendidaktik herrscht Einigkeit darüber, dass eine neue Sprache am besten gelernt wird, wenn Schüler*innen ihr in einem möglichst natürlichen Kontext begegnen (Brewster et al., 2002; Vollmer, 2010) und wenn über die neue Sprache gleichzeitig Lerninhalte und Sprachfertigkeiten vermittelt werden, die Alter, Wissensstand und Interessen der Kinder berücksichtigen (Zydati, 2010; 2012). Bei jungen Lernenden soll der Fokus dabei in erster Linie auf den Inhalt (*focus on meaning*) und weniger auf die grammatikalischen Strukturen (*focus on form*) gelegt werden (Prochazka, 2007). Dafür bieten Erzählungen einen für Kinder gewohnten Kontext, da Erzählungen zum alltäglichen Leben von Kindern gehören. Bei der Arbeit mit *stories* im Fremdsprachenunterricht sind die Schüler*innen motiviert, den Inhalt der Geschichte zu verstehen und können dabei gleichzeitig die Sprachfertigkeiten ausbilden. Bekannte Figuren bzw. ein bereits bekannter Plot eines Märchens helfen den Schüler*innen, die neue Sprache zu verstehen und sich einzelne Wörter und *phrases* einzuprägen (Wright, 2000). Visuelle Hilfen in Form von Illustrationen können das Verständnis zusätzlich unterstützen. Häufig werden Erzählungen auch mit Erfahrungen aus dem täglichen Leben in Verbindung gebracht, mit Gefühlen und Erinnerungen der Kinder und mit kulturellen und interkulturellen Werten (Ioannou-Georgiou & Ramírez Verdugo, 2011). Gerade

in Klassen mit großer sprachlicher und kultureller Diversität bieten Erzählungen im Sprachenunterricht die Möglichkeit, Offenheit, Bewusstsein und Toleranz gegenüber anderen Menschen und gegenüber anderen Sprachen zu entwickeln (ebd.). Abhängig von der Auswahl der Erzähltexte können die Kinder kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten entdecken sowie durch die besondere Aufarbeitung der Erzählung, wie sie in der hier vorgestellten Methode MELT vorgeschlagen wird, auch mehrere Sprachen (einschließlich der Erstsprachen der Schüler*innen) kennenlernen. Es gilt als erwiesen, dass das Einbeziehen der Erstsprachen in den Sprachenunterricht nicht nur die Motivation andere Sprachen zu lernen steigert (Gardner, 2010; Neuner, 2005), sondern auch den Lernfortschritt begünstigen kann (Cummins, 1991; Festman; 2018; Krumm, 2017).

Linguistisch gesehen, präsentieren Erzählungen Grammatik und Wortschatz in einem sinnvollen und strukturierten Kontext und fordern die Lernenden dazu auf, sich am Unterricht zu beteiligen, indem sie bestimmte Wörter und *phrases* wiederholen bzw. einen Teil eines Dialogs selbst sprechen, schreiben oder eben vorlesen (Gibbons, 2002). Auf diese Weise können rezeptive (*listening, reading*) wie produktive (*speaking, writing*) Sprachfertigkeiten in einem authentischen Setting entwickelt werden.

Im hier beschriebenen Projekt wurde der Fokus auf die Sprachfertigkeit Lesen gelegt, ohne dabei die oben beschriebenen Vorteile der Verwendung von Erzählungen im Sprachenunterricht aus den Augen zu verlieren.

Mehrsprachiges Lesetheater

Die Methode Mehrsprachiges Lesetheater (MELT) ist ein innovatives, sprach- und fachübergreifendes Lautleseverfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit und Lesemotivation in den schulisch vermittelten Sprachen (Kutzelmann et al., 2018; Massler & Kutzelmann, 2017; Peter & Unterthiner, 2017). Die Lehr- und Lernmethode MELT baut auf der Lautlesemethode *Reader's Theater* auf, die im englischsprachigen Raum in der Schulpraxis fest etabliert ist, im europäischen Raum jedoch bis dahin wenig eingesetzt wurde (Kutzel-

mann et al., 2017). Im Mittelpunkt des Mehrsprachigen Lesetheaters steht das Lesetheaterstück, ein mehrsprachig gestalteter, dramatisierter Vorlesetext, der auf einer Erzählung basiert und in dem die schulisch geförderten Sprachen (Unterrichtssprache und Fremdsprachen) gleichzeitig vorkommen. Zudem können Migrationssprachen bzw. die Familiensprachen der Schüler*innen einbezogen werden. Im Unterricht mit MELT bearbeiten und üben die Lernenden in Gruppen jeweils eine Szene des Stücks, mit dem Ziel, diese am Ende im Klassenverband flüssig und ausdrucksvoll vorlesen zu können (Massler & Kutzelmann, 2017; Kutzelmann et al., 2018). Die aktuell für Lehrpersonen auf der MELT-Webseite (*melt-Mehrsprachiges Lesetheater*) verfügbaren Lesetheaterstücke wurden auf der Grundlage von literarischen Werken entwickelt, vorrangig aus dem Genre der Kinder- und Jugendliteratur. Dazu wurden Prosatexte unter Verwendung verschiedener Sprachen in dialogische Lesetheaterstücke umgewandelt und für bestimmte Lernniveaus adaptiert. Die Auswahl der literarischen Texte erfolgte unter Berücksichtigung mehrerer Kriterien, wobei die Lesemotivation der jungen Lernenden als besonders wichtig erachtet wurde (Ilg et al., 2017).

Die mehrsprachige Gestaltung

Das Besondere an den MELT Lesetheaterstücken ist ihre mehrsprachige, interlinguale Gestaltung. Das heißt, innerhalb der einzelnen Szenen werden durchgängig verschiedene Sprachen miteinander kombiniert, wobei Lernende „sich auch durch den fremdsprachigen Teil durchkämpfen“ müssen, um ein Lesetheaterstück als Ganzes verstehen zu können (Butzkamm, 1989, S. 210). Der Wechsel zwischen den einzelnen Sprachen in den Dialogen erfolgt dabei keinesfalls zufällig, sondern besitzt im Sinne des *Pedagogically Based Code Switching* vorrangig eine didaktische Funktion (Massler & Kutzelmann, 2017). Der Ansatz *Pedagogically Based Code Switching* ist Corcoll (2013) zufolge eine Form des Sprachwechsels, der von Lehrpersonen als Hilfsmittel eingesetzt wird, um Lernende beim Prozess des Sprachenlernens zu unterstützen. „*This CS [Code Switching] does not respond to personal, conversational or topic-based needs [...] the teacher promotes it for purely pedagogic reasons and it gives the students the chance to*

confront and compare their languages“ (S. 29). Je nach Anwendungskontext werden in den Lesetheaterskripts verschiedene Sprachen verwendet. Das Unterrichtskonzept sieht auch explizit den Einbezug von Sprachen vor, die nicht Teil des Fächerkanons sind. Werden Migrationssprachen integriert, steht die Entwicklung der Sprachkompetenz der Lernenden in diesen Sprachen jedoch nicht im Vordergrund. Vielmehr eröffnet deren Integration eine wertvolle Gelegenheit, die in der Klasse oder im außerschulischen Umfeld der Kinder vorkommenden Sprachen sichtbar zu machen (Massler & Kutzelmann, 2017). Durch die Verwendung verschiedener Sprachen wird ein Aspekt von *Language Awareness*, nämlich die Wertschätzung und Offenheit gegenüber anderen Sprachen, gefördert – ein Ziel, das im Fremdsprachenunterricht in der Vergangenheit oft ausgeschlossen wurde (Hallet 2015).

Der Lehr-Lern-Prozess

Der Lehr-Lern-Prozess bei der Methode MELT besteht aus acht Schritten und umfasst meist 3 bis 5 Unterrichtsstunden. Die Struktur dieses Prozesses ist jedoch nicht starr festgelegt, sondern die Reihenfolge der Schritte kann von den Lehrpersonen nach Bedarf abgeändert werden (vgl. Tabelle 1).

Schritt 1: Zu Beginn eines MELT-Unterrichtsprojektes stellt die Lehrperson die Handlung des Lesetheaterstücks, die Hauptfiguren und die Geschichte, auf deren Grundlage das Stück basiert, vor.

Schritt 2: Anschließend liest die Lehrperson eine zentrale Passage aus dem Lesetheater zweisprachig vor. Es werden dafür die Unterrichtssprache und eine Fremdsprache verwendet. In dieser Phase erleben die Lernenden ihre Lehrperson als Modell für die sichtbaren und hörbaren Mittel (Mimik, Intonation) des gestaltenden Lesens.

Schritt 3: Die Schüler*innen lesen jede*r für sich die ihrer Gruppe zugeteilte Szene und entwickeln dadurch eine konkrete Vorstellung der Handlung. Daraufhin erfolgt die Rollenverteilung.

Schritt 4: Die Schüler*innen lesen ihre Szene erneut, dieses Mal in verteilten Rollen. Sie unterstützen sich gegenseitig und klären miteinander die für das Verständnis der Lesetheaterszene wichtigen Zusammenhänge auf Wort- und Satzebene. Jede Gruppe erhält zudem die Aufgabe, eine kurze inhaltliche Zusammenfassung ihrer Szene zu erarbeiten und ein Poster dazu zu gestalten.

Tab. 1: Der Lehr-Lern-Prozess des Mehrsprachigen Lesetheaters nach Kutzelmann et al., 2017
 PL = Plenum, EA = Einzelarbeit, PA = Partnerarbeit, GA = Gruppenarbeit

Einführung in das mehrsprachige Lesetheaterstück	PL	15 – 25 Min.
Vorlesen durch die Lehrperson	PL	5 – 10 Min.
Lesen der Lesetheaterszene und Rollenverteilung	EA/GA	10 – 15 Min.
Erarbeiten einer Inhaltsangabe der Lesetheaterszene	GA	15 – 25 Min.
Vorstellen der Szenen und der Figurenrollen	PL	15 – 25 Min.
Üben der Leserollen und gegenseitiges Feedback	PA	20 – 45 Min.
Generalprobe und Feedback	GA	20 – 45 Min.
Aufführung		25 – 45 Min.

Schritt 5: Im nächsten Schritt stellt jede Gruppe den Inhalt ihrer Szene vor. Dies geschieht meist in der ersten Fremdsprache der Schüler*innen. Die Lernenden können bei der Posterpräsentation jedoch auch auf andere ihnen zur Verfügung stehende sprachliche Ressourcen – u. a. die Erstsprache – zurückgreifen.

Schritt 6: Dieser Schritt beinhaltet das zentrale Element des Lehr-Lern-Prozesses, das intensive Lesetraining. In dieser Phase lesen die Lernenden ihre Rolle / ihre Szene mehrere Male halblaut und konzentrieren sich dabei neben der korrekten Aussprache zunehmend auf die gestaltenden Mittel des Lesens, wie ihre Stimme, ihre Intonation und ihren Gesichtsausdruck. Es ist hilfreich, in dieser Übungsphase unterschiedliche Methoden einzusetzen, insbesondere kooperative Lautlesemethoden wie das „Tandem-Lesen“¹ haben sich als wertvoll erwiesen.

Schritt 7: Im siebten Schritt des Unterrichtsdesigns findet eine Generalprobe statt: jede Gruppe trägt ihre Szene vor einer anderen Gruppe vor und erhält Feedback zur Wirkung der Vorlesegestaltung.

Schritt 8: Den Abschluss eines MELT Lesetheaterprojekts bildet die Aufführung des Stücks vor der ganzen Klasse.

Beschreibung des Schulpraxisprojekts

Entstehungskontext und zeitlicher Ablauf

Das in diesem Beitrag beschriebene Schulpraxisprojekt Mehrsprachiges Lesetheater entstand im Rahmen einer Erasmus+ Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg und dem Beit Berl College in Israel. Die Kooperationsvereinbarung schließt neben dem fachlichen Austausch des Hochschulpersonals über Forschungsaufenthalte an den jeweiligen Institutionen auch die Studierendenmobilität von und nach Israel mit ein. Teil des in Israel angebotenen Studiums ist eine mehrwöchige Schulpraxis, welche von Dozierenden des Beit Berl College sowie der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg begleitet wird und im Rahmen derer die Studierenden ein Unterrichtsprojekt ausarbeiten sollen. In den ersten beiden Studienjahren an der Pädagogischen Hochschule werden

im Fachbereich Englisch Primarstufe Kurse zur frühen Englischdidaktik angeboten, wobei durchgehend das Unterrichten von Englisch mittels innovativer Methoden gerade in mehrsprachigen Settings in den Blick genommen wird. Es war aus diesem Grund naheliegend, dass dieser Aspekt des Sprachenunterrichts von den Studentinnen der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg für ihr Schulpraxisprojekt in Israel aufgegriffen wurde. An der Schulpraxis nahmen gleichzeitig zwei Erasmus-Studentinnen der Pädagogischen Hochschule St. Gallen teil.

Das Mehrsprachige Lesetheater *Aladdin's Lamp* wurde im Sommersemester 2022 entwickelt und mit einer Klasse israelischer Schüler*innen der 5. Schulstufe durchgeführt. Am Beginn des Projekts hielten zwei Dozentinnen der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg an der Partneruniversität Beit Berl College einen Plenarvortrag zum Mehrsprachigen Lesetheater, in dem die Struktur des Unterrichtsdesigns (vgl. Tabelle 1), die charakteristischen Merkmale und die Ziele der MELT-Methode vorgestellt wurden. Im Rahmen eines Workshops, der sich speziell an die am Projekt teilnehmenden Lehramtsstudentinnen richtete, wurden die für die praktische Umsetzung eines Mehrsprachigen Lesetheaters wichtigen Aspekte und Rahmenbedingungen thematisiert. Die Studentinnen erhielten die Aufgabe, die konkreten Ziele ihres Projekts zu erarbeiten, erste Ideen für ihr Lesetheater zu entwickeln sowie den zeitlichen Ablauf der MELT-Unterrichtseinheiten zu planen. Bei der Planung ihres Projekts und bei der Konzeption ihres Lesetheaters konnten die Studentinnen die auf der MELT-Webseite bereitgestellten Materialien und Medien für Lehrkräfte nutzen, zu denen u.a. ein didaktischer Kommentar und ein Lehrfilm zählen.

Die Umsetzung des mehrsprachigen Lesetheaters erfolgte Ende Mai 2022 unter der fachdidaktischen Begleitung der zuständigen Dozentin am Beit Berl College und in enger Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin der am Projekt teilnehmenden Schüler*innen. Die Klasse bestand aus 24 Schüler*innen der 5. Schulstufe. Fast alle Lernenden sprachen Hebräisch als Erst- bzw. Familiensprache, mit Ausnahme von zwei Schülern, die zusätzlich mit Englisch bzw. Spanisch aufwuchsen.

Das speziell für dieses Unterrichtsprojekt entwickelte mehrsprachige Lesetheater besteht aus vier Szenen und wurde, wie der Name schon sagt, auf der Grundlage der Erzählung „Aladdin und die Wunderlampe“ entwickelt, einer Geschichte, die meist im Zusammenhang mit der persischen Märchensammlung „Tausendundeine Nacht“ erwähnt wird. In den arabischen Manuskripten ist diese Erzählung jedoch nicht enthalten; sie erscheint erstmals in der französischen Übersetzung, die der Orientalist Antoine Galland zu Beginn des 18. Jahrhunderts erstellte. Die Herkunft der Erzählung ist bislang nicht vollständig geklärt (Marzolph & Van Leeuwen, 2004). Die erfolgreichen Disney-Verfilmungen (1992 und 2019) trugen dazu bei, dass die Geschichte heute bei Kindern und Jugendlichen bekannt ist.

Wichtige Beweggründe für die Auswahl dieser Geschichte waren nicht nur die Verankerung der literarischen Vorlage im Nahen Osten, sondern auch die Annahme der Studentinnen, dass die Schüler*innen gut in der Lage sein würden, einen persönlichen Bezug zu dieser Erzählung herzustellen und dass die Hauptfigur ein hohes Identifikationspotential besitzt. Weitere entscheidende Aspekte waren die Popularität des Märchens und die spannende Handlung.

Bei der Wahl der Sprachen für das Lesetheater wurden mehrere Faktoren berücksichtigt:

- die landessprachliche Situation in Israel: Israel ist ein klassisches Einwanderungsland und neben zahlreichen anderen Sprachen (Russisch, Spanisch, Jiddisch, etc.) wird neben der Amtssprache Hebräisch vor allem Arabisch² (von etwa 20 % der Bevölkerung) gesprochen (Israelisches Zentralbüro für Statistik, 2011)
- die schulisch geförderte Fremdsprache Englisch
- die Erstsprache der Studentinnen (Deutsch), die den Unterricht in diesem Projekt gestalten.

Das Lesetheaterstück *Aladdin's Lamp* enthält daher neben der Schulsprache Hebräisch vor allem englischsprachige Anteile (Schulfremdsprache) sowie zahlreiche kurze Phrasen oder Wörter in Deutsch, Arabisch und Spanisch.

Da die israelische Klassenlehrerin diesem mehrsprachigen Projekt einen hohen Stellenwert einräumte, erstreckte sich der Unterricht mit dem Lesetheater über einen Zeitraum von mehr als zwei Wochen und umfasste neun Unterrichtseinheiten. Bei der Planung der einzelnen Unterrichtseinheiten orientierten sich die Lehramtsstudentinnen an der Struktur des Lehr-Lern-Prozesses. Jede Unterrichtseinheit wurde analysiert und schriftlich reflektiert. Die in der Praxis gewonnenen Eindrücke und Erfahrungen flossen in die Gestaltung der weiteren Unterrichtseinheiten ein und führten mitunter zur Adaption einzelner Prozessschritte.

Umsetzung des MELT-Projekts im Unterricht

Ziel der ersten Einheit war es, die Schüler*innen mit der Arbeitsweise der MELT-Methode und mit der Geschichte im Lesetheater *Aladdin's Lamp* vertraut zu machen. Zur Erläuterung des Lehr-Lern-Prozesses, der die Schüler*innen erwartete, verwendeten die Studentinnen Ausschnitte aus dem MELT-Lehrfilm. Die Klassenlehrerin unterstützte die Einführung durch Erklärungen in Hebräisch, da die Kommunikation zwischen den Lehramtsstudentinnen und den Schüler*innen durch sprachliche Barrieren erschwert war. Zur Einstimmung auf das Thema des Lesetheaters verwendeten die Studentinnen eine vorbereitete Präsentation mit zahlreichen Bildern aus der Geschichte.

Zu Beginn der zweiten Unterrichtseinheit wurden die Schüler*innen in vier Gruppen eingeteilt, die von jeweils einer Studentin betreut wurden. Die Arbeitsform in Kleingruppen wurde in allen weiteren Unterrichtsstunden beibehalten. Nur die regelmäßige Reflexion der Unterrichtseinheiten fand am Ende jeder Stunde im Klassenverband statt.

Zur Vorbereitung der Schüler*innen auf das gemeinschaftliche Lernen wurden in der zweiten Unterrichtseinheit und auch in späteren Stunden dramapädagogische Aktivitäten eingesetzt. Zur Festigung und Wiederholung der Handlung der Geschichte brachten die Studentinnen 14 Bilder passend zum Aladdin-Lesetheater mit, die die Lernenden in ihren Gruppen entsprechend des Handlungsverlaufs ordnen mussten. Die ersten

Eindrücke von der fremdsprachlichen Kompetenz der Lernenden führten zur Entscheidung, das Lesetheater noch weiter zu vereinfachen und besser an das Lernniveau der Klasse anzupassen.

In der dritten Unterrichtseinheit lasen die Schüler*innen erstmals die ihrer Gruppe zugeteilte Szene und klärten gemeinsam Sinnzusammenhänge ebenso wie die Bedeutung fremdsprachlicher Ausdrücke. Damit verbunden war der Auftrag, in der folgenden Stunde eine kurze schriftliche Zusammenfassung der Handlung und ein passendes Poster zu erstellen.

Die Posterpräsentation in der fünften Unterrichtseinheit stellte sicher, dass alle Lernenden mit dem Lesetheater vertraut waren. Anschließend fand ein weiterer Lesedurchgang in der Kleingruppe mit anschließender Posterpräsentation statt. Um die Schüler*innen bei der Vorstellung ihrer Szene zu unterstützen, wurden gezielt dramapädagogische Übungen verwendet, bei denen der Fokus auf dem Einsatz der Stimme, der wirkungsvollen Aussprache oder dem Ausdruck von Gefühlen lag.

Im Mittelpunkt der sechsten Unterrichtseinheit stand das zentrale Element des Lehr-Lern-Prozesses, das intensive Lesetraining. Dazu las jede/r Lernende ihre/seine Szene zunächst mehrmals halblaut für sich. Daraufhin übten alle Mitglieder der Kleingruppe die Szene gemeinsam in verteilten Rollen. In beiden Übungsphasen erhielten die Schüler*innen Unterstützung durch die Lehramtsstudentinnen, insbesondere im Hinblick auf die korrekte Aussprache.

Das Lesetraining wurde in der darauffolgenden siebten Einheit fortgesetzt, wobei in dieser Phase auch dramapädagogische Aktivitäten, wie etwa die Standbildübung (*Freeze Frame*) eingebaut wurde. Zudem überlegten die Schüler*innen gemeinsam, welche Requisiten sie für die Aufführung benötigten. Auf Kostüme wurde verzichtet, stattdessen erhielten alle Akteur*innen im Lesetheaterstück als Zeichen ihrer Rolle Seidentücher in unterschiedlichen Farben.

In der vorletzten, achten Unterrichtseinheit wurde eine Generalprobe aller Lesetheaterszenen durch-

geführt. Jede Gruppe trug ihre Szene vor einer anderen Gruppe vor und erhielt von ihren Mitschüler*innen Feedback zur Wirkung des Lesens sowie zu performativen Aspekten, wie etwa Blickkontakt, Gestik, oder die effektive Nutzung des Raums auf der Bühne.

Den Abschluss des Projekts bildete die Aufführung des ganzen Lesetheaterstücks vor der gesamten Klasse, den Studentinnen und den Lehrpersonen.

Evaluation des Projekts

Das MELT-Projekt wurde unmittelbar nach Abschluss der neun Unterrichtseinheiten anhand von Fragebögen sowohl bei den Schüler*innen als auch bei den projektdurchführenden Studentinnen evaluiert. Außerdem hielten die Studentinnen ihre persönlichen Reflexionen der einzelnen Prozessschritte während des Projekts kontinuierlich schriftlich fest, welche ebenfalls von den Dozentinnen der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg ausgewertet wurden.

Die Schüler*innen erhielten einen kurzen, dreiteiligen Fragebogen, der in Englisch und Hebräisch verfasst war. Im ersten Teil des Fragebogens stand die Akzeptanz des Mehrsprachigen Lesetheaters im Vordergrund. Die Schüler*innen konnten in diesem Abschnitt ihre Akzeptanz bzw. Ablehnung einzelner Aspekte mittels drei unterschiedlicher Smileys ausdrücken. Der zweite Teil adressierte sowohl die Einstellung gegenüber dem Unterrichtsaspekt Lesen in Englisch als auch gegenüber den unterschiedlichen Sprachen im Leseskript und bestand aus zwei geschlossenen Fragen mit den drei Antwortmöglichkeiten *Yes, I don't know* und *No*. Der dritte Teil des Fragebogens enthielt zwei Aussagen über das Verwenden mehrerer Sprachen im Unterricht bzw. über das Interesse an anderen Sprachen allgemein, die die Schüler*innen mit *Yes, this is true, I don't know* oder *No, this is not true* bewerten sollten (vgl. Tabelle 2).

Die Studentinnen wurden ebenfalls gebeten, einen Fragebogen auszufüllen, um Aussagen über ihre Erfahrungen mit der Planung und Durchführung dieser Unterrichtsmethode, über ihre Einschätzung der Vor- und Nachteile der Methode sowie

des Kompetenzzuwachses bei den Schüler*innen erfassen zu können. Der Fragebogen für die Studentinnen enthielt ebenso offene Fragen und geschlossene Fragen. Die geschlossenen Fragen waren zusätzlich mit der Bitte verknüpft, die jeweilige Antwortauswahl in einem kurzen Kommentar genauer zu erläutern.




Ergebnisse und Interpretation: Fragebogen Schüler*innen

Akzeptanz der Unterrichtsmethode Mehrsprachiges Lesetheater

Die Ergebnisse des ersten Teils des Fragebogens

lassen allgemein auf eine hohe Akzeptanz des Unterrichtsprojektes Mehrsprachiges Lesetheater schließen. So gaben alle 24 Teilnehmer*innen ([TN] 100 %) an, dass ihnen das Projekt insgesamt gefallen hat (Q 1); 19 TN (79,2 %) mochten die ausgewählte Geschichte (Q 1.1.) und 21 TN (87,5 %) gefiel die Arbeit in Kleingruppen (Q 1.2). Weiter gaben 18 TN (75 %) an, dass sie das mehrsprachig gestaltete Skript gerne gelesen hatten und 6 TN (25 %) waren diesbezüglich neutral (Q 1.3.). Bei der Frage, ob sie gerne wieder ein mehrsprachiges Lesetheater machen würden (Q 1.4.), antworteten jedoch weniger als die Hälfte der TN (11) mit Yes; 10 TN waren unentschieden und

Tab. 2: Übersicht über die Häufigkeit der Antworten der Schüler*innen (Q = Question; ST = Statement)

Teil 1			
Q 1: Did you like the theater project ?	24	0	0
Q 1.1: Did you like the Aladdin story ?	19	5	0
Q 1.2: Did you like the group work ?	21	3	0
Q 1.3: Did you like to read the (theatre) script [of the play]?	18	6	0
Q 1.4: Would you like to do another reader's theatre ? [MELT]	11	10	3
Teil 2	Yes	I don't know	no
Q 2: Do you think you will read more English texts now ?	10	12	2
Q 3: Did you like the many languages in the [play] ?	20	4	0
Teil 3	Yes, this is true	I don't know	No, this is not true
ST 1: I would like to do lessons with more languages again .	19	5	0
ST 2: I am interested in other languages now .	7	16	1

3 TN antworteten mit *No* (vgl. Tabelle 2). Dies überrascht in Anbetracht der vorigen Ergebnisse. Die Gründe dafür könnten allerdings auch an der Unterrichtsorganisation liegen (ungewohnte Arbeitsweise, Zeitdruck, Sprachbarriere, hohe Erwartungen seitens der Lehrenden etc.) und dieser Punkt hätte mit den Schüler*innen geklärt werden müssen.

Einstellung gegenüber dem Lesen englischer Texte und gegenüber anderen Fremdsprachen

Die Bereitschaft der Schüler*innen nach dem Lesetheaterprojekt vermehrt Texte in Englisch zu lesen, ist im Hinblick auf die Ergebnisse des zweiten Teils des Fragebogens wenig ausgeprägt (Q 2). Nur 10 von 24 TN (41,7 %) geben an, zukünftig häufiger englische Texte zu lesen, 12 TN (50 %) sind diesbezüglich unentschlossen, 2 TN (8,3 %) antworten negativ. Jedoch stehen insgesamt 22 TN (91,7 %) dem Lesen von weiteren Texten in englischer Sprache nach dem Unterricht mit MELT zumindest nicht ablehnend gegenüber (vgl. Tabelle 2), was darauf hindeuten könnte, dass die von den Studentinnen zu Projektbeginn festgestellte Unsicherheit und Scheu zahlreicher Schüler*innen vor der Verwendung der englischen Sprache geringer geworden ist. Diese Annahme wird durch verschiedene Aussagen in den Reflexionen der Studentinnen unterstützt (s.u. Haltung gegenüber der Schul-Fremdsprache Englisch). Insgesamt ist die Motivation der Schüler*innen, in Zukunft mehr englische Texte zu lesen, weniger stark ausgeprägt als ihre Motivation mit mehreren Sprachen im Projekt zu arbeiten. So gaben 20 TN (83,3 %) an, dass ihnen die mehrsprachige Gestaltung des Lesetheaterstücks gefallen hatte (Q 3), 4 TN (16,7 %) äußerten sich neutral, ablehnende Antworten gab es keine.

Motivation hinsichtlich mehrsprachigen Unterrichts und Interesse an anderen Sprachen

Dem Aspekt Mehrsprachigkeit galt das besondere Interesse der Forscherinnen und auch die Antworten des dritten Teils des Tests zeigen, dass die mehrsprachige Gestaltung des Unterrichts von den Lernenden positiv bewertet wurde. Die positive Einstellung gegenüber der Verwendung mehrerer Sprachen zeigt sich in

der Häufigkeit der gewählten Aussage *Yes, this is true* (79,2 %) zum Statement 1 (vgl. Tabelle 2). Dieses Ergebnis lässt den Schluss zu, dass nach Abschluss des Projekts die Motivation, im Rahmen von mehrsprachig gestalteten Unterrichtseinheiten zu lernen, durchaus gegeben ist. Die Häufigkeit der Aussagen zum Statement 2, welches das allgemeine Interesse an anderen Sprachen adressiert, überrascht angesichts der positiven Haltung der Schülerinnen gegenüber einem mehrsprachigen Unterricht und dem mehrsprachigen Lesetheater zunächst. Nur 7 TN (29,2 %) gaben an, dass sie allgemein an anderen Sprachen interessiert seien, 16 TN (66,7 %) äußerten sich neutral, 1 TN (4,2 %) äußerte sich negativ. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass zwar das allgemeine Interesse der Lernenden an anderen Sprachen insgesamt nicht sehr hoch ist, die Schüler*innen sich jedoch einen mehrsprachigen Fremdsprachenunterricht wünschen würden.

Ergebnisse und Interpretation: Fragebogen und Reflexion Studentinnen

Die Fragen im Fragebogen für die Studentinnen (= Lehrpersonen im Projekt) konnten mit „trifft deutlich zu“, „weiß nicht“ und „trifft nicht zu“ beantwortet und mit einem Kommentar ergänzt werden. Die erste Frage zielte darauf ab, einen Eindruck von der Akzeptanz des Unterrichtsdesigns zu gewinnen (vgl. Frage 1).

Frage 1: Könnt ihr euch vorstellen, in Zukunft wieder mit MELT in eurem Unterricht zu arbeiten?

Ebenso sollten über zwei Fragen die Einschätzungen sowohl der Chancen und Vorteile als auch der Herausforderungen und Schwierigkeiten der Methode ermittelt werden (vgl. Frage 2 und Frage 3).

Frage 2: Wo seht ihr die größten Chancen / Vorteile bei der Arbeit mit einem mehrsprachigen Unterrichtsprojekt wie MELT im Englischunterricht?

Frage 3: Wo seht ihr die größten Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Arbeit mit einem mehrsprachigen Unterrichtprojekt wie MELT im Englischunterricht?

Eine der Fragen wurde speziell formuliert, um zu sehen, ob nach Meinung der Studentinnen die Lerngelegenheit MELT im Englischunterricht die Entwicklung von *Language Awareness* – die Offenheit gegenüber sprachlicher Vielfalt, die Neugier auf Sprachen und die Motivation andere Sprachen zu lernen – positiv beeinflussen kann (vgl. Frage 4).

Frage 4: Hat sich die Einstellung der Schüler*innendurch das Projekt gegenüber anderen im Lesetheater verwendeten Sprachen verändert?

Zwei Fragen bezogen sich auf das Schulfach Englisch und adressierten einerseits die Einstellung der Schüler*innen gegenüber der Schulfremdsprache Englisch, andererseits sollten die Studentinnen die Lesekompetenz in Englisch bewerten (vgl. Frage 5 und Frage 6).

Frage 5: Hat sich die Einstellung der Schüler*innen gegenüber der Schul-Fremdsprache Englisch durch das Projekt verändert?

Frage 6: Konntet ihr Fortschritte beim Lesen (Englisch) beobachten?

In der Ergebnisdarstellung des Fragebogens werden den Antworten teilweise zusätzlich passende, thematisch relevante Aussagen aus den persönlichen Reflexionen (in englischer Sprache) der einzelnen Prozessschritte der Studentinnen zugeordnet.

Akzeptanz der Unterrichtsmethode Mehrsprachiges Lesetheater

Die Antworten in den Fragebögen zeigen übereinstimmend eine hohe Bereitschaft, auch in Zukunft wieder mit der Methode Mehrsprachiges Lesetheater im Unterricht zu arbeiten, was sich aus den positiven Erfahrungen der Studentinnen im Projekt begründen lässt: „Auf jeden Fall! [...] Es war eine unglaublich tolle und einmalige Erfahrung“, „Ja definitiv. [...] wegen der überfachlichen Kompetenzen [...] wird es sich lohnen. Auch in den Reflexionen werden die positiven Erfahrungen genannt, welche gemeinsam mit den Antworten auf die Fragen im Fragebogen auf eine hohe Akzeptanz des Lesetheater-Projekts schließen

lassen.: „I think they [= the students] will remember the project (and me) very well. Anyways I have only had positive experiences with this project“.

Chancen und Vorteile

Als eine der wichtigsten Chancen und Vorteile des Projekts identifizieren die Studentinnen in ihren Antworten auf den Fragebogen das **motivierende Design** des Mehrsprachigen Lesetheaters, durch das die Schüler*innen „Spaß am Sprachen lernen“ haben und das eine Abwechslung zum gewohnten Unterricht darstellt: „Diese Projektarbeit hat die Kinder in meiner Gruppe wahnsinnig motiviert – sie kamen immer schon mit einem Strahlen in die Klasse und freuten sich auf einen einmal etwas anderen Englischunterricht.“ Aussagen in den Reflexionen bestärken dies: „The children [really] tried to do their best and when the lesson was over, when the bell rang, they really wanted to finish the scene and so we did“. Als wertvoll werden im Fragebogen zudem die vielfältigen **Möglichkeiten zur Differenzierung und Individualisierung** des Lernens beschrieben: „Der Fokus rückt durch die Vielzahl an unterschiedlichen Sprachen vom Leistungsunterschied etwas ab, denn die SuS [Schüler und Schülerinnen] können sich gegenseitig mit ihrem Sprachkönnen unterstützen und für jedes Kind ist es möglich eine Rolle zu finden, welche seine/ihre Sprachkompetenz fördert, ohne es dabei zu überfordern“. Die Studentinnen stellen zudem fest, dass die performativen Aspekte des Lesetheaterprojekts, insbesondere die abschließende Aufführung des Stücks, zur **Förderung des Selbstbewusstseins und Selbstvertrauens** der Schüler*innen beitragen. Schließlich wird das **kooperative Lernen** – ein wichtiges Element des Mehrsprachigen Lesetheaters – von den Studentinnen in ihren Reflexionen mehrere Male positiv erwähnt.

Herausforderungen

Neben den zahlreichen Vorteilen, die ein mehrsprachiges Lesetheaterprojekt bietet, kann die Umsetzung dennoch für Lehrpersonen mitunter anspruchsvoll sein, wie die Antworten der Studentinnen erkennen lassen. Alle vier Studentinnen weisen auf die **große Sprachbarriere** hin,

die zwischen ihnen selbst und den hebräisch sprechenden Schüler*innen bestand und die die Durchführung des Projekts erschwerte: „Unsere Kommunikation basierte ausschließlich auf Englisch, viel Gestik und Bildmaterial. Leider gab es aber in jeder Gruppe Kinder, die trotzdem nicht alles verstanden haben.“ Die große **Heterogenität hinsichtlich der Leistungsvoraussetzungen** in Englisch bzw. die geringer als erwartete Sprachkompetenz vieler Schüler*innen erwies sich ebenfalls als Schwierigkeit. Schließlich zeigt die Auswertung der Fragebogen eine weitere Herausforderung. So orten die Lehramtsstudentinnen potentielle **Schwierigkeiten organisatorischer Art** „Wir hatten das Glück, dass [...] unsere Gruppen relativ klein waren, um das Projekt gemeinsam auszuarbeiten. Allein in einer großen Klasse ist es sicher herausfordernder, außerdem kann nicht so gut auf die Kinder individuell eingegangen werden“.

Entwicklung von *Language Awareness*

Die Antworten der Studentinnen zu diesem Thema fielen unterschiedlich aus. So wird am Ende des Projekts von den Studentinnen der PH Vorarlberg mehr Interesse an anderen Sprachen wahrgenommen „[...] waren ein paar meiner Schüler nun interessiert an anderen Sprachen“, und das vor allem an Deutsch, was sie darauf zurückführten, dass Deutsch ihre Erstsprache ist und die Schüler*innen deshalb interessiert waren: „Die Schüler haben sich sehr für die Sprache Deutsch interessiert [...]“. Von den Studentinnen der PH St. Gallen hingegen wird die Frage mit „weiß ich nicht“ und ohne Kommentar beantwortet. Anhand der Ergebnisse kann die Frage, ob das Lesetheaterprojekt *Aladdin's Lamp* tatsächlich die Einstellung der Schüler*innen zu anderen Sprachen positiv beeinflusst hat, nicht eindeutig beantwortet werden. Diese Annahme wird auch durch die ebenfalls teilweise widersprüchlichen Ergebnisse der Befragung der Schüler*innen bestärkt (vgl. oben Motivation hinsichtlich mehrsprachigen Unterrichts und Interesse an anderen Sprachen).

Haltung gegenüber der Schul-Fremdsprache Englisch

Ähnlich verhält es sich bei der Frage nach der Haltung der Schüler*innen zur Schul-Fremdsprache

Englisch. So wird einerseits davon berichtet, dass sich die Einstellung der Schüler*innen gegenüber der Schul-Fremdsprache im Laufe des Projekts positiv verändert hat „[...] hat meine Gruppe sehr motiviert Englisch zu lesen, zu lernen und zu kommunizieren“, auf der anderen Seite wird die Frage mit „weiß ich nicht“ beantwortet oder es wird von keinem positiven Effekt ausgegangen: „Im Anschluss an das Theater habe ich die SuS [Schüler und Schülerinnen] gefragt, ob sie Englisch nun mehr mögen. Die SuS haben dies verneint [...]“. Deutlichere Hinweise auf günstige Effekte zeigen sich jedoch in den Reflexionen. Die Studentinnen berichten, dass einige der Schüler*innen sich anfänglich unsicher und zurückhaltend beim Lesen von englischen Passagen verhalten hätten, diese dann aber rasch Selbstvertrauen beim Umgang mit der Fremdsprache gewannen: „*At the beginning some didn't dare speaking in English [...]. But that changed pretty fast*“ und motiviert waren, diese zu benutzen: „*They wanted to read more and more English phrases and lines too*“, „*They were very excited and motivated. They would really make an effort to try speaking English*“.

Steigerung der Lesekompetenz in Englisch

Bei der Frage nach einem positiven Effekt des Lesetheaterprojekts auf die Lesekompetenz der Schüler*innen in Englisch stimmen die Rückmeldungen der Studentinnen weitgehend überein. So berichten alle von konkreten Fortschritten und Verbesserungen in den Bereichen Leseflüssigkeit und Aussprache: „Leseflüssigkeit und -geschwindigkeit verbesserten sich mit jeder Einheit“, „Vor allem die Aussprache und Leseflüssigkeit der zugeteilten Sätze hat sich von Durchgang zu Durchgang verbessert“. In den Reflexionen zeigt sich außerdem, dass vor allen Dingen das gemeinschaftliche, wiederholte Lesetraining – das charakteristische Element des Unterrichtsdesigns – den Schüler*innen dabei half, das Vertrauen in die eigene Lesekompetenz zu steigern: „*Reading the play together and repeatedly has given the children more confidence in reading*“ und deren Zusammenarbeit zu stärken: „*Furthermore, I am really proud of how they help each other out if they have trouble with the pronunciation of some words*“.

Fazit

Die Frage, ob oder wie stark das Lesetheaterprojekt *Aladdin's Lamp* tatsächlich die Lesekompetenz in der Schul-Fremdsprache Englisch sowie die Einstellung der Schüler*innen zu anderen Sprachen beeinflusst hat, lässt sich anhand dieses Pilotprojekts und den geringen Daten nicht endgültig beantworten. Da es keine Testung der Lesekompetenz in der Schul-Fremdsprache Englisch vor bzw. nach dem MELT-Projekt gab und auch keine Vor-Erhebung zum Aspekt *Language Awareness*, lässt sich – trotz der Hinweise auf eine positive Wirkung des Schulpraxisprojekts, die sich in den Fragebögen und Reflexionen finden – nicht sagen, ob diesbezüglich tatsächlich eine Veränderung stattfand.

Dennoch kann das hier beschriebene Schulpraxisprojekt Mehrsprachiges Lesetheater in mehrerlei Hinsicht als erfolgreich beschrieben werden. So kann von positiven Auswirkungen auf die durchführenden Studentinnen, auf die teilnehmenden Schüler*innen und nicht zuletzt auf die Partnerinstitutionen Pädagogische Hochschule Vorarlberg und Beit Berl College in Israel berichtet werden. Die Studentinnen lernten eine handlungsorientierte und innovative Unterrichtsmethode kennen, die durch die Verwendung von Erzählungen (*stories*) an die Lebenswelt der Kinder anschließt und authentisches und kooperatives Sprachenlernen ermöglicht. Bei der Durchführung des Projekts waren sie gezwungen, auf die Herausforderungen – bedingt v.a. durch das sprachlich und kulturell diverse Setting – flexibel zu reagieren, was ihnen auch gelang. Dadurch konnten sie ihre pädagogischen, sprachlichen sowie didaktischen Kompetenzen erweitern, was ihnen in ihrem zukünftigen Beruf als Lehrpersonen von großem Nutzen sein wird.

In Bezug auf die Schüler*innen geht aus den Rückmeldungen der Studentinnen hervor, dass sie im Laufe des Mehrsprachigen Lesetheaters einen Kompetenzzuwachs in der Schul-Fremdsprache Englisch beobachten konnten. Dieser betraf sowohl die Lesekompetenz – insbesondere die Bereiche Lesegeschwindigkeit, Leseflüssigkeit und Aussprache – als auch überfachliche

(Steigerung des Selbstbewusstseins) und soziale Kompetenzen (Kooperationsbereitschaft). Die Antworten der Schüler*innen auf den Schülerfragebogen deuten außerdem auf eine hohe Akzeptanz des Mehrsprachigen Lesetheaterprojekts hin. Betrachtet man das von den Schüler*innen zum Ausdruck gebrachte Interesse an den verschiedenen im Lesetheater *Aladdin's Lamp* integrierten Sprachen und ihre positive Haltung gegenüber diesem mehrsprachigen Unterrichtsprojekt, zeigt sich, dass konkrete Unterrichtsprojekte wie das Mehrsprachige Lesetheater eine Möglichkeit bieten, sprachliche Vielfalt im Fremdsprachenunterricht sichtbar zu machen und die Offenheit gegenüber sprachlicher Vielfalt seitens der Schüler*innen zu unterstützen. Damit das Potential, das in der Mehrsprachigkeit liegt, im Fremdsprachenunterricht in Zukunft vermehrt genutzt wird, wäre es wünschenswert, dass die Auswirkungen eines mehrsprachig gestalteten Fremdsprachenunterrichts auf Schüler*innen beim Erwerb von Fremdsprachen in größer angelegten Studien weiter wissenschaftlich untersucht werden.

Zuletzt muss noch hervorgehoben werden, dass Kooperationen wie diese mit Partneruniversitäten weltweit einen wichtigen Beitrag zur Internationalisierung der Lehre und Forschung beider Institutionen leisten. Nicht nur für die Studentinnen, sondern auch für die beteiligten Dozentinnen eröffnete sich durch das hier beschriebene Schulpraxisprojekt eine Gelegenheit zum Perspektivenwechsel und zur Erweiterung interkultureller und fachlicher Kompetenzen.

Die Autorinnen möchten sich an dieser Stelle bei allen Mitwirkenden des Projekts bedanken, allen voran den Studentinnen Julia Hopfgartner und Annika Friedrich (Lehramt Primar PHV), sowie den Studentinnen Verona Gscheider und Sandra Zürcher (Lehramt PHSG).

Endnoten

- 1 Beim Tandemlesen lesen jeweils zwei Leser*innen mit unterschiedlicher Lesekompetenz synchron, wobei die stärkeren Leser*innen die schwächeren unterstützen.
- 2 Die Tatsache, dass in dieser Klasse Arabisch nicht als Erst- bzw. Familiensprache vertreten war, weist auf das gesellschaftliche Phänomen hin, dass in Israel auch heute noch Kinder aus arabisch bzw. hebräisch sprechenden Familien vielfach in unterschiedlichen Schulen unterrichtet werden, auch wenn die Möglichkeit der gemeinsamen schulischen Ausbildung offiziell besteht.

Literatur

- Brewster, J, Ellis, G & Girard, D (2002). *The Primary English Teacher's Guide* (new edition). Penguin Longman.
- Butzkamm, W. (1989). Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit – von der Muttersprache zur Fremdsprache. Francke.
- Corcoll, C. (2013). Developing children's language awareness: switching codes in the language classroom. *International Journal of Multilingualism* 10(1), 27-45. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.628023>
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second language proficiency. In E. Bialystok (Hrsg.), *Language Processing in bilingual children* (S. 70-89). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620652.006>
- Festman, J. (2018). Vocabulary Gains of Mono- and Multilingual Learners in a Linguistically Diverse Setting. Results from a German-English Intervention with Inclusion of Home Languages. *Frontiers in Communication*. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00026>
- Gardner, R. C. (2010). Motivation and second language acquisition: The socio-educational model. Peter Lang.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Heinemann.
- Hallet, W. (2015). Mehrsprachiges Lernen im Fremdsprachenunterricht: Ebenen und Arten des sprachenvernetzten Lernens. In S. Hoffmann & A. Stork (Hrsg.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag* (S. 33-34). Narr.
- Ilg, A., Ludescher, F. & Paul, S. (2017). Mehrsprachige Lesetheaterstücke: Konzeption der Lehr-Lern-Materialien. In S. Kutzelmann, U. Massler, K. Peter, K. Götz. & A. Ilg (Hrsg.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis* (S. 99-110). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddznv3.10>
- Ioannou-Georgiou, S. & Ramirez Verdugo, M. D. (2011). Stories as a Tool for Teaching and Learning in CLIL. In S. Ioannou-Georgiou & P. Pavlou (Hrsg.), *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education* (S. 137-155). PROCLIL.
- Krumm, H.-J. (2017). Sprachliche Heterogenität – Verschiedenheit und gemeinsames Lernen. In E. Burwitz-Melzer; F.G. Königs; C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.) (2017), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 145-157.
- Kutzelmann, S., Massler, U. & Ilg, A. (2018). Mehrsprachiges Lesetheater: Ein sprach- und fachübergreifendes Lautleseverfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit und Lesemotivation. In S. Kutzelmann & U. Massler (Hrsg.), *Mehrsprachige Leseförderung: Grundlagen und Konzepte* (S. 63-88). Narr. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddznv3>
- Kutzelmann, S., Massler, U. & Hendel, R. (2017). Das Projekt Mehrsprachiges Lesetheater: Ausgangslage, Zielsetzung und praxisrelevante Ergebnisse der Entwicklung. In S. Kutzelmann, U. Massler, K. Peter, K. Götz. & A. Ilg (Hrsg.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis* (S. 7-14). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddznv3.3>
- Kutzelmann, S., Massler, U. & Peter, K. (2017). Die zentralen Lehr-Lern-Prozesse des Mehrsprachigen Lesetheaters: Eine Anleitung für die Praxis. In S. Kutzelmann, U. Massler, K. Peter, K. Götz. & A. Ilg (Hrsg.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis* (S. 147-156). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddznv3.14>
- Marzolph, U. & van Leeuwen, R. (2004) (Hrsg.). *The Arabian Nights Encyclopedia*. Vol. 1. ABC CLIO., Inc.
- Massler, U. & Kutzelmann, S. (2017). Vom Reader's Theater über interlinguale Literatur zum Mehrsprachigen Lesetheater: Die didaktisch-methodischen Leitlinien der Gestaltung im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In S. Kutzelmann, U. Massler, K. Peter, K. Götz. & A. Ilg (Hrsg.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis* (S. 82-98). Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742121.07>
- melt Mehrsprachiges Lesetheater (o. D.). <https://melt-multilingual-readers-theatre.eu/>
- Neuner, G. (2005), Mehrsprachigkeitskonzepte und Tertiärsprachendidaktik. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitskonzepte – Tertiärsprachendidaktik – Deutsch nach Englisch* (S. 13-33). Council of Europe.
- Peter, K. & Unterthiner, D. (2017). Das Unterrichtsdesign Mehrsprachiges Lesetheater aus linguistischer Sicht. In S. Kutzelmann, U. Massler, K. Peter, K. Götz. & A. Ilg (Hrsg.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis* (S. 70-81). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddznv3.8>
- Prochazka, A. (2007). Cross-curricularer Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Grundsätzliches und Beispiele aus der Unterrichtspraxis (Englisch). In H. Böttger (Hrsg.), *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge*. Domino
- Vollmer, H. J. (2010). Content and Language Integrated Learning (CLIL): A special case of Language Across the Curriculum (LAC). In C. M. Bongartz & J. Rymarczyk (Hrsg.), *Languages Across the Curriculum* (S. 27-50). Peter Lang.
- Wright, A. (2000). Stories and their importance in language teaching. *Humanising Language Teaching* 2(5), 1-6.
- ZydatiB, W. (2010), Parameter einer „bilingualen Didaktik“ für das integrierte Sach-Sprachlernen im Fachunterricht: die CLIL-Perspektive. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 133-152). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- ZydatiB, W. (2012), Linguistic Thresholds in the CLIL Classroom? The Threshold Hypothesis Revisited. *International CLIL Research Journal* 1(4), 17-28.

Bridging the Gap – eine Pilotstudie zur Akzeptanz einer gemeinsamen Lehrveranstaltung der Primar- und Sekundarstufe zum Thema Übergang im Fachbereich Englisch

Claudia Zeppetzauner & Sandra Bellet

Aktuelle bildungspolitische Veränderungen speziell für das Schulfach lebende Fremdsprache in Österreich – Aufwertung des Fremdsprachenunterrichts zu einem Pflichtgegenstand in der 3. und 4. Schulstufe, Einführung der Grundkompetenzen GK4 sowie die Überarbeitung der Lehrpläne für die Primar- als auch Sekundarstufe – rücken den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe in den Fokus der fachdidaktischen Forschung. Zahlreiche Studien zeigen, dass die Herausforderungen des Übergangs vor allem in der fehlenden Differenzierung im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe, im mangelnden Wissen der Lehrpersonen über die andere Schulform, in der fehlenden Kommunikation/Kooperation der beiden Schulformen sowie in der unterschiedlichen Unterrichtsgestaltung liegen. Eine Möglichkeit, diesen Herausforderungen zu begegnen, kann in einer gemeinsamen Lehrveranstaltung für Studierende der Primar- und Sekundarstufe liegen. Aus diesem Grund wurden im Rahmen einer Pilotstudie in einem Workshop an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg studienübergreifend fachdidaktische Inhalte vermittelt und die Akzeptanz dieser gemeinsamen Lehrveranstaltung anhand eines Fragebogens erfasst. Die Ergebnisse zeigen eine hohe Akzeptanz seitens der teilnehmenden Studierenden und lassen somit auf das Potential einer gemeinsamen Lehrveranstaltung schließen.

Einleitung

Die europäische Kommission verfolgt mit ihrer *Language Policy* das Ziel, dass jede*r Europäer*in im Laufe der Pflichtschulzeit zusätzlich zur Erstsprache zwei weitere Sprachen erwirbt. Neben dem Beherrschen mehrerer Sprachen als Vorbereitung für den Arbeitsmarkt, werden dabei auch das Verständnis für diese – sowie allgemein für kulturelle Vielfalt – als essenziell erachtet (Council of Europe, 2002). Um dieses Ziel zu erreichen, ist der Fremdsprachenunterricht als immanenter Bestandteil aus dem Primarstufenunterricht nicht mehr wegzudenken. In einem Großteil der euro-

päischen Länder wird dabei Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet. So lernen in Österreich – aber auch in Ländern wie Malta, Zypern oder Spanien – beinahe 100% der Primarschüler*innen Englisch als erste Fremdsprache (Eurostat, 2021).

Obwohl der hohe Stellenwert und die zunehmende Bedeutung von Englisch als *Lingua Franca* in Beruf, Schule und Alltag unumstritten ist, wird die Frage des richtigen Alters, in dem mit dem Englischunterricht in der Schule beginnen soll, kontrovers diskutiert (Baumert et al., 2020; Drew et al., 2007). In Österreich hat das Bildungsministerium (damals Bundesministerin für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten) bereits im Schuljahr 1998/99 beschlossen, Englisch in der ersten Schulstufe als verbindliche Übung einzuführen. Im Schuljahr 2023/24 wird Englisch ab der dritten Schulstufe als Pflichtgegenstand geführt werden. Diese Entwicklung geht mit einer Neukonzeptionierung der Lehrpläne für die Primar- und Sekundarstufe¹ einher und rückt den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe in den Fokus der fachdidaktischen Diskussion. Die Gestaltung des immer wichtigeren Aspekts des Übergangs und die Herausforderungen, die sich daraus ergeben, beschäftigen aber nicht nur österreichische Expert*innen. So gibt es bereits zahlreiche internationale Studien, die sich der Problematik eines kontinuierlichen Fremdsprachenunterrichts – über die Schulformen hinweg – annehmen (z.B. Brunsmeier, 2019; van Ophuysen et al., 2021). Eine Möglichkeit, die in der Fachliteratur aufgezeigten Probleme des Übergangs zu reduzieren, könnten lt. Wagner (2009) gemeinsame Lehrveranstaltungen für Studierende der Primar- und Sekundarstufenausbildung sein. In diesem Beitrag wird daher eine Pilotstudie vorgestellt, in der in einem ersten Schritt im Rahmen eines Workshops Studierende der Primar- und Sekundarstufe im Studienjahr 2021/22 gemeinsam an fachdidaktischen Inhalten arbeiteten. Der Workshop wurde im Anschluss auf seine Akzeptanz hin evaluiert. Bevor auf die Ergebnisse ein-

gegangen wird, soll ein kurzer Überblick über die Forschung zum frühen Fremdsprachenunterricht und über die Herausforderungen, die der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe mit sich bringt, in das Thema einführen.

Der frühe Fremdsprachenunterricht

Befürworter eines frühen Fremdsprachenunterrichts (beginnend in der Primarstufe) gehen davon aus, dass Kinder, die früh Kontakt mit der Fremdsprache haben, Kinder, die erst später in der Sekundarstufe mit der Fremdsprache konfrontiert werden, in ihren Leistungen übertreffen (vgl. z.B. BIG Kreis, 2015; Brunsmeier, 2019). Sie berufen sich dabei auf Ergebnisse ihrer Studien und führen den positiven Effekt auf die gute Auffassungsgabe sowie die natürliche Neugierde und Motivation von jungen Lernenden zurück. Unterstützt wird diese Annahme auch durch die *Critical Period Hypothesis* (Hypothese des kritischen Alters), die von einem Zeitfenster ausgeht, in der die Kinder bestimmte Aspekte der Sprache besonders gut aufnehmen können (DeKeyser & Larson-Hall, 2009). Aber nicht nur das Alter, sondern auch das Ausmaß und die Qualität des Inputs bzw. die Häufigkeit des Kontakts mit der Fremdsprache spielen hierbei eine wichtige Rolle.

Man unterscheidet in der Fachliteratur zwischen implizitem und explizitem Sprachenlernen. Explizit meint, dass Sprache durch die bewusste Arbeit mit Regeln (Einsatz von Wortschatz und Grammatik) erworben wird, wohingegen implizit bedeutet, dass das Sprachenlernen unbewusst und natürlich, zum Beispiel im Rahmen einer Erzählung, erfolgt. Auch wenn Kinder bereits ab sieben Jahren in der Lage zu sein scheinen, gewisse Strukturen und Regelmäßigkeiten der Sprache auch explizit zu erwerben, so ist doch davon auszugehen, dass junge Kindern Sprache großteils implizit lernen (Drew et al., 2007; Jaekel et al., 2017; Tellier & Roehr-Brackin, 2017). Erfolgreiches implizites Lernen kann jedoch nur stattfinden, wenn der Unterricht regelmäßigen und umfangreichen sprachlichen Input bietet. Jüngere Schüler*innen benötigen offenbar mehr Input als ältere Lernende, um das gleiche Sprachniveau zu erreichen (DeKeyser, 2018). Daher sehen Jaekel et al. (2017) im frühen Anfangsunterricht eine

Chance, dass die Schüler*innen insgesamt mehr Input über längere Zeit – im Sinne des impliziten Lernens – bekommen und dadurch bessere Leistungen erzielen können.

Für die politisch Verantwortlichen bedeutet dies, dass, wenn der frühe Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe erfolgreich sein soll, ein regelmäßiger und ausreichender Kontakt mit der Sprache über entsprechende Lehr- bzw. Bildungspläne gewährleistet werden muss. In diesem Zusammenhang gilt es allerdings zu bedenken, dass es dabei keinesfalls zu einer Reduktion des Gesamtstundenausmaßes des Englischunterrichts in der Sekundarstufe (Vorverlegen der Stunden von der Sekundarstufe in die Primarstufe) kommen darf. Zahlreiche Studien (z.B. Baumert et al., 2020; Graham et al., 2016; Hopp et al., 2019; Unsworth et al., 2015) belegen, dass es unter bestimmten Voraussetzungen keinen Zweifel am Erfolg des frühen Fremdsprachenunterrichts gibt: Wenn junge Kinder ausreichend und regelmäßig Input in der Fremdsprache erhalten, sind sie durchaus in der Lage, am Ende der vierten Schulstufe gute Leistungen vor allem in den Bereichen Lesen, Hören und zusammenhängendes Sprechen (BIG Kreis, 2015) zu erbringen. Somit kann zumindest von einem positiven Kurzzeiteffekt des Fremdsprachenunterrichts von der ersten bis zur vierten Schulstufe ausgegangen werden.

Die Ergebnisse von Untersuchungen zum Langzeiteffekt des frühen Fremdsprachenunterrichts, also über die Primarstufe hinaus, ergeben allerdings kein so einheitliches Bild. So zeigen Studien mit Schüler*innen der Sekundarstufe in Spanien und Kroatien (Boyson et al., 2013; Mihaljević Djigunović et al., 2008), dass Schüler*innen, die vor Beginn der Sekundarstufe bereits Vorkenntnisse in Englisch in der Primarstufe erworben hatten, am Ende der Sekundarstufe bessere Leistungen erbrachten als jene, die erst in der Sekundarstufe mit dem Englischunterricht begonnen hatten. Die Unterschiede wurden im Laufe der Jahre zwar geringer, waren am Ende jedoch immer noch signifikant. Ergebnisse der Studien von Baumert et al. (2020) und Jaekel et al. (2017) in Deutschland und von Pfenninger und Lendl (2017) in der Schweiz mit vergleichbaren Schüler*innengruppen zeigen hingegen

keine signifikanten Unterschiede. Es kann daher nicht eindeutig auf einen Langzeiteffekt des Englischunterrichts in der Primarstufe geschlossen werden. Baumert et al. (2020) führen dies unter anderem darauf zurück, dass Lehrpersonen meist nicht auf das Vorwissen der Schüler*innen aus der Primarstufe eingehen und daran anschließen. Diese mangelnde Anpassung des Unterrichts an das Leistungsniveau der Kinder ist eines der vielen Probleme des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe, welche eine Kontinuität im Fremdsprachenunterricht über die Schulstufen hinweg erschweren (Baumert et al., 2020; BIG Kreis, 2009).

Die Gestaltung eines erfolgreichen Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe rückt daher auch in Österreich – nicht zuletzt aufgrund geplanter bildungspolitischer Veränderungen – in den Fokus des fachdidaktischen Diskurses. Im Folgenden werden die aktuellen Entwicklungen in Österreich und die Herausforderungen und möglichen Schwierigkeiten des Übergangs kurz erläutert.

Aktuelle Entwicklungen in Österreich

In Österreich wurde 1998 die sogenannte „erste lebende Fremdsprache“ verpflichtend in den Fächerkanon der Volksschule als verbindliche Übung ab der 1. Schulstufe aufgenommen (s.o.). Eine verbindliche Übung muss im Gegensatz zu einer unverbindlichen Übung von der Lehrperson verpflichtend durchgeführt werden und es besteht eine Anwesenheitspflicht für die Schüler*innen. Diese werden jedoch anders als in den Pflichtgegenständen in der verbindlichen Übung nicht benotet (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2016). Mit 99,6% ist Englisch die am häufigsten angebotene erste Schulfremdsprache in Österreich (Eurostat, 2021). Beginnend mit dem Schuljahr 2023/24 soll das Unterrichtsfach nun eine Aufwertung erfahren und in der dritten und vierten Schulstufe zum verpflichtenden Unterrichtsgegenstand mit Notenbeurteilung werden (in der ersten und zweiten Schulstufe bleibt die erste Fremdsprache eine verbindliche Übung). Im Zuge dessen wurde das Curriculum für das Fach „Lebende Fremdsprache Primarstufe“ neu konzipiert und es wurden klar definierte Grundkompetenzen (GK4) bestimmt,

die bis zum Ende der vierten Schulstufe von den Schüler*innen erreicht werden sollen¹. Die Grundkompetenzen wurden vom Österreichischen Sprachen-Kompetenzzentrum (ÖSZ) positiv als *can-do statements* formuliert und basieren auf dem im *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* definierten Leistungsniveau Pre-A1 (Council of Europe, 2020). Die GK4 sollen dabei als Hinführung zum Kompetenzniveau A1² verstanden werden und schließen neben den in der Primarstufe vorwiegend unterrichteten mündlichen Fertigkeiten auch die schriftlichen Fertigkeiten (*reading, writing*) mit ein. Ziel der GK4 ist es, eine Hilfestellung bei der Planung, Evaluierung und Diagnostik für Lehrkräfte sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe anzubieten (Felberbauer et al., 2016; Kulmhofer et al., 2017).

Die genannten bildungspolitischen Veränderungen in Österreich zielen auch darauf ab, den Lehrpersonen beider Schulformen die Wichtigkeit einer Kontinuität im Fremdsprachenlernen deutlich zu machen. Konnten die Vorkenntnisse der Schüler*innen im Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe bislang weitgehend ignoriert werden, wird von den Lehrpersonen nun erwartet, über den eigenen Tellerrand hinauszublicken und sich mit der jeweils anderen Schulform zu beschäftigen. Die Chancen, aber auch die Herausforderungen, die der Übergang mit sich bringt, zeigen sich dabei deutlich und letztere werden im Folgenden kurz skizziert.

Herausforderungen im Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe

Ein erfolgreicher und möglichst problemloser Übergang hat wesentlichen Einfluss auf die Bildungsbiographie. Gelingt der Übergang, indem an die in der Primarstufe erreichten Leistungen und an die hohe Motivation der Kinder am Ende der vierten Schulstufe angeknüpft wird, kann eine Kontinuität des Fremdsprachenunterrichts gewährleistet werden, was essenziell für einen langfristigen Erfolg des Englischunterrichts ist (Kolb, 2011). Unterstützend wirkt dabei, dass die Kinder selbst dem Übergang meist positiv gegenüberstehen und sich auf den Englischunterricht in der Sekundarstufe freuen (Brunsmeier 2019). Boettger (2015) definiert die Kontinuität im

Sprachenlernen und deren positiven Auswirkungen folgendermaßen:

Kontinuität bezeichnet dabei, wie in jedem Lernprozess, auch beim Englischlernen lückenlose, fließende, ununterbrochene, gleichmäßige und stetige Zusammenhänge ohne abrupte schulpolitische Richtungsänderungen. Aus einem solch kontinuierlichen Lernen resultieren eine erhöhte Antizipation sowie eine einhergehende Lernplanungs- und Handlungssicherheit sowohl für Lehrende wie Lernende. (S.3)

Fehlt diese Kontinuität im Sprachenlernen – bedingt durch einen unangepassten Englischunterricht im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe – kann dies zu einem Motivationsverlust und Bruch in der Sprachlernbiographie der Kinder führen (Boettger, 2015; Jones, 2009; Sartory, 2016). Die Herausforderungen und Probleme, die der Übergang mit sich bringt, wurden in zahlreichen Studien im deutschsprachigen Raum, aber auch international bereits beforscht. Die Ergebnisse dieser Studien zeichnen ein negatives Bild des Übergangs (z.B. Baumert et al., 2020; BIG Kreis, 2015; Brunsmeier, 2019; Jaekel et al., 2017; Pfenninger & Lendl, 2017; van Ophuysen et al., 2021). So wird der Übergang oftmals als „Bruchstelle“ (Burwitz-Melzer & Legutke, 2004) oder als „Gap“ (Börner, 2004) bezeichnet und es werden länderunabhängig sehr ähnliche Probleme aufgezeigt, die es im Übergang von einer Schulform in die nächste zu lösen gilt. Diese wären: Leistungsheterogenität der Schüler*innen am Ende der Primarstufe, mangelndes Detailwissen der Pädagog*innen über die jeweils andere Schulform, fehlende Kommunikation und Kooperation zwischen den Schulformen und Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung.

Leistungsheterogenität der Schüler*innen am Ende der Primarstufe

Große Unterschiede im Leistungsniveau der Kinder am Beginn der Sekundarstufe markieren für viele Sekundarlehrer*innen die zentrale Hürde im nahtlosen Übergang (Brunsmeier, 2019; Drew et al., 2007; Wagner, 2009). Die Kinder wechseln von unterschiedlichen Grund- bzw. Volksschulen (Österreich) oder von unterschiedlichen Klassen einer Schule an die Sekundarschule. Die Inhalte und vor allem die Methoden, die den Kindern

bis zu diesem Zeitpunkt vertraut waren, können dabei sehr unterschiedlich sein (BIG Kreis, 2015). Zusätzlich zu den heterogenen schulischen Erfahrungen, bringen die Kinder aber auch unterschiedliche Erfahrungen mit der Fremdsprache an sich mit – beeinflusst etwa durch Reisen ins Ausland, außerschulischen Kontakt mit Sprecher*innen dieser Sprache oder moderne Medien (Burwitz-Melzer & Legutke, 2004). Um auf diese verschiedenen Vorerfahrungen einzugehen und an das Leistungsniveau der Kinder anzuknüpfen, bedarf es der Differenzierung aber auch der Leistungsdiagnostik an der weiterführenden Schule. Die Ergebnisse einer in Deutschland groß angelegten Studie des BIG Kreises (2015) zur Erhebung des Lernstandes von Kindern am Ende der vierten Klasse Grundschule zeigen jedoch, dass Differenzierung im Unterricht nach wie vor zu wenig Anwendung findet. Die Vorkenntnisse und Kompetenzen, die die Kinder aus der Primarstufe mitbringen, werden häufig nicht berücksichtigt. Der Übergang ist in diesem Fall kein Übergang, sondern ein „Neustart“, was zu einem Verlust der Motivation der Schüler*innen führen kann (BIG Kreis, 2009; Boettger, 2009; Burns et al., 2013). Ein möglicher Grund dafür kann sein, dass gängige Lehrwerke der Sekundarstufe nicht an den Englischunterricht der Primarstufe anschließen. Ein weiterer Grund lässt sich bei den Lehrer*innen der Sekundarstufe selbst finden, da viele nicht an den Erfolg des Englischunterrichts in der Primarstufe glauben und an der Kompetenz der Kolleg*innen in der Primarstufe zweifeln (Burwitz-Melzer & Legutke, 2004; Jones, 2009). In einer von Boettger (2009) durchgeführten Studie in Deutschland gaben ein Großteil der befragten Lehrer*innen der fünften Klassen an Realschulen und Gymnasien an, dass sie die Probleme des Übergangs in der Beliebigkeit des Fremdsprachenunterrichts der Primarstufe, in der schlechten fachlichen Ausbildung der Lehrer*innen und in den daraus resultierenden nicht zufriedenstellenden Leistungen der Kinder in den Bereichen Lesen und Schreiben sehen, was aus ihrer Sicht einen Neubeginn des Englischunterrichts notwendig macht. Boettger sieht darin einerseits einen Mangel an Bereitschaft zur Differenzierung und andererseits eine „[...] indirekte Herabwürdigung der investierten Sprachlernzeit sowie der am Lernprozess im Englischunterricht der Grundschule Beteiligten“ (S. 21). Dabei zei-

gen Ergebnisse der in Deutschland durchgeführten PEAK-Studie (Brunsmeier, 2019), dass ein nahtloser Übergang durchaus gelingen kann, wenn der Englischunterricht der Sekundarstufe auf den Kompetenzen der Schüler*innen am Ende der vierten Schulstufe aufbaut und die Schüler*innen auch die Möglichkeit bekommen, diese Leistungen zu zeigen.

Ein wesentlicher Schritt, um den Problemen des Umgangs mit der Leistungsheterogenität entgegenzuwirken, ist die Einführung der oben beschriebenen Grundkompetenzen (GK4) bzw. Standards in Österreich, die den Lehrer*innen der Sekundarstufe Auskunft über das zu erwartende Leistungsniveau geben, womit ein kontinuierlicher Fremdsprachenunterricht ermöglicht werden könnte (Kulmhofer et al., 2017). Trotz dieser Standards werden Lehrpersonen allerdings auch in Zukunft mit leistungsheterogenen Klassen arbeiten und sollten daher im Studium bereits in der Grundausbildung Methoden der Differenzierung erwerben, die sie bestmöglich auf die Herausforderung, die eine heterogene Klasse an sie stellt, vorbereiten.

Mangelndes Detailwissen der Pädagog*innen über die jeweils andere Schulform

Ein nahtloses Anknüpfen an den Englischunterricht der Primarstufe kann durch ausreichende Kenntnisse über die Inhalte, Methoden und Ziele des Fremdsprachenunterrichts in der jeweils anderen Schulform seitens der Lehrer*innen unterstützt werden (Brunsmeier, 2019). So können die Primarstufenlehrer*innen die Schüler*innen bestmöglich auf den Englischunterricht der Sekundarstufe vorbereiten und die Sekundarstufenlehrer*innen wiederum die Kinder am Ende der vierten Schulstufe adäquat weiterbegleiten. Ein Mangel an Wissen hingegen kann zu Vorurteilen und falschen Erwartungen der Lehrpersonen und letztendlich zu einem Bruch und somit Neustart des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe führen (Boettger, 2009; Jones, 2009). Mögliche Lösungsansätze beziehen sich demnach vor allem auf die Vermittlung von Wissen über Inhalte, Ziele und Methoden der jeweils anderen Schulform im Rahmen der Aus- und Weiterbildung. Wie sieht es nun aber tatsächlich mit dem Informationsstand der Lehrpersonen aus?

Zahlreiche Studien (z.B. Boettger, 2009; Drew et al., 2007; Jones, 2009; Kolb, 2011) zeigen diesbezüglich einen Informationsmangel bei Lehrer*innen. Ein Großteil der Lehrpersonen scheint schlecht, bis gar nicht darüber informiert zu sein, wie der Englischunterricht in der jeweils anderen Schulform aussieht und welche Inhalte abgedeckt werden. So geben 70% der von Drew et al. (2007) befragten norwegischen und niederländischen Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe an, dass sie wenig oder gar nichts über die Inhalte und Methoden der jeweils anderen Schulform wissen. Kolb (2011) kommt in ihrer Untersuchung in Deutschland zu ähnlichen Ergebnissen: 64% der befragten Lehrpersonen der Primarstufe und 49% der Lehrpersonen der Sekundarstufe geben an, dass sie nur mäßig oder schlecht über den Englischunterricht der anderen Schulform Bescheid wissen. Die Gründe für dieses Wissensdefizit sehen die Lehrer*innen einerseits in einem Zeitmangel, um sich über die andere Schulform zu informieren und andererseits in organisatorischen Herausforderungen, die es ihnen schwer machen, sich mit Kolleg*innen der anderen Schulform auszutauschen (Jones, 2009). Boettger (2009) nimmt hinsichtlich der Aneignung von Detailwissen vor allem die Lehrer*innenausbildung in die Pflicht und empfiehlt, dass „[...] allen am institutionalisierten Englischlehrprozess Beteiligten [...] die auf den angrenzenden Stufen eingesetzten Materialien, methodischen Verfahren, Ziele und Inhalte sowie diagnostische Testformen bekannt gemacht“ werden, was seiner Meinung nach dazu beiträgt, dass „die positive, konstruktive Haltung gegenüber dem Englischlernen als Kontinuum“ (S. 7) entwickelt werden kann.

Fehlende Kommunikation und Kooperation zwischen den Schulformen

Neben der Lehrer*innenausbildung sieht Boettger die Verantwortung auch bei den Lehrpersonen selbst und fordert persönliches Engagement. Ein wichtiger Schritt dazu wäre eine verbesserte Kommunikation und verstärkte Kooperation zwischen den Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe. Solche Kooperationen könnten sowohl institutionalisiert im Rahmen von gemeinsamen Konferenzen, Fortbildungen oder auch Hospitationen, aber auch im Zuge von informellen persönlich initiierten

ten Treffen stattfinden. Lehrpersonen, die an solchen Angeboten teilnehmen, sind in der Regel auch besser informiert über den Unterricht an der anderen Schulform (Kolb, 2011). Boettger schließt aus den Ergebnissen seiner Untersuchung, dass zumindest eine prinzipielle Bereitschaft der Lehrpersonen, schulformübergreifend miteinander zu kooperieren, besteht, auch wenn lediglich 43% der befragten Lehrpersonen einer fünften Schulstufe zum Zeitpunkt der Befragung angeben, in irgendeiner Form mit der Primarstufe zusammenzuarbeiten. Auch aktuellere fachdidaktische Studien zu schulformübergreifenden Kooperationen von van Ophuysen et al. (2021) und Brunsmeier (2019), zeigen, dass Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe insgesamt nur wenig miteinander kommunizieren und kooperieren. Finden schulformübergreifende Kooperationen in Form von institutionalisierten Netzwerken statt, sind sie jedoch erfolgreich. Es werden öfter gemeinsame Projekte durchgeführt, Lehrpersonen hospitieren gegenseitig und erkundigen sich häufiger über den Leistungsstand der Schüler*innen (van Ophuysen et al., 2021).

Gründe für eine fehlende Kooperation können – neben zeitlichen und organisatorischen Herausforderungen (Sartory, 2016; siehe auch 4.2.) – in einem unterschiedlichen Professionsverständnis der Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe und in der Tatsache, dass sich Primarstufenlehrpersonen oft nicht wertgeschätzt fühlen, zu finden sein. Die Lehrer*innenausbildung kann hier insofern ansetzen, als dass sie bereits in der Ausbildung einen Rahmen schafft, in dem Studierende beider Schulformen sich austauschen und gemeinsam an Projekten arbeiten und somit bereits in der Ausbildung Vorurteile ab- und Netzwerke aufbauen können.

Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung

In der aktuellen Diskussion bezüglich der Thematik des Übergangs wird vor allem der Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe kritisch gesehen. Während der Unterricht in der Primarstufe oft als lernerzentriert, spielerisch, holistisch, aufgabenorientiert und mit Fokus auf den mündlichen Fertigkeiten beschrieben wird, wird der Unterricht in der Sekundarstufe als lehrerzentriert (praktisch ohne Differenzierung), lehrwerks-

orientiert und mit Fokus auf den schriftlichen Fertigkeiten und der Grammatik wahrgenommen (Boettger, 2015; Brunsmeier, 2019; Kolb, 2011; Pfenninger & Lendl, 2017). Diese Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung zeigen sich vor allem in den Methoden, was anhand eines Beispiels aus einer Befragung von Brunsmeier (2019) deutlich wird. Schüler*innen einer fünften Schulstufe beschreiben darin, wie sie auf der einen Seite die Erarbeitung der Vokabeln in der Primarstufe und auf der anderen Seite in der Sekundarstufe erinnern. Laut den Schüler*innen wurden in der Primarstufe neue Wörter noch über Erzählungen (*Stories*) – also im Kontext – erarbeitet, wohingegen sie von der Sekundarstufe berichten, dass sie „Wörter bekommen, die man lernen muss und die anschließend geprüft werden“. Diese Diskrepanz der Methoden kann junge Lernende vor eine große Herausforderung stellen und zu Beginn der Sekundarstufe zu einem Motivationsverlust und zu Frustration führen, was in der Folge einen nahtlosen Übergang erschweren kann (BIG Kreis, 2009; Muñoz et al., 2015). Aufgabe aller Lehrpersonen (Primar- und Sekundarstufe) wäre es dem entgegenzuwirken, indem die unterschiedlichen methodisch-didaktischen Zugänge sowie die unterschiedlichen Lernziele einander angeglichen werden. Speziell in den Übergangsstufen, also in der vierten und fünften Schulstufe, sollten ähnliche Methoden verwendet werden, was eine gute Kommunikation und Kooperation der Lehrpersonen sowie ein grundlegendes Wissen über den Unterricht der jeweils anderen Schulform voraussetzt. Dies könnte, wie bereits erwähnt, über die Lehrer*innenausbildung gewährleistet werden.

Konsequenzen für die Ausbildung

Die (geplanten) bildungspolitischen Veränderungen in Österreich – die Einführung von Englisch als verpflichtendes Unterrichtsfach sowie die neuen Lehrpläne für die Primarstufe (mit klar definierten Grundkompetenzen am Ende der vierten Schulstufe) und für die Sekundarstufe – machen es notwendig, dass sich auch die Lehrer*innenausbildung mit dem Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe beschäftigt. Dadurch kann ein wichtiger Beitrag zur Lösung der bereits genannten Probleme des Übergangs, nämlich die Leistungsheterogenität der Schüler*innen am Ende

der vierten Schulstufe, das mangelndes Lehrer*innenwissen über die jeweils andere Schulform, die fehlende Kommunikation und Kooperation zwischen den Schulformen und die Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung geleistet werden. Großes Potential liegt dabei in gemeinsamen Lehrveranstaltungen von Studierenden der Primar- und Sekundarstufe, wie sie auch von Brunsmeier (2019), Burwitz-Melzer und Legutke (2004) sowie Mayer (2006) vorgeschlagen werden. Die Studierenden hätten so bereits während des Studiums die Möglichkeit voneinander zu lernen und Wissen über Inhalte, Methoden und Ziele der jeweils anderen Schulform zu erwerben. Damit Studierende allerdings von einer gemeinsamen Lehrveranstaltung profitieren können, sollten ihnen die Herausforderungen des Übergangs und damit die Relevanz der neuen Lerninhalte für ihren zukünftigen Beruf bewusst sein. Aus diesem Grund wurde an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg eine gemeinsame Lehrveranstaltung der Primar- und Sekundarstufe durchgeführt und Studierende wurden im Anschluss daran hinsichtlich ihren Erfahrungen mit und ihrer Akzeptanz gegenüber dieser gemeinsamen Lehrveranstaltung befragt. Die Lehrveranstaltung und die Befragung, welche im Folgenden präsentiert werden, fungieren gleichsam als Pilotstudie für ein weiterführendes Forschungsprojekt.

Pilotstudie

Studiendesign und Durchführung

An der Pilotstudie, die im Studienjahr 2020/21 durchgeführt wurde, nahmen jeweils acht Studierende aus der Primarstufen- und Sekundarstufen-ausbildung teil (Bachelor bzw. Masterstudium). Im Curriculum beider Studienrichtungen sind im Wintersemester fachdidaktische Lehrveranstaltungen verankert. Zum Zweck der Studie wurden davon je acht Unterrichtseinheiten (zu je 45 min) in Form eines gemeinsamen Workshops im *Team-Teaching* von Lehrenden der Primar- und Sekundarstufe aus dem Fachbereich Englisch durchgeführt. Die gemeinsame Arbeit im Workshop ermöglichte den Studierenden, Wissen über die jeweils andere Schulform zu erlangen, die Thematik des Übergangs zu besprechen und diesbezüglich konkrete Fragen zu stellen. Ziel dabei war es, Teilaspekte der oben genannten Herausforderun-

gen (Leistungsheterogenität der Schüler*innen am Ende der Primarstufe, mangelndes Detailwissen der Pädagog*innen über die jeweils andere Schulform, fehlende Kommunikation und Kooperation zwischen den Schulformen und Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung) zu adressieren und mögliche Lösungsansätze vorzustellen. Das Erreichen dieses Ziels wurde über die Vermittlung von Wissen über die Inhalte und Ziele beider Schulformen und über das Vorstellen einer differenzierenden, handlungsorientierten Unterrichtsmethode für beide Schulformen festgelegt. Die Studierenden planten anhand der vorgestellten Methode in gemischten Kleingruppen konkrete Unterrichtseinheiten für die Primar- und Sekundarstufe, wodurch zusätzlich Kommunikation- und Kooperationsanlässe geschaffen wurden.

Bei der differenzierenden, handlungsorientierten Unterrichtsmethode handelte es sich um die sogenannte *Storyline Glasgow Method*, auch kurz „Storyline-Methode“. Bei der Storyline-Methode wird die individuelle Sprachentwicklung der Schüler*innen in den Mittelpunkt gestellt und eine Differenzierung in hohem Maße ermöglicht (Börner, 2004). Dies ist für die Thematik des Übergangs insofern wichtig, als dass sowohl die Leistungsunterschiede innerhalb der Gruppe der Schüler*innen der vierten Schulstufe, als auch die Leistungsheterogenität der Schüler*innen der fünften Schulstufe – bedingt u.a. durch die unterschiedlichen Vorkenntnisse der Kinder aus unterschiedlichen Schulen bzw. Klassen – eine starke Differenzierung erfordern. Neben der Möglichkeit der Differenzierung liegt eine weitere Stärke der Storyline-Methode in ihrer Handlungsorientierung und sie entspricht daher den von der Europäischen Kommission propagierten Kriterien für einen handlungsorientierten Unterricht. Durch den handlungsorientierten Unterricht soll es Schüler*innen ermöglicht werden, die neue Sprache in lebensnahen Situationen mit Aufgabenstellungen, die die Interaktion und Zusammenarbeit mit anderen erfordern, zu erlernen. Die Sprache selbst steht dabei nicht im Zentrum, sondern ist Mittel, um die gestellten Aufgaben zu lösen (Council of Europe, 2020).

Die erwähnte gemeinsame Arbeit in gemischten Kleingruppen zu je vier Personen, die eine Unter-

richtsplanung einer *Storyline* für die vierte und fünfte Schulstufe beinhaltete, sollte den Studierenden Einblicke in die Ziele und Inhalte der jeweils anderen Schulform geben und außerdem sollte ein Bewusstsein für die Herausforderungen des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe entwickelt werden. Eine tatsächliche Umsetzung der geplanten Unterrichtseinheiten der Studierenden, wie dies in der Fachliteratur von Burns et al. (2013) sowie Burwitz-Melzer und Legutke (2004) vorgeschlagen wird und auch geplant war, war aufgrund der Corona-bedingten Einschränkungen nicht möglich. Die Unterrichtsplanungen wurden jedoch im Rahmen der Lehrveranstaltung präsentiert und es wurde Feedback von den Teilnehmenden sowie den Lehrveranstaltungsleiterinnen dazu eingeholt.

Am Ende des Workshops wurden die Studierenden mit Hilfe eines Online-Fragebogens befragt. Die Antworten auf die sowohl geschlossenen (4-stufige Likert-Skala) als auch offenen Fragen wurden anschließend inhaltlich analysiert, um Rückschlüsse auf die Haltung gegenüber der differenzierenden, handlungsorientierten Unterrichtsmethode (Storyline-Methode) und auf die Einschätzung des individuellen Wissensstands über die Ziele, Inhalte und Methoden vor bzw. nach dem Workshop sowie dessen Relevanz für den Englischunterricht in der jeweiligen Schulform ziehen zu können. Zusätzlich wurden die Erfahrungen hinsichtlich der Kommunikation/Kooperation im gemeinsamen Workshop abgefragt. Es wird versucht, aus den Ergebnissen der Befragung insgesamt Hinweise auf die Akzeptanz der gemeinsamen Lehrveranstaltung abzuleiten. Ausgewählte Ergebnisse der Studierendenbefragung werden im Folgenden präsentiert.

Ergebnisse und Interpretation

Betreffend die Storyline-Methode als Möglichkeit der Differenzierung in heterogenen Klassen ergibt die Auswertung der Antworten, dass obwohl der Großteil der Studierenden (78,6%) die Methode vor dem Workshop noch nicht gekannt hatten, alle sich vorstellen können, diese in Zukunft in ihrem Unterricht einzusetzen (50% ja, 50% eher ja). Vorteile durch den Einsatz der Storyline-Methode im Unterricht sehen die Studierenden vor allem im motivierenden Charak-

ter, im hohen Maß der Differenzierung, im Fokus auf das implizite Lernen und in der Möglichkeit, alle Schüler*innen aktiv in den Unterricht miteinzubeziehen. Nachteile der Arbeit mit der Storyline-Methode orten Studierende vor allem in der zeitintensiven Planung. Die Antworten auf die geschlossenen und offenen Fragen zur Storyline-Methode lassen darauf schließen, dass die Studierenden das Potential der Methode für beide Schulformen erkannt haben und diese daher auch in ihrem Unterricht einsetzen würden. Als Folge könnte eine Differenzierung in heterogenen Klassen in der Primarstufe aber auch zu Beginn der Sekundarstufe erleichtert werden. Der Einsatz von bekannten Methoden aus der Primarstufe in der Sekundarstufe kann daher eine Möglichkeit sein, die bereits erwähnten Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung zu reduzieren und einen Beitrag zur Harmonisierung des Übergangs leisten.

Befragt nach dem Wissen über die Inhalte, Methoden und Ziele des Englischunterrichts in der jeweils anderen Schulform, geben beinahe alle Studierenden an, vor dem gemeinsamen Workshop nur über ein geringes (71,4%) bzw. kein Wissen (21,4%) verfügt zu haben, was den Ergebnissen anderer Studien in der Fachliteratur entspricht (z.B. Boettger, 2015; Brunsmeier, 2019). Die Inhalte, Methoden und Ziele der anderen Schulform scheinen bislang im Lehramtsstudium der beiden Schultypen noch wenig Beachtung zu finden. Nach dem Workshop geben beinahe gleich viele der befragten Studierenden (92,2%) immerhin an, über mittleres Wissen zu verfügen. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden die kooperative Arbeit in den Kleingruppen genutzt haben, um sich über die andere Schulform zu informieren. Die Relevanz dieses Wissens für den Lehrberuf schätzt der Großteil der Studierenden als sehr wichtig (57,1%) bzw. wichtig (21,4%) ein.

Die Ergebnisse der Analyse der Antworten zur Kommunikation/Kooperation zeigen, dass die Studierenden die Zusammenarbeit und den Austausch mit den Studienkolleg*innen der anderen Studienrichtung als positiv bewerteten. So beschreiben sie die Zusammenarbeit als sehr gut (50%) oder gut (50%). Fast alle befragten Studierenden (92%) sind davon überzeugt, dass sie

von dieser Zusammenarbeit profitiert haben und ein Großteil (71%) würden sich daher auch mehr gemeinsame Lehrveranstaltungen in der Ausbildung wünschen. In den Antworten auf die offene Frage, inwiefern sie von der Zusammenarbeit profitiert haben, heben die Studierenden besonders den Austausch über die Inhalte und Methoden positiv hervor. Außerdem schätzen sie den Perspektivenwechsel, der sich in der gemeinsamen Unterrichtsplanung ergab. Mögliche Herausforderungen einer gemeinsamen Lehrveranstaltung sehen die Studierenden in Unterschieden was das Sprachniveau, das Vorwissen und die didaktischen Zugänge in der Primar- und Sekundarstufenausbildung betrifft.

Insgesamt machen die Ergebnisse der Befragung die Akzeptanz der Studierenden gegenüber gemeinsamen Lehrveranstaltungen deutlich. Die Studierenden erkennen die Vorteile der vorgestellten schülerzentrierten und handlungsorientierten Unterrichtsmethode für beide Schulformen und schätzen die Vermittlung von Wissen über die Inhalte, Methoden und Ziele der jeweils anderen Schulform als wichtig ein. Sie nutzten die Chance einer gemeinsamen Lehrveranstaltung zur Kommunikation mit Studienkolleg*innen, bewerten daher die Kooperation als erfolgreich und wünschen sich infolge mehr Gelegenheiten zur Zusammenarbeit in gemeinsamen Lehrveranstaltungen.

Fazit und Ausblick

Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe im Unterrichtsfach Englisch stellt eine Herausforderung für Lehrer*innen und Schüler*innen dar. Die Probleme wurden in der Fachliteratur bereits hinreichend diskutiert und in zahlreichen Studien beforscht. Ein möglicher Ansatz, um den Herausforderungen zu begegnen und um einen kontinuierlichen Fremdsprachenunterricht zu unterstützen, könnte laut Expert*innen in gemeinsamen Lehrveranstaltungen innerhalb der Ausbildung von Lehramtsstudierenden der Primar- und Sekundarstufe liegen. Basierend auf den in der Fachliteratur identifizierten Problemstellungen des Übergangs wurde in diesem Beitrag eine Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg vorgestellt, die Methoden

zur Differenzierung und Diagnose sowie Wissen über Inhalte, Methoden und Ziele (Lehrplan) der jeweils anderen Schulstufe vermittelte. Durch die besondere Form der Lehrveranstaltung – gemeinsamer Workshop von Lehramtsstudierenden der Primar- und Sekundarstufe – wurde den Teilnehmenden ermöglicht, mittels Kommunikation- und Kooperationsformen Vorurteile abzubauen, Gemeinsamkeiten hervorzuheben und insgesamt ein Bewusstsein für die Herausforderungen des Übergangs, aber auch für mögliche Ansätze zu deren Lösung zu entwickeln. Die Ergebnisse der Studierendenbefragung am Ende der gemeinsamen Lehrveranstaltung geben Hinweise auf eine hohe Akzeptanz seitens der Studierenden und auf Grundlage dieser Rückmeldungen wird der gemeinsame Workshop weiterentwickelt und als reguläre Lehrveranstaltung für Studierende der Primar- und Sekundarstufenausbildung neu konzipiert. Die Lehrveranstaltung wird in Folge als Intervention im Rahmen einer Studie mit Prä-Post-Design durchgeführt und qualitativ ausgewertet werden. Dadurch soll eine bestehende Forschungslücke innerhalb der Lehrer*innenausbildung, was den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe im Fachbereich Englisch angeht, geschlossen werden.

Endnoten

- 1 Die neuen Lehrpläne befinden sich derzeit in Begutachtung.
- 2 Die im CEFR beschriebenen Leistungsniveaus reichen von Pre-A1 bis zu C2.

Literatur

- Baumert, J., Fleckenstein, J., Leucht, M., Köller, O. & Möller, J. (2020). The Long-Term Proficiency of Early, Middle, and Late Starters Learning English as a Foreign Language at School: A Narrative Review and Empirical Study. *Language Learning*, 70(4), 1091–1135. <https://doi.org/10.1111/lang.12414>
- BIG Kreis. (2009). Fremdsprachenunterricht als Kontinuum. Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schulen. Domino. https://www.fff-konferenz.de/tl_files/fff-konferenz/documents/veroeffentlichungen/2009_BIG_Heft_6_Fremdsprachenunterricht_als_Kontinuum.pdf
- BIG Kreis. (2015). Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4: Ergebnisse der BIG – Studie. Domino.
- Boettger, H. (2009). Englischunterricht in der 5. Klasse an Realschulen und Gymnasien: eine qualitative Studie zur Behandlung der Ergebnisse des Englischunterrichts in der Grundschule im bayerischen Schulsystem. *Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg*: Bd. 33. Lehrstuhl für Schulpädagogik Friedrich-Alexander-Universität.
- Boettger, H. (2015). Kontinuierlicher Englischunterricht. Aspekte des übergangsfreien institutionalisierten Englisch-

- lernens bis in den Tertiärbereich. Eichstaetter Schriftenreihe zur Lehrerfortbildung: Bd. 3. Eichstaett Academic Press.
- Börner, O. (2004). Bridging the Gap. Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 38(69), 10-15.
- Boyson, B. A., Semmer, M., Thompson, L. E. & Rosenbusch, M. H. (2013). Does Beginning Foreign Language in Kindergarten Make a Difference? Results of One District's Study. *Foreign Language Annals*, 46(2), 246-263. <https://doi.org/10.1111/flan.12023>
- Brunsmeier, S. (2019). Der Übergang von Klasse 4 nach 5 aus der Sicht von Lehrkräften. In A. Kolb & M. Legutke (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Englisch ab Klasse 1 – Grundlage für kontinuierliches Fremdsprachenlernen* (1. Aufl., S. 189-211). Gunter Narr Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2016). Schulunterrichtsgesetz. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600&Fassung-Vom=2016-08-31>
- Burns, A., Morris-Adams, M. & Garton, Sue and Copland, Fiona. (2013). Key Factors and challenges in transition from primary to secondary schooling in ELT: an international perspective.: Practical guidelines for working at transition levels. *ELT Research Papers*. British Council.
- Burwitz-Melzer, E. & Legutke, M. (2004). Übergangsproblematik. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 38(69), 2-8.
- Council of Europe. (2002). Presidency Conclusion: Barcelona European Council. Council of Europe. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/69871.pdf
- Council of Europe. (2020). Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- DeKeyser, R. (2018). Input is not a panacea. *International Journal of Bilingualism*, 24(1), 79-81. <https://doi.org/10.1177/1367006918768371>
- DeKeyser, R. & Larson-Hall, J. (2009). What Does the Critical Period Really Mean? In J. Kroll & A. de Groot (Hrsg.), *Bilingualism. Handbook of bilingualism : psycholinguistic approaches* (1. Aufl., S. 88-108). Oxford Univ. Press.
- Drew, I., Oostdam, R. & van Toorenburg, H. (2007). Teachers' experiences and perceptions of primary EFL in Norway and the Netherlands: a comparative study. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 319-341. <https://doi.org/10.1080/02619760701486159>
- Eurostat. (2021). Statistics Explained Foreign language learning statistics. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics#Primary_education
- Felberbauer, M., Fuchs, E., Gritsch, A., Zebisch, G. & Carnevale, C. (2016). Die Grundkompetenzen Lebende Fremdsprache 4. Schulstufe (Bd. 20). https://www.oesz.at/download/publikationen/GK_4_Version_2019_WEB.pdf
- Graham, S., Courtney, L., Tonkyn, A. & Marinis, T. (2016). Motivational trajectories for early language learning across the primary-secondary school transition. *British Educational Research Journal*, 42(4), 682-702. <https://doi.org/10.1002/berj.3230>
- Hopp, H., Vogelbacher, M., Kieseier, T. & Thoma, D. (2019). Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of the minority and the majority language. *Learning and Instruction*, 61, 99-110. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.02.001>
- Jaekel, N., Schurig, M., Florian, M. & Ritter, M. (2017). From Early Starters to Late Finishers? A Longitudinal Study of Early Foreign Language Learning in School. *Language Learning*, 67(3), 631-664. <https://doi.org/10.1111/lang.12242>
- Jones, J. (2009). Issues for language teachers and pupils at the primary to secondary transition: talking about learning. *Encuentro*(18), 29-44.
- Kolb, A. (2011). Kontinuität und Brüche: Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe im Englischunterricht aus der perspektive der Lehrkräfte. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*(1), 145-175.
- Kulmhofer, A., Paßler, A. & Schlocker, E. (2017). Orientierung im Anfangsunterricht Englisch in der 5. Schulstufe (OA5): Kompetenzeinschätzung und Unterrichtsideen. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Mayer, N. (2006). Fremdsprachenunterricht als Kontinuum – Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In W. Gehring (Hrsg.), *Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik: Bd. 3. Fremdsprachenunterricht heute* (S. 215-233). BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ. <http://oops.uni-oldenburg.de/498/1/gehfre06.pdf>
- Mihaljević Djigunović, J., Nikolov, M. & Ottó, I. (2008). A comparative study of Croatian and Hungarian EFL students. *Language Teaching Research*, 12(3), 433-452. <https://doi.org/10.1177/1362168808089926>
- Muñoz, C., Tragant, E. & Camuñas, M. (2015). Transition: Continuity or a fresh start? *APAC ELT Journal*(80), 11-16.
- Pfenninger, S. E. & Lendl, J. (2017). Transitional woes: On the impact of L2 input continuity from primary to secondary school. *Studies in second language learning and teaching*, 7(3), 443-469. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2017.7.3.5>
- Sartory, K. (2016). Lehrerkooperation am Übergang der Grundschule zur weiterführenden Schule. In Strietholt, Rolf, Bos, Wilfried, Holtappels, Heinz Günter & McElvany, Nele (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 19 : Daten, Beispiele und Perspektiven* (1. Aufl., Bd. 19, S. 136-160). Beltz Juventa.
- Tellier, A. & Roehr-Brackin, K. (2017). Raising Children's Metalinguistic Awareness to Enhance Classroom Second Language. In *Multilingual Matters* (Hrsg.), *Learning Foreign Languages in Primary School: Research Insights* (S. 22-48). CPI Group. <https://doi.org/10.21832/9781783098118-004>
- Unsworth, S., Persson, L., Prins, T. & Bot, K. de (2015). An Investigation of Factors Affecting Early Foreign Language Learning in the Netherlands. *Applied Linguistics*, 36(5), 527-548. <https://doi.org/10.1093/applin/amt052>
- van Ophuysen, S., Schürer, S. & Bloh, B. (2021). Die Gestaltung des Übergangs zur Weiterführenden Schule – Welche Maßnahmen wurden und werden an Grundschulen in NRW praktiziert? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(1), 149-167. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00101-8>
- Wagner, U. (2009). *Übergang Englisch : Fallanalysen zum Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule [Dissertation]*.

Kooperation von *_erinnern.at_* und PH Vorarlberg

Peter Rheinberger

*Dieser Artikel knüpft an den Beitrag von Johannes Spies in der F&E Edition 26 (2020) an, in welchem u.a. der grundlegende Ansatz sowie die zahlreichen Tätigkeiten und Angebote von *_erinnern.at_* in Vorarlberg beschrieben werden. Der vorliegende Text beleuchtet die Zusammenarbeit von *_erinnern.at_* und PH Vorarlberg, indem u.a. die bisherigen, gegenwärtigen und zukünftig geplanten Aktivitäten dargestellt werden. Das zentrale Anliegen ist eine Kooperation, die auf gemeinsamen Zielen basiert und die in den kommenden Jahren verstärkt werden soll.*

Schlagwörter: PH Vorarlberg, *_erinnern.at_*, Kooperation

Demokratie und Menschenrechte

Die Aktivitäten für Demokratie und Menschenrechte und somit gegen Faschismus, Antisemitismus, Rassismus, Extremismus, Demagogie, Homophobie u.v.m. lassen sich mehrfach begründen. Im Kontext der (hoch-)schulischen Bildung sind u.a. die Aufklärung, die Verfassung, die Wissenschaften sowie die gültigen Curricula und Lehrpläne zu nennen. Theodor W. Adorno bringt die damit verbundenen Intentionen und Anstrengungen wie folgt auf den Punkt: „Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“ (1971, S. 92)

Es gibt leider viele gefährliche, verhängnisvolle Entwicklungen gegen Demokratie und Menschenrechte. Stichwortartig sind u.a. zu nennen: die fehlende Gewaltenteilung in „Demokratien“, die „Orbanisierung“, die so genannten „alternativen Fakten“, die größer werdende Kluft zwischen Arm und Reich, die Relativierung und/oder Leugnung des Holocaust sowie die extremistische bzw. rassistische Gewalt (MDR Aktuell, 2022; Süddeutsche Zeitung, 2022). Erst kürzlich berichtete die Israelitische Kultusgemeinde Wien (2022) von einem erneuten Anstieg bei antisemitischen Vorfällen in Österreich. Deren Präsident, Oskar Deutsch, hielt in diesem Kontext fest:

965 gemeldete Vorfälle im Jahr 2021 sind ein Negativrekord und die Trendumkehr können wir nur gemeinsam schaffen. Daher rufe ich jede und jeden Einzelnen auf gegen Antisemitismus aufzutreten und Zivilcourage zu zeigen, egal ob am Kinderspielplatz, der Straßenbahn oder im Stadion. Antisemitismus ist per se antidemokratisch, weshalb diese besorgniserregenden Zahlen uns alle betreffen. Umso wichtiger ist das Entstehen für eine freie, offene und vielfältige Gesellschaft. (zitiert nach Israelitische Kultusgemeinde Wien, 2022)

Mit Blick auf die skizzierten Entwicklungen gegen Demokratie und Menschenrechte erhält die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit und die damit verbundene Frage nach der Bedeutung geschichtlichen Wissens für die Gegenwart zusätzliche Aktualität und Relevanz. Es geht in diesem Zusammenhang – früher wie heute und heute wohl mehr denn je – um nichts Geringeres als um den Schutz und Erhalt der Demokratie sowie um deren Weiterentwicklung auf den Fundamenten der Aufklärung und der Menschenrechte. Willi Resetarits (2018) bringt dies in einem Zeitungsinterview anlässlich seines 70. Geburtstags zuge-spitzt, deutlich und anschaulich zugleich zum Ausdruck:

Ich meine, dass es gilt, die Demokratie zu verteidigen – sie wird nämlich gerade ausgehöhlt. Da muss die Bevölkerung aufstehen und sagen: Das wollen wir nicht! Aber ich fürchte, die Zeit arbeitet gegen uns. Ich möchte Ihnen eine kurze Geschichte erzählen: Vor Jahrzehnten hat sich bei meinem Vater, er war damals Bauleiter, ein Mann gemeldet, der Arbeit wollte. Und dieser Mann hat zum Vater gesagt: „Herr Baumoasta, mauern kaun i net, aber im O’reißn bin i a Hund.“ Das ist genau das, was im Moment politisch in diesem Land passiert. Es wird nichts aufgebaut, es wird nur zerstört.

Nicht auf sich allein gestellt, sondern gemeinsam mit den Verantwortlichen in der Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft (z.B. die Rückkehr

zur sozialen Marktwirtschaft, die Aktivitäten von NGOs), spielt die (hoch-)schulische Bildung bei der Verteidigung der Demokratie eine große Rolle. Auf verschiedenen Ebenen bieten sich vielfältige Formen der Kooperation an, zum Beispiel die Zusammenarbeit von PH Vorarlberg und [_erinnern.at_](#).

[_erinnern.at_](#)

Als dezentrales Netzwerk fördert [_erinnern.at_](#) in jedem Bundesland seit über 20 Jahren den „Transfer von historischem und methodisch-didaktischem Wissen sowie die Reflexion seiner Bedeutung für die Gegenwart“ ([_erinnern.at_](#), 2022c). Die diesbezüglichen Aktivitäten geschehen lokal bzw. regional (Netzwerkkoordinator*innen als Ansprechpartner*innen für Lehrpersonen im jeweiligen Bundesland), national (zentrale Seminare) sowie international (Seminare in Israel, Forschungsk Kooperationen). Es gibt Fortbildungen zu unterschiedlichen Themen (u.a. Holocaust, Nationalsozialismus und Rassismus), zudem stehen Unterrichtsmaterialien und Lernwebsites zur Verfügung ([_erinnern.at_](#), 2022c; Spies, 2020).

Gemeinsame Ziele

Der Vergleich der zentralen Ziele von [_erinnern.at_](#) mit jenen der PH Vorarlberg als Ganzes und in den einzelnen Fachgruppen bzw. Fächern (z.B. Bildungswissenschaft, Sachunterricht, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Deutsch) zeigt interessante Gemeinsamkeiten bzw. gemeinsame Kernanliegen. Aus der Perspektive von [_erinnern.at_](#) sind u.a. die „Intensivierung und Strukturierung der Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust im Bildungswesen“ zu nennen. Das „Lernen über Holocaust und Nationalsozialismus soll für die Gegenwart der Lernenden relevant werden können“ ([_erinnern.at_](#), 2022c). Bei näherer Betrachtung sind – etwa im aktuellen Sachunterricht-Seminar „Grundlagen des Erfahrungs- und Lernbereichs Zeit“ – die nachstehenden Ziele von [_erinnern.at_](#) von großer Bedeutung: Ziele sind dabei:

- historische Fakten klären;
- historische Fakten akzeptieren: der Holocaust

geschah, manche ÖsterreicherInnen waren daran als Täter und Profiteure beteiligt, andere wurden verfolgt und ermordet, wieder andere widerstanden und widersetzten sich;

- die kulturellen und sozialen Folgen des Holocaust analysieren, abklären, welche Verantwortung daraus entsteht, und diese annehmen;
- Methoden und Zugänge erproben, welche es erlauben, dass sich die nachwachsende Generation in ein eigenes und konstruktives Verhältnis zu dieser Geschichte setzt. (Dreier, 2010, S. 37)

Integration und Kooperation

Die Integration von Themen von [_erinnern.at_](#) in die Lehre an der PH Vorarlberg bzw. die Zusammenarbeit dieser beiden Institutionen ist nichts Neues, sondern bereits seit mehreren Jahren Wirklichkeit: „Ständige PartnerInnen sind die Pädagogische Hochschule Feldkirch, das Jüdische Museum Hohenems, die Johann-August-Malin-Gesellschaft und diverse KulturveranstalterInnen wie das Theater am Saumarkt in Feldkirch oder das Metro-Kino in Bregenz“ ([_erinnern.at_](#), 2022d). Auch deshalb soll zunächst der Blick auf die bisherigen und derzeitigen Aktivitäten und dann auf die beabsichtigten bzw. möglichen zukünftigen Schritte im Sinne eines Ausbaus bzw. einer Vertiefung der Kooperation gerichtet werden.

Bisherige und aktuelle Aktivitäten

Für alle Mitarbeiter*innen, Studierenden und Gäste der PH Vorarlberg, aber auch für einzelne Lehrveranstaltungen gab es bereits zweimal im Eingangsbereich und im Foyer im 1. Stock und somit vor Ort die Möglichkeit, die Wanderausstellung „Darüber sprechen. Nationalsozialismus und Holocaust: Erinnerungen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen“ zu besuchen. Die insgesamt 14 Ausstellungstafeln berichteten über Menschen, ihre Erfahrungen und ihr Überleben während der NS-Zeit. Es boten sich vielfältige Wege (u.a. auch in digitaler Form), sich differenziert mit der Vergangenheit und Gegenwart auseinanderzusetzen, z.B. für die Schüler*innen der Praxismittelschule Feldkirch und des Gymnasiums

Schillerstraße sowie für die Studierenden der Sachunterricht-Lehrveranstaltung „Grundlagen des Erfahrungs- und Lernbereichs Zeit“ („erinnern.at“, 2022a; Abb. 1 und 2). Zentrale Bestandteile dieses Seminars sind die Vorarlberger Zeit-

geschichte und die jährlich einmal stattfindende Exkursion in die Stadt Feldkirch, u.a. die Thematisierung der Zeit des Nationalsozialismus, z.B. beim Domplatz, dem ehemaligen „Adolf-Hitler-Platz“ („erinnern.at“, 2022f).

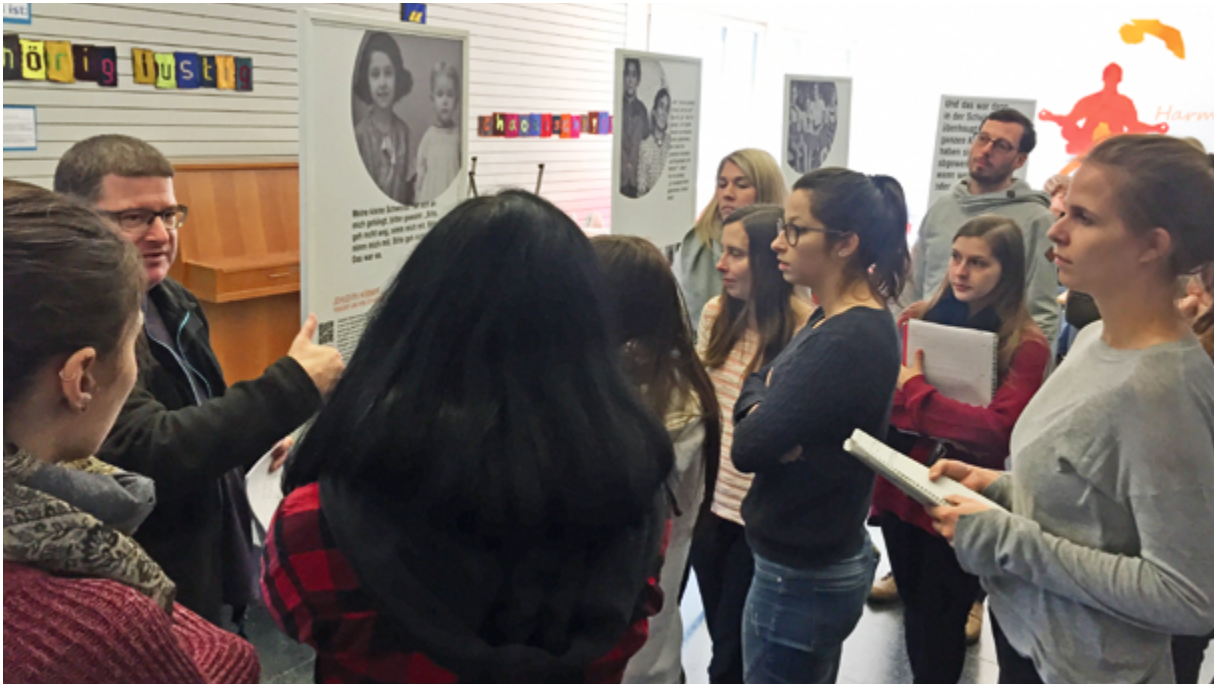


Abb. 1 und 2: Wanderausstellung „Darüber sprechen“ in der PH Vorarlberg

Auch in der Sachunterricht-Lehrveranstaltung „Gemeinschaft und Gesellschaft“ werden unter Bezugnahme auf das Seminar „Grundlagen des Erfahrungs- und Lernbereichs Zeit“ u.a. sozialgeschichtliche Aspekte und aktuelle Fragen der Politischen Bildung zum Thema gemacht: z.B. die heutige gesellschaftliche Vielfalt im Gegensatz zur „Gleichschaltung“ von 1938 bis 1945, ferner die veränderten Rollenvorstellungen von Mann und Frau, außerdem die unterschiedlichen Formen des Zusammenlebens der Menschen sowie die Bedeutung der Gewaltenteilung und der (Nichtregierungs-)Organisationen in einem aufgeklärten demokratischen Staat (Politik-Lexikon, 2022). Die vielfältigen Angebote von www.politischebildung.at und www.erinnern.at/lernmaterialien, speziell das Buch von Meinrad Pichler (2012) „Nationalsozialismus in Vorarlberg. Opfer – Täter – Gegner“, herausgegeben von Horst Schreiber im Auftrag von [_erinnern.at_](http://www.erinnern.at), ermöglichen eine fundierte, differenzierte Auseinandersetzung im Kontext der vielschichtigen Begriffe „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft“. Die mehreren damit verbundenen Veränderungen werden erfahrbar bzw. sichtba-

rer während der Exkursion auf den Stadtschrofen Feldkirch, welche einmal pro Jahr durchgeführt wird. Dabei werden u.a. der Bombenangriff auf Feldkirch 1943 (inkl. der Zusammenhang mit der damaligen Lehrer*innenbildung), der heutige Frieden in der EU, die Emanzipation, die Diversität (statt Uniformität) sowie die Grund- und Freiheitsrechte im Rahmen des gemeinsamen Unterwegs-Sein thematisiert (Abb. 3).

Im Rahmen der Fort- und Weiterbildung gibt es zwischen [_erinnern.at_](http://www.erinnern.at) und der PH Vorarlberg eine bereits seit langer Zeit existierende Kooperation mit zahlreichen realisierten Seminaren und Veranstaltungen, was in den jeweiligen Jahresberichten detailliert dokumentiert wird ([_erinnern.at_](http://www.erinnern.at), 2022b).

Mögliche weitere Schritte in der Zukunft

Die beschriebenen bisherigen und aktuellen Aktivitäten sollen fortgesetzt, vertieft und durch weitere ausgebaut werden, indem u.a. die bundeslandspezifischen Bildungsangebote von



Abb. 3: Exkursion auf den Stadtschrofen mit Blick auf Feldkirch

erinnern.at vermehrt angenommen und konkret umgesetzt werden (_erinnern.at_, 2022d), z.B. auch im Sachunterricht in der Lehrveranstaltung „Fächervernetztes Lernen in der Volksschule“. Zu den möglichen zukünftigen Schritten, welche sich methodisch-didaktisch in verschiedener Art und Weise verwirklichen lassen (z.B. Exkursionen, Vorträge, Projekte, Diskussionen), sind insbesondere zu zählen: die Realisierung weiterer Ausstellungen in der PH Vorarlberg, die Auseinandersetzung mit den Lernmaterialien der Homepage, der Rundgang in Bregenz „Widerstand, Verfolgung und Desertion“, der Besuch von Zeitzeug:innen bzw. von Zeitzeug:innen-Seminaren sowie der Besuch des Jüdischen Museums Hohenems bzw. des Jüdischen Friedhofs. Letzteres war in den vergangenen Sommersemestern stets ein Teil der fix geplanten Lehrveranstaltung „Bildungs-“Räume“ erkunden – Inspirierendes Zusammenspiel von Pädagogik und Architektur“. Leider machte die Coronavirus-Situation einen Strich durch die Rechnung, aber die Pandemie geht – hoffentlich bald und nachhaltig – vorbei, die Exkursion ist im nächsten Studienjahr geplant. Das genannte bildungswissenschaftliche Seminar im Masterstudium beschäftigt sich im Kern – wie im Titel ersichtlich – mit der fruchtbaren Verbindung von Pädagogik und Architektur, es betont aber zugleich emanzipatorische, geschichtliche und interkulturelle Gesichtspunkte (u.a. Besuche des Frauenmuseums Hittisau, eines Schulmuseums sowie des islamischen und jüdischen Friedhofs). Die Umsetzung des Rundgangs in Bregenz zum Thema „Widerstand, Verfolgung und Desertion“ ist im Sommersemester 2023 vorgesehen (_erinnern.at_, 2022e).

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass die Themen und Angebote von _erinnern.at_ – neben den oben angegebenen Seminaren in der Bildungswissenschaft und im Sachunterricht – selbstverständlich auch in anderen Lehrveranstaltungen der Primar- und Sekundarstufe realisierbar sind, beispielsweise in den Fächern Deutsch oder Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Vielfältige inhaltliche Schwerpunktsetzungen und Umsetzungsformen sind möglich. Die diesbezüglichen Anstrengungen zum Schutz und Erhalt der Demokratie – im Sinne von Willi Resetarits

(2018) zu deren Verteidigung – sowie zu deren Weiterentwicklung sind und bleiben von zentraler Bedeutung.

Literatur

Adorno, T. W. (1966). Erziehung nach Auschwitz. In T. W. Adorno (1971), Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker. 1959 bis 1969 (S. 92–109). Suhrkamp.

Dreier, W. (2010). _erinnern.at_. Historisch-politische Bildung über Nationalsozialismus und Holocaust. In Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hrsg.), Jahrbuch 2010. Schwerpunkt: Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. (S. 26–37). Plöchl.

erinnern.at (2022a). Ausstellung: „darüber sprechen“. Nationalsozialismus und Holocaust: Erinnerungen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen. <https://www.erinnern.at/lernmaterialien/lernmaterialien/ausstellung-daruebersprechen>, 18.5.2022

erinnern.at (2022b). Jahresberichte. <https://www.erinnern.at/ueber-uns/jahresberichte>, 21.5.2022

erinnern.at (2022c). Kurzbeschreibung. <https://www.erinnern.at/ueber-uns/ueber-uns>, 18.5.2022

erinnern.at (2022d). Vorarlberg. <https://www.erinnern.at/bundeslaender/vorarlberg>, 18.5.2022

erinnern.at (2022e). „Widerstand, Verfolgung und Desertion“ – Rundgang in Bregenz. <https://www.erinnern.at/bundeslaender/vorarlberg/artikel/widerstand-und-desertion-neuer-rundgang-in-bregenz>, 21.5.2022

erinnern.at (2022f). 12. März 1938: Nationalsozialistische Machtergreifung – „Anschluss“. <https://www.erinnern.at/gedenktage/12.-maerz-1938-nationalsozialistische-machtergreifung-anschluss>, 21.5.2022

Israelitische Kultusgemeinde Wien (2022). Antisemitismus Bericht 2021. <https://www.ikg-wien.at/nachrichten/antisemitismus-bericht-2021>, 23.5.2022

MDR Aktuell (2022). Beschluss. EU-Parlament: Ungarn ist keine Demokratie mehr. <https://www.mdr.de/nachrichten/welt/politik/eu-parlament-ungarn-ist-keine-demokratie-100.html>, 8.10.2022

Pichler, M. (2012). Nationalsozialismus in Vorarlberg. Opfer – Täter – Gegner (Bd. 3, Nationalsozialismus in den österreichischen Bundesländern). StudienVerlag.

Politik-Lexikon (2022). Österreich 1918 plus. <https://www.politik-lexikon.at/oesterreich1918plus>, 8.10.2022

Resetarits, W. (2018). Willi Resetarits: „Ich glaube, ich bin ein glücklicher Mensch“. Kleine Zeitung. https://www.kleinezeitung.at/kultur/5546414/Interview_Willi-Resetarits_Ich-glaube-ich-bin-ein-gluecklicher-Mensch, 22.5.2022

Spies, J. (2020). 20 Jahre _erinnern.at_ in der Bildungslandschaft Vorarlbergs. In F&E Edition. Die Forschungszeitschrift der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, 26, 53-59. https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/F_E_26/FE26_05_Spies.pdf

Süddeutsche Zeitung (2022). Treffen mit Scholz. Abbas wirft Israel „Holocaust“ an den Palästinensern vor. Süddeutsche Zeitung. <https://www.sueddeutsche.de/politik/abbas-israel-holocaust-olaf-scholz-1.5640304>, 8.10.2022

Hochschullehrgang Politische Bildung.

Die Entwicklung eines neuen Angebots an der PHV

Florian Bassa

*Politische Bildung als zentrales Aufgabenfeld von Schule befähigt junge Menschen, sich in einer globalisierten Welt als gut gebildete Demokrat*innen zurechtzufinden und sich den verschiedenen Herausforderungen bestmöglich zu stellen. Lehrpersonen, die sie dabei unterstützen möchten, benötigen fundierte Kenntnisse in Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Hierfür gibt es in Österreich neben Veranstaltungen im Zuge des Lehramtstudiums oder der Fortbildung eine Reihe von Angeboten in Form von Hochschul- und Universitätslehrgängen bzw. Masterstudien, die eine tiefergehende Beschäftigung mit dieser Thematik ermöglichen. Auch die Pädagogische Hochschule Vorarlberg richtet sich mit einem neuen Hochschullehrgang Politische Bildung an Pädagog*innen der Sekundarstufe 1 und 2, um ihnen die für Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht notwendigen Kompetenzen im Bereich der Politischen Bildung zu vermitteln.*

Schlagwörter: Politische Bildung, Hochschullehrgang, Weiterbildung, Curriculum

Einführung

Wir leben in einer immer komplexeren Welt, die aktuell mit den Nachwehen der Covid-19-Pandemie, den Auswirkungen von (Bürger-)Kriegen in verschiedenen Regionen (von der Ukraine über Syrien bis Myanmar), wachsender Politikverdrossenheit und einem sich rasch verändernden politischen und gesellschaftlichen Umfeld konfrontiert ist. In diesem Zusammenhang gehört es zu den Aufgaben von Schulen, die Jugendlichen zu demokratischen und gegenüber der Weltanschauung anderer aufgeschlossenen Menschen heranzubilden (vgl. SchOG § 2) und ihnen das Werkzeug mitzugeben, um sich den ihnen dabei begegnenden Herausforderungen auf bestmögliche Weise stellen zu können. Dazu dient in erster Linie die Politische Bildung, wie sie im entsprechenden Grundsatzterlass von 1978 (aktualisiert 2015) als schularten-, schulstufen- und fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip definiert wurde. Alle

Lehrpersonen sind demnach verpflichtet, das Demokratieverständnis und die Partizipationsmöglichkeiten junger Menschen in Theorie und Praxis zu fördern, die damit im Zusammenhang stehenden Grundwerte zu vermitteln und zur Entwicklung kritischen Denkens beizutragen. Dies kann im Zuge eines eigenständigen Unterrichtsgegenstands oder eines Kombinations- bzw. Flächenfachs sowie im Rahmen der Schuldemokratie erfolgen. Dabei ist auf die Bestimmungen des Beutelsbacher Konsenses von 1976 Rücksicht zu nehmen (Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot, Analysefähigkeit) und Realbegegnungen zu fördern. Auch der Europarat legt seit längerem einen Schwerpunkt auf Politische Bildung: Bereits 2002 betonte das Ministerkomitee deren Bedeutung für die Demokratieerziehung, das Jahr 2005 wurde zum European Year of Citizenship through Education ausgerufen. Laut der Europarats-Charte zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung von 2010 ist Politische Bildung auch und vor allem Demokratieerziehung (Education for Democratic Citizenship, S. 6). Den in den verschiedenen genannten Dokumenten erhobenen Ansprüchen gerecht zu werden, stellt eine große Herausforderung für Lehrpersonen dar. Demgegenüber steht, in Ermangelung eines eigenständigen Lehramtsstudiums Politische Bildung in Österreich, eine nach wie vor nur geringe explizite Beschäftigung mit dieser Thematik in der Ausbildung. So finden sich beispielsweise im Curriculum des Bachelorstudiums Lehramt Sekundarstufe für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung im Verbund West das Pflichtmodul „Basiswissen Politische Bildung“ im Ausmaß von 5 ECTS (Universität Innsbruck, 2022, S. 136) und drei Pflichtmodule zum Thema Fachdidaktik, die auch die Politikdidaktik umfassen und von denen sich nur eines ausschließlich mit der Didaktik der Politischen Bildung beschäftigt (S. 139-140). Im darauf aufbauenden Masterstudium ist keine Pflichtveranstaltung zur Politischen Bildung vorgesehen, über ein entsprechendes Seminar kann aber ein Schwerpunkt in diesem Bereich gesetzt werden

(Universität Innsbruck, 2021, S. 57). Im Masterstudium Sekundarstufe Berufsbildung der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich ist hingegen eine Spezialisierung auf das Thema „Persönlichkeitsbildung, soziale Kompetenz und politische [sic] Bildung“ möglich (Pädagogische Hochschule Oberösterreich, 2018, S. 23).

Dazu kommt, dass häufig Lehrer*innen, vor allem an Mittel- oder Polytechnischen Schulen, fachfremd unterrichten. Eine Beschäftigung mit den wesentlichen Inhalten und Themen der Politischen Bildung findet daher, abgesehen von allfälligen anderen Lehrveranstaltungen während der Ausbildung, oft im privaten Rahmen oder im Zuge der Fort- und Weiterbildung über die Pädagogischen Hochschulen statt. Im Bundesland Vorarlberg gibt es seit der Einstellung des von der Universität Salzburg in Schloss Hofen durchgeführten berufsbegleitenden Universitätslehrgangs für Politische Bildung, der sich nicht nur an Lehrpersonen, sondern auch an Politiker*innen, Bedienstete des öffentlichen Sektors oder Mitarbeiter*innen von Parteien und NGOs richtete, kein eigenständiges Angebot in Form eines Hochschullehrgangs o. ä. im Bereich der Politischen Bildung.¹ Einen solchen einzurichten, um Vorarlbergs Lehrer*innen die für Planung, Durchführung und Reflexion von im Unterricht notwendigen Kompetenzen im Bereich der Politischen Bildung zu vermitteln, ist daher eine logische Konsequenz.

Angebote in Österreich

Die Einführung der Bildungsstandards und die damit einhergehende Kompetenzorientierung in den Schulen im Jahre 2008 setzte einen grundsätzlichen Wandel in der Unterrichtsgestaltung in Gang. Auch im Fachbereich Politische Bildung in all seinen Kombinationsmöglichkeiten hat dies seinen Niederschlag gefunden, wie am Kompetenzmodell von Reinhard Krammer (2008) und den neuen Lehrplänen in der Sekundarstufe 1 und 2 ersichtlich ist. Um auf diesen Umstand angemessen zu reagieren und den Lehrpersonen die notwendigen Qualifikationen zu vermitteln, wurden verschiedene Weiterbildungsformate im Bereich der Politischen Bildung entwickelt. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die aktuellen Angebote in Österreich gegeben werden.

Der Hochschullehrgang Politische Bildung an der PH Tirol umfasst zehn ECTS und ist innerhalb von zwei Semestern zu absolvieren. Schwerpunkte in den Präsenzveranstaltungen bilden neben Didaktik und Methodik der Politischen Bildung Politik- und Demokratiebegriffe, aktuelle Entwicklungen in der österreichischen und europäischen Politik und weitere aktuelle politische Entwicklungen und Probleme. In beiden Semestern ist jeweils ein Unterrichtsprojekt zu planen, durchzuführen, zu reflektieren und zu präsentieren (Pädagogische Hochschule Tirol, 2018). Dieser Hochschullehrgang wurde bisher viermal durchgeführt und soll auch in der Zukunft wieder angeboten werden.²

Die KPH Edith Stein in Stams veranstaltet seit mehreren Jahren den Hochschullehrgang Politische Bildung – betrifft alle Pädagoginnen und Pädagogen im Ausmaß von sechs ECTS. Er dauert insgesamt vier Semester, wobei in jedem Halbjahr ein zweitägiger Block einer der vier Kompetenzen der Politischen Bildung laut Krammer (2008) (Politische Urteils-, Handlungs-, Methoden- und Sachkompetenz) gewidmet ist. Dabei findet jeweils die Auseinandersetzung mit einem geeigneten Thema wie z. B. Demokratiekonzepten, österreichischer Politik, Medienpädagogik oder Partizipation statt. Im Selbststudienanteil werden die Inhalte der einzelnen Lehrveranstaltungen reflektiert (Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, 2022).

An der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz startet im Sommersemester 2023 der dreisemestrige Hochschullehrgang Politische Grundbildung, der insgesamt 18 ECTS umfasst. Die Teilnehmer*innen beschäftigen sich mit Demokratieverständnis, Diskursfähigkeit, Partizipationsmöglichkeiten und erarbeiten Unterrichtssequenzen zu aktuellen Konfliktfeldern (Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, 2022).

Weitere Angebote, die sich jeweils in zwei Semestern mit speziellen Themen der Politischen Bildung beschäftigen, sind z. B. der Hochschullehrgang Wege zur Nachhaltigkeit der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz im Ausmaß von sechs ECTS, durch den in der Verknüpfung von Theorie und Praxis das Basiswis-

sen zur Thematik vermittelt und die Kompetenz zur Implementierung im eigenen Unterricht entwickelt werden soll (Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, 2022a), oder der fünf ECTS umfassende Hochschullehrgang European Union Studies – Jean Monnet Teacher Training der Pädagogischen Hochschule Wien, in dem sich die Teilnehmer*innen seit dem Wintersemester 2022/23 Kompetenzen und Methoden für die Lehre von EU-Themen aneignen und die Institutionen der EU auf einer mehrtägigen Brüssel-Reise kennenlernen (Pädagogische Hochschule Wien, 2022). Auch beim Hochschullehrgang Europa und Bildung der Pädagogischen Hochschule Steiermark im Ausmaß von zwölf ECTS steht die Entwicklung von Europakompetenzen in Theorie und Praxis im Zentrum. Die Stärkung des Europabewusstseins an der eigenen Schule und die Internationalisierung desselben über die Nutzung europäischer Bildungsprogramme bilden weitere Schwerpunkte (Pädagogische Hochschule Steiermark, 2021).

Neben den genannten Angeboten im Bereich der Fort- und Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen bestehen auch noch andere Möglichkeiten, sich weiter zu qualifizieren. An der Donau-Universität Krems gibt es in diesem Zusammenhang den kostenpflichtigen Universitätslehrgang Politische Bildung MSc, über den in vier Semestern berufsbegeleitend 90 ECTS und ein Masterabschluss erworben werden können. Neben den Pflichtveranstaltungen zu den Grundlagen der Politikwissenschaft und Handlungsfeldern der Politischen Bildung wie Soziales, Wirtschaft, Partizipation und aktuellen Entwicklungen wird aus einer Vielzahl an Wahlfächern den eigenen Interessen nachgegangen. Medienkompetenz und die Prävention von Extremismus und Radikalismus stehen dabei u. a. im Fokus (Donau-Universität Krems, 2021).

Ein weiterer kostenpflichtiger Universitätslehrgang zum Thema Global Citizenship Education im Ausmaß von 120 ECTS wird von der Universität Klagenfurt berufsbegeleitend angeboten. Die Teilnehmer*innen erwerben in sechs Semestern die fachlichen und didaktischen Kompetenzen, um sich mit dieser Thematik im Unterricht auseinandersetzen zu können, und schließen mit einem Master of Arts ab. Pflichtfächer in dieser Weiterbildung sind z. B. sozial-, bildungswissenschaftliche

und ethische Grundlagen von Global Citizenship Education oder aktuelle politische Konflikte und Themenfelder aus ihrer Perspektive (Universität Klagenfurt, 2019).

Eine Weiterqualifizierung ist auch an der Universität Linz über das Masterstudium Politische Bildung möglich. Da es sich um ein reguläres Studium handelt, fallen keine zusätzlichen Kosten an, ein Einstieg ist jederzeit möglich. Die meisten Lehrveranstaltungen finden geblockt statt, wodurch auch eine Teilnahme von Berufstätigen möglich ist. Das Studium dauert vier Semester und umfasst 120 ECTS. Dabei sind Pflichtfächer zu den Themen Grundlagen Politischer Bildung, Politik, Medien und Kultur, Gender, Erziehungswissenschaft bzw. Forschungsmethoden und Forschungspraxis zu absolvieren. Über die Wahlfächer können die bisherigen Qualifikationen ergänzt und eine berufsorientierte Schwerpunktsetzung vorgenommen werden (Universität Linz, 2013).

Schlussfolgerungen

Die Weiterbildungsangebote im Bereich Politische Bildung in Österreich sind, wie aus dem vorherigen Kapitel hervorgegangen ist, sehr divers. Es überrascht dabei durchaus, dass sich in der Vielzahl an Hochschullehrgängen an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen nur wenige explizit mit dieser Thematik beschäftigen. Dies kann einerseits daran liegen, dass die Inhalte in der Erstausbildung als ausreichend angesehen werden, oder andererseits daran, dass die Veränderungen in der Schul- und Bildungslandschaft der vergangenen Jahre³ andere Schwerpunkte erfordert haben. Doch gerade dieser Wandel, verbunden mit größerer Diversität und kultureller Vielfalt, macht eine fundierte Politische Bildung umso bedeutsamer. Die gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Fragestellungen fordern aber nicht nur Schulen heraus. Vielmehr werden Antworten auf diese auf den verschiedensten Ebenen gesucht, wie sich etwa an der Initiative zu Extremismusprävention und Demokratiekultur des Landes Vorarlberg erkennen lässt. Entsprechende Kooperationsmöglichkeiten mit in diesem Bereich tätigen Institutionen sind daher abzuklären, um gemeinsam nachhaltig im Sinne der Politischen Bildung wirksam werden zu können.

Für die Konzipierung eines entsprechenden Hochschullehrgangs an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg⁴ waren demnach folgende Punkte essentiell: eine gute Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in den einzelnen Lehrveranstaltungen, die Auseinandersetzung mit möglichst aktuellen Inhalten, die auch und besonders die Lebensrealität junger Menschen berühren, eine hohe Praxisrelevanz der Inhalte, die Erstellung eigener Unterrichtskonzepte für den direkten Einsatz im Klassenzimmer sowie das Kennenlernen in Vorarlberg tätiger Institutionen und Organisationen, um deren Angebote für sich selbst nutzbar zu machen und ein Netzwerk an Kontakten für die weitere Arbeit in der Schule aufzubauen. All dies spiegelt sich auch im Curriculum, wie es im nächsten Abschnitt beschrieben wird.

Curriculum⁵

Der Hochschullehrgang Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg umfasst vier Semester und zwölf ECTS. Er richtet sich an Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 und 2 und wird berufsbegleitend angeboten. In vier Modulen setzen sich die Teilnehmer*innen mit verschiedenen Handlungsfeldern der Politischen Bildung auseinander und erstellen zu jeder Lehrveranstaltung ein entsprechendes Unterrichtskonzept, das sie nach Möglichkeit auch in der Praxis erproben und reflektieren. Die verschiedenen Ergebnisse werden auf einer Plattform gesammelt und den anderen Studierenden copyrightfrei zur Verfügung gestellt. Ein ausgewähltes Unterrichtskonzept ist bei der Abschlussveranstaltung zu präsentieren. Die einzelnen Lehrveranstaltungen finden geblockt statt, wobei jeweils eine Exkursion oder der Austausch mit entsprechenden Institutionen eingeplant wird (z. B. Vorarlberger Landtag, Europe Direct, Offene Jugendarbeit). Hierbei soll in besonderem Maße auf Vorarlberg-spezifika Rücksicht genommen werden.

Im ersten Modul des Hochschullehrgangs werden die didaktischen Prinzipien der Politischen Bildung (Kompetenzmodelle, zentrale fachliche Konzepte, Grundsatzterlass, Lehrpläne etc.) und die Grundlagen des politischen und rechtlichen Systems in Österreich anhand des Drei-Ebenen-

Modells (Legislative, Exekutive, Judikative) vermittelt. Wesentliche Themen sind in diesem Zusammenhang z. B. Föderalismus, Parteiendemokratie, Sozialpartnerschaft, Stufenbau der Rechtsordnung oder die Unterscheidung zwischen Zivil- und Strafprozessen. Auf aktuelle Entwicklungen in der österreichischen Politik soll dabei immer Bezug genommen werden.

Das zweite Modul thematisiert die globalen Handlungsfelder der Politischen Bildung. In einer Lehrveranstaltung setzen sich die Teilnehmer*innen mit der Europäischen Union, ihren Strukturen und Organen, aktuellen Konfliktfeldern, Reformvorschlägen und Zukunftsszenarien auseinander. Eine weitere Lehrveranstaltung widmet sich der internationalen Politik und stellt verschiedene politische Systeme, vor allem die der österreichischen Nachbarstaaten, einander gegenüber. Des Weiteren sollen Konflikte auf verschiedenen Ebenen anhand entsprechender Modelle analysiert und die Zusammenhänge zwischen Migration, Flucht und Asyl vermittelt werden.

Der Schwerpunkt des dritten Moduls sind Medien und Wirtschaft und ihre Verbindungen zur Politik. Die Teilnehmer*innen erhalten einen Einblick in die österreichische Medienlandschaft und das Mediennutzungsverhalten unterschiedlicher Altersgruppen, politische Berichterstattung, Phänomene wie Fake News und Hate Speech und den Umgang mit diesen sowie die Grundlagen der Datenanalyse und Kampagnenführung. In einer weiteren Lehrveranstaltung stehen ökonomische Grundlagen und der Einfluss unterschiedlicher Wirtschaftssysteme auf die politische Entscheidungsfindung auf dem Programm, wobei wieder ein Schwerpunkt auf die Besonderheiten Österreichs (z. B. ökosoziale Marktwirtschaft, Interessensvertretungen) und die Globalisierung gelegt wird.

Das letzte Modul widmet sich der Demokratiebildung und Extremismusprävention. Ausgehend von verschiedenen Demokratiebegriffen, Grund-, Menschen-, Kinder- und Minderheitenrechten und den Möglichkeiten zur politischen Partizipation und zum Engagement setzen sich die Teilnehmer*innen mit den verschiedenen Gefahren für die Demokratie wie Populismus, Antisemitismus

und Fundamentalismus auseinander und erarbeiten Strategien zur Prävention selbiger.

Das Curriculum zu diesem Hochschullehrgang wurde im Laufe des Jahres 2022 erstellt soll nach Genehmigung durch die entsprechenden Gremien im Wintersemester 2023/24 in die Praxis umgesetzt werden.

Endnoten

- 1 Insgesamt wurde dieser viersemestrige Lehrgang 14 mal durchgeführt, der letzte Abschluss fand im Juli 2017 statt. Ich danke Frau Susanne Baldreich von der Verwaltungsakademie in Schloss Hofen für diese Information.
- 2 Ich danke Mag. Thomas Stornig von der PH Tirol für diese Auskunft.
- 3 Erwähnt sei in diesem Zusammenhang etwa die Einführung des Pflichtfachs Digitale Grundbildung oder die Herausforderungen durch zunehmende Heterogenität in den Klassenzimmern.
- 4 Für die Möglichkeit, einen solchen Hochschullehrgang entwickeln zu können, gebührt Institutsleiterin Ursula Rigger BEd großer Dank.
- 5 An dieser Stelle sei allen am Entwicklungsprozess dieses Curriculums Beteiligten herzlich gedankt, im Speziellen Dr. Wolfgang Weber und Dr. Sabine Sutterlütti für ihre Ratschläge und kritischen Rückmeldungen.

Literatur

BMBWF (2015, 22. Juni). Unterrichtsprinzip Politische Bildung in den Schulen – Grundsatzlerlass. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=700>

BMUK (1994, 9. März). Grundsatzlerlaß „Politische Bildung in den Schulen“. Wiederverlautbarung. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=950>

BMUKK (2012, 10. September). Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=624>

Directorate of Education and Languages. Council of Europe (2010). Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung. Empfehlung CM/Rec (2010) 7 des Ministerkomitees des Europarats an die Mitgliedstaaten. <https://rm.coe.int/168048e02b>

Donau-Universität Krems (2021, 17. März). Verordnung der Donau-Universität Krems über das Curriculum des Universitätslehrganges „Politische Bildung MSc“ zuvor: „Politische Bildung“. <https://www.donau-uni.ac.at/dam/jcr:beff2854-7d74-4124-b007-0eec9e493c87/Curriculum-Politische-Bildung-MSc-MB-2021-15.pdf> – page=1

Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein (2022, 19. Mai). Hochschullehrgang Politische Bildung – betrifft alle Pädagoginnen und Pädagogen. Studienjahre 2021-2023. https://www.kph-es.at/fileadmin/user_upload/24.05.Ausendung_HLG_Politische_Bildung_2021-2023.pdf

Krammer, R. (2008). Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. https://www.politik-lernen.at/dl/MosrJKJKoMNkNjQx4KJK/Kompetenzmodell_Politische_Bildung_Kurz-Langversion_2008-03-18.pdf

Pädagogische Hochschule Oberösterreich (2018). Curriculum Masterstudium Sekundarstufe Berufsbildung. https://ph-ooe.at/fileadmin/old_fileadmin/fileadmin/user_upload/ausbildungsbs/Curricula_Neu_ab_2022/2022.01.19_MAS.pdf

Pädagogische Hochschule Steiermark (2021, 17. März). Hochschullehrgang Europa und Bildung. https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/Curricula/Curriculum_ILInternational_Europa_Bildung_2021.pdf

Pädagogische Hochschule Tirol (2018). Curriculum für den Hochschullehrgang Politische Bildung. https://ph-tirol.ac.at/sites/default/files/institute/I-4/Weiterbildung/HLG_Curricula/710279_hlg_politische_bildung.pdf

Pädagogische Hochschule Wien (2022, 23. Mai). Curriculum European Union Studies – Jean Monnet Teacher Training. https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2022/07/PHW_Curriculum_HLG-European-Union-Studies-Jean-Monnet-Teacher-Training_20220707_FINAL.pdf

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (2022). HLG Politische Grundbildung. https://www.phdl.at/index.php?id=2793&tx_wbplugin_wbdb%5bcallfn%5d=booking&tx_wbplugin_wbdb%5bpgmid%5d=552&tx_wbplugin_wbdb%5btittle%5d=AKTUELL:_Politische_Grundbildung

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (2022a). Hochschullehrgang: Wege zur Nachhaltigkeit. https://www.phdl.at/index.php?id=2793&tx_wbplugin_wbdb%5bcallfn%5d=booking&tx_wbplugin_wbdb%5bpgmid%5d=723&tx_wbplugin_wbdb%5btittle%5d=AKTUELL:_Wege_zur_Nachhaltigkeit_%3Cbr%3E_SS_2023

Universität Innsbruck (2021, 13. Oktober). Curriculum für das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung). https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ma-lehramt-sekundarstufe_stand-01.10.2021.pdf

Universität Innsbruck (2022, 11. Oktober). Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung). https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-lehramt-sekundarstufe_stand-01.10.2021.pdf

Universität Klagenfurt (2019, 17. Juli). Curriculum für den Universitätslehrgang „Global Citizenship Education“ mit Mastergrad. <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2019/07/Mitteilungsblatt-2018-2019-23-Beilage-6.pdf>

Universität Linz (2013, 28. Juni). Curriculum für das Masterstudium Politische Bildung. https://www.jku.at/fileadmin/gruppen/125/Politische_Bildung/Formulare/Curriculum_2013.pdf

Gemeinsam auf dem Weg zu einer inklusiven Schule

Petra Hecht, Julia Marte-Schwald & Peter Theurl

*Die Pädagogische Hochschule Vorarlberg bekennt sich zu einer Inklusiven Schule und versteht sich als Motor zur Weiterentwicklung eines inklusiven Bildungswesens. Dieses Bekenntnis ist unter anderem in den rechtlichen Rahmenbedingungen des Hochschulgesetzes festgeschrieben (§38 HG 2005 idgF). Mit diesem werden Lehrer*innenbildungsinstitutionen in Österreich verpflichtet, internationale Zielsetzungen wie bspw. die der UN-Behindertenrechtskonvention (BMSGPK, 2016) aufzugreifen, und den Bereich der Inklusiven Pädagogik in die Curricula zu implementieren (Holzinger et al., 2019). Worauf im Detail rekuriert wird, welche internationalen und nationalen Grundsatzdokumente, Herausforderungen und Entwicklungsfelder hinsichtlich der Umsetzung einer Inklusiven Bildung von Bedeutung sind, wird im Folgenden verdeutlicht. Ausgehend von einer einleitenden Diskussion um das gegenwärtige Begriffsverständnis wird aufgezeigt, inwiefern inklusionsbezogene Inhalte und Kompetenzen in den Curricula der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg Eingang und Umsetzung finden, welche Zielbilder sich aus Forschung und Praxis ableiten lassen, und wie ein Zusammenschluss zwischen Pädagogischer Hochschule Vorarlberg und Praxisschule über eine praxis- und forschungsbasierte Kooperation gemeinsame Wege zu einer inklusiven Schule eröffnet.*

Schlagwörter: Inklusion, Inklusive Schule, Lehrer*innenausbildung

Einleitung

Der Inklusionsbegriff scheint aus verschiedenen Gründen zu einem Reizwort geworden zu sein. Er wird als inflationär bezeichnet. Zudem beschreibe er einen Zustand, der nach wie vor unerreicht sei oder er missachte die Notwendigkeit sonderpädagogischer Unterstützung, indem Unterschiede zwischen Lernenden gleichgemacht würden. Und überhaupt müsste erst die Bereitschaft der Regelschullehrer*innen für inklusive Anforderungen gegeben sein. Diesen Vorstellungen will mit dem

folgenden Beitrag argumentativ und unter Verweis auf Grundsatzdokumente begegnet werden.

Den Begriff der Inklusion als solches bemühend, sind diesem Prozesshaftigkeit und Wandel eingeschrieben (Ainscow, 2016). Dies lässt sich u.a. an dem veränderten Begriffsverständnis bzw. seiner Verschiebung von Integration zu Inklusion ablesen (Sturm, 2015). Es genügt eben nicht (mehr), vereinzelt Kinder und Jugendliche zu integrieren, vielmehr geht es um die Anerkennung und das Recht auf allen Ebenen, Teilhabe und Lernen in Gemeinschaft zu erfahren (UN-CRPD, 2006, Art. 24). Inklusion formuliert damit Prozess und übergeordnetes Ziel, einem qualitativ hochwertigen Umgang mit Diversität nachzukommen (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Die UN (2016) beschreibt Inklusion dementsprechend als eine systematische Reform, „die einen Wandel und Veränderungen in Bezug auf den Inhalt, die Lehrmethoden, Ansätze, Strukturen und Strategien im Bildungsbereich verkörpert, um Barrieren mit dem Ziel zu überwinden, allen Lernenden einer entsprechenden Altersgruppe eine auf Chancengerechtigkeit und Teilhabe beruhende Lernerfahrung und Umgebung zuteil werden zu lassen, die ihren Möglichkeiten und Vorlieben am besten entspricht“ (Vereinte Nationen, 2016, S. 5). Ohne Zweifel sind dieser Wandel und die angestrebten Veränderungen mit Blick auf das Schulsystem und seiner Segregationsfunktion nicht vollzogen (Schumann, 2018). Es ist daher unabdingbar, den Prozess zu überwachen, damit Barrieren erkannt, ein Denken in Kategorien kritisch hinterfragt und eine Sensibilität für Zuschreibungen und Etikettierungen entwickelt werden können (Sturm, 2016). Dazu zählt auch, die Diskussion und die Schärfung des Begriffs weiterzuführen (Ainscow, 2016), womit letztendlich genau die Verwendung des Begriffs Inklusion auf die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion des Ist-Standes verweist.

Einen weiteren Diskussionspunkt, der sich im Zuge der aktuellen Ausbildung von Lehrer*innen mit dem Schwerpunkt Inklusive Pädagogik

ergibt, bildet die Sorge eines möglichen Verlustes an sonderpädagogischer Expertise. Dem kann entgegengesetzt werden, dass bereits im Grundstudium der Primarstufe Kompetenzen in Bezug auf Individualisierung und Differenzierung als ein unterrichtsimmanentes Merkmal vermittelt werden, die zudem im Rahmen einer Schwerpunktsetzung durch einschlägige sonderpädagogische Erziehungs- und Bildungsbedarfe eine Erweiterung erfahren. Das Curriculum berücksichtigt damit sonderpädagogische Inhalte in einem Ausmaß wie nie zuvor (Holzinger et al., 2020). Eine bundesweite Curricula-Analyse lässt ferner erkennen, dass bei einer Schwerpunktsetzung auch klassisch sonderpädagogisch verankerte Kategorien, wie die Förderbereiche Sehen, Hören, Motorik, Lernen oder kognitive Entwicklung abgedeckt sind (Holzinger & Steinlechner, 2018). Stimmen, die angesichts der Ausbildung immer noch den Verlust an sonderpädagogischer Fachkompetenz beklagen, und womöglich eine Wiedereinführung des Sonderschullehramtes und/oder den Erhalt von Sonderschulen wünschen, lassen die zu befürchtenden Konsequenzen außer Acht, wonach ein sonderpädagogisches System „auf Abgrenzung von Personengruppen beruht, defizitäre Zuschreibungen vornimmt und sowohl Stereotypisierung fördert als auch stigmatisierend wirkt“ (Schumann, 2018, S. 59).

Internationale und nationale Dokumente über das Recht auf Bildung

Die UN-Behindertenrechtskonvention

Wenn es um die Bereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern geht, eine inklusive Schule mitzutragen, leistet ein Blick in internationale und nationale Dokumente gute Dienste. Sie öffnen den Blick für das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung als einen gesamtgesellschaftlichen Auftrag. Nachdem sich Österreich seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2008 gemäß Artikel 24 zu einer Verankerung eines inklusiven Schulsystems verpflichtet hat, steht der Lehrer*innenberuf in der Verantwortung. Mit-Verantwortung und Mit-Gestaltung einer inklusiven Schule werden damit zu einem zentralen Element unterrichtlicher und schulischer Handlungskompetenz, damit die Bereitstel-

lung inklusiver Bildung auf allen Ebenen gewährleistet werden kann.

Bildung und Teilhabe für alle Kinder und Jugendliche

In den Allgemeinen Anmerkungen, Nr. 4, wird das Recht auf Bildung und Teilhabe spezifiziert (Schumann, 2018): Menschen mit und ohne Behinderung sollen gemeinsam lernen und durch Schule, Hochschule und Universität in ihrer Teilhabe unterstützt werden. Der gesamte Berufsstand der Lehrpersonen ist somit aufgefordert, Ownership für die Entwicklungs- und Lernprozesse aller Schüler*innen und ein Commitment zu ihrer Entwicklungs- und Lernfähigkeit zu zeigen; dazu zählt die Erwartung, dass jedes Kind in der Lage ist, einen Beitrag zum Klassengeschehen zu leisten (Finkelstein et al., 2021), ebenso wie die Anpassung der schulischen Umgebung an die Kinder (und nicht umgekehrt!). Inklusion hebt sich damit klar von Exklusion, Segregation und Integration ab (UN, 2016). Dennoch sieht Schwab (2019) keine Abkehr von Segregation in den europäischen Ländern, wenn mit dem SEN Status (Special Educational Needs) eine Etikettierung von Defiziten verfolgt wird, anstelle nach Antworten zu suchen, wie Lernprozesse unterstützt werden können. Das bedingungslose Recht auf Bildung stellt ferner kein „Sonderrecht für Menschen mit Behinderung“ dar (Schumann, 2018, S. 61), sondern ist der „Schlüssel für hochwertige Bildung für alle ohne Diskriminierung und auf der Basis von Chancengleichheit“ (Schumann, 2018, S. 61). Die UNESCO (2009) formuliert damit ein breites Verständnis von Inklusion, nach dem Menschen „unabhängig von besonderen Lernbedarfen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen“ (UNESCO, 2009) einen gerechten Zugang zu Bildung erhalten sollen. Die Gruppe der Menschen mit Behinderungen stellt also eine Gruppe unter vielen dar, die im Besonderen von Marginalisierung bedroht ist (Biewer & Schütz, 2016).

Die Verankerung einer inklusiven Bildung gewinnt für Österreich auch durch die Agenda 2030 (BKA & BMEIA, 2020) an Aktualität. In Orientierung an den Sustainable Development Goals (SDG's) wird mit dem Ziel 4, „Leaving no one behind“

ein Maßnahmenbündel verfolgt, das eine inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten soll, u.a. den Erwerb von Grundkompetenzen für alle Kinder, besonders aber für Schüler*innen mit sozialer Benachteiligung.

Mit diesem Verständnis wird auch eine neue Sicht auf Barrieren erforderlich, Ainscow (2016) spricht von einem „inclusive turn“ (S. 147): Wurde der Abbau von Barrieren bisher auf Kinder mit Behinderungen bezogen, will er damit aufzeigen, dass es dieselben Barrieren sind, die auch Kinder ohne Behinderung in ihrer Entwicklung hindern. Die Überwindung von Barrieren in Bezug auf Kinder mit UN-D ohne Behinderung sieht er deshalb als wichtigste Maßnahme für die Weiterentwicklung von Bildung und Erziehung. Er erachtet sie gleichzeitig aber auch als „the biggest challenge facing school systems throughout the world“ (Ainscow & Miles, 2008, S. 17). Wurde eingangs also der Blick auf internationale Dokumente als hilfreich eingeschätzt, so werden mit Ainscow (2016) auch die damit verbundenen Herausforderungen bei der Verwirklichung deutlich.

Der Nationale Aktionsplan Behinderung

Für Österreich beinhaltet der Nationale Aktionsplan Behinderung 2012-2020 bzw. 2022-2030 die langfristigen Strategien des Bundes zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Ziel ist es, die Rechte für Menschen mit Behinderung unter Einbindung der Länder zu verankern. Als eine zentrale Maßnahme formulierte der Nationale Aktionsplan Behinderung 2012-2020 die Grundlage für den Erlass zu den „Richtlinien zur bundesweiten Implementierung Inklusiver Modellregionen“ in Österreich (BMSGPK, 2020), mit der eine Stärkung der Regelschule und eine Verminderung aussondernder Strukturen anvisiert wurden. Wie eine Evaluierung zeigt, wurden die damit verbundenen Zielsetzungen nicht erreicht. Der Verankerung einer Inklusiven Bildung mussten eher Rückschritte als Fortschritte bescheinigt werden (BMSGKS, 2020, S. 26). Auch der internationale UN-Fachausschuss für die Kinderrechtskonvention (CRC, 2020) kritisiert, dass für die in Aussicht gestellte Verminderung von aussondernden Institutionen immer noch kein bundesweiter Plan vorliegt (CRC, 2020). Er zeigt sich daher besorgt, wie diesem Ziel nähergekom-

men werden soll. Österreich wird folglich dringend empfohlen, menschenrechtsbasiert vorzugehen und im Zuge einer kohärenten Strategie der Aussonderung von Kindern mit Behinderungen präventiv zuzukommen (CRC, 2020).

Positive Entwicklungen und Empfehlungen

Trotz der angebrachten Kritik zeigt die Evaluation auch ein positives Ergebnis, wonach mit der Pädagog*innenbildung eine der zentralen Forderungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und zum Recht auf eine inklusive Bildung eingelöst wurde. Die aktuelle Ausbildung markiert in den Augen der Evaluat*innen einen „wichtigen Schritt hin zu einem inklusiven Bildungssystem“ und gilt als die „positivste“ Entwicklung, die durch den Nationalen Aktionsplan Behinderung im Bereich Bildung angestoßen werden konnte (BMSGKS, 2020, S. 409). Problematisch wurde u.a. eine mangelnde Konkretisierung der Ausgangslage eingeschätzt, was es erschwerte, aufbauende Maßnahmen gezielt zu formulieren (BMSGKS, 2020, S. 409). Auch haben bei der Einführung „anreizgebende Steuerungsmechanismen“ gefehlt (BMSGKS, 2020, S. 421), was zu Widerwillen bei den beteiligten Akteursgruppen führte. Es wird deshalb u.a. empfohlen, inklusive Steuerungsmaßnahmen budgetgestützt zu etablieren und auf die weitere Zuweisung von Schüler*innen in Sonderschulen zu verzichten. Dies soll, von den ersten Klassen des Schulbesuchs beginnend, um jede weitere Stufe ausgedehnt erfolgen. Mit diesem schrittweise vollzogenen Abbau von Zuweisungen an die Sonderschule ergibt sich nach Einschätzung der Evaluat*innen bis zum Jahr 2030 ausreichend Zeit, um einer flächendeckenden und österreichweiten Ausrichtung an inklusiven Strukturen nachzukommen.

Aktuelle Schritte

Mit dem neuen Nationalen Aktionsplan Behinderung 2022-2030 (BMSGPK, 2022) setzt Österreich sein Bekenntnis zu den Zielsetzungen der UN-Behindertenrechtskonvention fort. Maßnahmen für eine inklusive Schule liegen in einem separat gehaltenen „Strategie- und Positionspapier zur Inklusiven Bildung und Sonderpädagogik“ vor (BMBWF, 2021). Das Consulting Board für Inklusion und Sonderpädagogik, das sich für

das Papier verantwortlich zeigt, hält vorausschauend fest, dass „sonderpädagogisches Wissen und sonderpädagogische Handlungskompetenz als integrale Bestandteile eines inklusiven Bildungssystems gesehen“ werden (BMBWF, 2021, S. 5). Dabei sollen Schritte zur Stärkung inklusionspädagogischer Kompetenzen in die Regelschule gesetzt, umgekehrt auch sonderpädagogische Kompetenzen in die Regelschule transferiert werden (BMBWF, 2021, S.10). Eine Verminderung aussondernder Institutionen oder eine mögliche Ausweitung von Inklusiven Modellregionen werden nicht thematisiert. Hingegen sollen „Kompetenzen und Maßnahmen im Bereich der Sonderpädagogik – dies über die gesamte Bildungskette von der Elementarpädagogik bis hin zum Hochschulbereich“ (BMBWF, 2021, S. 6) gestärkt werden. Im Papier wird die Bedeutung der Berücksichtigung von weiteren Diversitätsdimensionen über die Behinderungsperspektive hinaus betont, Etikettierungen bleiben mit der Bescheidung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes erhalten: Die Ressourcen sind bei einer Bescheidung so zu definieren, „dass individuelle Bildungswege und soziale Teilhabe gefördert werden“ (BMBWF, 2021, S. 12). Alternative Modelle, die einen Ausweg aus dem Etikettierungs-Ressourcendilemma aufzeigen, finden sich nicht. Damit könnte die aktuelle Lehrer*innenausbildung und ihre inklusive Ausrichtung weiterhin einen der wenigen positiven Entwicklungsschritte in Richtung eines Inklusiven Schulsystems markieren. Die Ausbildung wird in diesem Sinne auch weiterhin der Bildungslandschaft in Bezug auf die Implementierung einer Inklusiven Bildung vorausbleiben. Wenn es allerdings, wie die jüngsten Signale aus dem Bundesministerium erkennen lassen, zu einer Umstrukturierung der Pädagog*innenbildung NEU kommen soll, dann braucht es eine gute Lösung, um inklusionspädagogische Inhalte im Grundstudium nachhaltig zu stärken.

Lehrer*innenausbildung für eine Inklusiv-ve Schule

Ein ausbildungsbezogenes Kompetenzmodell und der Index für Inklusion

Aus Sicht der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg ist es zu bedauern, dass die Studierenden

den nach der Ausbildung auf ein Bildungssystem treffen, das von Segregation geprägt ist (Sturm, 2016) und damit Rollenerwartungen an die Absolvent*innen herangetragen werden, einer Aussonderung von Kindern nachzukommen (Sturm, 2016). Es erscheint deshalb wichtig, dass Studierende in der BA Grundausbildung nationale wie internationale Grundsatzdokumente verstehen lernen, um sich als Mitwirkende und Mitverantwortliche auf dem Weg zu einer Inklusiven Schule begreifen und sich auch argumentativ für den Abbau von Barrieren und Partizipation einsetzen zu können. Sie sollen die Verankerung Inklusiver Bildung als gesamtgesellschaftlichen Auftrag nachvollziehen und in der Lage sein zu reflektieren, inwiefern sich eine systematische Reform inklusiver Strukturen in Unterricht und Schule tatsächlich vollzieht (UN, 2016). Diesen Überlegungen entsprechend ist die Inklusiv-ve Pädagogik im Curriculum in den Bildungswissenschaften als auch in den Didaktiken und den Pädagogisch-Praktischen Studien verankert und deckt Diversitätsbereiche wie Behinderung, Lernen, Interkulturalität, Interreligiosität, Gender u.a. ab (<https://www.ph-vorarlberg.ac.at/studium/lehramt-primarstufe/curriculum>).

Um eine inklusive Professionalisierung zu ermöglichen, ist das Kompetenzmodell der European Agency (EADSNE, 2011) leitgebend, ebenso bietet der Index für Inklusion Orientierung. Beim Kompetenzmodell handelt sich um ein heuristisches Modell – Teacher Education for Inclusion, TE4I (EADSNE, 2012), das Orientierung bei der Vermittlung inklusionsrelevanter Kompetenzen gibt. Es beschreibt für inklusive Herausforderungen insgesamt vier Kompetenzfacetten. Dabei korrespondieren die Kompetenzbereiche Wissen, Handeln und Haltung mit vier inhaltlichen Zielen (Holzinger et al., 2019):

- Wertschätzung der Diversität von Lernenden
- Förderung aller Lernenden
- Zusammenarbeit und Arbeit im Team
- Persönliche berufliche Weiterentwicklung

Der Index für Inklusion bietet im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien Orientierung, vor allem im Bereich der Inklusiven Praktiken: Auf einem dreidimensionalen Säulenmodell basie-

rend, fokussiert der Index (1) inklusive Kulturen (Verankerung inklusiver Werte und Vorstellungen, Bildung einer Gemeinschaft), (2) inklusive Strukturen (Rahmenbedingungen, Gesetze zur Unterstützung von Vielfalt) und (3) Inklusive Praktiken (konkrete Handlungen, Spiel- und Lernarrangements, Mobilisierung von Ressourcen). Die Säulen stehen miteinander in Beziehung und sind damit in der praktischen Umsetzung untrennbar verbunden (Schön & Stark, 2014): Die Umsetzung von inklusiven Praktiken erfordert entsprechende Strukturen, und auch positive Haltungen, die wiederum Praktiken und Strukturen befördern.

Ziel ist es, dass die Studierenden an den Schlüsselkonzepten aus dem Index und den vier inhaltlichen Zielen aus dem Modell der European Agency arbeiten. Dabei sollen Thesen zu Partizipation berücksichtigt und in der Praxis erfahren werden können. Die Anlage eines entsprechenden Praxisprojekts wird so geleistet, dass niemand vor Ausschluss bedroht (bspw. auf Grund von einer Zuschreibung oder eines bestimmten Verhaltens), dass Teilhabe gestärkt wird und dass eine Achtsamkeit in Bezug auf die Vielfalt besteht. Damit Lernprozesse für die ganze Gruppe im Blick bleiben, unterstützen aktuelle didaktische Modelle, wie bspw. das Universal Design for Learning (CAST, 2018) oder das der Differentiated Instruction (Tomlinson, 2014), welche für die Partizipation und individuelle Förderung konstitutiv sind (Taras et al., 2021).

Widersprüchen begegnen und Zielbilder erfahren

Die Arbeit mit dem Index für Inklusion lässt positive Entwicklungen erwarten, es können aber auch Spannungen und Widersprüche erfahren werden (Schön & Stark, 2014). Gleichzeitig liegen auch Strategien vor, wie diesen konstruktiv begegnet werden kann (Svecnik et al., 2017). Studierende sollen um diese Widersprüche wissen, aber auch Strategien erwerben, bis hin zu einer inklusiven Klassenführung (Frey, 2021), die für die Entwicklung einer inklusiven Schule hilfreich sind.

Mit Schön und Stark (2014) darf angenommen werden, dass Lehrpersonen positive Entwicklungen im Umgang mit Heterogenität (1), im sozia-

len Lernen (2) und im Bereich Teamstruktur und Teamwork (3) erfahren. Spannungen zeigen sich in den Bereichen Rahmenbedingungen, Umgang mit (sic!) Heterogenität, Personal und Zeit. Rahmenbedingungen betreffen die Klassenstärke (die in inklusiven Settings – wenn auch nicht konform mit Hattie – zentral ist), Ressourcen und Hilfsmittel, und das Raumangebot. Dabei können sonst positiv erfahrene Effekte, wie bspw. der Umgang mit Heterogenität (verstärkter Blick auf die individuellen Stärken der Kinder und verstärkte Differenzierung, ...) an widersprüchliche Erfahrungen gekoppelt sein, wenn bspw. Schularbeiten eine zieldifferente Unterrichtstätigkeit konterkarieren. Ebenso wird der Umgang mit Kindern aus dem Förderbereich sozial-emotionale Entwicklung (auch in inklusiven Settings) herausfordernd erlebt (Schön & Stark, 2014, S. 8). Positive Entwicklungen werden bei der sozialen Akzeptanz wahrgenommen, wenngleich ein besonderes Augenmerk auf die Ausgrenzung von Kindern mit SPF bestehen bleiben muss (Schön & Stark, 2014). Die Anwesenheit von Förderlehrpersonen und Beratungszeiten ist hilfreich, wenn auch Potenzial im verbesserten Einsatz von Stützlehrpersonen besteht. Zeitmangel wirkt sich in verschiedener Hinsicht aus, in Bezug auf Arbeit mit den Schüler*innen, aber auch in Bezug auf Besprechungen mit dem Team und die Planung des Unterrichts.

Entwicklungsfelder und die zentrale Rolle der Ressourcen

Studierende können im Anschluss an die Ausbildung auf Strukturen treffen, die sich insgesamt weiterentwickeln müssen, bis sie Bedingungen aufweisen, wie sie bspw. für Ganztagschulen konstitutiv sind (Schön & Stark, 2014). Diese werden u.a. als Chance gesehen, dem Zeitmangel für die individuelle Förderung wirkungsvoll begegnen zu können. Wie die Evaluierung der Inklusiven Modellregionen zeigt (Svecnik et al., 2017), sind nicht immer neue Entwicklungen erforderlich. Auch ein Rückgriff auf Erfahrungen und Know How aus bereits bestehenden Systemen kann Entwicklungen unterstützen. Dazu zählen u.a. Konzepte der Differenzierung und Individualisierung, die in den Inklusiven Modellregionen als Eckpfeiler im Umgang mit Inklusion betrachtet werden; Unterricht in Kleinklassen (bspw. in

Kärnten), aber auch Mehrstufenklassen oder verschränkte Ganztagschulen stellen Lösungen dar. Bedeutsam erscheint, dass den Inklusiven Modellregionen ein breites Inklusionsverständnis bescheinigt wird. Insofern dürfen die Absolvent*innen der Ausbildung an den Schulen auf Verständnis für inklusive Vorstellungen stoßen wie bspw. einem Abbau von Barrieren oder dem Streben nach Weiterentwicklung.

Ein Rückgriff auf bestehende Strukturen wird jedoch unzureichend sein, denn eine Inklusive Schule braucht Ressourcen (Schwab, 2019). Wie die Evaluation der Inklusiven Modellregionen zeigt, sind es personelle Ressourcen, ein Netz an außerschulischen Supportsystemen und Dienstleistungen, aber auch Kooperationsformen des Unterrichts, die unterstützend wirken (Svecnik et al., 2017). Dabei spielt gerade auch die positive Einschätzung der Ressourcen eine förderliche Rolle für Inklusion. Wie die Absolvent*innen angesichts der aktuellen Personalsituation an den Schulen zu einer positiven Ressourceneinschätzung gelangen können, bleibt dahingestellt.

In den Inklusiven Modellregionen wurden ferner Best-Practice Beispiele als hilfreich erlebt, weil diese als „Quelle positiver Erfahrungen auch gegen Widerstände“ fruchtbar gemacht werden können, denen Schulleiter*innen und auch Lehrpersonen immer wieder begegnen (Svecnik et al., 2017). In engem Zusammenhang mit dem Umgang von Widerständen dürfte die Bedeutung kommunikativer Aspekte in Richtung Veränderung von Haltungen und Coaching sein, die ebenfalls als wichtige Faktoren im Prozess genannt wurden. Ergänzend sei erwähnt, dass die Verfahren und Kriterien zur Bescheidung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ebenfalls als zukünftige Entwicklungsfelder genannt wurden (Svecnik et al., 2017).

Insgesamt wird deutlich, dass die angeführten positiven Entwicklungen, aber auch die Spannungen und Widersprüche innerhalb der drei Säulen des Index für Inklusion subsumierbar sind (Booth & Ainscow, 2016): Die Arbeit an (1) Inklusiven Strukturen, welche die Ressourcen und die Organisation auf Schul- und Klassenebene, aber

auch den Umgang mit bürokratischen Strukturen betrifft (wie u.a. die Pflicht zur Notengebung), ist virulent. Ebenso wird die Weiterentwicklung von (2) Inklusiven Praktiken als Entwicklungsbereich deutlich, wie sich im Bemühen um die Gestaltung und Umsetzung barrierefreier Lerngelegenheiten und in der Auseinandersetzung mit aussondernden Praktiken zeigt; und als weiterer Aspekt werden auch (3) Inklusive Kulturen und Haltungen der beteiligten Akteur*innen als einer der Gelingensfaktoren thematisiert. Angesichts dieser Befunde, sollen Studierende im Umgang mit inklusiven Anforderungen gefestigt werden (Rank, Frey, & Munser-Kiefer, 2021), sie sollen Inklusion als Chance verstehen lernen (Sturm, 2016), um benachteiligenden Strukturen reflexiv begegnen zu können. Gleichzeitig erscheint es von Bedeutung, dass Widersprüchlichkeiten nicht ausgespart werden und Studierende sich bewusst sind, dass dieses komplexe Zusammenspiel nicht in Eigenverantwortung und auf pädagogischer Ebene zu einer Lösung geführt werden kann.

Einen Anfang finden

Den Blick der Lernenden einnehmen

Ein Blick in erfolgreiche Schulen zeigt, dass schulische Entwicklungen jeweils in historisch und am Standort gewachsenen Strukturen ihren Anfang nehmen. Sie sind deshalb nicht, wie Schratz (2017) betont, gemäß eines Masterplans umsetzbar, noch ist die hohe Komplexität der Prozesse durch Überprüfungen von Leistungsstandards, Konzepte wissenschaftlicher Forschung o.Ä. voranzutreiben. Wie sich an Preisträgerschulen zeigt, erfordern Veränderungen „u.a. Entwicklung und Ausgestaltung von Kooperationen, den Ausbau von Schulkultur sowie sozial geprägtes und strukturell formiertes Führungshandeln unter komplexen Bedingungen“ (Schratz, 2017, S. 235). Prozesse, die einen Wandel in Gang setzen können, sieht Schratz (2017) u.a. in der (Weiter-)Entwicklung von Berufsethos und beruflicher Professionalität, im gemeinsamen Lernen im Kollegium und in systembezogenen Lernprozessen. Barrieren und Segregationspraktiken (als manifeste Handlungen an der Schule), die gezielt aufgespürt und auch formuliert werden, bilden den

Ausgangspunkt für die Entwicklung und Optimierung von Lerngelegenheiten. Ziel dabei ist es, verstärkt die Perspektive der Lernenden einzunehmen und die Teilhabe aller zu gewährleisten. Aus diesen Prozessen ergeben sich Strukturen, die der Schule einen Rahmen geben: Lernbedürfnisse der Schüler*innen werden aufgegriffen, Partizipation sichergestellt und die Gestaltung von Bildungsprozessen „in einer curricularen Kohärenz (Schratz, 2017, S. 243)“ verfolgt. Dazu stimmen sich Lehrer*innenteams ab, wer, wie und wo welche Kinder unterrichtet. Ebenso werden Kompetenzen und Stärken der Lehrpersonen eruiert, das Know-How an der Schule wird gebündelt und ressourcenschonend zum Einsatz gebracht (bspw. durch die Arbeit in Clustern und in Home-Bases), mangelnde Kompetenzen führen zu einem aktiven Kompetenzerwerb.

Eine zentrale Voraussetzung bilden die Denkmuster der handelnden Personen. Sie stellen ihre Kompetenzen in den Dienst einer Inklusiven Schule und erfahren sich als Mitstreiter*innen für die Umsetzung der Menschenrechte (Schratz, 2017). Lehrpersonen sehen bei allen und nicht nur bei einzelnen Kindern Förderbedarf, auch zeichnen sie sich nicht (nur) für „ihre“ Klasse, sondern für den schulischen Erfolg in seiner Gesamtheit verantwortlich.

Orientierung auf dem Weg zu „Mehr Inklusion“

In Anlehnung an die vorangestellten Dokumenten und Überlegungen lassen sich Zielbilder ableiten, die Orientierung im Zuge des Wandels bieten. Neben Evaluationsberichten und angeführten Befunden, bieten sich Empfehlungen aus dem Qualitätsmanagement für Schulen (QMS), Richtlinien des Bundesministeriums zu inklusiven Standards (BMBF, 2015) und Beispiele aktueller Praxis an (siehe Reich, 2012). Auch kriteriengeleitete Instrumente können die Entwicklung unterstützen. Die Fachhochschule Nordwestschweiz (2008) nimmt bspw. 8 Dimensionen in den Blick (Umgang mit Heterogenität, Zusammenleben, Lehr- Lernarrangements, Begleitung der Lernprozesse, Förderplanung und Fördermaßnahmen, Beurteilung, Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit,

sowie Infrastruktur und Support). Dieses kriterienbasierte Instrument erleichtert die konkrete Einschätzung des Ist-Standes, außerdem erlaubt es die Arbeit auf unterschiedlichen Niveaustufen (Defizitstufe, elementare Entwicklungsstufe, fortgeschrittene Entwicklungsstufe, Excellence Stufe), womit jeweils die nächsten Schritte gezielt und bereichsspezifisch angestrebt werden können. Neben diesem strukturierten Vorgehen, ist selbstverständlich auch der Index für Inklusion ein leitgendes Instrument, ebenso wie didaktische Modelle, die eine starke inklusive Ausrichtung an Teilhabestrategien vornehmen (bspw. CAST, 2018).

Einen guten Weg zu einem „Mehr an Inklusion“ weisen Ainscow (2016) bzw. Ainscow und Miles (2008): wenn sich die Teilhabe der Schüler*innen durch eine Reduktion jener Prozesse erhöht (und zwar in Bezug auf Lernpläne, Schulkulturen und auf das Gemeinwesen), die zum Ausschluss führen; wenn die Praxis in der Schule, ihre Kultur und die rechtlichen Vorgaben so strukturiert werden, dass auf die Vielfalt der Schülerinnen „geantwortet“ werden kann; wenn Aspekte der Teilhabe an Bildung und Leistung auf alle Kinder ausgeweitet werden, die in irgendeiner Form von Ausschluss bedroht sind.

Zielbilder gemeinsam konkretisieren

Die Pädagogische Hochschule Vorarlberg und die Praxisschule machen sich gemeinsam auf den Weg, um den richtigen Antworten für einen inklusiven Weg nachzugehen. Bestehende Strukturen sollen aufgegriffen, ein „Mehr an Inklusion“ auf unterschiedlichen Ebenen und über die Verzahnung von ausbildungs- und schulbezogenen Maßnahmen möglich werden. Ziel dabei ist es, rahmenbildende Strukturen der Zusammenarbeit aufzubauen (Schratz, 2017) und in weiterer Folge zu implementieren. Es wird (1) die Verschränkung von Ausbildung und Praxis über Tages- und Blockpraktika hinaus gestärkt, was mit der Umsetzung von Projektaktivitäten der Studierenden in den PPS aus den Schwerpunktsetzungen erfolgt (hier liegt bereits ein erfolgreiches Modell zur Umsetzung aus dem Schwerpunkt Musik vor). Die Praxisschule bietet dafür ideale Bedingungen wie Jahrgangsmischung,

inklusiv geführte Klassen und ein bestehendes Know How in aufgeschlossenen und erfahrenen Lehrer*innenteams sowie einer inklusiv denkenden und agierenden Schulleitung. Gemäß dem Modell der European Agency bilden Wertschätzung von Diversität und Förderung aller Lernenden die inhaltlichen Ziele für die Studierenden, auch geht es um die Übernahme einer Ownership für Lernprozesse aller Kinder (Finkelstein et al., 2021). Aktuell sind diese Schritte in Planung. Hürden bestehen leider in der Terminkoordination, da viele Studierende bereits unterrichtlichen Verpflichtungen nachkommen müssen.

Eine weitere Verschränkung (2) betrifft ein Format zur Theorie und Kommunikation mit dem Lehrerkollegium der Praxisschule. Studierende bearbeiten Inhalte zu Internationalen und Nationalen Grundsatzdokumenten für einen Austausch in Lehrer*innenkonferenzen vor. Ziel ist es, ein gemeinsames Lernen in einem Lehrer*innenkollegium anzubahnen und für Inklusion argumentativ einzutreten zu können (Frey, 2021), womöglich aber auch Lösungen für den Umgang mit Widersprüchen zu erfahren. Ein erster Versuch mit diesem Format ist bereits erfolgt, wobei die Bereiche der wechselseitigen Kommunikation und Moderation ausbaufähig sind. Eine Optimierung wäre durch eine gemeinsam getroffene Wahl für ein Thema möglich, das zudem interaktive Elemente für einen Austausch einschließt. Ein breites Themenfeld bieten die Erfahrungen, Spannungen und Chancen im Umgang mit dem Index für Inklusion, wie sie oben angeführt wurden, aber auch eine gemeinsame Vertiefung in inklusive Planungs- und Umsetzungsmodelle von Unterricht (Taras et al., 2021) könnten in einem gegenseitigen Interesse liegen.

Eine weiterer und bedeutsamer Weg fokussiert (3) die Zusammenarbeit von Lehrpersonen der Praxisschule und Lehrenden der Pädagogische Hochschule Vorarlberg, dem ein beidseitiger Professionalisierungsgedanke zugrunde liegt. Die Zusammenarbeit wurde im Rahmen eines IBH-Lehreprojekt initiiert (EVTZmbH, 2022; vormals IBH), das regionenübergreifend mit Praxisschulen der PH St.Gallen umgesetzt wurde. Ziel war es, inklusive Lernsettings im Rahmen von Videoclubs

zu ermitteln, in denen Videosequenzen aus dem eigenen Unterricht mit Kolleg*innen analysiert werden. Offenheit und Interesse der Lehrer*innen aus der Primar- und Sekundarstufe machten die Umsetzung des Projekts und den Austausch mit Lehrpersonen aus der Schweiz möglich. Aus der gemeinsamen Arbeit resultieren u.a. wichtige Anhaltspunkte, um das aktuelle Unterrichtsplanungsmodell der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg nach inklusiven Gesichtspunkten zu schärfen (Hecht et al., 2022, in Druck). Erfreulicherweise besteht weiterhin Interesse unter den Lehrer*innen und der Leitung der Praxisschule, um den Zusammenschluss im Rahmen eines Anschlussprojekts – diesmal in einem erweiterten Ausmaß – mit den Schweizer Kolleg*innen fortzusetzen. Die Zusammenarbeit von Praxisschule, PH Vorarlberg und PH St.Gallen bietet dabei ein großes Potenzial für die Weiterentwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken, die u.a. durch die Unterschiede der Bildungssysteme an den Schulen und in der Lehrer*innenausbildung gegeben sind. Unterstützend werden wiederum Videoclubs zum Einsatz kommen, die den Fokus auf das gemeinsame Lernen und die Bedürfnisse der Schüler*innen lenken.

Abschließende Überlegungen

Ziel des Beitrags war es, dem Begriffsverständnis von Inklusion nachzugehen und internationale wie nationale Zielsetzungen zur Umsetzung einer Inklusiven Bildung aufzuzeigen. Dies erlaubte eine Verankerung der curricularen Inhalte der Inklusiven Pädagogik sowie die Markierung und Ableitung zentraler Ziele und Maßnahmen zur Weiterentwicklung inklusiver Strukturen. Dabei wurde deutlich, dass es den einen richtigen Weg zu einer inklusiven Schule nicht geben kann, ein Denken aus einer einseitigen Perspektive auch nicht zielführend wäre. Dies mag zum einen der hohen Komplexität und zum anderen aber auch der Offenheit des Wandels geschuldet sein. Gerade deshalb sind wir aufgefordert, die Diskussion um eine Inklusiven Schule und eine Lehrer*innenausbildung mit inklusiver Orientierung in Gang zu halten, und neben den positiven Erfahrungen auch den Umgang mit Spannungen und Widerständen als konstitutiv für den Lehrer*innenberuf zu betrachten.

Barrieren zu fokussieren und qualitätsvolle, partizipative Bildungsprozesse zu gestalten, die alle Schüler*innen zu Leistungserfolgen führen, insbesondere auch jene „at risk“ (Ainscow, 2016) sind Marker auf dem Weg zu einem „Mehr an Inklusion“. Ferner wird es nötig sein, „to shift the question from how we can identify students with SEN to how we can create the best support for all students“ (Schwab, 2019, S. 816). Dass diesem Ziel nur über einen Zusammenschluss aller beteiligten Akteur*innen nähergekommen werden kann, weiß Ainscow (2016), wenn er vorschlägt, die Potenziale an der Schule (und Pädagogischen Hochschule; Anm. der Verfassenden) über einen sozialen Prozess zu heben: indem Praktiker*innen (a) voneinander lernen, (b) von Schüler*innen lernen und (c) von anderen lernen, die eine Rolle im Leben der jungen Menschen spielen, die wir unterrichten.

Literatur

- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143–155. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s40841-016-0056-x.pdf>
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15–34. <https://doi.org/10.1007/s1125-008-9055-0>
- Biewer, G., & Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, L. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123–127). Klinkhardt.
- BMSGPK. (2016). UN-Behindertenrechtskonvention. <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19>
- BMSGPK. (2020). Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2021-2020. <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html>
- BMSGPK. (2022). Nationaler Aktionsplan Behinderung 2022-2030. <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html>
- BKA & BMEIA. (2020). Österreich und die Agenda 2030. Freiwilliger Nationaler Bericht zur Umsetzung der Nachhaltigen Entwicklungsziele/ SDGs(FNU). https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/26661VNR_2020_Austria_Report_German.pdf
- BMBWF. (2015). Richtlinien für die Umsetzung und das Monitoring von Qualitätsstandards im inklusiven Unterricht von Schüler/innen mit Behinderung. Rundschreiben Nr. 17/2015. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=706>
- BMBWF. (2021). Inklusiv Pädagogik und Sonderpädagogik. Strategie- und Positionspapier des Consulting Board. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp/cb_inklusion.html
- Booth, T. & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: a guide to school development by inclusive values* (4. Aufl.) Index for Inclusion Network Limited.
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- CRC. (2020). Concluding observations on the combined 5th and 6th periodic reports of Austria. Committee on the Rights of the Child. <https://digitallibrary.un.org/record/3862649>
- EADSNE. (2011). Teacher Education for Inclusion across Europe. Challenges and Opportunities. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Synthesis-Report-EN.pdf>
- EADSNE. (2012). Profile of Inclusive Teachers. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- EVTZmbH Wissenschaftsverbund Vierländerregion Bodensee. (2022). Lernsituationen in inklusiven Settings gemeinsam entwickeln und gestalten (2020-2021). <https://www.wissenschaftsverbund.org/projekte/lernsituationen-in-inkluisiven-settings-gemeinsam-entwickeln-und-gestalten>
- Fachhochschule Nordwestschweiz. (2008). Instrumente zur Schulevaluation und zur Schulentwicklung. Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer Volksschule. <http://www.pulsmesser.ch/wp-content/uploads/2012/02/Bewertungsraster-zu-den-schulischen-Integrationsprozessen-an-der-Aargauer-Volksschule.pdf>
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735–762. <https://doi.10.1080/13603116.2019.1572232>
- Frey, A. (2021). Klassenführung in der Inklusion. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 43–70). Klinkhardt.
- Hecht, P., Smit, R., Taras A. & Matic, M. (2022, in Druck). Unterrichtsreflexion als Grundlage inklusiver Unterrichtsplanung. *Erziehung und Unterricht*.
- Holzinger, A. (2020). Kompetenzen für Inklusive Bildung. *Schulverwaltung aktuell. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*. 4, 106–108.
- Holzinger, A. & Steinlechner, P. (2018). *Komparative Lehr- und Curriculums-Analyse: Förderschwerpunkte, Diagnose & Beratung*. Unveröffentlichte Zusatzstudie zum NBB, Graz: PH Steiermark.
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P., & Peterlini, H. K. (2019). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, Ch. Schreiner, A. Seel, Ch. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2018, Bd. 2, Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 63–98). Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-2>
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26, 7–16. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21065>
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Beltz Verlag.

Schön, M. & Stark, R. (2014). Erste Erfahrungen mit inklusiver Unterrichtspraxis an saarländischen Grundschulen. *Inklusion in Schule und Unterricht*, 5(10), 1–16. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3xb2.17>

Schumann, B. (2018). *Streitschrift Inklusion: Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik verschweigen*. Debus Pädagogik Verlag. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.46499/9783954141074>

Schwab, S. (2019). Inclusive and special education in Europe. In U. Sharma (Hrsg.). *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1230>

Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 51(26), 25–41. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21067>

Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838546155>

Svecnik, E., Petrovic, A. & Sixt, U. (2017). Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/b9665ae44423525dec-d831a460b4e3428a73fee2/Fallstudien_Inklusive_Modellregionen_web.pdf

Taras, A., Smit, R., Hecht, P. & Matic, M. (2022). Noticing inclusive teaching practices in tandems – results from cross-national video clubs at two different school levels. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2119489>

Tomlinson, C.A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. (2. Aufl.) ASCD.

UN. (2016). General comment No. 4 on Article 24 – the right to inclusive education. <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>

UN-CRPD. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>.

UNESCO. (2009). *Inclusive Education: The Way of the Future*. International Conference on Education. 48th session. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf.

Professionelle Lerngemeinschaften im Bachelorstudium „Lehramt Primarstufe“ – neue Wege in den pädagogisch- praktischen Studien

Peter Theurl, Anne Frey, Eva Frick, Elke Kikelj-Schwald, Silvia Pichler & Katharine Rümmele

Professionelle Lerngemeinschaften sind ein weitverbreitetes und gut evaluiertes Konzept in der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie der Professionalisierung von Schulleitungspersonen. Für ihre Wirksamkeit in der hochschulischen und universitären Ausbildung liegen allerdings so gut wie keine Erfahrungsberichte und Forschungsergebnisse vor. An der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg werden im Rahmen des Erasmus+ Projekts „TePinTeach“ seit dem Sommersemester 2020 Professionelle Lerngemeinschaften von Studierenden im Tagespraktikum als Mittel des gezielten Kompetenzerwerbs und der Professionalisierung von Studierenden eingesetzt und wissenschaftlich begleitet.

Erste Ergebnisse einer im Wintersemester 2022 durchgeführten Evaluation mittels Online Fragebogen, Analyse von Aktionsplänen der Studierenden und Fokusgruppen Interviews zeigen, dass es möglich ist, Professionelle Lerngemeinschaften, die hohen Qualitätsanforderungen entsprechen und von den Studierenden gut angenommen werden, in der Lehramtsausbildung zu implementieren. Die Studierenden eignen sich mit dieser Lern- und Arbeitsform gezielt persönlichkeitsrelevante und methodisch-didaktische Kompetenzen sowie solche, die sie für die Arbeit in der Professionellen Lerngemeinschaft benötigen, an. Sie erwerben eine reflektierende Grundhaltung und eine positive Einstellung gegenüber kooperativem Arbeiten im Lehrberuf.

Schlagwörter

Professionelle Lerngemeinschaften von Studierenden; pädagogisch-praktische Studien; Professionalisierung in der Lehramtsausbildung

Einleitung

Im August 2019 startete das Erasmus+ Projekt „Professional Learning Communities as a means for bringing teacher professionalization in teacher education“ (TePinTeach), geleitet von einem Konsortium von Forscher*innen der Nor-

ges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet NTNU (Norwegen), der Municipality of Linköping (Schweden), der Pädagogischen Hochschule Weingarten (Deutschland), der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (Österreich), der Universidad de Málaga (Spanien) und der European University Cyprus (Zypern) mit dem Ziel, zum ersten Mal auf breiter Basis, in systematischer Art und Weise und wissenschaftlich begleitet, Professionelle Lerngemeinschaften (PLGs) in die universitäre Ausbildung im Allgemeinen und in das Lehramtsstudium angehender Primarstufenlehrpersonen im Besonderen zu implementieren. Die damit verknüpfte Erwartung bestand darin, dass PLGs die Professionalisierung sowie einen gezielten Kompetenzerwerb von Studierenden insbesondere in den pädagogisch-praktischen Studien ermöglichen bzw. unterstützen.

An der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg begannen die ersten beiden Studierendengruppen mit der PLG-Arbeit im Tagespraktikum des Sommersemesters 2020; die Intervention musste jedoch, genauso wie im Wintersemester 2020/21, wegen des coronabedingten Lockdowns und den damit verbundenen Schulschließungen abgebrochen werden. Im Sommersemester 2021 konnte erstmals wieder ein mehr oder weniger reguläres Tagespraktikum mit einer Gesamtanzahl von vier Studierenden-PLGs durchgeführt werden. Seit dem Wintersemester 2021/22 werden sechs Praktikumsgruppen von Dozierenden der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg als Studierenden-PLGs geführt. Am Ende des Wintersemesters 2021/22 wurden diese mittels Fragebogen, Auswertung der Aktions- bzw. Entwicklungspläne sowie mit Hilfe von Fokusgruppeninterviews evaluiert.

Zusätzlich zur Installierung von Studierenden-PLGs im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien wurden sowohl im Hochschullehrgang „Mentoring“ PLGs eingerichtet, als auch auf Ebene der Hochschullehrpersonen eine PLG gegründet. Diese besteht aus jenen Lehrenden, die im

Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien Studierenden-PLGs betreuen. Eine überinstitutionelle Zusammenarbeit mit der Universidad de Málaga ist in Vorbereitung.

Theoretische Grundlage

In unmittelbarem Anschluss an Susan Rosenholz' Studie „Teachers Workplace“ (1989) entstanden eine ganze Reihe von kooperativen Arbeitsformen an Schulen, unter denen sich PLGs sehr bald als „Königsweg“ der Schulentwicklung (Rolff, 2015) herauskristallisierten. Während sie sich in den USA schnell etablieren konnten, dauerte es bis etwa zum Beginn der 2000er Jahre, bis sie auch in der europäischen, respektive deutschsprachigen Bildungslandschaft Fuß fassen konnten. Nachdem sie sich ursprünglich vor allem als effektive und nachhaltige Methode der Schul- und Unterrichtsentwicklung erwiesen hatten (Bonsen & Rolff, 2006; Huber & Hader-Popp, 2006; Vescio & Adams, 2015), konnten in jüngerer Zeit auch zahlreiche Belege für ihre Wirksamkeit im Bereich der Professionsentwicklung (vor allem von Schulleitungspersonen) beigebracht werden (Theurl, 2019; Theurl & Kansteiner, 2020). Über den Einsatz von PLGs in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen liegen bislang hingegen nur wenige vereinzelte Berichte und Forschungen vor (Feldmann, 2020; Funke-Tebart, 2020; Rigelman & Ruben, 2012; Sanchidrián et al., 2021).

Der mittlerweile weitverbreitete Einsatz und die hohe Akzeptanz von PLGs im Bildungsbereich führt in zunehmendem Maße dazu, dass der Begriff inflationär verwendet und das Konzept verwässert wird (Bonsen & Rolff, 2006; Vescio, 2020).

Unter den zahlreichen Definitionsversuchen hat sich in den letzten Jahren ein kriterienorientiertes Verständnis von PLGs durchgesetzt, das eine Reihe von Bestimmungsmerkmalen festlegt, die PLGs von anderen Formen kooperativen Arbeitens im Bildungsbereich unterscheidet. Aufbauend auf der Arbeit von Newman (1994) gelang es Bonsen und Rolff (2006) fünf konstitutive Merkmale von PLGs empirisch zu fundieren, die mehr oder weniger wortident auch im englischsprachi-

gen Raum Gültigkeit besitzen (Vescio & Adams, 2015): Reflektierender Dialog, De-Privatisierung der Unterrichtspraxis, Fokus auf Lernen statt auf Lehren, Zusammenarbeit und gemeinsame handlungsleitende Ziele.

Die Studierenden-PLGs an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg orientieren sich an diesen Merkmalen. Jede Gruppe beginnt ihre Arbeit mit der Festlegung einer Reihe von verbindlichen, handlungsleitenden Zielen, der reflektierende Dialog ist fester Bestandteil jeder Gruppensitzung, dasselbe gilt für die De-Privatisierung des Unterrichts (Absolvierung des Tagespraktikums im Tandem). Der Fokus auf Lernen ist eines der verbindlichen Entwicklungsziele der Teilnehmer*innen und die Zusammenarbeit ergibt sich wiederum durch die spezifische Organisationsstruktur des Praktikums sowie durch die gemeinsame Arbeit in den Sitzungen der Studierenden-PLGs.

Baseline Befragung zu kooperativen Lern- und Arbeitsformen

Im Wintersemester 2019/20 wurde an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg eine Befragung unter Studierenden und Lehrenden durchgeführt, bei der die Kenntnis über und die Erfahrungen mit kooperativen Lern- und Arbeitsformen, insbesondere PLGs, erhoben wurde.

Mit Hilfe eines Fragebogens wurde das Stammpersonal des Instituts für Primarbildung und Lernentwicklung der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (n = 17) und sämtliche Studierende des Masterstudiums Lehramt Primarstufe des Studienjahres 2019/20 (n = 38) befragt.

Von den 17 Hochschullehrpersonen antworteten elf, dass in zumindest einer ihrer Lehrveranstaltungen kooperative Lern- und Arbeitsformen thematisiert bzw. gelehrt wurden, allesamt aber in didaktischem Kontext als Methoden für die Studierenden in ihrer Unterrichtstätigkeit an Schulen. Dabei wurden PLGs nur ein einziges Mal erwähnt. Auf die Frage, welche kooperativen Lernkonzepte sie persönlich kennen, wurden PLGs von lediglich drei Lehrenden genannt. Analog dazu zählten die Studierenden insge-

samt 27 verschiedene Konzepte auf, die sie kennen würden, allerdings lediglich im Zusammenhang von Schüler*innenaktivitäten im Unterricht. Keine einzige Person aus der Studierendengruppe kannte PLGs.

Befragt über ihre Erfahrungen mit und ihre Haltung zu studentischen Arbeitsgruppen, bejahen alle Befragten den potentiellen Nutzen einer derartigen Zusammenarbeit, führten aber gleichzeitig eine Reihe von Aspekten auf, warum nur wenige von ihnen mit anderen Studierenden zusammenarbeiten würden. Im Einzelnen wurden folgende Hinderungsgründe genannt: die Schwierigkeit, einen Ort und einen Termin für die gemeinschaftliche Arbeit zu finden, der hohe Zeitaufwand, die teilweise unstrukturierte Arbeit, die Schwierigkeit, viele verschiedene Standpunkte zusammen zu bringen, unterschiedlich motivierte Teilnehmer*innen, Trittbrettfahrer*innen, die von der Arbeit von anderen profitieren, ohne selbst nennenswerte Beiträge zu leisten (Louca et al., 2020).

Das Tagespraktikum im Curriculum der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg

Die beiden Tagespraktika sind in das Gesamtkonzept der pädagogisch-praktischen Studien der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg integriert und finden im zweiten und dritten Studiensemester statt. Der inhaltliche Schwerpunkt im zweiten Semester liegt in der angeleiteten Planung und Durchführung von einzelnen, einfachen und lehrer*innengelenkten Unterrichtssequenzen, deren Umfang sich im Laufe des Praktikums erhöht. Der Reflexion dieser Sequenzen und damit der bewussten Identifizierung des eigenen Lernprozesses wird eine hohe Bedeutung zugesprochen. Zudem soll die Beobachtungsfähigkeit durch kollegiales Hospitieren geschärft und Erkenntnisse daraus sollen für den eigenen Unterricht genutzt werden. Im dritten Semester und damit zweiten Tagespraktikum sollen die Studierenden weitgehend eigenständig mehrere Unterrichtssequenzen mit entsprechender Rhythmisierung und Differenzierung planen, durchführen und auch reflektieren. Da im Unterrichtsverlauf Unvorhergesehenes eintreten kann, sollen

Studierende flexibel reagieren lernen und die Planung verstärkt als Orientierungsrahmen nutzen. Zudem sind weitere Ziele, dass unter Anleitung verschiedene Formen von Lernarrangements zur Differenzierung und Individualisierung von Unterricht erprobt werden und die Diagnosekompetenz weiter ausgebaut wird (Pädagogische Hochschule Vorarlberg, 2020).

Neben den im Curriculum verankerten Bildungsinhalten und den zu erlangenden Kompetenzen wird für die Beurteilung im Tagespraktikum ein eigens konzipierter Kriterienkatalog eingesetzt (Niedermaier et al., 2016).

Der Kriterienkatalog bezieht sich auf die im Curriculum beschriebenen Kompetenzen und listet Zielformulierungen in den für den Ablauf der Praxiseinheit wesentlichen Bereichen der Unterrichtsplanung, Durchführung und Reflexion auf. Die Bereiche, die die zu erlangenden Kompetenzen in der Durchführung von Unterricht und der Reflexion abbilden, sind in mehrere Unterbereiche gegliedert. So werden im Bereich der Unterrichtsplanung in den Formulierungen auf Kompetenzen in der Beziehungsgestaltung in der Klasse, auf Fachlichkeit, Zielorientierung und methodische Gestaltung, auf Klassenführung, kognitive Aktivierung und Motivation sowie auf formale Kriterien und Sprache Bezug genommen. Im Bereich der Reflexion werden Kompetenzen in z.B. Unterscheidungsfähigkeiten zwischen Beobachtung, Beschreibung und Interpretation als Ziele formuliert. Zudem werden individuelle Entwicklungsziele und Merkmale einer Lehrer*innenpersönlichkeit aufgelistet.

Als theoretische Grundlagen wurden bei der Erstellung des Modells „Depth of Knowledge“ (Webb, 2007), die Taxonomiestufen nach Anderson und Krathwohl (2001) und das Modell nach Marzano (2007) herangezogen.

Den pädagogisch-praktischen Studien werden von Studierenden eine hohe Bedeutung zugesprochen, sie werden als ein wesentliches Element im Lehramtsstudium angesehen. Trotz klarer Strukturen im Ablauf und der Begleitung (Ausbildungslehrpersonen und Betreuungslehrpersonen)

während der Praktika, den Vorgaben im Curriculum und dem Kriterienkatalog fehlt schlussendlich das Wissen und die Kontrolle darüber, was die Studierenden im Praktikum tatsächlich erfahren und lernen. Hascher (2006) fand in ihren Untersuchungen zum Lernen im Praktikum, dass Studierende und auch Ausbildungslehrpersonen direkt nach der Praxisphase sehr zufrieden mit den Lernerfolgen sind und den Nutzen des Praktikums als hoch einstufen. Ihre Ergebnisse zeigen auch, dass sich nach einiger Zeit (der dritte Messzeitpunkt in ihren Untersuchungen war drei Jahre später) im Rückblick diese hohen Wirkungseinschätzungen reduzieren.

Um eine gezielte Professions- und Kompetenzentwicklung zu gewährleisten, ist eine Orientierung an verbindlichen Lernzielen mit Überlegungen zu Zwischenschritten wesentlich. Dadurch wird sowohl für die Studierenden als auch für die Ausbildungslehrpersonen und vor allem die Betreuungslehrpersonen der Pädagogischen Hochschule erkennbar, woran gearbeitet wird und inwieweit Ziele erreicht wurden.

PLG-Arbeit im Tagespraktikum

Die Studierenden sind während der beiden Tagespraktika möglichst zu zweit über zehn Wochen jeweils einen Vormittag in einer Volksschulklasse. Erfahrene Ausbildungslehrpersonen leiten die Studierenden an den Praxisschulen beim Planen von Unterricht, beim Unterrichten, im Umgang mit den Schüler*innen und beim Reflektieren an. Die Praxisbetreuer*innen der Pädagogischen Hochschule sind während dieser Zeit optimalerweise für sechs Studierende zuständig, die sie u.a. an den Praxisschulen besuchen. Die Begleitungsveranstaltung „Analyse und Reflexion“ findet vierzehntägig statt und wird im Format einer PLG-Sitzung (90 min) gestaltet.

Ablauf einer Studierenden-PLG-Sitzung

Damit der Austausch in einer Professionellen Lerngemeinschaft zielorientiert auf professionelle Entwicklung fokussiert, ist neben einer Prozessbegleitung (Praxisbetreuer*in) ein klar strukturierter Ablauf wesentlich. Wiliam (2007) beschreibt ein Ablaufschema, das durch die

folgenden fünf Schritte gekennzeichnet ist:

1. Ankommen (Introduction)
2. Reflexion der Entwicklung (How's it going?)
3. Auseinandersetzung mit neuen Ideen (New learning about formative assessment)
4. Individuelle Auseinandersetzung mit eigenen Zielen (Personal action planning)
5. Zusammenfassung und Rückblick auf die Sitzung (Review of the meeting)

Der Ablauf der Studierenden-PLG-Sitzungen orientiert sich an den fünf Schritten nach Wiliam (2007), dennoch sind durchaus Variationen möglich.

Die Arbeit mit dem Aktionsplan

Der Aktionsplan (Frick & Theurl, 2020) ist neben den regelmäßigen gemeinsamen Treffen das wichtigste Arbeits- und Reflexionsinstrument der pädagogisch-praktischen Arbeit im Rahmen der Studierenden-PLGs. Eine wesentliche theoretische Basis des Aktionsplans bildet die Zielforschung, nach der Ziele – definiert als „mentale Repräsentation eines erwünschten Ereignisses oder Verhaltens“ (Sevincer & Öettingen, 2009, S. 37) – Motivation und Leistungsorientierung unterstützen. Zielorientiertes Handeln ist motiviertes Handeln, mit dem erhöhte Aufmerksamkeit, Fokussierung, Anstrengungsbereitschaft und Resilienz einhergehen, um den positiven Zielzustand zu erreichen (Schiefele, 2009). Zielorientierung ist einerseits dispositionale (Elliot, 2005) und hängt mit der Identität und der emotionalen Befindlichkeit der Person zusammen (Brandstätter, 2007; Brunstein et al., 2005), sie kann andererseits aber auch situativ erzeugt werden und damit motiviertes – zielorientiertes – Handeln auslösen (Schiefele, 2009). Genau diese Aspekte macht sich der Aktionsplan zunutze: Auf der Basis einer Stärken-Schwächen-Analyse werden zu einem bestimmten Entwicklungsschwerpunkt Ziele definiert, Maßnahmen zur Zielerreichung festgelegt, umgesetzt und reflektiert (Abbildung 1). Das Formulieren konkreter Indikatoren als Zeichen für erreichte Ziele unterstützt bei der Zielformulierung, der Umsetzung und der Reflexion. Dabei umfasst der Aktionsplan neben persönlichen, individuellen Zielen der Studierenden auch gemeinsame, für alle Mitglieder der Studierenden-PLGs verbind-

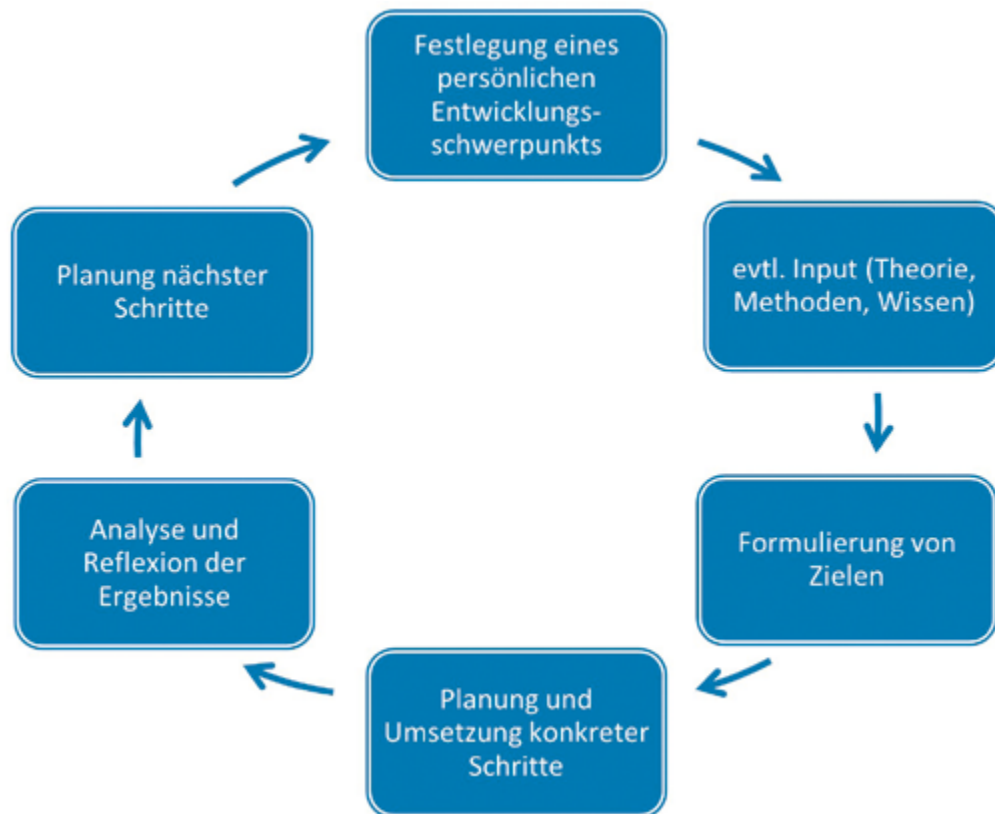


Abb. 1: Arbeit mit dem Aktionsplan – Zirkuläres Ablaufschema (Frick & Theurl, 2020)

liche Entwicklungsziele, die von den Dozierenden der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg in ihrer Rolle als Praxisbetreuer*innen vorgegeben werden. Die Struktur des Aktionsplans und die kontinuierliche Arbeit damit in der Studierenden-PLGs unterstützt die Studierenden bei der Zielsetzung (Zielfindung, Zielformulierung) und bei der Zielverfolgung (Zielerreichung, Evaluation und Reflexion) – eine wichtige Unterscheidung für die erfolgreiche Arbeit mit Zielen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987; Brandstätter & Hennecke, 2018).

Zu Beginn des zweiten Semesters haben die Studierenden aufgrund fehlender Erfahrung zumeist nur eine geringe Vorstellung davon, welche fachlichen und persönlichen Kompetenzen Lehrpersonen für die Planung und Umsetzung professionellen Unterrichts benötigen. Blom (2000) bezeichnet diese anfängliche Phase innerhalb der Professionalisierung als „*unbewusst unfähig*“. In Anlehnung an sein Fähigkeitsentwicklungsmodell sind sich die Studierenden zu Beginn des Stu-

diums in der Regel nicht bewusst, was sie nicht können oder sie gehen (unreflektiert) davon aus, bestimmte Fähigkeiten schon zu besitzen. Aus diesem Grund fällt es ihnen zunächst schwer, eigene Entwicklungsziele zu definieren. Deshalb soll den Studierenden über die Vorgabe eines gemeinsamen Entwicklungsschwerpunkts einerseits der Einstieg in die Arbeit mit dem Aktionsplan erleichtert werden, andererseits soll sichergestellt werden, dass sie an Kompetenzen arbeiten, die wichtig für die professionelle Entwicklung innerhalb des Tagespraktikums sind.

Spätestens nach den ersten Unterrichtstätigkeiten im Praktikum wechseln die Studierenden im Sinne des „Fähigkeitsentwicklungsmodells“ von der „*unbewussten Unfähigkeit*“ in die Phase der „*bewussten Unfähigkeit*“ (Blom, 2000). Das heißt, sie entwickeln ein Bewusstsein dafür, welche für den Lehrberuf benötigten Fähigkeiten und Kompetenzen sie noch nicht beherrschen. In dieser Phase sollen die Studierenden über eine Stärken-

Schwächen-Analyse auch eigene Themen und damit verbundene Ziele und Maßnahmen für ihre persönliche, professionelle Entwicklung festlegen. Die Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg können für die Zielsetzung darüber hinaus auf ihren *Entwicklungsplan* (kreatives Reflexionsinstrument) zurückgreifen, den sie am Ende des ersten Semesters anfertigen (Frey, 2019; Frey & Pichler, 2022).

Eine Zusammenstellung der seit dem Studienjahr 2020/21 in den Aktionsplänen der Studierenden dokumentierten individuellen Entwicklungsziele hat gezeigt, dass sich die Mehrheit der Studierenden im Rahmen der Aktionspläne das Ziel gesetzt hat, ihre Kompetenzen in den Bereichen Klassenführung zu erhöhen. Weitere häufig vorkommende persönliche Ziele der Studierenden waren: Tafelbild und Schulschrift, verständliche Erklärungen in kindgerechter Sprache, gute

Strukturierung der Unterrichtsplanung, persönliches Zeitmanagement und Selbstorganisation, Zeitmanagement im Unterricht, Differenzierung und Individualisierung, Erhöhung von Sicherheit und Selbstbewusstsein, Flexibilität im Unterricht, Sprechen in Standardsprache sowie Arbeit an eigener Rechtschreibung und Grammatik.

Im Folgenden wird exemplarisch anhand von Auszügen eines Aktionsplans aus dem Sommersemester 2022 erläutert, wie die Studierenden im Sinne des oben dargestellten zirkulären Ablaufschemas (Abbildung 1), das eine Modifikation des im TePinTeach-Projekt entwickelten „Modells der unterstützten und strukturierten S-PLG-Arbeit“ (Theurl et al., 2022) darstellt, an den in ihren Aktionsplänen festgelegten Zielen arbeiten und so ihre Kompetenzen im Verlauf eines Semesters zielgerichtet und fortlaufend entwickeln und erweitern.

Thema		Persönliche Kompetenz „Klassenführung“ stärken	
Ziel & Erwartungen	<ul style="list-style-type: none"> · Maßnahmen und Werkzeuge für erfolgreiche Klassenführung kennenlernen und anwenden · Methoden aus der Literatur ausprobieren und reflektieren · Maßnahmen an die Jük a anpassen und ruhiges und zielführendes Arbeiten ermöglichen · Tipps und Tricks von ABL und Praxislehrperson sammeln 		
	Rückblick & Ist-Stand	<p>Bislang dachte ich, eine präzise Körpersprache und interessante Inhalte würden ausreichen, um in einem Klassenzimmer die Aufmerksamkeit aller Schüler*innen zu gewinnen und zu behalten. Leider weit gefehlt! Wer in der Klasse als Lehrperson bestehen will, muss mehr können als das.</p> <p>Ich hatte zu Beginn noch wenig Unterrichtserfahrung aber beruflich schon einiges über Körpersprache und Präsentationstechnik gelernt. Dieses Rüstzeug hat mir geholfen, die Nervosität in Schach zu halten und selbstbewusster in die Klasse zu gehen. Das hat sich dadurch gezeigt, dass die SuS im Sitzkreis von Anfang an, im Vergleich zu meiner Tandempartnerin, ein kleines bisschen ruhiger waren. Dennoch war das Arbeiten mit ihnen eine Herausforderung (freche Meldungen, Störungen, Unaufmerksamkeit, Demotivation). Nach der Auseinandersetzung mit den unten aufgelisteten Maßnahmen konnte ich mein Rüstzeug erweitern und in Störfällen in der Klasse auf neue Weise reagieren. Die Klasse war dadurch merklich ruhiger als am Anfang – auch wenn noch viel Luft nach oben bleibt.</p>	
Konkrete Ziele & Maßnahmen			
Ziel 1:	Aufmerksamkeit der Schüler*innen bis zum Schluss der Stunde behalten		
	Erledigt bis		Verantwortlich
	Ende Semester		Studierende
	Beteiligte Personen		
	Studierende + Schüler*innen der Jük a		
	Indikatoren		
<ul style="list-style-type: none"> · Die Körpersprache der SuS signalisiert mir: Ich höre dir zu. · Die SuS können Inhalte auf Nachfrage wiedergeben. · Die SuS arbeiten aktiv mit (aufzeigen, Arbeitsaufträge erledigen). · Geräuschpegel und Störungen im Unterricht sind die Ausnahme – nicht die Regel. 			

Abb. 2: Erwartungen und Zielformulierung

Nachdem über die bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen von den Studierenden ein Entwicklungsschwerpunkt festgelegt wurde, geht es in einem ersten Schritt darum, allgemeine Ziele und Erwartungen an dieses Thema zu reflektieren und zu beschreiben. Schließlich sollen resultierend aus diesen allgemeinen Überlegungen möglichst konkrete, operationalisierbare Ziele formuliert, Indikatoren der Zielerreichung bestimmt und im Aktionsplan festgehalten werden (Abbildung 2). Da für die Zielerreichung neben der Attraktivität des Ziels die Erfolgserwartung, d.h. die subjektive Einschätzung, das Ziel erreichen zu können, eine wesentliche Rolle spielt, ist diese hierarchische und systematische Organisation von einem allgemeinen Ziel über konkretere Unterziele bis hin zu genau definierten kleinen Schritten auf dem Weg zur Zielerreichung ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Arbeit mit Zielen (zsf. Frey, 2019).

Anschließend wird mit Unterstützung der Mitglieder der Studierenden-PLGs für jedes Ziel überlegt, welche Maßnahmen es bedarf, damit diese

erreicht werden können (Abbildung 3). An dieser Stelle soll im Sinne des theoriegeleiteten Handelns auch bedacht werden, ob in der Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsschwerpunkt ein Mehr an theoretischem Wissen notwendig ist – beispielsweise in Form eines theoretischen Inputs durch die Dozierenden oder durch das Heranziehen von Fachliteratur. Je mehr Wissen über die zu erbringende Fähigkeit (wie hier beispielsweise das Thema Klassenführung) vorhanden ist, umso elaborierter wird der Reflexionsprozess, da das konkrete Tun mit dem professionellen Wissen abgeglichen werden kann (Frey, 2019; Frey & Buhl, 2018). Die Verbindlichkeit der Maßnahmen wird dadurch erhöht, dass zudem schriftlich eingetragen wird, wer für die jeweilige Maßnahme verantwortlich ist und bis wann sie erledigt sein soll.

Nach diesem vorbereitenden Prozess der Ziel- und Maßnahmenfindung startet die Kernarbeit mit dem Aktionsplan. In der Zeit zwischen den regelmäßig stattfindenden Treffen der Studierenden-PLGs werden die Maßnahmen umgesetzt und

Maßnahme 1.1:	Unterrichtseinstieg UND -schluss bewusst planen	
	Erledigt bis: 26.04.22 + Wiesenlied	Verantwortlich: Studierende
	Reflexion Oft konnte ich geplante „schöne“ Unterrichtsabschlüsse aus Zeitgründen nicht durchführen. Als ich die Stunde mit dem Wiesenlied vorbereitet habe, habe ich daher den Schluss wirklich noch prominenter – auch mit genügend Zeit – eingeplant und es ging sich aus. Ein Learning für mich hier: Zieht man Einstieg und Schluss von einer UE ab, bleibt nicht sehr viel Unterrichtszeit. In diesen Phasen (Einleitung + Schluss) steckt aber viel Lernpotential für die SuS (z.B: Wiederholungen, Sprachförderung durch ein Spiel/Gedicht, Präsentationsübungen, Sprechen vor der Gruppe...)	
Maßnahme 2.2:	Mögliche „Aufmerksamkeits-Diebe“ identifizieren	
	Erledigt bis: Semesterende	Verantwortlich: Studierende
	Reflexion Nach jeder gehaltenen UE resümierten wir mit der ABL unsere Stunden. War sie besonders unruhig, konnte sie das oft auf kleine „Fehler“ in der Klassenführung zurückführen, die wir gleich beim nächsten Mal schon beseitigen konnten. Da die Situation in der Klasse aber noch so neu ist, finden sich wirklich fast wöchentlich neue Fehlerquellen und Aufmerksamkeitsdiebe. Zum Beispiel: Papier in der Hand im Sitzkreis; Bestimmte Sitznachbarn/Sitzordnung; Unbekannte Schriftarten („Das ist kein kleines L das ist ein großes l“); Unklare Aufgabenstellungen; Schlechte Sicht auf Tafel/Flipchart Mit der Zeit konnte man bereits bekannte Störquellen vorab vermeiden und den Blick für das Thema schärfen. So habe ich mir auch bei der Planung überlegt, wo ich mich befinde, wenn ich etwas präsentiere, und wo die SuS dann sind und ob alle gut zu mir sehen können. Dadurch war ich in der Durchführung ruhiger und konnte die SuS besser lenken. Sie waren dadurch aufmerksamer bzw. fiel es ihnen schwerer, sich ablenken zu lassen.	

Abb. 3: Maßnahmenplanung und -reflexion

persönlich reflektiert. Diese Reflexionsergebnisse werden laufend im Aktionsplan sichtbar gemacht und schließlich gemeinsam mit den Mitgliedern der Studierenden-PLGs ausgetauscht und im Zuge dessen erneut reflektiert. Beim Prozess des Reflektierens in der PLG wird dabei immer wieder ange-regt, das Handeln im Rückschluss auf die eigene Person zu reflektieren, denn umso eher kann es zu verändertem Denken und Handeln und damit zu einer Entwicklung kommen (Neuweg, 2005). Dadurch soll kontinuierlich überprüft werden, ob durch die umgesetzten Maßnahmen das ursprüngliche Ziel bereits erreicht werden konnte, oder ob es weiterer Maßnahmen bedarf, um die Kompetenzen in Bezug auf das Entwicklungsziel zu erweitern. Schließlich findet am Ende des Semesters eine abschließende Reflexion der einzelnen Entwicklungsbereiche statt, die im Rahmen des Aktionsplans unter dem Punkt „Rückblick und Ist-Stand“ festgehalten wird (Abbildung 2).

Evaluation

Forschungsfragen

Die Evaluation der Studierenden-PLGs sowohl im Rahmen des TePinTeach-Projekts als auch im Rahmen der Implementierung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg untersuchte u.a. die folgenden Fragestellungen:

- Ist es grundsätzlich möglich, Studierenden-PLGs im Rahmen des Studiums zu implementieren und durchzuführen?
- Gibt es für eine nachhaltige Etablierung von Studierenden-PLGs, über die aus der wissenschaftlichen Literatur bekannten, weitere, spezifische Gelingensbedingungen?
- Welche Akzeptanz erfahren Studierenden-PLGs bei Studierenden?
- Tragen Studierenden-PLGs zur Professionalisierung und zum gezielten Kompetenzerwerb vor allem in Lehrveranstaltungen mit pädagogisch-praktischen Studienanteilen bei?
- Werden durch die Teilnahme an Studierenden-PLGs PLG-relevante Kenntnisse, Überzeugungen und Kompetenzen erworben?
- Welche Auswirkungen haben Studierenden-PLGs hinsichtlich Akzeptanz und Einsatz von kooperativen Arbeitsformen im zukünftigen Berufsleben?

- Kann durch die Teilnahme an einer Studierenden-PLG eine reflexive Grundhaltung erworben werden?

Stichprobe und Methode

Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse wurden in Spanien und Zypern am Ende des Sommersemesters 2021 und an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg am Ende des Wintersemesters 2021/22 mittels Online-Fragebogen erhoben. Der spätere Erhebungszeitpunkt an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg ist dem Umstand geschuldet, dass der zweite Teil des Tagespraktikums im Wintersemester 2021/22 durchgeführt wurde, während das Praktikum in Spanien und Zypern im Sommersemester 2021 abgeschlossen wurde.

Insgesamt wurden 56 Studierende mit einem Online-Fragebogen (60 Items, fünfteilige Likert-Skalen, sieben Kategorien sowie 12 offene Fragen) befragt. Wenngleich sich die Studierenden in den drei Ländern in teilweise unterschiedlichen Stadien ihrer Ausbildung befanden und sich auch die Organisation und Durchführung der Praktika unterschieden, sind die Ergebnisse tendenziell gleichlautend und werden daher gemeinsam dargestellt (Kansteiner et al., 2022). Nachfolgend eine Auswahl aus der Gesamtheit der erhobenen quantitativen Daten, eine umfassende Darstellung findet sich bei Kansteiner et al. (2022).

Ergebnisse der quantitativen Erhebung

Akzeptanz der Studierenden-PLGs und allgemeine Einschätzung (Auswahl)

Wie in Abbildung 4 ersichtlich, fällt der Gesamteindruck der Studierenden über die Arbeit in der Studierenden-PLG deutlich positiv aus: die Aufgabenorientiertheit, die unterstützende Kommunikation sowie die Möglichkeit, Neues für die Praxis zu lernen, werden besonders positiv bewertet, während sechs bzw. fünf der befragten Studierenden das Gefühl hatten, dass die Zeit nicht effektiv genug genutzt wurde bzw. die Studierenden-PLG sich zu wenig an den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmer*innen ausgerichtet hatte. Bemerkenswert im Zusammenhang mit der von den Masterstudierenden der Ausgangsbefragung geäußerten Kritik

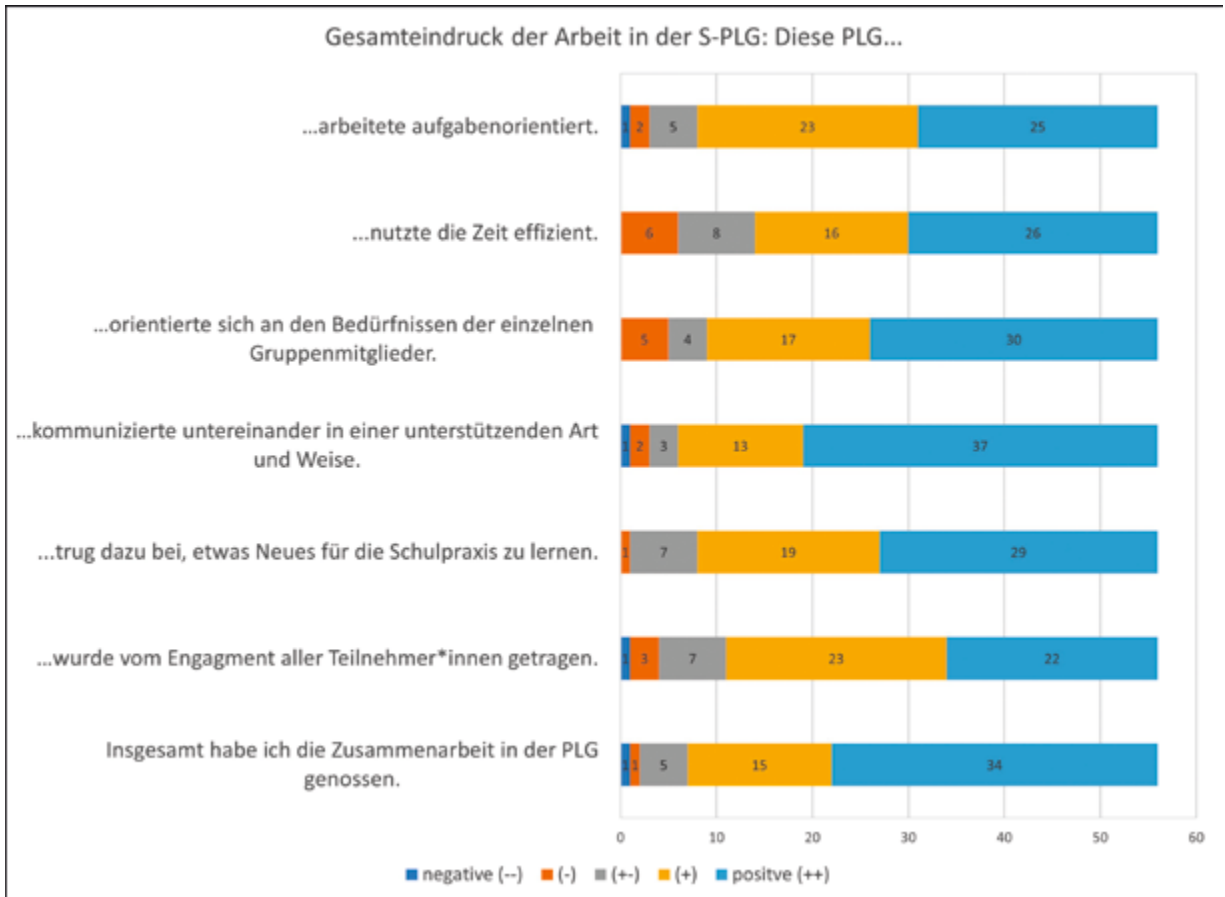


Abb. 4: Gesamteindruck der Arbeit in der S-PLG

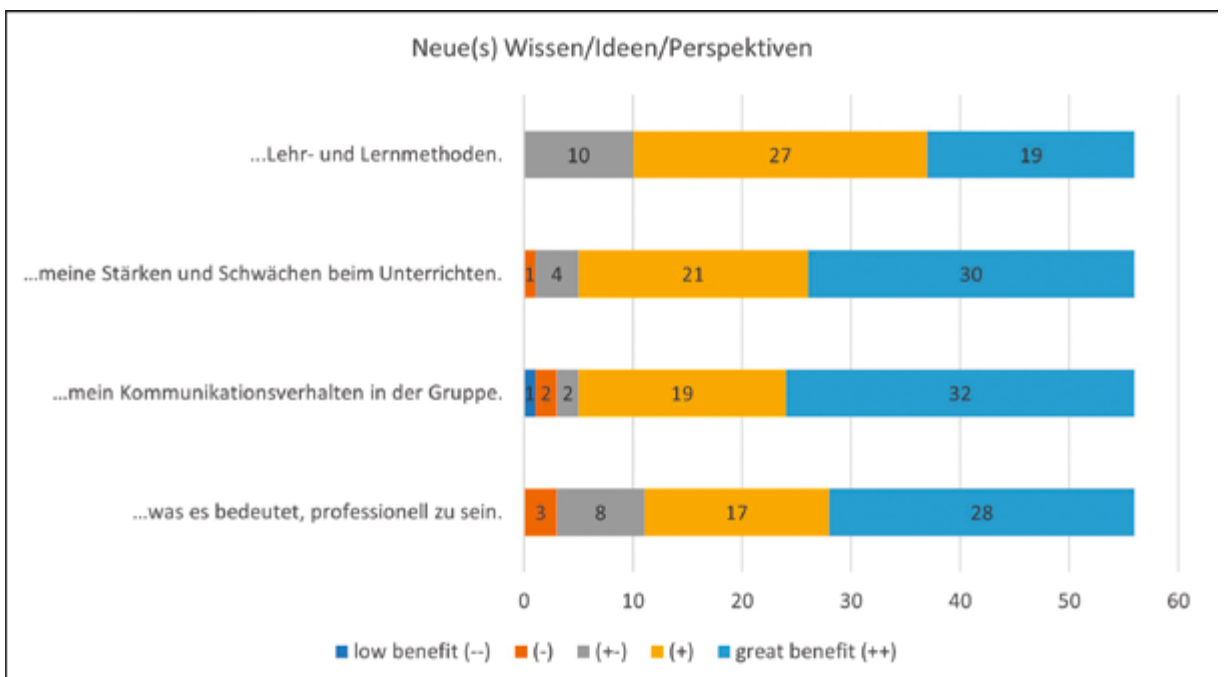


Abb. 5: Neue(s) Wissen/Ideen/Perspektiven

an kooperativen Arbeitsformen von Studierenden, nach der die Arbeitsleistung häufig ungleich verteilt sei, ist die Wahrnehmung der Befragten, dass die Studierenden-PLG in hohem Maße vom Engagement aller Teilnehmenden getragen wurde.

Erwerb von neuem Wissen, neuen Ideen, neuen Perspektiven (Auswahl)

Abbildung 5 zeigt, dass aus Sicht der Befragten der intendierte Wissens- und Kompetenzzuwachs erfolgt ist. Neben dem Erwerb von neuen Lehr- und Lernmethoden, der Reflexion von Stärken und Schwächen beim Unterrichten und einem vertieften Verständnis von Professionalität konnten auch Kompetenzen, die für die PLG-Arbeit relevant sind, wie beispielsweise das Kommunikationsverhalten, erworben werden.

Auswirkungen auf die zukünftige Arbeit als Lehrperson (Auswahl, Ergebnisse ohne Zypern)

Durch die Teilnahme an einer Studierenden-PLG ist die Bereitschaft der Befragten, in kooperativen schulischen Arbeitsformaten, insbesondere in PLGs, mitzuarbeiten, sobald sie einmal als Lehrpersonen tätig sein werden, deutlich gestiegen (Abbildung 6), was ebenfalls ein intendiertes Ergebnis ist.

Erfolg der PLG Gruppe: Indikatoren und Gelingenbedingungen (Auszug)

Abbildung 7 zeigt, welche Faktoren für das Gelingen einer Studierenden-PLG für die befragten Studierenden verantwortlich waren, bzw. welche erfüllt sein müssen, um eine erfolgreiche Arbeit der Studierenden-PLG zu gewährleisten. In guter Übereinstimmung mit den (kritischen) Aussagen der Masterstudierenden der Eingangsbefragung sind es vor allem solche, die eine gefestigte Struktur der Gruppe und ihrer Abläufe gewährleisten, wie Zuverlässigkeit und aktive Teilhabe aller Gruppenmitglieder, Verbindlichkeit der gemeinsamen Arbeit und offene und konstruktive Kommunikationsformen.

Ergebnisse der qualitativen Erhebung

Zur qualitativen Evaluation der Studierenden-PLGs an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg wur-

den zwei verschiedene Erhebungsverfahren herangezogen. Als Datengrundlage diente der zweite Teil der anonymen Fragebogenerhebung des Erasmus+ Projekts „TePinTeach“, in welchem die Erfahrungen der Studierenden zu Studierenden-PLGs über offene Fragen erhoben wurden (Kans-teiner et al., 2022). Aus dieser Online-Befragung konnten im Jänner 2022 Daten von 14 Studierenden der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg erhoben werden. Ergänzt wurden diese Daten durch eine Analyse der Abschlussreflexionen über die Arbeit in den Studierenden-PLGs innerhalb der Aktionspläne, die von den Studierenden in den Studienjahren 2020/21 und 2021/22 erstellt wurden. Insgesamt konnten so Daten von 18 Studierenden gewonnen werden, die schließlich mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet wurden. Unter Verwendung der Software „QCAmap 2020“ wurden über induktives Vorgehen folgende Haupt- und Subkategorien gebildet (Abbildung 8):

Nachfolgend wird eine Auswahl der Ergebnisse dargestellt, welche Antworten auf die folgenden Forschungsfragen liefern: *Wie hoch ist die Akzeptanz der Studierenden in Bezug auf das Studierenden-PLG-Konzept? Wie wirkt sich die Arbeit in Studierenden-PLGs auf die professionelle Entwicklung der Studierenden aus?*

Die Auswertung der quantitativen Daten hat – wie bereits dargestellt – eine sehr hohe *allgemeine Akzeptanz* von Studierenden-PLGs unter den Studierenden aller teilnehmenden Länder gezeigt. Dieses positive Ergebnis kann durch die qualitative Auswertung und Evaluation der Studierenden-PLGs an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg bestätigt werden. Die Studierenden bewerteten die gemeinsame Arbeit in den Studierenden-PLGs durchwegs als sehr positiv und erkannten darin ein sinnvolles und bereicherndes Konzept der Zusammenarbeit:

„Mitglied einer PLG sein zu können, empfand ich persönlich von Anfang an als eine sehr positive, bereichernde Erfahrung.“

„Die Arbeit in der PLG hat mir sehr viel Freude bereitet. Ich konnte sehr gut an meinen Zielen

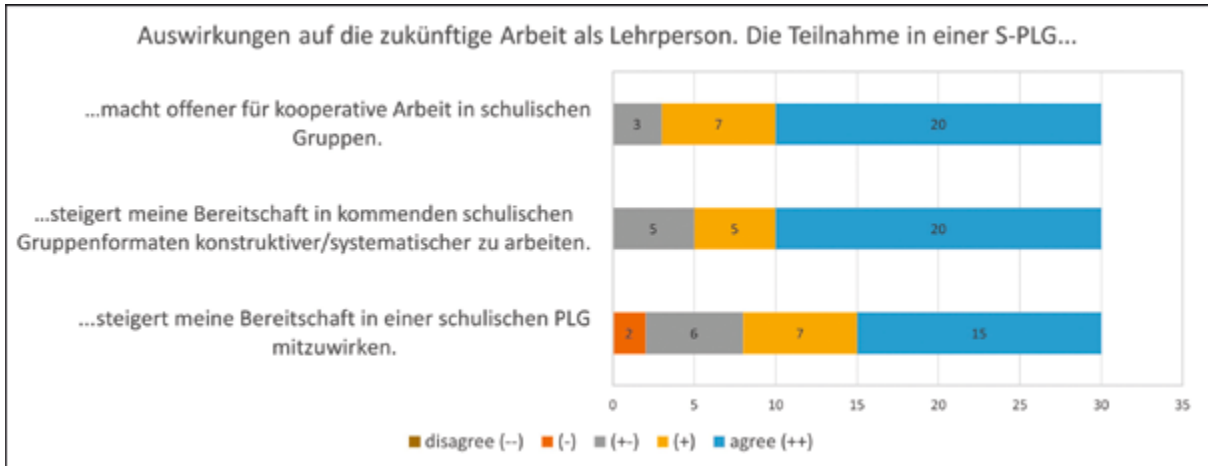


Abb. 6: Auswirkungen auf die zukünftige Arbeit als Lehrperson

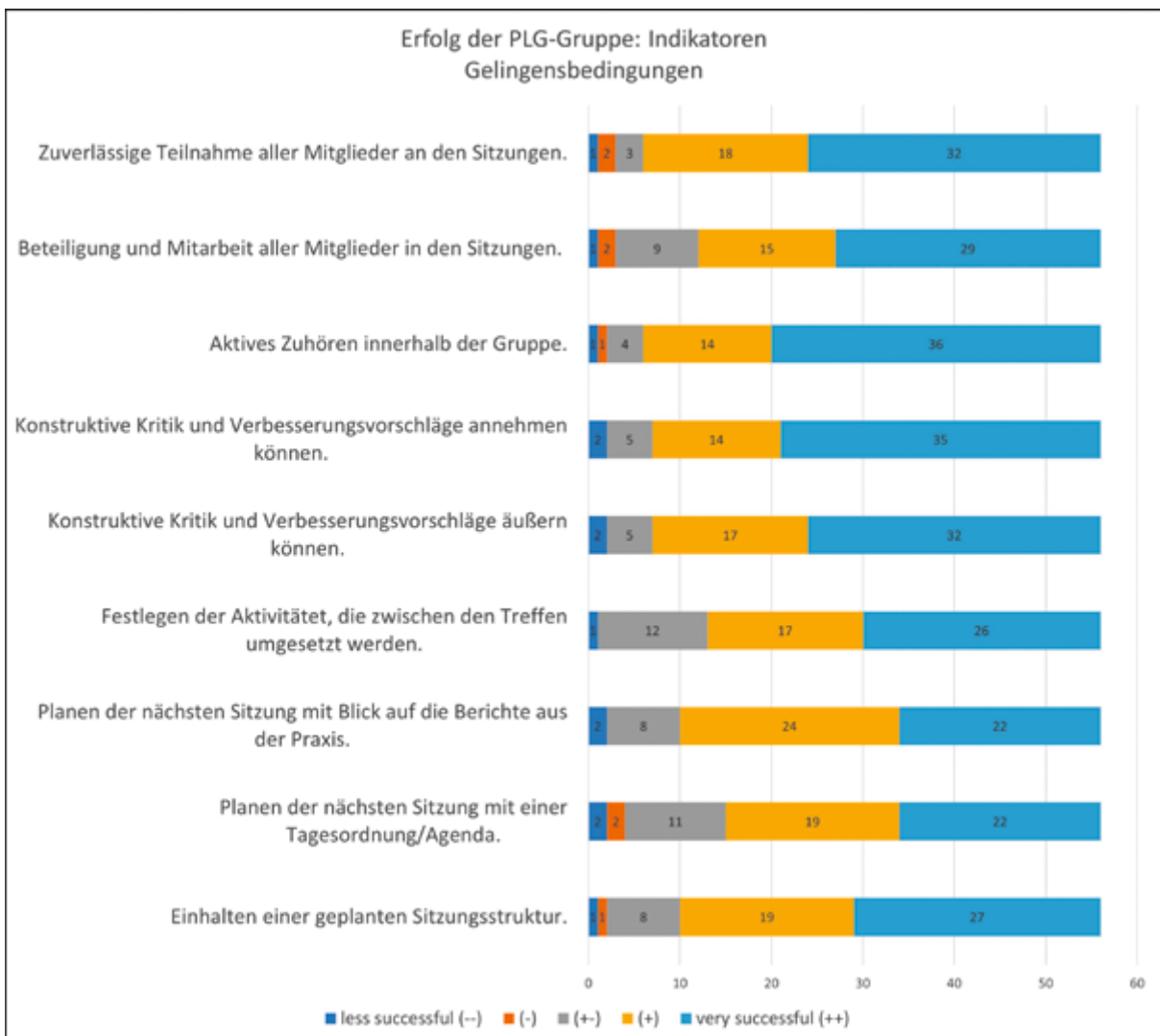


Abb. 7: Erfolg der PLG-Gruppe: Indikatoren und Gelingensbedingungen

Hauptkategorien	Subkategorien
Generelle Einschätzung von S-PLGs	Allgemeine Akzeptanz
	Wunsch nach weiterer/späterer PLG-Arbeit
Positive Aspekte der Arbeit in S-PLGs	Austausch und Kooperation
	Gegenseitiges Feedback
	Reflexion
	Arbeit mit dem Aktionsplan
Kompetenzzuwachs durch die Arbeit in S-PLGs	Professionelle Entwicklung als Lehrperson
	Teamfähigkeit
	Unterrichtsplanung
	Reflexionsfähigkeit
	Kritikfähigkeit
	Flexibilität im Unterricht
Persönlicher Gewinn durch die Arbeit in S-PLGs	Zugehörigkeit und Zusammenhalt
	Gewinn für das Studium
	Selbstbewusstsein
	Neue Ideen
	Offenheit

Abb. 8: Haupt- und Subkategorien der qualitativen Auswertung

arbeiten und die einzelnen Schritte zum Erfolg gut reflektieren.“

„Im Großen und Ganzen finde ich die PLG ein wirklich tolles Konzept der Zusammenarbeit!“

Neben dem generellen Nutzen und der Freude an der gemeinsamen Arbeit wurden im Besonderen auch die klare Struktur und Organisation der Arbeit in der Studierenden-PLG von den Befragten als positiv hervorgehoben, was sich mit der Bewertung der Aufgabenorientiertheit in den quantitativen Ergebnissen deckt. Nur in einer einzigen kritischen Äußerung wurde der hohe Zeit- und Arbeitsaufwand in Bezug auf das gegenseitige Feedback der Unterrichtsplanungen im Tandem angesprochen. Die Mehrheit der Studierenden gab jedoch an, dass sie gerne auch zukünftig – entweder innerhalb des Studiums oder im späteren Berufsleben – Teil einer professionellen Lerngemeinschaft sein möchten:

„Abschließend lässt sich sagen, dass ich erfreut bin, das System einer professionellen Lerngemeinschaft kennen gelernt zu haben und hoffe, auch zukünftig, in meinem beruflichen Werde-

gang als Lehrperson von genau diesen Kooperationen profitieren und dabei auch anderen helfen zu können.“

Als besonders wertvoll wurde von den Studierenden der *gemeinsame Austausch* innerhalb der Studierenden-PLGs beschrieben. Im Vordergrund stand dabei vor allem der gegenseitige Austausch von Unterrichtserfahrungen im Rahmen des Tagespraktikums. Davon profitierten die Studierenden auf ganz unterschiedlichen Ebenen: die offene und ehrliche Auseinandersetzung mit schwierigen Situationen im Unterricht förderte den Zusammenhalt und das Vertrauen innerhalb der Gruppe und gleichzeitig konnten über die so geteilte Verantwortung gemeinsame Lösungen für diese Schwierigkeiten gefunden, neue Ideen entwickelt und neues Wissen generiert werden.

„Das aufrichtige Teilen unserer Erfahrungen und Erlebnissen untereinander, hat uns als Team näher zusammengebracht und auf unserem Weg bestärkt.“

„Der gegenseitige Austausch ermöglichte uns eine tolle Ansammlung an Materialien und Wissen,

welches wir in Zukunft alle sehr gut einsetzen können.“

Die gezielte *Reflexion* auf unterschiedlichen Ebenen nimmt innerhalb der Arbeit in der Studierenden-PLG eine zentrale Rolle für die professionelle Entwicklung der Studierenden ein. Sowohl die gemeinsame Reflexion während der Treffen der Studierenden-PLG als auch die Reflexion im Tandem oder die regelmäßigen Selbstreflexionen innerhalb des Aktionsplans wurden von den Studierenden als besonders wertvoll hervorgehoben. So konnten die Studierenden über die kontinuierliche Reflexion auf diesen unterschiedlichen Ebenen ihren Unterricht weiterentwickeln, neue Ideen gewinnen, ihre Perspektive erweitern sowie Lösungen für Probleme und Schwierigkeiten erarbeiten. Zudem erkannten die Studierenden den Wert von Reflexion bzw. Reflexionsfähigkeit für ihre professionelle Tätigkeit als Lehrperson:

„Die Arbeit in der PLG war für mich wirklich eine sehr schöne Erfahrung, da für mich die Reflexion bzw. die Reflexionsfähigkeit grundsätzlich eine Kompetenz ist, die eine künftige Lehrperson haben muss und auch weiterentwickeln sollte. Die PLG hat dieses Reflexionsverhalten nicht nur bestärkt, sondern auch gefördert und gepflegt.“

Die zweite Forschungsfrage setzt sich damit auseinander, ob und in welchen Bereichen die Studierenden durch die Arbeit in den Studierenden-PLGs einen *Kompetenzzuwachs* im Hinblick auf ihre professionelle Entwicklung feststellen konnten. Die Mehrheit der Befragten bestätigte, dass sich die Arbeit in den Studierenden-PLGs im Allgemeinen positiv auf ihre Weiterentwicklung und Professionalisierung als Lehrperson ausgewirkt habe. Einen speziellen Kompetenzzuwachs benannten sie vor allem in den Bereichen *Teamfähigkeit, Planung von Unterricht* und *Reflexionsfähigkeit*:

„Die Teamfähigkeit und die Hilfsbereitschaft gegenüber anderen wird stark gefördert. Man lernt, wie man effizient im Team arbeitet.“

„Ich konnte dadurch den Unterricht besser planen und wusste ganz genau, was ich von mei-

*nen Schüler*innen nach dieser Einheit erwarten kann.“*

„Durch die verbesserte Selbstreflexion war es mir schon während der Unterrichtseinheiten möglich Dinge zu korrigieren, ohne dabei in Stress zu geraten und auch direkt nach der Stunde war es für mich klar, welche Teile des Unterrichts gut gelaufen sind und welche nicht. Es ist für mich nun eine Selbstverständlichkeit mich selbst zu reflektieren.“

Neben den Effekten auf ihre Kompetenzentwicklung als Lehrperson stellten die Studierenden zudem einen *persönlichen Gewinn* auf unterschiedlichsten Ebenen fest, den sie aus der Arbeit in den Studierenden-PLGs gezogen haben. So beschrieben mehrere Studierende unter anderem einen allgemeinen positiven Effekt auf ihre Aufgaben und Herausforderungen innerhalb des Studiums, indem es ihnen gelungen sei, die strukturierte und zielorientierte Vorgehensweise innerhalb der Studierenden-PLGs auf ihr Studium zu übertragen, was sich positiv auf ihr Zeitmanagement, ihre Aufgabenverteilung und Prüfungsvorbereitung ausgewirkt habe.

„Auf den Studienerfolg wirkt sich die PLG zwar nicht direkt aus, jedoch nimmt man Fähigkeiten aus der PLG mit. Das Selbstbewusstsein und die Selbstreflexion helfen mir beim Planen von Lernphasen und Durchführen von Prüfungen.“

Zusammenfassung und Diskussion

PLGs sind seit Beginn der 2000er Jahre eines der meistdiskutierten und am häufigsten verwendeten Konzepte in der Schul- und Unterrichtsentwicklung. In den letzten Jahren konnte auch ihre Wirksamkeit in der Professionsentwicklung von Schulleitungspersonen aufgezeigt werden. Die naheliegende Implementierung von PLGs in die universitäre und hochschulische Ausbildung angehender Lehrpersonen erfolgte hingegen auf gezielte Art und Weise erst ab Herbst 2019 im Rahmen des Erasmus+ Projekts TePinTeach. An der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg werden Studierenden-PLGs seit dem Sommersemester 2020 in wachsendem Umfang in den pädago-

gisch-praktischen Studien des Bachelorstudiums „Lehramt Primarstufe“, genauer im Tagespraktikum des zweiten und dritten Semesters, eingesetzt und evaluiert.

Dabei werden in der vierzehntägig abgehaltenen Lehrveranstaltung „Analyse und Reflexion“, die als Studierenden-PLG geführt wird und in leicht modifizierter Form dem PLG-Sitzungsschema nach D. William folgt, Entwicklungsziele in Aktionsplänen operationalisiert, diskutiert und reflektiert und in den schulpraktischen Anteilen des Tagespraktikums umgesetzt. Auf diese Art und Weise soll einerseits eine gezielte Kompetenz- und Professionsentwicklung der Studierenden gewährleistet werden, andererseits sollen sie bereits während ihres Studiums mit dem PLG-Konzept vertraut gemacht werden, um es später in ihrer beruflichen Praxis als Lehrpersonen verwenden zu können.

In einer Evaluation der ersten Durchgänge mittels eines Online Fragebogens, Analysen der Aktionspläne sowie von Interviews zeigte sich, dass es gelungen ist, Studierenden-PLGs, die einem hohen Gütestandard entsprechen, ins Studium zu implementieren. Die Akzeptanz dieser Arbeitsform unter den Studierenden ist hoch, sie wird als sinnvoll und hochwirksam im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung erachtet, was sich durch die Auswertung der vorliegenden qualitativen Daten nachdrücklich erhärten lässt. Die Kooperation innerhalb der Gruppe und das gemeinsame Arbeiten an der professionellen Entwicklung wird als besonders zielführend erachtet. Der Erwerb einer reflexiven Grundhaltung als einer Kernkompetenz im Lehrberuf schlägt sich ebenfalls deutlich in den Erhebungsdaten nieder.

In den Augen der befragten Studierenden sind PLGs eine kooperative Arbeitsform, die alle Einwände, die Studierende ohne PLG-Erfahrung in einer Ausgangsbefragung gegen gemeinschaftliches Arbeiten erhoben hatten, obsolet erscheinen lässt. Und schließlich zeigt sich sowohl in den quantitativen als auch in den qualitativen Daten eine hohe Bereitschaft der Studierenden, PLGs in ihrem späteren Berufsleben als Mittel der Schul- und Professionsentwicklung zu verwenden.

Literatur

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Addison Wesley.

Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.

Blom, H. (2000). *Der Dozent als Coach*. UVW Universitäts-VerlagWebler.

Brandtstädter, J. (2007). Das flexible Selbst. *Selbstentwicklung zwischen Zielbindung und Ablösung*. Elsevier. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9_11

Brandstätter, V. & Hennecke, M. (2018). Ziele. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (5. Aufl., S. 331–353). Springer.

Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C. & Maier, G. W. (1999). The pursuit of personal goals: A motivational approach to well-being and life adjustment. In J. Brandtstädter & R. M. Lerner (Hrsg.), *Action and self-development: Theory and research through the life span* (p. 169–196). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452204802.n6>

Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (p. 52–72). Guilford Press.

Feldmann, J. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften in der universitären Lehrer*innenbildung – eine Vorbereitung auf die unterrichtsbezogene Kooperation im Schulalltag. In K. Kansteiner, C. Stahmann, C. Bühren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 240–251). Beltz Juventa.

Frey, A. & Buhl, H. (2018). Professionalisierung in der Lehrerbildung – wissenschaftlich fundiert, praxisorientiert und reflexionsbasiert. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 199–213. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0026-0>

Frey, A. (2019). Entwicklungsplan und Stufenmodell – Zwei Reflexionsinstrumente für das Arbeiten mit Zielen im Rahmen der Lehrerbildung. In E. Döring-Seipel & M. Seip (Hrsg.), *Arbeiten mit Zielen* (S. 115–138). Klinkhardt.

Frey, A. & Pichler, S. (2022). Förderung theoriebasierten Reflektierens in der Lehrer:innenbildung anhand von Entwicklungsplan und Ereignisanalyse sowie ergänzender Reflexionsmatrix. In E. Gläser, J. Poschmann, P. Büker & S. Miller (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis* (S. 44–51). Klinkhardt.

Frick, E. & Theurl, P. (2020). *Aktionsplan. Lehramt Primarstufe* (unveröffentlicht, auf Anfrage erhältlich).

Funke-Tebart, O. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung – Konzept, Erfahrungen, Perspektiven. In K. Kansteiner, C. Stahmann, C. Bühren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 261–273). Beltz Juventa.

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 130–149.

- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101–120. <https://doi.org/10.1007/BF00992338>
- Huber, S. & Hader-Popp, S. (2006). Von Kollegen lernen: Professionelle Lerngemeinschaften. In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (S. 1–8). Wolters Kluwer.
- Kansteiner, K., Barrios, E., Skoulia, T., Theurl, P., Emstad, A. B., Louca, L., Carmen Sanchidrian, C. Schmid, S., Knutsen, B., Frick, E., Efstathiadou, M., Rahm, L., Lanström, P. & Strand, M. (2022, 04. November). TePinTeach – evaluation report. TePinTeach. <http://www.tepinteach.eu/deliverables/#IO5--Evaluation-Report--Evaluation-of-the-chances-of-the-student-teacher-PLCs-and-student-teachers-%E2%80%93mentors-PLCs>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz.
- Louca, L., Kansteiner, K., Papademetri-Kachrimani, K., Theurl, P., Emstad, A. B., Sanchidrián, C., Landström, P., Skoulia, T., Efstathiadou, M., Schmid, S., Barrios, E. & Rahm, L. (2020, 03. November). TePinTeach. Consolidated report on needs of student teacher professional learning and student teacher professional learning communities. TePinTeach. <http://www.tepinteach.eu/deliverables/#IO1--Consolidated-report-on-the-needs-of-student-teacher-professional-learning-and-student-teacher-professional-learning-communities>
- Marzano, R. & Kendall, J. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2nd ed.). Corwin Press.
- Niedermaier, C., Zech T., Lurger, C. & Steurer, M. (2017). Kriterienkatalog für die „Pädagogisch-praktischen Studien“. Lehramt Primarstufe (unveröffentlicht, auf Anfrage erhältlich).
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07736-7_10
- Pädagogische Hochschule Vorarlberg (2020, 04. November). Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Primarstufe an der PH Vorarlberg. PHV. https://www.phvorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_PRIM/pdfs/Curricula/Bachelor/Curriculum_Bachelorstudium_Lehramt_Primarstufe_V20_-_Studienbeginn_ab_2020_21.pdf
- Rigelman, N. M. & Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 979–989. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.004>
- Rolff, H.-G. (2015). Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 564–575). Beltz Verlag.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Teachers' workplace: the social organization of schools. Longman.
- Sanchidrián, C., Barrios, E., Theurl, P. (2021). Professional Learning Communities for Student Teachers: Possibilities according to the Erasmus+ TePinTeach Project. Paper presented at the XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía. Santiago de Compostela.
- Schiefele, U. (2009). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Springer Medizin, 151–178. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_7
- Sevincer, T. A. & Oettingen, G. (2009). Ziele. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 37–45). Hogrefe.
- Theurl, P. (2019). Professionelle Lerngemeinschaft von Schulleitungspersonen. *Das Projekt HeadsUp. Erziehung und Unterricht*, 3-4, 245–249.
- Theurl, P. & Kansteiner, K. (2020). Schulentwicklung und Entwicklung von Führungskräften mit Professionellen Lerngemeinschaften – Das Projekt HeadsUP. In K. Kansteiner, C. Stahmann, C. Bühren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 128–138). Beltz Juventa.
- Theurl, P., Frick, E., Barrios, E., Efstathiadou, M., Emstad, A. B., Kansteiner, K., Knutsen, B., Lanström, P., Louca, L., Rahm, L., Sanchidrian, C., Schmid, S., Strand, M., & Skoulia, T. (2022, 05. November). Modell der strukturierten und unterstützten S-PLG-Arbeit. TePinTeach. <https://www.tepinteach.eu/deliverables/#IO3--Final-version-of-the-tool-kit-with-activities-to-train-student-teachers-and-mentors-for-successful-PLCs>
- Vescio, V. & Adams, S. (2015). Learning in a Professional Learning Community: The Challenge Evolves. In D. Scott & E. Hargreaves (Hrsg.), *The Sage Handbook of Learning* (p. 274–284). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473915213.n26>
- Vescio, V. (2020). Professional Learning Communities: The Promise and Possibilities for Meaningful Teacher Learning. In K. Kansteiner, C. Stahmann, C. Bühren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 84–95). Beltz Juventa.
- Webb, N. (2007). Issues Related to Judging the Alignment of Curriculum Standards and Assessments Measurement in Education, 20(1), 7–25. <https://doi.org/10.1080/08957340709336728>
- William, D. (2007). Changing Classroom Practice. In *Educational Leadership. Informative Assessment*, 65(4), 36–42.

Der Berufseinstieg in das Lehramt – Forschungen zur Induktion mit dem Fokus auf das Mentoring

Silvia Pichler & Anne Frey

*Der Übergang vom Studium in den Lehrer*innenberuf gilt als bedeutsame und sensible Phase in der Berufsbiografie. Im Rahmen der Pädagog*innenbildung NEU wurde deshalb in Österreich eine begleitete zweite Phase – die Berufseinstiegsphase bzw. Induktion – etabliert. Komponenten dieser einjährigen Phase sind einerseits spezifische Fortbildungen an den Pädagogischen Hochschulen und zweitens ein Mentoring durch erfahrene Lehrpersonen. In Vorarlberg werden seit der ersten österreichweiten Umsetzung der Induktion im Schuljahr 2019/20 Begleitforschungen zum Berufseinstieg durchgeführt. Dabei sind Fragen zur Umsetzung und inhaltlichen Ausgestaltung des Mentorings sowie Einschätzungen des Kompetenz- und Beanspruchungserlebens der Berufseinsteiger*innen in ihrem ersten Dienstjahr von Interesse. Die Daten werden rekurrierend auf das Modell der beruflichen Anforderungen erhoben und analysiert. Es zeigen sich sowohl bei den Mentor*innen als auch bei den Berufseinsteiger*innen hohe Zufriedenheiten mit der organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung des Mentorings. Zudem zeigen sich hohe Kompetenzeinschätzungen und kein starkes Belastungserleben. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf Implikationen für Forschung und Lehrer*innenbildung diskutiert.*

Schlagwörter: Berufseinstieg, Induktion, Mentoring

Einleitung

Die Professionalisierung von Lehrpersonen ist eine bedeutsame Aufgabe, die in Österreich seit nunmehr 15 Jahren in der Verantwortung der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten liegt. Die Pädagogischen Hochschulen sind dabei in Gänze verantwortlich für die Primarstufe und in Kooperation mit den Universitäten für die Sekundarstufe Allgemeinbildung. Darüber hinaus leisten die Schulen einen wichtigen Beitrag zur Lehrer*innenbildung, indem Ausbildungslehrpersonen Praktika betreuen und Mentor*innen den Berufseinstieg begleiten.

In Österreich wurde die Lehrer*innenbildung im Rahmen der Pädagog*innenbildung Neu als dreiphasig konzipiert (Braunsteiner & Schnider, 2020) mit einer ersten Phase (Studium) und einer dritten Phase (in Eigenverantwortung zu gestaltende Fort- und Weiterbildung während der Berufstätigkeit) und einer expliziten zweiten Phase, der einjährigen Induktion, die den Berufseinstieg markiert. Diese Berufseinstiegsphase, also der Übergang von der Ausbildung (Studium) in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit wird mit verschiedenen Maßnahmen begleitet (Dammerer, 2022; Holzinger et al., 2015; Schnider et al., 2011): Eine Säule sind phasenspezifische und über das gesamte erste Dienstjahr verteilte Fortbildungen, die speziell für die Berufseinsteiger*innen konzipiert sind. Die zweite Säule der Induktion ist das Mentoring, eine Begleitung der Berufseinsteiger*innen (Mentees) durch erfahrene Lehrpersonen, die mindestens fünf Jahre Berufstätigkeit haben (und bestenfalls in einem Lehrgang qualifiziert wurden). Diese Phase des Berufseinstiegs gilt als bedeutsam und sensibel, da sie den weiteren Verlauf der Berufstätigkeit entscheidend prägt (Keller-Schneider, 2020a,b). Nicht zuletzt deshalb gibt es in der Wirtschaft ausgereifte Onboarding-Programme, die in der Regel ein Mentoring beinhalten, bei dem die Noviz*innen von Expert*innen in den ersten Monaten oder Jahren begleitet, gefördert und gecoacht werden (Nicolai, 2018). Im Narrativ der Gesellschaft wird die Bedeutung und Funktion dieser Phase im Lehrpersonenberuf oft unterschätzt und damit einhergehend wird die Ausbildung kritisiert, die zu praxisfern sei und mit einer fachlichen und theoretischen Ausrichtung einen Praxisschock nicht nur nicht verhindern würde, sondern sogar noch provozieren würde. Dabei gilt es jedoch zu bedenken, dass theoretisches Wissen unabdingbar ist für Lehrpersonen und wertvolle Hilfestellungen zum Verstehen und Gestalten eines erfolgreichen Lehr-Lern-Prozesses liefert – und im unterrichtlichen Alltag auch auf dieses Wissen zurückgegriffen wird (Hascher, 2014; König, 2014; Oetjen et al., 2021; Terhart, 2000, 2011).

Wesentliche Facetten der Lehrer*innenkompetenz (Baumert & Kunter, 2006; 2011; Schnider et al., 2012; Voss et al., 2015) bestehen aus fachlichem, fachdidaktischem und pädagogisch-psychologischem Wissen (Shulmann, 1986) sowie aus diagnostischem Wissen, Beratungs- und Organisationswissen (Baumert & Kunter, 2006; 2011). Eine evidenzbasierte Lehrer*innenbildung ist gerade vor dem Anspruch der Schaffung eines inklusiven Bildungssystems und einer nachhaltigen Bildung nicht wegzudenken. Des Weiteren sei den Kritiker*innen hier zu begegnen, dass eine Phase des Übergangs vom Studium in den Beruf unvermeidbar ist und ein Studium zwar bestmöglich auf den Beruf vorbereiten kann, diesen aber in seiner Komplexität, Differenziertheit und in weiten Teilen auch Unvorhersehbarkeit nicht zur Gänze vorzunehmen kann (Keller-Schneider, 2009).

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Induktion und fokussiert dabei das Mentoring. Er gibt einen Überblick über die Begleitforschungen zu inzwischen drei Kohorten und stellt die jüngsten Ergebnisse (dritte Kohorte, Schuljahr 2021/22) konkreter vor, um einen guten Einblick in die Forschungen zu liefern. Es werden Daten und Fakten zur organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung des Mentorings vorgestellt sowie das Kompetenz- und Belastungserleben der Berufseinsteiger*innen in den Blick genommen. Die leitenden Forschungsfragen im Projekt ergeben sich daraus, dass es sich bei der Induktion um eine wesentliche Neuerung im österreichischen Bildungssystem handelt, weshalb die Begleitforschungen zunächst einmal darauf abzielen, die Umsetzung genau zu erfassen und mögliche Gelingensfaktoren und Herausforderungen zu erkennen, um daraus weitere Forschungen sowie Implikationen für Lehrer*innenbildung und Praxis abzuleiten.

Der Berufseinstieg – Entwicklungsaufgaben und Anforderungen in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung

Der Beginn der Berufseinstiegsphase ist mit dem ersten Tag in der beruflichen Tätigkeit (nach abgeschlossenem Studium) klar definiert, das Ende hingegen ist zwar institutionell festgelegt

(in Österreich nach einem Jahr), ist aber eher individuell und kann subjektiv als ein Angekommen Sein im Beruf beschrieben werden (Keller-Schneider, 2020a). Rekurrierend auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben, die Personen im Laufe ihres Lebens zu bearbeiten haben (Hericks, 2006), und umfangreichen empirischen Forschungen entwickelte die Schweizer Wissenschaftlerin das Modell der beruflichen Anforderungen im Berufseinstieg für den Lehrer*innenberuf. Danach lassen sich vier Entwicklungsaufgaben beschreiben: die „Identitätsstiftende Rollenfindung“, die „Adressatenbezogene Vermittlung“, die „Anerkennende Klassenführung“ und die „Mitgestaltende Kooperation“ (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2020a,b; siehe Abbildung 1).

Wie eine Person die an sie gestellten Anforderungen bewältigt, wird durch ihre Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen bestimmt (Keller-Schneider, 2009; 2020a,b). Gerade der Aufgabe der Rollenfindung mit den Facetten „eigene Ansprüche regulieren“ und „Ressourcen nutzen“ verdeutlicht diese Bedeutung von Persönlichkeitsaspekten. Um die Phase des Berufseinstiegs erfolgreich zu gestalten, sind persönliche und soziale Ressourcen genauso wie Theorie- und Handlungswissen zu aktivieren, was die Bedeutung dieser Phase unterstreicht, da sie die Berufsbiographie wesentlich prägt (Baer et al., 2011; Kunze & Hericks, 2002; Keller-Schneider & Hericks, 2014, 2020; Terhart, 2000). Professionalisierung, so Keller-Schneider, vollzieht sich in der „aktiven Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Aufgaben“ (2020b, S. 66). Verläuft diese erfolgreich, kann sich die berufliche Identität und das professionelle Selbst entwickeln (Hericks, 2006).

Dabei ist zu betonen, dass sich die Phase des Berufseinstiegs deutlich von studiumsimmanten Praxisphasen unterscheidet (Kunze & Hericks, 2002; Keller-Schneider, 2020a; Leineweber et al., 2021). Eine neu veröffentlichte Studie von Leineweber et al. (2021) arbeitet heraus, dass sich die Aufgaben zwar ähneln, aber unter anderen Bedingungen zu bewältigen sind: In Praktika handelt es sich um einen zeitlich begrenzten Einsatz in der Klasse, bei der die*der Studierende

<p>Identitätsstiftende Rollenfindung Eigene Ansprüche regulieren Sich abgrenzen und schützen Ressourcen nutzen Rollenklarheit aufbauen</p>	<p>Beruf insgesamt Weiterentwicklung Vorstellungen klären Berufszufriedenheit aufbauen Berufsaufgabe wahrnehmen</p> <p>Unterricht insgesamt Zielbezogene Planung Transparenz der Ziele Planung in großen Zeiträumen Lehrplan umsetzen Zielbezogene Lernkontrollen Unterrichtseffizienz sicherstellen Abläufe ritualisieren Komplexität anpassen Selbstbeurteilung fördern Arbeitsform, Lärmpegel festlegen Schulexterne Anlässe durchführen</p>	<p>Adressatenbezogene Vermittlung Individuelle Passung erreichen Eigenverantwortlichkeit fördern Lernen beurteilen und fördern Elternkontakte aufbauen, pflegen</p>
<p>Anerkennende Klassenführung Klassenkultur aufbauen, lenken Direkte Führung ausüben</p>		<p>Mitgestaltende Kooperation Sich im Kollegium positionieren Zusammenarbeit mit Vorgesetzten Möglichkeiten, Grenzen kennen Berufspolitische Aspekte kennen</p>

Abb. 1: Modell der beruflichen Anforderungen: Entwicklungsaufgaben, Teilbereiche und Einzelanforderungen nach Keller-Schneider (2020a, S. 251, 2020b, S. 66)

beispielsweise ein etabliertes Regelsystem und eine von der Praxislehrperson auf eine bestimmte Art geführte Klasse vorfindet. Im Gegensatz zum eigenverantwortlichen Dienstantritt, gehört auch das „Sich-in-Ausbildung-Befinden“ zu den anzunehmenden Entwicklungsaufgaben. Zudem besteht ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Praktikant*in und Praxislehrperson, während die Mentoringbeziehung im Berufseinstieg als auf Vertrauen aufbauend und auf Augenhöhe zu gestaltend beschrieben wird, die bestenfalls zu ko-konstruktiver Zusammenarbeit führt (Dammerer, 2021; Höher, 2014, Frey & Pichler, 2022a, Keller-Schneider, 2022).

Das Mentoring im Rahmen der Induktion

Als Mentor*innen werden den Berufseinsteigenden erfahrene Lehrpersonen, die mindestens fünf Jahre im Dienst sind und die in den Bereichen Team- und Personalentwicklung oder auf Grund ihrer Kommunikationsfähigkeit geeignet sind, zugeteilt. Ab dem Schuljahr 2029/30 ist eine Qualifikation durch die Absolvierung des Hochschullehrganges „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ im Umfang von mindestens 30 ECTS nachzuweisen, aktuell ist der Besuch des Lehrgangs zwar wünschenswert, aber nicht ver-

pflichtend. Die im Gesetzestext formulierte Profil- und Aufgabenbeschreibung für die Mentor*innen sieht eine Beratung der Berufseinsteigenden bei der Planung und Gestaltung von Unterricht, das Analysieren und Reflektieren von Tätigkeiten im Unterricht und in der Erziehung, eine Anleitung und Unterstützung in der beruflichen Entwicklung sowie das Hospitieren in erforderlichem Ausmaß vor¹. Bislang wurden zwei Dokumente zur konkreteren Abbildung der Aufgaben eingesetzt. So haben die Mentor*innen die Entwicklung ihrer Mentees im Entwicklungsprofil dokumentiert und am Ende der Begleitung ein Gutachten erstellt, das als Grundlage für den abschließenden Bericht der Schulleitung, der über Erfolg und Weiterverwendung des/der Mentee entschied, verwendet wurde. Damit waren die Mentor*innen in einer Doppelrolle, da sie sowohl beratend als auch bewertend tätig waren – eine im pädagogischen Kontext aber durchaus gewöhnliche Herausforderung². Rekurrierend auf Kompetenzmodelle der Lehrer*innenbildung und auf das Konstrukt der Entwicklungsaufgaben, werden in dem Gutachten Kompetenzen beschrieben und operationalisiert, weshalb es als Arbeitsinstrument im Mentoringprozess gut geeignet ist (Zeilinger & Dammerer, 2022).

Beschreibung der Studie

Zur neu gestalteten Berufseinstiegsphase (Induktion) wurden in Vorarlberg umfangreiche Begleitforschungen im Rahmen des Projekts INDUK durchgeführt. Inzwischen liegen quantitative und zum Teil auch qualitative Daten aus drei Kohorten vor (Schuljahre 2019/20 bis 2021/22). In den Untersuchungen stehen das erste Berufsjahr und die begleitenden Maßnahmen aus den Perspektiven der Berufseinsteiger*innen und der Mentor*innen im Fokus. Beleuchtet wird dabei u.a. das Kompetenz- und Beanspruchungserleben der Berufseinsteiger*innen und die Gestaltung des Mentorings.

Der vorliegende Beitrag fokussiert die Untersuchungen im Schuljahr 2021/22, da hier aufbauend auf den vorherigen Forschungen (Frey & Pichler, 2020, 2022a,b; Pichler & Frey, im Druck) in Bezug auf die eingesetzten Instrumente Adaptionen vorgenommen wurden und die Stichprobe durch eine Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich erweitert werden konnte. Für diese Untersuchung im Mai 2022 (das dritte Jahr nach der Einführung der Induktion) liegen Daten von 158 Berufseinsteiger*innen (54 Vorarlberg, 104 Niederösterreich) und von 109 Mentor*innen (76 Vorarlberg, 33 Niederösterreich) vor. Von den Berufseinsteiger*innen sind 80% weiblich und 20% männlich, 30% sind in der Primarstufe und 70% sind in der Sekundarstufe tätig. 47% der Studienteilnehmenden geben an, dass sie sich parallel zum Berufseinstieg im Masterstudium befinden.

Untersuchungsinstrumente

Im Mittelpunkt der vorliegenden Studie stand die Gestaltung des Mentorings. Grundlage der Befragung bildeten hier ein *Mentoring-Stil-Inventar* (Brandau et al., 2018) und ein *Fragebogen zur Mentoringbeziehung* (Holzinger et al. 2015), die beide ursprünglich für Praktika während des Studiums konzipiert wurden und für den Berufseinstieg von den Autor*innen in den einzelnen Untersuchungskohorten immer weiter adaptiert wurden. Außerdem wurde in einem eigens erstellten allgemeinen Teil die konkrete Umsetzung des Mentorings erfragt (Gesprächsdauer, Gesprächsinhalte). Des Weiteren wurden Daten erfasst in Bezug auf die Wahrnehmung des Mentoringpro-

zesses als Herausforderung sowie die Zufriedenheit mit dem Mentoring.

Ein weiterer Teil der Befragung bezog sich auf die Entwicklungsaufgaben für den Berufseinstieg. Hier kam der Fragebogen EA Best (Entwicklungsaufgaben Berufseinstieg) in der Kurzversion zum Einsatz (Keller-Schneider, 2014). Das Instrument enthält vier Skalen entsprechend der vier Entwicklungsaufgaben und dazugehörige Unterskalen. Die Studienteilnehmenden schätzen die Entwicklungsaufgaben auf den Ebenen „gelingt mir“ (Kompetenz) und „beansprucht mich“ (Belastung) ein.

Ergebnisdarstellung zum Mentoring

Die folgende Darstellung ausgewählter Ergebnisse orientiert sich an den Bereichen des Mentoring-Fragebogens:

- Umsetzung der Mentoringgespräche
- Inhalte der Besprechungen
- Arbeits- und Lernebenen im Mentoringprozess
- Gestaltung des Bewertungsprozesses im Mentoring
- Mögliche Herausforderungen im Mentoringprozess
- Einstellungen zum Mentoringkonzept und Zufriedenheit

Dabei wird nicht zwischen den Bundesländern und den Schulstufen differenziert, da sich in den hier ausgewählten Ergebnissen keine wesentlichen Unterschiede zeigten.

Fakten zur Umsetzung der Mentoringgespräche

Die Gespräche im Mentoring dauern durchschnittlich etwa eine halbe Stunde. Die Mentor*innen schätzen die Besprechungen etwas länger ein als die Berufseinsteiger*innen.

Auch der Anteil an der eigenen Redezeit während der Besprechungen wird von den Mentor*innen als etwas höher wahrgenommen (53% bei den Mentor*innen und 45% bei den Mentees). Damit zeigen die Ergebnisse der dritten Kohorte ein ähnliches Bild wie in den vorangegangenen Befragungen (Frey und Pichler, 2022a,b).

Beide Gruppen wurden gebeten eine Einschätzung zu treffen, wie oft Mentoringgespräche stattgefunden haben, und anzugeben, wie zufrieden sie mit der Häufigkeit sind (siehe Abb. 2 und 3). Die Mentor*innen führen ihren Einschätzungen zu Folge im Mittel mehr Gespräche als die Berufseinsteiger*innen. So geben 47% (74 Personen) der Berufseinsteiger*innen und 23% (25 Personen) der Mentor*innen an, dass Gespräche *zwei bis viermal* oder *seltener* im Halbjahr stattfinden. Allerdings ist die Zufriedenheit beider Gruppen mit der gelebten Praxis ähnlich hoch (Mentor*innen: $M = 3,39$; Mentees $M = 3,44$). 94% der Mentor*innen sind *ziemlich und sehr zufrieden*, bei den Mentees sind es 87%.

Auf die Frage nach einer Einschätzung, wie regelmäßig Mentoringgespräche stattgefunden haben, geben 61% der Mentor*innen an, dass die Gespräche *regelmäßig und nach Bedarf* stattgefunden haben. Dem stimmen nur 33% der Mentees zu. Aus der Perspektive der Mentees fand ein Großteil der Gespräche (47%) *nur nach Bedarf* statt. Mit dieser zeitlichen Regelung sehr zufrieden sind 57% der Mentees aber nur 44% der Mentor*innen. Insgesamt scheint die Zufriedenheit mit flexibel gestaltbaren Gesprächen hoch. 92% der Men-

tor*innen sind *ziemlich und sehr zufrieden*, bei den Mentees sind es 88%.

Inhalte der Besprechungen

Die Abbildung 4 zeigt die Einschätzungen der Berufseinsteiger*innen und Mentor*innen zu Besprechungsinhalten auf einer Skala von 1 = *nie* bis 7 = *immer*, im Vergleich. Die Items sind verkürzt dargestellt.

Die Fragestellungen orientieren sich an den Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider 2020a) und an den Beobachtungsfeldern, die im Entwicklungsprofil bzw. im Gutachten (Bildungsdirektion Vorarlberg 2019a,b). beschrieben sind. Auf die Frage, wie oft bestimmte Inhalte in den Besprechungen vorkommen, sind die Wahrnehmungen aus beiden Perspektiven sehr ähnlich. Tendenziell etwas weniger häufig wird Unterricht konkret vorbesprochen (Mentor*innen $MW = 4,24$ und Mentees $MW = 3,4$). Aus der Sicht der Berufseinsteiger*innen wird tendenziell auch etwas seltener zum Thema Elternarbeit ($MW = 3,64$, Mentor*innen $MW = 4,23$) bzw. dem Entwicklungsprofil ($MW = 3,66$, Mentor*innen $MW = 4,13$) gearbeitet. Am häufigsten (rein deskrip-

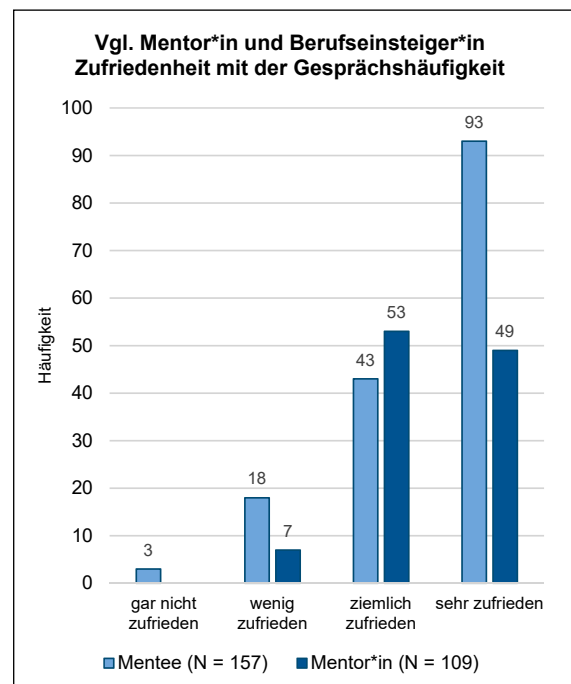
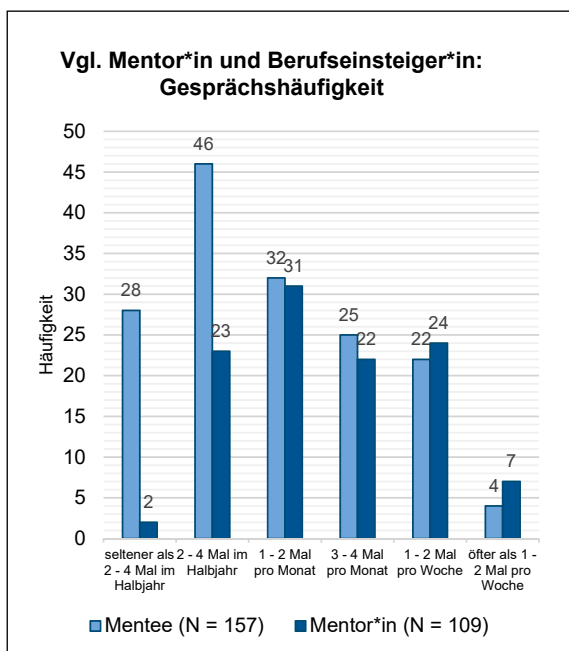


Abb. 2 und 3: Gesprächshäufigkeit bzw. Zufriedenheit mit der Gesprächshäufigkeit aus den Perspektiven der Mentor*innen und Berufseinsteiger*innen

tiv betrachtet) finden Reflexionen zur Rolle der Lehrperson statt (Mentor*innen MW = 5.13, Mentees MW = 4.57) bzw. Fallbesprechungen (Mentor*innen MW = 4.94, Mentees MW = 4.59). Diese Ergebnisse decken sich mit den vorherigen Analysen (Frey & Pichler, 2022a,b) sowie mit den Ergebnissen einer qualitativen Studie, bei denen Interviews mit Mentees und Mentor*innen ausgewertet wurden (Pichler & Frey, im Druck).

Arbeits- und Lernebenen im Mentoringprozess

In diesem Fragenbereich wurden sowohl die Mentor*innen als auch die Berufseinsteiger*innen um ihre Einschätzung gebeten, auf welchen Ebenen im Mentoringprozess gearbeitet wird und ob Lernzuwächse wahrgenommen werden.

Die Items wurden bei den Berufseinsteiger*innen so formuliert, dass bei Zustimmung zum jeweiligen Item ein Kompetenzzuwachs abgebildet werden sollte: *Durch die Besprechung mit meiner Mentor*in/meinem Mentor ... weiß ich jetzt besser/lerne ich kennen/wird mir ermöglicht oder werde ich sicherer.* Die Mentor*innen geben ihre Einschätzungen zu vergleichbaren Items unter der Perspektive: *Ich vermittele/ich ermögliche/ich bespreche/ich unterstütze/ich motiviere/... meine Mentees.*

Die Abbildung 5 zeigt die Einschätzungen der Mentor*innen und den Berufseinsteiger*innen auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 5 = trifft zu im Vergleich. Die Items sind verkürzt dargestellt.

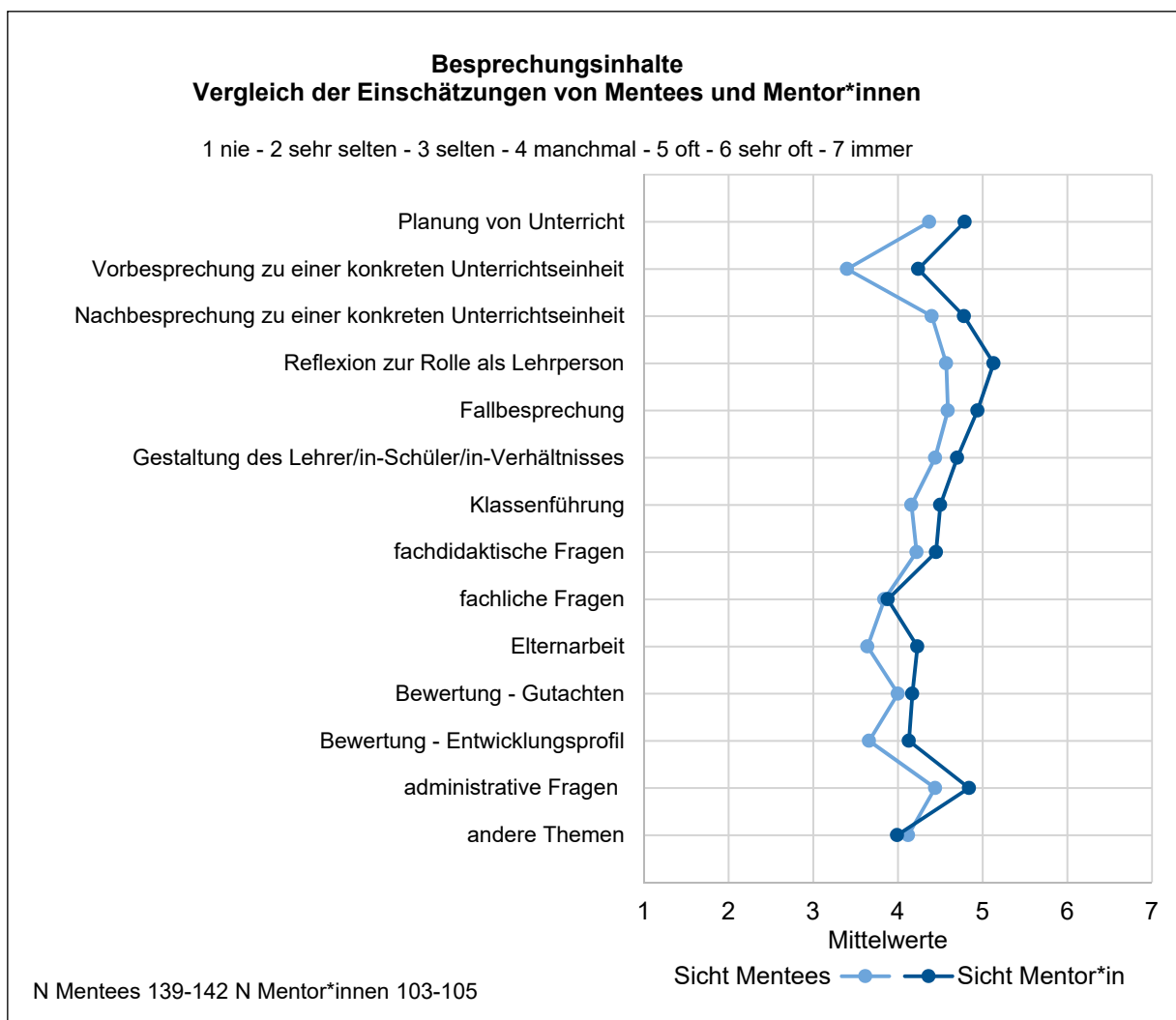


Abb. 4: Besprechungsinhalte – Vergleich Mentor*innen und Mentees

Auch hier zeigt sich zwischen den Mentor*innen und Berufseinsteiger*innen eine relativ hohe Übereinstimmung in ihren Einschätzungen. Insgesamt ist auch eine hohe Zustimmung von beiden Seiten erkennbar, wobei die Mentor*innen in allen Bereichen eine etwas höhere Einschätzung abgegeben haben. Man kann daraus schließen, dass alle Bereiche (Entwicklungsaufgaben, Entwicklungsprofil und Gutachten) bearbeitet werden und eine Kompetenzerweiterung stattfindet. Es stimmen beispielsweise 67% der Mentees der Aussage *zu* und *eher zu*, dass sie jetzt besser wissen, was in bestimmten Unterrichtssituationen zu tun ist, und 69% der Mentor*innen stimmen der entsprechenden Aussage *zu*, dass sie ihre Mentees dabei unterstützen.

Gestaltung des Bewertungsprozesses im Mentoring

In einem weiteren Abschnitt des Fragebogens wurden Items zur Einschätzung des Bewertungsprozesses eingesetzt. Wiederum wurden vergleichbare Fragestellungen für beide Perspektiven formuliert und auf einer Skala von 1 = *trifft nicht zu* bis 5 = *trifft zu* zur Einschätzung vorgelegt. Die Items in der Abbildung 6 sind ebenfalls verkürzt.

Es fällt auch hier eine hohe Übereinstimmung in den Wahrnehmungen der Mentor*innen und der Berufseinsteiger*innen auf. Der Bewertungsprozess wird von beiden Seiten als transparent (Mentor*innen MW = 4.48, SD = .78) und wert-

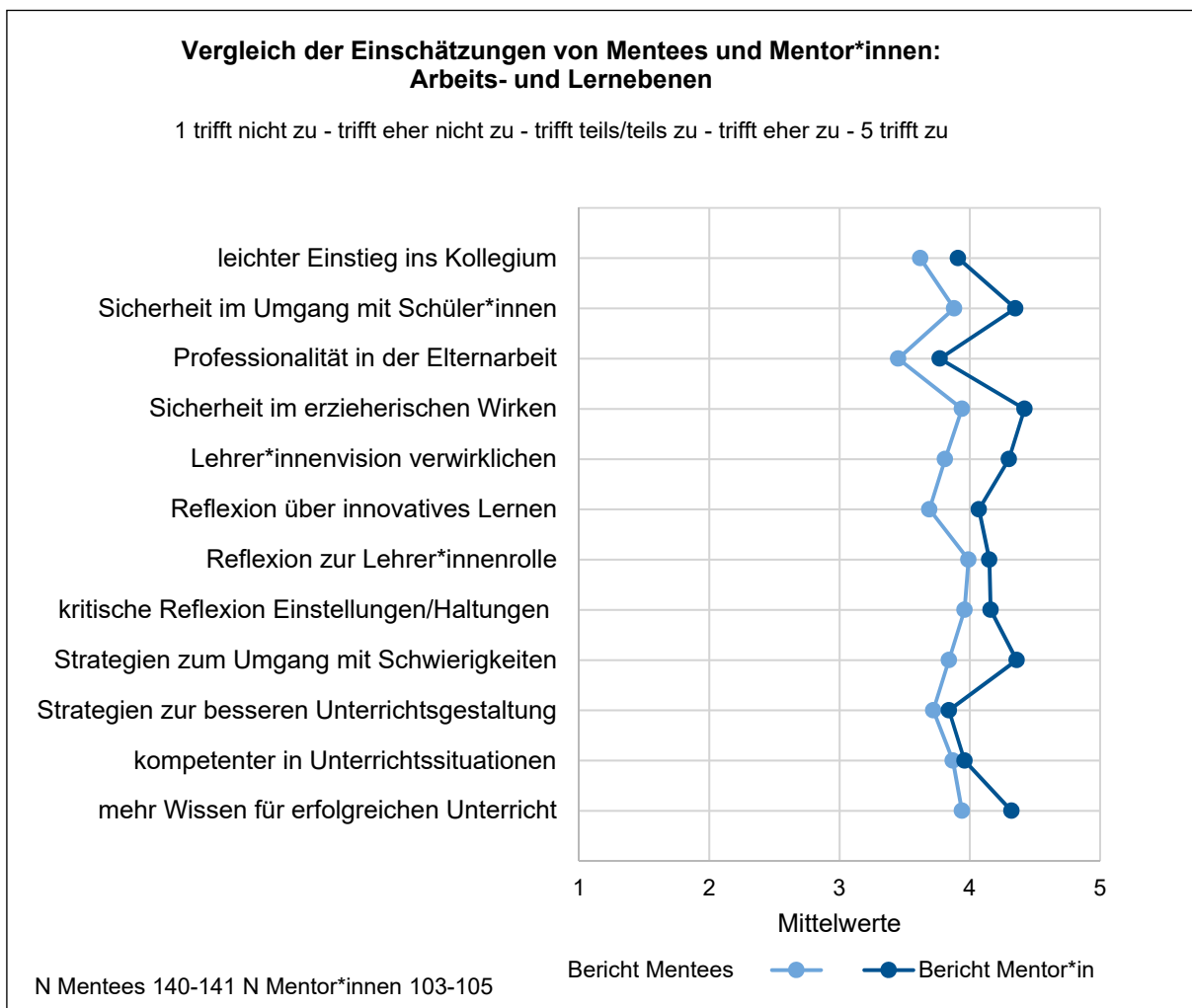


Abb.5: Arbeits- und Lernebenen: Einschätzungen der Mentor*innen und Mentees zu Kompetenzzuwachs und Arbeitsebenen

schätzend (Mentees MW = 3.91, SD = 1.39) eingestuft. Zudem zeigt die Darstellung, dass bei der Bewertung die Einschätzung des/der Berufseinsteigenden berücksichtigt und die Beurteilung als gemeinsamer Aushandlungs- und Reflexionsprozess wahrgenommen wird. Eine Bewertung nach subjektiven Vorstellungen des Mentors/der Mentorin findet übereinstimmend *eher nicht* statt und eine Bewertung nach klaren Kriterien, wird aus beiden Perspektiven als *eher zutreffend* eingeschätzt. Weder die Mentor*innen noch die Berufseinsteiger*innen scheinen die Tatsache, dass sich die Mentor*innen in einer Bewertungs- und Begleitungsrolle befinden, als problematisch anzusehen. Zudem wird deutlich, dass der Bewertungsprozess entwicklungsorientiert und im Dialog wahrgenommen wird.

Mögliche Herausforderungen im Mentoringprozess

In einem weiteren Abschnitt des Fragebogens geht es darum, Aspekte im Mentoringprozess zu identifizieren, die auf mögliche Herausforderungen schließen lassen. Dazu wurden wieder aus beiden Perspektiven vergleichbare Fragen eingesetzt, die Einschätzungen auf einer Skala von - 3 = *fällt mir schwer* bis + 3 = *fällt mir leicht* ermöglichten. Die Items sind verkürzt dargestellt, wobei sich das erste Verb jeweils auf die Perspektive der Berufseinsteiger*innen bezieht und das zweite dementsprechend auf die Perspektive der Mentor*innen. Einzelne Items wurden jeweils nur aus einer Perspektive eingeschätzt und abgebildet.

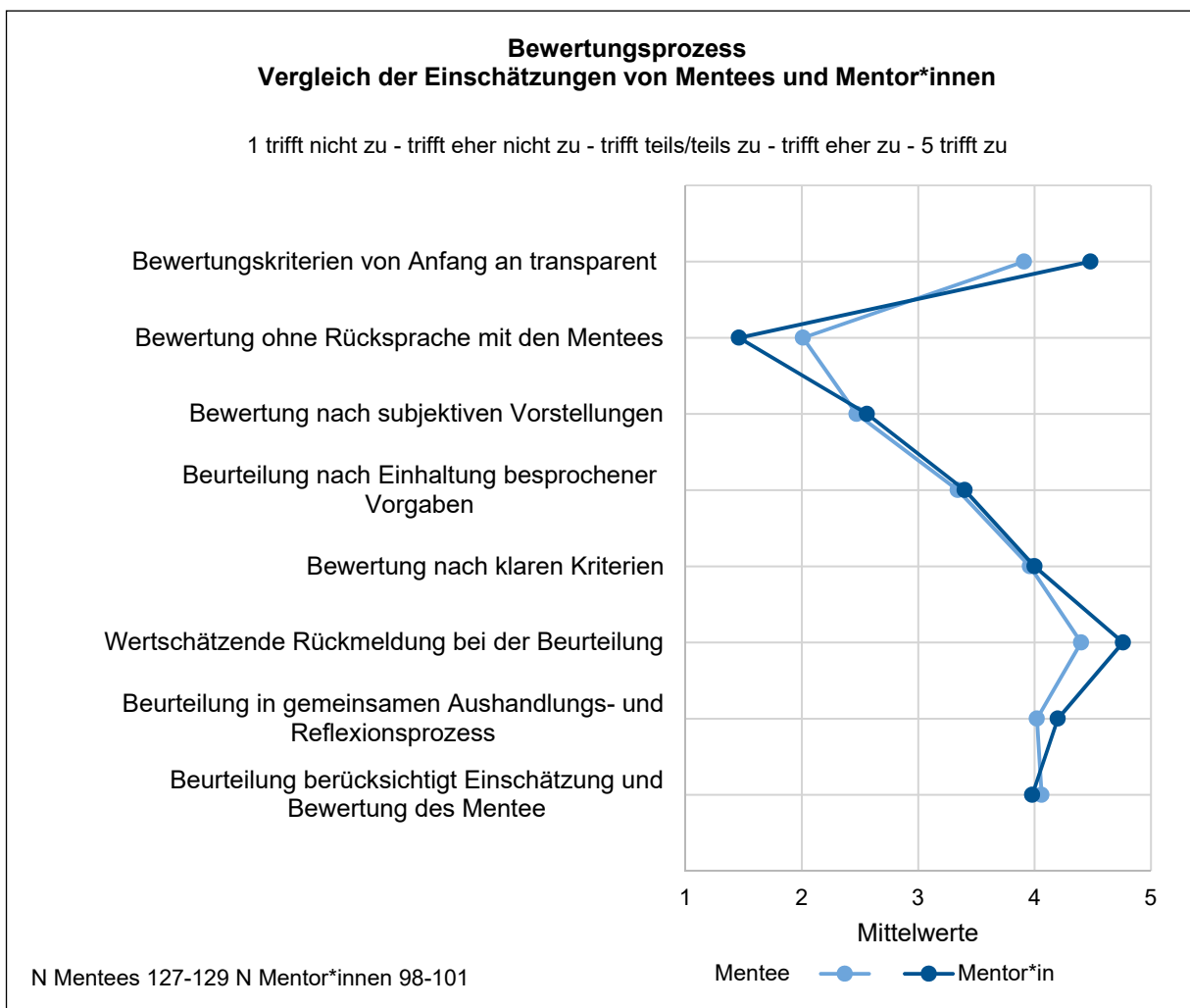


Abb.6: Bewertungsprozess: Einschätzungen der Mentees und Mentor*innen zur Gestaltung des Bewertungsprozesses

Die Einschätzungen beider Mentoringpartner*innen liegen rechts im positiven Bereich und werden als zu bewältigende Aufgabe wahrgenommen. Bei dem Item *Austausch auf Augenhöhe gestalten* ist zu beachten, dass die Mentees hier gefragt wurden, wie schwer/leicht Ihnen ein Austausch, der NICHT auf Augenhöhe stattfindet,

fällt, während die Mentor*innen gefragt wurden, wie schwer/leicht es ihnen fällt, den Austausch auf Augenhöhe zu gestalten. Insgesamt sind wiederum hohe Übereinstimmungen in den Einschätzungen der Berufseinsteiger*innen und Mentor*innen zu erkennen. Zeit für Mentoring finden, fällt sowohl den Berufseinsteiger*innen als auch

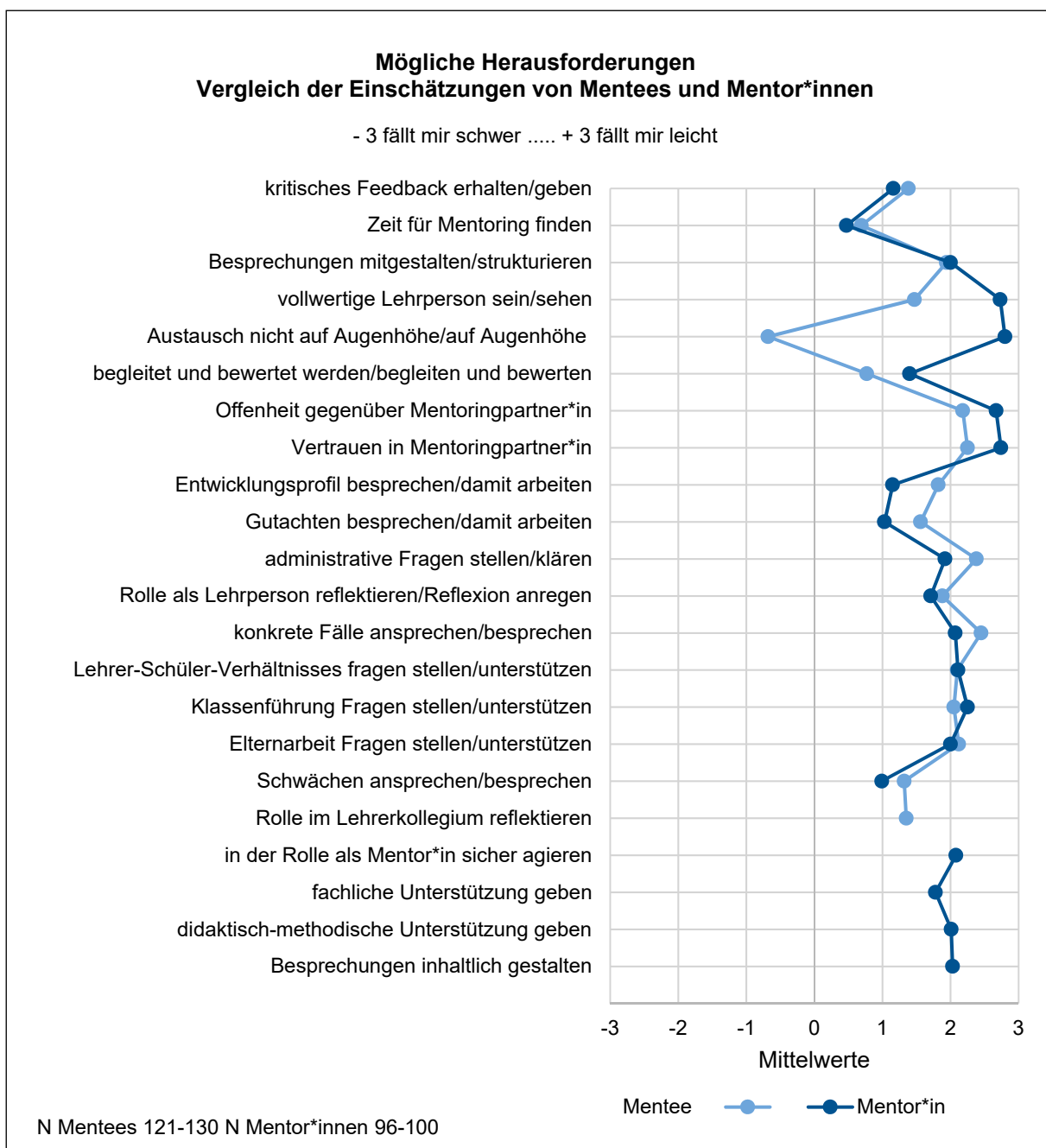


Abb. 7: Mögliche Herausforderungen im Mentoringprozess

den Mentor*innen (deskriptiv) etwas schwerer als andere Items. Schwächen ansprechen, kritische Feedbackgespräche führen, sowie Aufgaben im Zusammenhang mit dem Entwicklungsprofil und dem Gutachten fallen den Mentor*innen (deskriptiv) ein wenig schwerer als andere Aufgaben. Die Berufseinsteiger*innen erleben diese Arbeiten als etwas leichter. Ebenso ist aus beiden Perspektiven die jeweilige Doppelrolle in Form von *begleiten und bewerten* (Mentor*innen) bzw. *begleitet und bewertet werden* (Mentees) gut bewältigbar.

Einstellungen zum Mentoringkonzept

In einem Fragenkomplex wurden die Mentor*innen und die Berufseinsteiger*innen gebeten, das Konzept des Mentorings einzuschätzen und damit auch die eigenen Einstellungen zum Mentoring zu reflektieren (siehe Abb. 8).

Dazu wurden vergleichbare Fragen aus beiden Perspektiven eingesetzt, die auf einer Skala von 1 = *trifft nicht zu* bis 5 = *trifft zu* Einschätzungen einforderten. Die Items sind verkürzt dargestellt.

In diesem Teil des Fragebogens kommt auch der eigene Beitrag und der persönliche sowie berufliche Gewinn durch das Mentoring zur Sprache. Sowohl die Mentor*innen als auch die Berufseinsteiger*innen stufen die Bereicherung durch das Mentoring als recht hoch ein. Außerdem zeigt sich, dass aus beiden Perspektiven ein Mentoring für Berufseinsteiger*innen mit gegenseitigen Hospitationen als wichtig erachtet wird. Mentor*innen und Mentees bewerten ihre Mentoring-Beziehung als gelungen.

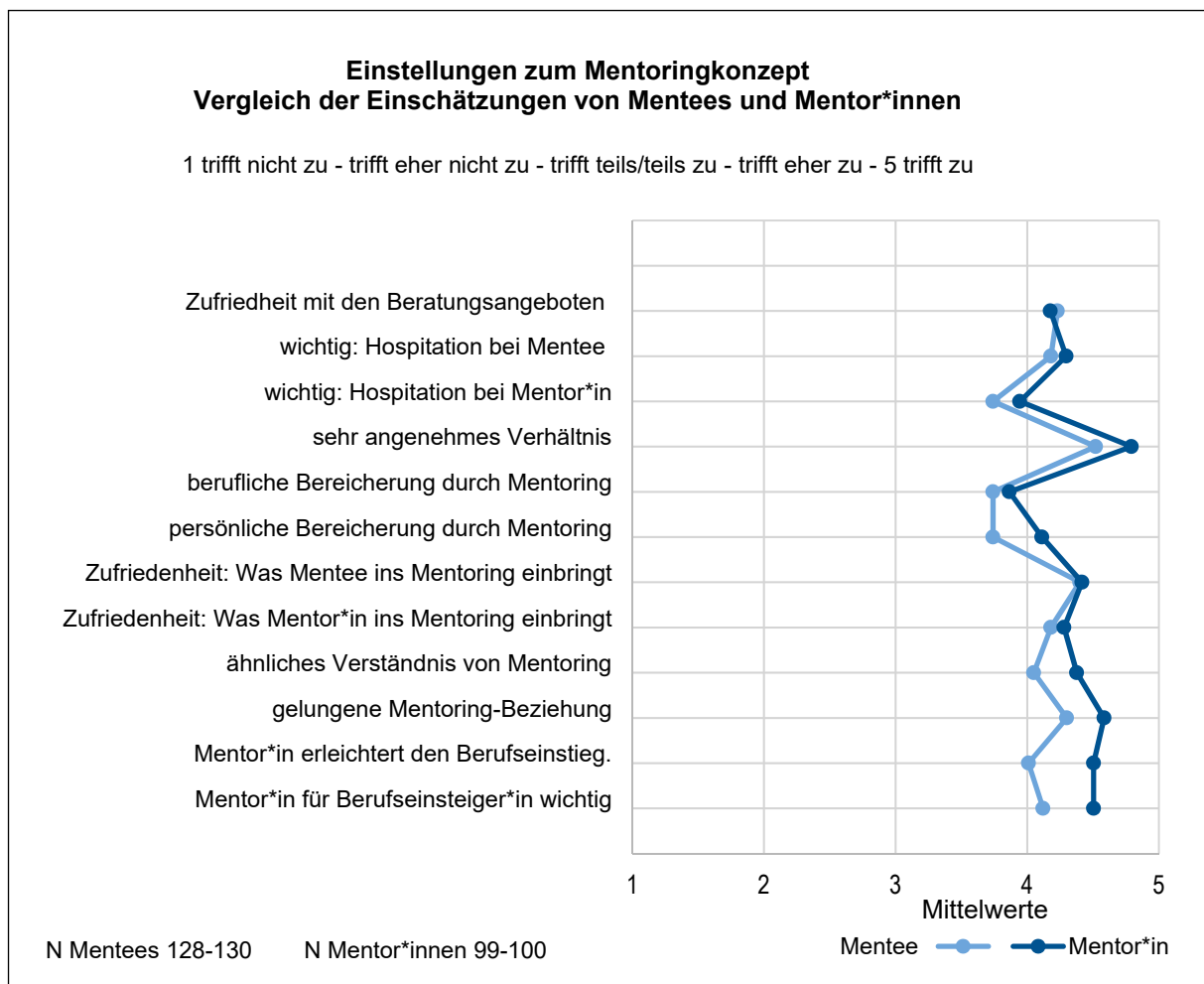


Abb.8: Einstellungen zum Mentoringkonzept

Kompetenz- und Beanspruchungserleben

Abschließend werden die Ergebnisse zu den Entwicklungsaufgaben in Bezug auf Kompetenz- und Beanspruchungserleben dargestellt. Die Items waren jeweils auf einer Skala von 1 = *wenig* bis 6 = *sehr* einzuschätzen.

In der Abbildung 9 sind die Mittelwerte der Einschätzungen der Berufseinsteiger*innen (Mentees) in Bezug auf ihre eigenen Kompetenzen dargestellt. Auch die Mittelwerte der Mentor*innen, die parallel dazu gebeten wurden, Einschätzungen zu den Kompetenzen ihrer Mentees abzugeben, sind zu sehen. Mit einem durchgängigen Mittel über dem Wert vier ist insgesamt eine relativ hohe Kompetenzzuschreibung und darüber hinaus eine hohe Übereinstimmung der beiden Personengruppen zu erkennen, d.h. die Eigen- und Fremdwahrnehmung decken sich annähernd. Dies passt zu den Ergebnissen vorheriger Untersuchungen, in denen ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Mentees und der Mentor*innen gefunden werden konnte (Frey & Pichler, 2020; 2022b). In der Abbildung 10 sind ebenfalls die Mittelwerte der Einschätzungen zur Beanspruchung in den einzelnen Entwicklungsbereichen aus der Sicht

beider Mentoringpartner*innen dargestellt. Im Vergleich zur Kompetenzeinschätzung wird die Beanspruchung als niedriger wahrgenommen und ist auf einem vergleichbaren Niveau mit Referenzuntersuchungen (Keller-Schneider, 2020b). Am leichtesten und zugleich am wenigsten beanspruchend sind aus der Perspektive der Berufseinsteiger*innen gegen Ende des ersten Schuljahres die Aufgaben im Bereich der Rollenfindung. Aus früheren Untersuchungen ist bekannt, dass sich im Vorher-Nachher-Vergleich zwischen Anfang und Ende des ersten Dienstjahres Zuwächse im Kompetenzerleben zeigen und keine Veränderungen im Beanspruchungserleben (Frey & Pichler, 2020, 2021, 2022a,b).

Zusammenfassung und Diskussion

Diskussion der Ergebnisse und Implikationen für Forschung, Lehrer*innenbildung und Praxis

Die Induktion als erfolgreiches Instrument der Professionalisierung

Die vielfältigen hier vorgestellten Ergebnisse aus den inzwischen dreijährigen Begleitforschungen zum Berufseinstieg als Lehrperson lassen positive Rückschlüsse auf die Induktion als zweite expli-

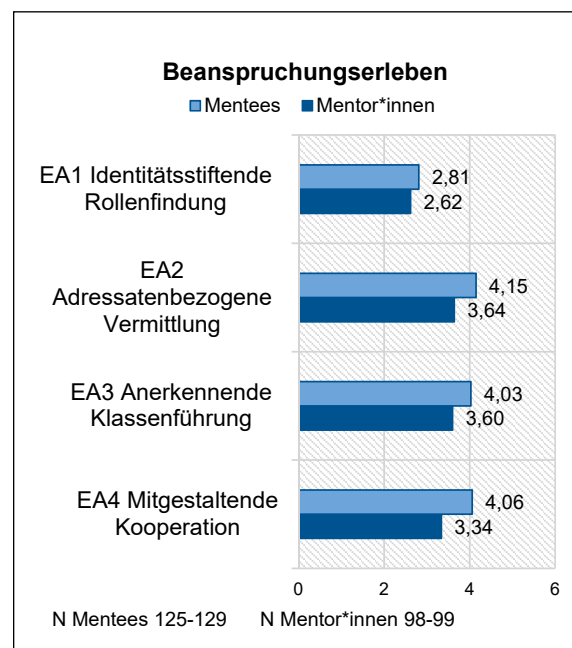
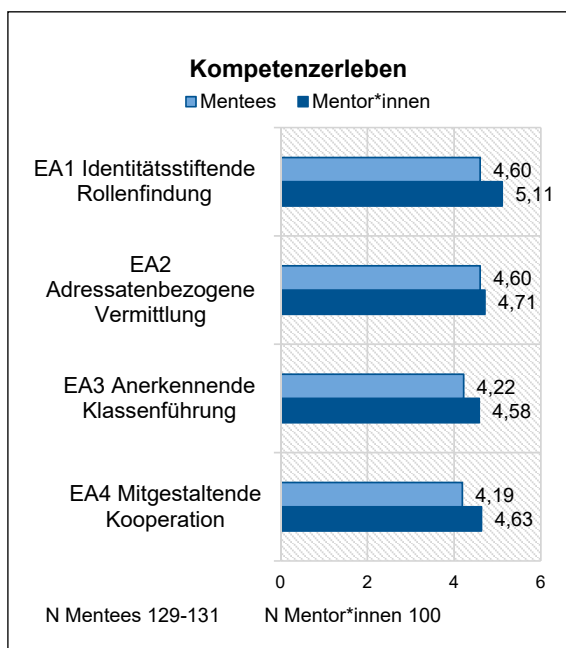


Abb. 9 und 10: Einschätzungen zum Kompetenz- und Beanspruchungserleben aus der Sicht der Mentor*innen und Mentees

zite Phase der Lehrer*innenbildung in Österreich zu. Sowohl Mentor*innen als auch die Berufseinsteiger*innen zeigen sich in den vorliegenden Untersuchungen mit der konkreten organisatorischen Umsetzung des Mentorings zufrieden. Auch wenn unterschiedliche Realisierungen in Bezug auf Häufigkeit und Dauer der Mentoringgespräche vorhanden sind, scheinen die jeweiligen Tandems aus Mentor*in und Mentee einen Modus zu finden, der für beide zufriedenstellend ist. Inhaltlich ist hervorzuheben, dass der Prozess des Mentorings sich auf die für den Berufseinstieg relevanten Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider, 2020a,b) bezieht und damit zielführend zu sein scheint. Diese Vermutung deckt sich mit den Ergebnissen zum Kompetenz- und Beanspruchungserleben: Bei den Berufseinsteiger*innen zeigen sich im ersten Dienstjahr Zuwächse im Kompetenzerleben und ein Gleichbleiben des Belastungserlebens (erfasst in der ersten und zweiten Kohorte; Frey & Pichler, 2020, 2022b; Pichler & Frey, 2021) sowie ein insgesamt hohes Kompetenzniveau und ein mit Referenzstudien vergleichbares Beanspruchungsniveau – und dies sowohl in der Eigen- als auch in der Fremdeinschätzung durch die Mentor*innen. Dieses Ergebnis zeigt sich damit in allen drei Kohorten (Frey & Pichler, 2020, 2022b). Aus Sicht der Mentees und der Mentor*innen stellt sich der Mentoringprozess nicht als herausfordernd dar, sondern wird als berufliche und persönliche Bereicherung erlebt, der auf Augenhöhe und dialogisch gestaltet wird – auch in der Doppelfunktion Begleitung und Bewertung. In den Untersuchungen halten Mentees wie Mentor*innen das Mentoring für wichtig und hilfreich und zeigten sich nahezu 80% der Mentees sehr zufrieden bzw. ziemlich zufrieden mit dem Mentoring (Frey & Pichler, 2022b). Zusammenfassend kann geschlossen werden, dass das Mentoring im Rahmen der Induktion zur „Qualitätsprüfung und Qualitätssicherung“ in der Professionalisierung von Lehrpersonen beiträgt (Keller-Schneider, 2022, S. 138).

Weiterentwicklung des Mentorings: Partnerschaft, Wechselseitigkeit und Ko-Konstruktion

Auch wenn sich hohe Zufriedenheiten zeigen, sollte sich das Mentoring weiterentwickeln. Insbesondere kann das Noviz*innen-Expert*innen-

Paradigma in diesem Zusammenhang diskutiert werden. Die Unterstützung einer beginnenden durch eine erfahrene Lehrperson im Rahmen des Mentorings hat die explizite Zielsetzung der Professionalisierung der Mentees, also der unerfahrenen Lehrperson. Gleichzeitig basiert die Beziehung auf Vertrauen und Wohlwollen (Wiesner, 2020; Ziegler, 2009) und sollte gekennzeichnet sein von Wechselseitigkeit (Braunsteiner & Schneider, 2020, S. 17), Partnerschaft (Höher, 2014, S.88) und Ko-Konstruktion (Frey & Pichler, 2022, S. 180). Die Berufseinsteiger*innen, die gerade ihr Studium abgeschlossen haben oder sich parallel im Masterstudium befinden, bringen aktuelles Wissen in das Schulsystem (z.B. in Bezug auf Inklusion und Digitalisierung) (Keller-Schneider, 2022). Ein auf Augenhöhe gestalteter Prozess – wie er sich in den vorliegenden Untersuchungen andeutet – kann hier zu ko-konstruktiver Zusammenarbeit führen, von der beide Seiten – Berufseinsteiger*innen und Mentor*innen – profitieren können. Im besten Fall können die Berufseinstiegenden als innovative Kraft Schulentwicklungsprozesse initiieren.

Offene Fragen

Weitere Forschungen sollten den Mentoringprozess und die Umsetzungsmodalitäten weiter spezifizieren, um Gelingensbedingungen und Verbesserungspotential aufzuzeigen. So identifizierte die Studie von Prenzel et al. (2021), die zu einem relativ frühen Zeitpunkt im ersten Jahr der Induktion durchgeführt wurde, auch klare Schwierigkeiten. Beispielsweise werden zu wenig zeitliche Ressourcen für die Betreuung, fachfremdes Mentoring, fachfremdes oder sogar „schulfremdes“ Unterrichten, eine zu hohe Lehrverpflichtung der Berufseinsteiger*innen und zu wenig Ressourcen für Hospitationen genannt (Prenzel et al., 2021; Huber et al., 2022). Diesen Ergebnissen wird in weiteren Forschungen nachgegangen werden, um herauszufinden, ob es sich dabei um weiterhin bestehende Problemlagen handelt. Ein Blick in Gegenwart und Zukunft eröffnet weitere Forschungsfelder: Die mit der Gesetzesnovelle von 2022 verbundenen Änderungen sowie die durch den Lehrpersonenmangel sich abzeichnenden neuen Wege der Professionalisierung wie Quer- und Seiteneinstieg und der verfrühte

Berufseinstieg von Studierenden sind offene Fragen, deren Implikationen für die Professionalisierung von Lehrpersonen unbedingt in den Blick genommen werden müssen – auch und gerade, weil sich die Induktion in der ursprünglich konzipierten Variante seit 2019/20 (trotz Pandemiebedingungen) in vielen Aspekten als erfolgreicher Beitrag zur Professionalisierung von Lehrpersonen erwiesen hat.

Endnoten

- 1 Seit dem Schuljahr 2022/23 kommen die Aufgaben, Einführung in die Spezifika des Schulstandortes und die Vermittlung der aktuellen Schulentwicklungsschwerpunkte dazu (VBG §39a).
- 2 Durch die Gesetzesänderung 2022 liegt die Bewertung nun im Aufgabenbereich der Schulleitung. Zur Erstellung des Berichtes über den Verwendungserfolg hat die Schulleitung den Unterricht in einem für eine zuverlässige Beurteilung erforderlichen Ausmaß zu hospitieren und sich über den sonstigen Verwendungserfolg zu informieren (VBG §39a).

Literatur

- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 85–117. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0168-5>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von Coactiv. In: M. Kunter & J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Bildungsdirektion Vorarlberg (2019a). Induktionsphase-Download. Entwicklungsprofil einer Vertragslehrperson (Mentee). <https://www.bildung-vbg.gv.at/jobs-karriere/Induktionsphase.html>
- Bildungsdirektion Vorarlberg (2019b). Induktionsphase-Download. Gutachten – Vertragslehrperson in der Induktionsphase. <https://www.bildung-vbg.gv.at/jobs-karriere/Induktionsphase.html>
- Brandau, J., Studencnik, P., Schaupp, H. & Kopp-Sixt, S. (2018). Deutschsprachiges Mentoring-Stil-Inventar mit Fokus auf die Ausbildung von Lehrpersonen. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 207–225). Waxmann.
- Braunsteiner, M. & Schnider, A. (2020): Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 17–25). Studien Verlag.
- Dammerer, J. (2021). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. In E. Christoph & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor*innen und Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis. Schulheft 180*. (S. 106–117). Studienverlag.
- Dammerer, J. (2022). Die zweite Phase der Lehrer*innenbildung in Österreich. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 145–166). Studien Verlag.
- Frey, A. & Pichler, S. (2020). Kompetenzen von Lehrpersonen im Rahmen der neugestalteten Berufseinstiegsphase (Induktion). *Erziehung und Unterricht*, 170(9-10), 743–752.
- Frey, A. & Pichler, S. (2022a). Mentoring in der Induktionsphase – Umsetzungsmodalitäten, Herausforderungen und Gelingensbedingungen am Beispiel Vorarlbergs. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 167–182). Studien Verlag.
- Frey, A. & Pichler, S. (2022b). INDUK – Begleitforschungen zur Berufseinstiegsphase (Induktion) in der österreichischen Lehrer*innenbildung im Bundesland Vorarlberg. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingger & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 265–291). Waxmann.
- Hascher, T. (2014). Forschungen zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, E. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 542–571). Waxmann.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Springer.
- Höher, F. (2014). Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05150-1>
- Holzinger, A., Kopp-Sixt, S., da Rocha K. & Völkl, A. (2015). Mentoring als zukunftsweisendes Instrument der Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung in der Berufseinstiegsphase von Lehrpersonen im österreichischen Bildungssystem. *SWS-Rundschau*, 55 (1), 92–114.
- Huber, M., Prenzel, M. & Lüftenegger, M. (2022) Der Einstieg in den Lehrberuf in Österreich – Ergebnisse einer Evaluation der neuen Induktionsphase. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingger & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 293–306). Waxmann
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37(2), 145–163.
- Keller-Schneider, M. (2014). Berufsanforderungen von Lehrpersonen. EABest-K, Skalen zur Erfassung der Bewältigung von Berufsanforderungen (Kurzversion von EABest). https://phzh.ch/MAP_DataStore/53623/publications/2014_Keller-Schneider_EABest-k.pdf
- Keller-Schneider, M. (2020a). Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), S. 64–73. DOI: 10.35468/jlb-03-2020_06

- Keller-Schneider, M. (2020b). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen (2. überarbeitete Aufl.). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2022). Anforderungen an Mentorpersonen in der Induktion und der Bedarf an die eigene Professionalisierung. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen*. (S. 167–182). Studien Verlag.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, zweite überarbeitete Auflage*, (S. 386–407). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2020). Lehrerbildung in der Berufseingangsphase. In: C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 339–344). Waxmann. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-039>
- König, J. (2014). Forschungen zum Erwerb von pädagogischem Wissen angehender Lehrkräfte in der Lehrerausbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete Aufl., S. 615–641). Waxmann.
- Kunze, I. & Hericks, U. (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 401–416. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0058-y>
- Leineweber, S., Billich-Knapp, M., Košinár, J. (2021). Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 475–490. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00323-5>
- Nicolai, C. (2018). *Personalmanagement* (5. Aufl.). UVK Verlagsgesellschaft/UTB.
- Oetjen, B., Martschinke, S., Elting, C., Baumann, R., & Wissenbach, L. (2021). Ressourcen von Grundschullehrkräften in inklusiven Settings und ihr Zusammenspiel mit inklusiver Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), 375–390. <https://dx.doi.org/10.1007/s42278-021-00116-9>
- Pichler, S. & Frey, A. (im Druck). Ich habe den Weg finden müssen, wie ich die Schüler*innen führen kann – eine Interviewstudie zu den Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg. In E. Windl, J. Dammerer & C. Wiesner, (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen*. Studienverlag.
- Pichler, S. & Frey, A. (2021). Professionalisierung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern im Rahmen der Induktion mit dem Fokus auf Fortbildung und Kompetenzerleben. *Erziehung und Unterricht*, 171(1-2), 8–18.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitinger, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). Der Berufseinstieg in das Lehramt: Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993483>
- Schnider, A., Fischer, R., Hartel, P., Hopmann, S. T., Koenne, C., Niederwieser, E. & Wustmann, C. (2011). PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe im Auftrag von BMUK und BMWF.
- Schnider, A., Fischer, A., Mettinger, A. & Spiel, C. (2012). Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen – Zielperspektive. Beilagen zum Vortrag von BMWF und BMUK an den Ministerrat am 9. November 2012.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz.
- Terhart, E. (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Beltz.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Wiesner, C. (2020). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinneerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. In J. Dammerer, E. Windl & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 213–241). StudienVerlag.
- Zeilinger, H. & Dammerer, J. (2022). *Lehrerarbeit messen – Professionalität weiterentwickeln*. Beltz Juventa.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–30). Science Publishers.

Haltung gibt Halt. Mehr Gelassenheit in der Erziehung

von Eva Maria Waibel

Buchrezension von Eva Bahl-Marte

Fachwissen bringt uns in der Pädagogik nicht unbedingt weiter, kann sogar hinderlich sein. Rezepte gibt es auch keine. Warum sollten wir dann ein Buch über Erziehung lesen?

Eva-Maria Waibel nimmt uns in diesem Buch mit auf eine Reise, in der es darum geht, das Kind in seiner Person zu sehen, es in seinem Menschsein anzunehmen, wie es ist, mit all seinen Bedürfnissen, Stärken und Besonderheiten. Wenn wir mit dieser Haltung auf Kinder zugehen, kommen wir nicht darum umhin, die eigene Person zu hinterfragen und uns auf die Spur nach unseren eigenen Werten zu begeben. Eine klare Wertehaltung lässt uns ins uns ruhen. Haltung gibt eben Halt. Ob wir wollen oder nicht, unsere Person wirkt immer. Sie ist unser wesentlichstes Erziehungsinstrument und sollte gut gestimmt sein.

Die Frage „Was braucht dieses Kind jetzt von mir?“ zieht sich als roter Faden durch das Buch. Waibel bezeichnet sie als die zentrale pädagogische Leitfrage. Sie will darauf aufmerksam machen, dass je nach Kind, Situation, Zeitpunkt und erzieherischem Gegenüber die Antwort auf die Frage nie ein und dieselbe sein wird. Das macht das Begleiten von Kindern sehr herausfordernd, aber gleichzeitig auch spannend. Die Erziehung eines Kindes gleicht eine Abenteuerreise. So einzigartig jede Iris, jeder Fingerabdruck eines Menschen ist, so einzigartig ist er auch in seinem Verhalten und seinen Bedürfnissen. In der existentiellen Pädagogik begegnen sich Kinder und Erwachsene auf Augenhöhe. Ziel ist es sie zu ermutigen, Dinge selbst zu tun und sie zur Selbstständigkeit zu befähigen, sie in ihrer Einmaligkeit und Potentialität zu fördern. Erziehende sind dazu da, schützende Grenzen zu ziehen und gleichzeitig Raum zur Entfaltung zu geben. Kinder sollen sinnstiftende Tätigkeitsfelder erkunden und eigene Werte entdecken können. Für diese anspruchsvolle Aufgabe braucht es Erwachsene, die bereit sind, dem Kind ein authentisches Gegenüber zu sein.

Die Theorie im Hintergrund ist sehr komplex. Eva-Maria Waibel hat es geschafft, ein inhaltlich tiefgründiges Buch in einfachen und verständlichen Worten zu schreiben und dabei fachlich korrekt zu bleiben. Ihr Ziel war es weder ein wissenschaftliches Buch, noch einen Ratgeber zu verfassen. Es bietet Anregungen zum Nachdenken und neben vertieftem Fachwissen auch Leitlinien für herausfordernde Erziehungssituationen an. Sie geht auf konkrete Situationen ein, erklärt wie Erziehungsmittel wirken und liefert Argumente, warum sie mehr oder weniger geeignet sind.

Alles in allem ist „Haltung gibt Halt. Mehr Gelassenheit in der Erziehung.“ ein leicht zu lesendes Buch, das in die Tiefe geht. Die Zitate am Anfang jedes Kapitels setzen sehr schöne Impulse. Spannend gestaltete Titel machen neugierig. Wer wenig Zeit hat, kann sich durch die Zusammenfassung am Ende jedes Kapitels schnell einen Überblick verschaffen. Die jeweiligen Fragen und Hinweise regen zum Nachdenken an und bieten Stoff für interessante Diskussionen.

Produktdetails

Titel: Haltung gibt Halt. Mehr Gelassenheit in der Erziehung.

Autorin: Eva Maria Waibel

ISBN: 978-3-7799-7018-7

Erscheinungsdatum: 18.05.2022

Umfang: 231 Seiten

Bindeart: broschiert

Verlag: Beltz Juventa

Autor*innen

Eva Bahl-Marte, Mag.^a, hat die Ausbildung zur Lehrerin an der PH Feldkirch und das Studium der Erziehungswissenschaften in Innsbruck absolviert. Sie befindet sich derzeit in Karenz. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Berufspädagogik, existentiellen Pädagogik und Unterricht.

Florian Bassa, Mag., Lehrer für Geschichte und Politische Bildung am BG Lustenau, AG-Leiter für Geschichte und Politische Bildung sowie Bereichsleiter für Geisteswissenschaften, Politische Bildung, Berufsorientierung und Bildungsberatung an der PH Vorarlberg, Landeskoordinator für das Europaquiz in Vorarlberg

András Bátkai, Dr., hat seit 2016 eine ph1-Professur für Mathematik an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Promotion im Jahr 2000 an der Universität Tübingen, Habilitation im Jahr 2007 im Bereich Mathematik und Informatik an der Eötvös-Loránd Universität Budapest. Alexander von Humboldt-Stipendiat an der Universität Siegen in 2009-2010, DAAD-Gastprofessor Universität Wuppertal, 2014-2016.

Brigitta Békési, ist Lehrerin für Mathematik am Gymnasium Schillerstraße in Feldkirch, sie bietet Vorbereitungskurse für die österreichischen Mathematik-Olympiade an. Sie nimmt an Forschungsprojekten der Universität Linz teil und unterrichtet im Verbund West angehende Mathematiklehrerinnen und Lehrer im Fachpraktikum sowie im Brückenkurs.

Sandra Bellet, HS-Prof. Dr. Mag. BEd, ist seit 2022 Hochschulprofessorin im Fachbereich Englisch für die Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Sie forscht zum Thema Lehrer*innenbildung im Zusammenhang mit Fachdidaktik Englisch Primarstufe sowie Mehrsprachigkeit, worin sie auch 2021 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten promovierte.

Anja Burtscher-Marte, Mag.^a, studierte Biologie und Umweltkunde in Innsbruck und lehrt, nach jahrelanger Unterrichtstätigkeit an AHS, MS und VS, seit 2020 an der PH Vorarlberg im Bereich MINT. Sie beschäftigt sich seit dem Studium intensiv mit Schulgärten in Theorie und Praxis,

aktuell auch im Rahmen des Erasmus+ Projektes „Schoolgarden goes Europe“.

Christoph Erath, HProf. Priv.-Doz. Dr., Hochschulprofessor (ph1) für Mathematik an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, Habilitation für das Fach Angewandte Mathematik an der TU Wien, zuvor Studium der Mathematik an der TU Wien, Promotion in Mathematik an der Universität Ulm, PostDoc an der University of Colorado, Boulder, USA, und Professor für Numerische Mathematik an der TU Darmstadt, Forschungstätigkeiten und Projektleiter in Angewandter Mathematik.

Eva Frick, Prof. Dr. Mag. BEd, Vizerektorin für Bildungsforschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Professur für Elementar- und Primarstufenbildung im Institut für Primarbildung und Lernentwicklung. Forschungsschwerpunkte: Frühe Bildung, Sprachentwicklung, Professionalisierung von Pädagog*innen, Interaktionsqualität, Professionelle Lerngemeinschaften (PLGs)

Anne Frey, Dr., ist Hochschulprofessorin für Bildungswissenschaften und Vizerektorin für Lehre und Unterrichtsforschung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Sie ist seit über 20 Jahren in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrpersonen aktiv und arbeitete zuvor an den Universitäten München und Regensburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Lehrer*innenbildung, Berufseinstieg, inklusive Bildung.

Elke Kikelj-Schwald, Mag., Studium Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaften, Universität Innsbruck. Derzeit Dozentin im Fachbereich Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Schwerpunkte: Mündliches Sprachhandeln, Durchgängige Sprachbildung und Literaturdidaktik.

Angelika Ilg, Dr., ist Dozentin im Bereich Fachwissenschaft und Fachdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Arbeitsschwerpunkte: Literaturdidaktik, Methoden der Sprachausbildung, American Literature, American Cultural Studies.

Stefan Jarau, HS-Prof. Dr. Mag., ist seit August 2017 Professor für die Didaktik des Sachunterrichts an der PH Vorarlberg. Er studierte Biologie an der Universität Wien und hat langjährige Erfahrung in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden an Universitäten und der PH. Schulgärten sind ein wesentliches Thema in seiner Lehr- und Forschungstätigkeit.

Petra Hecht, HS-Prof. Dr. Mag., ist Volksschullehrerin und hat das Studium der Sozialen Verhaltenswissenschaften und Literaturwissenschaft absolviert, sowie an der Leibniz Universität Hannover am Institut für sonderpädagogische Psychologie promoviert. Sie arbeitet im Bereich der Lehre und Forschung an der PHV zu Inklusion, Klassenführung und Kompetenz von Lehrpersonen.

Julia Marte-Schwald, Mag. MEd, studierte Germanistik und Italienisch/Lehramt, ist Schulleiterin der Praxisvolks- und Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Feldkirch und ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Schulentwicklung und existentielle Pädagogik.

Simone Naphegyi, Dr. BEd M.A., ist Hochschulprofessorin an der PHV für Fachdidaktik Deutsch für die Primarstufe. Bis 2017 arbeitete sie als Primarstufenlehrperson und zuletzt als Schulleiterin. Ihr Schwerpunkt in der Unterrichtsarbeit und in ihrer Forschungstätigkeit liegt im Bereich einer umfassenden sprachlichen Bildung. Dabei ist ihr zentrales Anliegen, alle Lernenden (ein- und/oder mehrsprachig aufwachsende) gleichermaßen in den Blick zu nehmen.

Silvia Pichler, MEd, ist Professorin am Institut für Primarstufenbildung und Lernentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Sie ist seit über 10 Jahren in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrpersonen tätig. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufseinstieg, Professionalisierung, Lehrer*innenbildung.

Peter Rheinberger, HProf. Dr., Lehrender an der PH Vorarlberg, Studium an der Pädagogischen Akademie in Feldkirch, FernUniversität in Hagen und Humboldt-Universität zu Berlin

Katharine Rümmele, Mag.ª BEd, Dozentin für Bildungswissenschaften am Institut für Primarstufenbildung und Lernentwicklung der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg; Lehramt für Volksschulen; Studium der Erziehungswissenschaften und Psychologie; ehemalige Volksschullehrerin, Beratungslehrerin sowie Heilstättenlehrerin in der Kinder- und Jugendpsychiatrie.

Peter Theurl, HS-Prof. Dr. Mag., Hochschulprofessor und Institutsleiter am Institut für Primarbildung und Lernentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Studium der Germanistik, Philosophie, Pädagogik und Psychologie an der Universität Wien. Wissenschaftliche Beschäftigung mit Professionellen Lerngemeinschaften seit 2015.

Claudia Zeppetbauer, Mag. BEd BSc, ist seit 2012 Lehrende im Fachbereich Englisch Sekundarstufe und Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Sie unterrichtete in der Zeit von 2003-2004 und 2008-2016 Englisch und Bewegung und Sport an einer Mittelschule und AHS. Sie forscht zum Thema Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe im Fachbereich Englisch.

