

phpublico

Fachzeitschrift für Bildung und Erziehung
Juni 2019



Theorie & Praxis

Andrea Weinhandl

Martin A. Hainz

Thomas Benesch

Gundl Rauter

Stefan Meller

Beate Sinowatz

Evelyn Roiss

Herwig Wallner

Barbara Bohn

Impressum

phpublico | Heft 1 | Juni 2019

Herausgeber:

Pädagogische Hochschule Burgenland
Thomas Alva Edison Straße 1, 7000 Eisenstadt
Institut für Forschungsentwicklung und Multiprofessionalisierung

Druck und Erscheinungsort:

Wograndl, Mattersburg

Verleger:

E. Weber Verlag GmbH, 7000 Eisenstadt

ISBN:

978-3-85253-637-8

Erscheinungsweise:

4 Ausgaben/Jahr

Schriftleitung und Redaktion:

HS-Prof. Mag. Dr. Gundl Rauter, HS-Prof. Mag. Dr. Andrea Weinhandl
Institut für Forschungsentwicklung und Multiprofessionalisierung an der Pädagogischen Hochschule Burgenland

Für den Inhalt dieser Ausgabe verantwortlich:

HS-Prof. Mag. Dr. Gundl Rauter, HS-Prof. Mag. Dr. Andrea Weinhandl

Kontakt und Korrespondenzadresse:

phpublico@ph-burgenland.at

Satz:

Stefan Meller MA BEd

Titelbild/Grafik:

"Theorie & Praxis" von Max Koloman Oswald

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Editorial

Andrea Weinhandl, Gundl Rauter Schriftleitung dieser Ausgabe	4
---	---

Aus der Wissenschaft

Andrea Weinhandl Theorie und Praxis in der Lehrer_innenbildung. Überlegungen im Anschluss an den Forschungstag 2019	5
Martin A. Hainz Zu der pädagogischen und didaktischen Praktiken inhärenten Theorie und zum Praktischen des Theoretischen	9
Thomas Benesch Untersuchung der motivationalen Situation von manifesten Störungen des Lernens anhand des psychometrischen Tests SELMO	14
Gundl Rauter Strategien zur transdisziplinären Handlungskompetenz im Sportunterricht oder „Wenn sich die Idee mit der Angst versöhnt“	21

Aus der pädagogischen Praxis

Stefan Meller Ein NAWI-Tag an der Volksschule	30
Beate Sinowatz Grau treuer Freund, ist alle Theorie ... (Johann Wolfgang von Goethe) ... umso bunter zeigt sich oft die dazugehörige Praxis	35
Evelyn Roiss, Herwig Wallner Wie Teamteaching gelingen kann	37

Forum

Barbara Bohn Hunde in der Schule – ein Best Practice Beispiel an der PH Burgenland	40
Autor_innenverzeichnis	45

Andrea Weinhandl, Gundl Rauter | Schriftleitung dieser Ausgabe

**Sehr geehrte Leserin,
sehr geehrter Leser!**

Wir freuen uns, Ihnen die erste Ausgabe von phpublico NEU vorlegen zu können. Das vorliegende Heft befasst sich mit dem Schwerpunktthema Theorie und Praxis in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten.

Der erste Teil der Zeitschrift setzt sich mit dem Theorie-Praxis-Problem aus wissenschaftlicher Perspektive auseinander. Er umfasst vier Artikel. Den Auftakt bildet ein Beitrag von Andrea Weinhandl, der die Überlegungen des Forschungstages der PH Burgenland zur Problematik des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der Lehrer_innenbildung kompakt zusammenfasst. Martin Hainz fordert in seinem Beitrag eine Neubestimmung auf die Frage, was Unterricht überhaupt sei und wie dessen Anspruch heute realisiert werden könne. Thomas Benesch erkundet in seinem Aufsatz, welche motivationalen Situationen zu manifesten Lernstörungen führen können. Gundl Rauter entwickelt für den Unterricht „Bewegung und Sport“ eine erwägungsorientierte Unterrichtsdidaktik, die den Studierenden in den schulpraktischen Studien mögliche Ängste vor dem Unterricht in der Turnhalle nehmen soll.

Der zweite Teil bietet Einblicke in die Herausforderungen der schulischen Anforderungen aus Sicht der pädagogischen Praxis. Der erste Beitrag von Stefan Meller zeigt am Beispiel eines NAWI Forschungstages wie Theorie und Praxis im Rahmen der Ausbildung verbunden werden können. Beate Sinowatz diskutiert aus Sicht einer Schulleiterin das Spannungsfeld von theoretischen Ansprüchen und praktischen Möglichkeiten. Evelyn Rois und Herwig Wallner berichten unter Bezugnahme auf ihre eigenen Erfahrungen über die Anforderungen des Teamteachings in der NMS.

Im abschließenden Forum gibt Barbara Bohn einen Überblick zum Lehrgang „Hundegestützte Pädagogik“ an der PH Burgenland.

Wir wünschen Ihnen viel Vergnügen bei der Lektüre und einen erholsamen Sommer!

Andrea Weinhandl & Gundl Rauter

Andrea Weinhandl

Theorie und Praxis in der Lehrer_innenbildung Überlegungen im Anschluss an den Forschungstag 2019.

In der öffentlichen und bildungspolitischen Debatte wird in regelmäßigen Abständen eine stärkere Verschränkung von Theorie und Praxis in der Lehrer_innenbildung gefordert. Die PH Burgenland hat sich im Rahmen ihres diesjährigen Forschungstages mit dem Theorie-Praxis Problem in der Lehrer_innenbildung auseinandergesetzt. Der vorliegende Beitrag fasst die Überlegungen dieses Forschungstages systematisch und kompakt zusammenfassend. Die Ausführungen orientieren sich im Großen und Ganzen an der von G.H. Neuweg vorgetragene These, wonach Theorie und Praxis nicht zu verbinden, sondern vielmehr unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Dignität produktiv aufeinander zu beziehen sind.

Situativer Hintergrund

Laufend werden neue Erkenntnisse darüber gewonnen, was professionelle Lehrer_innen ausmacht, und i.d.Folge werden auch die Anforderungen an die Lehrer_innenbildung immer neu diskutiert. Eine stets wiederkehrende Frage in diesem Zusammenhang ist die Gestaltung des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der Lehrer_innenbildung. Die PH Burgenland hat an sich an ihrem diesjährigen Forschungstag mit diesem Thema auseinandergesetzt und die Frage der Verbindung von theoretischen und praktischen Anteilen in der Lehrer_innenbildung aus Sicht der Schulbehörde und aus wissenschaftlicher Perspektive diskutiert. Geladen waren dazu der Bildungsdirektor des Burgenlandes Herr Mag. Zitz und Universitätsprofessor Georg Hans Neuweg, Leiter des Zentrums für Wirtschaftspädagogik der Universität Linz. Die Ausführungen der beiden Referenten waren Anlass zu einer höchst spannenden Debatte, die um die Frage kreiste, wie die Lehrer_innenbildung strukturell und inhaltlich zu organisieren ist, damit angehende Lehrer_innen den fundamentalen gegenwärtigen Herausforderungen, die an Schule, Erziehung und Unterricht

gestellt werden, gerecht zu werden vermögen. Im Folgenden sollen die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu dieser Frage in gebotener Kürze kompakt und systematisch dargestellt werden.

1. Zum Spannungsfeld von Wissen und Können

G.H. Neuweg interpretiert die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrer_innenbildung als ein Problem von Wissen und Können. In dem Titel seines Vortrages *„Lehrerbildung zwischen Wissenschaft und Könnerschaft“* bekundet sich bereits diese Perspektive. Ausgangs- und Bezugspunkt seiner Überlegungen sind folgenden 4 Fragen: (1) Was ist Wissen? (2) Was ist Können? (3) Wie entsteht Könnerschaft? (4) Wo soll wann was gelernt werden?

Angesichts dieser Fragestellungen entwickelt er zwei Konzepte, mit Hilfe derer er die teilweise recht unterschiedlichen theoretischen, empirischen und konzeptionellen Aspekte, die den Diskurs zum Theorie-Praxis-Verhältnis bestimmen, zu bündeln versucht. Die einen nennt er „Integrationskon-

zepte“, die anderen „Differenzkonzepte“. Innerhalb dieser beiden Kategorien unterscheidet er drei weitere Grundhaltungen, die er wiederum sehr fein differenziert. Bereits in dieser Differenzierung deutet sich die Komplexität der Problematik an, die sich grob zusammengefasst folgendermaßen darstellen lässt:

Integrationskonzepte zielen darauf ab, Wissen, Denken und Handeln möglichst zur Übereinstimmung zu bringen. Einfach formuliert: Das Wissen soll das Handeln leiten und das Handeln soll aufgrund des Wissens reflektiert werden können. Idealtypisch gedacht fallen in diesem Konzept Wissen und praktisches Können zusammen. Eine Kluft zwischen Wissen und praktischem Können gilt als ein „Betriebsunfall“ als Folge nicht gelungener Lehrer_innenbildung. Die Rede ist dann vom „trägen Wissen“, also einem theoretisch vorhandenen Wissen, das in der Praxis jedoch nicht angewendet werden kann, bzw. von blinder Routine, zumal man nicht in der Lage ist, sein praktisches Handeln theoretisch zu verorten und entsprechend zu begründen.

Differenzkonzepten liegt häufig die Vorstellung von der angeborenen pädagogischen Begabung zugrunde. Diese Auffassung wird durch vielfältige Beobachtungen bzw. Erfahrungen gestützt. Da gibt es erfolgreiche Erzieher_innen, die nie eine wissenschaftliche pädagogische Abhandlung über Erziehung gelesen haben, geschweige denn eine pädagogische Vorlesung gehört haben; dennoch bzw. gerade deshalb werden sie mit den schwierigsten Erziehungssituationen fertig. Da gibt es auf der anderen Seite Erziehungstheoretiker_innen, die ihre Studien mit sehr gutem Erfolg abgeschlossen haben und in der Klasse überhaupt nicht zurechtkommen. Solche Beispiele dienen i.d.R. als ein Beleg dafür, dass theoretisches Wissen einerseits und praktisches Können andererseits nicht ineinander aufgehen können. Der Anspruch der Integrationskonzepte wird damit von Grund auf in Frage gestellt. Entscheidend ist jedoch, dass sich unter dieser Perspektive die Erwartung an das pädagogisch

praktische Handeln verändert. Wissen ohne unmittelbares Können wird jetzt nicht mehr als überflüssig bzw. als träges Wissen interpretiert, sondern als „unverzichtbares Bildungs-, Hintergrund-, und Reflexions- oder Begründungswissen (...); das am Maßstab der unmittelbaren Handlungsrelevanz nicht abzutragen ist. Auf der anderen Seite gelten nicht mehr alle Formen eine durch explizites Wissen nicht unterlegten Könnens als Ausdruck blinder Routine, sondern einige auch als Erscheinungsformen unter Umständen recht subtilen impliziten Wissens“ (Neuweg 2005, S. 8).

In der Gegenüberstellung der beiden Konzepte werden deren unterschiedliche Ansprüche sichtbar: Der Differenzhypothese folgend müsse eine Theorie-Praxis-Konzeption auf der Betonung der Unterschiede beruhen; folgt man hingegen der Integrationshypothese, dann sollten Wissen und Können tunlichst zur Deckung gebracht werden.

Zudem zeigt die Analyse der beiden Modelle, dass sich Lehrer_innenwissen aus zwei unterschiedlichen Wissensformen zusammensetzt, nämlich aus wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen. Insofern ist der fundierte Erwerb beider Bereiche für die Lehrer_innenbildung, sofern sie bildend sein will, unverzichtbar. Eine am Begriff der Bildung orientierte Lehrer_innenbildung müsste daher dem Versuch einer Vermischung von Theorie und Praxis entschieden entgegentreten. Angehende Lehrer_innen sollten vielmehr in ihrem Studium erfahren, das sich nicht unmittelbar aus wissenschaftlicher Theorie für die Praxis lernen lässt, und dass die Praxis auch nicht den Gegenstand der Theorie bestimmt. Entscheidend ist nämlich nicht die Frage, ob und in welchem Maße wissenschaftliche Theorien in der Praxis angewandt werden können, bzw. ob sich diese bewähren oder modifiziert werden müssen, sondern es gilt die Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher Theorie und Praxis zu akzeptieren und aus dieser Reflexion für die Praxis zu lernen.

2. Wie entsteht Könnerschaft?

Wie ein Lernen aus der Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher Theorie und pädagogischem Handeln zum Können führt, erörtert H.G. Neuweg anhand des sog. „konsekutiven Dreiphasenkonzepts“. Hierbei wird dem Differenztheorem folgend professionelles Wissen aufgefasst „als eigenständiger Bereich zwischen praktischem Handlungswissen mit dem es den permanenten Entscheidungsdruck teilt, und dem systematischen Wissenschaftswissen, mit dem es einem gesteigerten Begründungszwang unterliegt“ (Dewe 1998, S.78f).

Angesichts dieses Wissensbegriffs plädiert G.H. Neuweg auch für eine klare zeitliche Trennung von Theorievermittlung und Praxiserfahrung. Folgt man seiner These, so erwirbt die angehende Lehrkraft in der Schulpraxis „Handlungsmaximen so, wie ein Kind sich Sprachmuster verfügbar macht, ohne die Regeln der Grammatik explizieren und begründen zu können. Die so angeeignete Handlungsgrammatik ist zunächst nichts, was vor oder während einer Entscheidung als Wissen bereitstünde. Erst durch Steigerung seiner Reflexivität, nicht zuletzt durch wissenschaftliche Aus- und Fortbildung, kann sich der Lehrer(!) diese Grammatik als Wissen verfügbar machen, was eine nachträgliche Reflexions-, Korrektur- und Distanzierungschance zu der geübten Praxis so eröffnet, wie Grammatik der Korrektur missglückter Sätze dient.“ (Neuweg 2005, S.22).

Die Vermittlung von Wissen und Können zugleich und am gleichen Ort ist - angesichts dieser These - auf jeden Fall problematisch. Wie aber soll im Rahmen der Lehrer_innenbildung professionelles Wissen erworben werden? Dewe führt dazu aus, dass das universitäre Studium nicht die Einübung in eine Theorie-Praxis-Vermittlung sein kann, sondern eine Veranstaltung, in der die Fähigkeit des reflexiven Umgangs mit Theorien gelernt wird“ (Dewe, 1997, S. 242). Reflexionsfähigkeit erwirbt man aber nicht in der Teilnahme am, sondern nur

in der Distanz zum Gegenstand. (Neuweg 2005, S. 22). Diese Überlegung erscheint mir höchst bedeutsam, ganz besonders im Hinblick auf die inhaltliche Konzeption der sog. schulpraktischen Studien. Die Dauerreflexion, die hier mancherorts von den Studierenden im Blick auf die pädagogische Praxis eingefordert wird, unterläuft sowohl die Möglichkeit einer Einübung in den wissenschaftlichen als auch in den praktischen Habitus (Oevermann, 1996). Die Klage von Radtke/Webers aus den 90er Jahren, wonach Lehrer_innenbildung „häufig nicht einmal das, was sie leisten könnten, nämlich das theoretische Wissen zu vermitteln, das verfügbar und notwendig ist, um die pädagogische Praxis strukturdeutend reflektieren zu lernen“, hat vermutlich auch heute - trotz der permanenten Reformanstrengungen, ihre Berechtigung. Auf jeden Fall ist deren Befund, wonach „Studierende häufig über Erziehung und Unterricht nicht einmal lernen, was sie wissen könnten, ziemlich ernüchternd“ (Radtke/Webers, 1998, S.206).

Fasst man die Überlegungen zusammen, so wird deutlich, dass der Anspruch des konsekutiven Dreiphasenkonzepts nicht in einer zeitlichen Parallelisierung von Theorievermittlung und Praxiserfahrung besteht, sondern in einer klaren funktionalen Trennung von erster und zweiter Phase. Erst in der Fortbildung kann gemäß dieses Modells Theorie als Reflexionsinstanz voll zur Wirkung kommen (Neuweg 2005, S. 22).

3. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis an der pädagogischen Hochschule

Um die Beziehung von Theorie und Praxis an der pädagogischen Hochschule zu verstehen, muss man einen Blick auf die Konzeption ihrer Vorläuferinstitution werfen. Das war die sog. Pädagogische Akademie und diese forderte, dass „in der Studienplanung sowie in den einzelnen Studienveranstaltungen Vorsorge zu treffen ist, daß (!) theoretische Reflexion und praktische Tätigkeit ineinander-

greifen können.“ (Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - Pädagogische Akademie, Fassung vom 31.08.1994) Diese Vorschrift wurde i.d.R. gemäß der Vorstellung der sog. Integrationskonzepte interpretiert, das heißt, Wissen, Denken und Handeln sollten möglichst zur Übereinstimmung gebracht werden. Die gesamte Konzeption und Organisation des Lehramtsstudiums an der pädagogischen Akademie orientierte sich an dieser Logik. Durch die Umwandlung der pädagogischen Akademie in die pädagogische Hochschule wurde diese brüchig und zwar insofern, als dass der Pädagogischen Hochschule nicht mehr vorgegeben wird, wie Theorie- und Praxis zu verbinden sind. In den leitenden Grundsätzen zur Organisation der Pädagogischen Hochschule ist lediglich davon die Rede, dass „die Praxisbezogenheit der Ausbildung in den Studiengängen zu gewährleisten ist.“ (Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien Hochschulgesetz 2005).

Wie die Pädagogische Hochschule diese Forderung nach Praxisbezogenheit einzulösen versucht, ist allemal davon abhängig wie sie die Bezogenheit von Theorie und Praxis versteht. Der Forschungstag der PH Burgenland sollte zur Klärung dieses Verhältnisses beitragen. Oder anders gesagt: Er sollte helfen, der Frage auf die Spur zu kommen, welche Form der Kooperation von Theorie und Praxis den Anspruch einer wissenschaftsgeleiteten Lehrer_innenbildung gerecht wird. Folgt man den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Theorie-Praxis Problem, dann ist die Differenz von Theorie und Praxis nicht auflösbar, vielmehr sind Theorie und Praxis unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Dignität produktiv aufeinander zu beziehen. Eingedenk dieser Erkenntnis könnte die praktische Folgerung etwa so ausschauen, dass man mit den Studierenden in einem ersten Schritt wissenschaftliche Theorien bearbeitet, sie dann mit der Schulpraxis konfrontiert und in einer sich anschließenden Lehrveranstaltung die Differenz zwischen subjektiven Theorien und wissenschaftlichen Theorien thematisiert. Eine so verstandene Kooperation wäre die Voraussetzung dafür, dass die Studieren-

den lernen Reflexionsfähigkeit zu entwickeln, zumal die Fähigkeit zur Reflexion gerade nicht in der Teilnahme am, sondern nur in der Distanz zum Gegenstand zu gewinnen ist.

Literatur:

Neuweg, G.H. (2005): Konzepte der Lehrer/innen/bildung im Spannungsfeld von Wissen und Können. In: SEMINAR-Lehrerbildung und Schule 11. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 7-25.

Dewe, B. (1997): Grenzen der Didaktik: Über den Hiatus zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Keuffer, J. & Meyer, M.A. (Hrsg.): Didaktik und kultureller Wandel. Aktuelle Problemlagen und Veränderungsperspektiven. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, S. 220-248.

Dewe, B. (1998): Zur Relevanz der Professionstheorie für pädagogisches Handeln. In: Schulz, W.K. (Hrsg.): Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, 1998, S. 67-86.

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A&Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 70-182.

Radtke, F.-O. Webers, H.E.:(1998): Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. In: Die Deutsche Schule 90 Heft 2, S. 199-216.

Martin A. Hainz

Zu der pädagogischen und didaktischen Praktiken inhärenten Theorie und zum Praktischen des Theoretischen

Die Bilder des Lehrberufs beinhalten oftmals Kurzschlüsse. Schon die Kommunikationsformen, die gegenseitigen Respekt zwischen Lehrkraft und Schüler_innen ausdrücken sollen, laufen Gefahr, zuletzt zu einer zu fragmentierten Redeform und einer darin jeweils bis zur Bedeutungslosigkeit verkürzten Redezeit zu führen.

Auch die Didaktik, die Sozialformen imaginiert und dabei auf die Epistemologien der Fächer zuweilen vergisst, oder das Formulieren von Kompetenzen, die, als Diktat von jenseits der Aufklärung, Wissen und Genese desselben prinzipiell bagatellisieren (als Unterrichtsstoff), modernisieren nicht, sondern schaffen ab, was Unterricht ist.

Statt unüberlegter Neuerungen bedarf es wieder der Frage, was Unterricht – in diesem oder jenem Fach – sei, dann aber auch, wie sich die in ihm realisierte Gleichberechtigung verstehen lasse und wie diese wiederum auf umfangreiche Maturität und eine angemessene Teilhabe an der Öffentlichkeit weist. Auch diese bedarf nicht der Simulation in „moralischen Dilemmata“, sondern einer so zu denkenden Verantwortung.

1. Mit dem Rücken zur Wand(-Tafel)

Pädagoginnen und Pädagogen stehen oft mit dem Rücken zur Wand ... und zur Wandtafel.

Dies ist die auf den ersten Blick auch gewissermaßen plausibelste Position, wenn die Lehrperson die Lernenden adressiert, selbst in Zeiten, da der Frontalunterricht nicht den allerbesten Ruf hat – manche meinen, die Wahl dieser Sozialform sei schon hinreichend für ein Urteil über die Didaktik.

Allerdings legt diese Position eben nahe, dass die Person, die unterrichtet, die Schülerinnen und Schüler adressiert und für sie auch adressabel ist, wobei Wissensgefälle und Redezeit nahelegen, dass in der Tat vor allem die Lehrkraft das Wort hat. Vor allem bei Klassengrößen, die eben darum pädagogisch nicht ratsam zu sein scheinen, werden die Kinder, Jugendlichen und im tertiären Bildungssektor auch (meist jungen) Erwachsenen wenig Anteil an der Redezeit haben.

Das scheint undemokratisch zu sein, hat aber selbst dann, wenn man dem zustimmte und meinte, Unterrichtsformen müssen demokratisch sein (was jedenfalls nicht mit dem Begriff *demos* harmoniert), mit einem Grundproblem dessen zu tun, was Demokratie ist. In keiner Demokratie seit der Zeit der noch überschaubaren polis ist nämlich die Redezeit gleich verteilt, weil dies jedem die Redezeit so verkürzte, dass zuletzt gar kein Diskurs mehr zustande käme.

2. Demos

Darum wird die agora zunehmend repräsentativ-parlamentarisch, also elitär, damit sie überhaupt dialogisch sein kann:

„Just jene Weise des Dialogs, die am ehesten demokratischen Maßstäben gerecht wird, ist nicht ohne

einen gewissen Elitarismus [...] zu realisieren. Der Traum egalitärer Kommunikation scheitert [...] an den wesenseigentümlichsten Beschränkungen” (Schweppenhäuser & Bauer 2017, S. 328).

Hier aber, wo es jedenfalls oft nicht ums Meinen geht, sondern um den Unterbau, um die Art und Weise, wie sich Wahrheit oder allgemeiner Sagbares konstituiert, liegt es nahe, dass derjenige mehr spricht, der in diese Probleme einführt: in die Epistemologie eines Faches. Man könnte ja Didaktik in vielen Situationen als Versuch beschreiben, die Wahrheit seines Faches zu klären – was man hier wie mache, damit genau der Respons entsteht, den man so gerne wie falsch den Unterrichtsstoff nennt. Diesen kann man darum auch nicht einfach entrumpeln, auch nicht in den Formaten, die abprüfen sollen, ob die Schülerinnen und Schüler denn kompetent seien, es sei denn, man betriebe Prüfungen, in denen die ihnen Unterzogenen eben jenen Stoff herleiteten, beispielsweise im Geschichtsunterricht also unter anderem qua spontaner Archivrecherche, was die Praxis eher nicht zulässt. So bleibt eben nur, die Methoden und Epistemologien eben doch an etwas aufgrund derselben von der Schülerin und dem Schüler Gewusstem zu demonstrieren.

Dazu kann das Lehrpersonal aber durchaus frontal stehen, eine Front ergibt das durchaus nicht – „Frontalunterricht? Wohl kaum, denn es gab keine Front“ (Schirlbauer 1996, S. 45), so schreibt auch etwa Alfred Schirlbauer.

3. Wahrheit, Epistemologie und Liturgie

Eigentlich ist der Frontalunterricht nur insofern und nur unter dieser Bedingung mit einer Front verbunden und rechtens so benannt, als dabei das demokratische Paradigma hineingemengt ist. Denn ebenso kann nun der Lehrer sich von der Klasse oder den Hörerinnen und Hörern abkehren – Pädagoginnen und Pädagogen stehen oft mit dem Rücken zur Wandtafel, aber nicht immer, sonst

bedürfte es der Tafel nicht. Auf ihr – oder mittels anderer Medien – entwirft, wer unterrichtet, jene Methoden, er oder sie zeigt hier, wie man zu Resultaten kommt, die man nur in dieser Epistemologie bekommt, die also relativ sind, aber innerhalb des Paradigmas nicht immer und nicht beliebig diskutiert werden können.

Man steht unterrichtend also mitunter mit dem Rücken zum Publikum, um das es in diesem Moment auch nur vermittelt geht: Es lerne, im Zentrum steht aber nicht der Austausch, sondern der Prozess, der so etwas wie ein Wissen generiere. Es ist also nicht Unhöflichkeit oder Gleichgültigkeit, wie es das auch in der Liturgie nicht ist, wenn Kleriker sich von der Gemeinde abwenden. $(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$ ist keine heilige Wandlung, aber auch nichts, wobei die Befindlichkeit der Beteiligten grundsätzlich wichtiger wäre, als der Prozess. Es gibt dabei auch nicht viel zu entscheiden. Man kann es mit Lichtenberg so sagen, dass bei bestimmten Problemen wie beim Blitzen immer nur es tätig ist, es blitzt, es denkt. (Lichtenberg 1971, S. 412)

Im Grunde ist hier vielmehr die Lehrkraft sogar nur dann demokratisch, wenn und indem sie sich wie die Lernenden dem Problem zuwendet, dabei paradox nämlich eine Gleichheit erzeugt, genauer: eine Relation, die bei anderen Fragen zukünftig demokratisch sich zu betragen gestatte. Dies ist der Fall, weil sie hier nämlich didaktisch auch sich die Epistemologie präsentiert, sie wieder nachvollzieht. Die Emanzipation der Unterrichteten verlangt diesen Umweg – sie ergibt sich in diesem Moment, als nachdrücklich gebotene Chance des Mitdenkens, wie auch Volkmar Mühleis' Buch *Der Kunstlehrer Jacotot*, eine lesenswerte Lektüre Jacques Rancières, nahelegt. (Mühleis 2016, passim)

4. Statt Was: Wie?

Nur dadurch ist Unterricht ein Unterrichten, dass also Fragestellungen und Probleme in den Raum

gebracht werden, wobei die Fragestellung schon die Antwort präformiert. Sie präformiert jedenfalls den Gegenstand, der je nach Epistemologie differiert.

Übrigens wäre dies ein Grund, skeptisch da zu werden, wo es dem Unterricht um die Sache geht, als gäbe es diese: wenn also etwa das Meer fächerübergreifend im Deutsch-, Kunst-, Mathematik-, Physik- und Biologieunterricht zugleich angegangen wird, als wäre es immer das gleiche Meer, trotz der Differenz, die die Methode von Fach zu Fach jeweils impliziert. Etwas davon eignet der VWA, die nicht von einer Fachlehrerin oder einem Fachlehrer betreut werden muss, sondern von einer Person, die sich mit dem Gegenstand an sich auskenne. Gefragt wird also, indem man über die Methode entscheidet, sie entscheidet, wonach man überhaupt gefragt habe bzw. wonach man fragen könne.

5. Statt Wie: Warum?

Diese Frage lässt sich nur mit einem Vorwissen stellen, etwas, woran man Anstoß nahm, etwas, das die Antwort noch nicht ist. Insofern ist, wie gesagt wurde, der Versuch trügerisch, etwas zu lehren und zu prüfen, das sich in Kompetenz erschöpfte. Diese wäre der Weg, der sich aus der Frage entwickelte, doch die Angemessenheit der Frage zu verstehen verlangt nach etwas, das schließlich keine Kompetenz ist – oder eine ironische, denn ganz ernst meinte es Marquard nicht, als er dieses Moment mit dem Philosophieren gleichsetzte und als „Inkompetenzkompensationskompetenz“ (Marquard 1981, S. 23) bezeichnete.

Von einer „methodisch bewußte(n) und sachlich begründete(n) Inkompetenz“ (Grimminger 1969, S. 9) schrieb Grimminger darum, inzwischen gibt es eine ganze Reihe von Publikationen, die vor der Kompetenz und ihrer Begrifflichkeit geradezu warnen, ich verweise auf Gelhards allgemeine Arbeit (2018, passim) sowie für die Deutschdidaktik neben meinem Aufsatz zur Sprachbeherrschung

(2018: passim) vor allem auf jenen von Pazzini (2018, passim).

Dies bringt eine weitere Verschiebung: Die Lehrkraft steht nun mit dem Rücken zu den Lernenden, um zu zeigen, wie fragwürdig das ist, was man zu glauben verleitet sein mag. Glauben lässt sich vieles, aber erst, wenn daraus Fragen entstehen – u.a. jene, ob man das, was man glaubt, nicht fälschlicherweise glaubt, aber eben auch jene, was aus einer Hypothese folgen müsse –, ist es Unterrichtsgegenstand, ohne dieses Moment ist die „Vermutung [...] eine [...] verhältnismäßig unwichtige Angelegenheit“ (Popper & Kreuzer 1982, S. 60). Sonst folgten der Abkehr so etwas wie Magie und, ihr gemäß, ihre ritualhafte Nachahmung: „Man lernt niemals, indem man etwas wie jemand macht, sondern indem man etwas mit jemandem macht, der in keinem Ähnlichkeitsverhältnis zu dem steht, was man lernt.“ (Deleuze 1993, S. 21)

Weder dieses Nachahmen noch ein Unterricht der Befindlichkeit – worin die Lehrkraft, um irgendwie sozial wirken zu können, Unterricht vor allem simulierte – ist das, was Unterricht wäre, beides meinte ein „»Popularisieren«“ oder „»Infantisieren«“ (Nietzsche 1954, S. I/257), so die Begriffe Nietzsches hierfür, die mir nicht schlecht gewählt scheinen.

Nirgends wird aus diesem Setting so herausgetreten, die, die als abituri, wie das Wort sagt, fortgegangen sein werden, reif gar, wenn man die Maturität nimmt, bleiben so ewig, sie sind so oder so, umsorgt oder kompetent, ewig jene, die der Sorge bedürfen: „Auf einmal hat man Abitur und merkt es nicht einmal“ (Schirlbauer 2012, S. 84) ...

6. Beispiel Trolley-Problem

Interessant wäre hier ein Blick aufs Trolley-Problem, worin Schülerinnen und Schülern (gerne im Rahmen des Ethik-Unterrichts) das Problem auf-

getischt wird, dass sie einen ungebremsst nahenden Trolley entweder auf seinem Gleis in eine Menschenmenge rasen lassen können, sozusagen ein Fall unterlassener Hilfeleistung, oder aber durch Weichenstellung diese zwar retten, damit aber einen Menschen, der sonst unbeschadet weiterlebte, aktiv umbringen. Das Problem ist nicht befriedigend zu lösen: nicht 1. durch Diskussion, insofern ist es nicht sinnvoll, wenn nach Präsentation des Problems etwas diskutiert wird, bis jede und jeder seine freie Meinung hat und die Glocke läutet, aber auch nicht 2. durch Kompetenz, wenn die Lehrkraft sagt, dass Menschenwürde und Quantität keine kompatiblen Begriffe sind und man im einen wie im anderen Falle jedenfalls juristisch auf einen Freispruch hoffen dürfte.

Man könnte hier aber wenigstens zweierlei Fragen stellen: Erstens ist es interessant, wie hier diskursiv Verantwortung entsteht, in einer Weise, die nämlich andere Fragen fast schon ausschließt, wie es auch bei der Frage der Fall ist, die dieses Dilemma derzeit im öffentlichen Diskurs ablöst: Soll ein Auto so programmiert werden, dass es seine Insassen, Passanten, ... schont? Offensichtlich wurde da nicht hinreichend bedacht, dass es moralisch fragwürdig ist, wenn die für Profitmaximierung etc. wünschenswerte Beschleunigung des Verkehrs in einem Maße unternommen wird, das de facto Tote billigt (Hainz 2015, S. 23).

Ebenso könnte man hier diskutieren, was zu welcher Auffassung von Verantwortung beiträgt. Die meisten vor die Wahl gestellten Probanden neigen, so schildert es etwa Albert Costa, der ersten Lösung zu, sie ziehen sich – wertfrei formuliert – auf eine Position der Unverantwortlichkeit zurück, nur wenige wählen den utilitaristischen Weg, demzufolge der Nutzen des Überlebens von mehreren Personen es rechtfertigt, eine zu opfern. Interessanterweise wird diese zweite Lösung aber eher in der Fremdsprache als in der Muttersprache bevorzugt, vielleicht, weil sie für einen – wie man dann auch selbst in der Fremdsprache – „analytischer“ (Cos-

ta & Wüstenhagen 2014, S. 36) ist. Hierbei wird zweimal nichts gelöst. Aber es wird gezeigt, wie die Lösungen immer falsch bleiben, zumal die, die als ja schon durchdachte in der Praxis bloß anzuwenden wären – ein Ethik-Unterricht, der so verfährt, wäre eine Desensibilisierung durch kleine Dosen simulierten Ernstes.

Man löse hier nichts, es sei denn: im Sinne der Analyse. Gelöst sein dürfen dabei Lehrende wie Lernende, „gelöste Aufmerksamkeit“ (Hamacher 2010 S. 41) definiert Unterricht womöglich geradezu, der dadurch indes genauer dies zeigt: So wird es einst nicht sein, einst werden vielleicht Fragen zu beantworten sein, wiewohl man sie nicht beantworten kann. Dann wird die so präzierte Inkompetenz eine wichtige wie schmerzliche Ressource sein.

7. Theorie ermögliche Praxis, und zwar Praxis der Theorie

Die Theorie ist im Unterricht das, was eine Praxis ermöglicht; sie wird erläutert, durchgeführt, erprobt, als etwas, das offenbar das Sein zu einer Antwort auf eine Frage wandelt, ein fast poetisches Moment noch und womöglich gerade des nüchternsten Unterrichts, der nämlich nicht von dieser Epistemologie – pädagogisch – ablenkt:

„Schläft ein Lied in allen Dingen,
Die da träumen fort und fort,
Und die Welt hebt an zu singen,
Triffst du nur das Zauberwort.“
(Eichendorff 1970ff., S. I/132)

Die Praxis aktualisiert also die Theorie, und zwar durch die Lehrkraft, die in diesem Moment, der einen guten Unterricht prägt, nicht zu ersetzen ist, sie demonstriert das Fragwürdige – es kann nicht überraschen, dass die Lehrkraft der vielleicht wichtigste Faktor ist, wenn es um das Gelingen von Unterricht geht. Lernende, deren Lehrerinnen und Lehrer Lösungen dagegen danach bewerten, ob es so denn

auch im Lösungsheft stehe, nehmen womöglich zurecht an, dass derlei Lehrpersonal für den Unterricht redundant ist.

Es geht um diesen Moment, worin man Theorie und Praxis auch nicht trennen kann, die vielmehr dialektisch einander bedingen, sozusagen nur darum verschieden benannte Momente der Epistemologie und der sie erschließenden Didaktik, damit man im Unterricht nicht mangels Aktualisierung nichts und nicht mangels Form Bedeutungsloses mache. Manchmal sind also gerade die gerne beklagten „Stolpersteine“ (Rudloff & Wieser 2018, S. 21) genau das, worum es gehen müsste.

Literatur:

Costa, Albert; Wüstenhagen, Claudia (2014): »Sie haben dann weniger Hemmungen«. In: Die Zeit, N°51, 11. Dez. 2014, S.36.

Deleuze, Gilles (1993): Proust und die Zeichen, trad. Henriette Beese. Berlin: Merve (=Internationaler Merve-Diskurs 170).

Eichendorff, Joseph von (1970ff.): Werke. Nach den Ausgaben letzter Hand unter Hinzuziehung der Erstdrucke, ed. Ansgar Hillach. München: Winkler.

Gelhard, Andreas (2018): Kritik der Kompetenz. Zürich: diaphanes. 3. Auflage.

Grimminger, Rolf (1969): Poetik des frühen Minnesangs. München: C.H. Beck.

Hainz, Martin A. (2015): Ein Exempel von Effizienzkalkulation. In: Die Presse, Mo., 2. Nov. 2015, p.23.

Hainz, Martin A. (2018): Sprachbeherrschung. Autorität und Deutschunterricht. In: Schirlbauer, Alfred; Schopf, Heribert; Varelija, Gordana (Hrsg.): Zeitgemäße Pädagogik. Verlust und Wiedergewinnung der »einheimischen« Begriffe. Wien: Erhard Löcker, S.210-227.

Hamacher, Werner (2010): 95 Thesen zur Philologie. [Holderbank]: Urs Engeler Editor (=roughbook 008).

Lichtenberg, Georg Christoph (1971): Schriften und Briefe, ed. Wolfgang Promies. Bd II: Sudelbücher II · Materialhefte, Tagebücher. München: Carl Hanser Verlag.

Marquard, Odo (1981): Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien. Stuttgart: Philipp Reclam jun. (=Universal-Bibliothek Nr 7724[2]).

Mühleis, Volker (2016): Der Kunstlehrer Jacotot. Jacques Rancière und die Kunstpraxis. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Nietzsche, Friedrich (1954): Werke in drei Bänden, ed. Karl Schlechta. München, Wien: Carl Hanser Verlag.

Pazzini, Karl-Josef (2018): Sehnsucht nach Sichtbarkeit, Abgrenzbarkeit und Zurechenbarkeit. Über Kompetenzen und deren Verlust. In: ide – informationen zur deutschdidaktik, 3-2018: Die Sichtbarkeit (in) der Literatur, pp.12-24.

Popper, Karl R.; Kreuzer, Franz (1982): Offene Gesellschaft – offenes Universum. Aus Anlaß des 80. Geburtstages des großen österreichischen Philosophen. Wien: ORF, Franz Deuticke.

Rudloff, Christian; Wieser, Stephan (2018): Design-Bades Research – ein möglicher Ansatz zur Verbindung von Theorie und Praxis in der Forschung. In: ph publico, Nr 15, Dez. 2018, S. 13-22.

Schirlbauer, Alfred (1996): Im Schatten des pädagogischen Eros. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. Wien: Sonderzahl.

Schirlbauer, Alfred (2012): Ultimatives Wörterbuch der Pädagogik. Diabolische Betrachtungen. Wien: Sonderzahl.

Schweppenhäuser, Gerhard; Bauer, Christian (2017): Ethik im Kommunikationsdesign. Verständigung, Verantwortung und Orientierung als Kriterien visueller Gestaltung. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Thomas Benesch

Untersuchung der motivationalen Situation von manifesten Störungen des Lernens anhand des psychometrischen Tests SELLMO

Der vorliegende Artikel untersucht die motivationalen Situationen, die zu manifesten Lernstörungen führen können, anhand des psychometrischen Tests SELLMO. Nach einer theoretischen Einführung in die Thematik und einer Vorstellung des Erhebungsinstruments wird anhand einer Befragung in einer österreichischen Polytechnischen Schule analysiert, ob und in welchem Umfang auf welche konkrete Zieldimension Auswirkungen zu erwarten sind.

Einleitung

Lehrkräfte benötigen von den motivationalen Situationen ihrer Schüler_innen ein differenziertes Bild, um Schwierigkeiten und deren Ursachen erkennen zu können, die schulisches Lernen manifest stören können, um ihren Ablauf im Unterricht entsprechend darauf auszurichten, aber auch um so schließlich einen Erfolg im schulischen Lernen ermöglichen zu können. In Untersuchungen wurde aufgezeigt, dass eine eher geringe Kompetenz vorliegt, die motivationale Situation von Schüler_innen einschätzen zu können, wodurch der Einsatz von standardisierten formalen diagnostischen Verfahren im Unterricht die informellen diagnostischen Prozesse sinnvoll ergänzt (Wilbert 2011, S. 11).

Als Erhebungsinstrument werden standardisierte SELLMO-Skalen verwendet, die die Motivation in Bezug auf Lernen und die Leistung entsprechend erfassen. Das Ziel der Untersuchung dient der Beantwortung der Forschungsfrage, welche motivationalen Aspekte im Hinblick auf die jeweiligen Dimensionen von Zielorientierung einwirken können.

Indem die Begabung und die Zielorientierung einer Person bekannt wird, kann eine Erklärung der

Lernleistung dieser Person abgeleitet und allfällige Maßnahmen zur Förderung bei vorliegenden Schwächen der Lernmotivation gesetzt werden (Fischer, Kastner-Koller und Deimann 2004, S. 59). Die Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation durch die genannten Skalen zeichnet sich insbesondere durch die zeitgemäße und fundierte Einbettung in der Motivationstheorie aus. Die Ableitung des Konzepts und der Items der Tests sind logisch konstruiert und wurden aus der Theorie in die Praxis transferiert. Die Durchführung der Testkonstruktion und der Analyse erfolgte anhand der klassischen Kriterien *lege artis*, wodurch ausnahmslos zumindest akzeptable bis hin zu sehr guten Kennwerten der Tests und Items abgeleitet wurden. Insgesamt fällt der Einschätzung in Bezug auf die vorliegenden Lernmotivationen von Schüler_innen mit Leistungsschwächen im Bereich des diagnostischen Prozesses eine besonders hohe Relevanz zu (Fischer, Kastner-Koller und Deimann 2004, S. 61).

Empirische Untersuchung

Psychometrische Tests – SELLMO

Anhand von psychometrischen Tests können unterschiedliche persönliche Verhaltensmerkmale

le von Personen erfasst werden, um diese in weiterer Folge zu untersuchen und zu deuten. Vor der Durchführung eines solchen Tests müssen sorgfältig passende Auswahlkriterien getroffen werden, um die geeigneten Merkmale zu erheben.

Dank psychometrischer Tests ist es möglich, die jeweils unterschiedlichen Merkmale der Verhaltensmuster von Personen abzugrenzen, zu analysieren und zu bewerten. Charakteristisch bei psychometrischen bzw. Persönlichkeitstests ist es, dass die Probanden selbst keine Leistung erbringen müssen, da lediglich ihr Verhalten begutachtet wird. Somit gibt es keine Einordnung in „richtig“ oder „falsch“, auch eine „Soll-/Ist-Ausprägung“ im Sinne eines optimalen Verhaltens existiert nicht. Um die Untersuchung an der Realität ansetzen zu können, ist es von großer Bedeutung, dass die Probanden die gestellten Fragen und Aufgaben spontan und ehrlich beantworten bzw. ausführen (Moosbrugger und Kelava 2012, S. 28ff).

Das Ziel eines psychometrischen Tests wird von Bühner (2011, S. 38) definiert als die Bestimmung der Ausprägung von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen einer Einzelperson oder einer Personengruppe, um daraus ein qualitatives Gutachten ableiten zu können. Das Fundament von Persönlichkeitstest besteht aus den Säulen Objektivität, Reliabilität und Validität sowie der entsprechend zugrunde gelegten Gütekriterien.

Für den vorliegenden Artikel wurde das empirische Untersuchungsdesign SELLMO (Skalen zur Erfassung der Lern- und LeistungsMotivation) ausgewählt. SELLMO wird in zahlreichen Studien eingesetzt und ist eines der am häufigsten angewandten Verfahrensmethoden zur Motivationsdiagnostik. Mittels SELLMO werden die vier unterschiedlichen Arten der Zielorientierung erfasst, die Bedeutung im schulischen Lernumfeld haben.

- Das unterschiedliche Maß, in dem sich Schüler_innen anstrengen, um ihr Wissen zu erweitern und Kompetenzen zu erlangen, wird im

Lernziel beschrieben. So sieht hier ein_e Schüler_in mit einer entsprechend hohen Lernzielorientierung die Chance, in schulischen Lernsituationen etwas Neues zu erlernen und so die persönlichen Fähigkeiten zu erhöhen.

- In weiterer Folge wird im Annäherungs-Leistungsziel jene Bemühung von Schüler_innen beschrieben, die ihre Fähigkeiten zeigen und gute Leistungen erzielen. Demnach streben Schüler_innen mit einer vergleichsweise hohen Annäherungs-Leistungsorientierung danach, im Vergleich zu anderen besser bzw. als der/die Beste_r bewertet zu werden.
- Der Aspekt der Leistung wird im Vermeidungs-Leistungsziel eingefasst, indem hier jenes Bestreben gemeint wird, eben keine schlechten Leistungen zu liefern. Zentral steht hier die Angst vor Misserfolgen in einer gewissen Leistungssituation im Fokus. Sollten Schüler_innen eine hohe Vermeidungs-Leistungszielorientierung aufweisen, werden sie dieser Situation ausweichen, um auch keinen sozialen Vergleichen zu unterliegen. Dies erfolgt aus dem Antrieb der Vermeidung von Versagen und Scham heraus, nicht etwa deswegen, weil sie soziale Vergleiche für nicht relevant halten.
- Schließlich ist das vierte Ziel die Arbeitsvermeidung, die letztlich weder auf das Lernen noch auf sonstige Leistung an sich ausgerichtet ist. Dieses Ziel beinhaltet vielmehr die Bemühung, jegliche Anstrengung zu vermeiden und allfällige Ziele mit dem geringstmöglichen Aufwand zu erreichen (Wilbert 2011, S. 12).

Die Bedeutung der jeweiligen Annäherungs- und Vermeidungskomponenten sind jeweils komplementär zueinander; empirisch betrachtet zeigt sich jedoch, dass sie in einem durchaus relevanten Bezug voneinander unabhängig sein können. Einige Schüler_innen zeigen zwar ein intensives Annäherungs-Leistungsziel, weisen hingegen jedoch lediglich ein niedriges Vermeidungs-Leistungsziel (bzw. vice versa) auf (Wilbert 2011, S. 12).

Dimension	Erklärung	Fragestellung	Prognose
1. Lernziele	Lernprozess: Gestellte Aufgaben werden mehr oder weniger als Herausforderung und Gelegenheit zum Lernen angesehen.	Wie stark ist das Bestreben, die eigenen Kompetenzen zu erweitern?	Starke Lernziele sichern langfristiges Engagement und gute Leistungen.
2. Annäherungs-Leistungsziele	Zeigen vorhandener Kompetenzen: Erfolgszuversichtliches Aufsuchen von Situationen, bei denen Gelegenheit besteht, eigenes Können unter Beweis zu stellen.	Wie stark ist das Bestreben, eigene Fähigkeiten zu demonstrieren?	Kurzfristig gute Leistungen, andauernde Erfolge nicht gesichert.
3. Vermeidungs-Leistungsziele	Misserfolgsvermeidende Haltung: nicht vorhandene Kompetenzen werden verborgen	Wie stark ist das Bemühen, mangelndes Können zu unterdrücken?	kurz- und langfristig ist mit schlechten Leistungen zu rechnen.
4. Arbeitsvermeidung	Es bestehen weder Lern- noch Leistungsanreize: Bemühen, möglichst wenig Arbeit zu investieren.	Wie ausgeprägt ist die Tendenz, Arbeit zu vermeiden?	kurz- und langfristig geringes Engagement und schlechte Leistungen.

Tabelle 1: Die vier Dimensionen der Zielorientierung (Graf 2012, S. 2)

Die Testung kann dabei als Diagnostik oder aber auch zum Zweck der Forschung ausgelegt werden (Fischer, Kastner-Koller und Deimann 2004, S. 59).

Interpretation der Dimensionen zu Zielorientierung

Um die Forschungsfrage angemessen wissenschaftlich untersuchen zu können, wurden SELLMO-Fragebögen des psychometrischen Tests verwendet, der von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser entwickelt wurde. Das Untersuchungsdesign erhebt in 31 Items Aussagen zu den vier Zieldimensionen Lernziele, Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele sowie die mögliche Tendenz zu einer Arbeitsvermeidung. Der Test erschien im Jahr 2012 als mittlerweile zweite, überarbeitete und neu normierte Auflage.

Für die Interpretation der vier Dimensionen der Zielorientierung ist die Darstellung in der Tabelle 1 besonders geeignet.

Weitere Möglichkeiten der Testinterpretation liefert das Manual von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2012, S. 44f):

- Je höher die Ausprägung der Lernzielorientierung, desto bessere Leistungen sind zu erwarten.
- Als Risikofaktor gelten überdurchschnittliche Werte bezüglich der – beiden – Leistungsziele, insbesondere wenn sie mit geringen Lernzielen und eventuell sogar mit hohen Arbeitsvermeidungstendenzen einhergehen.
- Je stärker die Tendenz zur Arbeitsvermeidung ausgeprägt ist, desto schlechtere Leistungen sind zu erwarten.
- Falls die Werte für die Vermeidungs-Leistungsziel und die Arbeitsvermeidungstendenzen deutlich über jenen der Lernziele und Annäherungs-Leistungsziele dominieren, sind dies starke Indikatoren für motivationale Defizite.

Durchführung der Befragung mittels SELLMO

Für die Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation wurde SELLMO ausgewählt, dies sind Skalen eines psychometrischen Tests. Bei der Leistung von Schüler_innen können drei Faktoren herausgestellt werden, die die jeweilige Persönlichkeit bedingen: erstens kognitive Fähigkeiten, zweitens der Leistungsstand bzw. das Vorwissen, sowie drittens die entsprechende Motivation zum Lernen der Schüler_innen. Anhand der Skalen können in einem

Fragebogen die individuelle Lern- und Leistungsmotivation erhoben werden, wodurch die Lernzielsetzung erfasst und der Motivationsgrund zum Lernen der jeweiligen Schüler_innen analysiert werden kann (Fischer, Kastner-Koller und Deimann 2004, S. 59).

Bei der Erhebung der Lernmotivation von Schüler_innen anhand SELLMO bilden Zielpräferenzen den Ausgangspunkt. Diese können Einfluss nehmen auf die jeweilige Lernleistung der Schüler_innen. Dieser Einfluss wirkt sich vornehmlich auf Lern- sowie Annäherungs- bzw. Vermeidungsleistungsziele aus und kann auch auf den Bereich Arbeitsvermeidung einwirken. Das Lernziel selbst bezieht sich dabei auf den eigentlichen Lernprozess und meint das Stillen des Bedürfnisses, die persönlichen Kompetenzen zu vermehren bzw. zu verstärken. Demgegenüber sind Leistungsziele geprägt von der Lernleistung in einem zwischenmenschlichen Vergleich - hier spielen Motiv, Können und Wissen eine Rolle und manifestieren sich in Bezug auf die Annäherungs-Leistungsziele (im Gegenzug wird das Verbergen von fehlendem Wissen oder Können als Vermeidungs-Leistungsziel bezeichnet). Das Ziel der Vermeidung von Arbeit kann von den Lern- und Leistungszielen abgegrenzt werden. Dieses Ziel zeigt sich namentlich in der Vermeidung von Bemühungen hinsichtlich Lern- und Leistungssituationen; die Vermeidung von Arbeit definiert sich somit als eine vorliegende Neigung, Arbeit an sich auszuweichen, wobei dahinter vermutlich ein bestimmtes affektives Ziel ausschlaggebend für diese Haltung ist (Fischer, Kastner-Koller und Deimann 2004, S. 59).

Die gegebene Untersuchung wurde mittels SELLMO-S - Fragebögen für Schüler_innen durchgeführt, die aus 31 Items bestehen in vier Zielorientierungsdimensionen konzipiert wurden:

- Lernziele (8 Items): Motivationssteigerung und Erhöhung des persönlichen Willens
- Annäherungs-Leistungsziele (7 Items): Anstrengung für die Darstellung der individuellen Kompetenzen

- Vermeidungs-Leistungsziele (8 Items): Anstrengung für das Verdecken von nicht vorhandenen Kompetenzen
- Arbeitsvermeidung (8 Items): Aufgaben mit geringst möglichem Aufwand erledigen (Daseking, Lemcke und Petermann 2006, S. 130)

Die Antwortmöglichkeiten von SELLMO-S werden in fünf Abstufungen angeboten:

1. stimmt gar nicht
2. stimmt eher nicht
3. weder/noch
4. stimmt eher
5. stimmt genau

Bei allen vier Zieldimensionen wird die Likert-Skala verwendet. Es werden mehrere Items vom Likert-Typ vorgelegt, denen/die entsprechend in einer in diesem Fall fünfstufigen Skala mehr oder weniger stark zugestimmt oder abgelehnt werden können. Die addierten Punktwerte ergeben damit den Wert der Likert-Skala.

Jedes Item wird am Anfang mit einem Einleitungssatz begonnen, wie etwa „In der Schule geht es mir darum ...“. Danach erfolgt die eigentliche Fragestellung. Die Schüler_innen sollen in Folge ihr persönliches Statement zu jeder Frage entlang der fünf Antwortmöglichkeiten eindeutig (also nur eine Antwort je Frage) abgeben. Für das bessere Verständnis zum Ausfüllen des Fragebogens wird anfangs ein Beispiel angeführt.

Die Gesamtdauer der Bearbeitungszeit ist auf 8-15 Minuten ausgerichtet; darin enthalten ist bereits die Zeitspanne für Erklärung / Einführung.

Die zusätzlichen Informationen in Bezug auf demographische Angaben – das Geschlecht und das Alter – werden gesondert verarbeitet.

Die Erhebung erfolgte an einer Polytechnischen Schule in Salzburg, welche zweiklassig geführt wird und so eine Vollerhebung ermöglicht wurde. Die

Schule stellt sich im Sinne eines kollegialen Schulklimas und respektvollen Miteinanders dar.

Insgesamt wurden 41 Schüler_innen befragt. Dabei waren 15 (36,59%) weiblich und 26 (63,41%) männlich. Das Alter ist aufgrund der Befragung in einer PTS sehr homogen, 10 (24,39%) Jugendliche waren 14 Jahre, 23 (56,10%) Jugendliche waren 15 und 8 (19,51%) Jugendliche waren 16 Jahre alt. Bei der Betrachtung der arithmetischen Mittel ergibt sich, dass die Schüler durchschnittlich 14,92 Jahre alt waren bei einer Standardabweichung von 0,628 Jahre und die Schülerinnen im durchschnittlich 15,00 Jahre bei einer Standardabweichung von 0,7559 Jahre.

Die Tabelle 2 fasst die Ergebnisse der vier Dimensionen der Zielorientierung zusammen, wobei als Skala der Summenscore im Sinne einer Likert-Skala dargestellt wird. Es wird dabei für alle Jugendliche das arithmetische Mittel ermittelt.

Lernziele	Vermeidungs-Leistungsziele	Annäherungs-Leistungsziele	Arbeitsvermeidung
30,24	19,39	22,90	21,51

Tabelle 2: Empirische Ergebnisse der vier Dimensionen der Zielorientierung

Bei den Lernzielen, Vermeidungs-Leistungszielen und Arbeitsvermeidung wurde aus 8 Items vom Likert-Typ eine Likert-Skala gebildet. Daher ergeben sich theoretisch ein minimaler Wert von 8 und ein maximaler Wert von 40. Die Annäherungs-Leistungsziele werden aus 7 Items vom Likert-Typ zu einer Likert-Skala gebildet und haben daher theoretisch einen minimalen Wert von 7 und einen maximalen Wert von 35. Die berechneten arithmetischen Mittel der zweiklassigen Polytechnischen Schule liegen jeweils annähernd in der Mitte der theoretischen Summenscores.

Mithilfe des unabhängigen t-Tests wird untersucht, ob die Lernziele, Annäherungs-Leistungsziele, Ver-

meidungs-Leistungsziele und Arbeitsvermeidung vom Geschlecht abhängig sind. Das Ergebnis liefert die Tabelle 3:

Ziel-orientierung	Geschlecht	arith-metisches Mittel	Standard-ab-weichung	p-Wert
Lernziele	männlich	30,08	5,53	0,787
	weiblich	30,53	4,47	
Annäherungs-Leistungsziele	männlich	23,92	3,89	0,057
	weiblich	21,13	5,14	
Vermeidungs-Leistungsziele	männlich	21,12	5,78	0,018
	weiblich	16,40	6,10	
Arbeitsvermeidung	männlich	22,46	7,53	0,248
	weiblich	19,87	5,34	

Tabelle 3: Ergebnisse des unabhängigen t-Tests

Auf einem Signifikanzniveau von 5% sind bei den Schülern die Vermeidungs-Leistungsziele signifikant größer als bei den Schülerinnen ($p=0,018$).

Diskussion der Ergebnisse

Die Eichstichprobe gibt mittels einer prozentualen Rangfolge Auskunft über die Anzahl an Personen mit dem Rohwert in gleicher bzw. geringerer Höhe und liefert damit einen informativen Vergleich zum Mittelwert.

Eine andere Möglichkeit der Einstufung kann über den T-Test erfolgen, bei dem bekannte Parameter der Statistik, wie etwa Mittelwert = 50 oder Standardabweichung = 100, einer standardisierten Verteilung unterworfen werden. Positive T-Werte einer Standardabweichung im Bereich von 40-60 um den Mittelwert können als durchschnittlich interpretiert – höhere Werte gelten als über-, niedrigere Werte als unterdurchschnittlich.

Die Normtabellen ergeben anhand der Rohwerte den angegebenen Prozentrang, T-Wert und das T-Werte-Band (Tabelle 4). Die zwei Klassen werden in ihrem arithmetischen Mittel betrachtet, so-

dass Aussagen über die Zielorientierung der Schule gewonnen werden können.

Ziel-orientierung	Roh-wert	Prozent-rang	T-Wert	T-Werte-Band
Lernziele	30	39,8	46	42-50
Vermeidungs-Leistungsziele	19	31,3	44	39-49
Annäherungs-Leistungsziele	22	38,2	46	41-51
Arbeits-vermeidung	21	48,9	49	44-54

Tabelle 4: Prozentrang, T-Wert und T-Werteband

Die Ergebnisse zeigen, dass in allen vier Dimensionen der Zielorientierung diese im Vergleich zur Eichstichprobe als durchschnittlich zu bewerten ist. Aufgrund der Ergebnisse kann kein motivationales Defizit festgestellt werden.

Damit konnte die empirische Erhebung von Grogger und Svecni (2007, S. 60) untermauert werden, bei der 2431 Stellungnahmen zur Polytechnischen Schule gesammelt wurden und von fast allen Jugendlichen positive Argumente für den Besuch der Polytechnischen Schule mitgeteilt wurden, wie etwa das Angebot an guten Bildungs- und Berufsmöglichkeiten oder dass der Unterricht durch Projekte und der Berufspraxis verständlich gestaltet wird.

Schlussfolgerung, Reflexion und Ausblick

In Bezug auf die Verwendung von SELLMO im Bereich der Individualdiagnostik bietet sich dieses lediglich unter deutlichen Einschränkungen an. Zudem ist zu berücksichtigen, dass eine Gruppenerhebung durch die hohe Komplexität der sprachlich formulierten Fragen sowie in Bezug auf den Aufbau des Instruments selbst nicht empfohlen wird (Wilbert 2011, S. 16). Die Individualdiagnostik blieb bei diesem Artikel zur Gänze unberücksichtigt, jedoch wäre es denkbar, dass dies für den Unterricht zusätzlich wertvolle Rahmenbedingungen liefern könnte.

Dagegen lässt sich SELLMO jedoch unter anderem im Hinblick auf präventive Maßnahmen verwenden. Dies ist für den in diesen Artikel verwendeten Kontext insofern von Relevanz, da das Ausmaß von schulischen Anforderungen im Steigen begriffen ist und es wichtig ist, die Entwicklung einer positiv motivationalen Einstellung frühzeitig anzusetzen.

SELLMO kann dank der kurzen Bearbeitungsdauer als sehr ökonomisches Testverfahren bezeichnet werden. Wichtige Voraussetzung für die Anwendung in der Praxis ist, dass die Jugendlichen sehr gut lesen können und auch das Verständnis für die Formulierungen aufbringen können. Ansatzpunkte für ein Beratungsgespräch finden sich bei der gezielten Betrachtung der einzelnen Items. Dabei liefern die Items zu den Leistungszielen vornehmlich Informationen zu einer psychologischen Beratung der Schüler_innen, während sich aus denen zur Arbeitsvermeidung Konsequenzen für die Praxis in Bezug auf die Arbeit mit den Eltern ableiten lassen. Jedoch stand dieser Umstand nicht im Mittelpunkt des vorliegenden Artikels. Es zeigen sich ein enger Zusammenhang zwischen der Lern- und Leistungsmotivation sowie der Attribuierung im Sinne der individuell getriggerten Zuschreibungen von Ursachen für Erfolg bzw. Misserfolg, sowie das Selbstkonzept der Jugendlichen. Obwohl es sich um Schüler_innen in der Sekundarstufe 2 handelt, wäre es unter Umständen notwendig, eine Sprachstandserhebung durchzuführen um festzustellen, ob SELLMO angewendet werden kann.

Als potentiell nachteilig hat sich die Likert-Skala erwiesen, die eine denkbare Orientierung zur Mitte zeigt. Jedoch können aus den SELLMO-Ergebnissen verschiedene Hinweise abgeleitet werden, die auf ein mögliches schulisches Underachievement abzielen. Dies hat insbesondere Bedeutung für Volksschüler_innen, bei denen dieses Underachievement noch im Verborgenen liegt, da sie noch nicht wirklich durch negative Noten auffällig sind. Hier bietet sich der Einsatz gezielter pädagogischer Maßnahmen zur Intervention bei Underachievem

an, wie etwa die Vorgabe von realistischen Zielen durch die Lehrkräfte oder der Förderung von subjektiver Bezugsnormorientierung.

Begleitend zum Einsatz von SELLMO bietet sich weiters an, die intellektuellen Fähigkeiten mittels dem standardisierten Intelligenztest HAWIK-III von Wechsler zu messen und auch zusätzlich eine Abklärung des schulischen Selbstkonzepts anhand SESSKO vorzunehmen. Das schulische Selbstkonzept sollte sicherlich bei zukünftigen Erhebungen als weiteres Surrogat herangezogen werden.

Literatur

Bühner, M. (2011). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. (3. Auflage). München: Pearson Education.

Daseking, M.; Lemcke, J.; Petermann, F. (2006). Testbesprechung. *Kindheit und Entwicklung*, Vol.15, Nr.2, S. 129-132.

Fischer, B.; Kastner-Koller, U.; Deimann, P. (2004). Testbesprechung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. Vol.36, Nr. 1, S. 59-61.

Graf, D. (2012): SELLMO, Online. Quelle: <http://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatungpdfmuc/regionalkurs2012/sellmo.pdf>. Letzter Zugriff: 5.5.2019.

Grogger, G. und Svecni, E. (2007). Jugendliche im freiwilligen 10. und 11. Schuljahr an der Polytechnischen Schule. Ergebnisse der Befragung von Direktorinnen und Direktoren sowie von Jugendlichen zu Bedingungsfaktoren und Auswirkungen. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens, Department Evaluation und Schulforschung.

Moosbrugger, H. und Kelava, A. (2012). Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. (2. Auflage). Berlin und Heidelberg: Springer Verlag.

Spinath, B.; Stiensmeier-Pelster, J.; Schöne, C. und Dickhäuser, O. (2012). Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation. SELLMO. Manual. (2., überarbeitete und neu normierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Wilbert, J. (2011). Die Einsetzbarkeit der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) bei Schülern des Förderschwerpunkts Lernen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*. Jahrgang 62, Nummer 1: S. 11-17.

Strategien zur transdisziplinären Handlungskompetenz im Sportunterricht oder „Wenn sich die Idee mit der Angst versöhnt“

Nach dem Modell der professionellen Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006, 482), ist die motivationale Orientierung eine der wesentlichen Säulen unterrichtlichen Agierens. Abseits der Kriterien einer selbstbezogenen Kognition und einer entsprechenden Selbstwirksamkeitserwartung stellt sich v.a. die intrinsische Motivation von Lehrkräften, der sog. Lehrer_innenthiasmus (Bach 2013, 25) vor dem Hintergrund der offenen und subjektbezogenen Unterrichtsgestaltung als Brücke zum methodischen Handeln im Sportunterricht heraus. In Anlehnung an die Unterrichtsdidaktik der „Vorhabens-Idee“ (Laging 2006, 92) orientiert sich der Sportunterricht in der Primarschule am Sich-Bewegen-Lernen und bleibt in dieser Überlegung ergebnisoffen. Die Schüler_innen erleben sich damit in dem persönlichen Bewegungsfeld kompetent und entfalten in einem multidisziplinären Unterrichtshandeln ein motorisches Potential (Ziegler et al. 2012). Diese offene Unterrichtsgestaltung kann einerseits das didaktische Handeln der Studierenden in den Schulpraktischen Studien verunsichern, andererseits aber auch motivationale Prozesse durch ein kooperatives Miteinander in Gang setzen und Resonanzachsen entstehen lassen (Rosa 2018). Der kooperative Umgang gibt dem Unterricht eine geänderte Perspektive und lässt neue Sinndimensionen entstehen (Kolbert 2010, 19). Die Unterrichtsdidaktik spannt sich an dieser Stelle zwischen den Schüler_innen, den Lehrer_innen und der Sache auf (Scherler 2004) und orientiert sich somit an einem gewinnenden Resonanzdreieck (Rosa 2018, 411). Diese multidisziplinäre-mehrperspektivische Ausrichtung der Unterrichtshandlung öffnet die Möglichkeiten des Tuns und gibt der Handlungskompetenz einen neuen Rahmen.

„Erleben und Handeln können als die beiden wichtigen Momente gesehen werden in denen sich Sinn konstituiert. Der Sinn, auch und gerade des Sports und Schulsports, liegt darin, daß (sic!) man ihn macht und seinen Wert sogleich sinnlich erlebt.“
(Ehni, 2000, 11).

1. Theoretische Rahmung

Sport ist ein sehr beliebtes Fach, indem die Schüler_innen ein positives emotionales Muster aufweisen und eher sehr gute Noten bekommen. Insgesamt geben 76% der 10–14 jährigen Schüler_innen an, dass sie mit dem Sportunterricht sehr zufrieden sind (Hummel/Schierz 2006, 149). 81,8% der

Schüler_innen haben Spaß am Unterricht und 85,9% der Schüler_innen fühlen sich unmittelbar nach dem Unterricht wohl (Digel 1996, 331). Immerhin gehen 75% der Schüler_innen gerne in den Sportunterricht (Gerlach et al 2006, 134). Auch die unterrichtende Sportlehrperson wird als sehr positiv wahrgenommen und mit den Merkmalen sportlich, selbstbewusst, fähig und engagiert dargestellt (Altenberger et al, 2005, 73). Die Beliebtheit des Faches und der Lehrperson lässt aber noch keinerlei Rückschlüsse auf die Unterrichtsqualität an sich zu. Strukturiertheit und Organisiertheit des Unterrichts liegen in der Bewertungsskala im unteren Bereich (Gerlach et al 2006, 143) und die Vermittlung der Ziele wird im Sportunterricht als nicht ausreichend beschrieben (Digel 1996, 330). Gleichwohl

benennen 78% der Studierenden der Grundschulausbildung Angst und Unsicherheit als vordergründige Emotionen unterrichtlichen Agierens im Fachbereich Bewegung und Sport (Rauter, 2018).

Nach Weinert (2001) baut die Handlungskompetenz von Lehrer_innen auf einem Zusammenspiel von Wissen, Können, Motivation, Werten und metakognitiven Fähigkeiten auf. Fenstermacher (1994) fasst die Handlungskompetenz in den beiden Bereichen theoretisch-formales Wissen und praktisches Wissen und Können zusammen.

Vor diesem Hintergrund haben Baumert/Kunter (2006) das Modell der professionellen Handlungskompetenz abgebildet, welches die Grundlage für die folgenden Überlegungen darstellt.

Im Fokus der Ausarbeitung steht die motivationale Orientierung, die auf den drei Säulen ruht (vgl. Abb. 1):

1. Selbstbezogene Kognition,
2. Intrinsische Motivation (Lehrer_innenenthusiasmus),
3. Selbstregulationsfähigkeit.

Als besonders zentral in dem Zusammenhang der folgenden Ausführungen ist an dieser Stelle die selbstbezogene Kognition zu nennen, welche u.a. die Selbstwirksamkeit mit einschließt. Baumert/Kunter definieren Selbstwirksamkeit als „(...) die Überzeugung einer Person, über die Fähigkeiten und Mittel zu verfügen, um diejenigen Handlungen durchführen zu können, die notwendig sind, um

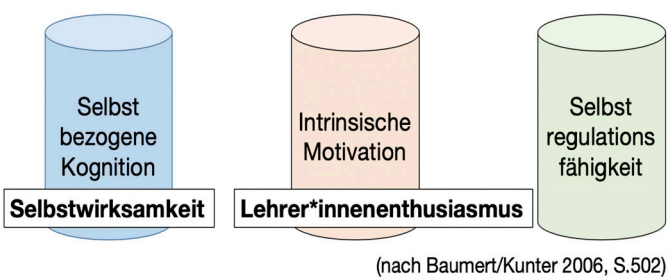


Abb. 1: Motivationale Orientierung

ein definiertes Ziel zu erreichen.“ (Baumert/Kunter 2006, 502). Allinder et al (1994) (zit. nach Bach 2013) konnten nachweisen, dass eine hohe Selbstwirksamkeit den Lehrer_innenenthusiasmus hebt, die Wertigkeit zum Berufsfeld gesteigert wird und Lehrer_innen mit einer hohen Selbstwirksamkeit Lernenden positiver und weniger kritisch begegnen können (Bach 2013, 73). Ein möglicher Zugang zu einer gelingenden Selbstwirksamkeit ist das bewusste Wahrnehmen einer sich im Unterrichtsprozess entwickelnden Resonanzachse. Dauerhafte Resonanzbeziehungen sind für Hartmut Rosa (2016) die wesentlichen Maßstäbe für ein gelingendes Leben. „Ob Leben gelingt oder misslingt, hängt davon ab, auf welche Weise Welt (passiv) erfahren und (aktiv) angeeignet oder anverwandelt wird und werden kann.“ (Rosa 2016, 53). Der Mensch ist von Natur an ein Beziehungswesen und im Prozess eines gelingenden Weltverhältnisses abhängig vom Grad der Verbundenheit gegenüber anderen Menschen und Dingen. Schule und Unterricht können dazu beitragen ein erstes Resonanzbewusstsein zu entwickeln, wenn sie versuchen, Schule für alle Kinder und Jugendlichen zu einem Resonanzraum werden zu lassen. Vor diesem Hintergrund entwickelt Rosa ein Bildungsverständnis, in dem es darum geht, Subjekt und Welt zueinander zu bringen (Weinhandl 2018, S.9). Ein resonantes Weltverhältnis ruht auf einer doppelten Resonanzfähigkeit, zum einen zwischen Selbst und Körper, zum anderen zwischen Körper und Welt (Rosa 2016, 71). Die ersten grundlegenden Welterfahrungen des Menschen passieren im „Sich-Bewegen“ und werden leiblich inszeniert. In ihrem Bewegungslernen suchen Menschen die Grenzen ihres Könnens und Wissens, um sich im Prozess der Umweltexploration körperlich zu entfalten (Ehni 2013, 34). Dies erfordert v.a. eine bewusste Wahrnehmung der Leiblichkeit, des eigenen Körpers im Raum, eine „körperliche Weltbeziehung“ oder auch ein ganz stabiles „in-die-Welt-Gestelltsein“ (Rosa 2016, 83). „Die naheliegendste und grundlegendste Antwort auf die Frage, wie wir in die Welt gestellt sind, lautet: Mit den Füßen.“ (Rosa 2016, 83). Dieses „pro-

zesshafte In-Beziehung-Treten mit einer Sache“, (Rosa 2016, 7) definiert Rosa als „Weltbeziehungs-bildung“. Voraussetzung für diesen Bildungsprozess ist die „Eröffnung und Etablierung von Resonanzachsen“ (Rosa 2016, 428). Demzufolge sind Resonanzachsen stabile Bezugfelder, auf die sich das Subjekt in den Lernprozessen immer wieder beziehen kann und die dem Lernenden das nötige Vertrauen und die ansprechende Selbstwirksamkeit ermöglichen. Diese Bezugfelder sind von Subjekt zu Subjekt sehr unterschiedlich ausgeprägt und finden sich je nach individuellem Engagement im Sport, in der Musik, in der Religion oder in der Politik. Nach Rosa muss im Unterricht die Resonanzsensibilität der Schüler_innen durch die Lehrer_innen wahrgenommen werden. Dies erfordert eine hohe Selbstwirksamkeit und Stabilität der Lehrenden und einen ausgeprägten Lehrer_innenenthusiasmus. „Die Idee ist, dass der Lehrer durch seine Begeisterung den Stoff zum Sprechen bringt, und damit beginnt der Stoff auch für die Schüler zu sprechen.“ (Rosa 2016, 48). Angesichts dieser Tatsache wird die Ressource und der Wert, den der Körper für eine „reproduktive Weltbeziehungs-bildung“ (Rosa 2016, 166) darstellt, offenbart. „Leiblichkeit ist die Bewegung, in der Innen und Außen ineinander übergehen.“ (Fuchs 2018, 25). „Nicht das Verfügen über Dinge, sondern das in Resonanz treten mit ihnen, sie durch eigenes Vermögen – Selbstwirksamkeit – zu einer Antwort zu bringen und auf diese Antwort wiederum einzugehen, ist der Grundmodus lebendigen menschlichen Daseins.“ (Rosa 2018, 38). Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport sollte sich der Verantwortung bewusst sein, hier über den Weg der eigenen Leiblichkeit zentrale Resonanzachsen bilden zu können. „Über den Körper schreibt sich die Welt in das Subjekt“ (Rosa, 2016, 146). „Ein nicht-leiblicher Weltbezug ist nicht denkbar (...).“ (Rosa 2016, 146).

Die Begeisterungsfähigkeit der Lehrkraft und die Qualität der Lehrer_innen-Schüler_innen-Beziehung sind maßgebliche Faktoren für das Gelingen von Bildungsprozessen (Weinhandl 2018, 12). Die-

ses Bildungsverständnis fordert die Konzeption der schulpraktischen Studien wie folgt zu überdenken.

2. Schulpraktische Studien

Die Schulpraktischen Studien stellen sich mitunter als konstruiertes Modell von Praxis dar und basieren auf einer Beobachtungsperspektive durch mehr oder weniger seltene Besuchssysteme. Diese durchwegs distanzierte Beobachtungsperspektive ermöglicht einen reflexiven und zuweilen konstruktiven Diskurs zwischen wissenschaftlichen Theorien und praktischen Positionen. Die Integrationsthese verknüpft Wissen und Können und verbindet wissenschaftliche und praktische Ausbildungsteile miteinander und versucht eine konstruktive Beziehung zwischen diesen beiden Polen herzustellen. Das Lernen liegt zwischen Theorie und Praxis und spiegelt sich in den Schulpraktischen Studien, wie Künzli formuliert, als „relativ stabile Verhaltens- und Wahrnehmungsänderung, wie sie auf Grund von Erfahrungen und deren Verarbeitung zustande kommt“ (Künzli 2009, 114f) wider. Koch (1988) ortet den Lernprozess als Ursache oder als Beweggrund. Wird das Lernen durch eine Ursache ausgelöst, so ist es immer eine Folge, eine Reaktion. Dem Lernenden sind die Beweggründe nicht unmittelbar bewusst. Verhaltensänderungen werden von außen initiiert. Das Lernen durch Beweggründe hat eine Einsicht zur Folge und wird im reflexiven Diskurs ausgelöst. Dieser Prozess lässt sich in den schulpraktischen Studien immer wieder beobachten. Die Selbstbegegnung ermöglicht Erfahrungsraum und löst nach Meyer-Drawe (2005) den Anfangspunkt des Lernens, die Erkenntnis aus. Und diese Erkenntnis im praktischen Tun basiert auf theoretischem Wissen im transdisziplinären Spannungsfeld, indem klar zwischen Wissenschaft und Könnerschaft differenziert wird (Alkemeyer et al 2015, 13).

Die Studie „Lernen im Praktikum und in Stellvertretungen“ von Hascher (2007) zeigt, dass Stu-

dierende in den Schulpraktischen Einheiten selten theoriegeleitet, sondern meist intuitiv handeln und primär durch Beratung und Imitation Lernprozesse ausgelöst werden. Messmer (2013) formuliert, dass erworbenes theoretisches Wissen im Unterricht die Handlungssicherheit der Lehrperson (in diesem Fall der Studierenden) nicht ausreichend festigen kann. Das Problem ist nach Messmer (2013, 38f) nicht das Nicht-Wissen, sondern die Nicht-Verzahnung. Die Überleitung vom theoretischen Wissen zum praktischen Üben kann nur dann gelingen, wenn entsprechend vorbereitet, begleitet und ausgewertet wird, dies gelingt besonders gut im forschungsbetonten und reflexiven Praktikum.

Die Sportdidaktik hat in den letzten Jahrzehnten stark differente Handlungsmuster diskutiert:

1. Das klassische pragmatisch-qualifikatorische Konzept im Sinne einer primären Fokussierung auf die Sportarten.
2. Ein intermediäres Konzept, welches u.a. die Mehrperspektivität und Kooperation abbildet und primär handlungszentriert ausgerichtet ist.
3. Ein kritisch-emanzipatorisches Konzept, das die Körpererfahrung in den Mittelpunkt schulischer Zielorientierung stellt.

Die Konzepte pendeln zwischen basalen Handlungsfähigkeiten (Schierz/Thiele 2013) und reflexiven Handlungsfähigkeiten hin und her. Die intermediären Konzepte, wie Mehrperspektivität (Ehni 2000), Kooperatives Lernen (Bähr 2008), sinnverstehende Zugänge (Kolbert 2010) u.a. stellen Lern- und Bildungsprozesse in den Fokus des Unterrichtsgeschehens und machen die Sinnfrage im Bewegungshandeln an sich bedeutsam. Nicht mehr das normative Konzept dient der Orientierung, sondern zunehmend gewinnt auch in der Sportdidaktik die Handlungslogik der Lernenden und der Lehrenden an Gewichtung (Messmer 2013, 27f).

Vor diesem Hintergrund muss im Sinne eines forschungsbetonten und reflexiven Praktikums disku-

tiert werden, welches der Konzepte und Modelle die anregenden Lernprozesse zur Handlungskompetenz der Studierenden abbilden kann. Im Fokus steht dabei das didaktische Theoretisieren, es geht um die Theorie des Unterrichts. Demnach wurde in der folgenden Überlegung ein transdisziplinärer erwägungsorientierter Ansatz gewählt, um

1. durch die Transdisziplinarität die Bereiche Wissenschaft und Könnerschaft (Theorie und Praxis) klar zu strukturieren und im Unterricht zu verorten,
2. den Bewegungslernprozess im Sinne eines forschenden Ansatzes in die Richtung einer Erwägungsorientierung zu bringen, den Unterricht für Handlungsprozesse demzufolge zu öffnen und
3. den Studierenden dadurch eine Plattform zur „Förderung der Entwicklung von reflexiven Routinen“ (Blanck 2012, 223) zu ermöglichen.

Das komplexe Handeln erfordert ein vernetztes Denken. „Gerade in der Verbindung von Denken und Handeln liegt eine Chance der wechselseitigen Bereicherung der subjektiven Fähigkeiten beim Lernenden.“ (Moegling 2010 S.15).

3. Erwägungsorientierte Handlungsperspektiven

Erwägungspädagogik ist eine Pädagogik, die qualitative Alternativen in den Lernprozess integriert und Strategien zum Umgang mit Lösungen und Positionen im Unterrichtsprozess öffnet. Sie fördert demzufolge ein „Denken in Möglichkeiten“ (Blanck 2012) aller Beteiligten und gibt einen völlig neuen Blick auf den Umgang mit Vorgaben und Entscheidungen anderer. Es ist immer reflexiv zu erwägen, wo man sich auf Vorgaben, (z.B. dem tradierten Wissen oder entsprechenden Routinen, wie das Bewegungslernen nach methodischen Übungsreihen) verlassen und den Lernprozess damit zeitlich entlasten kann oder aber wo man in Erwägungsprozesse und forschendem Handeln ein-

tauchen kann. In diesen reflexiven Erwägungsprozessen geht es v. a. um den kritischen Umgang der Lehrpersonen von Wissen/Können, Nicht-Wissen/Nicht-Können und Ungewissheiten bei der Gestaltung von Unterricht. „Bildung im erwägungsorientierten Entscheidungsmodus erfordert von den Beteiligten eine Haltung des distanzfähigen Engagements, bei dem ein Sich-Positionieren und Engagieren für eine Position einhergeht mit einer kritisch reflexiven Aufmerksamkeit für mögliche Verbesserungen.“ (Blanck 2018). Das Konzept der Erwägungsorientierung hilft die Ebenen zwischen Wissen und Nicht-Wissen bzw. Ungewissheiten zu differenzieren. Für den (Bewegungs-) bildungsprozess und das Planen von Unterricht bedeutet Erwägungsorientierung konkret:

1. Das Sichtbarmachen von motorischen Grenzen des jeweiligen Wissens/Könnens und Offenlegung von Nicht-Wissen/Nicht-Können. Lebensweltliche Fragestellungen werden in den (Bewegungs-) Handlungsprozess integriert, um Alternativen zu ermöglichen.
2. Im Wesentlichen geht es darum, kritisch-reflexiv einschätzen zu können, wann es jeweils überhaupt erforderlich ist, umfassend zu erwägen und wo man sich auf Routinen und Vorgaben von z.B. Expert_innen verlassen möchte.
3. Es kommt darauf an, gemeinsam die Vorteile der kontroversen Alternativen v.a. auf der lebensweltlichen Ebene zu nutzen, um die Grenzen des Wissens und Könnens offen zu legen.

4. Die praktische Überleitung im theoretischen (Bewegungs-)Handeln

In Anlehnung an das Kasseler Intensivpraktikum (Bosse/Messner 2007) wurde ein allgemeindidaktisches Blockpraktikum mit einem semesterbegleitenden Fachdidaktischen Studium gekoppelt und in den Stufen: Modelling, Coaching, Scaffolding, Fading und Reflection strukturiert. 63 Studierende des 5. Semesters betreuten in einer Grundschule die Unterrichtseinheiten Bewegung und Sport in

mehreren Klassen über den gesamten Zeitraum eines Semesters. Im Rahmen eines Blockpraktikums entwickelten die Studierenden multidisziplinäre Unterrichtsmodelle und erprobten diese im Handlungsprozess. Das Ziel war es, Studierende in ihrer Unterrichtstätigkeit durch ein bewährtes transdisziplinäres Unterrichtsmodell auf der Handlungsebene zu unterstützen, ihnen die Angst vor dem offenen Unterricht in der Sporthalle zu nehmen und Strategien für eine ergebnisoffene und erwägungsorientierte Handlungskompetenz zu vermitteln, die Möglichkeiten der Handlungskompetenz dadurch zu erweitern (Messmer 2011).

Das Transdisziplinäre der Unterrichtsmodelle begründet sich auf der Teilung des Themenbereiches in zwei völlig differente Inhaltsebenen und soll am Beispiel der Stunde zum Thema: „*Gegenüber jeder Aktion steht eine Reaktion (Isaac Newton)*“ dargestellt werden. Ausgangslage ist die Schulung der Reaktionsfähigkeit mit der erweiterten Überlegung und Lernerwartung: Die Schüler_innen wissen um ihre Reaktionsmöglichkeiten und können situativ variabel auf eine Aktion reagieren. Diese Formulierung öffnet den Bereich der Möglichkeiten. Abseits der klassischen methodischen Ausführungen der Bewegungsperspektive in spielerischer Form - optische, akustische, visuelle Reaktion und Reaktion mit/auf die unterschiedlichsten Materialien (z.B. Ball/Seil) - wird die Erwägung der Reaktion in der Lebensperspektive miteinbezogen. Man reagiert auf die motorisch-leibliche Aktion, indem man z.B. bewusst schnell oder langsam reagiert, bewusst sozial taktierend agiert oder in Resonanz mit dem Gegenüber sich synchron handelnd verhält. Reaktionsfähigkeit bedeutet in diesen Überlegungen nicht nur und ausschließlich schnell zu reagieren im Sinne von „Höher-Schneller-Weiter“, sondern v.a. klug zu reagieren.

Aus dieser Perspektive lassen sich die folgenden Fragestellungen ableiten:

1. Wird die Lehrer_innen-Selbstwirksamkeit, insbesondere die Merkmale der Angst und der Un-

- sicherheit, durch transdisziplinäres-erwägungsorientiertes Lehrer_innenhandeln verändert? (Selbstwirksamkeit)
2. Kann durch ein transdisziplinäres-erwägungsorientiertes Unterrichtshandeln in Bewegung und Sport die Planungskompetenz verdichtet werden? (Unterrichtsstruktur)
 3. Wenn sich „die Idee des Unterrichts mit der Angst versöhnt“, kann die offene Handlungskompetenz das unterrichtliche Geschehen strukturieren und das methodische Agieren festigen? (Handlungskompetenz)

Mittels Videoanalyse, reflexiv angelegtem Diskurs, Fremdbeobachtung und Fragebogenerhebung wurden die Daten entsprechend ausgewertet und kategorisiert. Als zentrale Säulen für die Selbstwirksamkeit in der Ergebnisbeurteilung wurden der reflexive Diskurs (Selbstbeurteilung) und der Fragebogen wahrgenommen und werden daher im folgenden letzten Abschnitt im Detail ausgeführt.

5. Ergebnisinterpretation

Der reflexive Diskurs diente v.a. der Selbstbeurteilung zur Kompetenzmessung. Die Studierenden verfassten einen Text anhand leitender Fragestellungen und stellten ihren Lerngewinn im Sinne einer Kompetenzformulierung dar. Vor diesem Hintergrund wurde die subjektive Überzeugung, inwieweit Kompetenzziele erarbeitet wurden, abgebildet. Anhand der genannten Ebenen Selbstwirksamkeit - Unterrichtsstruktur und Handlungskompetenz - wurden die Formulierungen codiert und ausgewertet.

5.1. Selbstwirksamkeit

Auf der Ebene der Selbstwirksamkeit formulierten die Studierenden, dass sie ihre handlungsorientierte Sicherheit durch den Praxis-Theorie Bezug stärken konnten. Durch die mehrperspektivische und erwägungsorientierte Formulierung der Lernerwartun-

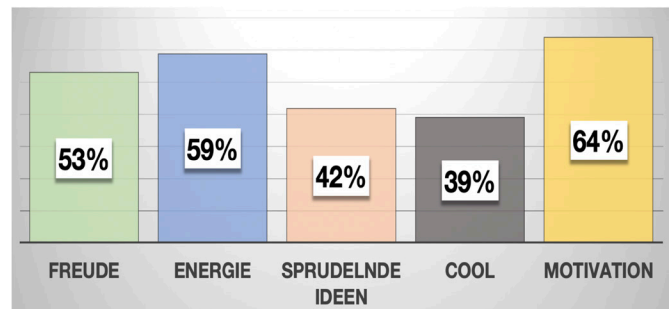


Abb. 2: Selbstwirksamkeit

gen wurde es klar, was der Unterricht ermöglichen kann. Diese situativ-variable Flexibilität und das Eingehen auf die Möglichkeiten der Kinder öffnete den Raum für Resonanzsensibilität und bewahrte den Studierenden ausreichend Spielraum für Interaktionsprozesse. Damit konnten die Studierenden ihrer Angst vor dem Unterricht in der Sporthalle begegnen – ganz nach dem Motto, „das funktioniert ja wirklich“.

In der Fragebogenerhebung formulierten im Bereich der Emotionen nach dem abgelaufenen Semester keine der Studierenden mehr Angst oder Unsicherheit. 53% gaben an, dass sie Freude empfinden, 59% formulierten die Begriffe Energie, 42% sprudelnde Ideen, 39% „Cool“ und 64% Motivation (vgl. Abb. 2).

5.2. Unterrichtsstruktur

Auf der Ebene der Unterrichtsstruktur ergaben sich folgende Zuordnungen:

1. Durch die Planungsunterlage wurde die Gliederung vereinfacht und der Unterricht übersichtlicher.
2. Die Möglichkeit zur Kreativität lässt über Übungen nachdenken und verhilft damit zur Sicherheit.

Die Fragebogenerhebung bestätigt diese Aussagen, auf einer 5stelligen Likert-Skala gaben 91% der Studierenden an, dass sich die Idee der Unterrichtsstruktur im letzten Semester sehr verändert bis verändert hat. 87% bestätigen, dass sich durch

ein transdisziplinäres-erwägungsorientiertes Unterrichtsthema die Unterrichtsstruktur erleichtert. 96% geben an, dass sie sich durch die Erfahrungen im letzten Semester fähig fühlen, Unterrichtsstrukturen situativ variabel anzupassen.

5.3. Handlungskompetenz

Im Bereich der Handlungskompetenz formulierten die Studierenden im Detail:

1. „Ich habe in meinem Handeln offener und flexibler reagiert, so konnte ich auf die Lernenden mehr eingehen.“
2. „Durch die Freude der Kinder habe ich bemerkt, dass man sich nicht vor neuen Dingen scheuen soll.“
3. „Ich habe bemerkt, dass es auch im Sportunterricht Sinn macht, wenn die Lernenden aktiv am Lernprozess beteiligt sind.“
4. „Ich bin motiviert, jetzt auch anspruchsvollere Bewegungsaufgaben durchzuführen, ohne dabei allzu ängstlich zu sein.“

In der Fragebogenerhebung gaben 75% an, dass sie jetzt besser an der Zielbewegung orientiert sind, 92% sagen, dass es ihnen sehr leicht fällt auf die Kreativität der Kinder einzugehen, 96% bestätigen, dass sich ihre Idee zur „*Erwägung von Bewegungsmöglichkeiten*“ durch die Erfahrungen im letzten Semester verändert hat.

Die Ergebnisse des Projektes zeigen, dass eine transdisziplinäre Unterrichtshandlung im Sportunterricht den Selbstwert und den Enthusiasmus der Lehrenden unterstützt und dadurch die Motivation und die Sicherheit im didaktischen Vorgehen in den schulpraktischen Studien fördert. Die transdisziplinäre-mehrperspektivische Ausrichtung der Unterrichtshandlung öffnet die Möglichkeiten des Tuns und gibt der Unterrichtsgestaltung im Fachbereich einen neuen Rahmen.

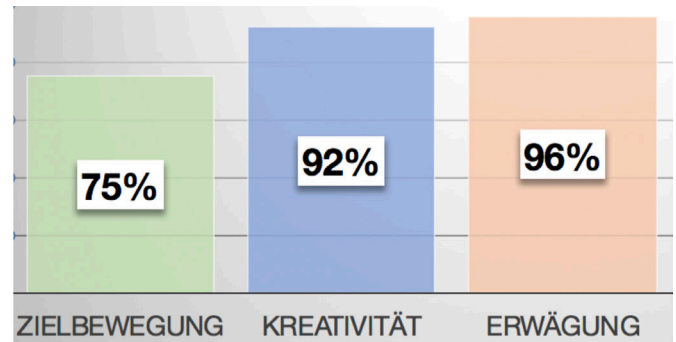


Abb. 3: Handlungskompetenz

Literatur:

Alkemeyer, T./Schürmann, V./Volbers, J. (2015). Praxis denken. Konzepte und Kritik. Wiesbaden: Springer.

Bach, A. (2013). Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. Münster: Waxmann.

Baumert, J./Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), S. 469-520.

Bähr, I. (2005). Kooperatives Lernen im Sportunterricht. In: Sportpädagogik, 29 (6). S. 4-9.

Blanck, B. (2012). Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten. Theoretische Grundlagen und Handlungsperspektiven. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Bosse, D./Messner, R. (2007). Intensivpraktikum – wie Lehrer/innen-Können universitär angebahnt werden kann. In: Kraler, C./Schratz, M. (Hrsg.). Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Münster: Waxmann. S. 53-70.

Digel, H. (1996). Schulsport – wie ihn Schüler sehen. In: sportunterricht, 45. (8). S. 324-339.

Ehni, H. (2000). Vom Sinn des Schulsports. In: Wolters, P./Ehni, H./Kretschmer, J./Scherler, K.-H./Weichert, W.: Didaktik des Schulsports. Schorndorf: Hofmann. S. 9-35.

- Ehni, H. (2013). Die Bachüberquerung als pädagogische Herausforderung. In: Dietrich, K./Ehni, H./Eichberg, H./Nagbol, S. (2013). Erkunden und Spielen lehren, fördern, lassen. Kindliches Bewegen pädagogisch verstehen. Baltmannsweiler: Schneider. S. 31-37.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and known: The nature of knowledge in research on teaching. In: Review of Research on Teaching, 20, S. 3-56.
- Fuchs, T. (2018). Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gerlach, E./Kussin, U./Brandl-Bredenbeck, H.P./Bretschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In: Deutscher Sportbund (Hrsg.). DSB-Sprint-Studie. Aachen: Meyer & Meyer. S. 203-227.
- Hascher, T. (2007). Exploring students' well-being by taking of looks into the classroom. Hellenic Journal of Psychology (4). S. 331-349.
- Hummel, A./Schierz, M. (2006). Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland. Schorndorf: Hofmann.
- Koch, G. (1988). Lernen mit Bert Brecht. Bertolt Brechts politisch-kulturelle Pädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Kolbert, B. (2010). Ein sinnverstehender Zugang zur Gestaltung von Bewegungs-, Spiel- und Sportunterricht. Aachen: Meyer & Meyer.
- Künzli, R. (2009). Massiver Paradigawechsel“ oder „Nichts radikal Neues“? Anmerkungen zur historischen Verortung von Bildungsstandards. Beiträge zur Lehrerbildung 27. Jg., H. 1, 2009, S. 113-124.
- Laging, R. (2006). Methodisches Handeln im Sportunterricht. Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre. Seelze-Velber: Klett.
- Messmer, R. (2011). Ordnungen der Alltagserfahrung. Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer
- Messmer, R. (Hrsg.). (2013). Fachdidaktik Sport. Bern: Haupt.
- Meyer-Drawe, K. (2005). Anfänge des Lernens. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Erziehung – Bildung – Negativität. Theoretische Annäherungen. Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität. Exemplarische Studien. Weinheim/Basel 2005, S. 24-37.
- Moegling, K. (2010). Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht: Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns. Immenhausen: Prolog.
- Paechter, M., Stock, M., Schmolzer-Eibinger, S., Slepcevic-Zach, P. & Weirer, W. (2012). Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rosa, H. (2016). Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2018). Unverfügbarkeit. Salzburg: Residenz.
- Schierz, M./Thiele, J. (2013). Weiter denken – Umdenken – Neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In: Aschebrock, H. (Stibbe, G. (Hrsg.). Didaktische Konzepte für den Schulsport. Aachen: Meyer & Meyer. S. 122-147.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: D. S. Rychen & L. Hersh Salganik (Hrsg.), Defining and Selecting Key Competencies. Seattle: Hogrefe & Huber. S. 45-65.
- Weinhandl, A. (2018). Brauchen wir eine neue Pädagogik? Zu Hartmut Rosas Entwurf einer Resonanzpädagogik. In: ph publico (15). Eisenstadt: Weber. S. 7-12.

Ziegler, E.; Stern, E.; Neubauer, A. (2012). Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung. In: Paechter u.a. (Hrsg.). Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz. 14-26.

Quellen

Blanck, Bettina (2018). Zur Transition vom Übernahmemodus hin zum Entscheidungsmodus – eine Herausforderung für erwägungsorientierte Lehrer_innenbildung Vortrag im Rahmen der i-days der Pädagogischen Hochschule Burgenland, Eisenstadt 12.11.2018.

Rauter, Gundl (2018). Multidisziplinäre Unterrichtsarchitekturen als motivationale Orientierung im Sportunterricht der Primarstufe. Vortrag im Rahmen der DGfE- Jahrestagung der Kommission Sportpädagogik an der Universität Hamburg, 1.12.2018.

Stefan Meller

Ein NAWI-Tag an der Volksschule

Im Rahmen des Naturwissenschafts-Forschungstages (kurz: NAWI-Tag) an der Volksschule Marz entwickelten Studierende der PH Burgenland versuchsorientierte Lernumgebung zu unterschiedlichen naturwissenschaftlichen Themenfeldern. Die Möglichkeit zur praktischen Erprobung ihrer Ausarbeitungen bot den Studierenden die Gelegenheit, Bildungsforschung und Schulpraxis als zusammenhängende und sich wechselseitig beeinflussende Disziplinen zu erleben.

Einleitung

Der Sachunterricht nimmt im Kanon der Fachdidaktiken der Primarstufe einen besonderen Stellenwert ein, hat er doch den Anspruch, Schüler_innen darin zu unterstützen, „sich die natürliche, soziale und technisch gestaltete Umwelt bildungswirksam zu erschließen und dabei auch Grundlagen für den Fachunterricht an weiterführenden Schulen zu legen“ (GDSU 2002, S. 2). Mit den unterschiedlichen Bezugsdisziplinen geht eine Fülle an Unterrichtsinhalten und fachdidaktischen Arbeitsweisen einher. Lehrpersonen kommt im Sachunterricht damit die schwierige Aufgabe zu, geeignete Inhalte nach dem Prinzip der Exemplarität auszuwählen (Erfassen bzw. Verstehen wesentlicher Lerninhalte anhand beispielhaft ausgewählter Unterrichtsthemen) und im Sinne der genetischen Orientierung (Berücksichtigung individueller Vorkenntnisse bzw. Präkonzepte) aufzubereiten, damit die Schüler_innen ein tragfähiges Wissensgerüst für die Bezugsdisziplinen in der Sekundarstufe aufbauen (Köhnlein 2011).

Einige Inhaltsbereiche des Sachunterrichts erhalten dabei jedoch weniger Aufmerksamkeit als andere, empirische Ergebnisse belegen etwa einen anhaltenden Rückgang von naturwissenschaftlich-tech-

nischen Inhalten (Köster 2002). Als Gründe dafür werden persönliche Vorlieben der Lehrpersonen bzw. die Abneigung gegenüber bestimmten Themengebieten (etwa durch leidvolle Erfahrungen in der eigenen Schulzeit) oder die falsche Bewertung der Wichtigkeit naturwissenschaftlicher Inhalte genannt.

Der Aufbau eines wissenschaftlich fundierten Weltverständnisses im Sachunterricht verlangt jedoch nach naturwissenschaftlichen Lerninhalten, da diese eng mit Versuchen und Experimenten verknüpft sind, die Kindern Einblicke in Naturphänomene gewähren und sie zu weiterführenden Fragestellungen ermutigen sollen, deren Beantwortung einer wissenschaftlichen Herangehensweise bedarf (Alberts 2016).

Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrer_innenbildung wird im bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurs intensiv diskutiert. Auch in der naturwissenschaftlichen Sachunterrichtsdidaktik stellt sich für Lehrende von Pädagogischen Hochschulen die Frage, in welchem Ausmaß eine solche Verknüpfung von Theorie und Praxis geschehen kann bzw. pädagogisch-didaktisch sinnvoll ist. Um der Diskrepanz der eben genannten Forderung nach mehr Naturwissenschaft im Sachunter-

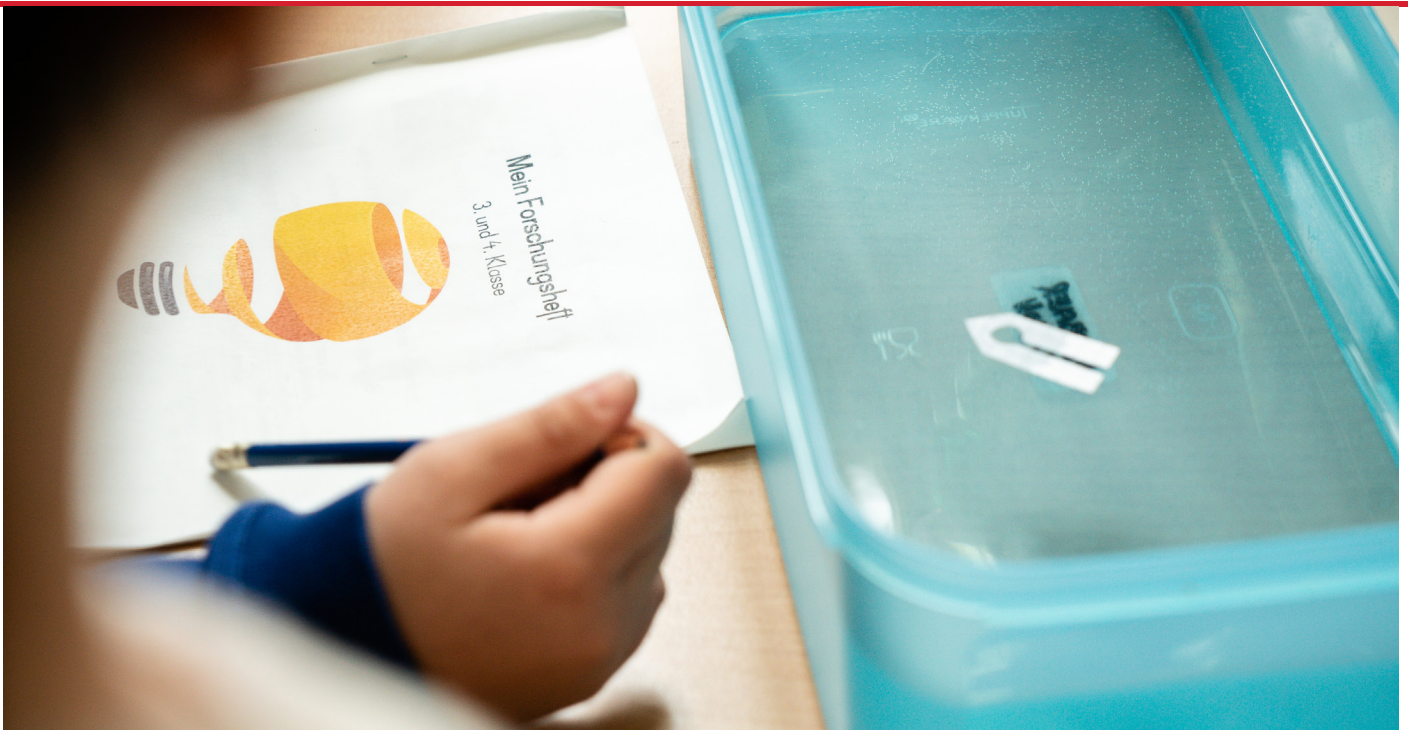


Abb. 1: Forschungsheft (eigene Darstellung)

richt und des scheinbaren Fehlens ebendieser in der schulischen Praxis zu begegnen und um angehende Volksschullehrer_innen zur Gestaltung versuchsorientierter Lernumgebungen zu befähigen, wurden im Rahmen der Lehrveranstaltungen „Naturwissenschaft und Technik“ und „Physik“ theoretische Inhalte und ihre praktische Umsetzung verknüpft. Als Ergebnis veranstalteten 46 Studierende des 2. Semesters für die Kinder der Volksschule Marz am 10. April 2019 einen NAWI-Tag.

Pädagogische Theorie – Erkenntnisgewinn im naturwissenschaftlichen Sachunterricht

Den Ausgangspunkt für die Vorbereitung des NAWI-Tages bildete die Lehrveranstaltung „Naturwissenschaft und Technik“ im Wintersemester 2018/19. Die Studierenden erlangten hier theoretische Grundlagen zu den Vorstellungen und Arbeitsweisen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Nachdem die Begriffe „Versuch“ und „Experiment“ näher betrachtet wurden, gingen die Studierenden der Frage auf den Grund, ob Volksschulkinder kognitiv bereits in der Lage wären, alle Arbeitsbereiche eines Experiments bewältigen zu können (von der Hypothesenbildung auf Basis fachwissenschaft-

licher Vorüberlegungen über die Versuchsdurchführung, -beobachtung und -dokumentation bis hin zur Interpretation und den Schlussfolgerungen). Nach klassischer Ansicht reiche der kognitive Entwicklungsstand von Volksschulkindern noch nicht aus, um jene Denkschritte leisten zu können, die beim Experimentieren vonnöten seien. Neuere Forschungsergebnisse legen jedoch nahe, dass die Kinder sehr wohl dazu in der Lage seien, sofern die Aufgabenstellungen für sie verständlich aufbereitet sind (Sodian/Koerber 2007). Hier sei in erster Linie die Lehrperson gefragt, die bei den Kindern schrittweise die Entwicklung eines Verständnisses „von Wissenschaft als systematischen Prozess der Gewinnung von Erkenntnis (nature of science)“ anbahnen müsse (Alberts 2016, S. 27).

Konkrete Fragestellungen sollten den Ausgangspunkt jeglicher versuchsorientierter Lernsituation darstellen. Deshalb beschäftigten sich die Studierenden mit Texten zu lebensweltlichen Kinderinteressen (Wegener-Spöhring 2011) und zu Möglichkeiten des Umgangs mit Kinderfragen im Sachunterricht (Deibl 2015, Simon/Simon 2019). In einem weiteren Schritt wurden Kriterien betrachtet, die gute experiment-orientierte Lernumgebungen ausmachen, beispielsweise:



Abb. 2: Naturwissenschaftliche Phänomene mit Alltagsgegenständen erforschen (eigene Darstellung)

- Klarheit über Ziele
- Qualität der Aufgabenstellung
- Möglichkeiten zum selbstorganisierten Arbeiten
- Unterstützungsangebote durch die Lehrperson (Alberts 2016)

Der Aufbau von Problemlösekompetenz ist nach Ansicht der Bildungsforschung für die Entwicklung einer wissenschaftlichen Grundbildung zentral (ebd.), weshalb für den NAWI-Tag ein besonderes Augenmerk auf das selbstorganisierte Arbeiten der Kinder gelegt werden sollte. Auch zu Möglichkeiten des kindgerechten Dokumentierens von Experimenten wurden im Rahmen der Lehrveranstaltung theoretische Vorüberlegungen angestellt (Lanz

2010) und darauf aufbauend die Grundstruktur der Versuchsdokumentationen in einem gemeinsamen „Forschungsheft“ festgelegt: Vermutung --> Versuchsdurchführung --> Beobachtung --> Erklärung

Schulische Praxis – Organisation eines NAWI-Tages

Auf die theoretischen Vorüberlegungen folgte die praktische Umsetzung des Erlernten. Die Studierenden bekamen dafür die Aufgabe, Forschungsstationen zu folgenden Themenbereichen auszuarbeiten:

- Elektrizität
- Wärmelehre
- Optik

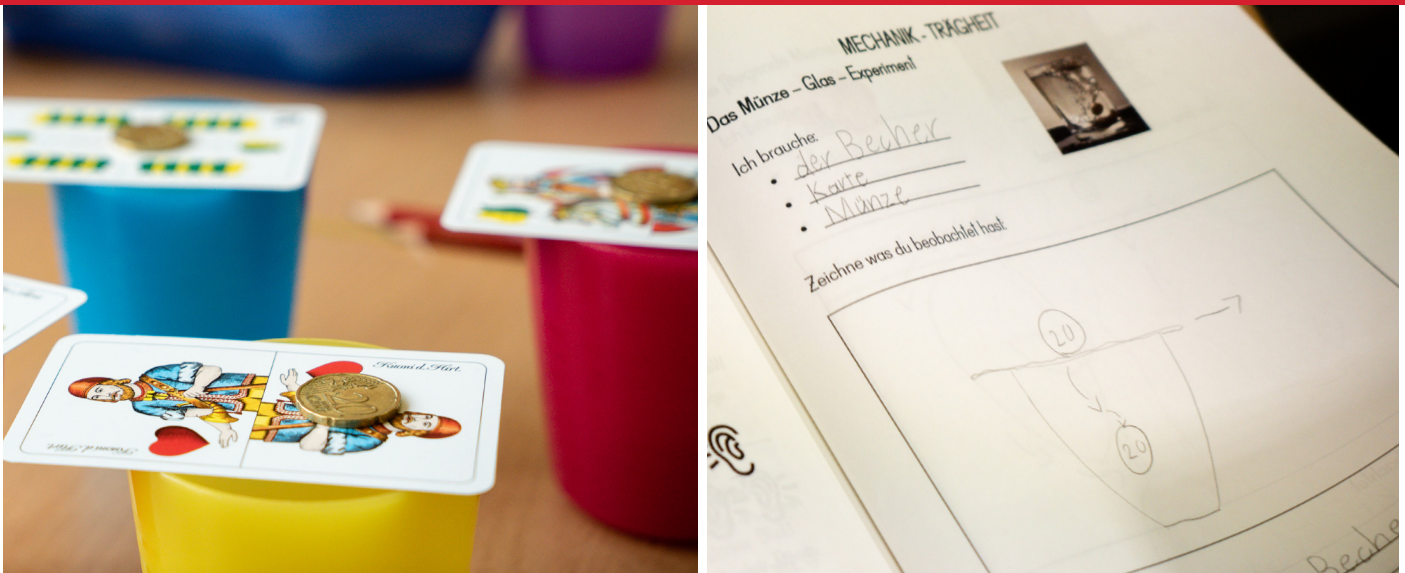


Abb. 3: Experiment zur Trägheit und Dokumentation im Forschungsheft (eigene Darstellung)

- Akustik
- Mechanik
- Astronomie

Jede Forschungsstation wurde sowohl für die Grundstufe 1, als auch für die Grundstufe 2 aufbereitet. Als Vorgabe von Seiten der Lehrveranstaltungsleitung wurde ein Zeitrahmen von 30 Minuten und (nach Möglichkeit) die Verwendung von Alltagsmaterialien bei der Durchführung der Station vorgesehen. Damit sollten die Studierenden und die Lehrer_innen an der Volksschule sehen, dass für naturwissenschaftliche Versuche im Sachunterricht nicht notwendigerweise spezielle Ausstattung vonnöten ist. Jede Station sollte außerdem gewisse Elemente beinhalten, wie eine kurze Einführung ins Thema, einen Lehrer_innen-Versuch sowie Möglichkeiten zum selbstständigen Forschen und Experimentieren für die Kinder. Damit sollte den Studierenden ein möglichst breites Spektrum an methodisch-didaktischen Lerngelegenheiten eröffnet werden.

In den Präsenzterminen der Lehrveranstaltung „Physik“ im Sommersemester 2019 hatten die Studierenden die Möglichkeit, ihre Forschungsstationen der gesamten Gruppe zu präsentieren und Rückmeldungen bzw. Verbesserungsvorschläge einzuholen. Parallel dazu wurde am Forschungsheft für die Kinder gearbeitet. Jede Gruppe gestaltete ihren

Teil individuell, später wurde alles zu einem gemeinsamen Forschungsheft zusammengefügt.

Am 10. April 2019 fand schließlich der NAWI-Tag statt. Die Studierenden bauten ihre Stationen vor Unterrichtsbeginn auf. Bei einer gemeinsamen Eröffnung um 8 Uhr im Turnsaal wurden die Kinder auf den NAWI-Tag eingestimmt und erhielten ihr persönliches Forschungsheft. Im Anschluss daran durchliefen die Kinder in Kleingruppen und nach Grundstufe unterteilt die sechs Forschungsstationen, alle 30 Minuten wurde gewechselt. Ein gemeinsamer Abschluss im Turnsaal mit Reflexionsrunde markierte das Ende des NAWI-Tages um 12 Uhr.

Fazit

Der NAWI-Tag als Versuch der Verknüpfung von Theorie und Praxis im Rahmen einer Sachunterrichtslehrveranstaltung bot allen beteiligten Akteur_innen einen erhofften Mehrwert:

- Die Studierenden konnten ihr theoretisches Wissen zum naturwissenschaftlichen Sachunterricht bzw. zur Planung und Durchführung von Experimenten in der Praxis erproben und bekamen damit einen Einblick in die Möglichkeiten und Herausforderungen derartiger Unterrichtssituationen. Sie erlebten unmittelbar, welche Lern- und Ver-

stehensprozesse bei den Kindern während des Experimentierens vor sich gehen und konnten positive Erfahrungen zu diesem Themenbereich des Sachunterrichts sammeln, die sie auch nach ihrer Ausbildung dazu motivieren sollen, ähnliche Inhalte mit ihrer Schulklasse zu behandeln.

- Die Lehrer_innen der Volksschule bekamen Ideen und Möglichkeiten präsentiert, die sie auch einfach und ohne großen Materialaufwand für ihre eigene Unterrichtspraxis nutzen können.
- Die Schüler_innen erlebten einen intensiven Forschungstag zu unterschiedlichsten naturwissenschaftlichen Themen, der ihnen vielfältige Lernanlässe bot und bei manchen auch die Neugierde für eine weiterführende Beschäftigung mit den Themen entfachte.

Durch das semesterübergreifende Projekt NAWI-Tag hatten die Studierenden die Möglichkeit, sich länger und intensiver einem Thema zu widmen, als dies bei einer klassischen Semesterlehrveranstaltung der Fall gewesen wäre. Der Ausblick auf die praktische Erprobung der Stationen in der Schule sorgte für zusätzliche Motivation und das verstärkte Bemühen, spannende Experimente vorzubereiten. Aus den Rückmeldungen der Studierenden geht hervor, dass das Wissen um die praktische Umsetzung der Lerninhalte auch der Behandlung der theoretischen Aspekte der Lehrveranstaltung zu Gute kam. Durch die bevorstehende Umsetzung maßen sie der Theorie subjektiv mehr Wichtigkeit und Sinnhaftigkeit bei. Außerdem konnten sie erkennen, wie sich Wissenschaft und (Unterrichts-) Praxis gegenseitig beeinflussen und welchen Mehrwert die Beschäftigung mit theoretischen pädagogischen Forschungsbefunden für eine durchdachte Unterrichtsgestaltung haben kann.

Zu den Fotos:

<http://bit.ly/nawi-tag-fotos>

Zum Video:

<http://bit.ly/nawi-tag-video>



Literatur

Alberts, S. (2016). Experimentieren ist Problemlösen. Experimente sinnvoll planen, lernförderliche Situationen schaffen und Wissenschaftsverständnis anbahnen. In: Grundschulunterricht Sachunterricht (2016) 4. S. 27-30.

Deibl, S. (2015) Keine Angst vor Kinderfragen im Sachunterricht! Kinderfragen als Ausgangspunkt und Planungsgerüst. In: Grundschulmagazin (2015) 4. S. 11-13.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2002). Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Köhnlein, W. (2011). Die Bildungsaufgaben des Sachunterrichts und der genetische Zugriff auf die Welt. In: GDSU-Journal März 2011, Heft 1.

Köster H. (2002). Physik ist nichts für Grundschul Kinder? Gründe für die Ablehnung naturwissenschaftlich — technischer Unterrichtsinhalte im Sachunterricht. In: Heinzel F., Prengel A. (Hrsg.). Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung, vol 6. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lanz, B. (2010). Vom Arbeitsplakat zum Entdeckertagebuch. Über die sinnvolle Verwendung des Entdeckertagebuchs. In: Grundschulunterricht Sachunterricht (2010). 4. S. 22-26.

Simon J., Simon T. (2019) Warum scheint der Mond manchmal auch am Tag?. In: Rumpf D., Winter S. (Hrsg.) Kinderperspektiven im Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Sodian, B./ Körber, S.: Entwicklung des naturwissenschaftlichen Denkens. In: Kahlert, J./Fölling-Albers, M./Götz, M. et al. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007.

Wegener-Spöhring G. (2011) Aufmüpfigkeit und Freude unerwünscht – Lebensweltliche Kinderinteressen im Sachunterricht. In: Klaas M., Flügel A., Hoffmann R., Bernasconi B. (Hrsg.) Kinderkultur(en). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Beate Sinowatz

„Grau, teurer Freund, ist alle Theorie ...“ (Johann Wolfgang von Goethe)
... umso bunter zeigt sich oft die dazugehörige Praxis.

Als langjährige Schulleiterin einer achtklassigen Volksschule im Wiener Einzugsgebiet möchte ich gerne an Hand einiger Beispiele aus meinem Schulalltag zeigen, wie sehr Theorie und Praxis korrelieren – oder besser gesagt, oft sehr wenig in Wechselbeziehung stehen. Vielleicht wird der_die eine_r oder andere Leser_in sich in einigen Situationen wieder finden oder das Beschriebene als überzeichnet empfinden – in jedem Fall dient dieser Text meiner persönlichen Psychohygiene ...

Beispiel 1 – die Inklusion (weil mir dieses Thema ein großes Anliegen ist)

Theoretische Grundlagen:

Es besteht darauf ein gesetzlicher Anspruch der Eltern behinderter Kinder. Inklusion wird im „normalen“ Unterricht integriert - zeit- und ortident. Der Antrag kann sowohl von Erziehungsberechtigten als auch seitens der Schule gestellt werden.

Praktische Erfahrungen:

Oft müssen Eltern den ohnehin beschwerlichen Schulweg mit Rollstuhl, etc. noch ausdehnen – da jede Schule Inklusion auch aus verschiedensten Gründen ablehnen kann. Eltern pendeln in diesem Fall mit ihrem behinderten Kind in weiter entfernte sprengefremde Schulen. Die Klassenräume sind oft – besonders an älteren Schulen – viel zu klein, um in kindgerechter Form Lerneckeln, Nischen, usw. zu ermöglichen. Eine zusätzliche Unterstützung der Klassenlehrer_innen in Form von Extra-Integrationsstunden ist sehr hilfreich – aber nicht immer möglich. Bei aller Liebe zur inneren Differenzie-

rung: In der Praxis bleibt oft nur der (auch wichtige) Bereich der sozialen Inklusion übrig.

Beispiel 2 – die Deutschförderklasse (eine „Errungenschaft“ der jüngeren Vergangenheit)

Theoretische Grundlagen:

Gibt es an einem Schulstandort Kinder, die der Unterrichtssprache nicht folgen können und daher außerordentlich geführt werden, besteht laut Gesetz die Möglichkeit, 15 Stunden pro Woche eine Deutschförderklasse zu besuchen oder von der Klassenlehrkraft integrativ gefördert zu werden – was besonders bei Schulanfänger_innen eine echte Herausforderung darstellt.

Praktische Erfahrungen:

Da für die Umsetzung der Deutschförderklassen die notwendige Zahl von 8 Kindern pro Standort nötig ist, werden diese natürlich in der Großstadt Wien und bei uns im Burgenland an nur zwei (!) Schulen praktiziert. Alle anderen außerordentlichen Kinder haben keine Chance auf den Besuch einer Deutschförderklasse. Und was das integrative Fördern der Deutschen Sprache betrifft: Ich möchte gerne sehen, wie der Verfasser dieses Gesetzestextes ein nicht deutschsprachiges Kind in einer Gemeinschaft von ca. 20 Sechsjährigen integrativ unterrichtet. Die einen Kinder kennen jede Dinosaurierart samt lateinischer Bezeichnung, andere kämpfen beim täglichen WC-Gang mit ihrer Körperhygiene und wieder andere (glücklicher Weise einzelne) robbeln auf ihrem Bauch durch den Klassenraum und imitieren gerade den bissigsten aller

Terrier. Wieviel Zeit und Energie bei dieser Bandbreite hier noch für das Erlernen einer neuen unbekannteren Sprache übrigbleibt, lässt sich leicht vorstellen – bei allem Engagement!

So ließen sich noch viele Beispiele anführen. Die Conclusio für mich persönlich ist, dass bei nationaler Gesetzgebung oft von den schulischen Bedingungen der Hauptstadt ausgegangen wird. Lokale bzw. regionale Gegebenheiten finden hier nur theoretisch Platz und erleichtern oft wenig unseren Alltag in der Schule auf dem Land.

Aber trotz allem: Ich liebe meinen Beruf! Und alle meine Kolleg_innen auch! Und: Wir lieben die Arbeit mit den Kindern!

So kann es passieren, dass doch trotz „grauer theoretischer Vorgaben“ die Praxis zu einem bunten Miteinander in der Praxis wird und mich auch nach 37 Dienstjahren noch immer motiviert und freut.



Evelyn Rois, Herwig Wallner

Wie Teamteaching gelingen kann

Der folgende Text ist ein Erfahrungsbericht eines Zweierteam, das einige Jahre lang an der NMS Markt Allhau im Gegenstand Deutsch gemeinsam unterrichtet hat. Die Verfasserin und der Verfasser dieses Praxisberichts sind ebenfalls die Autoren des Lehrwerkes „Genial! Deutsch“ und kommen aus traditionell getrennten pädagogischen Institutionen. Evelyn Rois hat die Ausbildung zur Hauptschullehrerin abgeschlossen und anschließend an verschiedenen Hauptschulen/Neuen Mittelschulen unterrichtet und berufsbegleitend einen Bachelor of Education gemacht. Herwig Wallner absolvierte zuerst das Studium der Germanistik und Anglistik an der Universität Wien, um anschließend seit nunmehr über dreißig Jahren an der Bundes-Bildungsanstalt für Elementarpädagogik die Gegenstände Deutsch und Englisch zu unterrichten. Zusammengeführt wurden die beiden Lehrkräfte durch das Projekt „Neue Mittelschule“.

Die beiden Lehrkräfte werden einige Gelingensfaktoren aufzeigen; es soll aber deutlich darauf hingewiesen werden, dass dies keine wissenschaftliche Abhandlung, sondern ein einfacher Praxisbericht ist.

In der Öffentlichkeit haben in den letzten Jahren oft „Erzählungen“ die Runde gemacht, in denen über das Team-Teaching eher abwertend gesprochen wurde. Angeblich soll immer wieder von Schülerinnen und Schülern berichtet worden sein, dass eine Lehrkraft unterrichte, während die andere Lehrkraft Übungen verbessere, also in der Stunde das mache, was Lehrerinnen und Lehrer eigentlich zuhause machen sollten. Ist dies wirklich der Fall? Oder haben einige Jugendliche den Sinn von Plan-

arbeit nicht verstanden? Für zusätzliche Verwirrung bei den Eltern hat natürlich auch die Tatsache geführt, dass das Notensystem von Expertinnen und Experten verändert und neu gedacht wurde. Kommunikationsmängel produzieren in solchen Situationen erfahrungsgemäß ebenfalls Missverständnisse.

Team-Teaching – ein kurzer Erfahrungsbericht

Wir haben mit Team-Teaching die besten Erfahrungen gemacht, weil wir alle drei Klassen eines Jahrgangs gemeinsam unterrichtet haben. So konnten wir beide die Schülerinnen und Schüler dieser Klassen gut kennenlernen und individuell betreuen. In dieser Zeit haben wir allerdings auch immer wieder von Lehrenden an anderen Neuen Mittelschulen die Information bekommen, dass diese nur einzelne Stunden in den jeweiligen Schulstufen unterrichten konnten. In einigen Fällen wurden auch Bundeslehrer und Bundeslehrerinnen nur in jeweils einer Stunde pro Jahrgang eingesetzt. Dies ist auf jeden Fall kontraproduktiv. Eine solche Situation ist definitiv nicht optimal, denn dies erfordert auf der einen Seite ein deutlich höheres Maß an Planung und Vernetzung und verunsichert einige Lernende, da in solchen Settings gerade jene Kinder, die noch mehr persönliche Unterstützung brauchen, durch den häufigen Wechsel der Unterrichtenden irritiert werden. Immer wieder wurde von manchen Schülerinnen und Schülern geklagt, dass die verschiedenen Lehrkräfte verschiedene Arbeitsaufträge erteilen würden. Manchmal haben auch wir an unserer NMS beobachtet, dass manche Kinder einfach behauptet haben, die jeweils andere Lehrkraft habe gesagt, eine Aufgabe sei schon in Ordnung, obwohl

die Aufgabenstellung definitiv noch nicht erledigt war. Die pädagogische Fragestellung lautet in diesem Fall: Kann man dies durch eine noch intensivere Kooperation der Lehrenden vermeiden? Ist ein gut geplanter Einsatz von Lehrenden ausreichend?

Durch Team-Teaching werden auch verschiedene Lehr- und Lernformen angewandt. Dies wird dann realisiert, wenn die Unterrichtssequenzen professionell und effizient vorbereitet sind und das Team gut harmoniert. In diesem Fall kann jedes Teammitglied die eigenen Kompetenzen im Interesse der Schülerinnen und Schüler zur Geltung bringen und so die Möglichkeit schaffen, dass die Lernenden aus einem reichen Fundus an Lernmaterialien und an persönlichen Erklärungen und Erläuterungen auswählen können. Interessant ist hier zu bemerken, dass wir als Einzelpersonen durch das gemeinsame Unterrichten auch voneinander lernen konnten, denn Lehrpersonen haben zu einem bestimmten Lerninhalt oft individuell sehr verschiedene Zugänge; auch die Möglichkeiten, auf unangebrachtes oder irritierendes Verhalten der Jugendlichen zu reagieren, sind vielfältig und von der Individualität der einzelnen Lehrkraft abhängig. Oft sind wir in den Reflexionsphasen zur Erkenntnis gekommen, dass wir in bestimmten Situationen ganz unterschiedlich reagiert haben. Wir haben auch die Erfahrung gemacht, dass sich nach relativ kurzer Zeit gezeigt hat, dass eine von uns beiden sich eher um organisatorische und der andere sich eher um disziplinäre Maßnahmen gekümmert hat. Gemeinsame Besprechungen sind daher unbedingt notwendig. Dies ist wohl ein wichtiger Gelingensfaktor von Team-Teaching. Zum Wohle der Lernenden müssen die Unterrichtenden ihre pädagogischen Ziele klar definieren und diese auch gemeinsam realisieren wollen. Gemeinsame Reflexionsphasen und gemeinsame Vorbereitung sind essentielle Bestandteile eines gut arbeitenden Teams. Wichtig ist nicht nur die genaue Planung der Unterrichtssequenzen, sondern auch die Bereitschaft, dem Partner oder der Partnerin wertschätzend Feedback zu geben, da es für viele Lehrende schwierig ist, Kritik von Kol-

leginnen oder Kollegen anzunehmen. Das System der Kollegialen Hospitation hat beim Team an der NMS Markt Allhau die Fähigkeit zu solchem Handeln positiv unterstützt.

Leistungsbeurteilung ist in jeder Schule eine problematische Angelegenheit. Schülerinnen und Schüler unternehmen oft den Versuch, die Lehrkräfte gegeneinander auszuspielen. Die Kinder behaupten einfach, dass die jeweils andere Lehrkraft in der letzten Stunde eine ähnliche Leistung gänzlich anders beurteilt habe. Solche Aussagen dürfen keinesfalls als Unsinn abgetan werden. Auch wir haben uns gemeinsam über bestimmte Parameter der Notengebung ausgetauscht und unsere Anforderungen gut kommuniziert. Hilfreich war die Tatsache, dass die Kolleginnen und Kollegen des Deutsch-Teams gemeinsam Kompetenzraster erarbeitet haben und diese in der Lernerfolgsmappe (LEM) auch verschriftlicht wurden. Wir wollen aber auch festhalten, dass die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden für die Entwicklung der Kompetenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler von eminenter Wichtigkeit ist. Dies kann im Team besser abgedeckt werden. In einer Welt, in der die Schule viele Erziehungsaufgaben übernehmen muss, die früher von Eltern oder Großeltern geleistet wurden, ist Team-Teaching ein Gebot der Stunde.

Bald haben wir auch erkannt, dass es von größter Bedeutung ist, dass das Arbeitspensum gut aufgeteilt wird und sich kein Team-Mitglied überangen oder übervorteilt fühlt. Dieser Idealzustand wird am ehesten dann erreicht, wenn die Team-Mitglieder über einen ähnlichen Wertekanon verfügen und sie professionelles Arbeiten gewohnt sind. Sollte ein Team nicht wirklich gut harmonieren, so ist es auf jeden Fall notwendig, diese Situation eingehend zu analysieren und im Extremfall die Zusammensetzung des Teams zu ändern. Wir sind jetzt davon überzeugt, dass wir als Team deshalb gut kooperieren konnten, weil die genannten Faktoren bei uns gegeben waren. Um individualisierten und differenzierten Unterricht in leistungsheterogenen Klassen

zu ermöglichen, muss die Form des Team-Teachings auf jeden Fall erhalten bleiben. Einzelkämpfer können unserer Meinung nach die Vielfalt dieser Herausforderungen nicht bewältigen!

Als Unterrichtende haben wir unsere Teamarbeit genossen und beiderseits als förderlich für unsere Schülerinnen und Schüler erlebt.



Barbara Bohn

Hunde in der Schule

Schulhunde haben im Burgenland eine lange Tradition. Die Schulhundeausbildung an der PH Burgenland wird sich im Schuljahr 2019/20 ändern. In Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium werden neue Wege beschritten.

1. Ausgangslage

Hunde in der Schule – ein Thema, das uns im Burgenland seit einigen Jahren intensiv begleitet. Bereits im Jahr 2012 hat das Bundesministerium für Bildung und Frauen einen Leitfaden (<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/hundeinderschule/hundeinderschule.pdf?6aanp9>) veröffentlicht, der von Expert_innen erstellt wurde und Richtlinien zum Einsatz von Hunden in der Schule enthielt. Die Ausbildung für all jene Lehrer_innen, die ihren Hund im Unterricht einsetzen wollen, wurde schon damals an den Pädagogischen Hochschulen verortet.

In vielen österreichischen Schulen hat sich der Einsatz des Schulhundes aufgrund des positiven Einflusses auf das Lern- und Klassenklima und auf die Lehrer_in-Schüler_in - Beziehung etabliert. Der anwesende Schulhund trägt zu einem Unterricht bei, der mehr Ruhe, Ausgeglichenheit und Motivation zulässt. Das Lernen wird dadurch erleichtert und evoziert guten Unterricht durch ein lernförderliches Klima. Ein Qualitätsmerkmal guten Unterrichts ist ein lernförderliches Klima im Klassenraum. (vgl. Meyer 2004, S. 47) Durch den Einsatz eines Schulhundes wird eines der Leitziele des Weltaktionsprogramms der UNESCO Bildung für nachhaltige Entwicklung verfolgt, bei dem die ganzheitliche Bildung und die Lernumgebung eine große Rolle spielen. ([\[bildung-2030/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/\]\(https://www.unesco.at/bildung/bildung-2030/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/\)\). Es mangelt immer mehr Kindern und Jugendlichen an unmittelbaren Naturerlebnissen. \(Greiffenhagen/Buck-Werner 2009, S. 69f\). Diese Naturerlebnisse ebenso wie die Beziehung zu einem realen Tier können auf verschiedenen Ebenen für Heranwachsende äußerst gewinnbringend sein.](https://www.unesco.at/bil-</p>
</div>
<div data-bbox=)

Einer der Wirkmechanismen tiergestützter Pädagogik ist die Du-Evidenz. Dies besagt, dass zwischen manchen Arten, so etwa zwischen Mensch und Hund, „dieselben grundlegenden Verhaltens-, neurobiologischen und physiologischen Mechanismen [wirken] wie bei den Sozialbeziehungen innerhalb der Art.“ (Kotrschal 2014, S. 28). Die Schüler_innen können mit dem Hund eine Beziehung auf einer Du-Ebene eingehen und den Hund als gleichwertigen Sozialpartner wahrnehmen, der jedoch nicht urteilt oder wertet.

2. Veränderungen in dem Schuljahr Jahren 2017/18

Mit dem Rundschreiben 23/2017 des Bundesministeriums für Bildung (https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_23.html), das am 20.10.2017 veröffentlicht wurde, wurde das Mitnehmen von Hunden in die Schule neu geregelt. Das Mitnehmen von ungeprüften Hunden in die Schule ist nun ausdrücklich verboten.



Abb. 1: Der Schulhund als gleichwertiger Sozialpartner im Rahmen des Unterrichts in einer Schulklasse

Ziel des Ministeriums war es, dass nur durch eine unabhängige Prüfstellung zertifizierte Hunde in österreichischen Schulen zum Einsatz kommen. Es sollte daher eine unabhängige Prüfstellung ernannt werden, die Erfahrung mit der regelmäßigen Überprüfung von Hunden für den Einsatz in besonderen Settings hat. Es wurde in dem Rundschreiben die Prüfstellung am Messerli Forschungsinstitut gewählt.

Nach gewinnbringenden Gesprächen wurde der PH Burgenland die Möglichkeit eröffnet, an einer eigenen Prüfungsordnung für Schulhunde zu arbeiten. Diese wurde erstellt und in Absprache mit der Prüfstellung des Messerli Forschungsinstituts und der PH Oberösterreich dem Bundesministerium gemeldet. Zudem erstellte das Land Burgenland eine unabhängige Prüfstellung, die vom Bundesministerium dazu befähigt wurde, Schulpräsenz Hunde zu überprüfen. Von eben dieser unabhängigen Prüfstellung des Landes Burgenland überprüfte Lehrer_in-Hund-Teams sind laut Bundesministerium für den Schulhundeeinsatz zugelassen.

3. Schulhundausbildung NEU

Der Hochschullehrgang für Hundegestützte Pädagogik in der Schule wird ab dem Schuljahr 2019/20 10 ECTS Punkte haben. Es werden vier Blöcke (jeweils Fr 15-19 und Sa 9-16.30) abgehalten, so dass alle Themen vertieft behandelt werden können. Jedes Mensch-Hund-Team nimmt zudem an zwei peer-group Terminen zu jeweils ca. 3 Stunden teil. In diesen Terminen wird das Erlernte aus den Theorie-Modulen angewandt, mit einem besonderen Fokus auf dem Erkennen der Körpersprache des eigenen Hundes, Stressabbau und Lernverhalten des Hundes.

Die folgenden Module (Tabelle 1) werden ab dem Schuljahr 2019/20 die Grundlage der Theoriemodule zum Lehrgang Hundegestützte Pädagogik in der Schule darstellen.

Es wird eine Abschlussprüfung und eine praktische Abschlussüberprüfung der Mensch-Hund-Teams durchgeführt werden.

	Theoriemodule		Praxismodule
1. Semester	HUPÄD1 – Modul 1 Lernprozesse bei Hunden, Lesen von Hunden 2 ECTS-AP	HUPÄD1 – Modul 2 Grundlagen der hundegestützten Pädagogik 2 ECTS-AP	HUPÄD1 – Modul 3a Peer Group Arbeit 1 ECTS-AP
2. Semester	HUPÄD2 – Modul 4 Bindungstheorie 2 ECTS-AP	HUPÄD2 – Modul 5 Wissen über den Hund 2 ECTS-AP	HUPÄD2 – Modul 3b Peer Group Arbeit 1 ECTS-AP

Tab. 1: Modulübersicht Hochschullehrgang Hundegestützte Pädagogik in der Schule

4. Zulassungsüberprüfung NEU

In Absprache mit dem Ministerium, mit der Prüfungsstelle des Messerli Forschungsinstituts und mit der PH Burgenland wurde eine Prüfungsordnung erstellt (<http://bit.ly/phb-schulhund>). Jede_r Absolvent_in des Lehrganges für hundegestützte Pädagogik der PH Burgenland (unabhängig vom Jahr,

in dem der Lehrgang absolviert wurde) ist laut Prüfungsordnung berechtigt zur Zulassungsüberprüfung mit dem Hund, mit dem der Lehrgang positiv abgeschlossen wurde, anzutreten.

Schulpräsenzhund

Ein Schulpräsenzhund ist ein Hund, der einen Tag in der Woche für drei bis vier Stunden mit seinem



Abb. 2: Durch die direkte Interaktion mit dem Schulhund baut die Schülerin eine Beziehung auf einer DU-Ebene auf.



Abb. 3: Die reine Anwesenheit eines Schulhundes beeinflusst das Lernklima positiv

Hundeführer, dem Lehrer beziehungsweise mit seiner Hundeführerin, der Lehrerin, mit in die Schule, in die gleiche Klasse geht. Der Hund verfügt über einen ihm zugewiesenen Platz, auf den er sich zurückziehen kann. Die Schüler_innen sind angewiesen, ihn dort auch in Ruhe zu lassen.

Zulassung zur Überprüfung

Der_die Hundeführer_in, der_die an einer Zulassungsüberprüfung mit seinem_ihrem Hund teilnehmen möchte, muss nachweisen, den Lehrgang an der PH Burgenland „Hundegestützte Pädagogik“ positiv absolviert zu haben. Zudem muss das Mensch-Hund-Team mindestens zwei Peer Group-Termine im Rahmen des Lehrgangs der PH Burgenland positiv abgeschlossen haben.

Das Mensch-Hund-Team muss vor der Zulassung zur ersten Überprüfung als Schulpräsenzhund eine Prüfung zur Alltagstauglichkeit von einem unabhängigen Richter (Dog Audit, ÖKV, ÖHU oder ähnliche) positiv abgelegt haben, die zumindest aus einem Unterordnungsteil und einem Verkehrsteil bestehen muss.

Mindestalter: 2 Jahre

Die Zulassungsüberprüfung sowie die jährliche Qualitätskontrolle betreffend des Lehrer_in-Hund-Teams erfolgt durch die unabhängige und weisungsungebundene Prüfungsstelle des Landes Burgenland.

Jährliche Überprüfung

Die Zulassungsüberprüfung muss jährlich wiederholt werden, damit die Zulassung zum Einsatz des Hundes im Rahmen des Unterrichts für ein weiteres Schuljahr zugesprochen wird. Für die Zulassung zur jährlichen Überprüfung ist ein Nachweis von mindestens 8 von der Prüfungsstelle anerkannten Fortbildungsstunden im Ablauf von 1 Jahr (beginnend ab dem Datum der ersten Beurteilung durch die unabhängige Prüfungsstelle des Landes Burgenland).

Anforderungen an den Schulhund bei der Abschlussüberprüfung und jährlicher Überprüfung

- Umgang in der Begegnung mit anderen Tieren
- kein Angstverhalten
- keine Schreckhaftigkeit
- Leinenführigkeit

- Distanzkontrolle mit Warten und Abrufen aus einer frei gewählten Warteposition
- Abgeben von Futter/Spielzeug
- Sozialverhalten gegenüber Menschen
- Begrüßung des Teams
- Futter von der Hand nehmen
- Nachgestellte Begegnung mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen
- Teamverhalten
- Gesamteindruck des Teams

Einsatz von Präsenz- bzw. Schulbesuchshunden im Unterricht (hundegestützte Pädagogik); Rundschreiben Nr. 23/2017. https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_23.html
Letzter Zugriff: 7.5.2019

Bildung für nachhaltige Entwicklung. <https://www.unesco.at/bildung/bildung-2030/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/> Letzter Zugriff: 7.5.2019

5. Ausblick

Wir freuen uns sehr, dass wir unsere Kompetenz in der Ausbildung und Überprüfung von Schulhunden auf- und ausbauen konnten. Ein Meilenstein der Schulhundeentwicklung in Österreich ist, dass nun eine Prüfungsordnung für Schulpräsenzhunde erstellt wurde. Es freut uns sehr, dass wir maßgeblich mitarbeiten konnten. Zudem freuen wir uns, dass uns das Land Burgenland mit der unabhängigen Prüfungsstelle nachhaltig unterstützt und das Land Burgenland als erstes Bundesland Schulpräsenzhunde überprüfen und zertifizieren wird.

Literatur

Greiffenhagen, S./ Buck-Werner, O. (2007). Tiere als Therapie. Murlenbach: Kynos Verlag.

Kotrschal, K. (2014). Einfach beste Freunde. Warum Menschen und andere Tiere einander verstehen. Wien: Christian Brandstätter Verlag.

Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.

Quellen

Leitfaden Hunde in der Schule. Quelle: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/hundeinderschule/hundeinderschule.pdf?6aanp9> Letzter Zugriff: 7.5.2019

Tit.-Univ.Prof. Dr.habil. DDr. Thomas Benesch

arbeitet am Institut für Ausbildung und Praktische Studien und am Fachdidaktikzentrum NAWI und Mathematik an der Pädagogischen Hochschule Burgenland. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Fachdidaktik Mathematik & Naturwissenschaften, Fachwissenschaften sowie im Kontext „Beratung in Schulen“.

thomas.benesch@ph-burgenland.at

Mag. Dr. Barbara Bohn, MA

ist Lehrgangsheiterin für den Lehrgang für hundegestützte Pädagogik in der Schule an der PH Burgenland, Institut für Religionspädagogik und Diversität und Professorin für Spanisch und Französisch an der HLW & BAfEP Sta. Christiana Frohsdorf. Sie erforscht die Auswirkungen der Anwesenheit eines Hundes auf das Klassenklima, den Unterricht und die Lehrer_in-Schüler_in-Beziehung.

barbara.bohn@ph-burgenland.at

Mag. Dr. Martin Hainz

ist Lehrender für den Fachbereich Germanistik an der PH Burgenland und lehrt und forscht an der Universität Wien.

martin.hainz@ph-burgenland.at

Stefan Meller, MA BEd

ist Lehrender für den Fachbereich Sachunterricht und Leiter des Fachdidaktikzentrums Digital Lehren und Lernen an der PH Burgenland und Mitarbeiter am Institut für Forschungsentwicklung und Multiprofessionalisierung der PHB.

stefan.meller@ph-burgenland.at

Max Koloman Oswald

besucht derzeit die 8. Klasse des Akademischen Gymnasium in 1010 Wien.

maxi.oswald@gmail.com

Mag. Dr. Gundl Rauter, BEd

ist Hochschulprofessorin für den Fachbereich Bewegung und Sport an der PH Burgenland, Lehrbeauftragte der Universität Wien und Mitarbeiterin am Institut für Forschungsentwicklung und Multiprofessionalisierung der PHB.

gundl.rauter@ph-burgenland.at

Evelyn Rois, BEd

unterrichtet an der NMS Markt Allhau die Gegenstände Deutsch und Bewegung und Sport, Autorin des Schulbuches „Genial!Deutsch“.

evi.rois@gmx.at

Beate Sinowatz

Direktorin der Lollipop Volksschule Neufeld/Leitha

beate.sinowatz@gmail.com

Mag. Herwig Wallner

Direktor an der BAfEP Oberwart, Autor des Schulbuches „ Genial!Deutsch“.

s109810@bildung.gv.at

Mag. Dr. Andrea Weinhandl

ist Hochschulprofessorin für den Fachbereich Pädagogik an der PH Burgenland und Mitarbeiterin am Institut für Forschungsentwicklung und Multiprofessionalisierung der PHB.

andrea.weinhandl@ph-burgenland.at

phpublico | Heft 1 | Juni 2019

Pädagogische Hochschule Burgenland
Thomas Alva Edison-Straße 1
7000 Eisenstadt

www.ph-burgenland.at

ISBN: 978-3-85253-637-8

