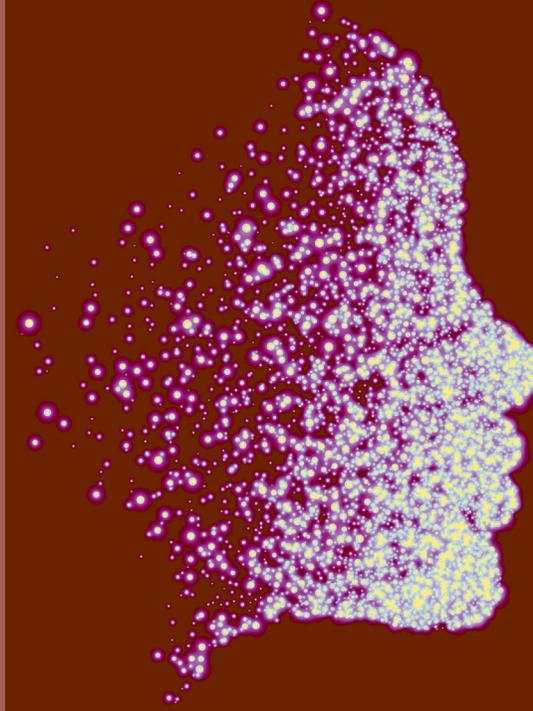


Die in diesen Band aufgenommenen Beiträge zeigen historische Entwicklungen, konzeptive und theoretische Positionen, Forschungsergebnisse und reflektierte Erfahrungen im Zusammenhang mit Aktionsforschung sowie Lesson Study im Bildungs- und Sozialbereich. Sie geben damit Hinweise auf das Potential dieser Entwicklungs-

und Forschungsmethodologien zur Bewältigung aktueller Herausforderungen. Die Beiträge dieses Bandes werden in fünf thematische Bereiche strukturiert: Konzeptive und theoretische Zugänge, Elementarpädagogik, Unterricht und Schule, Lehrer*innenausbildung, Sozialer und gesellschaftlicher Bereich.

Beiträge zu Aktionsforschung, Lesson Study und Learning Study | 2



Aktionsforschung: Vergangenheit – Gegenwart – *neue* Zukunft

Angela Schuster
Franz Rauch
Christine Lechner
Claudia Mewald
Susanne Oyrer
Renata Zanin
Christina Schweiger
Lisa Stieger
Stefan Zehetmeier
(Hg.)

PR^{ae}SENS

isbn 978-3-7069-1205-1



www.praesens.at

€[A] 38,50
€[D] 37,50

PR^{ae}SENS

Beiträge zu **2**
Aktionsforschung,
Lesson Study und
Learning Study

PR^{ae}SENS

Beiträge zu Aktionsforschung, Lesson Study und Learning Study

Herausgegeben von
Franz Rauch, Angela Schuster, Christine Lechner, Renata Zanin

BAND 2

Aktionsforschung: Vergangenheit – Gegenwart – *neue* Zukunft

Herausgegeben von
Angela Schuster, Franz Rauch, Christine Lechner,
Claudia Mewald, Susanne Oyrer, Renata Zanin,
Christina Schweiger, Lisa Stieger,
Stefan Zehetmeier

PRAESENS VERLAG

© 2023 Praesens Verlag | <http://www.praesens.at>
Verlag und Druck: Praesens VerlagsgesmbH. Printed in EU.

© Coverbild: Designed by Starline | Freepik

Lektorat: Maria Pribila

ISBN: 978-3-7069-1205-1

Das Werk, einschließlich seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlages und der Verfasserschaft unzulässig.
Dies gilt insbesondere für die elektronische oder sonstige Vervielfältigung, Übersetzung,
Verbreitung und öffentliche Zugänglichmachung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort zur Reihe

Beiträge zu Aktionsforschung, Lesson Study und Learning Study Franz Rauch, Angela Schuster & Christine Lechner	9
---	---

Vorwort zum Band

Aktionsforschung: Vergangenheit – Gegenwart – <i>neue</i> Zukunft Franz Rauch, Angela Schuster & Christine Lechner	11
---	----

Allgemeine Beiträge – Theoretische Zugänge

Recasting the Relationship between Teachers and Research in Plato's Shadow: The Contribution of Herbert Altrichter John Elliott	15
Netzwerke in der Aktionsforschung: Konzepte, Beispiele und Reflexionen Franz Rauch, Ruth Balogh, Christine Lechner & Angela Schuster	33
Einbeziehung Lernender in Lesson Studies – Ein neuer Trend? Peter Posch	50
Grenzgänge und Grenzüberschreitungen zwischen Theorie, Praxis und Forschung in der Lesson Study Claudia Mewald	57
Immergenz und Variation: zwei Lerntheorien im Schnittpunkt von Perspektive und Ganzheit Wilfried Swoboda	74
Neue und alte Aspekte von Lerngemeinschaften. Eine zeichentheoretisch-analytische Reflexion mit Bezug zu Karl Bühler und Ernst Cassirer Christian Wiesner & Claudia Schreiner	89

Elementarpädagogik

- Early-Literacy-Aktivitäten auf Deutsch an italienischen
Kindergärten in Südtirol.
Der Versuch eines Aktionsforschungsprojektes.
Marjan Asgari & Renata Zanin 115
- Sprachstrategien der Muttersprachförderung in der
frühkindlichen Erziehung in Ungarn
Agnes Klein & Tünde Tancz 131

Unterricht und Schule

- Grüne und nachhaltige Chemie im Chemieunterricht der
Sekundarstufe II – Erfahrungen eines mehrjährigen Projekts
Partizipativer Aktionsforschung
Michael Linkwitz & Ingo Eilks 150
- Kontrastives Arbeiten im Fremdsprachenunterricht – Ergebnisse
einer Aktionsforschung
Katharina Zipser & Erika Kegyes 162
- „Warum müssen wir so viel Englisch lernen?“
Aktionsforschung und Schulentwicklung anhand eines
Praxisbeispiels
Andrea Partsch 183
- Kollaborative Unterrichtsentwicklung durch den Einsatz von
Lesson Study an Volksschulen in Kärnten
Silvia Quendler 198
- Praktische Herausforderungen bei der Umsetzung von
Aktionsforschungsprojekten durch Lehrer*innen
Isabella Reidl, Ulrich Hobusch & Dominik E. Froehlich 209
- Lehrer*innenkooperation mit dem Ziel der Weitergabe von
Wirtschaftswissen von Schüler*innen untereinander
Thomas Benesch & Eva Schildt-Messerer 221

Lehrer*innenausbildung

- Zum Verhältnis von Aktionsforschung und Fremdsprachendidaktik: Theoretische Annäherung, Anwendungskontexte und Perspektiven am Beispiel Englischlehrer*innenbildung
Harald Spann 234
- Analyse von Unterrichtsplanungen zum Thema Wetter
Thomas Plotz & Ingrid Krumphals 247
- Partizipative Aktionsforschungsprozesse im Online-Unterricht im Rahmen der Lehrer*innenausbildung
Studierende beforschen die Studierbarkeit ihres Studiums
Susanne Oyrer, Simon Dornstädter & Bernhard Hiebl 258
- Die Schüler*innen in den Fokus rücken
Neue Wege in der Hochschuldidaktik und den schulpraktischen Studien des Sekundarstufenstudiums
Christine Kladnik & Ulrike Stamm 274
- Lesson Studies im Rahmen des schulischen Fachpraktikums im Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule.
„Mit der Lupe einen Ameisenhaufen untersuchen und dabei nur eine Ameise beobachten“
Isolde Kreis 288

Sozialer und gesellschaftlicher Bereich

- Reflexive Erkenntnisgewinne in der Partizipativen Sozialforschung durch gegenstandsbezogene Gruppendiskussionen entlang von Validitätskriterien.
Ein Beispiel aus der Forschungspraxis
Thomas Wilke 302
- Von Erzählcafés und „small stories“ – Erzählen in Gruppen als Methode der partizipativen Forschung
Katharina Heimerl, Elisabeth Reitingger,
Gert Dressel & Barbara Pichler 315

Soziale Interventionen entwickeln – eine Zukunftsperspektive für die Handlungs- und Aktionsforschung in der Migrationsgesellschaft Monika Alisch & Martina Ritter	329
Autor*innen & Lektorin	341

Vorwort zur Reihe

Beiträge zu Aktionsforschung, Lesson Study und Learning Study

Franz Rauch, Angela Schuster & Christine Lechner

Wir freuen uns, Ihnen den zweiten Band der Reihe „Beiträge zu Aktionsforschung, Lesson Study und Learning Study“ vorstellen zu können.

In ihrer fast achtzigjährigen Geschichte hat die Aktionsforschung viele verschiedene Gestalten angenommen. Dennoch kann man einen Kern herausarbeiten, auf den sich die verschiedenen Ansätze beziehen lassen: Forschung wird mit der Weiterentwicklung von Praxis iterativ verbunden. Aktionsforschung hat damit einen deutlichen Prozesscharakter. Im Zentrum stehen Individuen bzw. Gruppen und deren Ziele, Werte und Interessen im sozialen, ökonomischen und politischen Arbeits- und Lebenskontext. Daraus folgen neue Konzeptionen des Verhältnisses von Wissenschaft, Forschung und Praxis. Wissenschaft und Praxis gehen neue „Beziehungen“ ein. Aktionsforschungsbemühungen lassen sich am ehesten als Suchbewegungen in Richtung einer prozessorientierten Qualität von Erkenntnis und Entwicklung beschreiben.

Lesson und Learning Studies sind zukunftssträchtige Entwicklungen von Aktionsforschung im Kontext der Unterrichtsentwicklung. Beide Ansätze haben Gemeinsamkeiten. Sie basieren auf der Zusammenarbeit von Lehrpersonen, beruhen auf der wiederholten Analyse und Revision von Unterrichtsstunden („Forschungsstunden“), verfolgen das Ziel der Verbesserung des Lernens von Lehrpersonen und Schüler*innen, haben einen ähnlichen zyklischen Aufbau und legen Wert auf die Dokumentation und Verbreitung der Erfahrungen. Bei Lesson Studies wird die Reflexion der beteiligten Lehrkräfte (meist) von den jeweiligen subjektiven Theorien und Erfahrungen geleitet. Den Learning Studies hingegen liegt eine spezielle Theorie des Lehrens und Lernens zugrunde: die Variationstheorie.

Ein wesentlicher Impuls für diese Reihe geht vom Collaborative Action Research Network (CARN) aus. CARN versteht sich als internationales Netzwerk, bei dem sich alle, die an Aktionsforschung interessiert sind, einbringen können. Es bietet eine Plattform für unterschiedliche Ansätze, Ausprägungen und Erscheinungsformen von Aktionsforschung. CARN^{D.A.CH.} ist der deutschsprachige Ableger von CARN. Das CARN^{D.A.CH.}-Netzwerk organisiert unter anderem jährlich eine Tagung in einem deutschsprachigen Land bzw. in einer deutschsprachigen Region. Die erste deutschsprachige Konferenz fand 2013 in Wien statt – ebenso wie die zweite. Danach folgten Tagungen in Graz, Bremen, Linz, Bielefeld, Innsbruck, Brixen und Klagenfurt.

In dieser Reihe steht es Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen offen, Beiträge zur Aktionsforschung in allen Disziplinen sowie Beiträge zu Lesson und Learning Studies auf wissenschaftlichem Niveau zu publizieren. Es wird das gesamte Spektrum von empirischen Studien, Literaturstudien und theoretischen Analysen angesprochen. Die Bände und Beiträge werden einem professionellen Peer-Review-Prozess unterzogen. Wir hoffen, dass wir mit dem zweiten Band dieser Reihe Impulse und Anregungen zur Publikation von Arbeiten von Aktionsforscher*innen und an Aktionsforschung Interessierten bieten können. Die Reihe hat darüber hinaus das Ziel, zur Weiterentwicklung von Aktionsforschung sowie von Lesson und Learning Studies durch einen kritisch-konstruktiven wissenschaftlichen Dialog beizutragen.

Vorwort zum Band

Aktionsforschung: Vergangenheit – Gegenwart – *neue* Zukunft

Franz Rauch, Angela Schuster & Christine Lechner

Dieser zweite Band der Reihe bietet Einblicke in die deutschsprachige Landschaft der Aktionsforschung sowie der Lesson und Learning Study. Den Ausgangspunkt des Bandes bildet die IX. CARN^{D.A.CH.}-Konferenz, die von 21. bis 22. Jänner 2022 online an der Universität Klagenfurt stattgefunden hat. Das Thema der Tagung lautete „Aktionsforschung: Vergangenheit – Gegenwart – *neue* Zukunft“. Nach der Tagung erfolgte ein Call for Papers.

Wir haben dieses umfassende Thema gewählt, da Aktionsforschung seit den 1970er Jahren im deutschsprachigen Raum ihren Niederschlag findet. Aktionsforschung hat im englischen Sprachraum ihren Platz in verschiedenen Disziplinen und Praxisfeldern gefunden. Im deutschen Sprachraum verlief die Entwicklung hingegen bruchstückhafter. Nach einer ersten dynamischen Phase in den 1970er Jahren ist es um Aktionsforschung etwas ruhiger geworden, mit Ausnahme einiger Zentren vor allem im Bildungsbereich (z.B. die Lehrgänge Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer*innen). Wir orten seit den 2000er Jahren allerdings wieder eine größere Lebendigkeit in den verschiedenen Praxisfeldern. Im Bildungsbereich (vor allem in der Lehrer*innenbildung) wurde in dieser Zeit auch das Konzept der aus Japan stammenden Lesson Study zusehends aufgegriffen.

Die Covid-Pandemie hat ihre Spuren in der Gesellschaft hinterlassen. Menschliche Kommunikation wurde zwischenzeitlich größtenteils vor dem Bildschirm erfahren. Das war mit teils starken Defiziterlebnissen gerade im Zusammenhang von Gestaltung/Intervention und Reflexion – das zentrale Paradigma der Aktionsforschung – verbunden. Die aktuellen ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen Krisen stellen Menschen und Gesellschaften vor große Herausforderungen. Initiativen und Projekte werden in vielen Lebensbereichen deutlicher sichtbar und werden wahrgenommen und diskutiert. Der Entscheidungsdruck steigt. Partizipative, reflektierte Forschungs- und Entwicklungsansätze erhalten vor diesem Hintergrund eine neue Bedeutung und Wertigkeit.

Die in diesen Band aufgenommenen Beiträge zeigen historische Entwicklungen, konzeptive und theoretische Positionen, Forschungsergebnisse und reflektierte Erfahrungen im Zusammenhang mit Aktionsforschung sowie Lesson Study im Bildungs- und Sozialbereich. Sie geben damit Hinweise auf das Potenzial dieser Entwicklungs- und Forschungsmethodologien zur Bewältigung aktueller Herausforderungen.

Wir haben die 22 Beiträge dieses Bandes in fünf thematische Bereiche zusammengefasst und stellen die einzelnen Kapitel kurz vor.

Konzeptive und theoretische Zugänge

Am Anfang stehen sechs Texte, die sich mit konzeptiven und theoretischen Aspekten beschäftigen. Im ersten Kapitel reflektiert *John Elliott* den langjährigen Beitrag von Herbert Altrichter für die internationale Aktionsforschung: „Recasting the relationship between teachers and research in Plato’s shadow.“

Danach beschreiben *Franz Rauch*, *Ruth Balogh*, *Christine Lechner* & *Angela Schuster* Konzepte und Beispiele sowie theoretische Reflexionen zur Gestaltung und Entwicklung von Netzwerken mit Aktionsforschungsbezug im Bildungsbereich in Österreich und in der internationalen Arena.

Peter Posch gibt einen kurzen Überblick über die Entwicklung und Rezeption von Lesson Studies in Österreich und fokussiert danach in seinem Text auf die Einbeziehung von Schüler*innen in anspruchsvollen Student-led Lesson Studies.

In einem weiteren Beitrag zu Lesson Studies beschäftigt sich *Claudia Mewald* mit Grenzgängen und Grenzüberschreitungen von Lehrer*innen zwischen Theorie, Praxis und Forschung mit dem Ziel transformativer Lernprozesse.

Dieser Abschnitt schließt mit zwei theoretischen Texten: *Wilfried Svoboda* lotet Beiträge der beiden Lerntheorien Immergenstheorie und Variationsstheorie für die unterrichtliche Praxis und die Aktionsforschung aus. *Christian Wiesner* & *Claudia Schreiner* analysieren und reflektieren Fundamente von Lerngemeinschaften auf Basis von Zeichentheorien und deren Zusammenhänge mit Lesson Studies.

Elementarpädagogik

In den Bereich der Elementarpädagogik fällt der Beitrag von *Marjan Asgari* & *Renata Zanin*, in dem die Möglichkeiten sowie Herausforderungen einer Aktionsforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten vorgestellt und analysiert werden. *Agnes Klein* & *Tünde Tancz* befassen sich im zweiten Text dieses Bereichs mit Sprachstrategien der Muttersprachförderung in der frühkindlichen Erziehung.

Unterricht und Schule

Sieben weitere Texte können der Gestaltung und Reflexion von Unterrichts- und Schulentwicklung zugeordnet werden. Den Anfang macht das Kapitel von *Michael Linkwitz* & *Ingo Eilkes*, in dem die beiden Autoren einen fünfjährigen Aktionsforschungsprozess beschreiben, der zu einem Unterrichtskonzept geführt hat, das die grüne Chemie als Leitlinie eines Chemie-Curriculums für die Sekundarstufe II definiert.

Die drei folgenden Beiträge befassen sich in unterschiedlichen Kontexten mit Fremdsprachenunterricht. Mit kontrastivem Arbeiten im Fremdsprachenunterricht beschäftigten sich *Katharina Zipser & Erika Kegyes* in ihrem Beitrag. *Andrea Partsch* beschreibt einen Schulentwicklungsprozess am Praxisbeispiel Fremdsprachenschwerpunkt. Im Text von *Silvia Quendler* wird anhand eines konkreten Falls die Bedeutung von Lesson Studies an Volksschulen für die Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch aufgezeigt. *Isabella Reidl, Ulrich Hobusch & Dominik E. Froeblich* gehen der Frage nach, inwiefern partizipative Aktionsforschung im Unterricht und an der Schule am Beispiel des Sustainable Development Goals 10 „Weniger Ungleichheiten“ umgesetzt werden kann. Die Erarbeitung von Wirtschaftswissen von Schüler*innen untereinander in der Mittelstufe wird anhand eines Projektes von *Thomas Benesch & Eva Schildt-Messner* beschrieben und analysiert.

Lehrer*innenausbildung

Fünf Beiträge lassen sich dem Bereich der Ausbildung von Lehrer*innen zuordnen. Im ersten Beitrag beschäftigt sich *Harald Spann* mit dem Verhältnis von Aktionsforschung und Fremdsprachendidaktik in der Lehrer*innenausbildung aus theoretischer und praktischer Perspektive. *Thomas Plotz & Ingrid Krumpal* beschreiben und analysieren Unterrichtsplanungen zum Thema Wetter im Sachunterricht in der Ausbildung von Primarschullehrer*innen. Eine empirische Studie zu partizipativem forschendem Lernen im Distance-Learning von Studierenden wird im Beitrag von *Susanne Oyrer, Simon Dornstädter & Bernhard Hiebl* (beide Studenten) vorgestellt und reflektiert.

Die nächsten beiden Beiträge beschäftigen sich mit Lesson-Study-Ansätzen. *Christine Kladnik & Ulrike Stamm* berichten von einem Unterrichtspraxisprojekt im Bereich der schulpraktischen Studien, das von Lehrenden verschiedener Fächer an einer Pädagogischen Hochschule interdisziplinär im Team gestaltet wurde.

Lesson Studies im Rahmen eines schulischen Fachpraktikums im Masterstudium stehen im Zentrum des Beitrages von *Isolde Kreis*. Anhand der Analyse von Portfolios wird aufgezeigt, welche Erfahrungen die Studierenden gemacht haben und worin der Mehrwert von Lesson Studies liegen kann.

Sozialer und gesellschaftlicher Bereich

Den Abschluss des Bandes bilden drei Beiträge, die nicht den Bildungsbereich im engeren Sinn ansprechen. *Thomas Wilke* thematisiert anhand eines Forschungsprojektes Gütekriterien partizipativer Sozialforschung. *Katharina Heimerl, Elisabeth Reitingner, Gert Dressel & Barbara Pichler* stellen das Erzählen in Gruppen in sogenannten „Erzählcafés“ als vielversprechende

Methode partizipativer Forschung im Bereich Palliative and Dementia Care vor.

Eine Zukunftsperspektive für Aktionsforschung in der Migrationsgesellschaft nehmen *Monika Alisch & Martina Ritter* in ihrem Beitrag ein. Sie plädieren anhand eines Projektes dafür, soziale Innovationen gezielt kooperativ und partizipativ zu gestalten.

Recasting the Relationship between Teachers and Research in Plato's Shadow: The Contribution of Herbert Altrichter

John Elliott

Abstract

In this article the author reviews some of Herbert Altrichter's published scholarship and research spanning a long academic career over a period of considerable educational change in Austria and elsewhere. Altrichter's work is shown as going through three phases:

1. Developing a pragmatist method for the development of “teachers as researchers”.
2. Developing a democratic methodology for the development of the “self-evaluating school”.
3. Developing a critique of Evidence-based Governance models as a basis for systemic educational reform.

The thematic continuity depicted in the title of this article is maintained despite changes in focus over time. In the 1993 paper *Action-Research: a closed chapter in the history of German social science* Herbert Altrichter and Peter Gstettner develop a pathology of attempts to ground educational action research in a critical social science. They argue that although such a science set out to provide an alternative vision of the relationship between research and everyday life, it could not resist contamination by positivistic elements. Action researchers in German-speaking countries were “keen on theories, systematic thought, and wanted to get their objectives and ideas right *before* they were realised in practice”, thus generating theories as a basis for action by teachers in schools and classrooms. Academics and teachers had distinct if complementary roles. This contrasted with developments in England led by Lawrence Stenhouse, as Altrichter and Gstettner note: “the knowledge action research starts from is personally constructed local knowledge underlying the practitioners' action instead of general knowledge generated in some discourse of social science.”

In this article the author outlines nearly two decades of collaboration between Peter Posch, Herbert Altrichter and colleagues at the Universities of Klagenfurt and Linz and colleagues at the Centre for Applied Research in Education (CARE), founded in 1970 by Lawrence Stenhouse at the University of East Anglia in England.

This collaboration provided a context for the book *Teachers Investigate Their Work* and two papers co-authored by Herbert Altrichter that have enabled the author to understand how a philosophically pragmatist approach to school-based action research might be sustained at a time when, as in Austria and Germany, the governance of schooling has become increasingly evidence-based and informed by state generated performance standards. He and colleagues in England have for many years felt teachers in schools could affect a *creative compromise* between *the logic of performativity* embraced by the neo-liberal state and a *philosophically pragmatist* approach to educational action research; without the latter becoming too distorted by the former. This article concludes with insights the author has derived from the work of Altrichter, Posch and associates' work in Austria about how such *creative compromises* are possible.

1. Opening a new book on action research for German speaking teachers

In 1993 Herbert Altrichter and Peter Gstettner published a paper entitled "Action-Research: a closed chapter in the history of German science". In it they develop a pathology of attempts to ground educational action research in a critical social science. They argue that although such a science set out to provide an alternative vision of the relationship between research and everyday life it could not resist contamination by positivistic elements. Action researchers in German speaking countries "were keen on theories, systematic thought, and wanted to get their objectives and ideas right before they were realised in practice". Consequently they tended to consist of academics who were given the task of generating theories as a basis for action by teachers in schools and classrooms. Academics and teachers had distinct if complementary roles. Hence, Altrichter and Gstettner contend that German action researchers failed to escape swimming in a Platonic creek.

They contrast this attempt to ground action research in a critical social science with the recent development in Austria of a pragmatic approach to action research developed by Lawrence Stenhouse, myself, and other colleagues in the context of the school-based curriculum reforms underway in England. Such action research was situated in contexts where teachers investigated ways of realising in their schools the educational aims and values that framed particular curriculum proposals. Altrichter and Gstettner note that "the knowledge action research starts from is personally constructed local knowledge underlying the practitioners' action instead of general knowledge constructed in some discourse of social science". They also note my own view that this image of the teacher as action researcher implies a philosophical pragmatism, which has him or her swimming in an Aristotelean creek.

Three years prior to the 1993 paper Herbert Altrichter and his former colleague Peter Posch had already been working at helping Austrian teachers to swim in this Aristotelean creek. The outcome was a *Practical Introduction to the Methods of Action Research*, written for Austrian teachers with the title *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. It was packed with examples of teachers researching their practice. Three years later a new English language edition (with Bridget Somekh as a third co-author) was published under the title of *Teachers Investigate their Work*. This edition was illustrated with more examples of work undertaken in British schools. These largely drew on action research projects which operated within the pragmatic Stenhouseian tradition that stemmed from the Centre for Applied Research in Education at the University of East Anglia. In my view the book is one of the best practical guides to action research from within this tradition ever published.

In the Austrian context the publication coincided with increased decentralization of schooling; a context in which schools and teachers were given greater power to initiate curriculum and pedagogical reform. Herbert Altrichter (2020, p. 74) depicted this context in the following terms:

“--- the process of school modernization started in the early 1990s with school autonomy policies which were characterized by concepts such as decentralization, deregulation and widening in-school room for maneuver (Marx and Van Ojen, 1993). The main idea was to expand the individual school's scope for action and its right to make decisions, to make it more responsive to the Potenzials and needs of its environment, which in turn was meant to increase the quality and efficiency of schoolwork.”

However, in the UK the publication of the book was foreshadowed by the introduction of a highly prescriptive National Curriculum, following the Education Reform Act of 1987. High input control by the state was now increasingly “the name of the game”. The pragmatic tradition of “teachers as researchers” no longer appeared to be an option for school-based curriculum and pedagogical development.

In the Introduction to *Teachers Investigate their Work* Altrichter, Posch and Somekh state how they were strongly influenced by the work of the “Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning Project” (TIQL) (1981-83). The project was funded by the School Curriculum Development Committee and facilitated by Dave Ebbutt and myself towards the end of the school-based curriculum reform movement in the UK and the beginning of stronger input controls. The action research was designed to focus on ways teachers could interact with their pupils to improve the quality of their learning. Such quality was seen to be captured by the phrase “the development of understanding” as an expression of a pedagogical aim.

The school-based curriculum reform movement in the UK was in many respects an attempt to redefine the relationship between the content of the curriculum, pupils as learners and the teacher. The traditional curriculum had consisted of bodies of inert factual knowledge organised around “school subjects” that are transmitted by teachers to passive learners using established methods of instruction. Most of the curriculum reforms aspired to give pupils a more active and dynamic role as learners by engaging them in the processes of discovery and inquiry which had initially generated the knowledge and insights they were expected to acquire. The reforms also selected knowledge content that pupils could experience as relevant to their everyday lives, some of which transcended and crossed the traditional subject boundaries. Such reforms also cast teachers in a new role; as facilitators of an active learning process of inquiry-based discussion, which often rendered their traditional instructional role, and the tacit professional knowledge which underpinned it, problematic. The reforms can be understood as an attempt to redefine the process of education. As such they highlighted new learning tasks and goals for pupils – “inquiry learning”, “discovery learning”, “learning with understanding” – that transcended the traditional tasks of “recognition learning”, “short-term and long-term memory learning”. Whereas the latter pre-specified the kinds of learning outcomes intended in the form of behavioral objectives the former indicated qualities that are intrinsic aspects of the learning process. It was in this context that the pragmatic tradition of “teachers as researchers” developed. Between 1967 and 1983 I was associated with three funded action research projects in the UK. The first was Stenhouse’s Humanities Curriculum Project (HCP) that focused on teaching controversial issues (see Stenhouse, 1968); the second was The Ford Teaching Project (Ford T) that focused on Inquiry/Discovery Teaching (see Elliott, 2007); the third was the TIQL Project (Ebbutt & Elliott, 1985) that focused on “Teaching for Understanding“, and was signaled by Altrichter, Posch and Somekh as especially influential on their action research with teachers and the construction of *Teachers Investigate their Work*. The main features of this project that impressed them were also characteristic features of its predecessors.

“--- teacher-researchers investigated what it means to understand a subject or a topic and how pupils’ understanding can best be developed through classroom work ----- They investigated this question in their own classrooms, shared their experiences, tried to identify and explain common and contradictory findings, developed and experimented with new teaching strategies, and wrote case studies of their work.” (1993, p. 1).

HCP and the curriculum problem it was designed to address had provided a context in which Stenhouse with his project team created a scenario for curriculum change that went well beyond the bounds of the project itself. It was generalizable to other curriculum fields and stages of education. At the core of this change scenario were three major interconnected ideas that can be viewed as a general theory of educational change and the role of teachers within it (see Stenhouse, 1975, esp. Chs. 7, 10; 2012).

These were:

1) That the main aim of education is best conceived as the speculative development of human understanding.

Stenhouse contrasted this view with that of Joseph Ben-David, when Reviewing *Centre's for Learning* for the Carnegie Commission on Higher Education. Ben David claimed that “knowledge that can be taught no longer requires investigation, while knowledge that still needs to be investigated cannot yet be taught”, and he proposed that “teaching requires a body of established authoritative knowledge”. For Ben-David only that which has the warrant of certainty can be taught. Such a claim justifies separating the activities of research and teaching.

Stenhouse’s counter claim that “only in the presence of doubt is teaching called for, ---” connects research and teaching in a dynamic relationship as a holistic process (2012, p. 123). Stenhouse’s position explains why he embraced “a process model” of curriculum design and placed “discussion” and “inquiry learning” rather than “instruction” at the core of pedagogical practice (Stenhouse, 1975, pp. 85-97).

2) That “the development of understanding” is a process that has no fixed endpoints in the form of measurable objectives but has both inherent standards and criteria against which its quality as a learning process can be judged. These imply *principles of procedure* governing the role of the teacher as a facilitator of such learning. Stenhouse called a curriculum planned in this light *The Process Model*, in contrast to the rapidly emerging *Objectives Model*. He argued that the latter distorted the nature of knowledge-content as an object of speculative thinking.

3) That the judgements of teachers as facilitators of an educationally worthwhile process of learning should be disciplined by their own collaborative and iterative cycles of reflection and action, which became known as “action research”.

These three linked ideas render “teacher research” a kind of *practical philosophy* in which both ends and means become joint objects of reflection. Aristotle called this type of reasoning *phronesis* and distinguished it from both instrumental reason (*techné*) and theoretical reason (*epistémé*).

Teachers Investigate their Work consisted of a comprehensive and coherent practical guide to the conduct of *phronesis* as an iterative or cyclical pedagogical practice, from “clarifying starting points” to “making teachers knowledge public” via activities of “data collection”, “data analyses”, and “developing/implementing action strategies”. It pulls together a diversity of reflective activities deployed by educational action research projects that formed the pragmatic tradition of action research established by Stenhouse and his associates at the Centre for Applied Research in Education at the UEA. At the time of writing Altrichter, Posch and Somekh were not only able to draw on the TIQL project and other English examples, but also on more recent work in Austria and Spain, stimulated by reciprocal visits and exchanges of personnel that included practitioners from schools as well as academic facilitators (see Posch, 2003, pp. 496-510).

Altrichter, Posch and Somekh’s practical guide to action research in education endorsed the use of the term “practical theorising” to depict the reflective process. In doing so they are consistent with the way in which the philosophical pragmatism of Dewey (1974) and Rorty (1982, 1991, 1999) recontextualized the relationship between theoretical reasoning and practice (see Elliott, 2009, pp. 30-31). The term “theory” is used to denote the often-tacit professional knowledge base that shapes teachers’ actions. In this context “theorising” is the activity of reflectively reconstructing that knowledge base. Altrichter et al. illustrate for teachers the ways in which the action research process connects the operative with the reflective aspects of practical theorising. In doing so they are not only making an academic point but helping teachers to position themselves in the research process as developing educational theory by changing their practice. In the process they cite Kurt Lewin’s view that the best way to understand the world is to try to change it.

Another strand in Altrichter, Posch and Somekh’s guide is the centrality of “good conversation” in the model of practical reasoning that underpins it. Hence *diary keeping method* is depicted as a “conversation with oneself”, *analytic discourse method* as a “structured conversation between a teacher researcher and his or her peers about data from their classroom” and *triangulation* as a “principle of data gathering from different points of view”. From a pragmatist point of view Richard Rorty argued (1982, p. 165) that there are no methodological constraints on inquiry, “derived from the nature of objects, or of the mind, or of language”. The only constraints are conversational ones, “those retail constraints provided by the remarks of our fellow inquirers”. He argues that those of us engaged in inquiry “have a duty to talk to each other, to converse about our views of the world, to use persuasion rather than force, to be tolerant of diversity, to be contritely ‘falliblist’” (1991, p. 67). Such are the democratic virtues, Rorty argued, which John Dewey associated with the scientific method.

The influential TIQL project, cited by Altrichter, Posch and Somekh as exemplary of teacher action research, had operated at a point in the UK where the past met the future. With the project's teachers, Dave Ebbutt and I did indeed paddle up an Aristotelian creek, but in the ever-darkening shadow of Plato. The shadow of Plato took the form of the increasing dominance of an "objectives model" of curriculum planning (*techné*), which Stenhouse anticipated, critiqued, and offered an alternative to in the form of the "process model". The general use of an "objectives model" of curriculum planning presupposed that school subjects were the major source of established, authoritative knowledge from which objectives could be derived as fixed and measurable endpoints of the learning process, referred to in the current jargon as "performance standards". From a Stenhouseian perspective such performance standards distort the nature of knowledge as an object of speculation and discussion. By implication they corrupt learning as an educational process when pupils are pedagogically manipulated to conform their thinking to the requirements of such epistemic standards; manipulation that is now referred to as "teaching to the test".

2. From teacher development to school development as a policy focus in Austria

The TIQL project paddled up an Aristotelean pragmatic creek at a time when the governance of schooling in the UK began to foreshadow the Education Reform Act and the National Curriculum over 6 years later. This situation resembled some aspects of what Altrichter (2020, p. 76) depicted as the second phase of the school governance reforms in Austria, which emerged in the mid-90's. He reported the phase 2 reforms as "slowly moving away from the possible images of a teacher-led or community-led school to a school characterized by managerialism and enterprise". Here the emphasis was placed on the development of the school as an organisation led by school managers. He writes:

"In this phase, school leaders seemed to emerge as central new actors. -- their role was accentuated according to the guiding image of initiative and entrepreneurial managers who can stimulate and control developments with the help of management tools such as development plans and quality evaluation. Thereby, the individual school which had emerged as a new actor in the previous phase was accentuated by the phase 2 reforms ---."

However, he also points out (p. 77) that at the policy level there were concerns about system governance that pointed in the direction of more radical change in the future.

"At the same time, there were initial and, at first, very mild approaches in various German-speaking school systems to build up fairly new governance structures. By introducing comparative assessment tasks and proclaiming goals for school improvement the authorities established early

elements of external co-ordination by specifying objectives and by output evaluation.”

(Posch (2004, pp. 92-94) undertook an international survey of approaches to school evaluation and made recommendations to the Austrian Ministry of Education as follows:

1. Evaluation should not be separated from development. Just as at the level of the classroom, action research involves cycles of reflection and action, so at the level of the school, quality evaluation is a cyclical process that combines research with organisational development.
2. Quality development is dependent on professional development. I take this to mean that the development of the school as an organisation is not an independent process to professional development of the teaching force.
3. There is no development without challenge. The very concept of an organisational development process, Posch argues, presupposes that there are reasons to change some aspect of the organisation. Such reasons may refer to internal development perspectives or problems or external pressures. Such problems and pressures are challenges that call for a practical response.
4. Quality development depends on the participation of all involved in teaching and learning. Although the development of the school as an organisation is led by a school leadership team, the process must command the active participation and consent of all the stakeholders, including students. Quality school development is viewed as a democratic process.

Altrichter and Posch recommended a model of Quality Evaluation that renders it a process of second-order action research aimed at developing organisational structures that enable teachers to collaboratively improve their teaching through action research. These recommendations, I would claim, are underpinned by a theory of the *interactive constitution of organisations*, originally outlined by Giddens (1984) and subsequently applied by myself to the question of the relationship between teaching as a form of action and organisational structures in schools (Elliott, 1993). This *theory of structuration* provided Altrichter and Salzgeber (2000) with an original perspective on school development in Austria, which formed the basis of their critiques of both the *rational-contingent* and the *micro-political perspectives* on organisational development in schools. The former views schools as goal oriented, rationally planned, and stable organisations that are dependent on, but not determined by, local variables.

As such it is assumed that they can be planned as a blueprint by an elite group of external change agents and easily implemented with a minimum of friction caused by members of the organisation. Micro-political perspectives on the other hand suggest “that the notion of schools as rationally planned organisations glosses over very different perceptions by those who work within them” (p. 101). Altrichter and Salzgeber (p. 101) argue that they characterize organisations like schools in the following terms:

1. As containing diverse goals and unclear areas of influence.
2. A certain image of actions and actors as pursuing their own interests as they try to put their own values into practice.
3. Paying special attention to interactive processes in organisations, which are interpreted as strategic struggles over the definition and structure of the organisation.

While acknowledging some aspects of the micro-political perspective, Altrichter and Salzgeber also criticize other aspects. For example, they argue that it:

- a) “--- is unsatisfactory to interpret any consensus as a form of domination, elimination, pre-emption or covering up of conflict.”
- b) “--- is right to criticize the taken for granted pre-supposition of stability of organisations--- On the other hand, the question arises as to how the relative stability and durability of organisations --- might be conceptualized.”
- c) “--- is right --- to draw attention to the inner life of organisations. In this, however, the external relationships of the organisation are sometimes dissolved into the interactions between individual actors --- external contingencies are almost totally faded out.”
- d) “--- is right to focus on political processes of negotiation in organisations. However, its understanding of politics is quite unsatisfactory -- - Politics is often seen as the opposite to truth and reason --- The word ‘democracy’ does not exist.”

Altrichter and Salzgeber (2000, pp. 102-106) draw on some case material gathered during a study of “good schools” to exemplify an alternative interpretation of the way in which organisational structures are interactively constituted in schools. The material was gathered from a junior school that employed a “free method” of teaching first grade pupils to read and write. The headteacher and some of his staff considered that the use of this method was a major reason for the school’s excellent reputation with parents. The staff room in the school was characterized by the intensity of the communication between the teachers and a high degree of coherence in their view of educational aims and methods.

The case material included interviews with an experienced and tenured teacher who was newly appointed to teach at the school. Four days before the new school year started, she met the headteacher and was given a choice between teaching a grade one and a grade three class. She expressed a preference for teaching grade one pupils, which she had taught many times before in previous schools. However, in opting to teach the grade one class the headteacher advised to teach the “free method”, which she had no experience of, because the parents expected it. She made it clear to the new teacher that she could reject this advice but would then have to teach the grade three class. In a subsequent interview the new teacher admitted to feelings of desperation and doubt regarding her ability to use the child-centered method with the class at such short notice. She was also worried about the workload involved in preparing to teach the child-centered method at such short notice. She would have to rely on studying information about the “free method” contained in papers and books during the four days before the start of the school year. She talked to the head about the new method, who told her that as an experienced teacher with grade one pupils she thought she would manage it. She was also given teaching material by a teacher who had taught the method many times previously and had an opportunity to meet the other grade one teacher on a weekly basis. Hence, although she lacked experience, she found herself working in a supportive atmosphere. With the help of her grade one teaching colleague and others in the staffroom she soon learned how to use the new method and began to experience many of its benefits. This collaborative ethos helped her to overcome “initial feelings of desperation and doubt”. It even came to the point where she refused the headteacher’s help with presenting the method to a meeting of parents. Altrichter and Salzgeber point out that whereas a micro-political theorist might interpret this refusal as a rejection of external control and “asserting the independent professional self”, an alternative interpretation would be that “there is presently a consensus about the advantages of the method amongst the most parties involved (new teacher, head, parents, most staff).

Altrichter and Salzgeber cite offers the interviewer made to the new teacher to interpret the situation depicted as a conflict of interest between herself and the headteacher, as evidence of the way in which organisational structures coercively dominate and constrain the actions of individual teachers in the classroom. The interviewee, however, declined the offer of such a micro-political account of her conduct. Collaboration with her colleague and the exchange of teaching materials “were thought of very positively and considered to make the work much easier”.

She did not complain about the extra workload or obligation to adopt a new method of teaching at such short notice, even though its adoption was not initially a matter of inner conviction or based on any “professional right of teachers to use appropriate teaching methods of their own choice”. Her refusal to accept the headteacher’s help at the presentation of the “free method” to parents suggested that she was willing to take full professional responsibility for the use of the method with their children. Altrichter and Salzgeber depict a situation in which the teacher willingly complied with the headteacher’s suggestion and willingly collaborated with fellow teachers in implementing the child-centered method. In doing so a consensual position was achieved within the organisation and a conflict situation or power struggle avoided without any evidence of hierarchical control or power coercion becoming apparent.

Although Altrichter and Salzgeber do not use the phrase I would summarize the stance of the new teacher in the school as one of “creative compliance”. I use the term “creative” not simply to indicate an absence of power constraints on the new teacher’s activity but as a *positive indicator* of her personal professional development and growth in the situation depicted. One might justifiably argue that her creative engagement with the new method of teaching shaped up as a piece of collaborative action research in her classroom. The case of this teacher is an excellent example of Altrichter and Posch’s contention that “Quality development is dependent on professional development”. Indeed, it exemplifies the duality of the relationship between “structure” and “agency” in a democratic process of educational change. For example, by holding the parents evening the new teacher demonstrates to her colleagues and the parents her professional competence and knowledge with respect to the child-centered teaching method but, as Altrichter and Salzgeber point out, at the same time her actions unintentionally reproduce and strengthen the teaching method as a stable characteristic of the school’s organisational ethos. In so doing they provide the “building blocks for future actions”. In this sense, their analysis of the case material suggests that the quality of professional development activity in the school is an integral part of the development of the school as an organisation. This pinpoints the limitations of a *rational contingency model* of school development, in which the organisation shapes the actions of its members, but is not in turn shaped by them.

The limitations of evidence-based governance in the school system and the need to further recast the relationship between teachers and research in Austrian schools

Altrichter (2020, pp. 77-78) attributes a shift to a third phase of educational change to the political and media debate that greeted the publication of the results of the PISA international comparisons in 2001-2004. These measures of student attainment revealed the relatively poor performance of German and Austrian students in comparison with students from far eastern countries, such as China (Shanghai), Singapore, Japan, and Hong Kong. Governments felt compelled to “show leadership and initiate changes”. According to Altrichter, three challenges became the centre of attention:

*The need for system-wide equality.

*The question of quality criteria.

*The question of teaching quality.

Altrichter summarizes the policy response to these challenges as follows:

1. Replacing broad learning goals of the system with standardised performance criteria in the form of objectives that can be externally measured.
2. Focusing on teaching methods and student learning outcomes to complement and even replace teachers’ perspectives on teaching and learning.
3. Increasing standardisation and externalisation of school evaluation methods to complement the use of a school’s own methods of self-evaluation and provide comparable performance data to feedback to major stakeholders.
4. Comparable results and inspection reports were meant to stimulate stakeholders to attend to important aspects of a school’s work and to influence professional decisions towards it.

For Altrichter the overall aim of these reforms is “to tie the coordination of actions both at the overall systemic as well as at the individual school level more strongly to the student achievement results prescribed by the central level”. As such they embrace a *rational contingency model* of externally driven change, which is based on the belief that system change can be perfected by exercising *strong control over outputs*.

Although Altrichter asks the question “What Next?”, he cannot find any sign of a movement beyond this evidence-based phase within the school system in Austria and Germany. Does this signify a historical final recasting of the relationship between teachers and research? The rational contingency model of educational change totally externalises this relationship. Performance data is fed back into the system to influence and shape teaching but its collection and analysis is a form of external research, and by virtue of this is deemed “scientific”.

Such a recasting of the relationship between teaching and research differs from what is proposed in Altrichter and his colleagues' *Teachers Investigate Their Work* (Altrichter, Posch & Somekh, 1993).

However, I would argue that the final section of Altrichter's 2020 report, on the impact of the evidence-based approach, does actually signal a need to radically recast the relationship between teachers and research in German speaking countries in ways he and Posch envisaged in *Teachers Investigate Their Work*.

3. The limitations of evidence-based governance in the school system and the need to further recast the relationship between teachers and research in Austrian schools

According to Altrichter, the performance standard policy in Austria was aimed at supporting the development of five logical processes in the educational system (2020, pp. 84-87). These were:

1. Improving student competencies and contributing to greater equity and justice in the educational system.
2. Setting expectations by formulating professional standards in the language of measurable competencies.
3. Stimulating improvements in the system through data feedback to major stake-holders.
4. Aligning actions with performance standards by supplying support structures in the form of diagnostic tests, information, webpages, in-service training etc.
5. Coordinating teachers in-school activity; their lesson planning, teaching and assessment activities and in the alignment of different processes in the subject groups and the whole school.

A three-year longitudinal research project, using qualitative interview data, documentary analysis and comparative analysis of six cases studied how teachers in primary and secondary schools coped with the performance standards policy. Altrichter (2020, pp. 87-90) reported the major findings as follows:

* With a few exceptions the policy stimulated largely superficial changes in the teaching of the subjects tested. These were largely dependent on teachers' existing levels of professional knowledge and aimed at "teaching for the test".

* Changes in teaching were mainly initiated by individual subject teachers or through informal conversations between them. The influence of "coordinating structures and initiatives" appears to have been largely absent.

* The idea that performance standards might contribute to greater justice and equity in education was not influential in shaping practice.

* Align by support appears to have had some impact particularly with respect to the provision of teaching materials and diagnostic tests.

* There was no evidence that coordinated efforts of school and teaching improvement were “stimulated by data feedback and put into practice”.

* The teachers’ scepticism towards external testing decreased, perhaps when the teachers realised that the publication of test rests was not accompanied by punitive actions towards them.

Altrichter claims that the impact of the performance standards policy in Austrian schools appears to have been weak and uneven while meeting with little resistance from teachers and even school leaders (2020, pp. 87-90). His implementation study suggests it has simply been viewed in the school system as one innovation on a par with other adopted school-based reforms. In the light of such tolerance Altrichter suggests that the advocates of the performance standards policy might be reassured that staff did not complain about the performance standards policy interfering with the implementation of other reforms in their school. His research makes it clear that this is because the performance standards policy is being implemented in a form that leaves the prevailing culture of individualism in schools largely undisturbed. In this respect the policy has clearly failed to generate structures of coordination at the systemic and school levels that are capable of systematically recasting in schools the relationship between teaching and scientific evidence in the form intended.

In spite of the increasingly apparent weaknesses of the Performance Standards policies they, as Altrichter points out, persist in Austria and also, I would add, in the UK. He, as suggested earlier, also claims that “no well-developed alternative paradigm has succeeded in attracting equal attention within educational politics”.

Altrichter refers to the PISA shock that stimulated the evidence-based approach in Austria and Germany. The phenomenon also extended to the UK and USA with a similar political response. However, the shock waves emitted from international comparison data came even earlier with the 1997 TIMMS testing programme. It led to TIMMS sponsored classroom research by Stigler and Hiebert (1999), which sought to explain differences in measured educational attainment between students in Japan and the US and Germany. In the process they discovered a form of coordinated evidence-based practice at systemic and primary school levels called *Lesson Study*;

a school-based research process for securing consistency between learning goals and teaching methods. It is recognizable as sharing many features of the pragmatic tradition of educational action research associated with the work of Stenhouse and myself in the UK and Altrichter and Posch in Austria. One of the main differences is the way Lesson Study in Japan is embedded in strong iterative structures of coordinated action within and between schools and between schools and external agencies like text book publishers. Strong indicators of such structures are the joint planning of iterative cycles of lessons in professional communities of teachers, peer observation of lessons, and an analytic evidence-based discourse involving the teacher and peer observers following each lesson, and the reporting of research findings within and across schools and to major stakeholders. A successful blending of the pragmatic tradition of action research and lesson study can be found in the research and development work of Angel Perez Gomez, Encarnacion Soto Gomez, and their associates at the University of Malaga in Spain (see Soto Gomez et al., 2019). An intelligent scholarly appraisal of its significance for the theory and practice of action research by an Austrian can be found in a recent paper by Herbert Altrichter's former colleague Peter Posch (2019).

Interestingly Stigler and Hiebert discerned six pedagogical principles to underpin the Lesson Study process (1999, pp. 132-137).

These are:

1. Expect improvement to be a continual, gradual and incremental process. Improvements cannot be expected overnight. They involve overcoming problems as they unfold in the complex situations teachers face in their classrooms and schools.

2. Maintain a focus on student learning goals.

“Learning goals” refer not to intended learning outcomes or *behavioural objectives* as these are benchmarked by standardised tests, but to standards of students’ reasoning as these are evidenced in *the process of learning*. Such a principle implies a *critical* rather than a *marking model* of student assessment (see Stenhouse, 1975, pp. 94-97). Hence, there is a great deal of consistency between their concept of *learning goals* and Stenhouse’s *Process Model* of curriculum planning as a foundation for teachers’ research. This implies that a lack of focus on learning processes may well explain the gap between teaching strategies and the measurable attainments of students, but does not imply that this is best overcome by focusing on improving attainment levels rather than the quality of the learning processes students are engaged with. Teaching should aim to improve the quality of learning rather than to directly improve students’ performance on tests.

3. Focus on teaching, not teachers.

Improving teaching is not a matter of changing individuals but gradually changing the shared *cultural scripts* that underpin the work of teachers.

4. Make improvements in context.

This principle acknowledges the complex factors operating in the organisational and policy contexts of school that enable or constrain teaching and learning. They all need to be considered and form the basis for the development of action coordinating structures that shape the work of teachers. The lack of such an operational principle signifies an important aspect of the pathology of “teacher research” in decentralized educational systems.

5. Make improvements in the work of teachers.

This principle implies that teachers working in collaboration with other educational stake-holders – such as school leaders, students, parents and employers – are major agents in changing the curriculum structures and pedagogical arrangements that shape their work.

6. Build a system that can learn from its own experience.

Educators should be able to harvest what good teachers are learning in their efforts to improve their practice. Japanese teachers share what they have learned through their lesson studies with their fellow professionals at school, district and even national level and may even influence the construction of curriculum texts.

In many countries policy makers at national and district level are now engaged, with support from the World Association of Lesson and Learning Studies (WALS), in developing coordinating structures that enable a classroom action research process to evolve in accordance with these principles. The Research and Development work of Herbert Altrichter and his associates has created the “building blocks“ for such a process to evolve in Austria and beyond. Their key question for *Teachers Investigate their Work* is *How Can Teachers Improve The Quality Of Their Pupils' Learning?* Their book goes a long way to answering this question, and portrays an action research process that is highly consistent with the six principles that underpin Japanese Lesson Study. However, Herbert Altrichter and his colleagues' subsequent analytical critiques of educational reforms in Austria and Germany provide major stakeholders other than teachers with further insights that they would be foolish to ignore. Such insights may well help the pragmatic tradition of action research to form an integral part of an educational development scenario that enables it to sail in an Aristotelian seascape.

References

- Altrichter, H. & Gstettner, P. (1993). Action Research: a closed chapter in the history of German social science? *Educational Action Research*, 1(3), 329-360.
- Altrichter, H. & Salzgeber, S. (2000). Some elements of a micro-political theory of school development. In H. Altrichter & J. Elliott (Eds.), *Images of Educational Change*. Open University Press. Revised editions were published in 2008 and 2018 with Allen Feldman as additional co-author.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate Their Work*. Routledge.
- Altrichter, H. (2020). The Emergence of Evidence-based Governance Models in the State-Based Education Systems of Austria and Germany. In J. Allan, V. Harwood & C. Rübner Jørgensen (Eds.), *World Yearbook in Education 2020: Schooling, Governance and Inequalities* (pp. 72-95). Routledge.
- Dewey, J. (1974). Science as subject-matter and as method. In R.D. Archambault (Ed.), *John Dewey on Education: Selected Writings*. University of Chicago Press.
- Ebbutt, D. & Elliott, J. (Eds.) (1985). *Issues in teaching for understanding*. Longman.
- Elliott, J. (1993). What Have We Learned from Action Research in School-based Evaluation? *Educational Action Research* 1(1), 175-186.
- Elliott, J. (2007). *Reflecting Where the Action Is*, Ch 2. Routledge.
- Elliott, J. (2009). Building Educational Theory Through Action Research. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The Sage Handbook of Educational Action Research*. Sage.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Polity Press.
- Soto Gomez, E., Servan Nunez, M., Pena Trapero, N. & Pérez Gómez, Á. I. (2019). Action Research through Lesson Study for the reconstruction of teachers' practical knowledge: a review of research at Malaga University (Spain). *Educational Action Research Journal*, Vol 27, No 4, 527-542.
- Posch, P. (2003). Action Research in Austria: a review. *Educational Action Research* 11(2), 233-246.
- Posch, P. (2004). Educational Innovations and implications for the teaching force: the case of Austria. *Research papers in Education*, Vol. 19, No 1, 87-104.

- Posch, P. (2019). Action Research – conceptual distinctions and confronting the theory-practice divide in Lesson and Learning study. *Educational Action Research Journal*, Vol 27, No 4, 496-510.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of Pragmatism*. University of Minnesota Press.
- Rorty, R. (1991). Pragmatism Without Method. In R. Rorty, *Objectivity, Relativism and Truth*. Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. Penguin Books.
- Stenhouse, L. (1968). The Humanities Curriculum Project. *Journal of Curriculum Studies* 1, 26-33.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann.
- Stenhouse, L. (2012). Research as a basis for teaching. In J. Elliott & N. Norris (Eds), *Curriculum, Pedagogy and Educational Research*. Routledge.
- Stigler, J. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. Free Press/Simon & Schuster (updated 2009).

Netzwerke in der Aktionsforschung: Konzepte, Beispiele und Reflexionen

Franz Rauch, Ruth Balogh, Christine Lechner & Angela Schuster

Abstract

In diesem Beitrag werden Konzepte, Beispiele sowie theoretische Reflexionen zur Gestaltung und Entwicklung von Netzwerken in Aktionsforschungszusammenhängen beschrieben. Im konzeptiven Teil wird argumentiert, warum Netzwerke in modernen Gesellschaften zusehends an Bedeutung gewinnen. Der Fokus liegt dabei nicht auf digitalen Netzwerken, sondern auf sogenannten sozialen Netzwerken, die sich aber zusehends stärker digitaler Kommunikationstechnologien und -tools bedienen. Es werden theoretische Konzepte bzw. Merkmale von Netzwerken im Bildungsbereich auf Basis von Literatur thematisiert. Daran anschließend werden drei Beispiele vorgestellt und anhand der theoretischen Merkmale reflektiert: die Weiterbildungslehrgänge Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer*innen (PFL) in Österreich, ein internationales Netzwerk für Sprachlehrer*innen (ARC) und das internationale Collaborative Action Research Netzwerk (CARN). Ein Resümee rundet das Kapitel ab.

1. Theoretischer Hintergrund von Netzwerken im Bildungswesen

In den frühen 1980er Jahren wurde der Begriff der Netzwerke in der Gesellschaft insgesamt und in der Wissenschaft im Besonderen sehr populär. Naisbitt (1984) sprach von einem Megatrend des Wandels in und von Hierarchien und argumentierte, dass informelle Netzwerke zusehends notwendig werden, um organisatorische Problemlösungsprozesse zu optimieren, die von hierarchischen Strukturen nicht mehr geleistet werden können.

Nach dem Konzept von Castells (2000) bilden Netzwerke eine neue soziale Morphologie in der Gesellschaft, in der Funktionen und Prozesse zunehmend als Netzwerke organisiert werden. Die neuen Informationstechnologien bilden die technische Grundlage für ihre steigende Ausbreitung. Castells (2000) konzeptualisiert seinen Begriff des Netzwerks als ein hochdynamisches, offenes System, das aus Knoten und Strömen besteht.

Im Zuge dieser allgemeinen gesellschaftlichen Trends und dieses Strukturwandels haben Netzwerke auch in den Bildungssystemen zunehmend an Attraktivität gewonnen. Angesichts von Ergebnissen internationaler Leistungsmessungen (wie der TIMSS- und PISA-Studien) wurden in den 1990er Jahren von der Politik systemische Schulmodernisierungsprozesse eingeleitet, die einen reformatorischen Veränderungsbedarf erkennen

ließen. Nachdem die Zentralverwaltung in Österreich die „Schulautonomie“ proklamiert hatte, konzentrierte sie sich zunehmend auf kontextbezogene Steuerungsaktivitäten und delegierte gleichzeitig Aufgaben an dezentrale Einheiten (Posch & Altrichter, 1993; Fullan, 2007; Rauch & Scherz, 2009). Weniger zentrale Steuerung erzeugt einen Bedarf an alternativer Koordination. Intermediäre Strukturen (Czerwanski, Hameyer & Rolff, 2002), wie Netzwerke, können eine strukturelle Lücke füllen und Funktionen übernehmen, die im Bildungssystem traditionell der Hierarchie zugeordnet sind. Als intermediäre Strukturen verwalten sie Autonomie und voneinander abhängige Strukturen und Prozesse (Rauch, 2013).

In diesem Prozess sind für soziale Netzwerke folgende Merkmale von Bedeutung:

- **Gemeinsame Intention und Ziele:** Netzwerke orientieren sich an einem gemeinsamen Thema und Zielhorizont, auf den sich alle geeinigt haben (Lieberman & Wood, 2003).
- **Vertrauens-Orientierung:** Gegenseitiges Vertrauen ist eine Voraussetzung für den Austausch und die Weitergabe von Wissen und damit eine Voraussetzung für Lernen.
- **Netzwerke fördern neue, innovative Wege (Risikobereitschaft) und unterstützen die Konfliktlösung** (McDonald & Klein, 2003; McLaughlin et al., 2008).
- **Freiwillige Teilnahme:** Netzwerke verhängen keine Sanktionen (Boos, Exner & Heitger, 2000; McLaughlin et al., 2008).
- **Prinzip des Austauschs (Win-Win-Beziehung):** Gegenseitiges Geben und Nehmen ist entscheidend. Machtunterschiede und Wettbewerb werden zwar nicht ausgeschlossen, aber zwischen dem Zentrum und der Peripherie auf gleicher Ebene angesprochen und verhandelt (OECD, 2003; McCormick et al., 2011).
- **Steuerungsplattform:** Netzwerke sind keine gelegentlichen Interaktionen, sondern institutionalisierte Konfigurationen. Netzwerke müssen koordiniert und gepflegt werden, um Austauschprozesse, Kooperation und Lernen zu unterstützen (Dobischat et al., 2006).
- **Synergie:** Netzwerke ermöglichen Synergieeffekte durch strukturelle Organisation: sie bieten eine Alternative zu klassischen Rationalisierungsstrategien und zeichnen sich durch den Abbau von Strukturen aus (Schäffter, 2006).
- **Lernen:** Netzwerke sind Unterstützungssysteme, die auf Reziprozität beruhen. Die Beteiligten tauschen sich aus, informieren sich und kooperieren bei gemeinsamen Anliegen. Sie lernen voneinander und miteinander (Czerwanski, Hameyer & Rolff, 2002; O'Hair & Veugelers, 2005).

Per Dalin (1999) hat vier Funktionen von Netzwerken im Bildungsbereich herausgearbeitet. Netzwerke haben eine „Informationsfunktion“, die einen direkten Austausch von Praxis und Wissen für Unterricht und Schule ermöglicht und darüber hinaus als Brücke zwischen Praxis und Wissen dient. Durch die Vernetzung werden erweiterte Möglichkeiten des Lernens und der Kompetenzentwicklung (Professionalisierung) der Mitglieder gefördert („Lernfunktion“). Vertrauen ist eine Voraussetzung für die Zusammenarbeit in einem Netzwerk. Es ist die Grundlage für die „Psychologische Funktion“ eines Netzwerks, die den Einzelnen ermutigt und stärkt. Die „Politische Funktion“, meint die Durchsetzungsfähigkeit von Bildungsanliegen, nach dem Motto „gemeinsam erreichen wir mehr“.

Es können aber auch eine Reihe von Risiken von sozialen Netzwerken im Bildungsbereich angeführt werden:

- das Netzwerk entfernt sich von den Interessen seiner Akteur*innen;
- es gehen gemeinsame Visionen und Ziele verloren;
- das Netzwerk scheitert an einer schwachen Koordination und Steuerung;
- das Netzwerk leidet an mangelnden Ressourcen (Geld und Zeit);
- das Netzwerk mutiert zu einer bürokratischen Struktur.

2. Aktionsforschung

Aktionsforschung befähigt Lehrkräfte und Lehrer*innengruppen, die täglichen Probleme der Unterrichtsarbeit zu bewältigen und Innovationen durchzuführen und zu bewerten, d.h., ihre berufliche Praxis langfristig weiterzuentwickeln. Letztlich soll die Aktionsforschung das kollektive Wissen des Berufsstandes erweitern, indem individuelle Praxistheorien formuliert und zur Diskussion gestellt werden (Stern et al., 2014).

Angesichts der Ungewissheit, wie angemessenes Handeln in komplexen Situationen gestaltet werden kann, besteht die Notwendigkeit, das eigene Handeln gemeinsam zu reflektieren. Dafür können Netzwerke einen förderlichen Rahmen bieten. Dies trägt dazu bei, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Weiterentwicklung des eigenen Handelns im Sinne der Aktionsforschung bezogen auf Ergebnisse von Reflexionsprozessen zu fördern. Kompetentes, professionelles Handeln in komplexen Situationen erfordert daher als *conditio sine qua non* begleitende Lernprozesse. Umgekehrt setzt professionelles Lernen die Reflexion des Handelns in komplexen Praxissituationen voraus. Unter diesen Gesichtspunkten fallen professionelles Handeln und professionelles Lernen in einem Handlungsstrom zusammen. Da professionelles Lernen in praktischen Situationen stattfindet, die ihrerseits der Reflexion und Weiterentwicklung bedürfen, gehen Wissens- und Kompetenzentwicklung Hand in Hand mit der Entwicklung von Praxis (Altrichter & Posch, 2009). Thomas Stern (2014) hat Überlegungen zu guter Aktionsforschung angestellt. Er argumentiert, dass gute Aktionsfor-

schung lohnende praktische Ziele verfolgt, Theorie und Praxis miteinander verbindet und responsiv und kollaborativ ist.

Ein weiteres hilfreiches Konzept für die Untersuchung von Vernetzung und Aktionsforschung sind die vier Dimensionen Aktion und Reflexion sowie Autonomie und Vernetzung. Diese Perspektive (Linares & Krainer, 2006) legt eine ganzheitliche und integrierte Sicht der Entwicklung nahe:

- Aktion: die Einstellung und Kompetenz zu experimenteller, konstruktiver und zielgerichteter Arbeit;
- Reflexion: die Einstellung und Kompetenz zu (Selbst-)Kritik des eigenen Handelns;
- Autonomie: die Einstellung und die Kompetenz zu selbstinitiiertem, selbstorganisierter und selbstbestimmter Arbeit; und
- Vernetzung: die Einstellung und Kompetenz zu kommunikativer und kooperativer Arbeit.

Diese Dimensionen können auch zur Beschreibung von Aktivitäten innerhalb von Netzwerken verwendet werden, wobei hervorgehoben wird, dass die Paare "Aktion und Reflexion" und "Autonomie und Vernetzung" sowohl Gegensätze als auch Synergien ausdrücken können und als komplementäre Dimensionen betrachtet werden können, die je nach Kontext in einem gewissen Gleichgewicht gehalten werden müssen. Insbesondere Reflexion und Vernetzung können als Schlüssel für wirksame Interventionen betrachtet werden (Krainer, 2002).

3. Beispiel 1: Die Lehrgänge Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer*innen (PFL)

Als erstes Beispiel seien die PFL-Lehrgänge (Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer*innen) genannt, die mehr als 40 Jahre lang vom Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt (teilweise in Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen) durchgeführt wurden. Hier steht man allerdings vor der Frage, ob die Community von Teilnehmer*innen und Absolvent*innen *wegen* oder *für* Aktionsforschung ein Netzwerk bildet – also das klassische Henne-Ei-Problem. Für die Praxis hat eine Klärung aber wenig Relevanz, wichtig ist die Qualität des Netzwerks. Um die Merkmale des PFL-Netzwerks aufzuzeigen, müssen zuerst einige Eckpunkte von PFL angeführt werden:

Ausgangspunkt der Arbeit in den PFL-Lehrgängen sind die Erfahrungen und Interessen der im Beruf stehenden Lehrpersonen. Die Teilnehmer*innen sollen ihren Lernprozess weitgehend selbst steuern, indem sie Fragestellungen aus ihrer Praxis einbringen bzw. Schwerpunkte ihrer Arbeit im Lehrgang zum Thema machen. Aktionsforschung soll Lehrpersonen bzw. Lehrer*innengruppen helfen, ihre berufliche Praxis längerfristig weiterzuentwickeln (Elliott, 1981). Die Teilnehmer*innen untersuchen

Aspekte des eigenen Unterrichts, von fachübergreifenden Aktivitäten bis hin zu Fragen der Schulentwicklung.

Die Lehrgänge finden in geschlossenen Lerngruppen statt und dauern vier Semester. Das trägt dazu bei, dass ein geschützter Rahmen, geprägt von gegenseitiger Wertschätzung, entstehen kann. Dies ist Voraussetzung für kollegialen Austausch, in dem auch kritisches Feedback stattfinden und angenommen werden kann. Die Teilnehmer*innen konzipieren in den drei einwöchigen Seminaren und fünf Regionalgruppentreffen Entwicklungsprojekte für den Unterricht, die sie in der Zeit zwischen den Seminaren umsetzen. Die Erfahrungen dieser Forschungsarbeit werden in Fallstudien (Reflective Papers) verschriftlicht. Das Lehrendenteam, ergänzend auch Expertinnen und Experten zu ausgewählten Fragestellungen (meist fachdidaktische), vermittelt durch Inputs und Referate das dazu notwendige didaktische und methodische Know-how. Die Regionalgruppentreffen finden an den Schulen der Teilnehmer*innen statt, sodass einerseits andere Schulen kennengelernt werden können und andererseits Feedback zu Beobachtungsfragen der unterrichtenden Lehrkräfte gegeben werden kann sowie Daten gesammelt werden können. Die Gruppenmitglieder fungieren als „kritische Freund*innen“. Damit Vertrauen aufgebaut werden kann und damit die Daten substantieller analysiert und reflektiert werden können, gelten ethische Grundsätze, auf deren Einhaltung besonderer Wert gelegt wird.

Die Vertrauensbasis, die während der vier Semester aufgebaut wird, ist eine Grundlage dafür, dass die Teilnehmer*innen auch weiterhin in Kontakt bleiben und Austausch pflegen. Das geschieht in kleineren Gruppen, aber auch in jährlichen Folgetreffen, bei denen sich die Absolvent*innen verschiedener Lehrgänge über ihre aktuellen Projekte austauschen. Tagungen sind ebenfalls eine Gelegenheit, sich zu treffen und auszutauschen. Bindeglieder der ehemaligen Teilnehmer*innen aller Lehrgänge sind ein kritischer Blick auf die eigene Arbeit, der Wille zur Reflexion und der wertschätzende Umgang miteinander.

Vergleicht man nun das beschriebene Setting mit den im ersten Kapitel dieses Beitrages angeführten Merkmalen sozialer Netzwerke, so wird eine große Übereinstimmung deutlich. Ausgehend vom gemeinsamen Bestreben, Schule weiter zu entwickeln, ist das vorrangige Ziel die Verbesserung des eigenen Unterrichts. Das geschieht mithilfe der Aktionsforschung in einer Umgebung, wo Austausch und Vernetzung über regionale Grenzen hinweg zwischen Personen aller Schulstufen und Schultypen sowie Fachdidaktiker*innen von Universitäten und Hochschulen und anderen Expert*innen stattfinden kann. Laut Rückmeldungen profitieren alle Beteiligten von diesem Prozess.

Die Struktur und Organisation der Lehrgänge begünstigt den Austausch auf Augenhöhe und die Erreichung des gemeinsamen Ziels sowie das Entstehen einer Vertrauensbasis, ohne die diese Art von gemeinsamem Arbeiten nicht möglich wäre.

Die Funktionen von Bildungsnetzwerken nach Dalin (1999) können auch als förderlicher Kontext für die Entfaltung von Aktionsforschung, hier am Beispiel der PFL-Lehrgänge, gelesen werden:

1. Informationsfunktion: Es besteht ein lebhafter Austausch zwischen den Lehrkräften, Teammitgliedern und außenstehenden Expert*innen, die zeitweise herangezogen werden.
2. Lernfunktion: Die Kompetenzen der Lehrkräfte werden weiterentwickelt, vor allem durch intensive Beschäftigung mit Fachdidaktik und durch Prozesse und Methoden der Aktionsforschung.
3. Politische Funktion: Immer wieder kommt es vor, dass Ideen von Lehrkräften, denen vor dem Lehrgang keine Beachtung geschenkt wurde, in der Schule aufgegriffen werden, nachdem eine Gruppe des Lehrgangs auf Schulbesuch war. Vor dem PFL-Hintergrund können Vorhaben mitunter besser durchgesetzt werden.
4. Psychologische Funktion: Das Selbstvertrauen der Lehrkräfte wird durch die Lehrgänge gestärkt, sodass sie mutiger werden, Neues auszuprobieren, Dinge zu verändern und der Realität ins Auge zu sehen.

4. Beispiel 2: Aktionsforschungsgemeinschaften für Sprachlehrer*innen¹ als Netzwerk

In diesem Teil werden die „Action Research Communities for language teachers“ (ARC) als Beispiel für ein internationales Netzwerk vorgestellt, das den Merkmalen von Netzwerken entspricht, wie sie im ersten Kapitel dieses Beitrags dargelegt werden.

Wie bereits in mehreren Publikationen beschrieben (z.B. Gallagher-Brett, 2021; Gallagher-Brett & Lechner, 2020; Lechner & Jacquin, 2019; Lechner & Zanin, 2021), wurde das ARC-Projekt 2016-2019 im Rahmen des Programms „Sprachen als Herzstück des Lernens“ des Europäischen Fremdsprachenzentrums (EFZ)² durchgeführt. Als Institut des Europarats widmet sich das EFZ mit seinen 35 Mitgliedstaaten der Schaffung einer qualitativ hochwertigen Sprachausbildung durch die Initiierung und Koordinie-

¹ Action Research Communities for Language teachers: www.ecml.at/actionresearch

² European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (ECML)/ Le centre européen pour les langues vivantes du Conseil de L'Europe (CELV): <https://www.ecml.at/>

rung von Vierjahresprogrammen, die den Rahmen für multilaterale Entwicklungsprojekte, den bilateralen Aufbau von Kapazitäten in den Ländern sowie eine Reihe von Aktivitäten für eine breitere Öffentlichkeit bilden.

Ziel des Programms 2016-2019 war es, „neue Lösungen für die von den EFZ-Mitgliedstaaten identifizierten Herausforderungen durch Projekte und Think Tanks zu schaffen“ (EFZ Quelle 1). Als ein Projekt im Rahmen dieses Programms wollte ARC eine „professionelle Lerngemeinschaft“ oder „Community of Practice“ aufbauen (EFZ Quelle 2).

Durch die formale Struktur des EFZ war die Gesamtstruktur für ARC von Anfang an und als strukturelles Merkmal an einem „vereinbarten Rahmenthema und Zielhorizont orientiert“. Von Beginn des ARC-Projekts an wurde die „Verknüpfung von professionellen Netzwerken, akademischem Fachwissen und guter Praxis im Sprachunterricht“ nach Diskussionen im Kernteam als ein Projektziel festgelegt. Ein weiteres Merkmal war die Einrichtung einer „Steuerungsplattform zur Koordinierung“. Bei EFZ-Projekten haben Steuerungsplattformen die Form von Kernteams, die aus vier Expert*innen aus Mitgliedsstaaten des Europarates bestehen, mit der Möglichkeit der Erweiterung durch die Aufnahme weiterer assoziierter Mitglieder. Die formale Struktur der Projekte bietet die Möglichkeit, interaktive Online-Tools zu entwickeln. ARC entwickelte eine Online-Spirale für die Aktionsforschung mit Fokus auf die ersten Schritte und mit Links zu Begriffserklärungen und akademischen Texten.

Online-Tools auf der EFZ-Homepage sollen als Grundlage für weitere Aktivitäten, zur Verbreitung und als Basis für Netzwerke dienen. Ein Kernelement des Projekts ist das „Prinzip des Austauschs“, das sich wie ein roter Faden durch die erste Entwicklungsphase zieht, in der die Projekt-Tools entwickelt wurden. Die „ARC Action Research Spiral“ war ein direktes Produkt dieses Austauschs und des gegenseitigen Lernens. Während die Teammitglieder an der Entwicklung einer Online-Spirale interessiert waren und die technische Unterstützung durch das EFZ gerne nutzen wollten, war der grundlegende Sinn einer weiteren Aktionsforschungsspirale - von denen es in der Literatur schon sehr viele gibt - nicht klar. Erst durch die Erfahrungen von Sprachlehrer*innen, die am Netzwerk teilnahmen und ihre eigenen Aktionsforschungsprojekte starteten, wurde die Notwendigkeit, sich auf die Ausgangspunkte, die sogenannte Durchbruchphase in der ARC-Spirale, zu konzentrieren, sichtbar.

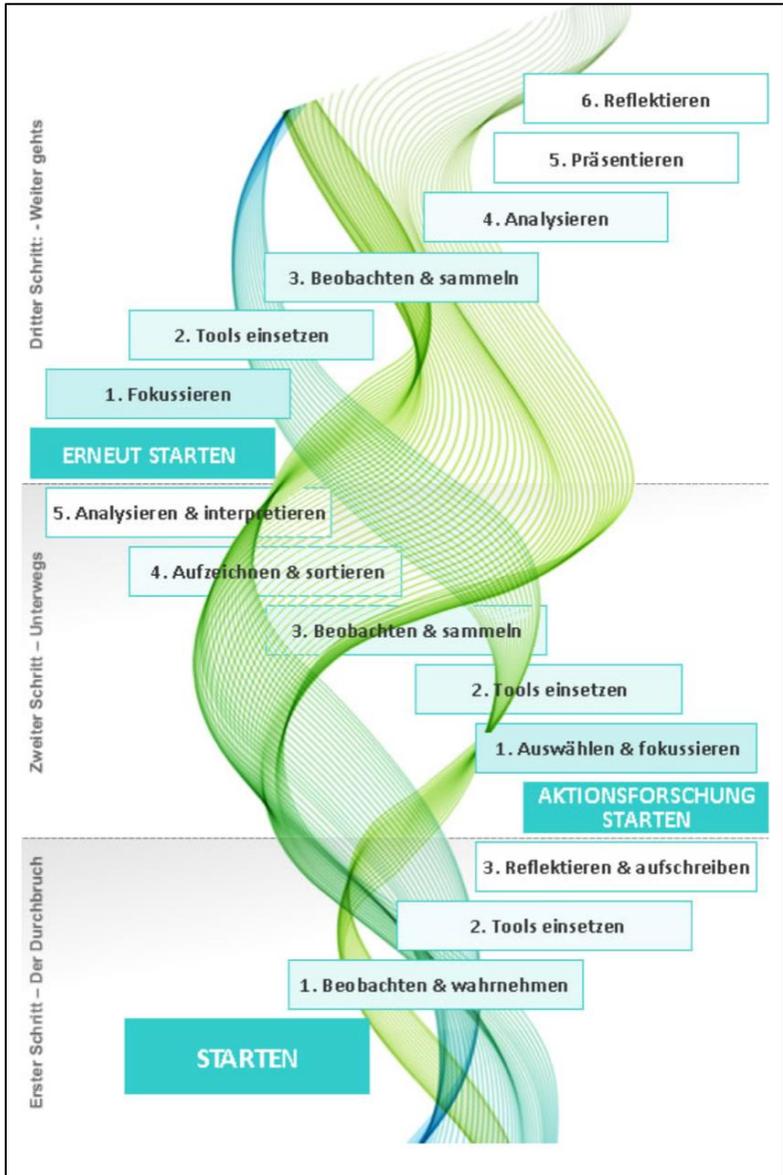


Abbildung 1: ARC Action Research Spiral

Ein weiteres Beispiel für den Austausch ist ein bestimmtes Dokument in der Spirale mit dem Titel „Plane ich eine Unterrichtseinheit oder plane ich Aktionsforschung?“ Zum Projektauftritt fand ein Aktionsforschungs-Workshop mit 30 Teilnehmer*innen aus verschiedenen EFZ-Ländern in Graz statt, und nach dem Workshop starteten sie in internationalen Gruppen ihre eigenen Mini-Aktionsforschungsprojekte zu Aspekten ihres Sprachunterrichts. Für das Kernteam erschien die Durchführung eines Kleinprojektes bewältigbar, aber im Laufe der nächsten Monate wurde uns klar, wie schwierig der Einstieg in die Planung der Aktionsforschung sein kann. Einige Gruppen erstellten aufwändige Unterrichtspläne und Materialentwicklung, hatten aber Reflektion und Unterrichtsentwicklung nicht beachtet. Zwei Jahre später beim Netzwerktreffen hatten wir die Gelegenheit, der Sache auf den Grund zu gehen und Unterschiede zwischen Unterrichtsplanung und Planung einer Aktionsforschung zu besprechen. Dadurch entstand dieser Leitfaden, mit einer Reihe von Planungsfragen, die nebeneinander gestellt werden und auf den Erfahrungen der Lehrer*innen beruhen. Ein drittes Beispiel für diese Funktion ist die Checkliste. Nachdem die Idee einer Checkliste für die Aktionsforschung zunächst als oberflächlich abgetan worden war, wurde im Laufe des gemeinsamen Lernprozesses der Bedarf an Leitlinien deutlich. Die Checkliste wurde im Rahmen einer Kompetenzbündelung beim Netzwerktreffen zusammengestellt. Die Teilnehmenden wurden um ihre Rückmeldung gebeten und ihre Ideen wurden Teil der Gesamtergebnisse. Dies ist ein Beispiel für den Aufbau gegenseitigen Vertrauens als Voraussetzung für den Austausch und die gemeinsame Nutzung von Wissen und damit als Voraussetzung für Lernen.

Im Rahmen des laufenden EFZ-Programms 2020-2023 „Inspiring innovation in language education: changing contexts, evolving competences“ ist ARC Teil der Aktion „Training and Consultancy“ (TaC), die die Möglichkeit bietet, auf Anfrage zweitägige Workshops in den EFZ-Mitgliedsstaaten durchzuführen. Das ursprüngliche Team blieb beim Wechsel von einem Entwicklungsprojekt zum TaC-Rahmen ziemlich stabil und besteht nun aus zwei Teammitgliedern aus mitteleuropäischen Ländern, zwei aus Osteuropa, einem aus Skandinavien und einem aus dem Vereinigten Königreich. Bislang wurden während der Covid-Pandemie Online-Seminare in Dänemark, Litauen und Schweden durchgeführt und in Armenien, Dänemark und Island auch Präsenztage. Zwei Teammitglieder werden für die Durchführung der Workshops vor Ort finanziert. Entscheidungen werden als Gruppe in Online-Sitzungen getroffen, die dann stattfinden, wenn konkrete Planungen anstehen.

Wie bereits erwähnt, ist das EFZ per se eine Institution, die Innovationen fördert, und somit entsprechen auch hier die ARC-Aktivitäten einem Netzwerkkonzept.

Dies wird vielleicht am deutlichsten durch die aktuellen TaCs veranschaulicht, die darauf abzielen, Lehrkräfte dabei zu unterstützen, neue Ansätze auszuprobieren und innerhalb einer Community of Practice zu diskutieren, wie hier von einer litauischen Teilnehmerin formuliert: „Wir haben uns viel Wissen über Aktionsforschung angeeignet und unschätzbare Erfahrungen gesammelt, indem wir jeweils eine individuelle AR durchgeführt und unsere Fortschritte als PLC (Professional Learning Community) ständig ausgetauscht und diskutiert haben.“

Nach dem TaC in Armenien wurden folgende Punkte in der Evaluierung erwähnt: „[Die TaC war] wirklich hilfreich, um unser Wissen zu verbessern und uns auf Problemlösungen zu konzentrieren“, und „[Die TaC war] eine Chance, Ideen auszutauschen und sicherlich etwas Neues zu lernen“.

Zuletzt scheint der Aspekt der *freiwilligen Teilnahme* wichtig zu sein. Einerseits ist die Teilnahme an einer TaC als erster Schritt zum Beitritt in die ARC-Gemeinschaft eine freiwillige Aktion der Teilnehmer*innen. Während der Vorbereitungsphase für die TaCs stellt das Team Materialien über ein Padlet zur Verfügung und die Teilnehmer*innen werden zu einem Online-Vorbereitungsworkshop eingeladen, der ebenfalls freiwillig ist. Das Padlet wird als Homepage für den Austausch von Präsentationen und anderen Beiträgen von Trainer*innen und Teilnehmer*innen genutzt; einige Monate nach der Präsenzveranstaltung werden die Teilnehmer*innen zu einer weiteren Online-Veranstaltung eingeladen. Während dieses Online-Workshops liegt der Schwerpunkt auf dem Austausch von Erfahrungen der Teilnehmer*innen mit Aktionsforschung, wobei weitere Beiträge der Ausbilder*innen eine untergeordnete Rolle spielen. Die Teilnahme an der Folgeveranstaltung ist freiwillig und stellt eine Einladung dar, sich weiterhin in der Gruppe zu engagieren. Wünschenswerterweise würde die Fortsetzung so funktionieren, wie die Gruppe aus Litauen erklärt: „Wir haben unsere AR-Projektergebnisse mit dem pädagogischen Personal unseres Gymnasiums und mit Teilnehmer*innen einer regionalen Sprachenlehrer*innenkonferenz geteilt. Im nächsten Schuljahr werden wir ein Weiterbildungsprogramm „Aktionsforschung: Förderung meiner Schüler*innen“ durchführen, das auf das pädagogische Personal unseres Gymnasiums zugeschnitten ist und von einem nationalen Bildungsberater geleitet wird. Wir, die Mitglieder der ARC-Projektgruppe, werden neue AR-Fragen aufwerfen und nach Wegen suchen, um unseren Schüler*innen zum Erfolg zu verhelfen. Gleichzeitig werden wir unsere anderen Kolleginnen und Kollegen auf ihrem individuellen Weg zu AR in verschiedenen Aspekten unterstützen, die dringende Fragen der Unterrichtsentwicklung betreffen. Ich werde den Dialog mit meinen Schüler*innen fortsetzen und verstärken.“

Diese Fortführung innerhalb eines neuen Aktionsforschungsnetzwerks und die lockere Weiterführung der Verbindung zum ARC-Projekt erscheint als Idealfall.

Andererseits kann die Frage der Fortführung als kritischer Punkt identifiziert werden. Wie eine Kontinuität innerhalb eines freiwilligen Rahmens erreicht werden kann und wie neue Netzwerke entstehen und sich gegebenenfalls in andere Richtungen bewegen können, sind Herausforderungen, denen wir uns in der nächsten Phase stellen wollen.

5. Beispiel 3: Das CARN-Netzwerk: Überlegungen zu einer Soziologie der Abwesenheiten

Das CARN-Netzwerk, das 1976 als „Classroom Action Research Network“ ins Leben gerufen und in den späten 1980er Jahren in das „Collaborative Action Research Network“ umgewandelt wurde, hat sich immer als Netzwerk und nicht als Organisation definiert. In den ersten Jahren wurde es nicht nur als ein Netzwerk, sondern als ein übergreifendes Netzwerk charakterisiert, das andere Netzwerke mit Knotenpunkten an Universitäten und Schulen in verschiedenen Teilen der Welt, in denen Aktionsforschung zu Bildungsthemen aktiv praktiziert wurde, untereinander verband. (Elliott, 2003; Somekh, 2010; Balogh, McAteer & Hanley, 2017). CARN war von Anfang an ein internationales Netzwerk, wobei die Beiträge österreichischer Aktionsforscher*innen wegweisend waren (z.B. Rauch, Zehetmeier & Erlacher, 2024; Altrichter, 1986; Altrichter & Posch 1989). Diese internationalen Netzwerke waren entscheidend für die Aufrechterhaltung und Entwicklung des intellektuellen Lebens von CARN durch Treffen, Austausch, Forschungsprojekte und Publikationen.

In den 1970er Jahren gab es eine explosionsartige Zunahme von Aktionsforschung über den akademischen Bereich hinausgehend, wenn auch oft in Verbindung mit der universitären Bildung. Doch trotz des Einzugs der Aktionsforschung in die Lehrpläne der Hochschulen und Universitäten, insbesondere im Bereich der beruflichen Weiterbildung, ist ein Großteil dieser Arbeit jener Jahre – die von einem Verständnis der intellektuellen Grundlagen geprägt war, die auch noch heute gelten – nicht dokumentiert oder bestenfalls in der „grauen Literatur“ veröffentlicht. Einige Aktionsforschungsprojekte wurden sogar eingestellt. Der bekannteste Fall im Vereinigten Königreich sind zwölf von der Regierung finanzierte lokale „Community Development Projects“ Mitte der 1970er Jahre, in denen radikale Kritik an der Regierungspolitik geübt wurde und die deswegen von den Behörden nicht geduldet wurden (Sharp & Balogh, 2021).

Diese teilweise dokumentierten oder gänzlich undokumentierten Erfahrungen und Aspekte von Aktionsforschungsnetzwerken, die für die 1970er Jahre charakteristisch waren, haben jedoch nach wie vor einen starken, wenn auch teilweise unerkannten Einfluss auf unser heutiges Verständnis und die Praxis der Aktionsforschung. Boaventura de Sousa Santos spricht in seinem radikalen Manifest für eine „Epistemologie des Südens“ von diesem Phänomen als einer „Soziologie der Abwesenheiten“:

„One of the tricks that Western modernity plays on intellectuals is to allow them only to produce revolutionary ideas in reactionary institutions. On the other hand, those who act radically seem to be silent. Either they have nothing intelligible to say, or if they were to speak, nobody would understand them outside their circle of action, or they might even be thrown in jail or killed.” (de Sousa Santos, 2016, 18).

In der Geschichte von CARN gab es zwei große Zäsuren, die Überlegungen über die Nachhaltigkeit des Netzes erforderlich machten. Beide wurden durch den Rückzug von Akademiker*innen/Intellektuellen ausgelöst, die sich mit der Vermarktung von Bildung und Wissen konfrontiert sahen und sich dies auch zu eigen machten. Der erste Anlassfall in den Jahren 2002 und 2003 steht in Verbindung mit einer Steuerungsplattform – als einem notwendigen Merkmal sozialer Netzwerke (siehe Ausführungen zu Theoretischen Konzepten weiter oben im Text). Die Universität, an der die Koordinierung angesiedelt war, zog ihre Unterstützung zurück, was zu einer neuen Konfiguration für die Koordinierung führte, die sich sowohl auf formelle als auch informelle Netzwerkverbindungen stützte.

Die zweite Zäsur, 2013-2014, entstand ebenfalls aus einer Schwierigkeit, eine erfolgreiche Koordinierung zu etablieren, was dazu führte, dass Ruth Balogh zur formell designierten und bezahlten Hauptkoordinatorin ernannt wurde. Dies war jedoch nicht die einzige Herausforderung: CARN musste eine Antwort auf die Frage finden, wie man sich mit der schnell wachsenden digitalen Welt auseinandersetzen sollte. Zu diesem Zweck führte Ruth Balogh als neu ernannte Koordinatorin mit Unterstützung der Koordinierungsgruppe das Aktionsforschungsprojekt „CARN on the MOVE!“ durch, um die Mitglieder zu befragen (Collaborative Action Research Network [CARN], 2015). Dieser Ansatz orientierte sich explizit an der Praxis der Aktionsforschung und das war auch im Sinne einer Vertrauensorientierung (siehe konzeptive Merkmale im ersten Teil dieses Beitrages) als Basis für innovative Wege.

Um die Geschichte von CARN als einem Komplex von Netzwerken von Aktionsforschung und Aktionsforscher*innen zu verstehen, müssen mehrere miteinander verbundene Ebenen betrachtet werden:

5.1. Ebene des veröffentlichten Wissens

Diese Ebene des Faktenwissens über CARN kommt in veröffentlichten Werken, öffentlichen Aufzeichnungen von Jahreskonferenzen usw. zum Ausdruck. Zeitschriften (das Educational Action Research Journal – EARJ wurde 1993 gegründet) bieten eine weitere Informationsquelle über die Entwicklung von AF-Aktivitäten und Entwicklungen.

5.2. Ebene des impliziten Wissens

Implizites Wissen betrachtet die Art und Weise, wie wir etwas wissen, und geht davon aus, dass uns vieles von dem, was wir wissen, nicht bewusst ist. Es erweitert unsere Vorstellung von kognitiven Prozessen und ist besonders wichtig bei der Betrachtung der Praxis, die sich auf unartikulierte Wissens Ebenen stützt.

Implizites Wissen steht im Mittelpunkt der Art und Weise, wie sich Wissenschaft im CARN-Netzwerk etabliert und in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat. Anhand der Kooperationen, die wir in der öffentlichen Darstellung unserer Arbeit sehen, können wir erkennen, auf welche wichtigen Bücher wir uns stützen, wer die PhD-Betreuer*innen und Prüfer*innen waren, die die Promotionsstudien – als Markenzeichen der akademischen Entwicklung des Wissenschaftsbereichs – begleitet haben. Wer waren die grundlegenden Denker*innen, welche Kooperationen waren besonders fruchtbar? Polanyi (1967) betrachtete implizites Wissen hauptsächlich auf der Ebene des individuellen Wissens. In der Welt der Aktionsforschung wurde der Begriff weiterentwickelt, um intersubjektives Wissen zu berücksichtigen, was zu Reasons & Herons Idee einer erweiterten Erkenntnistheorie führte (Seeley, 2014).

5.3. Erweiterte Epistemologie

Wenn Wissen weniger als eine Entität und mehr als ein Prozess betrachtet wird, dann erkennen wir das, was wir wissen, stärker als vorläufig und können es als eine Einladung zur Untersuchung verstehen. Wir ermutigen zu Diskussionen und Debatten und lassen dabei die Möglichkeit zu, weiteres Wissen zu schaffen. Wissen wird unter dieser Perspektive ein Forschungsprozess zu Beziehungen zwischen den Menschen.

Eine Soziologie der Abwesenheiten zeigt sich am deutlichsten in dieser letzten Form des Wissens. Die Aktionsforschung ist einer der wenigen akademischen Bereiche, der die Erforschung dieser Wissensdimension ermöglicht. Es sind aber auch ganze Archive mit höchst einflussreichem Material verloren gegangen. So erging es auch dem Archiv von SOLAR (Social and Organisational Learning as Action Research), dessen Arbeit über die Ausübung und Erläuterung erweiterten Wissens (extended epistemology) nun nicht mehr in der digitalen Sphäre zu finden ist, in der sie ursprünglich angelegt wurde (Sharp & Balogh, 2021, 164).

Viele andere Arbeiten, die die Aktionsforschung beeinflusst haben, sind in den öffentlichen Aufzeichnungen ebenfalls nicht mehr zu finden. Die Lawnmowers-Theatergruppe zum Beispiel, die seit Mitte der 1980er Jahre Forumtheater (Boal, 1979, siehe Wrentschur, 2021 für einen Bericht in Österreich) praktiziert, um Menschen mit Lernbehinderungen in die Lage zu versetzen, intelligente Akteur*innen für den sozialen Wandel zu werden, wurde in der akademischen Presse nie erwähnt. Diese Gruppe mit

Sitz in Tyneside im Norden Englands führte über mehrere Jahrzehnte hinweg partizipatives Theater auf, arbeitete mit ihrem Begründer Augusto Boal zusammen und produzierte gemeinsam mehrere Videos, die in der Gemeinschaft der Lernbehinderten zu Themen wie Hassreden, gewerkschaftliche Organisation, Sexualität und Zugang zu Dienstleistungen sehr geschätzt wurden. Ganz in der Tradition der Aktionsforschung haben die Akteur*innen kontinuierlich aus und in ihrer Praxis gelernt. Ihre Arbeit wurde jedoch nie als Aktionsforschung dokumentiert, obwohl einige ihrer Mitglieder an CARN-Konferenzen und -Veranstaltungen teilgenommen haben.

Aus diesen Beobachtungen ergibt sich eine wichtige Frage für das Verständnis unserer eigenen Geschichte als Netzwerk innerhalb einer Soziologie der Abwesenheiten: Wie viel andere Aktionsforschung bleibt undokumentiert? Und weiter: Wie viel ist angesichts der bürokratischen Zwänge der akademischen Forschung und Veröffentlichung tatsächlich undokumentierbar?

6. Resümee

Die Reflexionen der drei Netzwerkbeispiele, bezogen auf ausgewählte Merkmale, zeigen das Potenzial für die Förderung und Entwicklung von Aktionsforschung in lokalen, regionalen und internationalen Dimensionen. Es werden auch Problemfelder und Grenzen von Netzwerkzugängen im jeweiligen Kontext der drei Beispiele reflektiert. Es stellt sich jedenfalls die Frage, wie sich Netzwerke entwickeln können, um durch Aktionsforschung – im Sinne einer kritischen Reflexion – die Gestaltung von Praxis zu ermöglichen und zu unterstützen. Herausforderungen bestehen unter anderem darin, die Dynamik zwischen Vorgabe und Freiraum, Strukturen und Prozessen, Verbindlichkeit und Offenheit, letztlich Stabilität und Innovation über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten.

Literatur

Altrichter, H. (1986). Development in Higher Education by Means of Action-Research into One's Own Teaching. In P. Holly & D. Whitehead (Eds.), *Collaborative Action Research*. CARN-Bulletin No. 7 (pp. 73-85). Institute of Education.

Altrichter, H. & Posch, P. (1989). Does the "grounded theory" approach offer a guiding paradigm for teacher research? *Cambridge Journal of Education* 19(1989)1, 21-31.

Altrichter, H. & Posch, P. (2009). Action Research, Professional Development and Systemic Reform. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *Educational Action Research* (pp. 213-225). Sage.

Balogh, R., McAteer, M. & Hanley, U. (2017). Maintaining a network of critical connections over time and space: the case of CARN, the Collaborative Action Research Network. In L. Rowell, C. Bruce, J. Shosh and M. Riel (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Action Research* (pp. 403-418). Palgrave Macmillan.

Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. Urizen Books.

Boos, F., Exner, A. & Heitger, B. (2000). Soziale Netzwerke sind anders. *Journal für Schulentwicklung*, 3, 14-19.

Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society* (The Information Age: Economy, Society and Culture, Vol. 1.) (2nd Ed.). Blackwell Publishers Ltd.

Czerwanski, A., Hameyer, U. & Rolff, H.-G. (2002). Schulentwicklung im Netzwerk – Ergebnisse einer empirischen Nutzenanalyse von zwei Schulnetzwerken. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (S. 99-130). Juventa.

Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Luchterhand.

de Sousa Santos, B. (2016). *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Routledge.

Dobischat, R., Düsseldorf, C., Nuissl, E. & Stuhldreier, J. (2006). Lernende Regionen – begriffliche Grundlagen. In E. Nuissl, R. Dobischat, K. Hagen & R. Tippelt (Hrsg.), *Regionale Bildungsnetze* (S. 23-33). Bertelsmann.

Elliott, J. (1981). *Action-research: A framework for self-evaluation in schools*. TIQL-Working Paper No. 1. Cambridge Institute of Education.

Elliott, J. (2003). Interview with John Elliott, 6 December 2002. *Educational Action Research*, 11 (2), 169-180.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Routledge.

Gallagher-Brett, A. (2021). Supporting and empowering language teachers through action research communities. In N. Becerra-Gonzalez, H. Magedera & A. Reimao (Eds.), *Innovative language teaching and learning: New trends in language teaching at university* (pp. 29-36). Research-publishing.net.

Gallagher-Brett, A. & Lechner, C. (2020). ARC: Action research communities for language teachers. In K. Dikilita, E. Mede & D. Atay (Eds.), *Pedagogical and instructional perspectives in language education. The context of higher education* (pp. 55-76). Peter Lang.

Krainer, K. (2002). Lernen im Aufbruch – ein Innovationsnetz als Chance. In K. Krainer, W. Dörfler, H. Jungwirth, H. Kühnelt, F. Rauch & T. Stern

- (Hrsg.), *Lernen im Aufbruch: Mathematik und Naturwissenschaften* (S. 13-20). Studienverlag.
- Lechner, C. & Jacquin, M. (2019). ARC: Aktionsforschungsnetzwerke für SprachenlehrerInnen. In M. Jacquin, C. Lechner & M. Piconi (Eds.), *Recherche-action, Babylonia*, no. 2 (pp. 44-49). Fondazione Lingue e Cultura.
- Lechner, C. & Zanin, R. (2021). Impulse für den Einstieg in die Aktionsforschung: Das ARC Training und Consultancy-Project. In R. Zanin, F. Rauch, A. Schuster, C. Lechner, U. Stadler-Altmann & J. Drumbl (Hrsg.) (2021), *Herausforderung Sprache in Kindergarten, Schule und Universität. Beiträge zu Aktionsforschung, Lesson Study und Learning Study 1* (S. 222-233). Praesens-Verlag.
- Lieberman, A. & Wood, D. R. (2003). *Inside the National Writing Project. Connecting Network Learning and Classroom Teaching*. Teacher College Press.
- Llinares, S. & Krainer, K. (2006). Mathematics (student) Teachers and Teacher Educators as Learners. In A. Gutiérrez & P. Boero (Eds.), *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education. Past, Present and Future* (pp. 429-459). Sense Publishers.
- McCormick, R., Fox, A., Carmichael, P. & Procter, R. (2011). *Researching and Understanding Educational Networks*. Routledge.
- McDonald, J. & Klein, E. (2003). Networking for Teacher Learning: Toward a Theory of Effective Design. *Teacher College Record*, 8, 1606–1621.
- McLaughlin, C., Black-Hawkins, K., McIntyre, D. & Townsend, A. (2008). *Networking Practitioner Research*. Routledge.
- Naisbitt, J. (1984). *Megatrends. 10 Perspektiven, die unser Leben verändern werden*. Heyne Verlag.
- OECD (Hrsg.) (2003). *Schooling for Tomorrow. Networks of Innovation*. Paris: OECD.
- O’Hair, M. J. & Veugelers, W. (2005). The case for network learning. In W. Veugelers & M. J. O’Hair (Eds.), *Network Learning for Educational Change* (pp. 1-16). Open University Press.
- Rauch, F. (2013). Regional networks in education: a case study of an Austrian project. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 313-324.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. Anchor Books.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1993). *Schulautonomie in Österreich*. Studienverlag.
- Rauch, F. & Scherz, H. (2009). Regionale Netzwerke im Projekt IMST: Theoretisches Konzept und bisherige Erfahrungen am Beispiel des Netzwerks in der Steiermark. In K. Krainer, B. Hanfstingl & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Fragen des Bildungswesens – Antworten aus Theorie und Praxis* (S. 273-286). StudienVerlag.

- Rauch, F., Zehetmeier, S. & Erlacher, W. (2024). Thirty years of educational reform through action research: traces in the Austrian school system. In T. Stern, A. Townsend, F. Rauch & A. Schuster (Eds.), *Action Research, Innovation and Change* (pp. 27-42). Routledge.
- Schäffter, O. (2006). Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken – Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. In R. Brödel (Hrsg.), *Weiterbildung als Netzwerk des Lernens* (S. 29-48). Bertelsmann.
- Seeley, C. (2014). Extended epistemology. In D. Coghlan & M. Brydon-Miller (Eds.), *The Sage Encyclopaedia of Action Research* (pp. 328-332). Sage Publications.
- Somekh, B. (2010). The collaborative action research network: 30 years of agency in developing educational action research. *Educational Action Research*, 18 (1), 103-121.
- Sharp, C. & Balogh, R. (2021). Becoming Participatory – Action Research in the UK. In D. Burns, J. Howard and S.M. Ospina (Eds.), *The Sage Handbook of Participatory Research & Inquiry* (pp. 154-168). Sage Publications.
- Stern, T. (2014). What is good action research? Reflections about quality criteria. In T. Stern, A. Townsend, F. Rauch & A. Schuster (Eds.), *Action Research, Innovation and Change: International and Interdisciplinary Perspectives* (pp. 202-220). Routledge.
- Stern, T., Townsend, A., Rauch, F. & Schuster, A. (2014) (Eds.). *Action Research, Innovation and Change: International and Interdisciplinary Perspectives*. Routledge.
- Wrentschur, M. (2021) Forum Theatre and participatory (Action) research in social work: methodological reflections on case studies regarding poverty and social in-equity. *Educational Action Research* 29 (4), 636-655.

Internetquellen

EFZ-Quellen

Quelle 1: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/tabid/1796/language/en-GB/Default.aspx>

Quelle 2:

https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/pdf/communique_EN.pdf

Einbeziehung Lernender in Lesson Studies – Ein neuer Trend?³

Peter Posch

Abstract

In der Einleitung meines Beitrags gebe ich einen kurzen Überblick über die Entwicklung und Rezeption der Lesson Studies in Österreich und international. Im Hauptteil des Beitrags gehe ich ausführlich auf eine neue und relativ anspruchsvolle Entwicklung ein, die Lernenden bei der Gestaltung von Lesson Studies eine wichtige Rolle zuweist: Student-led Lesson Studies.

Ich beziehe mich dabei auf eine Studie, die von zwei japanischen Wissenschaftlern an einer japanischen Mittelschule durchgeführt wurde. Dort wird mit unterschiedlichen Varianten von Lesson Studies experimentiert, bei denen den Lernenden ins Bewusstsein gerufen werden soll, wie sie lernen und wie sie die Verarbeitung des Wissens verbessern können. Schülerinnen und Schüler arbeiten sowohl selbstständig als auch gemeinsam mit der Lehrkraft an der Gestaltung ihrer Lernprozesse. Unterrichtsstunden werden dabei als „Lernaktivitäten aus der Schüler*innenperspektive“ betrachtet, d.h. die Schüler*innen sind in die Planung, Beobachtung und nachfolgende Diskussion und Reflexion der Unterrichtsstunde eingebunden. Im Bericht wird am Beispiel einer Student-led Lesson Study für dreizehnjährige Schüler*innen ihr Aufbau beschrieben (Aktivitäten vor, während und nach der Lesson Study) und welche unterschiedlichen Rollen den Lernenden dabei zugewiesen werden. Die Autor*innen der Studie konnten u.a. feststellen, dass die Lernenden in der Lage waren, Lernaktivitäten ihrer Mitschüler*innen zu beobachten, mit ihren eigenen Aktivitäten zu vergleichen und daraus für das eigene Lernen Nutzen zu ziehen.

1. Österreich im internationalen Lesson-Study-Kontext

Lesson Studies sind in Österreich bereits auf sehr fruchtbaren Boden gefallen, nicht zuletzt durch die Initiativen von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen an Pädagogischen Hochschulen (u.a. in Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich). Es sind auch schon zwei umfangreiche Publikationen mit Praxisbeispielen erschienen (Lesson Study - Das Handbuch für kollaborative Unterrichts-entwicklung und Lernforschung, hrsg.

³ 3. Teilvortrag im Rahmen des Hauptvortrags „Lesson Study als Modell für kollaborative Unterrichtsentwicklung“ (gem. mit Claudia Mewald und Gabriele Isak) bei der Online CARN-D.A.CH-Tagung „Aktionsforschung: Vergangenheit, Gegenwart, neue Zukunft“ vom 21.-22.1. 2022 in Klagenfurt.

von Mewald & Rauscher, 2019, sowie Lesson Studies in der Lehrerbildung, hrsg. von Soukup-Altrichter, Steinmair & Weber, 2020). Daneben gibt es mehrere Fallstudien (u.a. von Klammer & Hanfstingl, 2019; Gruber, 2019; Gierlinger, Spann & Wagner, 2016) und theoretische Beiträge (z.B. Altrichter, Posch & Spann, 2018; Mayrhofer, 2019; Isak & Zehetmeier, 2018; Posch, 2015, 2019). Bei den jüngsten CARN-Tagungen der deutschsprachigen Länder 2019 in Innsbruck sowie 2021 und 2022 in Klagenfurt haben Lesson Studies bereits eine wichtige Rolle gespielt (vgl. z.B. den Tagungsbericht von Habicher et al., 2020). Auch in Deutschland und der Schweiz finden Lesson Studies inzwischen zunehmende Beachtung, z. B. durch das Bund-Länder-Programm „Leistung macht Schule“ (Oberthaler & Beywl, 2019; Frank et al., 2019).

International haben Lesson Studies und in geringerem Maße auch Learning Studies in den zwei letzten Jahrzehnten eine starke Verbreitung gefunden. Ausgegangen ist diese von Japan, wo das Lesson-Study-Konzept in der Schulkultur schon seit über 100 Jahren tief verankert ist, und aus China, das ebenfalls bereits eine lange Lesson-Study-Tradition pflegt (Huang, Fang & Chen, 2017), wobei vor allem Hongkong bei der Verbreitung von Lesson Studies eine zentrale Rolle gespielt hat.

Im Jahr 2006 wurde vom damaligen „Hong Kong Institute of Education“ die „World Association of Lesson Studies“ (WALS) gegründet, die mit ihren Tagungen ein Forum für den internationalen Austausch bietet, an dem zuletzt über vierzig Länder teilgenommen haben (Fang & Wang, 2021). Die nächste WALS-Konferenz wird 2023 an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich stattfinden.

Im Jahr 2012 wurde das „International Journal for Lesson and Learning Studies“ als offizielles Organ der WALS aus der Taufe gehoben, um auf hohem Niveau diesen Austausch zu erweitern. Beim wissenschaftlichen Diskurs dominieren zwar Wissenschaftler*innen aus England, Schweden, China, den USA und Japan bei weitem. Immerhin wurden aber von über 30 Ländern Beiträge im Journal veröffentlicht. Aus Österreich wurden bereits fünf Beiträge aufgenommen, darunter auch die Fallstudie einer Lehrerin einer Mittelschule – was auch international noch Seltenheitswert hat (Klammer & Hanfstingl, 2019).

Inzwischen sind Lesson Studies weltweit auf allen Kontinenten verbreitet, vor allem in Europa und in Asien. Manche Länder sind dabei, großflächig ihr Professionalisierungssystem auf Lesson Studies umzustellen, so z.B. Indonesien (Hendayana, 2015) und Singapur (Kim-Eng Lee & Lim-Ratnam, 2015). Florida hat Lesson Studies im ganzen Staat eingeführt (Akiba, 2016, zit. nach Seleznyov, 2018). Auch im Vereinigten Königreich haben sich Lesson Studies schon früh als außerordentlich erfolgreiches Modell der professionellen Entwicklung von Lehrkräften herausgestellt (Seleznyov, 2018).

Die Entwicklung der Lesson Studies ist in der Zwischenzeit nicht stehen geblieben. Es haben sich je nach kulturellem Hintergrund einzelner Länder nicht nur Varianten herausgebildet, es haben sich auch interessante Erweiterungen des Lesson-Study-Konzepts ergeben. Eine sehr anspruchsvolle neue Entwicklung sind Student-led Lesson Studies (kurz: SLS). Sie werden im Folgenden anhand einer Studie von Tomoko Tamura und Yuko Uesugi (2020) beschrieben.

2. Student-led Lesson Studies

Lesson Studies werden meist als lehrer*innengeleitete kooperative Forschung definiert, um den Unterricht zu verbessern. Bereits bei der 9. Internationalen Konferenz der World Association of Lesson Studies in Thailand im Jahr 2015 hat John Elliott gefordert, Lernende in stärkerem Maße in Lesson Studies einzubeziehen, um ihr Potenzial als Mitglieder von Lerngemeinschaften ausloten zu können (zit. in Tamura & Uesugi, 2020). In Japan haben sich in den letzten Jahren erste Ansätze einer stärkeren Einbeziehung der Lernenden entwickelt, von denen einer in der Studie von Tamura und Uesugi (2020) vorgestellt wird. Er geht von Lave und Wengers (1991) Konzept des „Situating Learning“ aus, nach dem Lernen nicht so sehr als individueller Fortschritt, sondern als Hineinwachsen in eine „Community of Practice“ verstanden wird und in der durch soziale Auseinandersetzung mit Praxis und durch sozialen Austausch gelernt wird. Für die Studie wurde eine japanische Mittelschule ausgewählt, an der schon seit Jahren Schüler und Schülerinnen in sogenannte „Student-led Lesson Studies“ (SLS) intensiv einbezogen werden, was auch in Japan noch eher selten der Fall ist.

Die untersuchte Schule hat insgesamt 15 Klassen, jeweils fünf Klassen mit je ca. 40 (!) Schülern und Schülerinnen für jeden der drei Jahrgänge. In jedem Jahr führt jede*r Lehrende dieser Schule mindestens eine Lesson Study durch und ist auch an den Lesson Study Teams mehrerer anderer Kollegen und Kolleginnen beteiligt. Um das Folgende zu verstehen, ist es notwendig, die in Japans junior high schools übliche Verteilung von Aufgaben unter den Lernenden zu kennen. Während im deutschen Sprachraum Schulklassen eine relativ amorphe Struktur haben, werden in Japan den Schülerinnen und Schülern einer Klasse mehrere Führungsaufgaben zugewiesen. So gibt es (wie bei uns) die Klassensprecher*innen (classroom leader), aber auch eine*n Lernverantwortliche*n (learning leader), eine*n Fachsprecher*in (subject leader) für fast jedes Fach (vor allem für Mathematik, Englisch, Science und Kunsterziehung, fallweise auch für andere Fächer), eine*n Mediensprecher*in (broadcasting leader) und eine*n Reinigungsverantwortliche*n (cleaning leader). Diese Schüler und Schülerinnen werden jeweils für ein Semester gewählt. Klassenvorstände (Homeroom Teachers) sind in Japans Grund- und Mittelschulen nicht nur Fachleh-

rer*innen und Mentor*innen, sondern agieren in gewisser Hinsicht auch als „Ersatzeltern“.

Worum geht es bei den von Schüler*innen geleiteten Lesson Studies (SLS)? Den Lernenden soll ins Bewusstsein gerufen werden, wie sie lernen und wie sie die Verarbeitung des Wissens verbessern können. Schülerinnen und Schüler arbeiten selbständig und mit der Lehrkraft bei der Gestaltung ihrer Lernprozesse. Unterrichtsstunden werden als „Lernaktivitäten aus der Schüler*innenperspektive“ bezeichnet, d.h. die Schüler*innen sind in Planung, Beobachtung, individuelles Nachdenken und in die nachfolgende Diskussion und gemeinsame Reflexion der Unterrichtsstunde eingebunden. Innerhalb des Unterrichts umfassen die Aktivitäten konzentriertes Zuhören, Arbeit in Kleingruppen oder Klassendiskussion.

Dabei wird angestrebt, dass Lehrende und Lernende dasselbe didaktische Konzept verfolgen, dass sie wissen, was sie erwartet und welche Rollen sie spielen. Zugrunde liegt die Theorie selbstregulierten Lernens (Pintrich, 2000), bei der Lernen als aktiver, konstruktiver Prozess angesehen wird, in dem Lernende sich Ziele setzen und ihre Motivation und ihr Verhalten im Rahmen der Ziele und des jeweiligen sozialen Kontexts selbst steuern.

An dieser Schule werden mehrere Varianten von Student-led Lesson Studies praktiziert. Eine besonders anspruchsvolle Variante möchte ich im Folgenden skizzieren. Tamura und Uesugi haben an dieser Schule ein Jahr lang die Praxis der SLS verfolgt, haben an Forschungsstunden sowie an den Planungs- und Reflexionsbesprechungen der Lehrenden und der Lernenden teilgenommen und haben Lehrer*innen, Schüler*innen und die Schulleitung mehrfach interviewt. Für die Studie wurde eine Klasse des Jahrgangs der 13-14-jährigen Schüler und Schülerinnen ausgewählt, deren Klassenvorstand selbst unterschiedliche Varianten von SLS praktiziert. Für die Interviews wurden 18 Schüler*innen ausgewählt, die in dieser Klasse unterschiedliche Führungsrollen (u.a. Klassensprecher*in, Lernverantwortliche*r und Fachverantwortliche*r) übernommen haben.

Wie verläuft nun eine Student-led Lesson Study? Wie das Lesson-Study-Team der Lehrenden halten auch die Lernenden eine vorbereitende Besprechung und eine Nachbesprechung ab.

Vor der Forschungsstunde: Der/die Lern- und der/die relevante Fachverantwortliche nehmen an einer Planungsbesprechung des Lehrendenteams teil und erhalten von der Klassenlehrerin ein Briefing über die Planung der Forschungsstunde. Eine Woche vor der Forschungsstunde findet eine vorbereitende Besprechung der Schüler und Schülerinnen statt, an der alle Lern- und jeweiligen Fachverantwortlichen der Schule teilnehmen. Die beiden Vertreter*innen der Forschungsstunde erklären die angestrebten Lernaktivitäten und vereinbaren die Beobachtungsaufgaben bei der Forschungsstunde. Sie werden dabei von einer/m Lehrenden unterstützt.

Während der Forschungsstunde: Im Verlauf der Forschungsstunde, die 60 Minuten dauert, beobachten die Lern- und Fachverantwortlichen der anderen Klassen die Stunde und notieren ihre Beobachtungen (Stärken und Herausforderungen), je nach den vereinbarten Gesichtspunkten. Das geschieht im Schichtbetrieb von jeweils 20 Minuten. An der Forschungsstunde nehmen meist auch Lehrende teil, die nicht dem Lesson-Study-Team angehören – ebenfalls im Schichtbetrieb – und überlassen ihre eigenen Schüler*innen in dieser Zeit dem Selbststudium.

Nach der Forschungsstunde: Die Lehrerinnen und Lehrer des Lesson-Study-Teams führen ihre Nachbesprechung noch am selben Tag durch. Die Lern- und Fachverantwortlichen, die den Unterricht beobachtet haben, nehmen z.T. daran teil und besprechen ihre Beobachtungen mit den Lehrenden. Später wird auch in der Forschungsklasse eine „Reflexionssitzung“ durchgeführt, bei der die Beobachtungen diskutiert und Schlussfolgerungen gezogen werden. Diese Sitzung wird von den Lern- und Fachverantwortlichen der Forschungsklasse moderiert.

Die Beobachter*innen aus den Parallelklassen berichten jeweils auch in ihren eigenen Klassen über die Ergebnisse, stellen sie zur Diskussion und es werden gemeinsam Konsequenzen für die eigenen Lernaktivitäten überlegt. Etwa zwei Wochen später treffen sich alle beteiligten Lernverantwortlichen und Fachverantwortlichen zu einer gemeinsamen abschließenden Besprechung. Dort werden die Lernaktivitäten zwischen den Klassen verglichen und Erfahrungen ausgetauscht. In gewissem Sinn wird also fast die ganze Schule in die Reflexion über die Forschungsstunde eingebunden. Die beiden Autor*innen der Studie, die die Erfahrungen an dieser Schule im Verlauf eines Jahres anhand von Beobachtungen von Forschungsstunden und zahlreichen Interviews mit fast allen Lehrenden und zahlreichen Schüler*innen verfolgt haben, kommen zum Schluss, dass das an dieser Schule praktizierte selbstregulierte Lernen in Gruppen in mehrfacher Hinsicht Wirkungen zeigt (Tamura & Uesugi, 2020, S. 150):

- Die Lernenden sind in der Lage, Lernaktivitäten ihrer Mitschüler*innen zu beobachten und sie mit ihren eigenen Aktivitäten zu vergleichen.
- Sie sind auch in der Lage, positive Erfahrungen mit Lernaktivitäten anderer Klassen zu identifizieren und für sich zu nutzen.
- Die Lernenden können über ihre Lernprozesse gemeinsam mit den Lehrenden reflektieren und ihnen Feedback geben.
- Die Lernenden können in Zusammenarbeit mit den Lehrenden bei der Gestaltung von Lernaktivitäten eine konstruktive Rolle spielen.

Auch wenn die Unterschiede in der Lehr- und Lernkultur zwischen dem japanischen und dem deutschen Sprachraum groß sind, können diese Erfahrungen und der Trend, der sich darin abzeichnet, Anregungen bieten, der stärkeren Beteiligung von Lernenden an der Gestaltung der Lernprozesse mehr Aufmerksamkeit zu schenken. In einem ersten Schritt wäre es sinnvoll, in interessierten Schulen erste Erfahrungen mit einer stärkeren Beteiligung von Schüler*innen bei der Gestaltung von Lesson Studies zu sammeln, zu dokumentieren und in die Lehrer*innenfortbildung einfließen zu lassen.

Literatur

Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*: Klinkhardt Verlag, utb 4754 (5. grundl. überarb. Auflage).

Fang, Y. & Wang, H. (2021). Trends of and implications for the diffusion of lesson study: thematic analysis of WALs 2019 conference presentations. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 10(1), 61-74.

Frank, K., Seitz, J., Zepp, E. & Knoblauch, R. (2019). Das Lernen besser verstehen. *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 3, 18-21.

Gierlinger, E., Spann, H. & Wagner, Th. (2016). Variation theory in Austrian initial EFL teacher education: potentials and challenges. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 130-141.

Gruber, H. (2019). Lesson study with music: a new way to expand the dialogic space of learning and teaching. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(4), 272-289.

Habicher, A. et al. (Hrsg.) (2020). *Nachhaltige Bildung*. Tagungsband zur VII. CARN D.A.CH-Tagung an der Pädagogischen Hochschule Tirol, 18.-19.1.2019, Innsbruck. Präsens Verlag.

Hendayana, S. (2015). Teacher learning through lesson study in Indonesia. In K. Wood & S. Sithamparam (Eds.), *Realising Learning. Teachers' professional development through lesson and learning study* (pp. 62-77). Routledge.

Huang, R., Fang, Y. & Chen, X. (2017). Chinese lesson study: a deliberate practice, a research methodology, and an improvement science. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(4), 270-282.

Isak, G. & Zehetmeier, S. (2018). Von der Aktionsforschung zur Lesson Study. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft - Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 178-186). Waxmann.

- https://www.ph-online.ac.at/ph-ktn/voe_main2.showMask?pPersonNr=78044&pCurrPk=5157&pVtKbz=BBU&pStatus=A&pSiteNr=1004600.
- Kim-Eng Lee, Chr. & Lim-Ratnam, Chr. (2015). Exploring the variety and quality in the practice of lesson study in Singapore schools. In K. Wood & S. Sithamparam (Eds.), *Realising Learning. Teachers' professional development through lesson and learning study*, pp. 41-61). Routledge.
- Klammer, S. & Hanfstingl, B. (2019). A first time lesson study that turned into a learning study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(4), 305-319.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Mayrhofer, E. (2019). Lesson study and teachers' beliefs: How a Bourdieuan perspective could make a difference. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(1), 19-33.
- Mewald, C. & Rauscher, E. (Hrsg.) (2019). *Lesson Study: Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. StudienVerlag.
- Oberthaler, U. & Beywl, W. (2019). Lesson Study – Ein Ansatz für die Weiterbildung. *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 3, 10-13.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Posch, P. (2015). Lesson Studies and the motivation to learn: a response to Pádraig Hogan's review 'Lesson Study East and West: Identifying Some Key Issues'. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(2), 178-181.
- Posch, P. (2019). Action research – conceptual distinctions and confronting the theory-practice divide in Lesson and Learning Studies. *Educational Action Research*, 27(4), 496–510.
- Seleznyov, S. (2018). Lesson study: an exploration of its translation beyond Japan. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(3), 217–229.
- Soukup-Altrichter, K., Steinmair, G. & Weber, Chr. (Hrsg.) (2020). *Lesson Studies in der Lehrerbildung – Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium*. Springerverlag.
- Tamura, T. & Uesugi, Y. (2020). Involving students in lesson study: a new perspective. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 9(2), 139-151.

Grenzgänge und Grenzüberschreitungen zwischen Theorie, Praxis und Forschung in der Lesson Study

Claudia Mewald

Abstract

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit Grenzgängen und Grenzüberschreitungen von Lehrpersonen zwischen Theorie, Praxis und Forschung in der Lesson Study. Dazu werden Konzepte vorgestellt, die sich auf fortlaufende, mehrschichtige Aktionen und Interaktionen zwischen den drei Bereichen beziehen und einen transformativen Lernprozess durch Grenzüberschreitungen zum Ziel haben. Am Beispiel vorhandener Studien werden Wege beschrieben, wie durch kollaborative Unterrichtsentwicklung im Rahmen von Lesson Studies neue Erkenntnisse von Inside-Out (Cochran-Smith & Lytle, 1993) gewonnen und zur Innovation von Schule, Unterricht und Lernen verwendet werden können. Die Forschung von und mit Praktiker*innen (Robinson & Lai, 2006) in der Aus-, Fort- und Weiterbildung steht dabei im Zentrum einer erwünschten Verbindung von Theorie, Praxis und Forschung als Grundlage für und als Unterrichtsentwicklung selbst.

Weil das Lernen der Lehrpersonen in diesem Prozess ebenso bedeutsam ist wie jenes der Schüler*innen, wird im Beitrag auf Grenzüberschreitungen aller Beteiligten eingegangen und argumentiert, dass durch kollaborative Diskurse unterschiedliche Lernwege erkannt werden können, wobei Schüler*innen ihre Lernperspektiven für den Unterricht darstellen und Lehrpersonen deren verschiedene Verstehensweisen dazu nutzen können, ihre Unterrichtspraxis zu reflektieren und zu verändern (Marton, 1986).

1. Einleitung

Wie wertvoll die Verbindung der Arbeit von Lehrpersonen beim Planen, Lehren, Beobachten, Bewerten und Reflektieren mit ihrem Erforschen von Unterricht und Lernen ist, und wie sie mit professioneller Weiterentwicklung in Zusammenhang steht, ist spätestens seit der ersten Veröffentlichung von „Lehrer erforschen ihren Unterricht“ (Altrichter & Posch, 1990) auch im deutschsprachigen Raum bekannt. Die aktuell 5. Auflage des Werks lässt – ebenso wie ein breites Spektrum der internationalen Fachliteratur – keinen Zweifel an der Wichtigkeit der kollaborativen Praktikerforschung⁴ bei der Innovation von Schule, Unterricht und Lernen zu (Aeppli et al., 2016; Altrichter & Posch, 1990; Altrichter, Posch, & Spann, 2018; Campbell, 2013; Cochran-Smith & Power, 2010; Elliott, 2007; E-

⁴ Dieser Fachbegriff wird nicht gegendert und inkludiert alle Geschlechter.

ckert & Fichten, 2005; Freitag & von Barga, 2012; Robinson & Lai, 2006; Zeichner & Noffke, 2001). Diese schließt Lesson Study als eine Form der kollaborativen Aktionsforschung mit ein, wenngleich sich Lesson Study immer auch auf eine teamorientierte Unterrichtsgestaltung und die gemeinsame Verantwortung für die Unterrichtsarbeit sowie das Erreichen von Lernergebnissen konzentriert. Damit stellt sie eine Grenzüberschreitung zwischen Theorie, Praxis und Forschung mit transformativer Wechselwirkung dar, die eine Veränderung von Lehr- und Lernprozessen durch Einbeziehung von Formen der Wissensproduktion und praktizierter Pädagogik erreichen will (Dudley, 2019; Elliott, 2012; Elliott, 2019; Hanfstingl, Rauch & Zehetmeier, 2019; Lewis, Perry & Friedkin, 2009; Lotz-Sisitka et al., 2015).

2. Grenzüberschreitungen und Grenzobjekte

Wie Lehrpersonen im Prozess ihrer professionellen Entwicklung laufend Grenzen überschreiten und sich in diversen Rollen neu entdecken oder wiederfinden, ist Thema der Cross-Boundary Forschung, die jedes Lernen mit Grenzen in Verbindung bringt (Akkerman & Bakker, 2011; Wenger, 2000), sowie der transdisziplinären Forschung, die durch fortlaufende, mehrschichtige Aktionen und Interaktionen transformative Lernprozesse durch Grenzüberschreitungen zum Ziel hat (Hirsch Hadorn et al., 2008). Das Überschreiten der Grenzen zwischen unterschiedlichen professionellen Domänen betrifft insbesondere das Lernen von Lehrpersonen auf ihrem Weg von Neulingen zu vollwertigen Mitgliedern der Profession. Wird ihr Lernen im Sinne einer Identitätsentwicklung betrachtet, bringt die Unterscheidung zwischen dem, was bereits Teil ihrer professionellen Wirklichkeit ist, und dem, was es noch zu erwerben gilt, den wichtigen Learning Gap zutage, der durch einen forschenden Habitus der Lehrpersonen entdeckt und geschlossen werden kann (Stigler & Hiebert, 1998; 1999; 2009). Grenzüberschreitungen von Lehramtsstudierenden oder dienstjungen Lehrpersonen beziehen sich meistens auf ihre Übergänge und Interaktionen zwischen verschiedenen Standorten, also ihrer vergangenen Welt als Schüler*innen, ihrem aktuellen Umfeld als Studierende in Hochschule oder Universität, und der Schule als neuem Ort der Berufstätigkeit. Unterrichtsplanungen, Lehr- und Lernmaterialien sowie Praxisportfolios werden dabei häufig als Mittel der Kommunikation zwischen Praxis-Mentor*innen und Institutionen der Lehrer*innenbildung eingesetzt und als Grenzobjekte bezeichnet (Akkerman & Bakker, 2011). Oftmals bringen Grenzüberschreitungen zwischen Schule, Hochschule und Universität soziokulturelle Unterschiede zwischen Standorten zutage, die in der Literatur als Diskontinuität in der Aktion oder Interaktion beschrieben werden; es werden dabei aber auch Gleichartigkeit und Kontinuität, die zwei oder mehr Orte auf eine bestimmte Art und Weise zueinander in Beziehung setzen, aufge-

zeigt (Alsup, 2006; Cochran-Smith & Power, 2010; Edwards & Fowler, 2007; Tsui & Law, 2007). Werden Lehramtsstudierende bei ihren Grenzüberschreitungen mit unterschiedlichen pädagogischen Werten konfrontiert, können die Gegensätze verschiedener Lernorte zu Verunsicherung führen. Rollen- oder Perspektivenwechsel zwischen den Standorten werden dann als Herausforderung erlebt, obwohl sich Gleichheit und Kontinuität der Standorte mit denselben – sie verbindenden – Elementen befassen: mit Schule, Pädagogik und dem Lernen. Dennoch ist der Perspektivenwechsel von lernenden Schüler*innen zu lernenden Lehrpersonen aktiv und bewusst zu vollziehen, damit in der Entwicklung ihrer individuellen Lerngeschichten auch Erfahrungen als lernende Studierende einen Platz bekommen. Die Lerngeschichten von Studierenden werden vor allem mit dem Lernen im universitären Kontext, also mit akademischem und theoretischem Lernen, in Verbindung gebracht. Bei der Grenzüberschreitung zwischen theoretischem Lernen an Hochschule, Universität oder im Selbststudium und dessen Transfer in die Praxis steht das Lernen im forschungsbasierten Kontext als reflexives Lernen im Mittelpunkt. Dieses ist transformativ, weil es die Studierenden in ihrem Rollenwechsel von Schüler*innen zu Lehrpersonen im Lernort Schule begleitet. Lesson Study dient dabei als Verbindung zwischen Hochschule bzw. Universität und Schule als Lernorte, deren Grenzen laufend überschritten werden, um in der anderen Domäne das dort Gelernte mit vorhandenem Wissen zu verbinden und zu verändern. Lesson Study-Forschungsstunden (LSFS) stellen dabei Grenzobjekte dar, die in kollaborativer Zusammenarbeit mit Akteur*innen aller Welten entstehen: Auf der Basis akademischer und theoretischer Grundlagen, die mit Lehrenden im tertiären Bereich erarbeitet werden, entwickeln Studierende mit Mentor*innen LSFS, die das neue Wissen von innen (Inside) erlebbar und dadurch die wichtige Transformation von deklarativem Inhaltswissen in prozedurale Handlungskompetenz nach außen (Outside) möglich machen (siehe Abb. 1).



Abbildung 1: Lesson Study in der Ausbildung von Lehrpersonen

Cochran-Smith und Lytle (1993) sehen Grenzüberschreitungen von innen (Inside) nach außen (Outside) nicht nur im Bereich der Ausbildung als wesentlichen Gelingensfaktor für erfolgreiches Lernen von Lehrpersonen. Sie bemerken generell, dass akademisches Wissen nicht problemlos akzeptiert wird, wenngleich es reichhaltig und generativ ist. Ist es jedoch in einen konzeptionellen Rahmen der unterrichtlichen Praxis eingebettet und für neue Informationen, Probleme und Fragen offen, und bietet es zusätzlich Stoff für neue Überlegungen in der Unterrichtspraxis, stehen Lehrpersonen neuem Input meistens offen gegenüber. Diese Haltung zum Wissen ist abhängig von einem Konzept der Kollaboration, das sich von bloßer Zusammenarbeit oder Kooperation dadurch unterscheidet, dass Lehrpersonen gemeinsam mit Bildungswissenschaftler*innen Erkenntnisse über das Lernen konstruieren (Cochran-Smith & Lytle, 2009, 2013). Akkerman und Bakker (2011) merken außerdem an, dass sich Perspektivenwechsel und Verunsicherung im Rahmen von Grenzüberschreitungen nicht auf Noviz*innen beschränken. Auch erfahrende Lehrpersonen zweifeln mitunter an ihrer Wirksamkeit; sie rekonzeptionalisieren ihre Praxis laufend aufgrund von Anforderungen, welche die Unterrichtswirklichkeit an sie stellt. Posch (2008) ortet kontinuierliche Vergewisserung und Abstimmung des eigenen Handelns und der eigenen Wertvorstellungen umso häufiger, je komplexer und offener sich die Praxis der Lehrpersonen darstellt. Letztere wird auch zunehmend risikoreich: Man denke nur an die vielfältigen Anforderungen, die Pandemien und Fluchtbewegungen in Schulen verursachen. Die Fragestellungen und Probleme von Lehrpersonen, die sich in komplexen und schwierigen Unterrichtssituationen eröffnen, können oft nur durch die Überschreitung disziplinärer Paradigmen und die Überwin-

derung der praktischen Probleme einzelner Akteur*innen bewältigt werden. Das erfordert nicht nur transdisziplinäres Denken und Handeln, sondern auch transdisziplinäre Forschung, welche die Komplexität der Probleme erfassen, die Vielfalt wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Sichtweisen der Probleme berücksichtigen, abstraktes und fallspezifisches Wissen verknüpfen und Ergebnisse mit dem Fokus auf Problemlösung dafür schaffen kann, was als Gemeinwohl wahrgenommen wird (Hirsch Hadorn et al., 2008).

Das transdisziplinäre Element der Praktikerforschung ist speziell in der Bearbeitung didaktischer Fragestellungen zu finden, indem die Forschung der Lehrpersonen Ergebnisse dort entstehen lässt, wo das Lernen stattfindet, und dort wirksam wird, worauf sie abzielt: in der Schulklasse, bei und mit Schüler*innen und ihren Lehrkräften (Mewald, 2019).



Abbildung 2: Lesson Study in der Praxis von Lehrpersonen

Die Forschung von und mit Praktiker*innen (Robinson & Lai, 2006) als forschungsbasierte Schulentwicklung wird durch Lesson Study zum Lernen der Schulgemeinschaft und als eine Form des institutionellen Gedächtnisses sichtbar, wenn Lesson Study-Berichte veröffentlicht werden (Saito & Saito, 2011). Meist passiert das vor allem im Umfeld der eigenen Schule. Immer öfter führt jedoch auch schulübergreifende Lesson Study in österreichischen Schulen zur forschungsbasierten Schulentwicklung über den Austausch erfolgreicher Konzepte aus kollaborativer Praktikerforschung. Meistens finden solche Grenzüberschreitungen mit positiver Außenwirkung in Programmen der Professionalisierung von Lehrpersonen statt (Latschen & Isak, 2017). In der wechselseitigen Grenzüberschreitung zur forschungsbasierten Fort- und Weiterbildung kann die Verbindung

von Theorie, Praxis und Forschung als Grundlage für und als Unterrichts-entwicklung gelingen, wenn Lehrpersonen durch Lesson Study

- miteinander kollaborieren, um Aspekte ihrer Unterrichtsarbeit zu verändern und das Lernen ihrer Schüler*innen zu optimieren,
- ihr professionelles Wissen und ihre pädagogischen Theorien über gute Unterrichtspraxis in informellen Berichten und Publikationen systematisch veröffentlichen und
- ihre Erkenntnisse in offenen Forschungsstunden teilen.

(Stigler & Hiebert, 1999)

Das Veröffentlichen von Ergebnissen aus Lesson Studies stellt das Schaffen von Grenzobjekten dar, die den Transfer sichtbar machen. Webseiten⁵, Journale⁶ und Publikationen wie die vorliegende bieten Lehrpersonen Räume der Sichtbarmachung durch die Möglichkeit, die Ergebnisse ihrer Praxisforschung zu veröffentlichen und mit der Bildungswelt zu teilen.

3. Vom Transfer zur Transformation von Wissen

Der Gedanke des Transfers ist grundlegend dafür, über einzelne und singuläre Domänen und Praktiken hinauszublicken. Der Transfer stellt ein Konzept dar, welches zur Beantwortung der Frage beiträgt, wie Lernergebnisse aus einer Aufgabe in einem Kontext in neuen Aufgaben und Kontexten wirksam werden können. Beim Transfer handelt es sich meist um einmalige und einseitige Übergänge (Grenzgänge), die in erster Linie ein Individuum betreffen, das aus einem Lernkontext in einen Anwendungskontext wechselt, zum Beispiel von der Schule in den Beruf. Konzepte der Grenzüberschreitung werden verwendet, um sich auf fortlaufende, beidseitige Aktionen und Interaktionen zwischen Kontexten zu beziehen, die Transformation zum Ziel haben (Lotz-Sisitka et al., 2015). Solche Aktionen gehen über Grenzgänge, in denen man zwischen Lernorten ohne maßgebliche Veränderung hin und her wechselt, hinaus. Transformation bedeutet daher, dass sich mit fortlaufenden, beidseitigen Grenzüberschreitungen das Lernen, die Lernergebnisse und Aktionen verändern, indem Lernende auf kontextbedingte Aspekte eingehen, die beide oder alle Lernbereiche verändern und gegebenenfalls neue Lernräume schaffen. In der Lesson Study vollziehen sich Transformationen durch Veränderungen in den LSFS, die in jedem Zyklus durch Akteur*innen aus unterschiedlichen Lernräumen (Klassen) kollaborativ beschlossenen und bewusst verändert implementiert werden. Diese Prozesse können jedoch nicht als selbstverständlich angenommen werden und es lohnt sich, Veränderungen laufend im Hinblick auf ihre Kernanliegen der Transdisziplinarität zu hinterfragen.

⁵ <https://bit.ly/2Je57gK>

⁶ Educational Action Research, International Journal for Lesson and Learning Studies

Die Kernidee der Transdisziplinarität besteht für Klein (2001) darin, dass verschiedene akademische Disziplinen gemeinsam mit Praktiker*innen an der Lösung eines realen Problems arbeiten. Zusammengefasst gibt es vier Kernanliegen, die in Definitionen von Transdisziplinarität auftauchen:

1. die Konzentration auf lebensweltliche Probleme,
2. die Überschreitung und Integration verschiedener disziplinärer Paradigmen,
3. die partizipatorische Forschung und
4. die Suche nach der Einheit des Wissens über Disziplinen hinweg.

Alle diese Anliegen werden in der kollaborativen Praktikerforschung angesprochen und in unterschiedlicher Weise erfüllt. Dieser Anspruch erscheint auch in der Diskussion als wesentlich, ob und in welchem Ausmaß Lesson Study als Forschung gültig ist.

4. Ist Lesson Study Forschung?

Lesson Study ist eine wichtige und treibende Kraft im lebenslangen Lernen von Lehrpersonen und sie wird als professionelles Entwicklungsinstrument eingesetzt, wenn es darum geht, Lehramtsstudierenden qualitativ hochwertige Lernerfahrungen zu bieten (Murata & Pothen, 2011). Lesson Study wird jedoch auch zunehmend als Forschungsansatz für die akademische Qualifizierung genutzt, zum Beispiel in Master-Studiengängen und Doktorandenprogrammen. Die World Association of Lesson Studies (WALS) hat dazu ein Netzwerk gegründet, das sich jährlich bei den internationalen Konferenzen an einem PhD-Tag austauscht, und sie führt auch eine Datenbank für Doktorand*innen, um ihre Forschungsinteressen bekannt zu machen und einen Austausch über ihre Forschung mit Lesson Study zu initiieren. Dieser wird zusätzlich von Universitäten auf der ganzen Welt in hybriden Forschungstreffen gefördert, die über die WALS PhD-Datenbank⁷ der Lesson Study-Forschungscommunity bekannt gemacht werden. Durch die Nutzung von Lesson Study als Forschungsansatz entstand auch der Bedarf, forschungsspezifische Grundlegungen der Lesson Study darzustellen.

In der Diskussion, ob Lesson Study als Forschung zu bezeichnen ist, können die Vorteile und Herausforderungen in der Durchführung von Lesson Study als evidenzbasierte Forschung in der Literatur nachvollzogen werden (Chassels & Melville, 2009; Dudley, 2013; Fernandez et al., 2001; Gao & Ko, 2009; Hunter & Back, 2011; Chong & Kong, 2012; Xu & Pedder, 2015). Inwiefern Lesson Study als Methode der Erforschung spezifischer Aspekte pädagogischer Praxis auch effektiv ist, wird von unterschiedlichen Forscher*innen different gesehen. Während die Effektivität von Lesson

⁷ <https://www.walsnet.org/phd-students-database/>

Study von den meisten Forschenden außer Frage gestellt wird (Cerbin & Kopp, 2006; Dudley et al., 2019; Inoue, 2011), orten andere nicht nur eine geringe Befundlage zur Wirksamkeit mit quantitativer Überprüfung der Güte der Ergebnisse, sondern auch den Bedarf, die Güte der eingesetzten Instrumente sowie des Auswertungs- und Interpretationsprozesses darzustellen (Rzejak, 2019). Eine weitere Forderung in der Diskussion um deren Wirksamkeit ist es, Lesson Study mit unterschiedlichen konzeptionellen Konstrukten zu überprüfen, um eine vielschichtige Perspektive auf einen inhärent komplexen Prozess möglich zu machen (Cajkler et al., 2013). Dieser Diskussion ist einerseits entgegenzuhalten, dass Forscher*innen die Wirksamkeit von Lesson Study vorwiegend durch qualitative Untersuchungen belegen und insbesondere im japanischen Kontext quantitative Designs in der Lesson Study unüblich sind (Chichibu & Kihara, 2013; Lewis & Perry, 2017). Andererseits steht außer Zweifel, dass mit dem Anspruch der Forschungsmethode auch die Erwartung erfüllt werden muss, in forschungsbasierten Berichten zu Lesson Study ausreichende Informationen über die theoretische Grundlegung, das Forschungsdesign und die Methoden der Datensammlung und -analyse zu finden. Dies erscheint umso wichtiger, als sich neben der Diskussion um Effektstärken die Praktikerforschung (noch immer) der Frage nach ihrer Gültigkeit stellen muss.

In diesem Zusammenhang stellt Posch die Aktionsforschung als eine Möglichkeit der erfolgreichen systematischen Praktikerforschung vor, um die „Probleme der Praxis selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen“ (Posch, 2008, S. 98). Im Hinblick auf die Grenzüberschreitung zwischen der alltäglichen Reflexion von Lehrpersonen und der Aktionsforschung als Methode der Forschung stellt er jedoch fest, dass „nicht jede Reflexion den Namen Forschung“ (Posch, 2008, S. 98) verdient: Sie bedarf vielmehr erkenntnistheoretischer, pragmatischer und ethischer Gütekriterien, die insbesondere durch kollaborative Teamforschung in professionellen Lerngemeinschaften erzielt werden können. Kollaboration, die auch Grundlage der Lesson Study ist, fördert Verlässlichkeit und Nachvollziehbarkeit, und sie macht Praktikerforschung durch ihr multiperspektivisches Design reliabel und valide (Merriam & Tsidell, 2016). In der Lesson Study erfüllt die Kraft der Gruppe diesen Anspruch auf allen Ebenen der Transdisziplinarität: Sie vereint mehrere Lehrpersonen und Wissenspartner⁸ (Mewald, 2020), die unterschiedliche Perspektiven aus mehreren Fachbereichen in den Planungsprozess einer LSFS einbringen können. Lesson Study-Teams erstellen zusätzlich zur kollaborativen Planung auch alle Beobachtungs- und Interviewinstrumente gemeinsam. Diese verfolgen das Ziel, die intendierten Lernprozesse aufzuspüren

⁸ Dieser Fachbegriff wird nicht gegendert und inkludiert alle Geschlechter.

und aus der Sicht mehrerer Personen zu beschreiben und zu analysieren. Die Einbeziehung der Perspektive der Lernenden stellt einen weiteren Aspekt der Multidimensionalität von Lesson Study dar, die durch die sorgfältige Arbeit der Gruppe nicht nur der Verlässlichkeit und Vertrauenswürdigkeit der Ergebnisse zuträglich ist (Creswell & Poth, 2013; Lincoln & Guba, 2015; Whittemore, Chase, & Mandle, 2001), sondern auch deren Transdisziplinarität fördert. Diese kann sich sowohl auf den Transfer von Wissen zwischen Fachdisziplinen beziehen als auch auf jenen zwischen Theorie und Praxis.

Beide Ansätze, Lesson Study als Methode der Unterrichtsentwicklung sowie der Praktikerforschung, gehen mit Problemfeldern so um, dass sie die Komplexität von Problemen erfassen und die Vielfalt lebensweltlicher und wissenschaftlicher Problemwahrnehmungen berücksichtigen. Dabei verknüpfen sie abstraktes und fallspezifisches Wissen und konstituieren Praktiken, die das Gemeinwohl fördern (Pohl & Hirsch Hadorn, 2007). In der Lesson Study ist dieses Gemeinwohl in besseren Lernangeboten und der Optimierung der Lernchancen für alle Lernenden zu finden (Dudley, 2019; Goei, Norwich & Dudley, 2021). So verbesserte zum Beispiel der Wissensaustausch in einem Lesson Study-Team aus Forscher*innen und Lehrpersonen nicht nur die Unterrichtsgestaltung in naturwissenschaftlichen Fächern. Er diente auch als Beispiel für einen möglichen Weg, theoretisches Wissen aus der Bildungsforschung nachhaltig in den Unterricht zu integrieren (Jansen, Knippels & van Joolingen, 2021).

5. Wie wird Lesson Study zur Forschung?

Am Anfang einer jeder Lesson Study steht immer eine Frage, die sich um das Lernen dreht. Welcher Art des Lernens Lesson Study-Teams auf der Spur sind und was Lernen in konkreten Situationen eigentlich ist, führt die Mitglieder einer Lesson Study in die Ontologie der Lesson Study. Sie stellt Fragen und macht Annahmen über das Wesen der sozialen Realität des Lernens:

- Welches Lernen existiert überhaupt?
- Wie sieht Lernen aus?
- Aus welchen Einheiten besteht Lernen?
- Wie interagieren diese Einheiten miteinander?

Bei ontologischen Annahmen geht es darum, was Lesson Study-Forscher*innen für die soziale Realität halten und wie sie sich darstellt (Blaikie, 2000).

Spätestens bei der Suche auf die Antwort zur Frage, wie das Lernen, das erforscht werden soll, aussieht, befinden wir uns in der Epistemologie der Lesson Study. Diese befasst sich mit der Theorie des Lernens bzw. des Lerngegenstands und mit den Methoden und möglichen Wegen zur Erlan-

gung von Wissen und Können. Die Epistemologie führt Lesson Study-Teams zu Behauptungen darüber, wie das Lernen, von dem sie annehmen, es in der Lesson Study-Forschungsstunde hervorzurufen, erkannt (beobachtet) werden kann. Der epistemologische Fokus einer Lesson Study konzentriert sich dabei auf den Prozess der Wissensgewinnung.

Wenn sich Lesson Study neben der Unterrichtsentwicklung auch mit der Entwicklung neuer Modelle oder Theorien befassen will, eröffnet sie die Diskussion, wie Wissen zu entdecken ist. Beim Nachdenken über Theorien und Konzepte müssen Forschende über die Annahmen nachdenken, auf denen sie beruhen (Blaikie, 2000). Weiters müssen sie sich darüber klar werden, woher die Theorien und Konzepte, auf denen sie ihre Lesson Study aufbauen, überhaupt stammen. Theoretische Annahmen, die sich mit der Natur des Lernens und seiner Nachvollziehbarkeit beschäftigen, formen somit den Forschungsprozess einer Lesson Study, der aufgrund der Verschiedenheit von Lernprozessen in unterschiedlichen Kontexten zyklisch und adaptiv sein muss.

Kollaborative Planung, Beobachtung, Interviews und die Reflexion von Erkenntnissen aus Ereignissen in einer Lesson Study legen eine qualitative Methodik nahe. Die Methodik (oder Methodologie) ist meistens direkt mit den angewandten Forschungsmethoden verbunden und wird sehr oft mit diesen verwechselt (Cresswell, 1998). Letztere sind die Techniken oder Verfahren zur Erhebung und Analyse von Daten (Blaikie, 2000), während sich die Methodik mit der Logik, den Möglichkeiten und Grenzen der Forschungsmethoden befasst. Die beiden Begriffe sind nicht austauschbar, und sie stehen mit den für ein Forschungsprojekt gewählten Forschungsfragen in direktem Zusammenhang. Die Methoden der Datensammlung und -analyse sind daher untrennbar mit den Forschungsfragen und den Quellen der gesammelten Daten verbunden (s. Abb. 3).



Abbildung 3: Lesson Study als Forschungsansatz

Vertrauenswürdigkeit wird in der qualitativen Forschung durch Glaubwürdigkeit, Authentizität, Übertragbarkeit, Verlässlichkeit und Bestätigbarkeit erreicht (Lincoln & Guba, 2015). Um diesen Anspruch zu erfüllen, bedarf es eines wiederholten Engagements im Feld und der Triangulation von Datenquellen, Methoden und Forscher*innen (Merriam & Tsidell, 2016). In der Lesson Study können alle Aspekte der Triangulation durch den kollaborativen und integrativen Ansatz erfüllt werden: Daten-, Methoden-, Investigatoren- und Theorientriangulation stellen sich quasi automatisch ein, wenn ein Lesson Study-Team in mehreren Zyklen, an mehreren Orten und auf der Basis einer oder mehrerer theoretischer Grundlegungen seine Praxis und das Lernen der Schüler*innen untersucht (s. Abb. 4).



Abbildung 4: Triangulation in der Lesson Study (adaptiert nach Mewald & Prenner, 2020, S. 149)

6. Die Suche nach dem Sinn im Diskurs

Erkenntnisse aus Daten abzuleiten und sie in die Praxis zurückzubringen, damit eine Inside-Outside-Bewegung auch zur Veränderung im Inneren (Inside) führt – also eine Transformation hervorruft –, erfordert Kommunikation, die über den Dialog hinausgeht und zum kollaborativen Diskurs wird.

Um Sinn aus Daten zu erfassen, sucht ein Lesson Study-Team daher gemeinsam nach kontextuellen Bedeutungen und verdichtet sie in verständliche Einheiten. Bedeutungen dessen, was man gesehen, gehört oder gefühlt hat, können aber nur verifiziert werden, wenn sie mit anderen Bedeutungen – jenen der anderen Team-Mitglieder – in dialogische Verbindung gebracht werden. Dies kann mit einer Frage beginnen, die aus dem inneren Monolog derjenigen stammt, die sie zuerst zu verstehen glauben. Wenn man nach Bakhtin (1986) davon ausgeht, dass jede Bedeutung unendlich viele Interpretationen zulässt, muss ein Lesson Study-Team für jede Bedeutung viele kontextuelle Bedeutungen aufdecken, diskutieren, ein- und ausschließen, bevor es gemeinsam neue Aspekte einer Unterrichtssituation oder des Lernens erkennen kann. Um eine Lernsituation im Diskurs zu durchdringen und als Kollektiv zu verstehen, bedarf es einer Dekonstruktion des individuell erlebten und einer Ko-Konstruktion des gemeinsam verstandenen Ereignisses. Lesson Study soll durch diesen kollaborativen Diskurs eine gemeinsame Kultur des Lernens entwickeln (Saito & Sato, 2011) und in der Schulgemeinschaft einen Paradigmenwechsel vom Lehren

zum Lernen erleichtern. In einem Prozess des Lernens in dialogischer Form sind Verstehen und Verständigung bestimmend (Fauser & Schratz, 2008). Die Einbeziehung der Stimmen der Lernenden in diesen dialogischen Prozess stellt einen wesentlichen Beitrag dazu dar, Lesson Studies als verlässliche und authentische Darstellungen ihrer Lerngeschichten gelten zu lassen (Mewald, 2020). Wenn Lernende die Möglichkeit bekommen, ihre Lernperspektiven auf den Unterricht darzustellen und Lehrpersonen durch Grenzüberschreitungen verschiedene Verstehensweisen entdecken und dazu nutzen, ihre Unterrichtspraxis als ihren eigenen Lernraum zu erschaffen, zu reflektieren und zu verändern (Marton, 1986), hat Lesson Study ihre Aufgabe erfüllt. Wenn Lehrpersonen ihr Lernen sichtbar machen, schafft Praktikerforschung eine Innovation von Schule, Unterricht und Lernen von innen nach außen, die als kollaborativer Professionalismus (Hargreaves & O'Connor, 2018) nachhaltig wird. Publikationen wie diese sind daher Objekte der Grenzüberschreitung und Professionalisierungsinstrumente der Praktikerforschung als Mittel der Transformation von Lehrer*innenwissen.

Literatur

- Aeppli, J., Gasser, L., Tettenborn Schärer, A., & Gutzwiller, E. (2016). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. UTB.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81-132.
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. Erlbaum.
- Altrichter, H., & Posch, P. (1990). *Lehrer erforschen ihren Unterricht - Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Julius Klinkhardt.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. Ausg.). Klinkhardt.
- Bakhtin, M. (1986). From notes made in 1970-71 (V. McGee, Trans.). In C. Emerson & M. Holquist (Eds.), *Speech genres & other late essays* (pp. 132–158). University of Texas Press.
- Blaikie, N. (2000). *Designing social research*. Polity Press.
- Campbell, K. H. (2013). A Call to Action: Why We Need More Practitioner Research. *Democracy & Education*, 21(2), 1-8.
- Cerbin, W., & Kopp, B. (2006). Lesson Study as a Model for Building Pedagogical Knowledge and Improving Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 250-257.

- Chassels, C., & Melville, W. (2009). Collaborative, Reflective and Iterative Japanese Lesson Study in an Initial Teacher Education Program: Benefits and Challenges. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 32(4), 734-763.
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., & Pedder, D. (2013). Lesson Study: towards a collaborative approach to learning in Initial Teacher Education? *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 537-554.
- Chichibu, T., & Kihara, T. (2013). How Japanese schools build a professional learning community by lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2(1), 12-25.
- Chong, W. H., & Kong, C. A. (2012). Teacher Collaborative Learning and Teacher Self-Efficacy: The Case of Lesson Study. *The Journal of Experimental Education*, 80(3), 263-283.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge*. Teachers College Press, Columbia University.
- Cochran-Smith, M., & Power, C. (2010). New directions for teacher preparation. *Educational Leadership*, 67(8), 9-13.
- Cresswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. SAGE.
- Creswell, J., & Poth, C. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (Fourth ed.). SAGE Publications.
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107-121.
- Dudley, P. (2019). *Lesson Study: a handbook*. Retrieved 07 14, 2019, from lessonstudy.co.uk: <http://lessonstudy.co.uk/lesson-study-a-handbook/>
- Dudley, P., Xu, H., Vermunt, J. D., & Lang, J. (2019). Empirical evidence of the impact of lesson study on students' achievement, teachers' professional learning and on institutional and system evolution. *European Journal of Education*, 54, 202-217.
- Eckert, E., & Fichten, W. (2005). *Schulbegleitforschung. Erwartungen - Ergebnisse - Wirkungen*. Waxmann.
- Edwards, R., & Fowler, Z. (2007). Unsettling boundaries in making a space for research. *British Educational Research Journal*, 33, 107-123.
- Elliott, J. (2007). *Reflecting Where the Action Is: The Selected Writings of John Elliott, World Library of Educationalists*. Routledge.

- Elliott, J. (2012). Developing a science of teaching through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(2), 108-125.
- Elliott, J. (2019). What is Lesson Study? *European Journal of Education*, 54, 175-188.
- Fauser, P., & Schratz, M. (2008). Was kann man von guten Schulen lernen? Die Bedeutung des Deutschen Schulpreises für die Schulentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 100(2), 151-165.
- Fernandez, C., Yoshida, M., Chokshi, S., & Cannon, J. (2001). *An overview of lesson study*. Retrieved from Lesson Study Research Group, Teachers College, Columbia University:
https://valerievacchio.files.wordpress.com/2011/11/edu7701-intro_to_lesson_study.pdf
- Freitag, C., & von Bargen, I. (2012). *Praxisforschung in der Lehrerbildung*. LIT.
- Gao, X. A., & Ko, P. Y. (2009). Learning Study³ for Primary School English Teachers: A Case Story from Hong Kong. *Changing English Studies in Culture and Education*, 16(4), 397-404.
- Goci, S. L., Norwich, B., & Dudley, P. (2021). *Lesson Study in Inclusive Educational Settings*. Routledge.
- Hanfstingl, B., Rauch, F., & Zehetmeier, S. (2019). Lesson study, learning study and action research: are there more differences than a discussion about terms and schools? *Educational Action Research*, 27(4), 455-459.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning For All*. Corwin Press.
- Hirsch Hadorn, G., Hoffmann-Riem, H., Biber-Klemm, S., Grossenbacher-Mansuy, W., Joye, D., Pohl, C., Wiesmann, U., & Zemp, E. (2008). The Emergence of Transdisciplinarity as a Form of Research. In G. Hirsch Hadorn, H. Hoffmann-Riem, S. Biber-Klemm, W. Grossenbacher-Mansuy, D. Joye, C. Pohl, U. Wiesmann & E. Zemp (Eds.), *Handbook of Transdisciplinary Research* (pp. 19-39). Springer.
- Hunter, J., & Back, J. (2011). Facilitating Sustainable Professional Development through Lesson Study. *Mathematics Teacher Education and Development*, 13(1), 94-114.
- Inoue, N. (2011). Zen and the art of neriage: Facilitating consensus building in mathematics inquiry lessons through lesson study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(1), 5-23.
- Jansen, S., Knippels, M.-C., & van Joolingen, W. (2021). Lesson study as a research approach: a case study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 10(3), 286-301.
- Klein, J. T. (2001). *Transdisciplinarity: joint problem solving among science, technology, and society: an effective way for managing complexity*. Birkhäuser.

- Latschen, D., & Isak, G. (2017). Lesson Studies – ein wirksames Konzept nachhaltiger Lehrer/innenfort- und Weiterbildung. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung* (S. 121-132). Studienverlag.
- Lewis, C., & Perry, R. (2017). Lesson Study to Scale Up Research-Based Knowledge: A Randomized, Controlled Trial of Fractions Learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 78(3), 261-299.
- Lewis, C., Perry, R., & Friedkin, S. (2009). Lesson Study as Action Research. In S. E. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 142-154). SAGE Publications Ltd.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (2015). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A. E., Kronlid, D. O., & McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning: Rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16, 73-80.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Merriam, S. B., & Tsidell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Mewald, C. (2019). Lesson Study: Definitionen und Grundlagen. In C. Mewald, & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study: Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung. Pädagogik für Niederösterreich* (S. 19-30). Studienverlag.
- Mewald, C. (2020). Über die Stimme der Lernenden – forschungsethische, pädagogische und didaktische Überlegungen zur Partizipation durch Lesson Study. *R&E-SOURCE, Jahrestagung zur Forschung 2020*, 1-14.
- Mewald, C., & Prenner, M. (2020). Zweifelst du noch oder forschst du schon? Über die Bedeutung der Praktikerforschung in der Entwicklung didaktischer und pädagogischer Innovation. In N. Kraker, A. Forstner-Ebhart & H. Schwetz (Hrsg.), *Impulse für Forschung und Masterarbeiten* (S. 143-159). facultas.
- Murata, A., & Pothen, B. E. (2011). Lesson study in preservice elementary mathematics courses: Connecting emerging practice and understanding. In L. Hart, A. Alston & A. Murata (Eds.), *Lesson study research and practice: Learning together* (pp. 103-116).
- Pohl, C., & Hirsch Hadorn, G. (2007). *Principles for designing transdisciplinary research. Proposed by the Swiss Academies of Arts and Sciences*. oekom.
- Posch, P. (2008). Aktionsforschung - ein Grundstein der LehrerInnenbildung. In E. Rauscher (Hrsg.), *LehrerIn werden/sein/bleiben. Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung* (S. 93-108). Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Robinson, V., & Lai, M. K. (2006). *Practitioner Research for Educators*. Corwin Press.

- Rzejak, D. (2019). Zur Wirksamkeit von Lesson Study: Ein systematisches Review empirischer Studien. In C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 97-112). Studienverlag.
- Saito, E. S., & Sato, M. (2011). Lesson study as an instrument for school reform. A case of Japanese practices. *Management in Education*, 26(4), 181-186.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1998). Teaching is a Cultural Activity. *American Educator*, 1-10.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap. Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. The Free Press.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2009). Closing the Teaching Gap. *Phi Delta Kappan*, 91(3), 32-37.
- Tsui, A. B., & Law, D. Y. (2007). Learning as boundary-crossing in school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1289-1301.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225-246.
- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11, 522-537.
- Xu, H., & Pedder, D. (2015). Lesson study: An international review of the research. In P. Dudley (Ed.), *Lesson study: Professional learning for our time* (pp. 29-58). Routledge.
- Zeichner, K. M., & Nöfke, S. (2001). Practitioner Research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 298-330). American Educational Research.

Immergenz und Variation: zwei Lerntheorien im Schnittpunkt von Perspektive und Ganzheit

Wilfried Swoboda

Abstract

Der Beitrag untersucht zwei Theorien des Lernens, die Immergenztheorie und die Variationstheorie, unter den Aspekten Perspektive und Ganzheit und versucht, Wege für die unterrichtliche Praxis zu zeichnen.

Mit dem Begriff *Immergenz* definiert der Autor in seiner pädagogischen Grundlagenforschung die Eintauchbewegung eines Bewusstseins- und Denkkustandes. Diese Art der fokussierten Aufmerksamkeit ist die Voraussetzung für die Erfahrung einer mentalen Versunkenheit, des involvierten Denkens. Immergentes Lernen legt Wert auf das *Dazwischen*: auf die nicht-messbaren Anteile des Kognitiven, auf Kontingenz des Subjektiven als Vieldeutigkeit und Pluralität und auf das Einlassen in die Gegenwärtigkeit. Die Variationstheorie nimmt einen Lerngegenstand als Ausgangspunkt und zeigt notwendige Bedingungen für das Lernen auf. Lernen über einen Gegenstand ist nur möglich, wenn dieser aus seinem Kontext herausgelöst, von anderen unterschieden und somit als Variation erlebt wird.

Ganzheitlich betrachtet entstehen kombinierte Lernzyklen mit Berührungsf lächen beider Theorien, das Eingehen von Perspektive bedeutet wiederum ein aktives Sich-Einlassen und eine von Zwecken losgelöste Hinwendung zu anderen oder neuen möglichen Sichtweisen. Für die Praxis folgt daraus eine Fokussierung auf das subjektive Welterleben der Lernenden in Einbeziehung ihrer physischen, biologischen, sozialen und kulturellen Weltgrundlagen. Die Variationstheorie schafft über einen Pluralismus an Perspektive Offenheit gegenüber Alternativen, während Immergenz die Vertiefung in eine spezifische Alternative anbahnt.

1. Einleitung

Eine klassische Frage der Erkenntnistheorie handelt von dem Problem, inwieweit es eine objektive, äußere Welt gibt, welche durch die Menschen erkannt werden kann, und wie verlässlich eine solche Erkenntnis ist. Der Kritische Realismus antwortet darauf mit einer erkennbaren Außenwelt, die durch Erfahrung angeeignet oder angenähert werden kann, während im Konstruktivismus die Erkenntnis einer realen Welt nicht möglich ist (Hollstein-Brinkmann, 1993). Marton & Booth (2014) postulieren für die *Variationstheorie* keine der beiden erkenntnistheoretischen Sichtweisen: ein Lernen kann dann stattfinden, wenn sich über die Erfahrung der Welt der Anderen ein neuer Zugang zur eigenen Welt bildet. Die *Immergenztheorie* nimmt eine erkenntnistheoretische Mittelstellung zwischen Konstruktivis-

mus und Kritischem Realismus in Form eines andockenden Realismus bzw. eines angedockten Konstruktivismus ein.

Im folgenden Artikel soll der Frage nach Parallelen der beiden Theorien unter den Blickwinkeln von Perspektive und von Ganzheitlichkeit nachgegangen werden. Die Theorien der Variation und Immergenzt werden im Hinblick auf Möglichkeiten der Kopplung auf theoretisch-konzeptive Weise analysiert. Ziel ist es, den Umgang beider Theorien mit pluraler Perspektivierung zu skizzieren und Parallelen in ganzheitlichen Lernzyklen aufzuzeigen. Die beiden ersten Kapitel zeigen die theoretischen Grundlagen der Immergenzt und der Variation auf und leiten anschließend in einen fokussierenden Vergleich über. Die zwei weiteren Kapitel untersuchen Immergenzt und Variation aus dem perspektivischen Blick sowie dem holistischen Aspekt. Im Folgekapitel werden anhand eines Unterrichtsbeispiels die Berührungsbereiche der beiden Theorien praktisch aufgezeigt. Das Fazit bringt die Erkenntnisse der Untersuchung vor allem hinsichtlich zukünftiger Bildungsaufgaben unter dem Aspekt einer immer stärker pluralisierenden Gesellschaft (Welsch, 1993) zusammen. Pluralismus begegnet nach Ricken (1999) der Bedürftigkeit und Heteronomie der Menschen als ambivalente und differenzielle Endlichkeit und steht zugleich modernen, digitalen Normierungsbestrebungen des Entweder – Oder entgegen. Beide Theorien sind einander durch diesen Aspekt qualitativ verbunden und eröffnen der Aktionsforschung als Betätigungsfeld neue pädagogische Ausblicke.

2. Immergenzt

Die Immergenzttheorie (Swoboda, 2019) wurde vom Autor in den Jahren 2016-2019 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Deutschland in Form einer pädagogischen Grundlagenforschung entwickelt. Dabei unterscheidet er Immersion von Immergenzt sowie Immersivität. Mentale *Immersion* als Ausgangspunkt der Immergenzttheorie beschreibt einen Bewusstseinszustand der Versunkenheit, Einbettung von Erlebnissen oder Wahrnehmungsobjekten über starke mentale Fokussierung. Die „Immersion of the mind“ nach Swoboda (2019, S. 154) fasst bestimmte Formen zusammen, etwa die sprachliche Immersion zum Fremdspracherwerb oder die virtuelle Immersion bei Lernprozessen mit Computerspielunterstützung. Der Weg in diesen Zustand, das Eintauchen, ist die *Immergenzt* (ebd.) und kann als das Eintrittsstadium für weitere „immerse“ Bewusstseinszustände wie zum Beispiel für ein Flow-Erlebnis nach Csikszentmihályi (2010), dem Zustand des Mind-Wandering (Smallwood, 2013) oder für eine meditativ ausgerichtete Aufmerksamkeit (Tellegen & Atkinson, 1974) gesehen werden.

Am Beispiel des Lesens beschreiben Douglas & Hargadon (2001) den Zustand der Versunkenheit als angeeignete, affektive Erfahrungen, die ein Verlieren im Text ermöglichen. Für diese Art von Leseerfahrung sei eine

fokussierte Aufmerksamkeit als Fähigkeit zur Immersion Voraussetzung (ebd.). Während Immersion immer den vertieften Bewusstseinszustand bedeutet, beschreibt demnach das Lese-Eintauchen die Immergenztätigkeit als den Prozess dazu. Für diesen Eintauchprozess können als fördernde Immergenztatigkeits-Momente sowohl subjektiv als auch objektivbezogene Elemente wie Situationen besonderer Konzentrationsfähigkeit oder bestimmter äußerer Rahmenbedingungen definiert werden. Über den Begriff Immersivität kann der Grad an Immersion bestimmt werden, am Beispiel des Lesens ist dies das Immersionspotenzial der jeweiligen Geschichte. Dieses ist nach Jacobs & Lüdtke (2017) abhängig vom Setting (räumliche Immersion), vom Plot (temporale Immersion) und den Charakteremotionen (affektive Immersion).

Immergenztätigkeit benötigt ein Portal, eine Atmosphäre in vertrauter Umgebung, um den Eintauchprozess zu ermöglichen. Das immergenteste Eintauchen zieht immer ein Hoch-Tauchen nach sich – eine mentale Bewegung aus der verschmolzenen Welt in eine geordnete. In einem affektiven Wechselspiel der immergenten Bewegung von Eintauchen und Hochtauchen eröffnen sich Möglichkeiten des In-Beziehung-Tretens und geistigen Verschmelzens mit der Umwelt, bzw. deren Trennung und Kontrastierung. Während die mentale Eintauchbewegung also die Immergenztätigkeit ist, so wird das mentale Hochtauchen als Apparenztätigkeit (Swoboda, 2020a) definiert. Immergenztätigkeit umschreibt die Involvement der Umwelt und ihrer Dinge, Apparenztätigkeit findet über die Auseinander-Setzung statt, in der diese Dinge gesichtet und betrachtet, geteilt und bewertet werden. In Apparenztätigkeit werden Dinge der Sichtbarkeit zugeordnet, in Immergenztätigkeit verschwimmen sie, Immergenztätigkeit ist daher immer Antwort auf Apparenztätigkeit und umgekehrt (Abbildung 1).

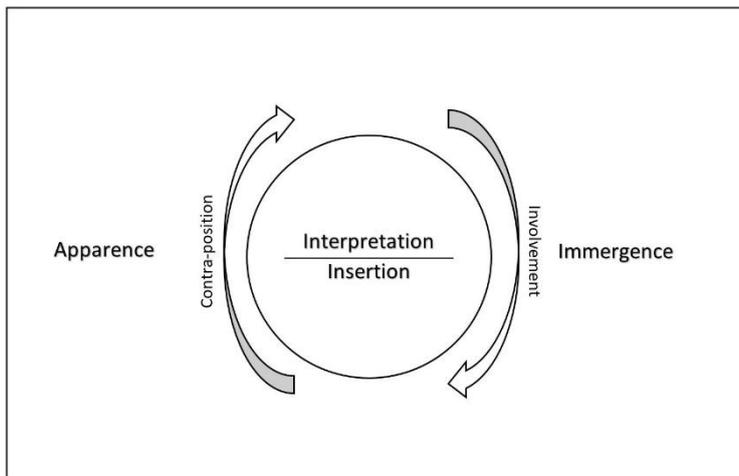


Abbildung 1: Zusammenhang der immersiven Bewegung (englische Bezeichnungen). Die Immergenz wird durch Involvement zur Immersion und bringt die Insertion mit ein. Im Hochtauchen, der Apparenz (Apparence), schafft die Auseinander-Setzung (Contra-position) eine Interpretation. (Quelle: Swoboda, 2020a)

Immergenz als bildungstheoretischer Ansatz hat drei Eckpfeiler:

(1) Die immergente Unterrichtsbetrachtung als *Triangulum* (Swoboda, 2019) ermöglicht unterschiedliche Sichtweisen über die drei Positionen *Optionalität*, *Potenzialität* und *Possibilität*. Die erste Position *Optionalität* beinhaltet sämtliche Belange des durch Lehren initiierten Lernens, darunter fällt ein geplantes, systematisches, methodisches und zielgerichtetes Vorgehen innerhalb eines geordneten Rahmens sowie standardisierter und überprüfbarer Konzepte. Die *Potenzialität* als das menschliche Potenzial von Lernenden und Lehrenden umfasst die subjektbezogenen Fähigkeiten und Voraussetzungen im Lernprozess. Der dritte Aspekt ist die *Possibilität* im Sinne von Kontingenz als das „Anders-Sein-Können“ (Ricken, 1999, S. 190), die ontologische Bedeutungsdimension der Endlichkeit als Angewiesenheit und Bedürftigkeit. Gerade weil der Mensch auf andere als Andere angewiesen ist, wirkt pädagogisches Handeln als Kontingenzinterpretation – einerseits nicht vermeidbar, andererseits aber hilfreich (ebd.).

(2) Die immergente Lernumgebung als *Portal des Vertrauten (Gate of Familiarity)* beschreibt eine Atmosphäre in vertrauter Umgebung, um einen mentalen Eintauchprozess zu ermöglichen. Dieses mentale Eintauch-Portal besteht aus den zwei Positionen der *Synchronen Konsertation* und der *Perspektiven Transmission* (Swoboda, 2019; Swoboda, 2020b). Die *Perspektiven Transmission* hebt festgeschriebene Rahmenkodierungen im interpersonellen

len Beziehungsbereich auf, während die Synchroner Konsertation intersubjektive Rhythmisierung und Gewahrung des gegenseitigen Bewegungsradius begründet.

(3) Die immergente Lernperspektive als *Zwischenraum* (Swoboda, 2019) bildet das *Dazwischen* (*Between*), einen Zwischenbereich, der nicht-messbaren Anteile des Kognitiven umfasst und ein Einlassen in eine koinzidierende Gegenwärtigkeit ermöglicht (Swoboda, 2019).

3. Variation

Eines der Grundprinzipien der Variationstheorie ist, dass das Lernen stets *auf etwas*, z. B. ein Phänomen, ein Objekt, eine Fähigkeit oder bestimmte Aspekte der Umwelt ausgerichtet ist und dies bei den Lernenden zu einer qualitativen Veränderung in der Art und Weise führt, dieses Etwas zu sehen (Lo & Marton, 2011). Die Variationstheorie definiert sich nach Lo (2015) über die Art und Weise, wie verschiedene Personen denselben Gegenstand verstehen, um den Zugang der eigenen Sichtweise zu verändern. Die pädagogische Aufgabe der Lehrenden dabei ist es, die andere Sichtweise als unterschiedliche Möglichkeiten des Sehens aufzunehmen und darzustellen. Der *Lerngegenstand* ist der Ausgangspunkt, welcher notwendige Lernbedingungen für den weiteren Unterrichtsbezug aufzeigt. Um einen Lerngegenstand in vollem Umfang zu verstehen, muss er von seinem externen Horizont unterschieden werden können. Das *Ganze* muss erkannt werden und sein Zusammenhang mit anderen Gegenständen dieses Horizonts den Lernenden klar werden (ebd.). Ein Lerngegenstand hat zwei Aspekte, den *spezifischen Aspekt*, der sich als kurzfristiges Ziel auf die zu lernenden Fertigkeiten bzw. das Wissen bezieht, und den *allgemeinen Aspekt* als langfristiges, mit Bezug auf die zu entwickelnden Fähigkeiten der Lernenden (ebd.). Um einen Lerngegenstand in einer bestimmten Weise zu sehen oder zu erleben, muss sich der/die Lernende dessen spezifische Aspekte bewusst machen und diese dann simultan erkennen können (Lo & Marton, 2011).

Im Sinne der Variationstheorie passiert Lernen dann, wenn eine Person eine neue Haltung des Sehens und des Verstehens von einem Gegenstand einnimmt und diesen schließlich anders sieht und versteht. Dies umfasst, (1) Merkmale zu erkennen, die zuvor als selbstverständlich angesehen wurden, (2) das Verständnis zum Objekt zu vertiefen, (3) mehr Perspektiven dem Objekt gegenüber zu erlangen und (4) die spezifische Sicht auf das Objekt zu erweitern bzw. vollständig zu verändern (Cheng & Lo, 2012). Eine zentrale Kompetenz und fachdidaktische Aufgabe für Lehrende ist es, die Lernenden beim Prozess der Erfassung der Lernobjekte über die Identifizierung der kritischen Merkmale zu unterstützen (Hanfstingl, Benke & Zhang, 2018). Jedes Gelernte besitzt eine *Relevanzstruktur*, die das subjektive Umfassen des Erlebens als eine Art Sinn für Ziel und Zweck

betrifft. Sie ist die Richtung, vor deren Hintergrund die Lernsituation für die Person relevant erscheint (Marton & Booth, 2014). Um effektives Lernen zu entwickeln, muss die/der Lernende den Lerngegenstand kognitiv zerlegen und ihn dann wieder zusammensetzen. Eine Zerlegung erfolgt auf zwei Arten: durch *Abgrenzung* von Teilen und dem Ganzen und durch die *Unterscheidung* der kritischen Aspekte. In beiden Fällen muss der/die Lernende die notwendigen Variations- und Invarianzmuster erkennen (Marton, 2014). Ein Unterricht in Variation ergibt sich in einer zyklischen Abfolge aus Fusion – Kontrast – Generalisierung – Fusion: in der *erschlossenen Fusion* aus dem ungeteilten Ganzen werden Variationsdimensionen als *Kontrast* in Form von kritischen Aspekten und Merkmalen getrennt, von den nicht kritischen als *Generalisierung* unterschieden und schließlich wieder in Verbindung zueinander und zum Ganzen als *abschließende Fusion* gesehen.

4. Perspektive

Abbt (2019) versteht unter Perspektive eine Sichtweise, die (1) aufgrund eines unterschiedlichen Standpunkts in Bezug auf einen Gegenstand besteht, (2) auf einem bestimmten Interesse zum Gegenstand begründet ist bzw. (3) auf einer unterschiedlichen Deutung und Interpretation desselben Sachverhalts basiert. Der *Perspektivenwechsel* ist ein Verfahren des Einnehmens einer anderen Sichtweise, als Dezentralisierung weg von der eigenen, gewohnten Perspektive hin zu einer neuen oder anderen. Die Tatsache, dass jedes Sehen und Wahrnehmen perspektivisch an einen Standort gebunden und vielfältig ist, bezeichnet man als *Perspektivität*. Durch diese gibt es erkenntnistheoretisch keinen absolut neutralen Standpunkt der Betrachtung bzw. gesamtheitlichen Erfassung (ebd.).

Nach Weberman (2019) kann man dem Erfassen durch Perspektiven nicht entkommen, genau wie es eine privilegierte Perspektive nicht gibt. Es gehört zum Sehen, Abstände zu wählen und Blickwinkel zu suchen, das Auge ist weit davon entfernt, unbewegt und interesselos zu sein, ein ruhender Blick ist demnach eine Modalität seiner Bewegung (Merleau-Ponty, 1966). Der Gegenstand der Perspektive kann nach von Sass (2019) multiperspektivisch betrachtet, verstanden bzw. bewertet werden. Hayles (2017) vertritt den Ansatz der *kognitiven Assemblage* in einer systemischen Perspektive als eine Anordnung von Systemen, Subsystemen und den individuell Agierenden. Diese Art kognitives Gefüge platziert sich auf mehreren Ebenen sowie an verschiedenen Orten und wandelt sich, sobald sich Bedingungen und Kontexte ändern. Während Netzwerke in der Regel aus Linien und Knoten bestehen und Materialität vermitteln, ermöglichen Assemblagen Kontiguität, sie berühren sich, nehmen sich auf, stoßen sich ab und mutieren (ebd.).

Die Variationstheorie baut auf der Forschungsspezialisierung der *Phänomenographie* auf (Marton & Booth, 2014). Die Phänomenographie beinhaltet

die unterschiedlichen Bedeutungen von gleichen Dingen und behandelt Möglichkeiten des Sehens, Erlebens und Konzeptualisierens, wobei sich die *Dinge* auf all jenes beziehen, was unterschiedliche Bedeutungen in sich tragen könnte. Ziel von phänomenographischen Studien ist die Bestimmung der *Variation des Erlebens* eines spezifischen Phänomens in Form von qualitativ unterschiedlichen Kategorien (ebd.). Die Phänomenographie versucht zu beschreiben wie die Welt von anderen gesehen oder erlebt werden könnte (Marton, 2014). Um Unterschiede oder Variationen zu erfahren, müssen Lernende voneinander verschiedene Dinge und deren Qualitäten gleichzeitig erleben. Die *natürliche Einstellung* bedeutet die Wahrnehmung der Wirklichkeit als selbstverständliche Vorhandenheit, diese Wirklichkeit und die Erfahrung verschmelzen darin in eins. Um eine Perspektive einnehmen zu können und damit das Erleben eines Wirklichkeitsausschnitts zu starten, muss diese natürliche Einstellung gebrochen werden, indem ein spezifischer Aspekt thematisiert wird und Alternativen bedacht werden können (Marton & Booth, 2014).

Der Anspruch auf eine Mannigfaltigkeit der Perspektive der Immergenzttheorie umfasst nicht nur einen Perspektivenwechsel, sondern auch die Erschließung *neuer, unentdeckter* Einsichten und Aussichten. Dies eröffnet die wechselseitige Bezogenheit von *allem Möglichen* und einem Status des *Noch-nicht-Erfüllten*, zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit (Swoboda, 2019). Immergenzt benötigt für ihre Initiierung des mentalen Eintauchprozesses ein Portal mit dem „Aspekt des Vertrauten“ (Searle, 1996, S. 156). Man kann dieses *Portal des Vertrauten* oder *Gate of Familiarity* (Swoboda, 2019; Swoboda, 2020b) mit einem aus positiven Eindrücken besetzten Erlebnisraum beschreiben, der Sicheres und Bekanntes ausstrahlt. Es besteht aus den zwei Positionen *Synchrone Konsertation* und *Perspektive Transmission*, erstere umschreibt ein Zusammentragen von vielen Einzelnen zu einem Gemeinsamen, zweitere ein Eingehen von Beziehungen und Relationen. In beiden Positionen rückt die jeweilige subjektive Perspektive in den Fokus, aus der heraus die Welt gesehen wird. Damit bildet das Portal den Zugang zum Unmittelbaren in Form menschlicher Verwundbarkeit und sozialen Einander-Bedürfnis.

Beide Theorien, die Variationstheorie und die Immergenzttheorie, vertreten eine subjektivierte Perspektivierung, das notwendige Eingehen auf eine andere Sichtweise, konkret auf die Perspektive der Lernenden. Diese macht es den Lehrenden zur Aufgabe, andere Sichtweisen als unterschiedene Möglichkeiten des Sehens festzustellen und aufzunehmen. Die Immergenzttheorie verbindet die Lernatmosphäre mit einem Einander-Bedürfnis als Einladung, sich auf das Etwas einzulassen (Swoboda, 2019; Swoboda, 2020b).

Die Variationstheorie definiert sich über die Art und Weise, wie verschiedene Personen denselben Gegenstand verstehen, sobald man weiß, wie andere Personen einen Gegenstand sehen (Lo, 2015). Eine Perspektive einzunehmen bedeutet in beiden Theorien ein aktives Sich-Einlassen und eine von Zwecken losgelöste Hinwendung zu anderen oder neuen möglichen Sichtweisen. Für die Praxis heißt dies die Fokussierung auf das menschliche Welterleben in Einbeziehung der physischen, biologischen, sozialen oder kulturellen Weltgrundlage des Gegenübers. Die Variations-
theorie schafft über einen Pluralismus an Perspektive eine Offenheit gegenüber Alternativen, während Immergenz die Vertiefung in eine kontingente Alternative anbahnt.

5. Holismus

Terminologisch bezieht sich der Begriff Holismus auf ein Ganzes, welches Kriterien für ein *holistisches System* aufweisen muss (Esfeld, 2002). Dieses System ist definiert durch eine wechselseitige Abhängigkeit als interne Struktur, welche wiederum als komplexes System aus Teilen bestehen kann (ebd.). In der Bildungswissenschaft umfasst der Begriff *Holistic Education* (Ganzheitliche Bildung) ein breites Spektrum und zielt weitgehend auf eine Entwicklung der gesamten Person auf kognitiver und affektiver Ebene über eine ausgeprägte Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden ab. Dadurch wird bei den Lernenden Kritikfähigkeit entwickelt, reflektierendes Denken gefördert und Wissen über Zusammenhänge aufgebaut (Dada & Olaniyan, 2020; Finkbeiner, 1996).

Die Variationstheorie geht immer von einem Ganzen aus, Erleben findet meist in Bezug auf dieses Ganze in seiner gegenwärtigen Ganzheit statt (Marton & Booth, 2014). Man kann dabei ein Neues nur über ein Etwas erschließen, das als ein Ganzes den Teilen vorangeht, wobei dieses neue Ganze wiederum Teil eines vorangegangenen Ganzen war. Das heißt, dass man keine bloßen Details lernen kann, ohne sie als Details von einem Ganzen, als Rekonstituierung einer bereits konstituierten Welt, zu erleben (ebd.). Für die Praxis bedeutend ist ein bestimmter *Lernzyklus*, welcher im ersten Schritt über eine Begegnung mit dem ungeteilten Ganzen als *Fusion* beginnt – damit und somit wie ein Gegenstand den Lernenden im täglichen Leben erschlossen ist. Im nächsten Schritt, dem *Kontrast*, werden einzelne Aspekte des Gegenstandes erkannt bzw. getrennt, die/der Lernende muss hierbei in der Lage sein, sich auf den Aspekt unabhängig zu konzentrieren, ihn zu benennen oder zu ändern. Indem sie/er die Dimension der Variation öffnet, wird in der *Generalisierung* jeder Aspekt als vom Lerngegenstand getrenntes Merkmal sichtbar und kann abschließend als *Fusion* simultan variiert werden (Lo & Marton, 2011). Dies führt zu dem oben beschriebenen Lernzyklus, einer Abfolge aus Fusion – Kontrast – Generalisierung – Fusion.

Die Immergenztheorie unterstreicht ihre holistische Bedeutung in der immersiven Bewegung aus Eintauchen und Hochtauchen. Immergenz beschreibt dabei stets einen mentalen Weg in die Versunkenheit, ein nach innen gerichtetes, einlassendes Denken. Sie wird durch Involvierung unter Einbringung der Insertion zur Immersion und schafft als Apparenz die Auseinander-Setzung in Form einer Möglichkeit zur Interpretation (Abbildung 1). Aus der Struktur der immersiven Bewegung kann analog dem Lernzyklus der Variationstheorie Fusion – Kontrast – Generalisierung – Fusion eine Abfolge der Immergenztheorie bestehend aus Immersion – Auseinander-Setzung – Immergenz aufgestellt und in Kombination definiert werden. Die erschlossene Fusion als das ungeteilte Ganze und die Immersion als das mentale Eingebettet-Sein von Allem kann als Ausgangspunkt einer kombinierten Lernsequenz gesehen werden. Ein immersiver Bewusstseinszustand hat somit einen präflektiven (Gallagher & Zahavi, 2021) Charakter bezüglich der erschlossenen Fusion der Variationstheorie. Sobald die Lernphase der Variation in den Kontrast übergeht und sich die Trennung der kritischen Aspekte vollzieht, tritt in der immergenztheoretischen Parallelabfolge eine Auseinander-Setzung in Richtung Apparenz ein, welche bis in die Phase der Generalisierung der Variation hineinreicht. Die letzte Phase der abschließenden Fusion des Variationslernzyklus findet parallel zum Prozess des Eintauchens, der Immergenz, Deckungsgleichheit statt. Abbildung 2 zeigt die Parallelen der beiden Theorien auf und leitet daraus einen kombinierten Lernzyklus ab. Die Immersion als distanzverlorene Vermengung deckt sich im Lernzyklus der Variation mit der Fusion als ungeteiltem Ganzen. Die Auseinander-Setzung als Sichtung, Betrachtung und Interpretation von Dingen entspricht den Phasen Kontrast als Trennung der kritischen Aspekte vom Ganzen sowie Generalisierung als Unterscheidung dieser Aspekte. Die Immergenz als ein In-Beziehung-Treten und geistiges Verschmelzen mit der Umwelt entspricht der Fusion als das Zueinander-Bringen aller kritischen Aspekte im Verhältnis und zum Ganzen (siehe Abbildung 2).

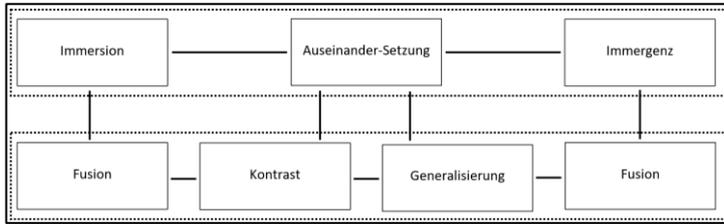


Abbildung 2: Kombination der Lernzyklen der Variation und Immergenzt. Ein Lernzyklus der Immergenzttheorie besteht aus Immersion, Auseinander-Setzung und Immergenz, jener der Variationstheorie aus Fusion, Kontrast, Generalisierung sowie abermals Fusion. Diese Teile stehen in Beziehung zueinander, wobei sich die Immersion mit der erschlossenen Fusion, die Auseinander-Setzung mit den Phasen Kontrast und Generalisierung und der abschließenden Fusion mit der Immergenz deckt. (eigene Darstellung)

Die parallele Phase Immergenz und abschließende Fusion bringt für die Aufstellung der kombinierten Lernzyklen beide Theorien in ein starkes Verhältnis zueinander. Lo (2015) gewinnt aus den Studien zur Variations- theorie einen starken Fokus der praktischen Umsetzung auf die Entwick- lung und Identifizierung von kritischen Merkmalen eines Lerngegenstan- des, jedoch sieht sie eine große Lücke bei der Umsetzung der abschließen- den Fusion. Es fehle an Konzepten für die Schaffung der Beziehungen zwischen den kritischen Merkmalen und dem Ganzen, sowohl für den Bereich Teil-Ganzes als auch der Über- und Unterordnung (ebd.). Hier ergibt sich ein synergetisches Potenzial, denn die Verschränkung der bei- den Theorien kann diese Lücke schließen.

6. Beispiel

Der Bereich der Parallelphasen Immergenz und abschließende Fusion soll anhand eines Unterrichtsbeispiels praktisch verdeutlicht werden. Dazu dient die aus Hongkong stammende Learning Study „Englisch als Zweit- sprache“, veröffentlicht in Hanfstingl, Benke & Zhang (2018, S. 193ff). Dieses Beispiel bietet sich an, da eine bereits eingehend herausgearbeitete und interpretierte Unterrichtsvariation vorliegt. Man gelangt dadurch direkt in medias res – das Aufzeigen von immergenten Parallelaspekten.

Die Learning Study wurde in zwei Klassen der dritten Schulstufe durchge- führt, die Schüler*innen im Alter von neun bis zehn Jahren sollten eine vorgegebene Bildvorlage mit eigenen Worten in englischer Sprache be- schreiben. Die Auswertung eines Prätests der Schüler*innen zur Abklärung des Vorwissens machte eine Fokussierung des Lernens auf zwei kritische Merkmale notwendig: (1) auf die inhaltliche Ausrichtung, welche das Set- ting der Geschichte, die Aktivitäten der dargestellten Personen und deren

Gefühle umfasste, und (2) auf die Erzähllogik, welche sich durch die Reihung von Setting – Aktivitäten – Gefühlen ergab (Hanfstingl, Benke & Zhang, 2018). Die kritischen Merkmale variierten über zwei Variationsmuster anhand der Aspekte Kontrast, Generalisierung und Fusion. Im ersten Variationsmuster wurden den Schüler*innen als Kontrast zusätzlich zur eigentlichen Bildvorlage drei weitere Bilder gezeigt, in denen das Setting, die Aktivitäten der Personen und die Gefühle (Mimik und Gestik) hervorgehoben waren. Über Vergleichen und Herausfiltern von deren Merkmalen konnten sie spezifische Komponenten erkennen und beschreiben. Im zweiten Variationsmuster analysierten die Schüler*innen in der Kontrastphase die einzelnen Elemente aus zwei unterschiedlichen Bildszenarien und stellten die daraus resultierenden Beschreibungen einander gegenüber. Dabei sollten sie die Unterschiede und Übereinstimmungen gruppieren und unterschiedliche Sequenzen identifizieren. Nach Abschluss der Kontrastphase in beiden Variationsmustern wurde über zusammenfassende Fragestellungen die Phase der Generalisierung angeleitet. Schließlich erfolgte in der Fusion der Auftrag, ein neues Bild zu erschaffen, mit dem Ziel, die kritischen Merkmale zu kombinieren (ebd.).

Entlang der Fusionsphase der vorliegenden Learning Study sollen im folgenden Schritt Möglichkeiten von immersenten Lernsituationen im Variationsunterricht detektiert sowie Beispiele für eine Anwendung gefunden werden. Um die Berührungsfläche der Immersion mit der Fusionsphase der Variation formulieren zu können, müssen vorab die drei Eckfeiler der Theorie, *Triangulum*, Portal des Vertrauten und Zwischenraum, an das Beispiel herangeführt werden. Das *Triangulum* umfasst die drei Positionen Optionalität, Potenzialität und Possibilität, welche für dieses Beispiel auf Optionen der Unterrichtsstruktur, das Potenzial der Lernenden und den möglichen, kontingenten Anteil am Lernoutputs eingegrenzt werden. Die erste Position umfasst dabei die Struktur der Unterrichtseinheit und ist durch den inhaltlichen Aufbau der beiden Variationsmuster der Learning Study gegeben.

Die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen bilden die zweite Position, sie findet sich in der Eingangserhebung des Lernbedarfs aus dem Pretest wieder. Da die beiden ersten Positionen durch die Abläufe der Variation genügend abgedeckt sind, wird für dieses Beispiel der Hauptfokus im *Triangulum* auf die dritte Position gelegt: auf ein Zulassen von Kontingenz. Ein Kontingenzdenken bedeutet nach Ricken (1999) die Verabschiedung herkömmlicher Denk- und Begründungsmuster in Form von Gleichheit und Identität zugunsten von Differenz und Ambiguität. In der Praxis muss daher diese Phase des Unterrichts möglichst handlungs- und ergebnisoffen angelegt sein, um einen Raum bestehend aus Kreativität und spontanen Ideen zu schaffen.

Das *Portal des Vertrauten* als zweiter Eckpfeiler der Immergenstheorie wird in diesem Beispiel über die Unterrichtsatmosphäre definiert: Schule als Ort des Wohlfühlens, der Fehlertoleranz und des Miteinanders. Kooperatives Agieren kann eine Voraussetzung dafür sein, dieses ist durch die in der Lesson Study gewählte Sozialform der Partnerarbeit bereits gegeben. Hier könnte zusätzlich eine kleine Übung zum emotionalen Zusammenfinden, einem Ice-breaking, vorgeschaltet sein. Die Rolle der Lehrperson sollte auch von einer vermehrt instruktiven in eine begleitende Rolle, ein Agieren auf Augenhöhe, übergehen. Immergenstheoretisch betrachtet zielt das Ice-breaking auf die Position der Synchronen Konsertation als intersubjektive Rhythmisierung ab, die gleiche Augenhöhe geht auf jene der Perspektiven Transmission im Sinne der Aufhebung festgeschriebener Rahmenkodierungen ein. Der dritte Eckpfeiler der Immergenstheorie, der *Zwischenraum*, wird im vorliegenden Beispiel über einen Perspektivenwechsel, einen Wechsel der Erzählperspektive der Lernenden erreicht. Um diesen Zwischenraum erfahren zu können, muss den Schüler*innen ein anderer subjektiver Winkel eröffnet werden. Sie schlüpfen dabei beispielsweise in die Rolle einer der handelnden Personen auf dem Bild oder etwa in die eines dort abgebildeten Gegenstandes. Wichtig ist, ein erzählerisch-ästhetisches Kreativfeld bei den Lernenden zu schaffen, in welches diese gedanklich versinken können.

Die drei Eckpfeiler der Immergenstheorie bilden einen mentalen Eintauchraum, aus dem die Lernenden in der Phase der Fusion schöpfen können. Immergentes Lernen unterstützt den mäeutischen Anteil am Lernen, indem auf das bestehende Wissen der lernenden Person zurückgegriffen wird. Mäeutik bedeutet als sokratischer Lernbegriff das Zusammenfallen von Lernen und Wissen. In einer Art Pendelbewegung kann ein Lernen in Immergenst zwischen einem mäeutisch-bereitenden Ansatz als immergentem Part und einem induktiv-ausfertigenden Ansatz als apparentem Part unterschieden werden. Während die Variationsphasen Kontrast und Generalisierung dem apparenten Part zugeordnet sind, wird die Phase der abschließenden Fusion um das erzählerisch-ästhetische Kreativfeld der Immergenst bereichert. Dafür sind wie oben erläutert die drei Eckpfeiler zu beachten, welche im vorliegenden Beispiel zu vier unterrichtlichen Maßnahmen führen. Das handlungs- und ergebnisoffene Setting bildet die erste Maßnahme, zwei weitere folgen einerseits aus der Übung zum Ice-breaking in der Partnerarbeit und andererseits über die Lehrer*innen-Rolle als begleitender Coach. Die vierte Maßnahme besteht aus dem Ermöglichen einer geänderten Erzählperspektive der Lernenden.

7. Fazit

Marton & Booth (2014) erheben für die Variationstheorie zwei Lehrprinzipien des Erfahrung-machens. Das erste Prinzip umfasst den Aufbau

einer Relevanzstruktur, das zweite die Architektur der spezifischen Variation. Die Immergenzttheorie benötigt ein Zulassen von räumlichen und zeitlichen Entgrenzungen, ein *Dazwischen* der nicht-messbaren Anteile des Kognitiven und die Einrichtung von Immergenzzonen im Schulalltag (Swoboda, 2019). Die Untersuchung der beiden Theorien in diesem Artikel zeigt sowohl perspektivisch als auch ganzheitlich Kompatibilität und ein hohes Synergiepotenzial. Dem Ansatz von Hayles (2017) folgend, könnte die kognitive Assemblage als Zusammenfügung der beiden Theorien eine *immergent-variative* Assemblage bewirken. Nach Marton (2014, S. 213) lässt sich nur selten der Anfang oder das Ende eines Lernprozesses innerhalb eines Zyklus identifizieren: Phasen der Differenzierung (Abgrenzung und Unterscheidung) und der Integration (Fusion) greifen stets ineinander über. Im Sinne von Deleuze & Guattari (1977) könnte demnach die Assemblage aus Variation und Immergenzt ein geflechtartiges *Rhizom* ohne eindeutigen Beginn und Ende sein.

Wie in der bildenden Kunst, wo die Assemblage eine dreidimensionale Collage, eine raumgreifende Zusammensetzung ist, kann dieses Übergreifen dann eine immergent-variative Assemblage bedeuten. Eine solche Assemblage besteht aus Kontiguität: die beiden Theorien berühren sich, nehmen sich auf, stoßen sich ab und können mutieren. Perspektivisch ergänzt der Pluralismus an offenen Alternativen der Variationstheorie den Möglichkeitsraum der vertiefenden Alternative der Immergenzttheorie. Holistisch betrachtet entstehen kombinierte Lernzyklen mit symbiotischen Berührungsfächen der Phase der Immergenzt und der abschließenden Fusion.

Literatur

- Abbt, C. (2019). Mit anderen Augen. In H. von Sass (Hrsg.), *Perspektivismus. Neue Beiträge aus der Erkenntnistheorie, Hermeneutik und Ethik* (S. 243-262). Meiner.
- Cheng, E. C. K., & Lo, M. L. (2012). *The approach of learning study: its origin and implications*. <https://cste-educ.sites.olt.ubc.ca/files/2020/07/Learning-Study-Cheng-2013.pdf> / 19.07.2022
- Csikszentmihályi, M. (2010). *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Klett-Cotta.
- Dada, E. M., & Olaniyan, A. S. (2020). The Use of Literature as a Tool for Holistic Development of Students' Personality. *European Journal of Educational and Development Psychology, Vol.8, No.1*, 20-27.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1977). *Rhizom*. Merve.
- Douglas, J. Y., & Hargadon, A. (2001). The Pleasures of Immersion and Interaction: Schemas, Scripts, and the Fifth Business. *Digital Creativity, 12*(3), 153-166. <https://doi.org/10.1076/digc.12.3.153.3231>
- Esfeld, M. (2002). *Holismus. In der Philosophie des Geistes und in der Philosophie der Physik*. Suhrkamp.

- Finkbeiner, C. (1996). Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: ein Weg zu einer neuen holistischen Lernkultur? *Fremdsprachenunterricht (fsu)* 40. (49.) Jahrgang / 1, 2-11.
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2021). Phenomenological Approaches to Self-Consciousness. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, (Spring 2021 Edition).
<https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/self-consciousness-phenomenological/> / 01.09.2022
- Hayles, K. N. (2017). *Unthought. The power of the cognitive nonconscious*. Chicago University Press.
- Hanfstingl, B., Benke, G., & Zhang, Y. (2018). Variationstheorie und Piaget. Von Schemata, Lernobjekten, Affirmationen und kritischen Merkmalen. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft*. (S. 187-202). Waxmann.
- Hollstein-Brinkmann, H. (1993). *Soziale Arbeit und Systemtheorien*. Lambertus.
- Jacobs, A., & Lüdtke, J. (2017). *Immersion into narrative and poetic worlds. A neurocognitive poetics perspective*. <https://doi.org/10.1075/lal.27.05jac>
- Lo, M. L. (2015). *Lernen durch Variation. Implementierung der Variationstheorie in Schule und Bildungsforschung. Aus dem Englischen von Gabriele Isak und Peter Posch*. Waxmann.
- Lo, M. L., & Marton, F. (2011). Towards a science of the art of teaching. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol. 1, Iss 1, 7-22.
<http://dx.doi.org/10.1108/20468251211179678>
- Marton, F. (2014). *Necessary Conditions of Learning*. Routledge.
- Marton, F., & Booth, S. (2014). *Lernen und Verstehen. Learning and Awareness*. Logos.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. De Gruyter.
- Ricken, N. (1999). *Subjektivität und Kontingenz: Markierungen im Pädagogischen Diskurs*. Königshausen & Neumann.
- Searle, J. R. (1996). *Die Wiederentdeckung des Geistes. Aus dem Amerikanischen von Harvey P. Gavagai*. Suhrkamp.
- Smallwood, J. (2013). Distinguishing How From Why the Mind Wanders: A Process-Occurrence Framework for Self-Generated Mental Activity. *Psychological Bulletin*, Vol. 139. No. 3., 519-535.
- Swoboda, W. (2019). *Immernenz: Immersion im didaktischen Spiegel*.
<https://doi.org/10.22032/dbt.40428>
- Swoboda, W. (2020a). *Studies on the Theory of Immernence Part A: The Theory of Immernence and its relation to education*.
https://www.researchgate.net/publication/340732145_Studies_on_the_Theory_of_Immernence_Part_A_The_Theory_of_Immernence_and_its_relation_to_education / 03.05.2023

- Swoboda, W. (2020b). *Studies on the Theory of Immersion Part B: Immersion in Education*. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.24798.15686>
- Tellegen, A., & Atkinson, G. (1974). Openness to absorbing and self-altering experiences (“absorption”), a trait related to hypnotic susceptibility. *Journal of Abnormal Psychology*, 83(3), 268-277.
- Von Sass, H. (2019). Perspektiven auf die Perspektive. In H. von Sass (Hrsg.), *Perspektivismus. Neue Beiträge aus der Erkenntnistheorie, Hermeneutik und Ethik* (S. 9-36). Meiner.
- Weberman, D. (2019). Hermeneutischer Perspektivismus. In H. von Sass (Hrsg.), *Perspektivismus. Neue Beiträge aus der Erkenntnistheorie, Hermeneutik und Ethik* (S. 95-112). Meiner.
- Welsch, W. (1993). Nach welchem Subjekt – für welches andere? In H. M. Baumgartner & W. G. Jacobs (Hrsg.), *Philosophie der Subjektivität? Teil 1. Zur Bestimmung des neuzeitlichen Philosophierens. Akten des 1. Kongresses der Internationalen Schelling-Gesellschaft 1989* (S. 45-70). frommann-holzboog.

Neue und alte Aspekte von Lerngemeinschaften. Eine zeichentheoretisch-analytische Reflexion mit Bezug zu Karl Bühler und Ernst Cassirer

Christian Wiesner & Claudia Schreiner

Abstract

Der vorliegende Beitrag analysiert und reflektiert Grundfundamente von Lerngemeinschaften auf Basis von Zeichentheorien. Das wesentliche Element von Lesson und Learning Studies sind professionelle Lerngemeinschaften, die durch kooperatives gemeinsames Zusammenwirken das Lernen der Schüler*innen fördern wollen. Zugleich rücken damit die Haltungen der Lehrpersonen in den Vordergrund, aus welchen sich die jeweiligen Tönungen, Gewichtungen und Gestalten von Lerngemeinschaften entwickeln. Der Beitrag zeigt zeichentheoretisch zwei grundlegende Gestalten in Bezug zu Karl Bühler und Ernst Cassirer auf, die höchst unterschiedliche Herangehensweisen an Lerngemeinschaften darstellen. Gerade die Lesson und Learning Studies können von der analytischen und reflexiven Betrachtung von Lerngemeinschaften profitieren.

1. Einleitung

Rauch und Schuster (2021, S. 9) heben überaus aktuell hervor, dass „die Aktionsforschung“ nunmehr in „ihrer fast achtzigjährigen Geschichte“ vielfältige und unterschiedliche „Gestalten angenommen“ hat. Zwei der Gestalten, nämlich die Lesson und die Learning Studies, sind zwei „Entwicklungen von Aktionsforschung im Kontext der Unterrichtsentwicklung“ oder nach Posch zwei „Varianten von Aktionsforschung, die auf der professionellen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern beruhen“ (2018, S. 21). Die Gemeinsamkeit beider Herangehensweisen ist demnach die Zusammenarbeit und das *professionelle* Zusammenwirken von Lehrpersonen als *Lerngemeinschaften*. Die Formen der Lerngemeinschaften sind für die Lesson und Learning Studies *wesentlich*, was der vorliegende Beitrag im Folgenden vertiefend erörtern wird. Eine maßgebliche Ausrichtung ist bei beiden Herangehensweisen nach Posch (2019) die wiederholende und mehrmalige Analyse sowie Revision von Unterrichtsstunden, die als Forschungsstunden dem Erkunden des Unterrichtens dienen. Das Streben und Ziel ist es, sowohl Verbesserungen des Lernens (good practice, best practice) als auch Neuausrichtungen des Lernens (next practice) durch Haltungs- und Werteänderungen (transformatives Umlernen) zu ermöglichen (Wiesner & Prieler, 2020). Dabei steht im Besonderen das Lernen der Schüler*innen im Vordergrund, dennoch ist das Lernen der Lehrpersonen gefragt, um *Lernen* überhaupt begreifend verstehen zu können. Daher

rücken auch die Wertorientierungen und Haltungen der Lehrpersonen und des Unterrichtens in Relation zur Sache, zum Inhalt und zum Wissen selbst in den Mittelpunkt des Interesses.

Lesson Study	Learning Study
„Keine bestimmte theoretische Grundlage“ im Sinne eines offenen Konzepts und auf Basis subjektiver Theorien und Erfahrungen	theoretische Grundlage ist die phänomenographische „Variationstheorie“ als Relation von philosophischen, lerntheoretischen und praktischen Aspekten
„Schwerpunkt liegt auf geeigneten Methoden des Lehrens und Lernens“ sowie „Dokumentationen und Austausch der Ergebnisse“	Schwerpunkt auf der kritischen Auseinandersetzung mit dem „Lerngegenstand“ und dem „Austausch (Publikationen) der Ergebnisse auf breiter Ebene“
<i>Fokus: Professionelle Fach- und Expertiseentwicklung durch Lerngemeinschaften</i>	<i>Fokus: Professionalisierung des Lernens und der Lernforschung durch Lerngemeinschaften</i>

Tabelle 1: Die Differenzierung von Lesson und Learning Study (eigene Darstellung; in direkter Anlehnung an Posch, 2018, S. 21)

Bei den *Lesson Studies*, schreiben Rauch und Schuster (2021, S. 9), „wird die Reflexion der beteiligten Lehrkräfte (meist) von den jeweiligen subjektiven Theorien und Erfahrungen geleitet“. Die Besonderheit ist nach Mewald (2019, S. 19) die „Form der kollaborativen Unterrichtsplanung“. Dabei soll durch die „Zusammenarbeit eines Teams von Lehrkräften möglichst effektiv“ das Lernen der Schüler*innen „gefördert werden“. Bei den *Learning Studies* dient die Variationstheorie als wissenschaftliche Grundlage für die Gestaltung des Unterrichts. Bei der Variationstheorie liegt der „Fokus [...] auf Fragen danach, warum Menschen lernen und woher Wissen kommt“ (Lo, 2015, S. 15), wodurch Fragestellungen auf drei Ebenen in Relation zueinander sowie auf Basis von phänomenographischen Ausgangspunkten zu beantworten sind (Marton & Booth, 1997). Unterricht wird demnach sowohl auf der philosophischen und der lerntheoretischen als auch auf der praktischen Ebene betrachtet und umgesetzt. Die Variationstheorie beschreibt keine allgemeinen Methoden des Unterrichtens, sondern erkundet wesentliche Bedingungen, um etwas Neues zu lernen oder etwas Altes umzulernen (Posch, 2018, S. 24): Erkennen und Lernen kann der Mensch dabei nur, wenn das zu Lernende und zu Erkennende „variiert“.

Die „*Stimme der Lernenden*“ (Mewald, 2019, S. 19) ist sowohl bei den Lesson Studies als auch bei den Learning Studies ein wesentlicher „Bestandteil des Entscheidungsfindungsprozesses“, denn die Lernenden sind durch „ihr Feedback über ihr Lernen aktiv am Forschungsprozess beteiligt“. Dabei „schwingt [vor allem bei den Learning Studies] der Vorwurf mit“, schreibt Posch, (2018, S. 34), dass „[d]er ‚Was-Aspekt‘ des Unterrichts [...vorrangiger und] als wichtiger erachtet [wird] als der ‚Wie-Aspekt““ (Posch, 2018, S. 24; zur Priorisierung vgl. Marton & Runesson, 2015), weshalb Posch (2018, S. 34) die Anwendung noch als „work in progress“ bezeichnet.

Lesson und Learning Studies haben beide eine starke Fundierung in der Professionalisierung der *kollegialen Zusammenarbeit* (vgl. Hargreaves & O'Connor, 2018). Die Idee des Collaborative Professionalism basiert im Sinne Fischers (2018, S. 17) auf der *Professionalisierung* des „Gemeinschaftsaxioms“. Doch was meint nun *professionell* in Bezug zu Lesson und Learning Studies? Im Grunde handeln Personen dann professionell, wenn das Tätig-Sein nach einem begründbaren und anzuerkennenden Ethos geschieht. Um jedoch von Professionalität sprechen zu können, setzt Fischer (2018, S. 17) „die Existenz einer Gemeinschaft von Personen voraus, die ähnliche Tätigkeiten verrichten, miteinander kommunizieren [und interagieren] und ihre Erfahrungen austauschen mit dem Ziel, die Qualität ihrer Arbeit [und ihres Handelns] zu verbessern“ oder zu verändern. Wichtig erscheint, die getätigten Hinweise in Richtung einer professionellen Lerngemeinschaft zu ergänzen, also die Arbeit mit einem Blick auf das Tun im Sinne des Bühlerschen *konkreten Handelns* zu erweitern und damit neben der Optimierung und Verbesserung auch die *Veränderung* hervorzuheben (Wiesner & Schreiner, 2019). Nachdem das Arbeiten in *Lerngemeinschaften* die wesentliche Grundlage der Lesson und Learning Studies darstellt, werden im Folgenden und nach der Einführung in das zeichentheoretische Analysegerüst unterschiedliche Formen von *Lerngemeinschaften*, deren Ausrichtung und Fokussierung für die Lesson und Learning Studies aufbereitet.

2. Grundlagen von Lerngemeinschaften aus zeichentheoretischer Sicht

Um die wesentlichen *Grundlagen* und *Aufgaben* von *Lerngemeinschaften* für die *Lesson Studies* und *Learning Studies* aufzuzeigen, sind zunächst einige *zeichentheoretische* Fundamente vorzubereiten und auszubreiten. Neben der Sematologie von Karl Bühler (1879–1963) können ergänzend für den vorliegenden Beitrag noch die Semasiologie und semiotische Theorie von Ernst Cassirer (1874–1945) für die Analyse herangezogen werden. Für den Beitrag ist im Besonderen die Bühlersche Unterscheidung zwischen *Ausdrucks-, Darstellungs- und Auslösephänomenen* höchst relevant, da im weiteren Verlauf

das Modell von Koch und Oesterreicher (1985, 1996) als Perspektivenklärung eingeführt wird, wodurch ein analytisches Gerüst zur Erkundung der Aufgaben, Themen und Angelpunkte von Lerngemeinschaften und Lernen vorliegt. Zugleich kann mit Blick auf Heimann (1947, S. 69), Bönsch (2006, S. 149) und Zierer (2022, S. 31) analytisch und reflexiv zwischen der Denkfigur des sogenannten „didaktischen Dreiecks“ (Lehrperson-Schüler*in-Inhalt) und den Ausformungen von „Haltungen“ (Zierer, 2022, S. 33) differenziert werden, die sich in der Praxis durch die *bildenden* und *erzieherischen* Vorgänge in der Pädagogik in mannigfachen Weisen wieder vereinen (siehe Abbildung 1). Im Besonderen hebt Heimann (1961, S. 136) die Differenz zwischen „Werkschaffen“ (durch fachliche und didaktische Fähigkeiten) und „Lebensgestaltung“ (durch pädagogische Fähigkeiten) hervor. Die Lehrperson als „Dirigent[*in] des Unterrichtsgeschehens“ (Heimann, 1947, 69) ist eben nicht nur „Vermittler[*in]“ von „Wissensfragmenten und Techniken“, sondern braucht im Besonderen „Klarheit“ (S. 70) darüber, „als was er[/sie ... den] Schüler[*innen] gegenüber eigentlich erscheint“. Damit wird der Blick auf die *Haltungen* in den Vordergrund gerückt: Gerade dadurch reichen „Fachkompetenz, didaktische Kompetenz und pädagogische Kompetenz [... allein] nicht aus“, schreibt Zierer (2022, S. 33), „um erfolgreich zu unterrichten“. Vielmehr geht es nicht mehr nur darum „was wir machen“, sondern „wie und warum wir etwas machen“. Wesentlich ist also die „Haltung in Form von Wollen und Werten“. Diese Feststellungen von Heimann (1947, 1961) und Zierer (2022) zeigen bereits, dass beim Arbeiten und Lernen *in* und *durch* Lerngemeinschaften verschiedene Bühlersche Standpunkte und damit unterschiedliche Blickrichtungen gewählt werden können, aus welchen heraus das Lernen der Schüler*innen und der Lehrpersonen in Bezug zum Stoff (Inhalt, Themen) ersichtlich wird. Die Analyse und Reflexion kann für die Lesson und Learning Studies in Bezug auf *Lerngemeinschaften* damit auf exquisite Weise mittels einer zeichentheoretischen Fundierung stattfinden (vergleiche anschaulich die Abbildungen 1 und 2).

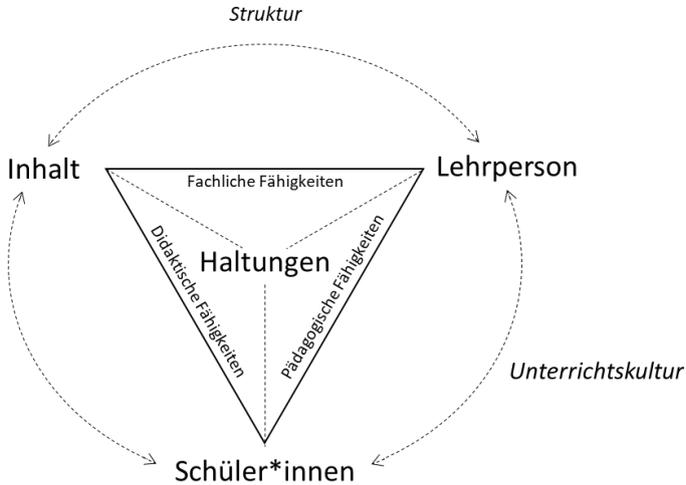


Abbildung 1: Das didaktische, haltungsorientierte Dreieck (eigene Darstellung in Anlehnung an Herbart, 1814, Heimann, 1947, Bönsch, 2006, und Zierer, 2022)

Lernen wie auch *Lerngemeinschaften* und deren Möglichkeitsraum können über Zeichentheorien noch tiefergehend verstanden werden als bloß über das didaktische Dreieck: Eine der wesentlichsten zeichentheoretischen Herangehensweisen ist das Organon-Modell von Bühler (1934), welches zwischen den Sinnbezügen des Ausdrucks, der Darstellung und der Auslösung differenziert (siehe Abbildung 2; vgl. Wiesner, 2021, 2022a). Die *Ausdrucksmöglichkeiten* (Symptome) verweisen als *Zeigefeld* im Besonderen auf pädagogische Haltungen wie auch auf Phänomene der Nähe und Beziehung, Kooperation, Resonanz, Kundgabe in Verbindung mit Kundnahme. Die Ausdrucksphänomene erschaffen im Sinne von Piaget (1947, S. 138) alle „Vorstellungsbild[er]“ (Ideen und innere Bilder durch Zeichnen, Malen, Landkarten, Tanz, Spiel usw.). In Bezug auf Cassirer (1925, S. 205) geht daraus im Besonderen auch das „Gemeinschaftsgefühl“ hervor. Grundsätzlich eröffnen die Ausdrucksmomente in Bezug zum Lernen alle Formen der Nachahmung, des kooperativen Lernens am Modell und führen zum Lernen über das anschaulich Darstellbare und so zum anschaulichen Denken von Arnheim (1969). Das Anschauliche und Nachahmende führt in Bezug zur Haltung zum Vorbild-Sein.

Daher ist nach Cassirer (1929, S. 79) das wesentliche „Grundmotiv“ des Ausdrucks die lebendige „Metamorphose“, der situative „Gestaltwandel“ und der damit verbundene und sichtbare „Strom des Werdens“ – also das Bühlersche *konkrete Handeln* im Moment, welches die *Haltungen* einer Person sichtbar werden lässt und *ausdrückt*. Lerntheoretisch betrachtet geht es um das *erfahrungsorientierte Lernen*, das im Sinne von Bühler als Lernen *in* und *durch* Erfahrungen als *Erlebnisse* bezeichnet werden kann. Das Ausdrucksvermögen der Lehrperson verflucht im didaktischen Dreieck die Darstellung des Stoffs (Inhalte) und die Klärung der inhaltlichen Bedeutung (*fachliche Fähigkeit*) mit dem Lernen der Schüler*innen (*didaktische Fähigkeit*), welches auf der vertrauensvollen Beziehung zur Lehrperson beruht (*pädagogische Fähigkeit*: Kundgabe, Kundnahme) und woraus sich eine förderlich-fordernde Unterrichtskultur durch erkennbare und sichtbare *Haltungen* eröffnen kann.

Die *Darstellungsmöglichkeiten* (Symbole) reichen als *Symbolfeld* vom anschaulichen, bildhaften bis zum abstrakten, symbolischen und rein rechnerischen Denken. In Bezug auf „Bühler [... kann zwischen] eine[r] Darstellung durch Abbildung und eine[r] Darstellung durch Symbole“ (Hetzner, 1926, S. 1) unterschieden werden, die Cassirer begrifflich durch die Wörter *Darstellung* und *Bedeutung* voneinander trennt und wodurch das Darstellungsvermögen der Lehrperson und der Schüler*innen näher beschrieben wird (vgl. Abbildung 2 inneres Modell von Bühler mit dem äußeren Kreis im Sinne der Theorie von Cassirer). Als „symbolisch ist die Darstellung dann zu bezeichnen“, schreibt Hetzner (1926, S. 2), wenn „das Zeichen willkürlich für einen Gegenstand gesetzt wird“ und nur noch durch abstrakte „Festlegung und Übereinkunft“ besteht. Dieses Symbolisieren betont mit Bezug auf Söll (1974, S. 32) die „verstandesmäßig begrifflichen“ Momente. Die Darstellung durch Symbole beruht daher auf der Fähigkeit des „Abstrahieren[s]“ (Bühler, 1912, S. 76), woraus Werke (Arbeitsblätter, Bücher, Dokumente usw.) entstehen und *am* Werk individuell gelernt wird. Die Darstellungsphänomene bringen nach Cassirer (1930, S. 143) eine *erweiternde* „Blickrichtung“, woraus sich das abstrakt-symbolische Denken entwickelt, was Bühler (1927) den *Intellekt* nennt. Modern gesprochen geht es um das *kognitivistische Lernen*, um die Intellektualisierung. Mit Bezug auf Cassirer (1930), der die Bühlersche *abstrakte* Darstellung begrifflich *Bedeutung* nennt, erschafft erst das Abstrahierende die Möglichkeiten, Ziele vorab zu formulieren und über mehrere Schritte hinweg zu planen. Je mehr das Abstrakte zunimmt und dabei in ein technisches, instrumentelles Aufführen, Herstellen und Üben übergeht, spricht Bühler (1934) von einer *spezifischen* Form der *Auslösung* (Signal als Verhalten), die von Cassirer (1927, S. 303) *reine Bedeutung* genannt wird. Bühler (1927) bezeichnet diese Ausrichtung als das *behavioristische Lernen*, welches nach Thorndike (1932) auch zum Gesetz der Übung führt (Verhaltenswiederholungen, Übungsblätter).

Ebenso können andere Formen der *Auslösung* entstehen, wie das Bühlersche vernünftige Benehmen (statt nur Verhalten) oder die aktive „Kundnahme“ (Bühler, 1927, S. 468; vgl. Wiesner & Schreiner, 2021). Das kooperative Lernen beruht auf dem Wechselbezug und dem Zusammenspiel von Kundgabe (*Ausdruck*) und Kundnahme (*Auslösung*) und kreiert das Bühlersche *Zusammenhandeln* wie auch alle *Resonanz*phänomene, was in Bezug zu Koch und Oesterreicher (1985, 1996) immer auf den *Phänomenen der Nähe* beruht und das pädagogische Vermögen im didaktischen Dreieck in den Vordergrund stellt.

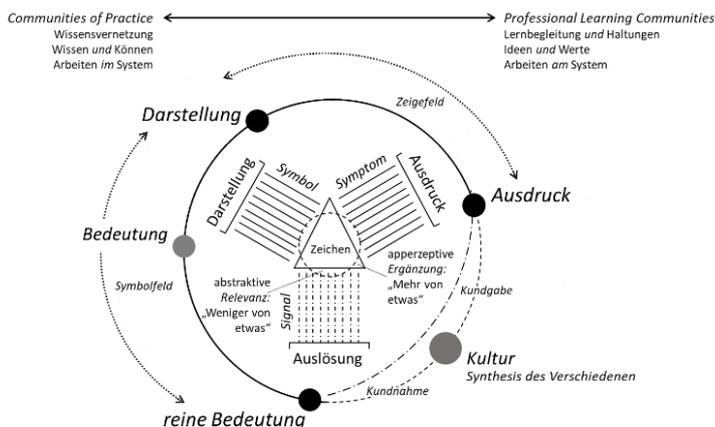


Abbildung 2: Synthesentwurf der Zeichenlehren von Bühler und Cassirer in Bezug zu Lerngemeinschaften (eigene Darstellung)

Die Bühlerschen Momente fundieren also sowohl das *Lernen der Schüler*innen* als auch das *Lernen der Lehrpersonen*, nämlich durch das jeweils auszuhandelnde Wechselspiel der Phänomene des Ausdrucks, der Darstellung und der Auslösung als Sinnbezüge. Die Differenz aller Sinnbezüge führt nach Cassirer (1923, S. 136) zugleich zu einer „Synthesis des Verschiedenen“, die wiederum die jeweilige *Kultur gestaltet* oder in dem Kontext des vorliegenden Beitrags die jeweilige Unterrichtskultur formt. *Kultur* ist nach Cassirer (1942, S. 46) alles „Sein und Werden“ aller „Verständnisformen“ (Schwemmer, 1997, S. 43) und kann daher „als ein begriffenes Miteinander der einzelnen Formen [Zeichen, Sinnbezüge]“ (S. 43) verstanden werden. Damit *vereinen* die Sinnbezüge das didaktische Dreieck mit den Formen, Arten und Weisen von Haltungen in Bezug zum Lernen, zu Lerngemeinschaften, zu Inhalten und Themen und eröffnen damit neue, andere Einsichten für die Lesson und Learning Studies.

Anschaulich vorstellbar werden die Sinnbezüge über den Weg vom Ausdruck zur Darstellung zunächst über das Erlebbar, wie das Berühren, Erfahren eines wirklichen Baumes, dessen Blätter im Wind rascheln und der spürbar wahrnehmbar ist und so zu einem Lernen durch unmittelbare Nähe führt. Solche Lernsituationen betonen das lebendige Geschehen und das Lebensweltliche, was durch kooperatives Arbeiten und durch das wechselseitige Lernen durch Nachahmung wie auch durch das Vorbild-Sein gefördert wird. Der erlebbare Baum kann nun anschaulich, möglichst wirklichkeitsgetreu gezeichnet werden, und in mehreren Schritten können die Zeichnungen in ein immer abstrakteres Bild eines Baumes übergehen und übersetzt werden, wodurch das Symbolisieren stattfindet. Eine dieser Formen kann u.a. zum japanischen Zeichen für Baum 木 führen, welches zugleich Holzgewächs mit Bezug zu Krone, Stamm und Wurzeln *bedeutet*. Der Begriff der *Bedeutung* meint daher etymologisch nach Pfeifer (2011) dieses *Übersetzen, Auslegen und Interpretieren* – woraus sich u. a. die hermeneutische Methode entwickelte. Durch die symbolisierende Darstellung (Bedeutung) entsteht z.B. im Deutschen beim Schreiben des Worts Baum etwas Abstraktes, nämlich die Aneinanderreihung von Buchstaben als abstrakte Zeichen B+a+u+m, die jeweils einzeln im Grunde keine Bedeutung haben und gemalt auch auf nichts Anschauliches verweisen. Ähnlich ist in den niedrigen Werten der römischen Zahlen das Anschauliche durch die Finger bis V als ganze Hand und X als zwei Hände noch wahrnehmbar, hingegen verdrängt das Abstrakte im C für centum die Anschaulichkeit. Alle diese Formen von Zeichen sind durch unterschiedliche Weisen des Lernens zugänglich und können in Lerngemeinschaften durchaus eine differente Betonung erfahren. Lerngemeinschaften können daher – in Bezug zu Rauch und Schuster (2021) – höchst unterschiedliche Gestalten annehmen.

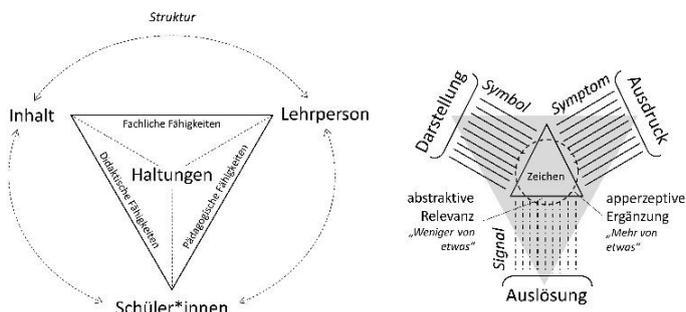


Abbildung 3: Organon-Modell in Bezug zum didaktischen, haltungsorientierten Dreieck (eigene Darstellung)

Das Organon-Modell von Bühler (1918; siehe Abbildung 2, inneres Modell) beschreibt ähnlich dem didaktischen Dreieck *drei* weitgehend unabhängige *Sinnbezüge* als Ausrichtungen. Bühler (1927, S. 485) trennt analytisch und reflexiv die Sinnbezüge und beschreibt diese *lerntheoretisch* als „Erlebnis, Benehmen und Werk“ und *zeichentheoretisch* als Ausdruck, Auslösung (reine Bedeutung) und Darstellung (Bedeutung). Modern gesprochen handelt es sich im Modell um die Mannigfaltigkeit von Variationen des *erfahrungsorientierten* (wie auch konstruktivistischen), *behavioristischen* und *kognitivistischen* Lernens. In der Mitte des Organon-Modells steht das Zeichen (Z) als Oberbegriff für die Dreigliedrigkeit von *Symbolen*, *Symptomen* und *Signalen* als *Zeichen*. Das Zeichen steht in Beziehung mit den drei variablen Sinnmomenten des Ganzen. Die drei Momente *Ausdruck*, *Darstellung* und *Auslöser* gestalten nach Bühler (1934) die Vielfältigkeit und Mehrseitigkeit des Zeichenhaften und ermöglichen Klärungen des Lernens. Zugleich bestimmt und formt die Auslösung situationale, gesellschaftliche und kulturelle Kontexte und wird von den Ausdrucks- und Darstellungsphänomenen wiederum geprägt, die immer in ein Kontinuum eingebettet sind (Buckner & Carroll, 2007; Mesman, Van IJzendoorn & Sagi-Schwartz, 2016). Im Sinne von Bühler (1934) und Popper (1928) können die *Gedanken* und das *Denken* als *Darstellung* (Responsivität, Antwortbarkeit, Bedeutung), die *Gemütsbewegungen* und die *Vorstellungen* als *Ausdruck* (Kundgabe, Ideen, Vorstellungen, Haltungen, Resonanz, Pathos) und die *Ausführungsweisen* als *Auslösung* (Verhalten, Benehmen, Kundnahme) betrachtet werden (vgl. Wiesner, 2022b).

Im Organon-Modell umschließt das Dreieck „in einer Hinsicht weniger als der Kreis“, schreibt Bühler (1933, S. 90), also zwischen dem Kreis und dem Dreieck bleiben weitere Möglichkeiten bestehen: Die Spitzen des Dreiecks ragen über den Kreis hinaus, wie auch der Kreis über das Dreieck herausreicht und woraus zwei Prinzipien entstehen. Das „Prinzip der abstraktiven Relevanz“ besagt nach Bühler (1934, S. 28), dass die drei Sinnbezüge immer auch eine Reduktion auf das Relevante erfahren und durch das Reduzieren das jeweils Ganze niemals vollumfänglich verstehbar, mitteilbar oder vermittelbar ist. Zugleich erfolgt stets auch als zweites Prinzip „eine apperzeptive Ergänzung“, wodurch immer auch eine Erweiterung im Sinne einer Ausweitung erfolgt – es kommt also immer noch etwas hinzu. Gerade das gleichzeitige Auftreten der Erweiterung und Bereicherung (apperzeptive Ergänzung) sowie der Reduktion und Entleerung (abstraktive Relevanz) formt jedes konkrete *Lernen* innerhalb von *Lerngemeinschaften*. Daher können unterschiedliche Formen des Lernens durch das Einbringen von mehr oder weniger fachlichen, didaktischen und pädagogischen Fähigkeiten in Bezug zur Bewusstwerdung von Haltungen innerhalb von differenzierbaren Ansätzen von Lerngemeinschaften entstehen.

Das Organum von Bühler (1934) hat ebenso Schulz von Thun (1977, S. 21) für seine Modellierung des Kommunikationsquadrats verwendet, um die „Vielfalt möglicher Kommunikationsstörungen und -probleme besser einzuordnen“ und um „den Blick“ zu öffnen für „verschiedene Trainingsziele zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit“. Dennoch bleibt die Komplexität, Tiefe, Breite und Weite des Bühlerschen Organon und der Theorie von Cassirer unerreicht, da die beiden Theorien neue, andere Einsichten für die *Praxis* und den *Unterricht* wie auch für die *pädagogische Diagnostik* eröffnen. Auch Karl R. Popper und Konrad Lorenz (1985, S. 33) betonen, dass ihre Theorien auf den zeichentheoretischen Vorstellungen ihres „Lehrer[s]“ Karl Bühler beruhen, was ihre beiden Theorien auch miteinander „verbindet“. Auch für diesen Beitrag wird dieses zeichentheoretische Grundmodell zur Fundierung verwendet und zur Klärung von Lerngemeinschaften und dem Lernen durch Lerngemeinschaften herangezogen, indem nun das darauf beruhende Modell von Koch und Oesterreicher (1985, 1996) eingeführt wird.

3. Das Unterrichten mit Blick aus dem Nähe-Distanz-Kontinuum

Unterrichten, Lehren und Lernen beruht maßgeblich auf dem Zeigen durch anschauliches und abstraktes Sprechen und wird daher aus der phänomenologischen Perspektive, also „anknüpfend an Überlegungen Husserls, Bühlers und Merleau-Ponty“ (Breitling, 2017, S. 38) zu einer „zeigende[n] Rede“ mittels Ausdruck und Darstellung, um Bedeutungen begrifflich mittels Haltungen zu lehren. Das Zeigende ist dabei immer auch maßgeblich „der Welt der vorsprachlichen Erfahrung“ zugehörig, indem die Welt aus dem Zeigefeld heraus *lebend* und *lernend* erschlossen wird. Das Zeigende fundiert sich auf dem Zusammenwirken von Ausdrucks-, Darstellungs- und Auslösungsphänomenen, also nach Bühler (1927, S. 50) durch die *Kundgabe* und *Kundnahme* oder modern gesprochen durch die im „Gemeinschaftsakt“ entstehende *Resonanz*. Daraus begründet sich das auf dem Gemeinschaftsaxiom basierende gemeinsam erlebende „Erfahren des Sachverhalts“ (Ammann, 1935, S. 71). Das Verhältnis von Kundgabe und Kundnahme schafft also die „Resonanzerfahrungen“ (Wiesner, 2022a, S. 393) zwischen Ausdruck, Darstellung und Auslösung und zeigt bzw. *drückt* die Haltung und die Wertstrebungen der Lehrperson *aus* (Wiesner, 2020). Die Lehrperson *drückt* sich selbst *darstellend* durch das Zeigen und das Erfahren-Machen von Sachverhalten und Lerngegenständen (Bedeutungen) in Beziehung zu den Lernenden *aus*. Der Lernort wird zur aktionalen Bühne der Darstellung und des Ausdrucks von Bedeutungen. Sowohl Ausdrucks-, Darstellungs- und Auslösungsphänomene als auch Darstellungs-, Bedeutungs- und Auslösungsphänomene sind mittels

Lerngemeinschaften differenziert zu betrachten (wodurch in Bezug zur Abbildung 1 eine links- und rechtslastige Sphäre als Wirkfeld entsteht). Mit diesem Blick kann nun auf Grundlage der theoretischen Modellierung von Koch und Oesterreicher⁹ in zwei „nicht strikt oppositiv[e]“ (Oesterreicher & Koch, 2016, S. 19) *Polaritäten* differenziert werden, nämlich in „sprechbezogen[e]“ (Koch & Oesterreicher, 1985, S. 18) und „schreibbezogen[e]“ Phänomene bzw. in *parlé* und *écrit*. Dazwischen liegen vielfältige, zeichentheoretische Abstufungen innerhalb eines *Kontinuums*: Das *Sprechen* kann als die Mündlichkeit (oral/*parlé*) in unmittelbarer Beziehung zur Welt und das *Geschriebene* als mittelbare wie auch erzählbare Verschriftlichung und Vertextlichung des Gesprochenen (*écrit*) verstanden werden. Zwei überaus differenzierbare Momente, die aktuell ebenso im Bereich von *Neuen Weichenstellungen in der Pädagogischen Diagnostik* von Beutel (2022) als Vertextlichung und Verlebendigung korrespondierend zu den nun folgenden Überlegungen herangezogen wurden. Mit Blick auf das Organon-Modell von Bühler steht nach Söll (1974) nun beim *Sinnmoment* des *parlé* das Zusammenspiel von Ausdrucks-, Darstellungs- und Auslösungsphänomenen im Vordergrund. Modern gesprochen geht es dabei um das In-Beziehung-Sein, um die Haltung und das Werteverleben wie auch um das Vorbild-Sein. Das Wechselspiel der Darstellungs-, Bedeutungs- und Auslösungsphänomene rückt hingegen in die sach- und gegenstandsbezogenen *Bedeutungsmomente* des *écrit* nach vorne, wodurch die *Sinnmomente* des *parlé* in den Hintergrund wandern. Die *Bedeutungsmomente* betonen die Ideal- und Leitbilder, weniger die Idee vom Vor-Bild.

So kann nun auch die Differenzierung zwischen Bedeutung und Ausdruck (Cassirer, 1923, 1925, 1929), Darstellung und Ausdruck (Bühler, 1934), Monolog und Dialog (Söll, 1974), zwischen Inhalts- und Beziehungsebene (Watzlawick, Bavelas & Jackson, 1969) oder Vertextlichung und Verlebendigung (Koch & Oesterreicher, 1985; Beutel, 2022) aufgezeigt werden. Dabei geht es nach Söll (1974, S. 30) nur an den Rändern um einen harten Bruch zwischen einer „besprochene[n] Welt“ und einer „erzählte[n] Welt“, vielmehr bestehen *fließende* Übergänge zwischen den Momenten, „wenngleich die meisten Dialoge besprechend, viele Monologe erzählend sind“. Die Unterscheidung zwischen dem *konkreten* Sprechen als Handlung und dem Erzählen von Geschriebenem als Werk(vortrag) ist bereits bei Bühler (Wiesner, 2022b) vorzufinden. Auch im Sinne von Cassirer (1923) gewinnt der Mensch erst im Ausdruck „seine Identität – und damit eben auch die Erinnerungen und Entwürfe, die Orientierungen und Stimmungen, die man seine ‚Innerlichkeit‘ nennen mag“ (Schwemmer, 1997, S. 48). Jede Innerlichkeit besitzt daher ein „kulturelles Sein“, jedes Unterrichten kann

⁹ Diese Modellierung bezieht sich auf Söll (1974), der sich grundlegend auf Bühler (1934) beruft.

erst durch den Ausdruck über die *Haltungen* zur Unterrichtskultur werden und damit ein lernförderliches *Zeigefeld* eröffnen (siehe Abbildung 3). Der Ausdruck ermöglicht, die „Grundschicht der Erfahrung“ (Paetzold, 1981, S. 93) hervortreten zu lassen, und stellt damit den „Urgrund für jegliches Wissen von Wirklichkeit“ (Cassirer, 1929, S. 74) bereit. Deshalb richtet sich diese „Tiefenschicht“ des Lernens auch „niemals ausschließlich auf das »Was« des Gegenstands“ aus, sondern erfasst zugleich immer „die Art seiner Gesamterscheinung“ als Atmosphäre, Tönung, Melodie usw. Im Ausdruck kommen mit Bezug auf Söll (1974) Emotions-, Gefühls-, Wollens- und Wertemomente als sichtbare Haltungen zur Geltung. Die *figurative* Darstellung bringt eine *erweiternde* Blickrichtung *auf* und *in* das Lernen ein, durch die anschauliche Sprache als *Sprechen* wird die Benennung des „anschaulichen Weltbildes“ (Cassirer, 1929, S. 130) durch Hinweise und Anzeichen eröffnet, woraus eine neuartige *Weltgestaltung* hervorgeht. Durch die *symbolische* Darstellung entsteht wiederum eine „eigentümliche Fähigkeit“ (Cassirer, 1930, S. 141), nämlich Ziele zu formulieren und zu planen. Dabei kann das jeweilige „Ziel in die Ferne“ gerückt und „in der Ferne“ belassen werden. Das Erzählte und zu Erzählende wird zu einer „Art von »Gegenüber«, das [dem Menschen, der Lehrperson] als durchaus objektiv, als rein gegenständlich erscheint“ (Cassirer, 1925, S. 255) und scheinbar, also „nur vorgetäuscht“ (Pfeifer, 2011, S. 1189) „Halt und Dauer durch Repräsentationen“ (Schwemmer, 1997, S. 54) und durch „künstliche Symbolik“ (Cassirer, 1923, S. 39) erschafft. Dabei entsteht nun ein „Riß oder Sprung“ (Cassirer, 1929, S. 87) zwischen Ausdruck, figurativer Darstellung und symbolischer Darstellung (Bedeutung, reine Bedeutung), also ein „Hiatus“, der es jedoch durch das Abstrakte und Erzählende ermöglicht, auch das „Vergangene noch in sich“ (S. 88) zu halten und „es als Gegenwart“ in einem *Symbolfeld* zu erhalten.

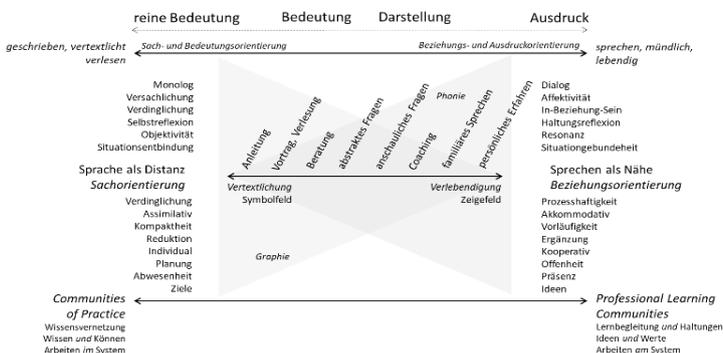


Abbildung 4: Das Nähe-Distanz-Kontinuum der Begleitung (in vager Anlehnung an Koch & Oesterreicher, 1985, 1996; Oesterreicher & Koch, 2016)

Das Modell des „Nähe-Distanz-Kontinuums“ von Oesterreicher und Koch (2016, S. 15) stellt die Sinnbezüge nun gegenüber, wodurch die Pole Mündlichkeit als kommunikative Nähe und Schriftlichkeit (Vertextlichung, Distanzsprachlichkeit) als kommunikative Distanz entstehen (siehe Abbildung 3). Mit Blick auf kulturelle Gemeinschaften ohne Schrift wäre diese Herangehensweise zunächst missverständlich, jedoch kann hier mit Bezug auf die Ethnologie und Kulturanthropologie auf Mythen, Gesänge, Gedichte u. a. m. als Gesagtes und Gesprochenes (oral poetry) durch „Produktions-, Performanz-, Rezeptions-, Memorisierungs- und Tradierungsleistungen“ (Oesterreicher & Koch, 2016, S. 38) hingewiesen werden, die das *Distanzsprachliche* weiter ausdifferenzieren (Everett, 2012; Hakami & Wiesner, 2020). Zu berücksichtigen ist ebenfalls, dass das gegenwärtige Sprechen aus der Perspektive des *Ich-Hier-Jetzt-Heute-Origo* von Bühler (1934; Wiesner, 2022a, 2022b) sogleich zu einem vergangenen Gesprochenen wird, das Sagen zu einem Gesagten, das gerade Besprochene zu einem Erzählten.

Die Modellierung in Abbildung 2 zeigt, dass der *Ausdruck* zu einem spontanen, präsenzorientierten und erfahrbaren Unterrichten führt, welcher die Haltung *darstellend* und *kundgebend* in den Vordergrund rückt. Dabei erscheint die Lehrperson als *Vorbild* (Lernen am Modell durch Resonanz). Die *Bedeutungsorientierung* hingegen eröffnet mit Blick auf Söll (1974, S. 22) ein Unterrichten, das man sich als „wie ein Buch sprechen“ vorstellen kann, indem Unterrichten maßgeblich im Bereich der *Bedeutung* wie auch *reinen Bedeutung* stattfindet und Wissen maßgeblich anleitend, vermittelnd und lehrend vorgetragen und verlesen wird. Beide Herangehensweisen sowie deren Synthese als Beitrag zur Formung einer Unterrichtskultur können nun durch die Präzisierung von *Lerngemeinschaften* stattfinden.

4. Differente Phänomene zur Bestimmung von Vergemeinschaftung

Im Kontext der Lesson Studies und Learning Studies hat sich in den vergangenen Jahren das gemeinsame Arbeiten und Erfahren im Sinne von – wie Schratz et al. (2019, S. 432) es ausdrücken – „Vergemeinschaftung[en]“ durch *Professionelle Lerngemeinschaften* (PLG) wie auch durch *Lernnetzwerke* (PLN) als besonders wirkungsvoll und gelungen erwiesen (Lieberman, 2000; Stoll & Seashore, 2007; Brown & Poortman, 2017; Wiesner & Schreiner, 2019; Schreiner, Breit & Wiesner, 2021). Barth (2000) macht durch die drei Begriffe *Profession – Lernen – Gemeinschaft* auf die wesentlichen Relationen einer „Professionelle[n] Lerngemeinschaft“ aufmerksam (vgl. Schratz & Westfall-Greiter, 2010). Diese daraus entstehende Dreieckskonstellation unterstützt dabei, Lerngemeinschaften auf die *Kernprinzipien* hin zu prüfen und bestehende Konzeptionen von Lernkooperationen zu erkunden. Dabei müssen differenzierbare Aspekte des Lernens in Ko-

operationen umgreifend ergründet werden, um die Momente der jeweils notwendigen Professionalität für das Lernen zu fördern (Brown & Poortman, 2017). Das Dreieck *Profession – Lernen – Gemeinschaft* (vgl. Abbildung 4) zeigt daher auf, dass die drei Sinnbezüge für ein umfassendes Verständnis von Unterricht und Lernen auch *zeichentheoretisch* zu betrachten und damit je nach Bezug die Ausdrucks-, Darstellungs- und Auslösungsphänomene im Verhältnis zueinander wie auch als Gemeinsames zu beachten sind.

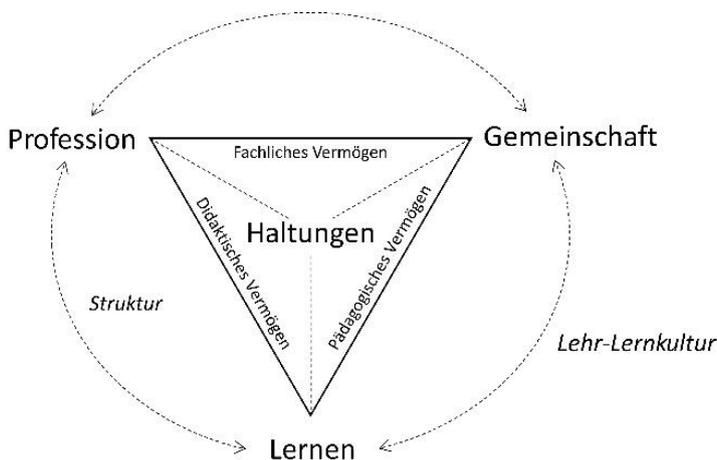


Abbildung 5: Das Dreieck Profession – Lernen – Gemeinschaft (eigene Darstellung)

Die „big ideas“ von *Gemeinschaften* (DuFour, 2004b, S. 6) bilden als Kernprinzipien bestehender Konzepte von Lerngemeinschaften den Ausgangspunkt aller Überlegungen. Die Annäherung über Kernprinzipien ist vor allem auch deshalb wichtig, damit es möglichst zu keiner inflationären oder missverstandenen Verwendung der Konzepte oder im Besonderen zu Umsetzungsproblemen durch Beliebigkeit oder durch unzulängliche Schlussfolgerungen kommt (Blankenship & Ruona, 2007; Scribner et al., 1999). Professionelle Lerngemeinschaften – „in manchen Fällen Community oder Zunft genannt“ (Fischer, 2018, S. 18) – weisen immer einen besonderen *Modus* für das *professionelle Zusammenwirken* innerhalb einer Gruppe auf, woraus sich bestimmte und spezifische „Qualitätsgarant[en]“, also *Haltungen* entwickeln. Deren Hervorhebung findet durch die Praxis und innerhalb der jeweiligen Konzeptionen von differenzierbaren Konzep-

ten von Lerngemeinschaften statt. Zugleich weisen damit unterschiedliche *Formen* von Lerngemeinschaften – ähnlich den *Formen der Zeichen* – auch bestimmte ziel-, sinn- und wertorientierte Strukturen und Phänomene auf. Oder im Bühlerschen Sinne und im Bezug zu Cassirer: Jede Profession *stellt* etwas *dar* und erlangt eine situative, gesellschaftliche und kulturelle *Bedeutung*, jede Gemeinschaft *drückt* sich auf Basis von Werten, Haltungen und Tradierungen *aus* und jede professionelle Gemeinschaft kann daher je nach Tönung, Gewichtung und Betonung der Profession und der Gemeinschaft spezifische Formen von *Lernen auslösen*.

Gerade in professionellen Lerngemeinschaften spielt *Lernen* „eine zentrale Rolle, und das Selbstverständnis der Beteiligten ist, dass sie Lernende sind“ (Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 129). Das Kooperative, das durch Lerngemeinschaften entsteht, ist immer ein ko-kreativer Prozess des Ausdrucks und der (anschaulichen, abbildenden) Darstellung, in dem nicht eine Person allein, sondern „das Zusammenwirken aller Möglichkeiten“ (Petzold, 2007, S. 242), also die Synergie der Gruppe und die Emergenz des Teams schöpferisch, schaffend und gestaltend sind.

Die beiden wesentlichen Entwürfe der *Vergemeinschaftung* sind aktuell die *Communities of Practice* (CoP) und die *Professional Learning Communities* (PLC). Beide haben auf den ersten Blick viele Ähnlichkeiten, jedoch jeweils spezielle Vorzüge, Qualitätsgaranten und damit – vor allem auch *zeichentheoretisch* – differenzierbare Fokussierungen und Wirkfelder. Beide Herangehensweisen beruhen und beziehen sich auf den Begriff der Gemeinschaft (*Communities*) und zugleich auf das Lernen (*Learning*) durch kooperatives Handeln. Ebenso steht im Vordergrund, dass sich jede Form von Lerngemeinschaft ein jeweils eigenes, jedoch gemeinsames, spezifisches und theoretisch-abstraktes Wissen teilt (Kruse & Seashore-Louis, 1993), aber eben nicht die gleichen oder ähnlichen Grundprinzipien oder Ausgangspunkte. Daher besitzen beide Formen von Lerngemeinschaften eine jeweils spezielle *Ausrichtung* und *Positionierung* (Stacey & Mowles, 2016), wodurch im Sinne der Prinzipien von Bühler bestimmte Aspekte und Momente *mehr* oder *weniger* hervorgehoben werden (vgl. Wiesner, 2022a).

Der Begriff *Communities of Practice* (CoP) wurde von Lave und Wenger (1991; Wenger, McDermott & Snyder, 2002) eingeführt. CoPs formen sich aufgrund ihrer Leidenschaft für ein Thema und vor allem in Bezug auf ihr Fachwissen (im Sinne einer an der *Bedeutung* und symbolischen Darstellung ausgerichteten Sachorientierung), um durch regelmäßiges gemeinsames Interagieren gemeinsames Wissen zu schaffen, zu lernen, sich auszutauschen,

Wissen zu verbreiten, sich zu verbessern und gemeinsam zu reflektieren, um ihre (Fach-)Expertise, ihre Materialien (z. B. Dokumente) zu teilen und ihre Handlungsmöglichkeiten in der Praxis zu erweitern bzw. zu vertiefen (Wenger, 2000; Wenger, McDermott & Snyder, 2002; Patel, 2017). CoPs richten sich nach den Theorien des Wissensmanagements aus („knowledge management“; Cheng, 2017, S. 101; Saint-Onge & Wallace, 2003, S. 50; Cheng, 2015) und dienen der Verbesserung der individuellen, fachlichen und organisatorischen Leistung. Das Wissensmanagement beschäftigt sich mit dem Erfassen, Selektieren, Organisieren und Integrieren von Wissen, Informationen und Daten (Mayer, 1999; Salifu, 2017), wodurch CoPs als reiche Quelle systematischer Sammlungen von Wissen und Erfahrungen als Evidenz(en) im Sinne von *good practice* und *best practice* angesehen werden können (Thomas, Kellogg & Erickson, 2001). Communities of Practice erarbeiten sich Informationen, die zur Verbesserung des Unterrichts führen und das Lernen der Schüler*innen möglichst fördern. Zugleich verbessert die „bloße Menge und Dauer der Berufserfahrung [...] jedenfalls nicht automatisch die Handlungs- und Lernqualität von Lehrkräften“ (Sieland, Eckert & Ebert, 2013, S. 133). Die Einschränkung von CoPs liegt darin, dass sie als bestehende Vergemeinschaftung oftmals Muster des Wissensmanagements nicht (mehr) verändern, in Bestehendem verhaftet bleiben und dann das organisatorische Lernen nicht (mehr) weiter befördern (Mittendorf et al., 2006), wodurch der „Was-Aspekt‘ des Unterrichts“ nach Posch (2018, S. 24) im Vordergrund des Handelns bleibt. Diese Aspekte, Kriterien und Kontexte stellen das wesentliche Unterscheidungsmerkmal zu den Professional Learning Communities dar (Schratz et al., 2019; Wiesner et al., 2018, 2020).

Der Begriff Professional Learning Communities wurde von Senge (1990) eingeführt und richtet sich an der lernenden Organisation (*learning organization*) aus. Der Ansatz thematisiert die weitreichenden Verallgemeinerungen des eigenen Denkens (Haltungen, Beliefs, Werte, Annahmen usw.) und der subtilen Denkmuster (Argyris, 1990; Schön, 1991). Eines der (drei) Kernelemente der Professional Learning Communities ist die *Kultur* der Zusammenarbeit und der Gemeinschaft (DuFour, 2004a), die mit Blick auf Cassirer als die Synthesis des Verschiedenen bezeichnet werden kann. Seashore, Anderson & Riedel (2003, S. 3) verwenden den Begriff Professional Learning Communities wiederum dafür, um sich vom Interesse am sachorientierten Austausch etwas abzugrenzen und das Ermöglichen einer (schulweiten und klassenübergreifenden) Kultur in den Vordergrund zu rücken.

Solche Formen von Kooperation durch Klärung von Werten, Visionen und Überzeugungen berücksichtigen demnach zeichentheoretisch die Ausdrucks-, Darstellungs- und Auslösungsphänomene als *Sinnmomente*.

Die kritische Prüfung erfolgt dabei dennoch im Abgleich mit dem Gelernten der Lernenden, wodurch die beiden anderen Leitmotive festgelegt werden, nämlich das *Lernen* (der Lernenden) und der Fokus auf die *Ergebnisse* der Schüler*innen. Die Ergebnisse sind jedoch in ein breites Verständnis einzubetten und meinen ebenso Haltungen. Dieser Ansatz macht besonders auf die Bedeutung der Proflexion (als *wertorientiertes Vorausdenken*) neben der Reflexion (als *aufs Gelingen rückschauendes Nachdenken*) aufmerksam. Innovation(en), Experimente (Prototypen) und Leadership (als kongruentes Handeln) sind die förderlichen Bedingungen für die Entwicklung und Umsetzung einer gemeinsamen Kultur, getragen von Werten, Sinn und Visionen (DuFour & Eaker, 1998; Hord, 2004). Besonders das Führen und Geführtwerden als Leadership trägt dazu bei, sowohl Vertrauen als auch ein gemeinsames Zielbewusstsein zu fördern (Scribner et al., 1999).

Communities of Practice	Professional Learning Communities
Wissen schaffen, erweitern, austauschen, reflektieren und Kompetenzen entwickeln	gemeinsame Werte und gemeinsamen Sinn verhandeln, reflektieren, proflektieren
Ziele (Mission) entwickeln	anschauliche <i>Zielbilder</i> (Vision) entwickeln
good practice, best practice schaffen	next practice immer mitverhandeln
Gemeinschaft durch Fachwissen und fachliche Leidenschaft	Gemeinschaft durch Fokussierung auf das Lernen und übergreifend über Fächer
kollektive Expertisenerweiterung	Aufbau einer Kultur des Zusammenwirkens
Verbesserungslernen	Veränderungslernen
Fokus: Verbesserung, Optimierung und Stabilisierung von Unterricht	Fokus: Veränderung, Erneuerung und Kultivierung von Unterricht

Tabelle 2: Die grundlegenden Konzepte: Communities of Practice und Professional Learning Communities (eigene Darstellung)

Diese Herangehensweise unterscheidet die Professional Learning Communities analytisch wesentlich von den Communities of Practice und zeigt gleichzeitig auch ihre jeweiligen Einschränkungen auf (siehe Tabelle 2). Die Ausrichtungen und Polaritäten können über die *zeittheoretischen* Herangehensweisen aufgezeigt werden. Zugleich ist festzuhalten, dass in allen Formen von Lerngemeinschaften *alle* Sinnbezüge vorhanden sind, jedoch die jeweilige Gewichtung, Tönung und Ausformung höchst unterschiedlich sind.



Abbildung 6: (Lern-)Gemeinschaften und ihre Möglichkeitsräume
(in Anlehnung an Wiesner & Schreiner, 2019)

Communities of Practice agieren nach dem Prinzip des *Verbesserungslernens* („single-loop learning“; Argyris, 1996, S. 68; vgl. Scribner et al., 1999), welches sich im Wesentlichen auf die Effektivität, die Optimierung und das Problemlösen bezieht, um bestehende Ziele (als *good practice* und *best practice*) sehr gut oder noch besser zu erreichen. Das Verbesserungs- und Optimierungslernen begünstigt „die Stabilisierung von gewohnheitsmäßigen Wahrnehmungs-, Erklärungs- und Zielschemata bei gleichzeitiger Blindheit für potenzielle Nebenwirkungen“ (Sieland, Eckert & Ebert, 2013, S. 136). Das Verbesserungslernen verharrt auf dem deduktiven und induktiven Lernen (Riedl, 1980, 1987, 2000b, 2000a), also zeichentheoretisch vor allem auf den *Darstellungs- und Auslösungsphänomenen*. Ein wesentliches Moment ist die *Sprache der Distanz*. Professional Learning Communities wollen neben der Reflexion vor allem die professionelle Proflexion fördern und zu gemeinsam entwickelten, geteilten „Überzeugungen, Werthaltungen und Normen“ (Bonsen & Rolff, 2006, S. 181) führen, um *next practice* zu ermöglichen (siehe Abbildung 4). Professional Learning Communities agieren nach dem Prinzip des *Veränderungslernens* („double-loop learning“; Argyris, 1996, S. 68; Scribner et al., 1999) und beruhen zeichentheoretisch auf einer anderen Betonung und einem anderen Zusammenwirken der *Ausdrucks-, Darstellungs- und Auslösungsphänomene* als bei den Communities of Practice. Besonders nach Scharmer (2009) ist eine *Veränderung* (des Unterrichts) immer verbunden mit einem Hinterfragen der (eigenen bzw. organisatorischen) Grundprinzipien, Werte, Annahmen, Überzeugungen, Beliefs und Normen – wodurch mit Blick auf das didaktische Dreieck das Hinterfragen der Sinnmomente (*Haltungen*) hervorgehoben wird (siehe Abbildung 5). Dafür wird grundsätzlich das Moment der *Sprache der Nähe* benötigt. Ohne Veränderungslernen führt eine „völlige Erfolgslosigkeit“ (Sieland, Eckert & Ebert, 2013, S. 136) dennoch zu gewohnten Handlungsmustern und nicht zur Reflexion/Proflexion über die

Angemessenheit von Handlungen, „sondern wird äußeren Umständen oder dem Interaktionspartner als Widerstand zur Last gelegt“. Innovation und Entwicklung als Neuerung benötigen immer das Hinterfragen von Haltungen und somit eine Veränderung von „tiefsitzenden Überzeugungen und sozial ausgehandelten Praktiken“ (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 201). Von Professional Learning Communities kann erst gesprochen werden, wenn professionell und bewusst Ziele und Planungen auf Grundlage von Sinn, Überzeugungen und Werten *hinterfragt* und reflektiert/proflektiert werden „ohne vorzeitige Bestätigungserfahrung zu suchen“ (Sieland, Eckert & Ebert, 2013, S. 137). Erst in diesem Sinne wird eine Lerngruppe zu einer kooperativen Gemeinschaft reflektierender Praktiker*innen (Schön, 1991).

5. Ausblick und abschließende Gedanken

Communities of Practice und deren Ausrichtung auf das Prinzip des Verbesserungslernens können zeichentheoretisch als eine spezifische Tönung der Sphäre des Zusammenwirkens der symbolischen Darstellungs-, Bedeutungs- und Auslösungsphänomene betrachtet werden bzw. als Übertönung dieser Phänomene. Diese Sphäre korrespondiert grundsätzlich mit dem Bühlerschen Symbolfeld (Bühler, 1934). Diese Wahl der Fundierung von Vergemeinschaftung im Bereich der Lesson und Learning Studies ist besonders geeignet, die fachliche Expertiseentwicklung sowie die Auseinandersetzung mit geeigneten Methoden und den Austausch von Ergebnissen und Dokumentationen zu fördern. Professional Learning Communities und deren Ausrichtung auf das Veränderungslernen heben in Bezug zur Zeichenlehre das Wirkfeld der anschaulichen Darstellungs-, Ausdrucks- und Auslösungsphänomene als Gemengelage hervor, was dem Bühlerschen Zeigefeld entspricht und als Standpunkt und Positionierung das Hinterfragen von Sinn, Überzeugungen und Werten in Bezug zu den Bedeutungsphänomenen schafft (vgl. Abbildung 2 und 3). Die jeweilige bewusste Wahl oder vielmehr Auswahl schafft eine gewollte, angestrebte und begründbare Unterrichtskultur.

Zusammenfassend und als Ausblick kann festgehalten werden, dass das Zeigefeld grundsätzlich dem Symbolfeld vorausgeht, jedoch im Sinne von Bühler die Sinnbezüge immer zu einem gemeinsamen Relationsgefüge führen, welches jedoch je nach Tönung und Gewichtung unterschiedliche Gestalten annehmen kann. Lesson und Learning Studies können davon profitieren, auf Grundlage von zeichentheoretischen Überlegungen die Vergemeinschaftung aktiv je nach Situation, Geschehen oder Anlass zu gestalten, um dabei das Pädagogische am Zeigen zu betonen. Wesentlich erscheint, dass Lerngemeinschaften in sehr unterschiedlichen Formen mit überaus differenzierbaren Tönungen auftreten können. Im vorliegenden Beitrag wurde gezeigt, dass Lerngemeinschaften je nach Ausrichtung und

Positionierung bestimmte Fokussierungen und damit unterschiedliche Stärken haben und zugleich auch Risiken in sich bergen. Zwar werden die Begriffe in der Praxis meist unscharf verwendet, die Grundlagen der Konzepte können jedoch zeichentheoretisch überaus klar umrissen werden. Lesson und Learning Studies können daher von einer zeichentheoretischen Auseinandersetzung mit den Grundfundamenten von Lerngemeinschaften außerordentlich profitieren, da dadurch die Formen der Vergemeinschaftung sowohl der Analyse als auch der Reflexion begreifend und verständlich zugänglich werden und damit das Lernen der Schüler*innen aus einer anderen Perspektive erhellt und sichtbar gemacht werden kann.

Literatur

- Ammann, H. (1935). Die drei Sinndimensionen der Sprache. Ein kritisches Referat über die Sprachtheorie Karl Bühlers (unveröffentlichtes Manuskript von Hermann Ammann über Karl Bühler; Überarbeitung durch Hermann Ölberg). In A. Eschbach (Ed.), *Karl Bühler's theory of language: Proceedings of the conferences held at Kirchberg, August 26, 1984 and Essen, November 21-24, 1984* (edition 1988, pp. 53-76). John Benjamins Publishing Company.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defenses. Facilitating Organizational Learning*. Prentice-Hall.
- Argyris, C. (1996). *On Organizational Learning*. Blackwell Publishers.
- Arnheim, R. (1969). *Anschauliches Denken: Zur Einbeit von Bild und Begriff* (Auflage 1972). DuMont.
- Barth, R. (2000). Foreword. In P. J. Wald & M. S. Castleberry (Eds.), *Educators as Leaders: Establishing a Professional Learning Community in Your School*. (pp. 7-8). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Beutel, S.-I. (2022). *Mit den Schüler*innen: Neue Weichenstellung in der Pädagogischen Diagnostik* [Tagung Pädagogische Diagnostik & Lehrer*innenbildung, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck]. <https://www.uibk.ac.at/congress/diagnostik22/programm.html>
- Blankenship, S. S., & Ruona, W. E. A. (2007). *Professional Learning Communities and Communities of Practice: A Comparison of Models, Literature Review*. Online Submission, Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas (Indianapolis, IN, Feb 28-Mar 4, 2007). <https://eric.ed.gov/?id=ED504776>
- Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167-183.
- Bönsch, M. (2006). *Allgemeine Didaktik: Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*. Kohlhammer.
- Breitling, A. (2017). *Weltgestaltung durch Sprache: Phänomenologie der sprachlichen Kreativität und der interkulturellen Kommunikation* (W. EBBach & B. Waldenfels, Hrsg.). Wilhelm Fink.

- Brown, C., & Poortman, C. L. (2017). *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. Routledge.
- Buckner, R. L., & Carroll, D. C. (2007). Self-projection and the brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(2), 49-57.
- Bühler, K. (1912). Denken. In A. Eschbach (Hrsg.), *Schriften zur Sprachtheorie* (Auflage 2012, S. 76-88). Mohr Siebeck.
- Bühler, K. (1918). Kritische Musterung der neueren Theorien des Satzes. *Indogermanisches Jahrbuch*, 6, 1-20.
- Bühler, K. (1927). *Die Krise der Psychologie*. Fischer.
- Bühler, K. (1933). Die Axiomatik der Sprachwissenschaft. *Kant-Studien*, 38(1-2), 20-90.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Ullstein.
- Cassirer, E. (1923). *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache*. Cassirer.
- Cassirer, E. (1925). *Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil: Das mythische Denken* (Auflage 2010). Meiner.
- Cassirer, E. (1927). Das Symbolproblem und seine Stellung im System der Philosophie. *Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft*, 1(21), 295-322.
- Cassirer, E. (1929). *Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis* (Auflage 2010). Meiner.
- Cassirer, E. (1930). Form und Technik. In M. Lauschke (Hrsg.), *Schriften zur Philosophie der symbolischen Formen* (Auflage 2009, S. 123-168). Meiner.
- Cassirer, E. (1942). *Zur Logik der Kulturwissenschaft* (Auflage 2011). Meiner.
- Cheng, E. C. K. (2015). *Knowledge Management for School Education*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-233-3>
- Cheng, E.C.K. (2017). Leveraging Knowledge Through Communities of Practice. In: Kong, S., Wong, T., Yang, M., Chow, C., Tse, K. (eds) *Emerging Practices in Scholarship of Learning and Teaching in a Digital Era*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3344-5_6
- Chow, & K. H. Tse (Eds.), *Emerging Practices in Scholarship of Learning and Teaching in a Digital Era* (pp. 91-104). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3344-5>
- DuFour, R. (2004a). Leading edge: The best staff development is in the workplace, not in a workshop. *Journal of Staff Development*, 25(2), 63-64.
- DuFour, R. (2004b). What Is a Professional Learning Community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R., & Eaker, R. E. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. National Education Service; ASCD.
- Everett, D. L. (2012). *Das glücklichste Volk: Sieben Jahre bei den Pirabā-Indianern am Amazonas*. Pantheon.

- Fischer, R. (2018). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In P. Posch, F. Rauch, S. Zehetmeier, & K. Krainer (Hrsg.), *Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen: Festschrift zum 60. Geburtstag von Konrad Krainer* (S. 17-19). Waxmann.
- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – Oder: Der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196-214.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning For All*. Corwin Press.
- Hakami, K., & Wiesner, C. (2020). Das Anthropozän denken und reflektieren – mit einem makrosoziologischen Blick auf die Jäger-und-Sammler-Kultur. Khaled Hakami & Christian Wiesner im Gespräch. In C. Sippl, E. Rauscher, & M. Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 581-594). Studienverlag.
- Heimann, P. (1947). Die pädagogische Situation als psychologische Aufgabe. In K. Reich & H. Thomas (Hrsg.), *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (Auflage 1976, S. 59-83). Klett.
- Heimann, P. (1961). Didaktische Grundbegriffe. In K. Reich & H. Thomas (Hrsg.), *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (Auflage 1976, S. 103-141). Klett.
- Herbart, J. F. (1814). Replik gegen Jachmanns' Recension (Auszug aus Herbarts Schrift: Ueber meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit, 1814). In K. Kehrbach (Hrsg.), *Sämtliche Werke. In Chronologischer Reihenfolge. Zweiter Band*. (Ausgabe 1885, S. 197-210). Veit & Comp.
- Hetzer, H. (1926). *Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit*. Deutscher Verlag Jugend und Volk.
- Hord, S. (2004). *Learning together, leading together. Changing schools through professional learning communities* (pp. 5-14). Teachers College Press.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. In O. Deutschmann, H. Flasche, B. König, M. Kruse, W. Pabst, & W.-D. Stempel (Hrsg.), *Romanistisches Jahrbuch* (S. 15-42). De Gruyter.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1996). Sprachwandel und expressive Mündlichkeit. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 102(26), 64-96.
- Kruse, S. D., & Seashore-Louis, K. (1993, April 12). Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lieberman, A. (2000). Networks as Learning Communities: Shaping the Future of Teacher Development. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221-227. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003010>
- Lo, M. L. (2015). *Lernen durch Variation – Implementierung der Variationstheorie in Schule und Bildungsforschung*. Waxmann.

- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Erlbaum.
- Marton, F., & Runesson, U. (2015). The idea and practice of learning study. In K. Wood & S. Sithamparam (Eds.), *Realising learning: Teachers' professional development through lesson and learning study* (pp. 103-121). Routledge.
- Mayer, R. E. (1999). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Mesman, J., Van IJzendoorn, M. H., & Sagi-Schwartz, A. (2016). Cross-Cultural Patterns of Attachment. Universal and Contextual Dimensions. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 852-877). Guilford Press.
- Mewald, C. (2019). Lesson Study – Definitionen und Grundlagen. In C. Mewald, & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study: Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 19-30). StudienVerlag.
- Mittendorff, K., Geijssels, F. P., Hoeve, A., de Laat, M., & Nieuwenhuis, L. (2006). Communities of practice as stimulating forces for collective learning. *Journal of workplace learning*, 18(5), 298-312.
- Oesterreicher, W., & Koch, P. (2016). 30 Jahre „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz“: Zu Anfängen und Entwicklung von Konzepten im Feld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In H. Feilke & M. Hennig (Hrsg.), *Zur Karriere von »Nähe und Distanz«* (S. 11-72). De Gruyter.
- Paetzold, H. (1981). Ernst Cassirers "Philosophie der symbolischen Formen" und die neuere Entwicklung der Semiotik. In A. Lange-Seidl (Hrsg.), *Zeichenkonstitution. Akten des 2. Semiotischen Kolloquiums Regensburg 1978*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110903966-013>
- Patel, C. (2017). *Jean Lave and Etienne Wenger's Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Macat.
- Petzold, H. G. (2007). *Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis*. VS.
- Pfeifer, W. (2011). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Kramer.
- Piaget, J. (1947). *Psychologie der Intelligenz*. Klett-Cotta.
- Popper, K. R. (1928). Zur Methodenfrage der Denkpsychologie (Dissertation; eingereicht bei Karl Bühler und Moritz Schlick). In T. E. Hansen (Hrsg.), *Frühe Schriften* (Auflage 2006, S. 187-260). Mohr Siebeck.
- Popper, K. R., & Lorenz, K. (1985). *Die Zukunft ist offen – Ein Kamingsgespräch zwischen Konrad Lorenz und Karl R. Popper (1983)* (F. Kreuzer, Hrsg.; Auflage 1988). Piper.
- Posch, P. (2018). Learning Studies – eine Herausforderung für die Fachdidaktik. In P. Posch, F. Rauch, & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen: Festschrift zum 60. Geburtstag von Konrad Krainer* (S. 21-35). Waxmann.

- Posch, P. (2019). Action research – conceptual distinctions and confronting the theory–practice divide in Lesson and Learning Studies. *Educational Action Research*, 27(4), 496–510. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1502676>
- Rauch, F., & Schuster, A. (2021). Beiträge zu Aktionsforschung, Lesson Study und Learning Study. Vorwort zur Reihe. In R. Zanin, F. Rauch, A. Schuster, C. Lechner, U. Stadler-Altman, & J. Drumbl (Hrsg.), *Herausforderung Sprache in Kindergarten, Schule und Universität* (S. 7-8). Praesens Verlag.
- Riedl, R. (1980). *Biologie der Erkenntnis. Die stammesgeschichtlichen Grundlagen der Vernunft*. Parey.
- Riedl, R. (1987). *Kultur – Spätzündung der Evolution*. Piper.
- Riedl, R. (2000a). *Strukturen der Komplexität. Eine Morphologie des Erkennens und Erklärens*. Springer.
- Riedl, R. (2000b). *Zufall, Chaos, Sinn. Nachdenken über Gott und die Welt*. Kreuz.
- Saint-Onge, H., & Wallace, D. (2003). *Leveraging communities of practice for strategic advantage*. Butterworth-Heinemann.
- Salifu, S. (2017). Using Mayer’s SOI Approach to Help Learners with AGHD Construct Knowledge. In J. Keengwe & G. Onchwari (Eds.), *Handbook of Research on Learner-Centered Pedagogy in Teacher Education and Professional Development* (pp. 226-241). IGI Global.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theory U: Leading from the future as it emerges*. Berrett-Koehler.
- Schön, D. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*. Teachers College Press.
- Schratz, M., & Westfall-Greiter, T. (2010). *Schulqualität sichern und weiter entwickeln*. Kallmeyer.
- Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C., & Pant, H. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2, S. 403-454). Leykam.
- Schreiner, C., Breit, S., & Wiesner, C. (2021). Professional Learning Communities as Facilitators of Reflection to Connect Learning Outcomes, Learning Processes and Teaching Practices. *WALS 2021: World Association of Lesson Studies*.
- Schulz von Thun, F. (1977). Psychologische Vorgänge in der zwischenmenschlichen Kommunikation. In B. Fittkau, H.-M. Müller-Wolf, & F. Schulz von Thun (Hrsg.), *Kommunizieren lernen (und umlernen)* (Auflage 1987, S. 9-100). Hahner.
- Schwemmer, O. (1997). *Ernst Cassirer: Ein Philosoph der europäischen Moderne*. De Gruyter.

- Scribner, J. P., Cockrell, K. S., Cockrell, D. H., & Valentine, J. W. (1999). Creating Professional Communities in Schools through Organizational Learning: An Evaluation of a School Improvement Process. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 130-160.
- Seashore, K. R., Anderson, A. R., & Riedel, E. (2003). *Implementing arts for academic achievement: The impact of mental models, professional community and interdisciplinary teaming*. Paper presented at the Seventeenth Conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. (1st ed.). Broadway Business.
- Sieland, B., Eckert, M., & Ebert, D. D. (2013). Kooperative Selbstprofessionalisierung (KESS). In G. S. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Schwerpunkt: Gesunde Schule*. Carl Link.
- Söll, L. (1974). *Gesprochenes und geschriebenes Französisch* (2. Auflage 1980). Erich Schmidt.
- Sollberger, E. Boehlke, & U. Kobbé (Hrsg.), *Soma—Sema: Im Spannungsfeld zwischen Somatik und Semiotik* (S. 9-14). Pabst.
- Stacey, R. D., & Mowles, C. (2016). *Strategic Management and Organisational Dynamics. The challenge of complexity to ways of thinking about organisations*. Pearson Education.
- Stoll, L., & Seashore, K. L. (Eds.). (2007). *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas (Professional learning)*. Open University.
- Thomas, J. C., Kellogg, W. A., & Erickson, T. (2001). The knowledge management puzzle: Human and social factors in knowledge management. *IBM Systems Journal*, 4(40), 863-884.
- Thorndike, E. L. (1932). *The Fundamentals Of Learning*. Teachers College Columbia University.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1969). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien (Reprint 2011)*. Huber.
- Wenger, E. (2000). *Communities of Practice: Learning, Meaning, And Identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Wiesner, C. (2020). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. In J. Dammerer, E. Windl, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 213-241). Studienverlag.

Wiesner, C. (2021). The idea of the Origo for successful learning communities. Inspirational thoughts on innovating, optimizing and preserving from gestalt perception (of Karl Bühler) for practice. *WALS 2021: World Association of Lesson Studies*.

Wiesner, C. (2022a). Das lebendige Geschehen: Die Verortung des Organon-Modells von Karl Bühler für ein gelingendes Mentoring. Erste Skizze zu einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (Bd. 2, S. 381-408). Studienverlag.

Wiesner, C. (2022b). Wahrnehmen, wie wir führen: Begleitung von den Geltungsansprüchen her verstehen. Die dritte Skizze einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (Bd. 2, S. 463-514). Studienverlag.

Wiesner, C., & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerberufes. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, 4. Jahrestagung zur *Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost: Lehr-Lernprozesse gestalten, analysieren und evaluieren*, 1-18.

Wiesner, C., & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich, & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79-140). Waxmann.

Wiesner, C., & Schreiner, C. (2021). Understanding different forms of Professional Learning and how they relate to Professional Evaluative Judgement. *WALS 2021: World Association of Lesson Studies*.

Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & George, A. C. (2018). Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Preflectioning als Voraussetzung für Entwicklung. In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley, & I. Plattner (Hrsg.), *Transfer Forschung <> Schule: Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert* (Bd. 4, S. 95-111). Klinkhardt.

Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Lücken, M. (2020). Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 161-188). Waxmann.

Zierer, K. (2022). *Der Sokratische Eid: Eine zeitgemäße Interpretation*. Waxmann.

Elementarpädagogik

Early-Literacy-Aktivitäten auf Deutsch an italienischen Kindergärten in Südtirol. Der Versuch eines Aktionsforschungsprojektes.

Marjan Asgari & Renata Zanin

Abstract

Im folgenden Beitrag werden die Möglichkeit sowie die Herausforderungen einer Aktionsforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten vorgestellt und analysiert. Im Rahmen des Forschungsprojektes „Beobachtung des sprachlichen Inputs L2 Deutsch und L3 Englisch – LangApp“ (2020-2022) sollten die Pädagoginnen gemeinsam ein Aktionsforschungsprojekt zu Early-Literacy-Aktivitäten ausarbeiten und durchführen.

1. Einleitung

Durch die Akademisierung der Ausbildung von Kindergärtner*innen, mit der Italien als Vorreiter begann, hat das Lehrangebot zu Sprachgebrauch und Spracherwerb im Kindergarten besondere Bedeutung erhalten. Die angestrebte enge Verknüpfung mit den Bildungszielen der Grundschule legt es nahe, den frühen Spracherwerb der Kinder zu fördern. In Südtirol kommt diesem Schwerpunkt besondere Bedeutung zu, da in den italienischen Kindergärten bereits erste Schritte in Richtung des Erwerbs der zweiten Landesprache unternommen werden. Als Ansatzpunkt für eine nachhaltige Verbesserung der Deutsch-als-zweite-Landessprache-Aktivitäten im Kindergarten, die auch den frühen Schriftspracherwerb der Kinder fördern, kommt der sprachlichen Schnittstelle zwischen Pädagoginnen und Kindern bei DaF-Aktivitäten in italienischen Kindergärten besondere Bedeutung zu.

Im Rahmen der Leistungsvereinbarung zwischen der Südtiroler Landesregierung und der Freien Universität Bozen wurde die Fakultät für Bildungswissenschaften beauftragt, das Projekt Annäherung an den Erwerb der deutschen Sprache in den italienischen Kindergärten zu evaluieren. Unter der Leitung von Renata Zanin wurde im September 2020 das Projekt LangApp (Osservare il Language Input nell'Apprendimento delle L2 tedesco e L3 inglese)¹⁰ begonnen. Der Fokus des Projektes liegt auf der sprachlichen Inputqualität der pädagogischen Fachkräfte. Die langjährige

¹⁰ Beobachtung des sprachlichen Inputs L2 Deutsch und L3 Englisch – LangApp

Zusammenarbeit mit der Universität Hildesheim, insbesondere mit Prof. Kristin Kersten (IQOS Weitz, TIOS Kersten) und deren Forschungen zur Inputqualität in Kindergarten und Grundschule haben das Forschungsteam dazu bewegt, sich dieser Forschungsrichtung anzuschließen. So wurde die Erfassung der Qualität des sprachlichen Inputs zu einem vorrangigen Ziel.

Um die Kindergartenpädagoginnen¹¹ in diesen Prozess zu integrieren, wird auf das Konzept der Aktionsforschung (Altrichter, Posch & Spann, 2018; Zanin, 2019) zurückgegriffen (Goei, Nowich & Dudley, 2021). In einer ressourcenorientierten Herangehensweise (Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 48) gilt es dabei, die bereits vorhandenen Stärken im Bereich der Deutsch-als-zweite-Landessprache-Aktivitäten hervorzuheben und auszubauen. Eine deskriptive Feldstudie ergab zunächst eine Bestandsaufnahme sprachlicher Inputqualität sowie der Stärkung von Vorläuferkompetenzen für den Schriftspracherwerb während der Deutsch-als-zweite-Landessprache-Aktivitäten im italienischen Kindergarten.

Durch die Analyse der videografierten Aktivitäten und anschließende Feedbackrunden in einem Team aus Forscherinnen und Pädagoginnen wurde der Forschungsprozess in einer Handlungs- und Reflexionsspirale schrittweise weiterentwickelt (Lechner & Zanin, 2021, S. 223).

Ergebnis des Projekts war die Entwicklung des Language Input Observation Scheme (LIOS I, Asgari & Zanin, 2022) und eine anschließende Feedbackrunde mit den am Projekt beteiligten Erzieherinnen. Das führte zu dem Ergebnis, dass die LIOS-I-Kategorie „Early Literacy“ besondere Beachtung verdient und als Grundlage für didaktische Interventionen im Bereich der sprachlichen Bildung im Kindergarten weite Verbreitung finden sollte.

Dieser Beitrag informiert über die daran anschließende Aktionsforschung zum Thema Early Literacy.

An diesem Projekt haben auch Pädagoginnen teilgenommen, die von den Zielsetzungen des Projekts nicht überzeugt waren und die für die Ausrichtung der pädagogischen Aktion auf einen immer besseren und bewusst eingesetzten Sprachgebrauch, der für die Kinder den Input darstellt, gewonnen werden sollten. Die Diskussionen in der ersten Beobachtungsrunde waren zum Teil noch von der Distanzhaltung einiger Teilnehmerinnen zu einer Innovation geprägt, die den Kern ihrer pädagogischen Kompetenz, den Gebrauch der Sprache im Kontakt mit den Kindern, betrifft. Trotz dieser Differenzen ließ sich in der zweiten Beobachtungsrunde eine Öffnung seitens der Pädagoginnen hinsichtlich der vielfältigen Möglichkei-

¹¹ Die Kindertagesschulverwaltung des italienischen Bildungsressorts wählte vier Pädagoginnen aus, die am Projekt LangApp aktiv teilnahmen.

ten für das frühe Sprachenlernen auf Grundlage der bisher nicht behandelten Stränge der Literacy-Arbeit (Nickel, 2007) feststellen.

2. Early Literacy

In der Forschung wie in der Praxis hat sich ein Konsens darüber herausgebildet, dass es sinnvoll und empfehlenswert ist, bereits im Kindergarten mit einer Stärkung der Vorläuferkompetenzen für den Schriftspracherwerb, so z.B. mit einem Ausbau der phonologischen Bewusstheit, der Rezeption der Schriftsprache, der Reflexion sprachlicher Besonderheiten sowie einem ersten Verwenden von Zeichen und Buchstaben zu beginnen. Die präliteralen Vorläuferfähigkeiten erleichtern den Kindern beim Schuleintritt den Einstieg in die Schriftlichkeit. Zudem wird die literale Basisqualifikation I gestärkt, die wiederum im Wechselspiel die weiteren Basisqualifikationen positiv beeinflussen kann (Ehlich, 2013). Hinzu kommt, dass ein früher Fokus auf den schriftnahen Sprachgebrauch das spätere Lesen- und Schreibenlernen erleichtert – vor allem in mehrsprachigen Kontexten (Rank, 2020, S. 340). So entlastet beispielsweise das Wissen um Textkonventionen und Genremerkmale den Leseprozess (Lutjeharms, 2016, S. 99). Die Stärkung dieser Kompetenzbereiche ist besonders wichtig, weil Kinder ihre Schullaufbahn mit großen individuellen Differenzen hinsichtlich der Lesefähigkeit, Buchstabenkenntnis und Literalisierung beginnen (Moser & Stechow, 2005). Die Chancengleichheit setzt sich in den weiteren Schuljahren fort. Leistungsvergleichsstudien (z.B. PISA oder IGLU) deckten in den letzten Jahrzehnten Defizite in der Lesekompetenz von Schüler*innen auf (Juska-Bacher, 2013). Probleme in den Lese- und Schreibfertigkeiten beeinflussen wiederum Erfolge in den MINT-Fächern (Krempin & Mehler, 2017). Übergeordnetes Ziel bei der Vermittlung von Literacy-Kompetenzen ist nicht nur der Erfolg in schulischen Kontexten, sondern auch die Teilhabe an einer partizipatorischen Kultur und die Befähigung zum Engagement als Bürger*innen, der sinnvolle Umgang mit den neuen Medien und das Schaffen sozialer Inklusion (Bertschi-Kaufmann & Rosebrock, 2013). Dementsprechend heißt es in der Definition der UNESCO (2004, S. 13), *Literacy* – d.h. die rezeptive und produktive Verwendung von geschriebener Sprache – bedinge die Möglichkeit der Teilhabe an der Gesellschaft und sei notwendig zum Erreichen individueller Ziele sowie zur Erweiterung von Wissen. Schon im Kindergarten kann und sollte deshalb die Förderung einer mehrsprachigen Literalität einsetzen (Zettl, 2019). Vorteile einer frühen Förderung der kindlichen Mehrsprachigkeit lassen sich sowohl mit anthropologisch-pädagogischen (Gogolin, 1999) als auch mit neurophysiologisch-entwicklungspsychologischen (DeLuca et al., 2019; DeLuca et al., 2020; Kersten, 2020; Pliatsikas et al., 2021) Studien belegen.

Das Lernen einer (Fremd-)Sprache korreliert dabei wiederum mit der Qualität des zur Verfügung stehenden Inputs (Weitz, 2015, S. 25; Kersten, 2019) und einer entsprechenden Qualifizierung der Pädagog*innen in Bezug auf die kindliche Sprachförderung (Rinker, 2020, S. 42). Dies betrifft einerseits den sprachlichen Input, den Pädagog*innen den Kindern bereitstellen, und andererseits die kognitiv stimulierende Vermittlung von Sprache. Besonders im Kindergarten können kommunikative, handlungsorientierte Konzepte umgesetzt werden, sodass sich Kinder sprachliche Konzepte in sinnhaften Kontexten kreativ und aktiv selbst erschließen (Weitz, 2015, S. 24).

3. Aktionsforschung im Rahmen des Forschungsprojektes LangApp

Die Aktionsforschung zu Early Literacy im Bereich Deutsch als Fremdsprache verfolgt das Ziel der Beobachtung, Evaluierung und Weiterentwicklung von Kindergarten-Aktivitäten im Bereich des frühen Schriftspracherwerbs. Forschungsdesign und Forschungsfrage der Aktionsforschung wurden im Rahmen des Projektes LangApp zur Beobachtung sprachlicher Inputqualität während DaF-Aktivitäten in italienischen Kindergärten konzipiert. Im Rahmen des LangApp-Projektes wurde auf der Grundlage des Input Quality Observation Scheme (IQOS, Weitz, 2015) der Beobachtungsbogen Language Input Observation Scheme (LIOS I)¹² für das mehrsprachige inklusive Schulsystem in Südtirol und die kollegiale Hospitation erarbeitet. Zusätzlich wurde ein Referenzrahmen mit verbalen Deskriptoren verfasst, der die Kategorien des LIOS I besser verständlich macht und weiterführende Aktionsforschungen zur sprachlichen Inputqualität im Kindergarten ermöglicht.

Während zweier Beobachtungsrunden (Mai 2021 und November bis März 2022) wurden DaF-Aktivitäten in vier Kindergartengruppen an jeweils vier Tagen videographiert. Pro Beobachtungsrunde und Kindergartengruppe wurden zwei Aktivitäten transkribiert und von den Pädagoginnen und Forscherinnen mit dem Beobachtungsbogen LIOS I bewertet. Die Beobachtungen mit dem LIOS I, die Standardabweichungen in der Bewertung und die individuellen Feedbackrunden mit den Pädagoginnen nach der ersten Beobachtungsrunde zeigten, dass in Zukunft der Fokus auf die Stärkung der literarischen Vorläuferkompetenzen gelegt werden sollte. Die Beobachtung der DaF-Aktivitäten mit dem LIOS I während der ersten Beobachtungsrunde des Projektes (Mai 2021) legte Schwachstellen im Bereich Early Literacy offen. Die Kategorie *Fokus auf Literacy* stellt mit einem Mittelwert von 2,5 Punkten auf einer fünfstufigen Likertskala die am

¹² Zu den Kategorien und Bewertungen siehe im Anhang den Beobachtungsbogen LIOS I.

schwächsten bewertete Kategorie dar. Die durchschnittliche Bewertung mit dem LIOS I lag bei 3,7 Punkten. Diese Unsicherheiten manifestierten sich zusätzlich in der Feedbackrunde mit den Pädagoginnen: Die Pädagoginnen hatten für die Selbstevaluierung zwar die verbalen Deskriptoren des Referenzrahmens herangezogen, wünschten sich aber konkretere Beschreibungen und weniger Fachterminologie.

Aus diesem Grund wurde eine schriftliche qualitative Erhebung zu den verschiedenen Kategorien sprachlicher Inputqualität durchgeführt. Dabei wurde erhoben, welche der Kategorien aus dem LIOS I laut den am Projekt beteiligten Pädagoginnen im Rahmen einer Aktionsforschung konkretisiert werden sollten: 100 % wünschten sich einen Schwerpunkt auf der Stärkung der Vorläuferkompetenzen für den Schriftspracherwerb. Von den vier Strängen der Early-Literacy-Arbeit nach Nickel (2007, S. 91 f.) wurde während der ersten Beobachtungsrunde nur auf das (dialogische) Vorlesen zurückgegriffen. Der Referenzrahmen wurde entsprechend überarbeitet und die Möglichkeit, im Kindergarten die Vorläuferkompetenzen für den Schriftspracherwerb zu stärken, erfolgte im Rahmen der Aktionsforschung mit folgender Fragestellung: „Wie können die Vorläuferkompetenzen für den Schriftspracherwerb während Deutsch-als-Fremdsprache-Aktivitäten an italienischen Kindergärten gestärkt werden?“

4. Herausforderungen einer Online-Aktionsforschung

Ziel war die gemeinsame Entwicklung einer Kindergarten-Aktivität seitens der vier Pädagoginnen, bei der die Vorläuferkompetenzen für den kindlichen Schriftspracherwerb gestärkt werden sollten. Die Rahmenbedingungen für eine Aktionsforschung wären ideal gewesen, da jede der Pädagoginnen in vier verschiedenen Kindergartengruppen eine Aktivität im Hinblick auf Deutsch als Fremdsprache durchführte. Im Turnus von zwei Wochen betreuten sie gemeinsam mit der italienischen Fachkraft eine Kindergartengruppe, beteiligten sich am Kindergartenalltag und führten zudem im Deutschraum intensive sprachliche Aktivitäten mit den Vorschulkindern durch.

Der LangApp-Forschungsplan zum LIOS I sah folgende Schritte vor:

1. Was soll/kann am Beobachtungsbogen LIOS I verändert werden? (Beobachtung mit dem LIOS I Mai bis September 2021, Feedbackrunde September 2021)
2. Aktionsforschung:
 - Gemeinsame Planung der Aktivität (14.10.2021)
 - Durchführen der Aktivität jeder Pädagogin in jeweils einer Kindergartengruppe

- Video-Aufnahmen, Bewertung mit dem LIOS I und Reflexion der Aktivität
- Überarbeitung der Aktivität, Revision der Planung (Januar)
- Neuer Einsatz in der nachfolgenden Kindergartengruppe (Februar)

Die Gruppendiskussion während Schritt eins wurde videographiert und die Ergebnisse wurden anschließend analysiert.

Das mit den Pädagoginnen vereinbarte Treffen zur Planung der Aktionsforschung erfolgte online. Die Entscheidung, die Meetings zur gemeinsamen Planung der DaF-Aktivität im Early-Literacy-Bereich online durchzuführen, beruhte auf den strengen Covid-19-Auflagen der Universitäten und Schulen in Südtirol. Die Pädagoginnen, die am Forschungsprojekt zur Erhebung sprachlicher Inputqualität (LangApp) teilnahmen, hatten sich freiwillig einverstanden erklärt, die Aktionsforschung zu Early-Literacy-Aktivitäten durchzuführen. Dies sollte durch eine Partizipation im virtuellen Raum erleichtert werden. Während sich die Konzeption des Beobachtungsbogen LIOS I sowie die Feedbackrunden zu den Video-Aufnahmen online als produktiv erwiesen, ergaben sich bei der Online-Planung der gemeinsamen Aktionsforschung zu Early-Literacy-Aktivitäten viele Gesprächspausen und ein geringes Maß an kollegialer Zusammenarbeit. Ein gegenseitiger Austausch erwies sich außerdem als schwierig herstellbar, denn Redebeiträge gestalteten sich häufig in Form von Einzelbeiträgen, die nicht zu einem abschließenden Konsens führten.

Hinsichtlich verschiedener Aspekte herrschte eine unterschiedliche Offenheit zwischen den Pädagoginnen. Bei einigen der teilnehmenden Pädagoginnen zeigte sich die verständliche Angst, neue Lehreinheiten zur Early Literacy im Kindergarten auszuprobieren und sich dabei beobachten und filmen zu lassen. Dies manifestierte sich im Wunsch, bei der Aktionsforschung Aspekte zu fokussieren, die bereits während der ersten Beobachtungssequenz als positiv hervorgehoben worden waren, anstatt neue Bereiche der Early Literacy in die gemeinsam geplante Aktivität einzubeziehen. Astrid Ranks (2020) Studie zu subjektiven Theorien von Pädagog*innen zum Schriftspracherwerb ergab vergleichbar dazu, dass die Pädagog*innen zwar den frühen Schriftspracherwerb, v. a. eine Stärkung der phonologischen Bewusstheit oder das Schreiben des eigenen Namens, positiv bewerteten, aber hinsichtlich der schulnahen Bereiche (z.B. phonetisches Schreiben oder frühes Lesen) eine negative Einstellung zeigten. Rank verweist darauf, dass aktuelle Studien über epistemologische Vorstellungen und Haltungen zu Lerngegenständen unter Pädagog*innen eine hohe Unsicherheit und eine entsprechende Abwehrhaltung gegenüber dem schulischen Lernen aufdeckten. Es herrsche die Meinung vor, dass das „schul-

sche Lernen“ nicht das Interesse der Kinder berücksichtige und nicht auf dem kindergartenüblichen individuellen, sozial-emotionalen Lernen aufbaue (Rank, 2020, S. 342). Diese Einstellung ließ sich auch bei den am Unibz-Forschungsprojekt teilnehmenden Pädagoginnen in unterschiedlicher Ausprägung finden.

Als entsprechend herausfordernd gestaltete sich auch die Integration der Aktivität in das bereits bestehende Curriculum, denn unter den einzelnen Kindergärten existierten teils große thematische Unterschiede. Zugleich äußerten die Pädagoginnen Bedenken, von den bereits im Jahresplan verankerten Themen abzuweichen. Von der thematischen Planung abhängig fiel auch die Einigung auf die erste Pädagogin schwer, die die Aktivität einführen sollte. Die Idee einer Pädagogin lautete folgendermaßen: Eine für den Deutschraum typische Figur hinterlässt Puzzlestücke, die zu einem Bild zusammengefügt werden. Auf der Rückseite fügt sich ein Wort zusammen, das von den Kindern gemeinsam entschlüsselt wird und den Einstieg bildet für die Early-Literacy-Aktivität. Dieser Vorschlag wurde von den anderen drei Pädagoginnen sehr positiv aufgenommen und löste einen kurzen Austausch darüber aus, welche Figuren im Deutschraum genutzt werden (Chamäleon, Raupe, Dino). Ergebnis der Gruppendiskussion war, dass diese Figur individuell an den Kindergarten angepasst werden könnte. Auch über die Kinderbücher, die in der Aktivität möglicherweise zum Einsatz kämen, gab es einen interessanten Austausch. Zwar bestand Interesse an den einander vorgestellten Büchern, dennoch kam es letztlich zu keiner Einigung, welches Buch für die gemeinsam zu planende Aktivität verwendet werden könnte, da die Pädagoginnen Unsicherheiten zeigten, mit einem ihnen zunächst noch unbekanntem Kinderbuch zu arbeiten. Auch die Einigung auf die Pädagogin, die die Aktivität einführen sollte, konnte nicht erreicht werden.

Bereits Schritt 1 der geplanten Aktionsforschung machte deutlich, wie schwierig sich das gemeinsame Planen von Aktivitäten an verschiedenen Kindergärten erweisen kann. Der Versuch, entsprechend dem ARC-Projekt am ECML¹³, bei dem über die nationalen Grenzen und Schulen hinweg Aktionsforschungsprojekte initiiert und durchgeführt wurden, eine Aktivität in einem bisher wenig erprobten Feld durchzuführen, scheiterte u.a. auch, weil eine detaillierte Einführung in die Aktionsforschung auf-

¹³ Action Research Communities for Language Teachers, <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Professionallearningcommunities/tabid/1868/Default.aspx>

grund der Covid-19-Krise nicht hinreichend stattfand. Trotz der persönlichen Gespräche während one-on-one online Feedbackrunden mit den Pädagoginnen war dem Forscherinnenteam nicht bewusst, dass das Vorgehen einer Aktionsforschung unklar geblieben war. Hinzu kam, dass die Rahmenbedingungen für eine Aktionsforschung auf Grund der Covid-19-Pandemie nicht ideal waren, da sich die Pädagoginnen während des geplanten Durchführungszeitraums (Winter 2021/22) an den italienischen Kindergärten immer wieder aufgrund von Quarantäne-Regelungen mit spontan erfolgten Schließungen konfrontiert sahen.

Auch wenn sich die Planung einer gemeinsamen Aktionsforschung als nicht umsetzbar herausstellte, hatte der Versuch einer gemeinsamen Aktionsforschung dennoch positive Effekte auf die zuvor schwach bewertete Kategorie Early Literacy. So führte die Diskussion über die Möglichkeiten zur Ausbildung von Early-Literacy-Kompetenzen bei Kindern im Rahmen einer gemeinsamen Aktionsforschung dazu, dass drei der vier am Projekt beteiligten Pädagoginnen ohne Absprache mit den anderen Pädagoginnen eigenes Material zum frühen Schriftspracherwerb im Kindergarten einsetzten und während der zweiten Beobachtungsrunde mit dem LIOS I einen neuen Fokus im Bereich Early Literacy erprobten. Dies hatte eine deutlich höhere Bewertung der Kategorie „Fokus auf Early Literacy“ während der Beobachtungen mit dem LIOS I im Vergleich zwischen erster und zweiter Beobachtungsrunde zur Folge.

Grafik 1 zeigt, dass drei Pädagoginnen in der Kategorie „Fokus auf Literacy (Stärkung der Vorläuferkompetenzen für den Schriftspracherwerb)“ in der zweiten Beobachtungsrunde eine höhere Bewertung erzielten. Auf der fünfstufigen Likert-Skala des Beobachtungsinstrumentes LIOS I lag der Anstieg bei drei Pädagoginnen in der Kategorie „Fokus auf Literacy“ zwischen 0,25 Punkten (V.R.) und 2,5 Punkten (M.S.).

LIOS ID	Kategorie	Entwicklung				Entwicklung				Entwicklung			
		Mean M.K. 1	Mean M.K. 2	Mean M.K.1: M.K.2	Mean V.R. 1	Mean V.R. 2	Mean V.R.1: V.R.2	Mean M.S. 1	Mean M.S. 2	Mean M.S.1: M.S.2	Mean M.M. 1	Mean M.M. 2	Mean M.M.1: M.M.2
Bewertung der beiden transkribierten Aktivitäten:													
	Summe insgesamt	40,8	40	19,2	45,9	52,75	6,8	55	53,25	-1,75	51,25	26,8	-24,4
1	Angemessene Sprechweise (Sprechgeschwindigkeit, Intonation)	4,5	4,75	0,3	5	4	-1	3,75	4,25	0,5	3,5	4,2	0,7
2	Syntaktische Vielfalt	4	4,25	0,3	4	3	-1	4,25	3,25	-1	3,75	3,3	-2,4
3	Lexikalische Vielfalt und idiomatisch geprägte Sprache	4	4,5	0,5	4	3	-1	4	3	-1	3,25	3,3	-1,9
4	Breite Scaffolding an	3,5	4,25	0,8	4	3,25	-0,75	3,5	3	-0,5	3,5	1,3	-2,2
5	Verbale Reaktion auf kindliche Interaktion	4	4	0	4,5	4,25	-0,25	4	3,25	-0,75	3	1,3	-1,7
6 Fokus auf Literacy (Stärkung der Vorläuferkompetenzen für den Schriftspracherwerb)													
	Summe der Punkte Qualität	3	3,5	0,5	3	3,25	0,25	2,25	4,75	2,5	2	1	-4
	Summe der Punkte Quantität	23	20,25	-2,3	24,5	20,75	-3,75	21,75	21,5	-0,25	20,25	10,5	-9,8
7	I.2 Menge	4	4,75	0,8	5	4	-1	4,75	3,5	-1,25	4	1,5	-2,5
	Summe der Punkte Quantität	4	4,75	0,8	5	4	-1	4,75	3,5	-1,25	4	1,5	-2,5
8	Kontextualisierung (sowohl extern als auch intern)	5	5	0	4,5	5	0,5	5	4,75	-0,25	4	2	-1,0
9	Erklärungen und Vergleiche	3	4,25	1,3	5	3,5	-1,5	3,5	3,75	0,25	3,5	1,3	-2,2
10	Verbale Sicherung von kindlichem Verständnis	3,5	4,75	1,3	5	3,75	-1,25	3,25	4	0,75	3	1,7	-1,3
	Summe der Punkte: Verständnissicherung	11,5	14	2,5	14,5	12,25	-2,25	11,75	12,5	0,75	10,5	5	-5,5
11	Förderung von kindlichem Output	3	3,5	0,5	4,5	3,25	-1,25	3	3	0	3,5	1,5	-2,2
11	Insolent korrigierendes Feedback	3	3,25	0,8	4	2,75	-1,25	4	3,25	-0,75	3	1,2	-1,8
12	Abwesenheit von expliziter Korrektur / Zwang korrekt zu wiederholen	5	5	0	5	4,75	-0,25	5	5	0	5	4,8	-0,2
	Summe Reaktionen auf kindlichen Output	11	12,25	1,3	13,5	10,75	-2,75	12	11,25	-0,75	11,5	7,3	-4,2
13	Kinder hören zu	5	3,75	-1,3	5	5	0	4,75	4,5	-0,25	5	2,5	-2,5
	Summe kindliche Reaktionen	5	3,75	-1,3	5	5	0	4,75	4,5	-0,25	5	2,5	-2,5

Grafik 1: Beobachtungen mit dem LIOS I während der ersten und zweiten Beobachtungsrunde (Asgari & Zanin, 2022)

Die drei Pädagoginnen zeigten großes Interesse daran, während der zweiten Beobachtungsrunde weitere Stränge der Early-Literacy-Arbeit nach Nickel (2007) auszuprobieren und diese zusätzlich zu der bereits gut evaluierten Arbeit mit Kinderbüchern durchzuführen. Dazu wählten die Pädagoginnen je nach behandeltem Themenbereich und persönlicher Neigung verschiedene der zuvor vorgestellten Möglichkeiten der Early-Literacy-Arbeit. Zwei Pädagoginnen führten Aktivitäten zur Stärkung der phonologischen Bewusstheit durch, die dritte Pädagogin konzentrierte sich auf Aktivitäten zur ersten Erfahrung von Schriftzeichen. Eine Pädagogin thematisierte zudem in einem Rollenspiel die Bedeutung des Schriftspracherwerbs.

Exemplarisch wird in der Folge auf eine Early-Literacy-Aktivität eingegangen, die das Lautieren und Dekodieren von Schriftzeichen zum Thema hatte.

5. Early-Literacy-Aktivität für Deutsch als Fremdsprache

Erste Erfahrungen mit der Phonem-Graphem-Korrespondenz und dem phonologischen System des Deutschen bereits im Kindergarten zu machen, ist begrüßenswert. Grundschullehrwerke zum Buchstabenlernen stellen mehrsprachige Kinder vor besondere Herausforderungen, weil das lautliche Segmentieren als Grundlage vorausgesetzt wird, die Sprachen aber unterschiedliche phonologische Systeme haben (Jeuk, 2009, S. 176). Studien fanden heraus, dass sich eine Stärkung der phonologischen Bewusstheit positiv auf den Schriftspracherwerb auswirkt (Hu, 2008, Schröder-Lenzen, 2013). Da sich zudem das frühkindliche Gehör in den ersten Jahren auf die Erstsprache einstellt, sind Übungen zur Lautanalyse im Kindergarten zu empfehlen (Sauerborn, 2017, S. 158).

Diese sollten stets in einen sinnvollen Kontext eingebettet und den Kindern durch vorherige inhaltsbasierte Aktivitäten bekannt sein. Bevor ein Wort phonologisch analysiert wird, sollte es im rezeptiven, aber auch im produktiven Wortschatz verankert sein (Sauerborn, 2017, S. 153). Zudem wird in der Forschung ein zu starker Fokus auf phonetische Kompetenzen in der derzeitigen Ausbildung von Pädagog*innen sowie dem Early-Literacy-Training in Kindergärten kritisiert (Goouch & Lambirth, 2017, S. 3). In der aktuellen Forschung wird der positive Einfluss von Early-Literacy-Aktivitäten in der frühkindlichen Förderung in unterschiedlichen Kontexten und bei verschiedenen didaktischen Umsetzungen hervorgehoben (vgl. z.B. Altun, Erden & Snow, 2018; Bower, 2014; Crosson & Silverman, 2022; Geyer, 2021; Goouch & Lambirth, 2017; Kuger & Lehl, 2013; Piasta & Wagner, 2010).

Inwiefern diese Aspekte aus der Theorie in die Praxis umgesetzt werden, lässt sich anhand einer videografierten Kindergartenaktivität erläutern. In der beobachteten Aktivität verkündet die deutschsprachige Handpuppe namens „Rabe“, schreiben gelernt zu haben, und möchte dies den Kindern zeigen. Das Verständnis der Kinder wird durch die sowohl Deutsch als auch Italienisch sprechende Handpuppe „Dino“ in der Erstsprache der Kinder zwischengesichert. Der Rabe möchte seine neuen Fähigkeiten unter Beweis stellen. Auf Wortkarten werden dazu einzelne Laute nacheinander verschriftlicht und von der Pädagogin jeweils laut vorgetragen.

90	p	So kinder und jetzt zeige ich euch, wie ich schreibe	nimmt den bleistift mit dem Schnabel des Raben auf	
91	p	ich nehme den bleistift in den mund und schreibe:		
92	p	H e n n e	schreibt in phonetischer Schreibweise auf den Zettel	spricht einzelne Laute nach einander aus
93	p	so! H - e - n n - e .		
94	p	oh hmm,		spricht als Dino
95	kl			zuckt mit den Schultern
96	p	Henne.		
97	p	Henne!		spricht als Rabe
98	kl	Henne?		
99	k2	Hai scritto henne? (Hast du henne geschrieben?)		spricht als Dino
100	p	Ja, ich habe henne geschrieben!		spricht als Rabe
101	p	Che cosa vorrà dire henne? (Was könnte das bedeuten, henne?)		spricht als Dino
102	kl	bo (hmm)		undeutlich
103	p	bo. K2, tu lo sai, Henne? (Hm, K2, weißt du es, Henne?)		
104	k2	mhh pecora. (Hm, schaf)		
105	p	Nein, das ist, das ist schaf.		

Transkript 1: M.K. zweite Beobachtungsrunde

Die Kinder werden anschließend gefragt, welches Wort der Rabe wohl aufgeschrieben haben könnte. Zu einem Wort zusammengefügt werden die Laute meist durch die Pädagogin, da sich die Kinder zunächst sehr stark in ihren Äußerungen zurückhalten, was auch auf die Anwesenheit von Videokameras und einer fremden, beobachtenden Person zurückführbar ist. Die Bedeutung des Wortes wird anschließend von den Kindern

erraten, das jeweilige Tier wird herbeigerufen und es tritt in Form einer kleinen Plastikfigur auf. Dies unterstützt das kindliche Verstehen zusätzlich durch visuellen Input.

110	p	Wisst ihr was, wir rufen die henne und sagen einfach: henne, komm zu mir! henne, komm zu mir! henne, komm zu mir! Schauen wir, ob eine henne kommt.		
111	p	kwakwakwak. Ich glaube, es ist wirklich eine henne. Kwakwakwak.		bewegt eine Plastikhenne aus der Zauberbox hervor auf den Tisch
112	p	guten morgen, henne. Komm zu uns, henne.		spricht als Bube
113	p	Jawohl, das ist die henne, gell.	stellt die Henne-Figur neben die Wortkarte	
114	p	Jetzt haben wir da eine henne.		
115	ki		nickt	
116	p	Und hier steht henne geschrieben.		

Transkript 2: M.K. zweite Beobachtungsrunde

Die Forschungsliteratur hält fest, dass Übungen zur phonologischen Bewusstheit stets mit veranschaulichendem Material, z.B. Bildkarten, durchgeführt werden sollten, die jeweils die Bedeutung der Wörter verdeutlichen (Sauerborn, 2017, S. 158). Da der ästhetische Modus des Erfahrens über die rein sprachliche Leistung der Bedeutungskonstitution hinausgeht, kann die angebotene sprachliche Information besser verarbeitet werden (Rosebrock et al., 2013, S. 37). Die während der videografierten Kindergarten-Aktivität aufgeschriebenen Wörter „Hahn“, „Henne“, „Hund“, „Hase“, „Schwein“ und „Schaf“ sind den Kindern in der Fremdsprache Deutsch bereits vertraut, weil sie in vorherigen Aktivitäten eingeführt wurden und sich im Themenbereich „Tiere auf dem Bauernhof“ verorten lassen. Dies bietet für die Kinder während des Decodierens der phonologischen Einheiten eine zusätzliche Entlastung. Zudem können in sinnbehafteten Kontexten Wörter schneller verarbeitet werden als isolierte Wörter, weil sich die Verarbeitung durch die Aktivierung mehrerer Repräsentationsebenen beschleunigt (Lutjeharms, 2016, S. 98).

6. Feedback-Runde und Evaluierung mit dem LIOS I

Die oben beschriebene Aktivität wurde anschließend in einer Feedback-Runde mit den vier am Projekt teilnehmenden Pädagoginnen mit dem Beobachtungsbogen LIOS I gemeinsam evaluiert. Die Bewertungen der Pädagoginnen fielen im Vergleich zum Forscherinnenteam im Durchschnitt weitaus kritischer aus und unterschieden sich in der Gesamtbewertung der 14 LIOS-I-Kategorien von den Forscherinnen um bis zu 10 Punkte. Die Kategorie „Fokus auf Literacy (Stärkung der Vorläuferkompetenzen für den Schriftspracherwerb)“ hatte zudem in der kollegialen Bewertung durch die Pädagoginnen die vergleichsweise höchste Standardabweichung.

Mit 1,09 Punkten auf einer fünfstufigen Likertskala fiel diese fast doppelt so hoch aus wie die mittlere Standardabweichung von 0,58 Punkten. Eine Pädagogin, die nur geringes Interesse an einem verstärkten Fördern von Vorläuferkompetenzen für den Schriftspracherwerb hatte und in der zweiten Beobachtungsrunde in der Kategorie „Early Literacy“ eine vergleichsweise geringere Punktezahl erhalten hatte, bewertete bei ihren Kolleginnen diese Kategorie äußerst kritisch. Für eine Aktivität mit Fokus auf eine Buchstabenwerkstatt im Kontext des Kinderbuches *Zilly, die Zauberin* vergab sie beispielsweise nur 3 Punkte, während die anderen Pädagoginnen und die Forscherinnen diese Aktivität jeweils mit dem Höchstwert von 5 Punkten bewerteten. Diese Diskrepanzen lassen auf eine unterschiedliche Wertschätzung von Early-Literacy-Aktivitäten schließen, deren Integration in den Kindergartenalltag nicht von allen Pädagoginnen gleichermaßen unterstützt wird.

7. Fazit

Im Sinne der Aktionsforschung sollte in einer Spirale aus Handlung und Reflexion die gemeinsam konzipierte Early-Literacy-Aktivität im Kindergarten sukzessive verbessert werden (Lechner & Zanin, 2021, S. 223). Nach dem Workshop zum Thema Early Literacy, der den Ausgangspunkt für eine gemeinsam geplante und durchzuführende Aktionsforschung darstellen sollte, setzten die Pädagoginnen die von ihnen bisher noch nicht berücksichtigten Stränge der Early Literacy um.

Auf Basis der Videos und Transkripte der zweiten Beobachtungsrunde fanden erneut Gespräche zwischen den Pädagoginnen und den Forscherinnen statt, bei denen die positiven Effekte der durchgeführten Early-Literacy-Aktivitäten hervorgehoben wurden. Die von den Pädagoginnen gewonnene Sicherheit in dem Bereich führte dazu, dass die Pädagoginnen in einem abschließenden Gespräch ihre ursprüngliche Angst vor einer gemeinsam geplanten und durchgeführten Aktionsforschung überwinden und sich bereit erklärten, der Aktionsforschung in Zukunft in ihrem Kindergartenalltag einen festen Raum zu geben, um dadurch ihre Professionalität zu stärken.

Zudem konnten in einer Gruppendiskussion auf Grundlage der gegenseitigen Evaluierung mit dem LIOS I Strategien für eine zukünftige Stärkung der Heranführung an die Schriftsprache im Kindergarten ausgearbeitet werden. Nach Projektende (August 2022) können nun die vier am Projekt teilnehmenden Pädagoginnen als Expertinnen die kollegiale Hospitation mit dem LIOS I fortführen und auch an Kolleginnen und Kollegen vermitteln.

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Verlag Julius Klinkhardt, utb.
- Altun, D. Erden, F. T. & Snow, C. E. (2018). A Multilevel Analysis of Home and Classroom Literacy Environments in Relation to Preschoolers' Early Literacy Development. *Psychology in the Schools* 55.9, 1098-1120.
- Asgari, M. & Zanin, R. (2022). Kollegiale Hospitation im frühen Deutschals-Fremdsprachunterricht. Referenzrahmen und Beobachtungsbogen Language Input Observation Scheme zur Erhebung der L2-Inputqualität. *Germanistische Mitteilungen*.
- Bertschi-Kaufmann, A. & Rosebrock, C. (Hrsg.) (2013). *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*. Beltz Juventa.
- Bower, V. (2014). *Developing Early Literacy 0 to 8: From Theory to Practice*. SAGE Publications.
- Crosson, A. C. & Silverman, R. D. (2022). Impact of COVID-19 on Early Literacy Instruction for Emergent Bilinguals. *Reading Research Quarterly*, 57(1), 5-14.
- DeLuca, V., Rothman, J., Bialystok, E. & Platsikas, C. (2019). Linguistic immersion and structural effects on the bilingual brain: A longitudinal study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 22(5), 1160-1175.
- DeLuca, V., Rothman, J., Bialystok, E. & Platsikas, C. (2020). Duration and extent of bilingual experience modulate neurocognitive outcomes. *NeuroImage (Orlando, Fla.)* 204, 1-4.
- Ehlich, K. (2013). Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. *DDS – Die Deutsche Schule* 105 (2), 199-209.
- Geyer, S. (2021). *Alltagsintegrierte Förderung des frühen Schriftspracherwerbs im Kindergarten: Eine Studie zur Wirksamkeit von thematisch-fokussierten Rollenspielen (Literacy-Center)*. Klinkhardt.
- Gogolin, I. (1999): *Medien-Generation*. Leske Budrich.
- Goey, S. L., Nowich, B. & Dudley, P. (Eds.) (2021). *Lesson Study in Inclusive Educational Settings*. Routledge.
- Goouch, K. & Lambirth, A. (2017). *Teaching Early Reading and Phonics: Creative Approaches to Early Literacy*. SAGE Publications Ltd.
- Hu, C.-F. (2008). Rate of acquiring and processing L2 color words in relation to L1 phonological awareness. *The Modern Language Journal* 92(1), 39-52.
- Jeuk, S. (2009). Aspekte des Orthographieerwerbs bei einsprachigen und mehrsprachigen Kindern in der zweiten Klasse. In P. Nauwerck (Hrsg.),

- Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingeborg Oomen-Welke* (S. 171-187). Filibach Verlag.
- Juska-Bacher, B. (2013). Leserelevante Kompetenzen und ihre frühe Förderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 485-500). Springer.
- Kersten, K. (2019). Einflussfaktoren im bilingualen Fremdspracherwerb. In A. Rohde & A. K. Steinlen, (Hrsg.), *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen. Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen* (S. 35-70), Band II. Dohrmann Verlag.
- Kersten, K. (2020). Der Zusammenhang von kognitiven Fähigkeiten und Zweisprachigkeit im frühen L2-Erwerb: Individuelle und externe Faktoren. In H. Böttger, J. Festman & T. Müller (Eds.), *Language Education and Acquisition Research. Focusing Early Language Learning* (pp. 81-116). Klinkhardt.
- Krempin, M. & Mehler, K. (2017). Leitfaden Sprachförderung in der heterogenen Grundschule. Beltz Verlag.
- Kuger, S. & Lehl, S. (2013). Wechselwirkungen vorschulischer Erfahrungen in Kindergarten und Familie und ihre Bedeutung für das Lesen im Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8(4), 399-415.
- Lechner, C. & Zanin, R. (2021). Impulse für den Einstieg in die Aktionsforschung: Das ARC Training und Consultancy-Projekt. In R. Zanin, F. Rauch, A. Schuster, C. Lechner, U. Stadler-Altmann & J. Drumbl (Hrsg.), *Herausforderung Sprache in Kindergarten, Schule und Universität* (S. 222-233). Praesens Verlag.
- Lutjeharms, M. (2016). Leseverstehen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 97-102). A. Francke Verlag.
- Moser, V. & von Stechow, E. (Hrsg.) (2005). *Lernstands- und Entwicklungsdiagnosen. Diagnostik und Förderkonzeption in Sonderpädagogischen Handlungsfeldern*. Klinkhardt.
- Nickel, S. (2007). Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Grundschule. In U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.), *Diagnose und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht*. Baltmannsweiler, S. 87-104. https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/fachbereiche/fb12/fb12/pdf/D-Dd/nickel_beobachtung_literacy.pdf [Abruf: 05.03.2023].
- Piasta, S. B. & Wagner, R. K. (2010). Developing Early Literacy Skills: A Meta-Analysis of Alphabet Learning and Instruction. *Reading Research Quarterly*, 45/1, 8-38, <http://www.jstor.org/stable/25614628>. [Abruf 16.04.2022].

- Pliatsikas, C., Pereira Soares, S. M., Voits, T., Deluca, V. & Rothman, J. (2021). Bilingualism is a long-term cognitively challenging experience that modulates metabolite concentrations in the healthy brain. *Scientific Reports*, 11(1), 7090, 1-12.
- Rank, A. (2020). Pädagogische Orientierungen zum Schriftspracherwerb von Fachkräften im Kindergarten (2006 und 2016). *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13(2), 339-355.
- Rinker, T. (2020). Bilinguale Erwerbsprozesse: Neurophysiologische Einblicke. In H. Böttger, J. Festman & T. Müller (Eds.), *Language Education and Acquisition Research. Focusing Early Language Learning* (pp. 21-36). Klinkhardt.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2013). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Reihe Praxis Deutsch.
- Sauerborn, H. (2017). *Deutschunterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer. Grundlage und Beispiele zur Förderung von DaZ-Lernenden im Grundschulalter*. Klett Verlag.
- Schründer-Lenzen, A. (2013). *Schriftspracherwerb*. Springer.
- UNESCO Education Sector (2004). The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246> (Zugriff 14.06.2023)
- Weitz, M. (2015). *Die Rolle des L2-Inputs in bilingualen Kindergärten*. Peter Lang.
- Zanin, R. (2019). La ricerca azione nella formazione degli insegnanti. *Babylonia* 2/2019, Bellinzona, 54-57.
- Zettl, Evamaria (2019): *Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel*. Springer VS.

Anhang 1

LIOS I		Name der Beobachterm / des Beobachters:
		Name des Kindergartens:
Beobachtung/ Kollegiale Hospitation	Datum	
	Situation	
	Aktivität	
Generelle Informationen	Dauer	
	Anzahl der Kinder	
	Durchschnittsalter der Kinder	
	Anzahl Kinder mit italienischer Erstsprache	
	Anzahl Kinder mit deutscher Erstsprache	
	Anzahl bilingualer Kinder	
	Anzahl Kinder mit anderen Erstsprachen	
	Anzahl teilnehmender L1-Lehrpersonen (L1 = Italienisch)	
	Anzahl teilnehmender L2-Lehrpersonen (L2 = Deutsch)	
Vorrissen	Aktivität, Fokus auf A: Form, B: Form (im kommunikativen Kontext), C (Bedeutung)	
	Lehrinheit Thema: Vorarbeiten mit den Kindern zum Thema:	
Bewertung: sehr niedrig: 1, niedrig: 2, mittel: 3, hoch: 4, sehr hoch: 5, n.a.: not applicable		
LEHRER		PUNKTE
Qualität des Inputs Input Charakteristika	1. Angemessene Sprechweise (Sprechgeschwindigkeit, Intonation)	
	2. Syntaktische Vielfalt	
	3. Lexikalische Vielfalt und idiomatisch geprägte Sprache	
	4. Verbale Reaktion auf kindliche Interaktion	
	5. Fokus auf Literacy (Stärkung der Vorläuferkompetenzen für den Schriftspracherwerb)	
	Summe der Punkte Qualität	
Quantität des Inputs	6. L2 Menge	
	Summe der Punkte Quantität	
Verständnis- sicherung	7. Kontextualisierung (sowohl extern als auch intern)	
	8. Erklärungen und Vergleiche	
	9. Verbale Sicherung von kindlichem Verständnis	
	Summe der Punkte: Verständnissicherung	
Reaktion auf kindlichen Output	10. Förderung von kindlichem Output	
	11. Implizit korrigierendes Feedback	
	12. Abwesenheit von expliziter Korrektur / Zwang korrekt zu wiederholen	
	Summe Reaktion auf kindlichen Output	
Kindliche Reaktionen	13. Kinder hören zu	
	Summe kindliche Reaktionen	

Sprachstrategien der Muttersprachförderung in der frühkindlichen Erziehung in Ungarn

Ágnes Klein¹⁴ & Tünde Tancz

Abstract

Die Fragen des Mutterspracherwerbs beschäftigen seit langem Forscher*innen aus unterschiedlichen Disziplinen (z.B. Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Linguistik etc.). In den letzten Jahren befasste sich eine Reihe von Studien mit dem kindlichen Spracherwerb, dessen Entwicklungsstadien und -merkmalen sowie der Früherkennung und Therapie abweichender Sprachentwicklung. Darüber hinaus wird die Betonung der Bedeutung des sprachlichen Inputs immer mehr in den Fokus der Forschungen gerückt. Der Spracherwerb ist nur durch eine angemessene Quantität und Qualität des Sprachinputs möglich, d.h., das Kind sollte in der frühen Kindheit mit genügenden und personalisierten Sprachmustern und einer entsprechenden Förderung versorgt werden. Der humanökologische Ansatz (Bronfenbrenner, 1979) betont die Bedeutung der Umwelt für die kindliche Entwicklung und thematisiert die individuellen Lebensumstände sowie die soziokulturellen Einflüsse gemeinsam. Zu Beginn der frühen Kindheit kommt der sprachliche Input unbestreitbar von den Müttern und vom unmittelbaren familiären Umfeld, später werden durch die institutionalisierte Bildung die sprachlichen Quellen und auch deren Wirkung immer breiter gefächert. In diesem Alter ist der Sprachinput wichtig, denn das Gehirn ist in dieser sensiblen Phase am empfänglichsten für den Spracherwerb. Die hier vorgestellte Studie zeigt die Strategien auf, die Frühpädagog*innen in ihren sprachlichen Interaktionen anwenden, und konzentriert sich darauf, inwieweit diese Strategien eine dem Alter angemessene Sprachentwicklung für die Kinder ermöglichen können. Die vorliegende Erhebung zielte darauf ab, die qualitativen Aspekte der Kommunikation zwischen einem Kind und einer Erzieherin oder einem Erzieher anhand einer empirischen sprachpädagogischen Studie zu zeigen. Untersucht wurden die Vielfalt, das Bewusstsein und die Wirksamkeit des Einsatzes von Kommunikationsinstrumenten und -techniken durch Erzieher*innen in einer Vielzahl von Situationen in Kindertagesstätten¹⁵ für Kinder zwischen dem ersten und dritten Lebensjahr. Die Teilnehmer*innen füllten Fragebögen aus, die sich auf die Einbettung der Sprache im Alltag bezogen.

¹⁴ ORCID 0000-0001-6108-1914 Email: klein.agnes@pte.hu

¹⁵ An dieser Forschung nahmen ausschließlich Kinderkrippen teil, in denen die Kinder Ungarisch als Muttersprache hatten.

In der Studie werden diese Ergebnisse präsentiert, die aufschlussreich die Unterstützungsmöglichkeiten des Spracherwerbs in der frühen Kindheit zeigen.

1. Krippe als Schauplatz sprachlicher Sozialisation

Die erste und häufigste Form der institutionalisierten Erweiterung und Entwicklung des Sozialraums des Kleinkindes ist die Krippe. Kinderkrippen sind Einrichtungen, in denen die Kinder während der Arbeitszeit der Eltern oder aus anderen Gründen professionell betreut, erzogen und beaufsichtigt werden. Diesem Segment der frühkindlichen Betreuung kommt eine erhöhte Bedeutung zu, denn Frauen wählen, überhaupt im urbanen Milieu, aus vielen Gründen eine Form eines Betreuungsdienstes schon im frühen Kindesalter. Auch die Europäische Union scheint die gesellschaftliche Bedeutung dieses Bereichs erkannt zu haben, denn in der 2022 veröffentlichten Europäischen Strategie für Pflege und Betreuung wurde als Ziel vorgeschlagen, dass 50 % der Kinder unter drei Jahren bis 2030 an frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung teilnehmen sollen. (https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/ip_22_5169)

In Ungarn hat die Krippenerziehung eine langjährige Tradition, denn das erste Institut öffnete seine Tore bereits 1852. Seitdem existiert diese Form der Kleinkindbetreuung, wenn auch die inhaltlichen Schwerpunkte der Erziehung sowie die Träger sich mehrmals veränderten. Ab dem 1. Januar 2017, nach der Modifizierung des Gesetzes XXXI zum Schutz der Kinder aus dem Jahr 1997, wurde das System der Kindertagesbetreuung in Ungarn grundlegend geändert. Die Organisation der Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren muss seitdem im Rahmen der Krippenbetreuung erfolgen. Neue, flexiblere Betreuungsformen wurden entwickelt, die die Unterbringung der Jüngsten in Mini-, Betriebs- und Familienkrippen entsprechend der Zahl der angemeldeten Kleinkinder gewährleisten. Die Krippe und die Minikrippe dienen der Betreuung in institutioneller Form, während die Familien- und Betriebskrippen als Dienstleistung genutzt werden können. In den letzten zehn Jahren stieg die Zahl der Kinder, die eine Krippe in Ungarn besuchen, dynamisch an. 2018 bedeutete dies 44.577 Kinder, somit 17 % der ungarischen Kinder zwischen dem ersten und dritten Lebensjahr. Die Krippe ist im Grunde eine Einrichtung, die auf die Betreuung von 0-3-jährigen Kindern spezialisiert ist, jedoch haben ca. 30 % der in der Einrichtung eingeschriebenen Kinder bereits ihr drittes Lebensjahr vollendet (KSH, 2019). Das Grundprogramm der Krippenerziehung und -betreuung benennt die Entwicklung der kindlichen Sprachkompetenz als vorrangige Aufgabe der Erzieher*innen. Um dies zu gewährleisten, soll ein für die Kinder reizvolles und anregendes Sprachumfeld gesichert werden, in dem die Kommunikation in allen Situationen des Kindergartens angeregt und aufrechterhalten wird, unter anderem auch durch den Trans-

fer von Reimen, Liedern und Gedichten. Der sprachliche Input soll quantitativ ausreichend sein und qualitativ der aktuellen Entwicklungsphase der Kinder entsprechen, sie jedoch schon auf die nächste Entwicklungszone (Wygotski, 1987) durch Aktivitäten vorbereiten, die in Interaktionen eingebettet sind oder von ihnen unabhängig erscheinen. „Interaktionssituationen verdienen große Aufmerksamkeit, denn die Entwicklung und das innere Wachstum des Kindes werden maßgeblich durch die tägliche Menge und Tiefe (gekennzeichnet durch die Emotionen und vielseitige Informationsmöglichkeiten) der Interaktionen bestimmt“ (Bimbó, 2015, S. 223). Kinder bekommen in diesen Situationen Input, den sie auf vereinfachende Weise nachahmen (Butzkamm & Butzkamm, 2008), immer das, was sie gerade lernen (Zimmer, 1988, S. 12). Die Imitation bezieht sich auf das Vokabular, den Satzbau und das Konversationsverfahren (Réger, 1986). Nachahmung ist somit ein Mittel zur Erweiterung des eigenen Systems, durch das das Kind Wörter lernt und soziale Rollen ausübt (Pléh, 2006, S. 775). Das Kind übt, bis das gegebene sprachliche Element in seiner spontanen Rede häufig vorkommt, wonach die Anzahl der Nachahmungen abnimmt (Pléh, Palotás & Lórik, 2002). Im Alter von zwei Jahren macht die Nachahmung in etwa 20 % der Kinderaussagen aus. Ein Jahr später beträgt ihr Anteil etwa 2 % (Réger, 1986). Ein wesentlicher Teil der Studien betont die dyadische Beziehung zwischen Mutter und Kind im Prozess des kindlichen Spracherwerbs und der Übertragung des Sprachmusters. Das sprachübertragende Umfeld ist jedoch umfassender, da Kinder auch in dyadischen und polyadischen Kontexten von anderen Kindern und Erwachsenen lernen. Barton und Tomasello (1994) beispielsweise betonen die Rolle von Geschwistern. Sie fanden heraus, dass ältere Geschwister Protogespräche fördern und zu diesen ermutigen. Zahlreiche Studien, die mit der Rolle der Umgebung, der Struktur und des sozioökonomischen Status der gegebenen Familie zusammenhängen, belegen die Bedeutung der Qualität und Quantität des Sprachinputs im Spracherwerb (Ritterfeld, 2000; Murray et al., 2006).

Aktuelle Befunde der Interaktionsforschung betonen die Bedeutung von hochwertigen Interaktionen zwischen den Krippenpädagog*innen und den Kindern (Wirts, Wildgruber & Wertfein, 2017, S. 145) insbesondere in den sprachlich-kognitiven und sozial-emotionalen Bereichen. Sie begünstigen auch die Chancengleichheit (Walter-Laager et al., 2019).

2. Merkmale pädagogischer Kommunikation

Sprache ist ein aktives Mittel, dessen Erscheinungsform vom Individuum abhängt. Sie wird von den Sprachpartner*innen genutzt, um ihre Ziele zu erreichen und um Informationen auszutauschen. Mithilfe der Sprache kann Kommunikation entstehen, deren unzählige Formen bekannt sind. Eine bedeutende Begleitung der verbalen Kommunikation ist die nonver-

bale Kommunikation. Je jünger das Kind ist, das am Kommunikationsakt teilnimmt, desto wichtiger sind die nichtsprachlichen Zeichen (Buda, 2012). Wir betonen, dass der Erwerbsprozess durch die Kombination von visuellen und auditiven Hinweisen in der frühen Kindheit funktioniert und die Sprachfähigkeit der Kinder erst durch Interaktionen zu einer Sprechfertigkeit wird.

Die pädagogische Kommunikation ist eine besondere Form der sozialen Kommunikation. Ihre Einzigartigkeit spiegelt sich in ihrer unverwechselbaren Funktion und Rolle wider. Ihr Hauptmerkmal ist die Absicht, eine kommunikative Beziehung aufzubauen und diese zu bereichern (Horváthová & Szököl, 2015). Die pädagogische Kommunikation in Kinderkrippen ist mit den Erziehungs- und Betreuungssituationen verknüpft, wird jedoch durch das externe und interne Umfeld der Kinderkrippe beeinflusst (z. B. Moral der Einrichtung, Traditionen, Kommunikationsgewohnheiten). Die quantitativen und qualitativen Indikatoren der Kommunikation von Erzieher*innen werden in Anlehnung an Zrinszky (2002) zusammengefasst:

Quantitätsindikatoren: 1. der Umfang der Kommunikation und das relative Verhältnis jedes Kanals, 2. der Umfang der Kindersprache: zwischen Erwachsenen und Kind, zwischen Kind und Kind, Zeitdauer, die die Kinder mit Tätigkeiten verbringen, 3. Medien und Werkzeuge und die Zeit, die sie mit ihnen zubringen, 4. der Anteil der Kommunikationsaktivitäten in den verschiedenen Programmen (z. B. Spaziergang, Spiel, kreative Aktivitäten etc.) in einem gegebenen Zeitraum.

Qualitätsindikatoren: 1. die Wichtigkeit und Angemessenheit der Kommunikation (Angemessenheit bezüglich Alter, Bedürfnisse und Ansprüche des Kindes), 2. der rote Faden der Kommunikation, 3. optimale Umstände (z. B. Aufmerksamkeitsfokus sichern, motivieren etc.), 4. die Kommunikationsfreiheit des Kindes und Kontrolltechniken (z. B. schüchterne Kinder ermutigen usw.).

Die Effektivität der Kommunikation der Pädagog*innen hängt stark von ihrer Persönlichkeit und ihren Vorerfahrungen ab. Ihre Wirksamkeit wird maßgeblich davon beeinflusst, wie genau sie die verbalen und nonverbalen Hinweise der Kinder wahrnehmen und interpretieren. Kommunikation in der Kindheit zu verstehen, ist nicht einfach. Die Interpretation wird durch die Tatsache erschwert, dass viele physiologische Merkmale durch den spezifischen Einfluss des familiären Umfelds sowie die spezifischen Motivationen der sich entfaltenden Persönlichkeit gekennzeichnet und widergespiegelt werden. Die Erzieher*innen müssen über empathische Fähigkeiten verfügen und sich der Auswirkungen der nonverbalen Kommunikation bewusst sein, was besonders wichtig im Umgang mit kleinen Kindern ist. Ein zentrales Thema in der Kommunikation ist die Beziehung zwischen den verbalen und nonverbalen Zeichen.

Ihre Adäquatheit ist eigentlich die Verwirklichung von Authentizität (angemessenes Verhalten mit sich selbst in einem bestimmten Moment) und Kongruenz (Eintracht zwischen dem inneren Zustand und dem äußeren Verhalten) (Buda, 2012). Kohärenz bedeutet für die Erzieher*innen in der pädagogischen Situation, dass sowohl die Gefühls- und Haltungsweisen des Kindes als auch die eigenen Gefühle erfahren und verstanden werden (Bugán, 1996). Das Signalsystem von Kindern und Erwachsenen ist lange Zeit nicht dasselbe, insbesondere, wenn es um die verbale Kommunikation geht. Das Kind reagiert sensibel auf den versteckten Inhalt der Informationen des Erziehers/der Erzieherin und hinterfragt deren Wahrheitsgehalt, wenn es eine Diskrepanz zwischen den beiden Informationsarten wahrnimmt. Wenn die verbalen und nonverbalen Botschaften der Pädagoge*innen nicht geordnet und harmonisch sind, wird auch ihre Kommunikation nicht effektiv sein (Buda, 2012).

Bei der Gestaltung des Krippenalltags ist es wichtig, eine verlässliche, stabile Bindung zu entwickeln, die kindliche Persönlichkeit zu akzeptieren, und Offenheit und Interesse für die sprachlichen Erscheinungsformen des Kindes zu zeigen (Grimm, 2003, S. 62). Die Sprachentwicklung des Kindes wird am effektivsten durch für das Kind relevante Interaktionen unterstützt, die seine Aufmerksamkeit und sein Interesse wecken und erhalten. Die Kommunikation sollte mit den Bildern und Aktionen koordiniert werden, die zu ihrem Verständnis erforderlich sind, und das Kind sollte aktiv in die Interaktionen einbezogen werden. Von Anfang an hängt die Sprachproduktion der Kinder von den Erwachsenen ab, denn es heißt, „der Wortschatz der Kinder folgt der Menge der gehörten Sprache“ (Cole & Cole, 2003, S. 333). Neben dem quantitativen Erscheinen der Sprache zählt auch ihre Qualität, denn aus längeren Sätzen lernen sie implizit grammatische Regeln (Hoff-Ginsberg, 2000, S. 482). Der kindliche Spracherwerb kann von Erwachsenen mit einer Vielzahl an Strategien unterstützt werden. Davon heben die Autorinnen die folgenden hervor: Fragen bezüglich eines Themas stellen, mögliche Antworten, komplexe Zusatzantworten oder Reaktionen, die implizit Fehler korrigieren (Farrar, 1992; Saxton, 2000), und sie untersuchen ihre Anwendung im Krippenalltag.

3. Erhebung

3.1. Untersuchung im Rahmen von Aktionsforschung

In der kollaborativen Aktionsforschung geht es darum, Lehren und Lernen wirksamer zu gestalten (Posch, 2019, S. 190), um die Qualität des Unterrichts zu steigern. Dies gilt natürlich auch für den tertiären Bereich. In Ungarn werden für die frühkindliche Erziehung Erzieher*innen in diesem Bereich ausgebildet. Wie sensibel ihre Aufgabe ist und wie wichtig ihre

Ausbildung ist, wurde in den vorangegangenen Kapiteln erörtert. Um den Spracherwerb der Kinder zu unterstützen, müssen bewusst geplante, qualitativ hochwertige Interaktionen angeboten werden, die den Kindern genug Input liefern. Ziel dieser Forschung ist es, die Strategien von Erzieher*innen zur Unterstützung der kindlichen Kommunikation aufzuzeichnen, deren Umsetzung mithilfe von Fragebögen auf Basis der Fachliteratur untersucht wurde. Die erwartete Relevanz unserer Forschung liegt in der Verwertung der Ergebnisse und anhand dieser in der Etablierung von Programmen und fachlich-methodischen Vorschlägen zur Stärkung der Kommunikationskompetenz von Erzieher*innen. Die Kreativität, Angemessenheit und Vielfalt der Sprachförderung, die auch die Unterschiede zwischen den Kindern berücksichtigt, korreliert signifikant mit der Zunahme des kindlichen Wortschatzes (Klein, 2013). Mewald (2021, S. 92) betont, dass Lesson Study (LS) eine Form der kollaborativen Praxiserforschung ist, die Forscher*innen und Lehrer*innen in einen aktiven Prozess einbindet, in dem auch die Lernenden eine partizipative Rolle spielen, denn dabei kann das Lernen sichtbar gemacht und durch die gewonnenen Kenntnisse können die Lernprozesse optimiert werden. LS wurde in unserer Forschung in den folgenden Bereichen wirksam eingesetzt: Den Studierenden wurden Interaktionstechniken vorgestellt, die sie in den Übungsinstituten, wo sie ihr Praktikum verbrachten, bewusst einsetzten. Danach fand ein Gespräch über ihre Erfahrungen statt, wobei auch Modifizierungen vorgeschlagen wurden. Anhand dieser Gespräche und der Dannenbauerschen (1999) Interaktionstechniken wurde ein Fragebogen entwickelt.

Name	Funktion	Beispiel
Präsentation	Häufiges Anwenden der Zielform	Siehst du <i>den</i> Baum? <i>Den</i> grünen? Ja, <i>den</i> grünen!
Paralleles Sprechen	Verbalisation kindlicher Intentionen	Möchtest du das rote Auto? Ach ja, sicher das große da. Das da?
Linguistische Marker	Verbalisation beobachteter situationeller Merkmale	Ja, eine <i>Schaufel</i> . Lass die <i>Schaufeln</i> nicht im Sandkasten.
Alternative Fragen	Sprachstrukturen anbieten	<i>Gibst</i> du mir den Löffel? <i>Gib</i> mir den Löffel her!

Tabelle 1: Vor den kindlichen Äußerungen

Name	Funktion	Beispiel
Expansion	Kindliche Äußerungen ergänzen, neue Strukturen einbauen	Wauwau fort. Ja, der Hund ist wegge- laufen. In sein Haus.
Umformen	Kindliche Äußerungen umformen, neue Strukturen einbauen	Auto rausnehmen! Wollen wir das Auto rausholen?
Korrektion	Kindliche Äußerungen korrigieren	Hänschen gang in den Wald. Ging er in den Wald?
Imitierende Selbstkorrektio- on	Kindliche Äußerungen wiederholen, korrigieren	Hänschen gang in den Wald? Hänschen ging in den Wald.
Extension	Fortsetzung kindlicher Äußerungen	Mein Kleid. Ja, dein Kleid ist heute hübsch, hat eine schöne Farbe.

Tabelle 2: Nach den kindlichen Äußerungen

Diese wurden von Ritterfelds (2000, S. 419) Strategien zur Sprachförderung ergänzt:

1. ein Kind durch wissentliche Falschangaben zum Sprechen provozieren,
2. der Aufbau vertikaler Dialogstrukturen auf der Grundlage der Kohärenz von Sprechakten,
4. verlängertes gemeinsames Denken in verbalen Interaktionen, z. B. Rollenspiele, gemeinsame Problemlösung, Koordination gemeinsamer Aktivitäten,
5. Verwendung der Ammensprache (motherese),
6. weitere Kinder für die Vorbereitung der Kind-Kind-Interaktion in die Situation einbeziehen.

Da der Einsatz der oben erwähnten Techniken unabhängig von den jeweiligen Erstsprachen der Kinder beobachtet werden kann, konnten sie auch in dieser Untersuchung eingesetzt werden. Sie wurden den Studierenden, die die Beobachtungen durchführten, anhand von ungarischen Beispielen erklärt. Der Vorteil dieser Methode war, dass die Studierenden viel bewusster ihre eigenen Interaktionstechniken im Gespräch mit den Kindern erlebten, auch lernten sie einige dazu, die für sie neu waren.

3.2. Untersuchungsdesign

3.2.1. Methoden

Die Studie wurde mit Erzieher*innen in Kinderkrippen durchgeführt. Die Konzeption der Fragebögen wurde 2019 entwickelt. Im Anschluss an einen Pretest in vier Krippen wurden sie in überarbeiteter, elektronischer Form den Erzieher*innen im Schneeballverfahren zugesandt¹⁶. Das Datenblatt war leicht zu lesen und enthielt Multiple-Choice-Fragen, Ordinalskalen, Likert-Skala und einige offenen Textfragen. Der Fragebogen wurde von 60 Personen (30 % der Erzieher*innen in der Region Süd-Transdanubien) in gültiger Form ausgefüllt. Die Datenerhebung konzentrierte sich auf die Region Süd-Transdanubien. Obwohl nicht auf Landesebene, bietet sie doch die Möglichkeit, die Situation auf regionaler Ebene zu bewerten und zu reflektieren.

Anhand des von den Autorinnen entwickelten Interaktionsfragebogens wurden die Strategien von Erzieher*innen zur Förderung der Sprachentwicklung und der Kommunikationsfähigkeit untersucht. Der Fragebogen konzentrierte sich auf das Vorhandensein von Qualitätsindikatoren, das heißt, auf die Bedeutung und Angemessenheit der Kommunikation (Angemessenheit an das Alter, Bedürfnisse der Kinder), das zentrale Thema der Kommunikation und die geäußerten Einstellungen (z. B. Sicherung der Motivation, Aufmerksamkeit) sowie Steuerungstechnik und Freiheitsgrad der Kommunikation. Untersucht wurde außerdem, mit welcher Vielfalt und wie bewusst und effizient die frühkindlichen Fachkräfte die Kommunikationsinstrumente und -techniken in Krippensituationen einsetzen können. Nachdem die Erzieher*innen die Fragebögen zurückgeschickt hatten, führten die Autorinnen ein Gespräch mit ihnen. Auch während der Untersuchung waren sie für Nachfragen usw. zu erreichen.

3.2.2. Vorstellung und Analyse demografischer Daten

Die demographischen Angaben werden in der Tabelle 3 dargestellt. 41,67% (25) der Erzieher*innen besitzen einen Oberstufenabschluss¹⁷, 30% (18) ein Diplom und 28,33 % (17) einen Abschluss auf der mittleren Ebene. 68 % (35) der Befragten arbeitet seit weniger als 10 Jahren in diesem Beruf. Die Verfasserinnen erklären diese Tatsache damit, dass die Fragebögen, die im Internet erreichbar waren, eher von Vertreter*innen der jüngeren Generation ausgefüllt wurden. Zwischen dem Abschluss der

¹⁶ Wegen der COVID-Vorschriften war ein Besuch in den Krippen nicht möglich.

¹⁷ Abschluss nach einem Abitur kein Diplom.

Pädagog*innen und dem Einsatz von Sprachfördertechniken wurde keine direkte Korrelation gefunden.

Mehr als die Hälfte, 66,67 % (40), der Erzieher*innen arbeitet in Siedlungen mit fünf- bis zehntausend Einwohner*innen. Für die Siedlungsstruktur der Region Süd-Transdanubien sind kleinere Siedlungen typisch, für Dörfer sind Krippen eher weniger charakteristisch.

Die Antworten auf die Fragebögen zeigen deutlich die Dominanz der Gemeinden als Träger. Die Zahl der privaten Kinderkrippen wie der Betriebskrippen ist unbedeutend.

Die Mehrheit, 61 % (37), der Erzieher*innen hat 11-15 Kinder in ihrer Gruppe. Den Antworten zufolge ist die Zahl der Gruppen mit wenigen Kindern gering, was aber die Qualität und Quantität der Sprachentwicklung stark bestimmt. In der kleineren Gruppe hat der/die Erzieher*in mehr Zeit und Energie für jedes Kind. Sie haben mehr Möglichkeiten zur individuellen Sprachentwicklung und helfen kleinen Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Eine angemessene und ideale Gruppengröße bedeutet einerseits die Voraussetzung für eine optimale Entwicklung des Kindes, andererseits günstigere Arbeitsbedingungen und effizientere Arbeit für den/die Erzieher*in.

Die folgende Tabelle fasst die oben genannten Daten zusammen:

	n	%
weiblich	60	100
<i>Schulabschluss</i>		
MA	1	1,67
BA	17	28,33
Fachschule nach Abitur	25	41,67
Mittelstufe	17	28,33
<i>Arbeits Erfahrung</i>		
0-5 Jahre	27	45
6-10 Jahre	8	13,33
11-30 Jahre	8	13,33
31+ Jahre	17	28,33
<i>Ortstyp</i>		
Dorf	3	5
Kleinstadt	40	66,67
Großstadt	17	28,33

Träger		
Örtliche Selbstverwaltung	58	96,67
Privat	2	3,33
Anzahl der Kinder in einer Gruppe		
0-5	9	15
0-10	15	23,33
11-15	37	61,67

Tabelle 3: Demographische Angaben

3.2.3. Die Ergebnisse der Erhebung: Anwendung Sprachförder Techniken in den Krippen

Von den aufgelisteten Sprechakten Bitten, Instruieren, Erklären und Fragen sollten die Erzieher*innen die von ihnen am häufigsten verwendete Form nummerieren (von 5 am häufigsten bis zu 1 selten verwendet). Das Fragen hat die nachhaltigste Funktion bei der Entwicklung eines Dialogs, jedoch gab ein Drittel (n=16) der Pädagog*innen an, es sehr selten, weitere 16 sagten, es mäßig zu nutzen, und nur 11 von ihnen markierten eine häufige Verwendung. Es ist wichtig zu betonen, dass eine Kommunikation nicht ohne Fragen initiiert und aufrechterhalten werden kann. Bitten wird als die wichtigste aller Aktivitäten aufgrund eines höflichen Verhaltens angegeben, kommt jedoch das Kind der Bitte nach, bedeutet es nicht unbedingt einen Sprechakt, erzeugt nicht implizit eine Sprechsituation. Man kann mit der Ausführung einer Tätigkeit auch richtig reagieren und die Situation abschließen. Die Funktion der Anweisung ähnelt der Bitte, was ihr Ergebnis in der Kommunikation betrifft, nur Ton und Stil unterscheiden sich. Erklären wird auch oft in der Kommunikation mit Kindern eingesetzt, aber hier liegt der Schwerpunkt auf dem Verstehen und weniger auf dem gemeinsamen Interagieren.

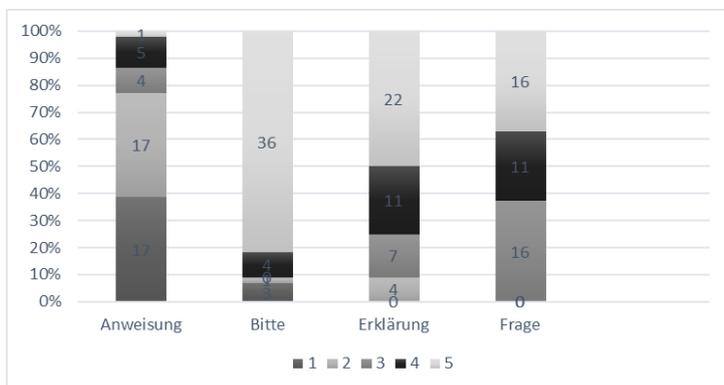


Diagramm 1: Präferierte Kommunikationsformen

Die Techniken, die in der Tabelle 1 aufgelistet wurden, unterstützen ebenfalls den kindlichen Spracherwerb. Die folgenden Techniken wurden zur Wahl gegeben, doch die Erzieher*innen konnten auch ihre eigenen Techniken angeben:

1. Präsentation: Häufiges Anwenden der Zielform (z. B. Siehst du das Auto? Das rote Auto? Das rote!)
2. Parallelsprache: Die Gesten des Kindes in die Sprache einbeziehen
3. Bewusster und emphatischer Einsatz sprachlicher Markierungen (z. B. Siehst du, der Schnee ist weiß? Ist er kalt? Testen wir ihn mal?)
4. alternative Sprachstrukturen anbieten (z. B. Siehst du das Baby? Siehst du hier ein Baby?)

Den Antworten zufolge werden die Präsentation und die parallele Rede am häufigsten verwendet, gefolgt von den Sprachmarkern. Das Angebot alternativer Sprachstrukturen wird von den wenigsten angegeben, allerdings beträgt der Unterschied 2 %. Gerade die Angebote helfen dabei, andere Sprachstrukturen zu verstehen, und sie etablieren einen anspruchsvollen Sprachgebrauch. Die sprachliche Entwicklung des Kindes wird durch das vielfältige methodische Repertoire optimal unterstützt. Verschiedene Methoden berücksichtigen die verschiedenen Bedürfnisse der Kinder und können dieselben Inhalte auf vielfältige Weise vermitteln, was die Grundlage für ein präziseres Sprachverständnis und eine Voraussetzung für ein besseres Speichern ist.

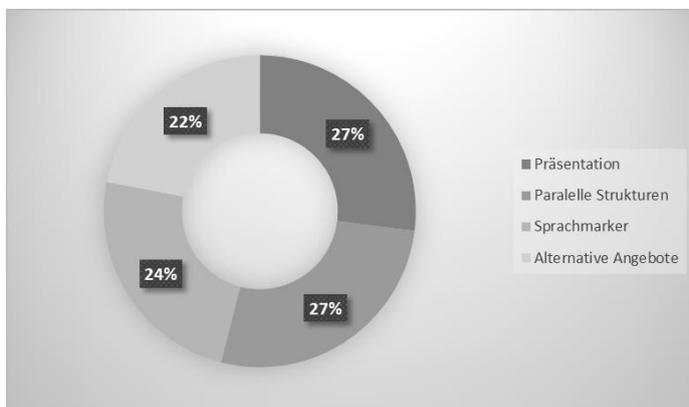


Diagramm 2: Anwendung diverser Sprachmittel in der Sprachförderung

In der nächsten Frage des Fragebogens gaben die Erzieher*innen an, mit welchen Techniken sie auf die Äußerungen eines Kindes reagieren:

1. Erweiterung mit Adjektiven, Platzhaltern usw.
2. Umwandeln und eine andere Struktur anbieten
3. Korrektur der kindlichen Äußerung
4. Imitation und Korrektur der kindlichen Äußerung
5. Fortsetzung der kindlichen Äußerung



Diagramm 3: Reaktionen auf die kindlichen Äußerungen

Die Erweiterung dominiert als Technik, gefolgt von der Fortsetzung und dem Umformen. Die Korrektur und Imitation spielen die geringste Rolle, obwohl Fehler und ihre dem Alter der Kinder entsprechende Korrektur aus dem Spracherwerb nicht wegzudenken sind.

Sprache kann durch Anwendung und Übung erlernt werden. Ein weiterer wichtiger Bestandteil des Spracherwerbs ist, dass Kinder lernen, ihre Sprachkenntnisse in Alltagssituationen angemessen einzusetzen. Dies

hängt mit der Entwicklung pragmatischer Kompetenzen zusammen. Die nächste Frage richtete sich darauf, welche Hilfsmittel die Erzieher*innen zur Motivation der Kinder in der Gruppe einsetzen, um ihre Sprech- und Kommunikationsbedürfnisse zu wecken:

1. Eindeutig falsche Informationen, damit das Kind sie korrigieren kann (z. B. Der Apfel ist lila.)
2. Dialoge mithilfe eines Veranschaulichungsmittels entwickeln und aufrechterhalten (z. B. Bilderbuch, Handpuppe)
3. Gemeinsam mit Kindern über eine Problemlösung nachdenken, gemeinsam eine Sache beobachten, gemeinsam eine Aktivität besprechen
5. Kinder in das Gespräch einbeziehen und die Kontrolle über das Gespräch übergeben

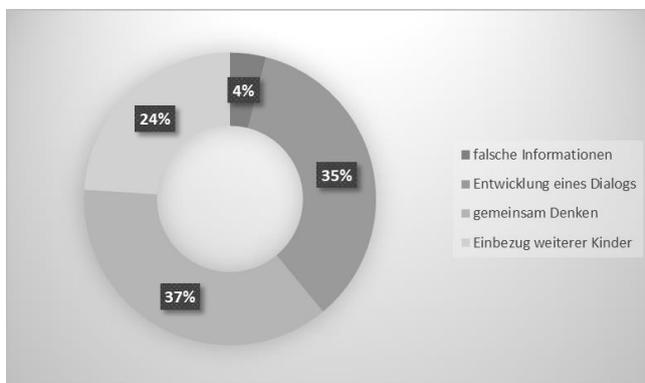


Diagramm 4: Techniken der Motivation zu Äußerungen

Auf der Grundlage der Angaben im Diagramm 4 können wir behaupten, dass die Methoden des gemeinsamen Denkens und der Entwicklung von Dialogen gut bekannt sind und von Erzieher*innen oft verwendet werden. Leider nutzen nur wenige die Kommunikationsmöglichkeiten durch die Gruppenbildung und das Übergeben des Rechts des Lenkens. Nur wenige der befragten Pädagog*innen beziehen neue Kinder in ein Gespräch ein und ermutigen die Kinder, indem sie einen Schritt zurücktreten, sich auf einen unabhängigen Dialog einzulassen. Die Einbeziehung falscher Informationen wurde von den Befragten kaum angegeben. Diese Strategie scheint Besorgnis ausgelöst zu haben, obwohl die Kinder wirklich Spaß daran haben. Sie lachen über den „Unsinn“, den sie auch kennen, und konkurrieren miteinander, um die Fehlinformationen zu korrigieren.

Unsere letzte Frage richtete sich auf die Einstellung der Proband*innen zur sogenannten Ammensprache (oder motherese). Sie führt die Kleinkinder in die Welt der Sprache und des Sprachgebrauchs einer bestimmten Kultur ein. Sie ist in irgendeiner Form in jeder Kultur der Welt präsent, daher ist sie ein kulturell abgeleitetes und konventionalisiertes, aber kein universelles Phänomen, da jede Sprache ihre eigene Ammensprache hat. „Die besondere Bedeutung des Begriffs kann auch das behutsame Umarmen (!) des kindlichen Spracherwerbsprozesses im sprachlichen Sinne bedeuten.“ (Koós, 2017, S. 97). Ihre wichtigsten Merkmale sind hohe Töne, hinterfragende Intonation an den Satzenden, langsames Sprechen und die Verwendung längerer Pausen (Lengyel, 1981, S. 122; Réger, 2002, S. 18). Was gesagt wird, ist orts- und zeitgebunden, auf die Situation beschränkt, bezieht sich auf Gegenstände, Personen und Handlungen, die für das Kind wichtig sind, enthält viele Wiederholungen, verwendet eine einfache Morphologie und Syntax und ist in seinem Vokabular an die Kommunikationssituation gebunden (Gósy, 2005, S. 298). Wir heben die Melodie der Ammensprache hervor, die den Kleinen Informationen ohne Worte übermittelt. Eltern und Erzieher*innen verwenden instinktiv ihre sprachlichen und nicht-sprachlichen Elemente, wie z. B. Mimik und Gestik, um sich an die Zeichen des Kindes anzupassen. Experimente beweisen, dass Säuglinge der Ammensprache mehr Aufmerksamkeit schenken als Gesprächen von Erwachsenen und sich länger an diejenigen erinnern, die sich mit ihnen in der Ammensprache unterhalten (Fernald, 1985). Dieser vereinfachte, rhythmische, sich wiederholende sprachliche Input identifiziert sprachliche Schlüsselemente, erleichtert die Erfassung von Sprachlauten, segmentiert den Sprachstrom in Wörter und reguliert die Interaktion (Klann-Delius, 1999). Er erweckt und hält die Aufmerksamkeit der Kinder für Sprache und Kommunikation, weckt das Bedürfnis, eine ähnliche Beziehung zu initiieren, und bietet den minimalen Input für das Erreichen der nächsten Ebene (Kátainé, 2008). Die Ammensprache (motherese) wird von der überwiegenden Mehrheit, nämlich 85 % (n=51) der Erzieher*innen verwendet und nur 15 % (n=9) halten sie für schädlich. Sie kann helfen, wenn der/die Erzieher*in den Sprachstil und die Ausdrucksweise des Kindes zu Hause kennt und sie anwendet, um die emotionalen Probleme der Trennung von den Eltern zu lösen. Später, wenn sich die Kleinen sicher fühlen, können sie auf die in der Gruppe verbreiteten Sprachversionen umsteigen.

4. Zusammenfassung und Implikationen

In unserer Studie wurden anhand der Ergebnisse einer Fragebogenerhebung die Strategien von Erzieher*innen zur Förderung der kindlichen Kommunikation untersucht. Es kann festgestellt werden, dass die Arbeit mit Kindern und Familien neben dem entsprechenden Fachwissen auch Fähigkeiten erfordert, die eine effektive Kommunikation zwischen den

Partner*innen (Erwachsener-Erwachsener, Erwachsener-Kind, Kind-Kind) gewährleisten und die Möglichkeit schaffen, Kommunikationsressourcen und -kompetenzen zu entwickeln. Im Mittelpunkt der frühen zwischenmenschlichen Beziehungen steht die gegenseitige Zusammenarbeit, die die sozial-emotional-intellektuelle und in engem Zusammenhang damit die sprachliche Bildung in den frühen Jahren maßgeblich beeinflusst. Kinder erwerben Sprache durch Input und Feedback zu ihren sprachlichen Ausdrucksformen. Dieser Prozess wird besonders dadurch gesteuert, dass die kindlichen Ausdrücke aufgegriffen, richtig wiederholt und/oder erweitert werden. Die Vielseitigkeit der Techniken und die Komplexität der Äußerungen der Erzieher*innen ergeben neben einem entsprechenden quantitativen auch einen qualitativ hochwertigen Input. Laut Erhebung verwenden Erzieher*innen eher einen Sprachstil, der zwar eindeutig einen netten und höflichen Umgang mit den Kindern zeigt, Kreativität und Kombination werden jedoch eher weniger gefördert. Man könnte den Kindern auch in diesem frühen Alter mehr zutrauen, wie zum Beispiel, dass sie einfache Fragen beantworten können und so ein Dialog entwickelt werden kann. Es wäre sinnvoll, unterschiedliche Strukturen anzubieten, um durch die höheren Sprachkompetenzen der Erwachsenen die Kinder zu entwickeln, und natürlich sollte man das Imitieren beidseitig (Kind und Erwachsene) verwenden. Kinder lernen leichter Wörter, Wendungen und Konstruktionen, wenn sie sie an etwas Bekanntes, Humorvolles, auf jeden Fall an etwas mit Emotionsgehalt binden können. Humor hat in diesem Rahmen eindeutig Platz, auch wenn man etwas auch für die Kinder eindeutig Falsches sagt, was mit Lachen quittiert werden kann und was man sich viel schneller merken kann. Die hier genannten Techniken zur Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit unterscheiden sich im Alltag nicht in allen Fällen eindeutig. Es ist wichtig, dass man die sprachlich angemessene Strategie wählt, die die Entwicklung aller Kinder unterstützt, basierend auf dem Tagesablauf und auf der Grundlage der Beobachtungen der Kinder (Motsch 2017). Da die Autorinnen dieses Artikels im Bereich der frühkindlichen Erziehung Studierende ausbilden, werden diese Ergebnisse ihren Niederschlag in ihrer Ausbildung finden, indem die erwähnten Techniken mit größerer Betonung in den Lehrveranstaltungen und auch in den Fortbildungen erscheinen. Auch war die enge Mitarbeit mit den Student*innen im ganzen Prozess der Erhebung sehr lehrreich, denn sie nahmen an der Planung teil, entwickelten gemeinsam die Fragebögen und halfen bei ihrer Auswertung mit. Dadurch wollten die Autorinnen die Bewusstmachung und das reflektive Betrachten von Techniken erreichen, denn sie fördern den Spracherwerb der Kinder und versetzen sie in die Lage, sich zu äußern.

In Bezug auf den Kind-Erwachsenen-Schlüssel ist es bei dieser Altersklasse wichtig, wirksame, das Sprechen unterstützende Techniken zu verwenden. Dass diese Techniken nicht instinktiv entstehen und dass sie gerade bei der Sprachförderung der Kleinen eine wichtige Rolle spielen, liegt auf der Hand. Die professionelle Kommunikation und kompetente Sprachentwicklungstätigkeit der Erzieher*innen ergibt sich aus dem Zusammenspiel folgender Faktoren: a) explizites, wissenschaftlich-theoretisches Wissen, b) implizites Erfahrungswissen, c) kompetenzorientierte Verfahren. Entscheidend für die kindliche Entwicklung ist der Grad der pädagogischen Kommunikation, der durch gruppenmethodische Trainings (z. B. Workshops, Trainings, Encounter-Gruppen, etc.) effektiv gefördert werden kann, um theoretisches Wissen und kommunikative Fähigkeiten zu verbinden. In diesen liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklung von Fähigkeiten und/oder Wissen sowie der Änderung von Einstellungen. Gemeinsames Merkmal dieser Methoden ist, dass sie in einer geschützten Umgebung stattfinden, auf der Aktivität der Teilnehmer*innen aufbauen und ein selbsterfahrungs-basiertes Lernen ermöglichen (Buda, 2002).

Gruppenmethoden stehen im direkten Kontakt mit Alltagssituationen, sodass das Gelernte leicht auf reale Situationen adaptiert werden kann (Lakner, 2016). Sie stärken das Selbstvertrauen, die Risikobereitschaft, verbessern die Kommunikation und Zusammenarbeit. Sie können auch allgemeine menschliche Werte und ethische Überlegungen an die Oberfläche bringen, die dann in der praktischen Arbeit (auch auf Organisationsebene) angewendet werden können (Buda, 2002). In selbstgesteuerten Situationen können Kommunikationsfähigkeiten getestet, analysiert und reflektiert werden. Reflexion ist besonders wichtig, da Feedback eine hohe Reifungs- und Korrekturwirkung hat. Empathie, Selbsterkenntnis und Introspektionsfähigkeit sind entscheidend bei der Entwicklung von Kommunikationskompetenzen, auch der Gruppeneffekt kann diese stark entwickeln. Diese Kompetenzen umfassen somit sowohl das System des theoretischen Wissens als auch die Art und Weise, wie es in die Praxis umgesetzt wird. Erfahrungen aus unterschiedlichen Disziplinen verlagern den Fokus der frühen zwischenmenschlichen Beziehung zwischen Erzieher*innen und Kind hin zu einer Reziprozität zwischen ihnen. Diese Verbindung zwischen ihnen kann als dyadisch betrachtet werden, mit sich gegenseitig prägenden, entwickelnden und ergänzenden Wirkungen (Dornes, 2002). Kinder erleben die verbale Umgebung als sicher und fürsorglich, in der die Bezugsperson das Kind verbal umgibt, sich sensibel und flexibel an seinen Spracherwerb, sein kognitives und sozio-emotionales Niveau anpasst und die weitere Verfeinerung und Entwicklung seiner Sprachkompetenz mit anregt.

Aus diesem Grunde ist es wichtig, dass die Erzieher*innen sich ihrer eigenen Kommunikationsmuster, ihres eigenen Sprachgebrauchs sowie Kodierungssystems (z. B. Gedanken in Wortsymbole, Körperbewegungen, Mimik und Gestik umwandeln) bewusst sind.

Weiterbildungskonzepte für Fachkräfte der Frühpädagogik sind ein wichtiger Bestandteil der Qualitätsentwicklung und -sicherung. Die Fortbildung sollte lebendig und ansprechend sein und mit der eigenen beruflichen Praxis der Teilnehmer verknüpft sein (Salmon et al., 2015). Auch sollten sie durch Erhebungen begleitet werden, denn gerade die Erziehung in der frühen Kindheit gewinnt aus den bekannten sozio-ökonomischen Gründen immer mehr an Gewicht.

Literatur

Barton, M. E. & Tomasello, M. (1994). The rest of the family: the role of siblings and fathers in early childhood development. In C. Gallaway & B. J. Richards (Eds.), *Input and Interaction in Language Acquisition* (109-134). Cambridge University Press.

Bimbó, Z. (2015). A korai évek nevelését szolgáló tevékenységek. In Á. Nyitrai (Hrsg.), *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből 2.* (7-19). Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

Buda, B. (2012). *Empátia. A beleélés lélektana*. L'Harmattan.

Buda, B. (2002). A személyiségfejlődés és a személyiségfejlesztést szolgáló csoportmódszerek (Nemzetközi szakirodalmi helyzetkép). In B. Buda (Hrsg.), *A mentálhigiéné szemléleti és gyakorlati kérdései*. (Újabb tanulmányok) (53-76). Animula.

Bugán, A. (1996). Pedagógia, pszichológia és társadalom. In E. Bagdy (Hrsg.), *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai* (11-34). KLTE Pszichológiai Intézet.

Butzkamm, W. & Butzkamm, J. (2008). *Wie Kinder sprechen lernen*. Francke.

Cole, M. & Cole, S. R. (2003). *Fejlődéslelektan*. Osiris.

Dannenbauer, F. M. (1999). Grammatik. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (106-161). Reinhardt UTB.

Dornes, M. (2002). *A kompetens csecsemő*. Pont Kiadó.

Farrar, M. J. (1992). Negative Evidence and Grammatical Morpheme Acquisition. *Developmental Psychology*, 28 (1), 90-98.

- Fernald, A. (1985). Four-month-old infants prefer to listen to motherese. *Infant Behavior & Development*, 8(2), 181–195. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(85\)80005-9](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(85)80005-9).
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris.
- Grimm, H. (2003). *Störungen der Sprachentwicklung*. Hogrefe.
- Hoff-Ginsberg, E. (2000). Soziale Umwelt und Sprachenlernen. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*, CIII, Band 3, Sprachentwicklung (463-494). Hogrefe.
- Horváthová, K. & Szókö, I. (2015). A pedagógiai kommunikáció és a pedagóguskommunikációs kompetenciája. In G. Juhász, Á. Nagy, T. Strédl & A. Tóth-Bakos (Hrsg.), *Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho - "Inovácia a kreativita vo vzdelávaní a vede" – Sekcie pedagogických vied*. (268-280). Univerzity J. Selyeho.
- Klann-Delius, G. (1999). *Spracherwerb*. Metzler.
- Koós, I. (2017). A dajkanyelvnek is nevezett terminus technikus magyar nyelvű speciális jelentéstartalma In R. Hajba & P. Tóth (Hrsg.), „*A véges végtelen*”. *Tanulmányok Vörös Ferenc 60. születésnapjára*. Savaria University Press.
- Klein, Á. (2013). *Utak a kétnyelvűséghez*. Tinta Kiadó.
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (2019). A gyermekek napközbeni ellátása, 2018. *Statisztikai tükrök*. KSH. URL: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/kisgyermnapkozbeni/kisgyermnapkozbeni18.pdf>
- Lakner, S. (2016). *A felnőttképzési módszerek jelentősége és kihívásai az emberi erőforrás fejlesztési gyakorlatban*. Lartco Consulting.
- Lengyel, Zs. (1981). *A gyermeknyelv*. Gondolat.
- Mewald, C. (2021). Autonom und interaktiv: Lesson Study als Grundlage für die Entwicklung authentischer Lernmaterialien für den Spracherwerb. In R. Zanin, F. Rauch, A. Schuster, C. Lechner, U. Stadler-Altman, & J. Drumbl (Hrsg.) (2021), *Herausforderung Sprache in Kindergarten, Schule und Universität. Beiträge zu Aktionsforschung, Lesson Study und Learning Study 1*, (S. 87-106). Praesens-Verlag, Wien
- Motsch, J. (2017). *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht*. 4., völlig überarbeitete Edition. Reinhardt.
- Murray, A. D., Fees, B. S., Crowe, L. K., Murphy, M. E. & Henriksen, A. L. (2006). The Language Environment of Toddlers in Center-based Care versus Home Settings. *Early Childhood Education Journal*, 34 (3), 233-339.
- Pléh, Cs. (2006). A gyermeknyelv. In F. Kiefer (Hrsg.), *A magyar nyelv*. (753-781). Akadémiai Kiadó.

- Pléh, Cs., Palotás, G., & Lőrík, J. (2002). *PPL Nyelvfeljedési szűrővizsgálat*. Akadémiai Kiadó.
- Réger, Z. (2002). A gyermeknyelvi utánczás kutatása a pszicholingvisztikában. Egy új szempont. *Pszichológia* 6(1), 93-134.
- Ritterfeld, U. (2000). Welchen und wieviel Input braucht ein Kind? In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*. CIII, (Bd. 3), Sprachentwicklung (403-432). Hogrefe.
- Salmon, G., Gregory, J., Lokuge, D. & Kulari, R. (2015). Experiential online development for educators: The example of the Carpe Diem MOOC. *British Journal of Educational Technology* 46 (3), 542–556.
- Saxton, M. (2000). Negative evidence and negative feedback: immediate effects on the grammaticality of child speech. *First Language* 20, (60, Pt3), 221–252. <https://doi.org/10.1177/014272370002006001221>.
- Walter-Laager, C., Flöter, M., Geißler, C., Petritsch, M. & Pözl-Stefanec, E. (2019). *Grazer Interaktionskala für Kinder unter drei Jahren (GraziLAs 0-3). Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kindern feststellen und weiterentwickeln. Messinstrument für Interaktionsqualität in außerhäuslichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen*. Karl-Franzens-Universität Graz.
- Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Pahl-Rugenstein.
- Wirts, C., Wildgruber, A. & Wertfein, M. (2017). Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (115-147). Springer.
- Zimmer, D. E. (1988). *So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachenstehung, Sprache & Denken*. Haffmans.
- Zrinszky, L. (2002). *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. ADU-Fitt Image. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/ip_22_5169 (heruntergeladen am 05. 10. 2022.)

Unterricht und Schule

Grüne und nachhaltige Chemie im Chemieunterricht der Sekundarstufe II – Erfahrungen eines mehrjährigen Projekts Partizipativer Aktionsforschung

Michael Linkwitz & Ingo Eilks

Abstract

Im vorliegenden Beitrag wird ein fünfjähriger Aktionsforschungsprozess beschrieben, der zu einem Unterrichtskonzept geführt hat, das die grüne Chemie als Leitlinie eines Chemie-Curriculums für die Sekundarstufe II über mehrere Monate definiert. Die Unterrichtsreihe mit dem Titel „Von der Zuckerrübe zu biologisch abbaubaren Kunststoffen“ wurde in Oberstufenkursen über mehrere Jahre systematisch entwickelt. Ziel der Reihe ist die Vermittlung von Grundanliegen einer grünen und nachhaltigen Chemie, aber auch der experimentellen Erschließung grüner Synthesewege. Das realisierte Aktionsforschungsmodell kann als Hybridmodell zwischen lehrer*innenzentrierter und kollaborativ-partizipativer Aktionsforschung gesehen werden. Die Initiative zur Entwicklung der Unterrichtseinheit ging in diesem Fall von einer Lehrkraft aus, die Entwicklung erfolgte sukzessive im Austausch mit anderen Lehrkräften einer Aktionsforschungsgruppe und basierend auf den Rückmeldungen der beteiligten Schüler*innen. Die Ergebnisse bestärken den Ansatz, grüne und nachhaltige Chemie nicht nur temporär zu thematisieren, sondern sukzessive auch mit anderen Inhaltsfeldern zu verknüpfen und ein durchgängiges „grünes“ Chemie-Curriculum für die Sekundarstufen I und II zu entwickeln. Dieser Beitrag beschreibt diese Notwendigkeit aus der Sicht der Aktionsforschungslehrkräfte; es werden der Prozess der Aktionsforschung, die Ergebnisse und Erfahrungen zusammengefasst und reflektiert.

1. Einleitung

Bildungsziele für das Fach Chemie werden in aktuellen Bildungsstandards unter anderem folgendermaßen beschrieben:

„Der Chemieunterricht leistet einen Beitrag zur sozialen, ökonomischen und ökologischen Bildung. Themen der Umweltzerstörung und des Umweltschutzes haben fast ausnahmslos auch einen chemischen Kontext und werden gesellschaftlich und politisch stark diskutiert. Es ist daher unabdingbar, dass die Lernenden ein chemisches Grundverständnis der Eigenschaften von Stoffen und Produkten und insbesondere möglicher persönlicher wie auch ökologischer Gefährdungen durch diese entwickeln. Insbesondere die gesundheitliche, ökonomische, ökologische und gesellschaftliche

che Einschätzung und Bewertung von Stoffen und Sachverhalten fordert eine Kompetenzentwicklung der Lernenden im Fach Chemie.“ (KMK, 2020)

Die genannten drei Bereiche Ökonomie, Ökologie und Soziales sind dem Drei-Säulen-Modell der Nachhaltigkeit entnommen. So wird gefordert, Aspekte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) stärker in den Mittelpunkt des Chemieunterrichts zu rücken. Allerdings gibt es zur Kompetenzentwicklung von Lernenden zur BNE im Chemieunterricht bislang wenige in sich konsistente und ganzheitliche Konzepte jenseits isolierter Thematiken und Unterrichtsvorschläge. So findet man in der Literatur zwar einzelne Einheiten, z. B. zu Biotreibstoffen oder -kunststoffen, diese werden aber nur selten explizit mit theoretischen Ansätzen einer BNE verbunden (z.B. in Burmeister, Rauch & Eilks 2012, MacKellar et. al. 2020 oder Ballard & Reid Mooring, 2021). Curricula, die die Grüne und Nachhaltige Chemie systematisch in den Chemieunterricht integrieren, existieren dagegen bisher weder in Deutschland noch in vergleichbaren Schulformen im Ausland, auch wenn Lehrkräfte generell offen für eine Einbeziehung in das Curriculum wären (Burmeister, Schmidt-Jacob & Eilks, 2013).

Dieser Fehlstand hat uns 2016 dazu veranlasst, ein Projekt Partizipativer Aktionsforschung zu initiieren, um Grüne und Nachhaltige Chemie systematisch in den Chemieunterricht der Sekundarstufe II zu integrieren. Die einzelnen Unterrichtsbausteine verstehen sich dabei als Bestandteile eines Unterrichtskonzepts, das die Grüne und Nachhaltige Chemie als übergeordnetes Bildungsziel der gymnasialen Oberstufe definiert. Dieses Kapitel gibt Einblicke in die Erfahrungen dieses mehrjährigen Projekts und schließt mit einem Ausblick.

2. Partizipative Aktionsforschung in der Fachdidaktik

Es gibt verschiedene Vorschläge, curriculare Entwicklung, Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Bildungsbereich zusammenzubringen. Zentral sind dabei die Frage der Rollen der beteiligten Akteur*innen und die Verbindung von Praxis und Forschung. Bezogen auf die Naturwissenschaftsdidaktik gibt es unter diesen Ansätzen auch eine große Bandbreite an Formen von Aktionsforschung (Laudonia et al., 2018). Ein solches Modell ist das von Eilks und Ralle vorgeschlagene Modell Partizipativer Aktionsforschung für die Fachdidaktiken (Eilks & Ralle, 2002).

Ziel dieses Forschungsmodells ist es, Ergebnisse abzuleiten, die breit anwendbar sind und auf empirischen Beobachtungen von Praktiker*innen basieren. Die Methode zielt auch darauf ab, die Handlungen der beteiligten Praktiker*innen zu verbessern. Für den pädagogischen Bereich bedeutet dies sowohl die Entwicklung von Curricula für reale Situationen in einzelnen Lerngruppen als auch eine entsprechende Weiterbildung der beteilig-

ten Lehrer*innen im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses.

Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Grundlagen, Ziele und den zyklischen Prozess aus Entwicklung und Forschung, der in Gruppen von Lehrkräften aus verschiedenen Schulen stattfindet, um gemeinsam Unterricht zu entwickeln und dabei allgemeine Erkenntnisse zu generieren.

Zu Beginn des Prozesses werden neue Lehransätze entworfen. Diese werden so früh wie möglich eingesetzt und getestet, um zu sehen, ob sie das Potenzial haben, das identifizierte Problem in der Unterrichtspraxis zu lösen. Jeder Zyklus wird analysiert und bewertet und umfasst die Perspektiven aller Beteiligten (unterrichtende Lehrkräfte, Aktionsforschungsgruppe, Lernende und begleitende Personen). Die einbezogene Praxis wird dann immer mehr erweitert und letztlich über die Aktionsforschungsgruppe hinaus, etwa über Fortbildungen und Publikationen, verbreitet (Abb. 2). Im hier beschriebenen Fall wurde das Konzept von einem Lehrer (M.L.) entwickelt und in die Aktionsforschungsgruppe hineingetragen, die dann die weiteren Zyklen der Entwicklung begleitet hat. Es wurden mehrere Zyklen durchgeführt, die zur Erweiterung und Optimierung des Materials beitragen sollten.



Abbildung 1: Partizipative Aktionsforschung – Schema des Forschungsmodells nach Eilks und Ralle (2002)

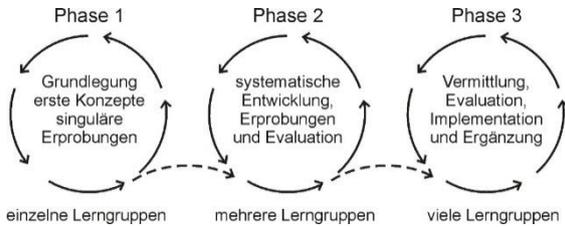


Abbildung 2: Phasen im Modell der Partizipativen Aktionsforschung nach Eilks und Ralle (2002)

3. Zielsetzung des Projekts

Für die Umsetzung von Nachhaltigkeit in der Chemie gibt es verschiedene Vorschläge. Das wohl bekannteste Beispiel ist das Konzept der Grünen Chemie (*Green Chemistry*), einem Forschungsgebiet, das sich der Erschließung Abfall vermeidender, Material und Energie sparender, umweltverträglicher und sicherer industrieller Produkte und Prozesse widmet. Maßgeblich für die Etablierung dieser Grünen Chemie waren in den 1990er Jahren die Arbeiten von Anastas und Warner (1998) und die von ihnen vorgeschlagenen 12 Prinzipien einer Grünen Chemie. Mittlerweile werden mit dem Begriff der Grünen Chemie auch ganzheitlichere Ansätze verbunden, die über die ursprünglich einmal mehr oder weniger rein technische Seite der 12 Prinzipien hinausgehen. So hat sich neben dem zunächst insbesondere in den USA geprägten Begriff der Grünen Chemie in Europa der Begriff der Nachhaltigen Chemie etabliert. Die Übergänge sind heute fließend (Zuin et al., 2021), sodass man im internationalen Rahmen, etwa dem im Mai 2019 vom Umweltprogramm der Vereinten Nationen (UNEP) vorgestellten Global Chemical Outlook II, zunehmend von *Green and Sustainable Chemistry* (GSC) spricht und ein explizites Lernen hierüber fordert (UNEP, 2019).

Auch die deutschen Bildungsstandards für das Fach Chemie in der Sekundarstufe II formulieren als ein Ziel des Chemieunterrichts die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) (KMK, 2020). In Anbetracht der von Bildungsplänen und der UN formulierten Bedeutung von BNE und den damit verbundenen Zielen verwundert es, dass das Thema „Grüne und Nachhaltige Chemie“ bisher erst wenig im Chemieunterricht angekommen zu sein scheint. Dies gilt umso mehr, wenn es konkret um eine Auseinandersetzung mit den Grundideen und Prinzipien der Grünen Chemie geht. Durchgängige Curricula, die Grüne und Nachhaltige Chemie systematisch in den Chemieunterricht der Sekundarstufe integrieren, existieren bislang nicht.

Hier setzt das vorgestellte Projekt an. Eine Reihe von Unterrichtsbausteinen soll einen systematischen und durchgängigen Zugang zur Chemie aus der Perspektive der Grünen und Nachhaltigen Chemie realisieren. Dieser Zugang soll zeigen, wie eine Orientierung an Grüner und Nachhaltiger Chemie die Unterrichtspraxis erweitern und zu einem durchgängig veränderten Chemiecurriculum führen kann.

4. Implementation von Grüner Chemie in den Unterricht der Sekundarstufe II durch Partizipative Aktionsforschung

4.1. Konzeptionelle Grundlagen und Ziele

Ein zentraler Aspekt des Projekts ist, den Lernenden entlang konkreter und aktueller Beispiele von Produkten und Prozessen aus der Chemie mit gesellschaftlicher Bedeutung zu zeigen, wie moderne Chemie versucht, Umweltbeeinflussungen zu reduzieren und Ressourcen zu schonen. Dazu wurde zur Unterrichtsgestaltung die Grüne und Nachhaltige Chemie als Leitmotiv für eine Veränderung des Chemieunterrichts gewählt. Die Unterrichtsbausteine sollten so konzipiert werden, dass sie einerseits die Lehrplanvorgaben erfüllen und zum anderen die Vorstellungen der Grünen Chemie durchgängig in diese integrieren.

Weitere Gestaltungselemente wurden in der Aktionsforschungsgruppe ausgehandelt:

- Ausarbeitung von Materialien zu aktuellen grünen Verfahren und Methoden in der Synthesechemie,
- die Entwicklung neuartiger Schulversuche zur Biokatalyse – Versuche mit Lipase,
- die Entwicklung neuartiger Schulversuche zur Sono- und Mikrowellenchemie,
- Einbezug moderner Nachhaltigkeitsbewertungen, etwa Lebenszyklusanalysen (LCA),
- die Förderung von Bewertungs- und Kommunikationskompetenz durch Anwendung verschiedener Methoden, z. B. die Analyse und Gestaltung von Werbevideos und Werbetexten zu grünen Produkten.

4.2. Die Rolle von neuen Experimenten bei der Einbindung der Grünen und Nachhaltigen Chemie

Ein wesentliches Ziel bei der Entwicklung der Unterrichtsreihe war, die Ideen einer Grünen Chemie nicht nur zu diskutieren, sondern auch experimentell zu verdeutlichen. Viele grüne Synthesen, z. B. aus der pharmazeutischen Chemie, scheiden aufgrund ihrer Komplexität für eine Umsetzung im Unterricht der Sekundarstufe II aus. Die Milchsäure, ihre Ester und die Polymilchsäure sind jedoch gut geeignet, um die Grundprinzipien der Grünen und Nachhaltigen Chemie in der Schule zu verdeutlichen. An diesen Stoffen lassen sich einige der 12 Prinzipien der Grünen Chemie auch experimentell aufbereiten. Neu entwickelt wurden daher eine Reihe von Versuchen, u.a.:

- Enzymatische Synthesen von Fruchtestern und Polyestern mit Lipase,
- Synthese von Frucht- und Polyestern in der Mikrowelle,
- Ultraschallsynthese von Biodiesel,
- Ringöffnungspolymerisation von Caprolacton mit Lipase,
- Extraktion von ätherischen Ölen in der Mikrowelle.

4.3. Ablauf der Unterrichtsreihe

Die Unterrichtsreihe ist modular aufgebaut, d. h., die einzelnen Bausteine können unabhängig voneinander oder kontinuierlich aufeinander folgend unterrichtet werden. Alle 12 Prinzipien werden in der Gesamtheit der Unterrichtsreihe thematisiert, wobei einzelne Prinzipien jeweils in spezifischen Bausteinen beleuchtet werden. In der Gesamtheit hat die Reihe einen Umfang von etwa 24-28 Unterrichtsstunden im Zeitraum von ca. 8-12 Wochen.

Die Unterrichtsreihe beginnt mit einer Einführung der Grundideen der Grünen Chemie. Sie betont die Rolle von Kohlenhydraten und Milchsäure als mögliche Grundstoffe einer nachhaltigen Chemie. Es werden verschiedene grüne Synthesen behandelt, etwa mit immobilisierten Enzymen, mit Ultraschall oder mit einer Labor- und Haushalts-Mikrowelle. Sie mündet in der Herstellung von Polymilchsäure als Beispiel eines Biokunststoffes aus nachwachsenden Rohstoffen. Die konkrete Beschreibung der Unterrichtsreihe „Von der Zuckerrübe zu Biokunststoffen“ findet sich in Linkwitz und Eilks (2019).

5. Verlauf und Reflektion des Aktionsforschungsprozesses

5.1. Verlauf des Projekts

Die vorgestellte Unterrichtsreihe wurde in mehreren Oberstufenkursen zyklisch entwickelt und evaluiert. Insgesamt konnte die Unterrichtskonzeption in vier aufeinander folgenden Schuljahren von 2016 bis 2020 erprobt und optimiert werden.

Über die Jahre nahmen verschiedene Kurse mit jeweils ca. 20 Schüler*innen der Einführungsphase der Sekundarstufe II teil, sodass insgesamt ca. 120 Schüler*innen an der Erprobung beteiligt waren. Tabelle 1 gibt einen Überblick über den Ablauf des Projekts.

Schuljahr	Kurse	Entwicklung	Daten
2016/2017	2	Entwurf der Grundstruktur, Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Experimenten und Diskussion in der Aktionsforschungsgruppe	Erhebungen zu Motivation und Einstellungen, Lehrer*innenreflektion, Diskussionen mit den Lernenden
2017/2018	1	Reflektion innerhalb der Aktionsforschungsgruppe, Überarbeitungen der Unterrichtsmaterialien	Lehrer*innenreflektion, Diskussionen mit den Lernenden
2018/2019	1	Finale Überarbeitungen der Materialien und Experimente	Lehrer*innenreflektion, Diskussionen mit den Lernenden
2019/2020	2	Finale Erprobung des Unterrichtsgangs	Lehrer*innenreflektion, Diskussionen mit den Lernenden, Online-Befragung der Lernenden

Tabelle 1: Ablauf des Projekts „Von der Zuckerrübe zu Biokunststoffen“

5.2. Die Sicht der Lernenden

Durch eine Fragebogenstudie sollten Schüler*inneneinstellungen, Kenntnisse und Interessen über die Chemische Industrie, Nachhaltigkeit und Grüne Chemie erhoben werden. Der Fragebogen enthält 36 Zustimmung- und sechs offene Fragen. Die Fragen wurden gestellt, um Wissen und Einstellungen zu Nachhaltigkeit, Grüner Chemie und industrieller Chemie zu bestimmen, um Hinweise über die individuelle Einstellung der Proband*innen gegenüber der industriellen Chemie und der Einbindung des Themas Nachhaltigkeit in den Chemieunterricht zu bekommen.

Zum Vergleich wurde zu Beginn der Aktionsforschung eine Erhebung mit 326 Schüler*innen durchgeführt, um einen Bezugspunkt für die Erhebung mit den beteiligten Schüler*innen im Projekt zu erhalten. Diese wurden nach der Unterrichtsreihe mit dem gleichen Fragebogen befragt, um mögliche Lerneffekte und Einstellungsänderungen zu identifizieren.

5.2.1. Ergebnisse der Vergleichsgruppe

In der Vergleichsgruppe hatte die Mehrheit der Schüler*innen (ca. 70 %) eine ausschließlich umweltbezogene Vorstellung von Nachhaltigkeit. Sehr wenige Schüler*innen waren in der Lage, ein aktuelles Verständnis von Nachhaltigkeit im Sinne des Drei-Säulen-Konzepts zu formulieren. Der überwiegende Teil der Schüler*innen (ca. 40 %) assoziiert mit Grüner Chemie umweltschonendes Arbeiten, z.B.:

“Unter Green Chemistry kann ich mir vorstellen, dass chemische Herstellungsprozesse so optimiert werden, dass sie umweltfreundlicher sind, heißt kein oder nur wenig CO₂ in die Luft abgeben und nur nachwachsende Rohstoffe verwendet werden.“

Andere Schüler*innen verbinden mit Grüner Chemie *Greenwashing*, z.B.:

“Grüne Chemie ist etwas, was sich gut anhören soll, aber in Wirklichkeit nichts anderes ist als Chemie.“

Die Schüler*innen wirken in diesem Bereich eher unzureichend informiert. Sie assoziieren die Grüne Chemie lediglich mit Begriffen wie “gut“, “umweltfreundlich“, “umweltschonend“. Keiner der Befragten war in der Lage, sich auf die 12 Prinzipien der Grünen Chemie zu beziehen.

Die Lernenden waren sich zu ca. 60 % einig, dass das Thema Nachhaltigkeit in den Chemieunterricht eingebunden werden sollte. Befragt über die Wichtigkeit des Lernens über Themen wie Klimawandel, Umweltschutz und Nachhaltigkeit sollte auf einer Skala von 1-10 (1 = unwichtig; 10 = sehr wichtig) eine Einschätzung gegeben werden, für wie wichtig dies im Allgemeinen bzw. für den Chemieunterricht erachtet wird. Die Wichtigkeit im Allgemeinen lag im Schnitt bei 8. Für den Chemieunterricht lag diese hingegen lediglich bei 6,5.

5.2.2. Ergebnisse der Teilnehmenden nach der ersten Erprobung

Nach der ersten Erprobung nahmen 19 Schüler*innen an einer entsprechenden Befragung teil. Alle Schüler*innen konnten nach der Unterrichtsreihe eine elaborierte Beschreibung des Begriffs Nachhaltigkeit geben. Alle Schüler*innen waren in der Lage, eine Beschreibung der Grünen Chemie zu geben, die sich auf die 12 Prinzipien bezog, z.B.:

„Green Chemistry ist Chemie, die nach 12 Prinzipien daran arbeitet, die chemische Industrie so nachhaltig wie möglich zu machen (z. B. bei der Produktion so wenig Abfall wie möglich zu produzieren).“

Alle Schüler*innen waren sich einig, dass das Thema Nachhaltigkeit zukünftig stärker in den Chemieunterricht eingebunden werden sollte, z. B.:

„Ja, ich finde, es (das Thema Nachhaltigkeit) sollte stärker eingebunden werden, weil man in frühen Jahren wissen sollte, was für die Umwelt am besten ist.“

Die Ergebnisse zeigen somit sehr klar, dass sich die Einstellungen der Schüler*innen durch die Unterrichtsreihe geändert haben. Die Lernenden gaben durchweg an, dass sie die Einbindung der Grünen Chemie in den Chemieunterricht für notwendig halten.

Im Hinblick auf die Wichtigkeit von Themen wie Klimawandel, Umweltschutz und Nachhaltigkeit im Unterricht ergab sich nach der Unterrichtsreihe ein deutlicher Wandel. Die Wichtigkeit im Allgemeinen lag bei 8,8, also im Vergleich geringfügig höher. Bezogen auf den Chemieunterricht hingegen wurde dies nach der Intervention mit 8,6 deutlich höher bewertet. Dies deutet darauf hin, dass die Lernenden die Bedeutung der Chemie für nachhaltige Entwicklung nun besser verstanden haben. Dieses Bild wurde auch in den Gruppendiskussionen mit den Lernenden bestätigt.

5.2.3. Ergebnisse aus dem letzten Zyklus

Nach dem letzten Zyklus wurde bedingt durch die COVID-19-Pandemie eine Online-Befragung ca. 12 Monate nach der Durchführung vorgenommen. Drei ausgewählte Zitate der Lernenden zeigen, dass hier nachhaltige Lerneffekte und Einstellungsänderungen zur Chemie und zum Chemieunterricht erzielt werden konnten (Linkwitz & Eilks, 2022):

„Unbedingt!!! Grüne Chemie ist sehr wichtig und zukunftsweisend. Daher muss man schon in der Schule anfangen die Grundlagen zu lehren, um leichter Lösungen für Probleme finden zu können, da auch Jugendliche innovative Ideen haben können. Zudem ist das Thema Nachhaltigkeit sehr aktuell, besonders in Bezug auf den Klimawandel. Es ist meiner Meinung nach eine Pflicht diese in den Unterricht aufzunehmen! Grüne Chemie schafft die bessere Verbindung zur Aktualität, weckt Interesse (denn gera-

de die Umweltprobleme betreffen jeden) und ist zudem hochinteressant. Man sieht Chemie dadurch in einem anderen Blickwinkel, immer den Nachhaltigkeitsaspekt im Hinterkopf, und genau das ist das Ziel und die Zukunft.“

„Ja, definitiv sollte das Thema öfter im Unterricht eingebaut werden. Denn das Thema Nachhaltigkeit ist besonders für unsere Generation als auch für alle nachfolgenden besonders wichtig. Den Schülern sollte vermittelt werden, dass Chemie zu einer nachhaltigen und umweltfreundlichen Welt beitragen kann. Grüne Chemie bietet unserer Generation viele Möglichkeiten, wovon wir definitiv im Unterricht erfahren sollten.“

„Auf jeden Fall! Nachhaltigkeit ist ein wichtiges Thema und sollte in der Schule behandelt werden. In der grünen Chemie erfährt man, wie nachhaltige Produkte auf chemischer Basis gestaltet werden können, was sehr interessant ist.“

6. Reflektion und Ausblick

Das Fach Chemie sollte auf vielfältige Weise zur BNE beitragen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, das Thema Grüne und Nachhaltige Chemie im Chemieunterricht zu thematisieren und die Folgen des menschlichen Handelns auf die Umwelt zu reflektieren. Fragen des persönlichen Konsums und der Möglichkeit der eigenen Einflussnahme sind mit dieser Sichtweise und diesen Anforderungen eng verzahnt. Die Erfahrungen und die Diskussionen mit den Lehrkräften der Aktionsforschungsgruppe bekräftigen diesen Eindruck. Der Austausch mit anderen Lehrkräften belegt, dass die meisten Lehrkräfte generell offen für eine Einbeziehung in das Curriculum wären und Interesse und Begeisterung für die Thematik und die Inhalte zeigen. Die Kenntnisse über diese Thematik sind aber oft unzureichend, sodass nur umfangreiche Diskussionen über die Ideen einer Grünen und Nachhaltigen Chemie und das Bereitstellen von fertig ausgearbeiteten Materialien und Experimenten die Bereitschaft erhöhen werden, einzelne Bausteine der Unterrichtsreihe selbst im Unterricht einzusetzen.

Unsere Erfahrungen und Beobachtungen aus dem Unterricht zeigen sehr klar, dass die Lernenden sehr empfänglich für diese neuen Ansätze sind und sogar fordern, sie zukünftig flächendeckend in den Chemieunterricht zu integrieren. In den Gruppendiskussionen mit den Lernenden gab es wiederholt Antworten wie „ich hätte nie gedacht, dass solche Themen und Inhalte auch für den Chemieunterricht relevant sind“ oder „endlich hat Chemie ´mal etwas mit meinem Alltag und gesellschaftlichen Problemen zu tun“. Solche und ähnliche Aussagen bestärken unser Ansinnen, Grüne und Nachhaltige Chemie auch mit anderen Inhaltsfeldern des Chemieunterrichts zu verknüpfen. Dies sollte auch Lernende betreffen, die die Sekundarstufe II nicht besuchen oder dort das Unterrichtsfach Chemie schon früh abwählen. Das Thema Nachhaltigkeit sollte daher verstärkt auch eine Rolle im Chemieunterricht der Sekundarstufe I spielen.

Das ist möglich, wie erste Versuche aus diesem Aktionsforschungsprojekt andeuten (Linkwitz, Belova & Eilks, 2021). Weitere Zyklen aus Entwicklung und Erprobung sollen diese Ansätze auch in der Sekundarstufe I ausbauen und weiter untersuchen. Hier ist aber noch viel zu tun, und auch Bildungsstandards und Lehrpläne müssen entsprechend angepasst werden.

Literatur

- Anastas, P. & Warner, J. C. (1998). *Green chemistry: Theory and practice*. Oxford University Press.
- Ballard, J. & Reid Mooring, S. (2021). Cleaning our world through green chemistry: Introducing high school students to the principles of green chemistry using a case-based learning module. *Journal of Chemical Education*, 98, 1290-1295.
- Burmeister, M., Rauch, F. & Eilks, I. (2012). Bildung für Nachhaltige Entwicklung durch Chemieunterricht – Theorie und Praxis. *Chemie & Schule (Salzbg.)*, 27 (2), 15-19 und 27 (3), 11-16.
- Burmeister, M., Schmidt-Jacob, S. & Eilks, I. (2013). German chemistry teachers' understanding of sustainability and education for sustainable development - An interview case study. *Chemistry Education Research and Practice*, 14, 169-176.
- Eilks, I. & Ralle, B. (2002). Partizipative fachdidaktische Aktionsforschung - ein Modell für eine praxisnahe curriculare Entwicklungsforschung in der Chemiedidaktik. *Chemie konkret*, 9 (1), 13-18.
- KMK (2020). *Bildungsstandards im Fach Chemie für die Allgemeine Hochschulreife*. Bonn: KMK.
- Laudonia, I., Mamlok-Naaman, R., Abels, S. & Eilks, I. (2018). Action research in science education - An analytical review of the literature. *Educational Action Research*, 26, 480-495.
- Linkwitz, M., Belova, N. & Eilks, I. (2021). Nachhaltigkeit und Green Chemistry bereits im Chemieunterricht der SI? – Das Project “Cosmetics go green”. *Chemie konkret*, 28, 155-161.
- Linkwitz, M. & Eilks, I. (2019). Green Chemistry im Chemieunterricht. *Unterricht Chemie*, 39 (172), 19-23.
- Linkwitz, M., & Eilks, I. (2022). An action research teacher's journey while integrating green chemistry into the high school chemistry curriculum. *Sustainability*, 14, 10621.
- MacKellar, J. J., Constable, D. J. C., Kirchoff, M. M., Hutchinson, J. E. & Beckman, E. (2020). Toward a green and sustainable chemistry education road map. *Journal of Chemical Education*, 2020, 97, 2104–2113.

UNEP (2019). *Global Chemicals Outlook II*.

www.unenvironment.org/explore-topics/chemicals-waste/what-we-do/policy-and-governance/global-chemicals-outlook (letzter Zugriff: 08.01.2021).

Zuin, V.G., Eilks, I., Elschami, M. & Kümmerer, K. (2021). Education in green chemistry and in sustainable chemistry: Perspectives towards sustainability. *Green Chemistry*, 23, 1594-1608.

Kontrastives Arbeiten im Fremdsprachenunterricht – Ergebnisse einer Aktionsforschung

Katharina Zipser & Erika Kegyes

Abstract

Unser Beitrag verbindet Aktionsforschung mit Sprachdidaktik. Im Rahmen einer Pilotstudie gehen wir, zwei Sprachwissenschaftlerinnen der Universität Innsbruck, der Frage nach, inwieweit kontrastives Arbeiten im universitären Sprachunterricht stattfindet. Wir untersuchen, ob und warum Studierende unserer Universität beim Erlernen diverser Sprachen kontrastives Arbeiten als nützlich erachten, und leiten Erkenntnisse für einen modernen Fremdsprachenunterricht mit kontrastiven Elementen ab.

Unser Beitrag sensibilisiert insgesamt für gelebte Mehrsprachigkeit im Sprachunterricht; er zeigt Vorteile kontrastiver Lerneinheiten und motiviert Lehrende für eine bewusste Berücksichtigung entsprechender Überlegungen im Unterricht.

1. Einleitung

Im Rahmen unserer Aktionsforschung¹⁸ gehen wir der Frage nach, inwiefern und wie kontrastives Arbeiten im Sprachunterricht von Studierenden wahrgenommen und beurteilt wird, um in unserem universitären Unterricht in der Folge darauf zu reagieren.

Wir fragen, wie Lernende ihre Sprachlernpraxis erleben und ob sie dabei Sprachen verknüpfen. Diese Frage ist relevant, weil Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft einen stetig wachsenden Stellenwert haben und jedes beliebige Sprachpaar Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufweist.

Der Beitrag präsentiert die Ergebnisse einer Pilotstudie, die wir an der Universität Innsbruck mithilfe von Fragebögen gewonnen haben. Die Studierenden wurden u.a. dazu angeleitet, die Methode des kontrastiven Arbeitens aus drei Perspektiven zu reflektieren: Hinterfragt wurden ihre ungesteuerten Lerngewohnheiten, ihr Erleben kontrastiver Sequenzen im Unterricht und ihre diesbezügliche Beurteilung der Lehrwerke.

Unser Beitrag zeigt quantitativ und qualitativ, dass Studierende Sprachvergleichung im Fremdsprachenunterricht für sinnvoll halten und dass mehr Raum für andere Sprachen und für Sprachvergleichung im Fremdsprachenunterricht wünschenswert wäre.

¹⁸ Vgl. zu Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht insbes. Boeckmann, 2010, S. 22-23.

2. Hintergrund und Forschungsfrage

Mehrsprachigkeit hat in unserer Gesellschaft einen hohen Stellenwert. Das Interesse und insbesondere das ökonomisch und sozial motivierte Bedürfnis, Grundkenntnisse in zahlreichen Sprachen zu erlangen oder mehrere Fremdsprachen gar zu beherrschen, wächst stetig. Die über 7000 Sprachen der Erde zeichnen sich durch viele Gemeinsamkeiten, aber auch durch grundlegende Unterschiede aus. Insofern ist die Beschäftigung mit Methoden, die den Spracherwerb erleichtern, indem sie die vorhandenen, teilweise vielfältigen Sprachkenntnisse der einzelnen Lernenden nutzen, sinnvoll und lohnend. Die kontrastive Methode nun ist eine Methode, die gezielt auf vorhandene Sprachkenntnisse setzt: Sie arbeitet vergleichend und setzt so auf die Verbindung von sprachlichem Wissen.

In unserem Beitrag stellen wir die kontrastive Methode vorab kurz vor. In seinem Kern widmet sich der Beitrag aber der Wahrnehmung und Einstellung von Lernenden gegenüber dieser Methode; diese haben wir mithilfe eines Fragebogens erhoben.¹⁹ Wir fragen, wie sie ihre Sprachlernpraxis erleben, ob sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen erkennen und nutzen bzw. ob sie beim Sprachenlernen bewusst Sprachen verknüpfen, und leiten daraus Empfehlungen für einen modernen plurilingualen Sprachunterricht (von frühkindlicher Spracherziehung über schulischen Sprachunterricht bis hin zu Sprachkursen im Hochschulwesen und in der Erwachsenenbildung) ab.

3. Beschreibung der Pilotstudie

Für unsere Pilotstudie befragten wir Studierende der Universität Innsbruck nach ihren Sprachlernbiografien sowie ihren Erfahrungen und Strategien beim Sprachenlernen. Mithilfe eines Online-Fragebogens, auf den die Studierenden per Mail (Link) aufmerksam gemacht wurden, wurde die Methode des kontrastiven Arbeitens indirekt beleuchtet: Gefragt wurde, welche Lernmethoden Studierende für sich als sinnvoll erachten, welche Lernmethoden sie tatsächlich anwenden und inwieweit sie kontrastive Sequenzen in Lehrwerken wahrnehmen.

Der Beitrag präsentiert die quantitativen und qualitativen Ergebnisse dieser Umfrage, für die wir im Sommer 2021 insgesamt ca. 90 Studierende kontaktierten, wobei 40 Studierende (Rücklauf 44 %) unseren Fragebogen anonym beantworteten. (Wir erhielten Antworten von 35 Studierenden, die entweder das Fach Linguistik, Translation oder eine Einzelsprache studier(t)en. Nicht ausgewertet wurden die Antworten von fünf Studieren-

¹⁹ Zur Methodenwahl im Rahmen einer Aktionsforschung vgl. Boeckmann (2010, S. 23): „[Es] reicht ein Repertoire an einfachen Methoden für die Erforschung und Weiterentwicklung des Unterrichts, denn Ziel ist ein vertretbares Verhältnis von Aufwand und Erfolg.“

den, da sie in gänzlich anderen Studienfächern (z.B. Religionswissenschaften und Musikwissenschaften) eingeschrieben sind/waren.)

Die Pilotstudie zeigt, dass Studierende mehr Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht für sinnvoll halten und dass Fremdsprachen ihrer Meinung nach im Unterricht nicht ausschließlich isoliert betrachtet werden sollten, sondern dass im individuellen Fremdsprachenunterricht mehr Raum für andere Sprachen und kontrastive Sequenzen wünschenswert wäre.

Den Ergebnissen unserer Pilotstudie und unseren Ableitungen schicken wir im Folgenden einen knappen Überblick über kontrastive Linguistik und Didaktik voraus.

4. Kontrastive Linguistik und Didaktik

Moderne kontrastive Linguistik lässt sich z.B. mit Tekin (2012) definieren als

Unterdisziplin der Sprachwissenschaft [...], die anhand unterschiedlicher vergleichender Methoden interlinguale Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede aufzudecken versucht. (Tekin, 2012, S. 68)

Sie befasst sich sowohl mit Sprache an sich als auch mit Sprachverwendung unter Berücksichtigung kultureller Aspekte. Kontrastive Linguistik ist also nicht bloßer Selbstzweck, sondern offen für interdisziplinäre Zugänge. Insofern vertreten nicht nur wir die Meinung, dass Kontrastive Linguistik u.a. didaktische Zwecke erfüllen oder jedenfalls Vorarbeiten für didaktische Arbeiten leisten kann. Im modernen Fremdsprachenunterricht basiert kontrastives Arbeiten auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, und zwar insbesondere auf Erkenntnissen des synchronen Sprachvergleichs, wobei auch Erkenntnisse der historischen Sprachwissenschaft eine Rolle spielen können.²⁰ Kontrastives Arbeiten befasst sich sowohl mit dem Sprachsystem als auch mit dem Sprachgebrauch und berücksichtigt alle Ebenen von Sprache.

Zur Berücksichtigung von Kontrastivität im Fremdsprachenunterricht hält Königs (2009) fest:

Während die Kontrastive Linguistik bestehende Sprachsysteme miteinander vergleicht und zueinander in Beziehung setzt, bedeutet Kontrastivität bei der Fremdsprachenaneignung [sc. im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik] das Herstellen von Bezügen zwischen

²⁰ Vgl. u.a. folgende Sammelbände zum kontrastiven Arbeiten und die darin enthaltenen didaktische Überlegungen: Iglesias Iglesias, 2012; Reimann, 2014; Meliss & Pöll, 2015; Veldre-Gerner, 2010; Wolf-Farré et al., 2021; Roche, 2013; Roche & Suñer Muñoz, 2017.

mehreren im Kopf der Lernenden im Aufbau befindlichen (Teil-) Systemen unter Einschluss der Modi und Prozesse, unter denen diese Aneignung abläuft. Damit erstreckt sich aus der Lernerwarte Kontrastivität eben nicht nur auf Sprache(n), sondern auch auf die Bedingungen und Situationen, unter denen gelernt wird. Und es liegt in der Natur der Mehrsprachigkeitsdidaktik, dass der Bezugspunkt für das Kontrastieren nicht unbedingt die Muttersprache sein muss. (Königs, 2009, S. 33)

Was die frühe Wahrnehmung Kontrastiver Linguistik in der Didaktik betrifft, gilt es insbesondere, auf die einflussreichen Arbeiten von Charles Fries (v.a. 1945) und Robert Lado (1971, Erstausgabe 1957) hinzuweisen: Fries und dessen Schüler Lado forderten eine Didaktik, deren zentrales Element eine systematische gegenüberstellende Beschreibung von Strukturen der Muttersprache und der Fremdsprache (v.a. auf der Ebene der Laute, des Lexikons und der Syntax) ist.²¹ Für Fries (1945, S. 3) galt das primäre Ziel des Fremdsprachenunterrichts als erreicht, wenn Lernende das Lautsystem und die Sprachstruktur verinnerlicht hatten. Auch für Lado war Sprachvergleich das zentrale Element beim Sprachlernen. Aufgrund der Bedeutung von sprachstrukturellen Unterschieden zwischen Ausgangs- und Zielsprache forderte Lado darüber hinaus u.a. kontrastive Untersuchungen als Basis für die Konzipierung von Lehrmaterialien. Er maß dem Transfer aus der Muttersprache eine wesentliche Bedeutung bei.²² Insofern sollten im Unterricht Bereiche fokussiert werden, die er aufgrund der unterschiedlichen Strukturen als schwierig einstuft, wodurch sich Fremdsprachenfehler vermeiden lassen würden. Vgl. dazu folgende Behauptung bei Lado und seine Schlussfolgerung für Lehr-/Lernmaterialien:

[...] we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student [...] the preparation of up-to-date pedagogical and experimental materials must be based on this kind of comparison. (Lado, 1971, Vorwort)

Fries und Lado wurden vielfach rezipiert. König (2012, S. 14-15) etwa schließt seine Betrachtung mit der Bemerkung, dass die Kontrastivtheorie

²¹ Vgl. zum Folgenden u.a. Okičić & Osmankadić (2014).

²² Lado nimmt in diametraler Weise eine Beeinflussung der Erstsprache beim Erwerb einer Zielsprache an und geht von positivem Transfer ebenso wie negativem Transfer aus. Unterschiede bedingen Schwierigkeiten: Je weniger bzw. mehr Gemeinsamkeiten es zwischen Erst- und Zielsprache gibt, umso schwieriger bzw. einfacher gestaltet sich der Erwerb dieser Sprache.

im Sinne Lados eine rein anwendungsorientierte Disziplin war, weil ihr aus heutiger Sicht ein solides wissenschaftliches Fundament fehlte.

In Europa fand die Kontrastivtheorie insbesondere aufgrund der von Charles A. Ferguson (1959 ff.) herausgegebenen Schriftenreihe *Contrastive Structure Series* in vielen Forschungsprojekten ihren Niederschlag (vgl. Tekin, 2012, S. 22-25). Hervorzuheben ist insbesondere, dass einige der europäischen Projekte auch essentielle theoretische Grundlagen für das Vergleichsverfahren reflektierten. Für das Deutsche im Vergleich mit diversen anderen Sprachen verweisen wir auf die vom *Institut für Deutsche Sprache in Mannheim* durchgeführten Studien, insbesondere auf deren Forschungsarbeiten zum Sprachvergleich (vgl. dazu das online verfügbare Grammatische Informationssystem zur deutschen Grammatik ‚grammis‘ und dort insbes. ‚Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich‘ <https://grammis.ids-mannheim.de/gde>). Online finden sich (Hinweise auf) die neuesten Forschungsergebnisse kontrastiver Arbeiten, insbesondere zum Deutschen im Vergleich mit dem Englischen, Französischen, Polnischen und Ungarischen, wobei die Seite insgesamt zur angeleiteten thematischen Auseinandersetzung anregt.

U.a. die eben beschriebene Ergänzung der ursprünglich rein anwendungsorientierten Zielsetzung der kontrastiven Grammatik um ein wissenschaftliches Fundament, eine sprachtheoretische Begleitung, flankiert von Sprachtypologie und Sprachvergleich, machte die kontrastive Grammatik salonfähig.

5. Zum Potenzial kontrastiven Arbeitens im Sprachunterricht

Das Bewusstsein für die Bedeutung von Fremd- und Zweitsprachenkompetenz ist, wie eingangs betont, groß und nimmt nicht zuletzt aufgrund der Globalisierung stetig zu. Die moderne Gesellschaft ist plurilingual ambitioniert. Vielfach geht es um den Erwerb einer zweiten, dritten oder weiteren Fremdsprache.

Vorhandene Sprachkenntnisse nutzt die kontrastive Methode: Sie arbeitet vergleichend, nutzt vorhandenes Sprachwissen und setzt auf die Verbindung von sprachlichem Wissen. Die Bedeutung des Sprachvergleichs betont im Übrigen u.a. auch Reimann (2014, S. 24), vgl.: „Seit den 1990er Jahren kommt dem Sprachvergleich nicht nur zwischen Mutter- und einer einzelnen zu erlernenden Fremdsprache, sondern auch zwischen verschiedenen Fremdsprachen unter dem Vorzeichen einer so genannten Mehrsprachigkeitsdidaktik immer größere Bedeutung zu (exemplarisch z.B. Meißner/Reinfried 1998, Martinez/Reinfried 2006).“

Aus theoretischer Perspektive erklärt zum Sprachvergleich Tekin (2012):

Die Ergebnisse des theoretischen Sprachvergleichs könnten nicht nur einen wichtigen Beitrag zur *Didaktisierung* im Fremdsprachenunterricht leisten, sondern darüber hinaus in erheblichem Maße der *Sprachsensibilisierung* von Fremdsprachenlernern dienen. Damit könnte das Konzept der Kontrastiven Linguistik – bei richtiger Umsetzung – eine grundlegende *Komponente des Fremdsprachenunterrichts* darstellen. (Tekin, 2012, S. 9; kursiv statt fett, Zipser & Kegyes)

Sprachen verbinden; sie ermöglichen sozialen, politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Austausch. Aus sprachpolitischer Sicht waren und sind in dieser Hinsicht die Einführung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (= GeR – Trim et al., 2001; vgl. in der Folge auch das CEFR Companion volume – North & Piccardo, 2020) und des *Europäischen Sprachenportfolios* (Council of Europe, 2001) Meilensteine. Der GeR zielt darauf ab, Mehrsprachigkeit in der europäischen Bevölkerung zu fördern und damit auch das interkulturelle Verständnis zu verbessern, vgl. dazu den Begriff der ‚mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz‘. Trim et al. (2001) definieren:

Der Begriff *mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz* bezeichnet die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. (Trim et al., 2001, S. 163)

Das *Europäische Sprachenportfolio* (mit Sprachenpass, Sprachbiografie und Dossier) ist Eigentum des/der einzelnen Lernenden und als solches Dokumentationsinstrument und Lernbegleiter in einem. Es versteht sich als motivierender Begleiter lebenslangen Lernens und ermöglicht nach Decke-Cornill & Küster (2015, S. 91) „den Transfer von einmal erworbenen Sprachlernkompetenzen auf das Lernen weiterer Sprachen [...]“.

Der Europarat weiß um die Bedeutung von Sprachkompetenzen und tritt unterstützend auf: Zunehmend geht es nicht mehr nur um Kompetenzen in Einzelsprachen (vgl. Trim et al., 2001), sondern – ausgehend von der Annahme, dass erworbene Sprachkenntnisse weiteres Sprachenlernen begünstigen – um sprachübergreifende Kompetenzen.

Der Schwerpunkt liegt nicht mehr auf einer definierten Zielsprache; sämtliche Sprachen werden miteinbezogen, als gleichwertig erachtet und als Teil eines mehrsprachigen Lebensweges mit diversen Sprachkontakten betrachtet, vgl. dazu Decke-Cornill & Küster (2015, S. 91):

„Damit trägt (das Sprachenportfolio, ergänzt Zipser & Kegyes) zu deren Wertschätzung bei und versteht sich insofern als Instrument der Mehrsprachigkeitsförderung.“ Das Sprachenportfolio ist somit Ausdruck der

Fokussierung plurilingueller Kompetenzen: Es bildet die individuellen Sprachbegegnungen von der Geburt bis zur sprachbiografischen Gegenwart ab und bietet Anknüpfungspunkte für weiteres Lernen.

Die eben angeführten Argumente unterstreichen indirekt die Bedeutung und den Nutzen kontrastiven Arbeitens im Fremdsprachenunterricht. Tatsächlich animiert der GeR zum Sprachvergleich, zum Berücksichtigen der L1 (auch mehrerer Sprachen) beim Vermitteln einer L2 (oder weiterer Fremdsprachen) und unterstützt Strategien zur Entwicklung sprachübergreifender Kenntnisse. So ist dem GeR (Trim et al., 2001, S. 133) zu entnehmen: „[Die Erfahrung von Mehrsprachigkeit und Plurikulturalismus] bedeutet außerdem [...] besser wahrzunehmen, was in der linguistischen Organisation unterschiedlicher Sprachen allgemein und speziell ist [...]“. Als mögliche Strategie der Wortschatzerweiterung z.B. bietet sich mit GeR (Trim et al., 2001, S. 147) eine „mehr oder weniger systematische Auseinandersetzung mit der unterschiedlichen Verteilung der semantischen Merkmale in der L1 und in der L2“ an. Der GeR macht auch deutlich, dass sich der Grad an Unterschiedlichkeit zwischen Sprachen auf das Lernen auswirkt, vgl.: „So stellen z.B. deutsche Nebensätze für französische und englische Lernende größere Wortstellungsprobleme als für niederländische Lernende dar. Andererseits können Sprecher eng verwandter Sprachen, z.B. Deutsch/Niederländisch, Tschechisch/Slowakisch dazu neigen, mechanische Wort-für-Wort-Übersetzungen vorzunehmen (Trim et al., 2001, S. 148). Das Betonen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden kann in dieser Hinsicht den Prozess erleichtern. Als eigenständige Kompetenz erkennt der GeR die „Fertigkeit zum ‚Wiedererkennen‘“ (Trim et al., 2001, S. 14), die jedenfalls auch auf der Wahrnehmung von Gemeinsamkeit und damit Sprachvergleich basiert. Der CEFR (North & Piccardo, 2020) betont explizit die Bedeutung einer ‚plurilingual comprehension‘. Die Bedeutung des Kontrastierens wird deutlich in der *kann*-Beschreibungen für B1 aufgegriffen, vgl. dazu: „[c]an use their knowledge of contrasting grammatical structures and functional expressions of *languages in their plurilingual repertoire* in order to support comprehension“ (North & Piccardo, 2020, S. 126; Unterstreichung entfernt, Zipser & Kegyes).

Zum individuellen Sprachenlernen trägt das kontrastive Arbeiten auch insofern bei, als es ein Interesse an Sprachsystemen weckt und das allgemeine Sprachbewusstsein steigert. Unserer Auffassung nach eignet sich kontrastives Arbeiten besonders ab Niveaustufe B1/B2; kann aber von A1-Niveau an angewendet werden. Bekanntlich gibt es unterschiedliche Lerntypen, wobei das kontrastive Arbeiten wohl besonders Lernende ansprechen dürfte, die ihren Fokus beim Sprachenlernen auf Strukturen legen.

Wir vertreten die Auffassung, dass kontrastive Lernsequenzen zusammengefasst dabei helfen,

- Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen zu erkennen,
- Bedeutungen und Bedeutungsnuancen zu begreifen (Semantik),
- grammatische Strukturen zu begreifen (Syntax und Morphologie),
- Sprachgebrauchsregeln zu begreifen (Pragmatik) sowie ‚Restfehler‘ zu reduzieren.

6. Ergebnisse unserer fragebogenbasierten Pilotstudie

Wie eingangs erwähnt, berücksichtigt unsere Auswertung die Antworten einer homogenen Gruppe von 35 Studierenden, die unseren anonymen Fragebogen 2021 beantwortete. Von den 35 in der Auswertung berücksichtigten Studierenden wuchs nur eine Person zweisprachig (Serbisch-Deutsch) auf. Die Erstsprache aller anderen Studierenden (34) ist Deutsch. 31 Personen (88,5 %) lernten Englisch als erste Fremdsprache; nur 4 Personen (11,5 %) lernten eine andere Fremdsprache als erste Fremdsprache (3 Personen Italienisch, 1 Person Französisch). Die Studierenden erreichten in ihrer jeweils ersten Fremdsprache das in Tabelle 1 jeweils ausgewiesene Niveau gemäß *Europäischem Referenzrahmen* (teilweise Selbsteinschätzung):

Erste Fremdsprache	Niveau	Anzahl (Niveau)	Gesamt
Englisch	k.A.	1	31
	B2	8	
	B2/C1	2	
	C1	14	
	C1/C2	1	
	C2	5	
	0	0	
Italienisch	B2	2	3
	C1	1	
Französisch	k.A.	1	1
Gesamt			35

Tabelle 1: Übersicht über die erste Fremdsprache und das erreichte Niveau gemäß GeR

Auf die Frage, welche für die Studierenden beim Erwerb der ersten Fremdsprache die größten Herausforderungen waren, antworten diese wie folgt (Mehrfachnennungen waren möglich):

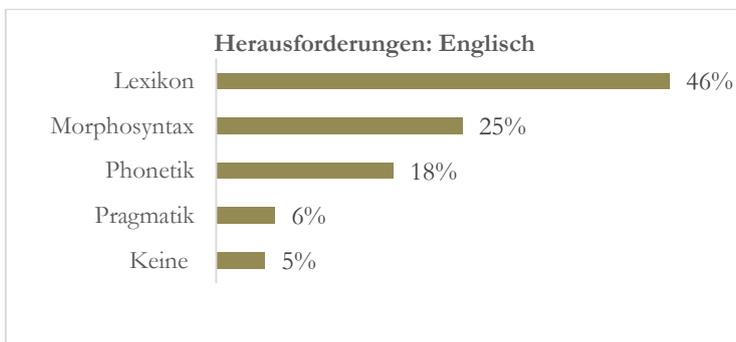


Abbildung 1: Herausforderungen in FS1 Englisch (31 Personen = 100 %)

Für Englisch als erste Fremdsprache führten die Studierenden also v.a. lexikalische Herausforderungen ins Treffen. Die Studierenden waren im Anschluss aufgefordert, ihre Wahl zu begründen. Bemerkenswerterweise enthielten zahlreiche der Begründungen kontrastive Aspekte. Eine Auswahl für den Bereich Lexikon zeigt Tabelle 2.

Begründungen: Englisch, Ebene Lexikon	
Lexikon	<p>„In Englisch gibt es massiv viele Wörter, die man lernen muss, weil nur etwa ihre Aussprache oder Form dem Deutschen ähnlich ist, die Bedeutungen können sehr verschieden sein.“</p> <p>„Da das Englische einige Unterschiede zum Deutschen in der Wortbildung aufweist und ich hier das erste Mal eine neue Sprache gelernt habe, musste ich zuerst die Techniken der Wortbildung verstehen und probieren, ob die gleiche Zusammensetzung auch im Englischen möglich ist.“</p> <p>„Es gibt im Englischen ein interessantes Verhältnis zwischen den Wörtern und ihren Bedeutungen, da es viele Vokabeln gibt, die nur in ihrer Grundbedeutung das Gleiche bedeuten, in ihren konnotativen Bedeutungen haben sie ganz unterschiedliche Verwendungsweisen.“</p> <p>„Lediglich die Anzahl an Synonymen fand ich etwas anspruchsvoller, da ich denke, dass das Deutsche nicht so reich an Synonymen ist wie das Englische.“</p>

Tabelle 2: Kontrastiv formulierte Begründungen für die Herausforderungen im Englischen als FS1

Von den 35 Studierenden lern(t)en insgesamt 32 (91 %) auch eine zweite Fremdsprache; als zweite Fremdsprache lern(t)en 20 Personen (73 %) Französisch und 7 Personen (22 %) Italienisch. Nur 5 % lern(t)en eine andere zweite Fremdsprache: 1 Person (1 %) lernt(e) Englisch, 2 Personen

(2 %) Latein und 2 Personen (2 %) Spanisch. Die Studierenden erreichten dabei das in Tabelle 3 ausgewiesene Niveau gemäß GeR (teilweise Selbsteinschätzung).

Zweite Fremdsprache	Niveau	Anzahl (Niveau)	Gesamt
Französisch	k.A.	1	20
	A2	3	
	B1	8	
	B1/B2	1	
	B2	4	
	C1	3	
Italienisch	A2	1	7
	B1	3	
	B2	2	
	C1	1	
Latein	Kl. Latinum	1	2
	B2	1	
Spanisch	B2	1	2
	C1	1	
Englisch	B2	1	1
Gesamt			32

Tabelle 3: Übersicht über die zweite Fremdsprache und das erreichte Niveau gemäß GeR

Die Studierenden wurden auch nach den Herausforderungen beim Erwerb der zweiten Fremdsprache befragt. Zum Französischen, der dominierenden zweiten Fremdsprache, gaben sie als größte Herausforderung Morphosyntax an (insgesamt 20 Antworten = 100 %).

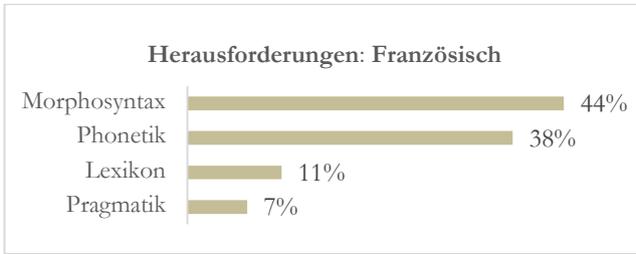


Abbildung 2: Herausforderungen in FS2 Französisch (20 Personen = 100 %)

Exemplarisch werden im Folgenden Begründungen der Studierenden für Morphosyntax als besonders herausfordernde Kategorie wiedergegeben, die wieder kontrastive Aspekte beinhalteteten.

Begründungen: Französisch, Ebene Morphosyntax	
Morphosyntax	<p>„Im Deutschen gibt es nicht so viele grammatische Regeln und Ausnahmen wie im Französischen.“</p> <p>„Sehr komplexe Paradigmen der Verben mit vielen irregulären Formen, das war für mich ziemlich verwirrend, da es im Deutschen die Regeln in der Grammatik nicht so komplex erscheinen.“</p> <p>„Da es im Französischen mehr Zeiten gibt und ihre Regeln sind komplizierter als im Deutschen, hatte ich am Anfang große Probleme.“</p> <p>„Französisch hat eine schwierige Grammatik und ein kompliziertes Regelwerk, das deutsche Regelwerk ist einfacher und eindeutiger.“</p> <p>„Die Wortstellung und die Bildung des Konjunktivs sind im Französischen sehr abweichend vom Deutschen.“</p> <p>„Die vielen Verbkonjugationen haben mir Schwierigkeiten bereitet. Ich finde das System der Verbkonjugation im Deutschen viel einfacher.“</p> <p>„In der französischen Grammatik findet man wenig parallele Erscheinungen zu Deutsch und Englisch.“</p>

Tabelle 4: Kontrastiv formulierte Begründungen für die Herausforderungen im Französischen als FS2

28 Studierende (80 %) lern(t)en auch eine dritte Fremdsprache; und zwar in der Mehrheit Spanisch (insgesamt 11 Personen = 39 %). Daneben gaben die Studierenden als dritte Fremdsprache Italienisch (5 Personen = 19 %), Französisch (4 Personen = 14 %), Latein (3 Personen = 11 %) bzw. Koreanisch, Japanisch, Chinesisch, Niederländisch oder Schwedisch (je eine Person pro Sprache, gesamt 17 %) an. Sie gaben für die dritte Fremdsprache an, das in Tabelle 5 ausgewiesene Niveau gemäß GeR (teilweise Selbsteinschätzung) erreicht zu haben.

Dritte Fremdsprache	Niveau	Anzahl (Niveau)	Gesamt
Spanisch	A1	2	11
	A2	6	
	A2/B1	1	
	B1	1	
	B2	1	
Italienisch	k.A.	1	5
	A2	2	
	B1	1	
	B2	1	
Französisch	A2	1	4
	B1	2	
	B2	1	
Latein	k.A.	1	3
	A2	1	
	Kleines Latein	1	
Koreanisch	A2	1	1
Chinesisch	A2	1	1
Niederländisch	A2	1	1
Schwedisch	A1+	1	1
Japanisch	k.A.	1	1
Gesamt			28

Tabelle 5: Übersicht über die dritte Fremdsprache und das erreichte Niveau gemäß GeR

Besonders herausfordernd im Spanischen empfanden die Studierenden ebenfalls Morphosyntax.

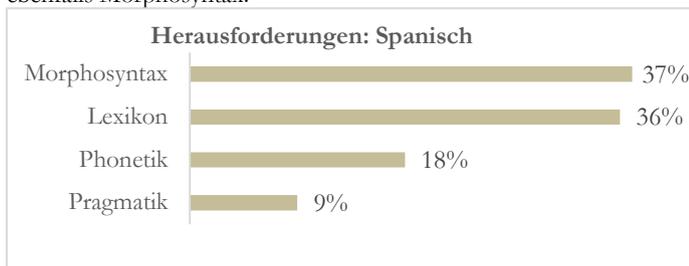


Abbildung 3: Herausforderungen in FS3 Spanisch (11 Personen = 100 %)

Auch für die als dritte dominierende Fremdsprache Spanisch werden im Folgenden Begründungen, die kontrastive Aspekte beinhalten, wiedergegeben.

Begründungen: Spanisch, Ebene Morphosyntax

Morphosyntax	<p>„Es gibt zwar im Spanischen einfach zu verstehende Regeln, aber es gibt unendlich viele Ausnahmen dieser Regeln, die man alle kennen muss. Das bin ich vom Deutschen nicht gewohnt.“</p> <p>„Ich lerne Italienisch ca. doppelt so lang wie Spanisch. Natürlich kann ich mir einiges von Ital. ableiten, aber oft gibt es dann doch gravierende Unterschiede in der Grammatik. Trotzdem war mit Ital. (und Latein) als Grundlage der Erwerb meiner bisherigen Spanischkenntnisse nicht sehr schwierig.“</p> <p>„Wenn jemand bereits Italienisch beherrscht, wird er im Spanischen kaum grammatische Schwierigkeiten antreffen (zumindest bis zum Erreichen eines Niveaus von B1-B2). Ich persönlich habe mein Spanischlernen nicht weitergeführt, weil das Spanische zu sehr dem Italienischen ähnelt, sodass es für mich zu wenig motivierend war.“</p> <p>„Sehr viele grammatische Parallelen zu Französisch, Verwechslungen haben sich gehäuft, deshalb fand ich Spanischlernen schwer.“</p>
--------------	---

„Da es im Spanischen viele grammatische Konzepte gibt (z.B. ser/estar, subjuntivo, Tempi, ...), die mir aus anderen Sprachen noch nicht bekannt waren, musste ich am Anfang mehr leisten als andere in der Gruppe, die das vlt. schon in anderen Sprachen hatten.“

„Besonders die Verbalformen kamen mir im Spanischen sehr umfassend vor, und die Regeln waren für mich nicht auch nicht klar.“

Tabelle 6: Kontrastiv formulierte Begründungen für die Herausforderungen im Spanischen als FS3

Den Studierenden wurden im weiteren Verlauf des Fragebogens fünf Lernstrategien zur Bewältigung der Herausforderungen angeboten (*kontrastive Überlegungen*, *Nachschlagen*, *Nachfragen*, *Ausprobieren in der Kommunikation*, *kontrastive Übungen*), die sie in Hinblick auf das Erlernen der einzelnen Fremdsprachen mit 1 (wenig hilfreich) bis 5 (am hilfreichsten) beurteilen sollten.

Wir erhielten für Englisch 31 Antworten, für Französisch 20 Antworten und für Spanisch 11 Antworten (teilweise mit Mehrfachnennungen). Abbildung 4 zeigt, wie oft die einzelnen Strategien für das Erlernen der Fremdsprache Englisch, Französisch bzw. Spanisch mit 5 Punkten bewertet und damit also als am hilfreichsten beurteilt wurden.

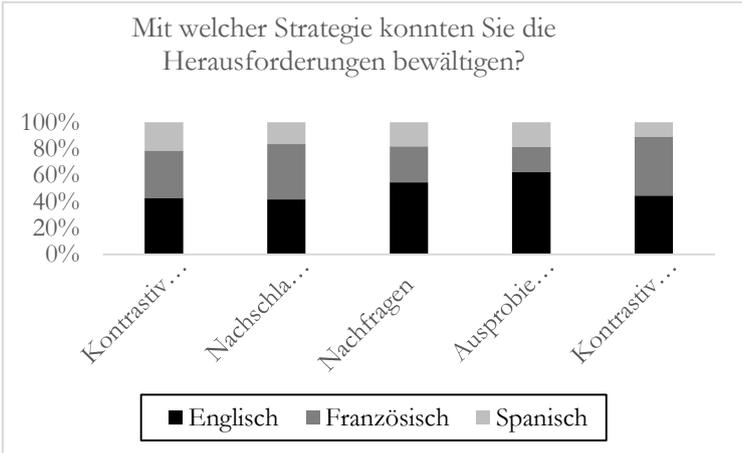


Abbildung 4: Die von den Studierenden gewählten Strategien zur Bewältigung der Herausforderungen

Für das Englische gaben 10 Personen (32 %) an, *Ausprobieren in der Kommunikation* sei die beste Strategie gewesen, 6 Personen nannten *kontrastive Überlegungen*, 6 Personen *Nachfragen*, 5 Personen *Nachschlagen* und 4 Personen *kontrastive Übungen*. Damit war Kontrastivität insgesamt ebenso stark vertreten wie *Ausprobieren in der Kommunikation* (6 Stimmen für *kontrastive Überlegungen* plus 4 Stimmen für *kontrastive Übungen*).

Für das Französische gaben 3 Personen an, *Ausprobieren in der Kommunikation* sei die beste Strategie gewesen. *Ausprobieren in der Kommunikation* wurde also im Vergleich zum Englischen weniger häufig gewählt. Insgesamt 9 Personen (= 45 %) gaben Kontrastivität als Lösungsstrategie an, 8 Personen (40 %) nannten *Nachschlagen/Nachfragen*.

Für das Spanische gaben 3 Personen an, *Ausprobieren in der Kommunikation* sei die beste Strategie gewesen, 3 Personen nannten *kontrastive Überlegungen*, 2 Personen *Nachfragen*, 2 Personen *Nachschlagen* und 1 Person *kontrastive Übungen*.

Unser Fragebogen ermöglichte den Studierenden in einer eigenen Fragestellung auch, ihrer Auffassung nach gute Lernstrategien in freier Formulierung anzuführen. Diese Frage wurde von 83 % der Studierenden beantwortet. Die Strategien haben wir in unserer Auswertung wie folgt den Kategorien strukturiertes bzw. kommunikatives Lernen (aktiv/passiv) zugewiesen. (Die Reihenfolge spiegelt keine Gewichtung wider; sie ist alphabetisch.) 43 % der Antworten lieferten demnach Strategien strukturierten Lernens, 57 % kommunikative Strategien.

Strukturiertes Lernen	Kommunikatives Lernen (aktiv/passiv)
Ausspracheübungen	Beobachten und Zuhören
Fehler gezielt analysieren	Bücher lesen
(gezieltes) Wiederholen	Filme
Mnemotechniken	Medienkonsum
Phonetisches Wissen	Mit Muttersprachler*innen sprechen
Rationales Nachvollziehen der Regeln	Musik hören
Spaced Repetition	Netflix
Sprachlern-App	Podcasts
Texte schreiben	Reisen
Üben	YouTube

Tabelle 7: Unter ‚strukturiertes Lernen‘ und ‚kommunikatives Lernen‘ zusammengefasste frei formulierte Lernstrategien.

Unsere abschließenden Fragen widmeten sich der subjektiven Wahrnehmung von Studierenden in Hinblick auf die kontrastive Ausrichtung von

Lehrwerken der dominierenden Fremdsprachen: So hinterfragten wir, ob die Studierenden den Eindruck hätten, dass kontrastive Überlegungen speziell gefördert würden.

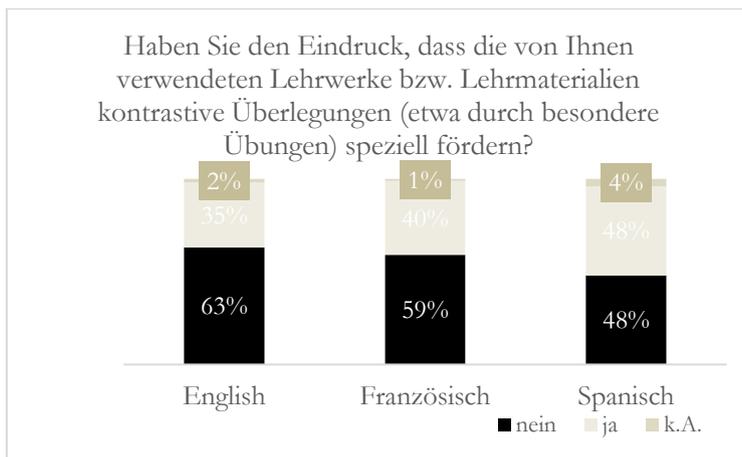


Abbildung 5: Student. Wahrnehmung kontrastiver Aspekte in den Lehrwerken.²³

Verhältnismäßig nahmen die Studierenden also mehr Kontrastivität in Lehrwerken für Spanisch als dritte Fremdsprache wahr als in Lehrwerken für Französisch als zweite Fremdsprache. Am wenigsten kontrastive Aspekte fanden sie in Lehrwerken für Englisch als erste Fremdsprache. Für Lehrwerke für Englisch als erste Fremdsprache gaben nur 35 % der Studierenden an, dass die Lehrwerke kontrastive Überlegungen fördern.

Jene Studierende, die angaben, Kontrastivität würde gefördert, wurden zur folgenden geschlossenen Frage weitergeleitet, in der sie den Bereich der Förderung angeben sollten.

²³ Wir lieferten den Studierenden bewusst keine Definition von ‚kontrastiv‘ und fragten auch nicht nach deren Definition, da wir eine wie auch immer geartete Beeinflussung möglichst vermeiden wollten.

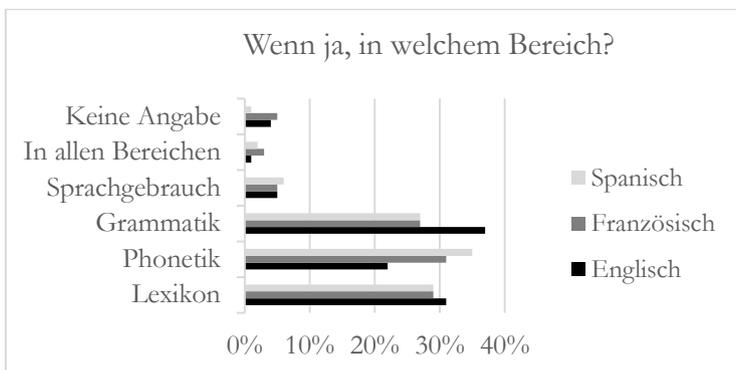


Abbildung 6: Studentische Wahrnehmung kontrastiver Aspekte in Hinblick auf die Sprachebenen.

Die Auswertung zeigt, dass nach Meinung der Studierenden kaum kontrastive Aufgaben zur Ebene der Pragmatik angeboten werden. Kontrastive Übungen glauben die Studierenden für das Englische v.a. für die Ebene der Morphosyntax vorgefunden zu haben, für das Französische und Spanische hingegen v.a. für die Ebenen Lexikon und Phonetik.

Wir fragten auch, ob sich die Studierenden mehr kontrastive Aspekte wünschten.

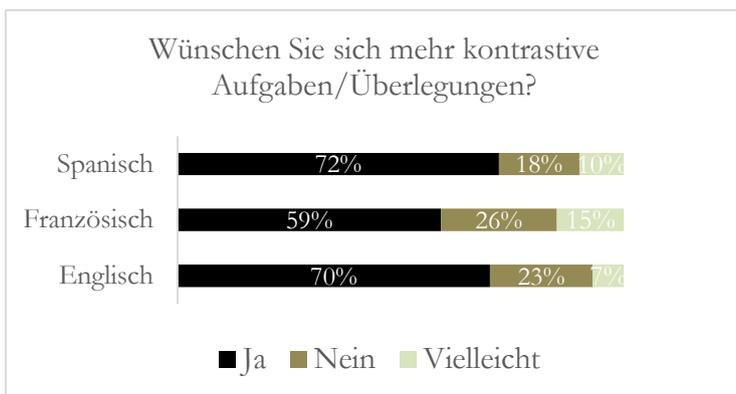


Abbildung 7: Studentischer Wunsch nach kontrastiven Aspekten in Lehrwerken

Hier waren die Antworten für uns überzeugend: Gegen mehr kontrastives Arbeiten sprachen sich nur 7-15 % aus, wohingegen alle anderen Studie-

renden für mehr kontrastive Übungen plädierten (59-72 %). Der Wunsch nahm mit der zweiten und dritten Fremdsprache zu. Letztendlich baten wir jene Studierenden, die sich mehr Kontrastivität wünschten, aus einer Liste zu wählen, welche Arten und Formen kontrastiven Arbeitens sie bevorzugen würden. (Mehrfachnennungen waren hier möglich.)

Wenn Ja, welcher Art?	Nennungen
Sprachtypologische Erklärungen	33
Anwendungsbeispiele in zwei oder mehreren Sprachen	27
Fehleranalytische Erklärungen	25
Analytische Vergleiche zwischen zwei oder mehreren Sprachen	23
Übersetzungen	22
Typologische Vergleiche zwischen zwei oder mehreren Sprachen	19
Keine Angabe	1

Tabelle 8: Auswertung gewünschter kontrastiver Übungen

Die meisten Nennungen fielen auf sprachtypologische Erklärungen, gefolgt von Anwendungsbeispielen in zwei oder mehreren Sprachen und fehleranalytischen Erklärungen.

7. Zusammenfassung und Ausblick

In unserer Pilotstudie setzten wir uns mit der Wahrnehmung, dem Stellenwert und dem Potenzial von Sprachvergleich im Sprachunterricht auseinander.

Per Online-Fragebogen wurden Studierende (allesamt Studierende der Sprachwissenschaft, Translation oder von Einzelsprachen) nach ihren Vorstellungen idealen Fremdsprachenlernens, ihren individuellen Fremdsprachenlerngewohnheiten in ihrer ersten, zweiten, dritten ... Fremdsprache und ihrer Wahrnehmung von kontrastiven Sequenzen in Lehrwerken befragt. Es zeigte sich, dass Studierende durchaus einen kontrastiven Blick auf Sprachen werfen. So wurden die Studierenden u.a. konkret nach den

Herausforderungen beim Erlernen der ersten, zweiten, dritten Fremdsprache befragt und beantworteten diese Frage auffallend häufig mit kontrastiven Überlegungen (vgl. Tab. 2, 4 und 6). Interessant ist zudem, dass die Studierenden Herausforderungen nach ihrer persönlichen Einschätzung verhältnismäßig häufig kontrastiv lösten (Abb. 4). In den Lehrwerken glaubten Studierende kontrastive Aspekte weit häufiger vorzufinden, als wir erwartet hatten. Überraschend war für uns auch, dass Studierenden in einer offenen Frage nach guten Lernstrategien neben Strategien, die wir der Kategorie kommunikatives Lernen (aktiv/passiv) zuordneten, auch zahlreiche Strategien nannten, die wir der Kategorie strukturiertes Lernen zuordneten (vgl. Tab. 7).

Was im Detail die Ergebnisse zur ersten erlernten Fremdsprache (in unserem Fall dominierend Englisch), der zweiten erlernten Fremdsprache (Französisch) und der dritten erlernten Fremdsprache (Spanisch) betrifft, so zeigt sich: Lexikon wird beim Erlernen des Englischen als erste Fremdsprache als größte Herausforderung ausgewiesen; zur Bewältigung dieser Herausforderung wird v.a. die Strategie *Ausprobieren in der Kommunikation* gewählt. Sowohl beim Erlernen des Französischen als zweite Fremdsprache als auch des Spanischen als dritte Fremdsprache ist Morphosyntax die größte Herausforderung. Bewältigt wird diese Herausforderung im Französischen in erster Linie gleichermaßen durch *kontrastive Überlegungen* und *Nachschlagen*; auch im Spanischen ist *kontrastive Überlegungen* eine der Strategien; daneben aber wird v.a. *Ausprobieren in der Kommunikation* genannt.

Unsere Pilotstudie lässt damit folgende Schlüsse zu: 1. Studierende haben eine Vorstellung von kontrastivem Arbeiten. 2. Studierende wählen im Sprachlernprozess kontrastive Strategien zur Bewältigung von Herausforderungen. Der Aspekt kontrastiven Arbeitens im Unterricht ist also wertvoll, weshalb wir kontrastives Arbeiten sowohl in unseren diversen Uni-Sprachkursen als auch in nahezu allen dem Studienfach *Linguistik* zugehörigen Kursen bewusst forcieren möchten; zudem möchten wir für diesen Aspekt u.a. in Workshops für SprachlehrerInnen eintreten. So empfehlen wir bewusst häufiger (1) kontrastive Fragen zu stellen, (2) kontrastive Überlegungen anzuregen und (3) Unterschiede in Sprachen zu diskutieren. Nicht zuletzt kommen wir damit der sprachpolitischen Forderung des Europarats nach sprachübergreifenden Kompetenzen entgegen (vgl. Kap. 4).

Diese Pilotstudie ermöglichte freilich nur einen kleinen Einblick in die Wahrnehmung von Kontrastivität im Fremdsprachenunterricht und spiegelt lediglich die Einstellung einer kleinen Auswahl von Studierenden wider. Eine großangelegte Umfrage, die Studierende aller Fakultäten und Fachrichtungen der Universität Innsbruck erreichen soll, ist in Planung.

Literatur

- Boeckmann, K.-B. (2010). Aktionsforschung im Unterricht – Wie Lehrende den eigenen Unterricht erforschen und dabei weiterentwickeln können. In K.-B. Boeckmann, E. Feigl-Bogenreiter & D. Reininger-Stressler (Hrsg.), *Forschendes Lehren. Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht* (S. 10-28). Verband Österreichische Volkshochschulen.
- Council of Europe (2011). *European Language Portfolio. Feasibility Study Prepared by Christ, I. & Schärer, R. & Debyser, F. & Dobson, A. with Kobonen, V. & Trim, J.L.M. & Sheils, J.* Council for Cultural Co-operation (= Language Learning for European Citizenship CC-LANG) 96, 30.
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2015). *Fremdsprachendidaktik*. Narr.
- Ferguson, Ch. A. (1959 ff.). *Contrastive Structure Series (CSS)*. Center for Applied Linguistics of the Modern Language Association of America in Washington D.C. Chicago. Michigan University Press.
- Fries, Ch. L. (1945). *Teaching and learning English as a Foreign Language*. The University of Michigan Press.
- Iglesias Iglesias, N. (2012) (Hrsg.). *Contrastiva II. Aktuelle Studien zur Kontrastiven Linguistik Deutsch – Spanisch – Portugiesisch*. ibidem.
- König, E. (2012). Zur Standortbestimmung der Kontrastiven Linguistik innerhalb der vergleichenden Sprachwissenschaft. In L. Gunkel & G. Zifonun (Hrsg.), *Deutsch im Sprachvergleich. Grammatische Kontraste und Konvergenzen* (S. 13-40). De Gruyter.
- Königs, F.G. (2009). Der Faktor ‚Kontrastivität‘ beim Fremdsprachenlernen: Einige Überlegungen vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In M. Albl-Mikasa, S. Braun & S. Kalina (Hrsg.), *Dimensionen der Zweitsprachenforschung – Dimensions of Second Language Research. Festschrift für Kurt Kohn* (S. 29-379). Narr.
- Lado, R. (1971). *Linguistics across culture*. Michigan University Press.
- Martinez, H. & Reinfried, M. (2006) (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Narr.
- Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (1998) (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Narr.
- Meliss, M. & Pöll, B. (2015) (Hrsg.). *Aktuelle Perspektiven der kontrastiven Sprachwissenschaft. Deutsch – Spanisch – Portugiesisch: Zwischen Tradition und Innovation*. Narr Francke Attempto.
- North, B. & Piccardo, E. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment (CEFR). Companion volume*. Council of Europe.

- Okičić, M. & Osmankadić, M. (2014). The Use of Contrastive Analysis in Teaching English as a Foreign Language at Tertiary Level. *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, 2(1), 179-201.
DOI:10.14706/JFLTAL152114
- Reimann, D. (2014). Kontrastive Linguistik revisited oder: Was kann Sprachvergleich für Linguistik und Fremdsprachenvermittlung heute leisten? In D. Reimann (Hrsg.), *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik Iberoromanisch – Deutsch: Studien zu Morphosyntax, Mediensprache, Lexikographie und Mehrsprachigkeitsdidaktik (Spanisch, Portugiesisch, Katalanisch, Deutsch)* (S. 9-38). Narr Francke Attempto.
- Roche, J. (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Narr.
- Roche, J. & Suñer Muñoz, F. (2017). *Sprachenlernen und Kognition: Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik*. Narr Francke Attempto.
- Tekin, Ö. (2012). *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Stauffenburg.
- Trim, J., North, B., Coste, D. & Sheils, J. (2001). *Europarat. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Veldre-Gerner, G. (2010) (Hrsg.). *Sprachvergleich und Sprachdidaktik*. ibidem.
- Wolf-Farré, P., Cantone-Altintas, K., Moraitis, A. & Reimann, D. (2021) (Hrsg.). *Sprachkontrast und Mehrsprachigkeit: Linguistische Grundlagen, didaktische Implikationen und Desiderata*. Narr Francke Attempto.

„Warum müssen wir so viel Englisch lernen?“ Aktionsforschung und Schulentwicklung anhand eines Praxisbeispiels

Andrea Partsch

Abstract

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit Methoden der Aktionsforschung im Rahmen der Schulentwicklung. In QMS (Qualitätsmanagement in Schulen), das 2021/22 durch das BMBWF erlassgestützt eingeführt wurde, werden schulinterne Qualitätseinschätzung, interne Schulevaluation und die regelmäßige Einholung von Feedback der Schüler*innen als wesentliche Elemente zur Sicherung der Unterrichtsqualität und der Schulentwicklung eingefordert. Welche Voraussetzungen und Kriterien braucht es für gelingende Schulentwicklung? Wie kann Feedback von Schüler*innen eine zusätzliche Ressource für Schulentwicklung darstellen? Was kann Aktionsforschung zu gelingender Schulentwicklung beitragen?

Anhand des individuellen Entwicklungsprozesses des Fremdsprachenschwerpunkts „Dual Language Programme“ (DLP) an einer Mittelschule im großstädtischen Raum wird dargestellt, wie Methoden aus der Aktionsforschung wie Schulrecherche und SWOT-Analyse unter Einbeziehung des Feedbacks der Schüler*innen dazu beitragen können, Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse anzuregen. Dabei konnte gezeigt werden, dass die auf Aktionsforschung aufbauenden, in QMS geforderten Maßnahmen Schulentwicklungsprozesse sinnvoll unterstützen können. Deshalb scheint es notwendig, Aktionsforschung künftig verstärkt in die Erstausbildung und Weiterbildung von Lehrkräften einzubeziehen.

1. Maßnahmen zur Schulqualitätsentwicklung: QIBB, SQA, QMS

Durch die Maßnahmen QIBB (Qualitätsinitiative Berufsbildung, seit 2004) und SQA (Schulqualität Allgemeinbildung, seit 2012) konnten Schulen bereits Erfahrung mit Qualitätsmanagementverfahren und -methoden vor allem zu Feedbackgebung und Evaluation sammeln. Seit 2021/22 sind QIBB und SQA als QMS (Qualitätsmanagementsystem für Schulen) zusammengefasst, ab 2022/23 soll es offiziell zum Einsatz kommen. Zur Unterstützung der Schulleitung sind in QMS ein oder mehrere Qualitäts-Schulkoordinator*innen (Q-SK) als Teil der Steuergruppe vorgesehen. „Der/Die Q-SK übernimmt im Rahmen des Qualitätsmanagements der Schule unterstützende, operative Aufgaben in Teilverantwortung ... und arbeitet im Auftrag der Schulleitung eng mit dieser für das Qualitätsmanagement zusammen.“ (BMBWF, 2021a, S. 10)

Im Rahmen von QMS wird erlassgestützt verordnet, dass interne Schulevaluation und Feedback regelmäßig durchzuführen sind (BMBWF, 2021b), damit „Schulen Entwicklungsprozesse zielgerichtet, systematisch und evidenzorientiert voranbringen und qualitätsvollen Unterricht sicherstellen“ (BMBWF, 2021a, S. 3). „Im Mittelpunkt steht dabei die Weiterentwicklung der schulischen Prozesse sowie die Verbesserung der Ergebnisse und Wirkungen der Schule.“ (BMBWF, 2021a, S. 5)

Begonnen werden kann mit einer Bestandsaufnahme in Form einer schulinternen Qualitätseinschätzung (siQe). Darunter wird eine Fragebogenerhebung unter den Lehrkräften und der Schulleitung zu den Qualitätsdimensionen „Qualitätsmanagement, Führen und Leiten, Lernen und Lehren, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen, Ergebnisse und Wirkungen“ (BMBWF, 2020) verstanden. Die Plattform IQES Österreich (IQES, 2023) unterstützt bei der Umsetzung (BMBWF, 2021b; BMBWF, 2022). Bei der internen Schulevaluation „kommen z. B. Befragungen, Interviews und Unterrichtsbeobachtungen zum Einsatz“, deren Ergebnisse sich sowohl auf Schulebene, für Fach-, Klassen- oder Jahrgangsteams, aber auch für einzelne Lehrende nutzen lassen (BMBWF, 2021a, S. 23).

Außer der internen Schulevaluation wird als zweites Instrument die regelmäßige Einholung von Feedback der Lernenden eingefordert. So soll pro Schuljahr „jede Lehrkraft mindestens ein Feedback von den Lernenden einer Klasse bzw. Unterrichtsgruppe einholen“ (BMBWF 2021b). Im Rahmen der IQES Österreich (IQES, 2023) werden verschiedene Rückmeldeformate vorgestellt, die auch in der Aktionsforschung verwendet werden (Zielscheibe, Blitzlicht, Stimmungsbarometer usw.). Es finden sich aber auch fertige Fragebögen, die vor allem auf Individualfeedback (Feedbackgebung von Lernenden an Lehrende) abzielen. Diese können auch abgewandelt werden, damit individuelle Fragestellungen berücksichtigt werden können.

Während die Schulqualitätsrecherche und damit der Schulentwicklungsprozess vorwiegend von der Schulleitung und der Steuergruppe angeleitet werden, liegt die Einholung von Feedback der Schüler*innen über die eigene Unterrichtstätigkeit vorwiegend in der Verantwortung der einzelnen Lehrkraft. Hier gilt es Synergien zwischen den Aktivitäten zu schaffen und den Fokus auf das Lernen aller Beteiligten zu legen. „Feedback und Evaluation als Treiber für die Entwicklung einer lernorientierten Schule finden dann überall, auf jeder Handlungsebene, statt.“ (Brägger & Posse, 2021, S. 31) Als Handlungsebenen werden im Rahmen von QMS die Schule als Organisation, Lehrer*innenteams und die einzelnen Lehrenden verstanden (BMBWF 2021a, S. 9). Damit sind die gesetzlichen Rahmenbedingungen geschaffen, um Aktionsforschung in der Unterrichts- und Schulentwicklung umzusetzen.

2. Aktionsforschung in Unterrichts- und Schulentwicklung

Während am Beginn der Aktionsforschung vor allem die eigene Unterrichtsarbeit im Blickpunkt von interessierten Lehrkräften stand, scheinen die schulautonomen Entscheidungsmöglichkeiten, die seit den 1980er Jahren in vielen europäischen Ländern proklamiert wurden, aber auch Fragen der Qualitätssteuerung innerhalb der Bildungssysteme zum Anspruch der Schulen geführt zu haben, „sich als lernende und sich entwickelnde Organisation zu verstehen“ (Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 270). Dabei scheint es sinnvoll zu sein, dass „unterrichtsbezogene und organisationsbezogene Unterrichts- und Entwicklungsvorhaben eng miteinander verschränkt werden und sich gegenseitig ergänzen“ (Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 275).

Unterrichtsbezogene Aktionsforschung bezieht sich auf Initiativen von einzelnen Lehrkräften oder Lehrer*innenteams. Durch Entwickeln eines Einstiegspunkts, Beobachtung und Dokumentation von Prozessen in Form einer Datensammlung sowie Analyse und Interpretation der Daten werden Handlungsstrategien abgeleitet, um diese in der Praxis umzusetzen (Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 20ff.). Organisationsbezogene Vorhaben betreffen meist die gesamte Schule. Bei Schulentwicklungsprojekten geht es im Wesentlichen um das Herausarbeiten von Themen, die Entwicklung gemeinsamer Ziele und den Aufbau einer Struktur für die weitere Arbeit (Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 276). Unterrichtsbezogene und schulentwicklungsbezogene Aktionsforschung können einander beeinflussen und dadurch zur Verbesserung der Unterrichtsqualität einzelner Lehrkräfte oder Teams beitragen, aber auch Anstoß zu Veränderung in Form eines Schulentwicklungsprozesses geben.

Sowohl für den Einstieg in Unterrichtsentwicklung (unterrichtsbezogene Aktionsforschung) als auch in Schulentwicklungsprojekte (schulentwicklungsbezogene Aktionsforschung), eignen sich drei Ausgangspunkte (Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 284; S. 295ff.):

1) Zielperspektiven – Visionen entwickeln

Dabei kann der Einstieg über eine interne Schulevaluation (Schulqualitätsrecherche) erfolgen, um sich einen ersten Überblick über die Ausgangslage an der jeweiligen Schule zu verschaffen und dann weitere Entwicklungsschritte zu setzen.

2) Evaluation – Bestandsaufnahme der bisherigen Praxis

Dieser Einstiegspunkt kann durch einen Anlass oder eine Irritation ausgelöst werden. Eine Diagnose des Ist-Standes und die Feststellung der Stärken und Schwächen können den Ausgangspunkt für weitere Maßnahmen bilden.

3) Entwicklungsschritte setzen – neue Handlungen ausprobieren

In diesem Fall können Ideen von außen (Fortbildung, Lektüre) oder Recherche (Einholung und Sammlung von Daten) einzelner Lehrkräfte oder Gruppen den Ausgangspunkt für neue Entwicklungsschritte darstellen.

Altrichter, Posch und Spann (2018, S. 284) und Gutknecht-Gmeiner et al. (2017, S. 17) schlagen für die Entwicklungsarbeit folgende Vorgangsweise vor: Plan (Festlegung der Ziele und Maßnahmen), Do (Umsetzung), Check (Evaluation), Act (Weiterentwicklung oder Neuorientierung). Evaluation oder Feedback im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung bedeutet weitestgehend, Informationen einzuholen, um Maßnahmen für den Unterricht zu setzen und damit ein besseres Lernen zu ermöglichen. Brägger und Posse (2021, S. 34) unterscheiden bei Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen zwischen Evaluation als „systemisches Erfassen und Bewerten einer institutionellen Praxis“ und Feedback als „Rückmeldung auf die individuelle Praxis einer Lehr- oder Leitungsperson“. Über Feedbackschleifen bzw. „Entwicklungs-Evaluationsschleifen“ (Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 271) werden Informationen an das System Schule rückgeführt, worauf neue Entwicklungsschritte gesetzt werden können.

Individualfeedback an die Lehrkräfte hat besonders große Wirkung auf die Entwicklung des Unterrichts. „Feedback an die Lehrpersonen hilft, das Lernen sichtbar zu machen.“ (Hattie, 2014, S. 206) Diese Form von Feedback kann von einzelnen Lernenden oder einer Gruppe von Schüler*innen eingeholt werden, um daraus „für die Weiterentwicklung des Lernens, die Gestaltung der Lernumgebung und ggf. der schulischen Bedingungen zu lernen“ (Bastian, 2015, S. 143). Feedback der Lernenden einzuholen kann aber auch eine Systemintervention darstellen und im Rahmen der Schulentwicklung zu einem Umdenken führen (Schratz, 2015). Im Zusammenhang mit Schulentwicklung gilt es, eine gute Balance zwischen Schulqualitätsrecherche (unter Einbeziehung der Lehrer*innen und der Schulleitung) und Individualfeedback (unter Einbeziehung der Schüler*innen) zu finden (Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 247f.).

3. Rahmenbedingungen und Gelingensfaktoren von Schulentwicklungsprojekten

Im Rahmen der Schulentwicklung fällt der Schulleitung als Motor für Visionen und Entscheidungen eine wichtige Rolle zu. Diese kann durch eine Steuergruppe unterstützt werden, die im Austausch mit den anderen Lehrkräften bleibt und Mitarbeit bei der Gestaltung von Konferenzen übernimmt. Mithilfe eines Schulentwicklungsplans, der eine Vorlaufzeit von mehreren Jahren erlaubt, können überprüfbare Ziele abgebildet sowie Maßnahmen und Evaluationsmethoden geplant werden. Die für den Schulentwicklungsprozess benötigten Methoden zu Feedbackgebung und

Evaluation sollten vor allem der Schulleitung und der Steuergruppe bekannt sein. Diese können dadurch die anderen Lehrkräfte darin anleiten und die notwendigen Methoden in pädagogischen oder Fachkonferenzen zum Thema machen.

Weiters wäre es sinnvoll, angehende Lehrkräfte bereits in der Ausbildung in Feedbackgebung und Evaluationsmethoden zu schulen und ihnen die Möglichkeit zur Anwendung zu geben. „Forschendes Lernen als Variante der Aktionsforschung könnte einen wichtigen Beitrag zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften [aber auch der angehenden Schulleitungen, Anm. der Autorin] bilden und damit zur Professionalisierung der Lehrenden beitragen.“ (Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 292)

Als Motiv zur Beteiligung von Lehrkräften an Entwicklung und Evaluation kann vor allem der Bereich „Wollen“ angeführt werden (Altrichter, Messner & Posch, 2006, S. 55ff.). Die Möglichkeit, im eigenen beruflichen Umfeld Gestaltungsmöglichkeiten zu haben, eine gute Kommunikationsgrundlage mit den anderen Lehrkräften, Zeitfenster für Absprachen, Zuversicht, dass das Engagement erfolgreich sein wird, aber auch Kompetenzen im Rahmen von Datenerhebung und deren Analyse scheinen Gelingensfaktoren für eine breite Partizipation der Lehrkräfte zu sein. Durch die Einbeziehung des gesamten Kollegiums in den Schulentwicklungsprozess kann Motivation und Interesse geweckt werden, sich in Teams und Arbeitsgruppen zu engagieren.

Um Feedback an andere Lernende, Lehrkräfte oder das System Schule geben zu können, sollten Schüler*innen die eigenen Stärken und Schwächen reflektieren und einschätzen können. Die dazu nötigen Strategien müssen mithilfe der Lehrkräfte entwickelt werden. Dazu scheinen Lern- und Arbeitstechniken geeignet, die es den Lernenden ermöglichen, Erfahrungen im eigenverantwortlichen Lernen und dessen Reflexion zu erwerben (Bannach, 2014, S. 111). Für die Feedbackgebung braucht es klare Regeln, die auch eingehalten werden müssen. Dabei sollten die Lehrkräfte auf eine wertschätzende Atmosphäre achten, indem Beobachtungen in Form von Ich-Botschaften angeboten werden (Schratz, Iby & Radnitzky, 2012, S. 132).

4. Aktionsforschung und Schulentwicklung anhand eines Praxisbeispiels

„Warum müssen wir so viel Englisch lernen?“ Dieser Ausspruch eines Schülers war nach zwei Jahren Praxis eines DLP-Schwerpunkts an einer Mittelschule im großstädtischen Raum irritierend und der Anstoß, die Ausrichtung und die Unterrichtsorganisation zu überdenken. In DLP (Dual Language Programme) werden mehrere Gegenstände nicht nur auf

Deutsch, sondern gemeinsam mit einem language teacher²⁴ auch auf Englisch unterrichtet. Die Fächer, in denen DLP unterrichtet wird, werden zweistündig angeboten. In einer Stunde wird das Fach auf Deutsch gelehrt, in der zweiten Stunde in Teamteaching auf Englisch. In diesen Stunden sollen die Unterrichtsinhalte auf Englisch vermittelt und dabei so viel wie möglich in dieser Sprache kommuniziert werden. Die Grundlage dafür bilden die Methoden aus CLIL (Content and language integrated learning).

4.1. Bestandsaufnahme der bestehenden Praxis durch Schulrecherche und SWOT-Analyse

Da in der Steuergruppe bereits Expertise im Rahmen der Aktionsforschung vorhanden war, wurde in Absprache mit der Schulleitung beschlossen, eine Bestandsaufnahme und Evaluation der bisherigen Praxis vorzunehmen. Dazu wurde im Sommersemester 2018/19, nach fast zweijähriger Laufzeit des Schwerpunkts, eine Schulrecherche durchgeführt, in der die Voraussetzungen an der Schule, der Einstieg in den DLP-Schwerpunkt und die bisherigen Maßnahmen zusammengefasst wurden.

4.1.1. Ergebnisse der Schulrecherche

Die Mittelschule wird von etwa 200 Schüler*innen im Alter von zehn bis sechzehn Jahren besucht. Etwa 30 Muttersprachen sind vertreten. In neun Klassen unterrichten 30 Lehrkräfte (24 Fachlehrer*innen, vier Integrationslehrer*innen und zwei language teacher). Auf jeder Schulstufe gibt es eine Integrationsklasse. In diesen werden auch Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen (meist mit sonderpädagogischem Förderbedarf, aber auch geistig schwer behinderte Schüler*innen) integrativ unterrichtet. Für diese Kinder ist eine Integrationslehrkraft pro Integrationsklasse im Einsatz.

Die Schule hatte bereits seit Jahren einen sprachlichen Schwerpunkt und damit Erfahrungen im Unterricht mit Türkisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch und Englisch als Arbeitssprache. Die Einführung des DLP-Schwerpunkts wurde von der Bildungsdirektion am Ende des Schuljahres 2016/17 vorgeschlagen und in einem Schulforum 2017/18 beschlossen. Für die Einführung und Umsetzung wurde ein Zeitraum von vier Jahren (2017/18 bis 2020/21) angenommen und im Schulentwicklungsplan festgehalten. Mit Moderation von außen (SCHILF – schulinterne Lehrer*innenfortbildung – mit einer Schulentwicklungsberaterin der PH) wurden am Beginn des Schuljahres 2017/18, gemeinsam mit dem gesamten Kollegium, die Organisation und Ziele für den neuen Schwerpunkt erarbeitet. Gestartet wurde 2017/18 mit der fünften und sechsten Schul-

²⁴ Damit ist hier der nicht mehr adäquate Begriff „native speaker teacher“ gemeint, zu dem sich derzeit in der Fachliteratur keine einheitliche Entsprechung findet.

stufe. Um die Schüler*innen nicht zu überfordern, wurde die Einführung von DLP auf die Fächer Bewegung und Sport, Bildnerische Erziehung und Musik beschränkt. Ab 2018/19 wurde der DLP-Unterricht ab der siebenten Schulstufe in den Fächern Geschichte und Sozialkunde, Geografie und Wirtschaftskunde und Biologie gehalten und sollte im darauffolgenden Jahr aufbauend weitergeführt werden. Die DLP-Fächer für die fünften und sechsten Klassen wurden in den zu Beginn festgelegten Fächern beibehalten. Im Entwicklungsplan wurden die langfristigen Ziele wie folgt formuliert: „Lehrer und Lehrerinnen sind über DLP informiert, können darüber informieren und setzen es um“ und „Schüler und Schülerinnen können fachspezifisch auf Englisch kommunizieren“.

Ab 2017/18 absolvierten eine Fachlehrkraft und die beiden language teacher parallel zu ihrer Unterrichtstätigkeit einen einjährigen, von der PH angebotenen Lehrgang. Die vier in Englisch geprüften Fachlehrkräfte durften ohne weitere Ausbildung im Schwerpunkt unterrichten, da eine Kompetenz in Fremdsprachendidaktik und -methodik vorausgesetzt wurde. Als Steuergruppe fungierte das bereits bestehende SQA-Team (drei Kolleginnen, von denen zwei im DLP-Schwerpunkt eingesetzt waren).

Mit dem Thema „Lehrer und Lehrerinnen sind über DLP informiert, können darüber informieren und setzen es um“ wurde gestartet. Dabei stützte man sich auf die bereits vorhandenen Erfahrungen im Unterricht mit Englisch als Arbeitssprache. Als erste Maßnahme wurden alle Räume in Deutsch und Englisch beschriftet und mit dem DLP-Logo versehen. Zu DLP wurde ein Methodenpool angelegt und gut gelungene Unterrichtsmaterialien gesammelt. Im Schuljahr 2018/19 wurde an einem pädagogischen Tag das Kollegium von den Teilnehmer*innen des PH-Lehrgangs in die Didaktik und Methodik von CLIL (Content and Language Integrated Learning) eingeführt. Von der Schulleitung wurden zwei weitere Lehrkräfte zur Absolvierung des DLP-Lehrgangs im Schuljahr 2019/20 ermutigt.

Die Lehrkräfte, die im DLP-Schwerpunkt eingesetzt waren, und die beiden language teacher bildeten eine Arbeitsgruppe, um sich noch intensiver mit dem Thema befassen und gemeinsame Absprachen treffen zu können. Dafür wurden von der Schulleitung keine Zeitressourcen eingeplant und sie mussten deshalb vom Lehrer*innenteam selbst organisiert werden. Die Erkenntnisse der Arbeitsgemeinschaft wurden in Konferenzen den anderen Lehrkräften vermittelt. Auf der Schulhomepage war der Schwerpunkt nur sehr kurz vermerkt. Im Entwicklungsplan der Schule hatte man, außer den erwähnten, keine weiteren Maßnahmen oder überprüfbareren Ziele und auch keine Indikatoren oder Evaluationen eingeplant.

4.1.2 Durchführung der SWOT-Analyse

Aufgrund der Ergebnisse der Schulrecherche wurde für Herbst 2019/20 von der Steuergruppe in Absprache mit der Schulleitung eine SWOT-

Analyse vorgeschlagen, um weitere Maßnahmen und evaluierbare Indikatoren festzulegen. Alle fünf Fachlehrkräfte, die beiden language teacher und vierzig Schüler und Schülerinnen zweier Klassen sollten befragt werden, um die Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken der bisherigen Praxis des Schwerpunkts näher beleuchten zu können. Die Maßnahme wurde von den DLP-Lehrkräften begrüßt, da auch sie mit der bestehenden Praxis unzufrieden waren. So wurde im Rahmen einer Fachkonferenz angeführt, dass der Unterricht mit der gesamten Klasse durch die hohe Schüler*innenzahl als ungünstig empfunden wurde und es für die Schüler*innen zu schwierig sein könnte, das gesamte Fachvokabular auch auf Englisch zu lernen.

Beide befragten Klassen hatten bereits seit längerem DLP-Unterricht, eine Klasse seit der Einführung des Schwerpunkts im Schuljahr 2017/18. Die zweite Klasse erhielt seit 2018/19 DLP-Unterricht. Für die SWOT-Analyse sollten die Schüler*innen mehrere Satzanfänge vervollständigen.

Denk an den DLP-Unterricht und schreibe die Satzanfänge weiter:

Daran gefällt mir, (dass)...

Daran gefällt mir nicht so gut, (dass)...

Vorteile könnten sein, (dass)....

Nachteile könnten sein, (dass)...

Obwohl es bei der Befragung nicht um die jeweilige Unterrichtsstunde ging, sondern um die Unterrichtsorganisation des Schwerpunkts, wurde diese jeweils am Ende einer DLP-Stunde von den beiden, auch in der Steuergruppe tätigen, Fachlehrkräften durchgeführt. Da zu diesem Zeitpunkt noch nicht alle Lernenden an Feedbackgebung gewöhnt waren, gestaltete sich die Bearbeitung schwieriger als gedacht. Vor allem die Begriffe „Vorteile“ und „Nachteile“ mussten genauer erklärt werden. „Was könnte es dir bringen, auch in anderen Gegenständen Englisch zu lernen?“ wurde verwendet, um den Begriff „Vorteile“ zu umschreiben. Für „Nachteile“ wurde auch der Begriff „Probleme“ angeboten: „Welche Probleme könnte es dabei geben?“ Danach fiel es den Schüler*innen leichter, die Sätze zu vervollständigen. Durch diese Erfahrung gelangten die Lehrkräfte zur Erkenntnis, dass Feedbackgebung geübt werden muss. Vor allem die Fragestellung sollte gut an das sprachliche Niveau der Schüler*innen angepasst werden.

Für die sieben Lehrkräfte wurde folgendes Schema verwendet:

Denk an den DLP-Schwerpunkt:

Was hat sich als positiv herausgestellt? Was sollte beibehalten werden?

Was ist nicht so gut gelungen? Was könnte verändert werden?

Was sind gute Ansätze? Was sollte weiterentwickelt werden?

Was sind eher ungünstige Entwicklungen? Worauf muss geachtet werden?

4.1.3. Ergebnisse und weitere Maßnahmen

Bei der Auswertung der Schüler*innenantworten fielen vor allem die Aussagen von elf der vierzig befragten Lernenden auf „viele“ oder „einiges“ im DLP-Unterricht „nicht zu verstehen“. Drei gaben an, dass es „schwierig ist, sich die Begriffe auf Deutsch und Englisch zu merken“. Einige Antworten der befragten Lehrkräfte unterstützten die Aussagen der Schüler*innen. So wurde angegeben: „Zu viel Fachsprache in Englisch“, „Niveau der Fachsprache sollte besser angepasst werden“, „Überforderung einzelner Schüler*innen“, „zu wenig Zeit, das Vokabular zu festigen“.

Nachdem die genauen Gründe des „Nicht Verstehens“ zu diesem Zeitpunkt nicht eindeutig erklärbar waren, wurden im Herbst 2019/20 im Rahmen einer Fachkonferenz mit allen DLP-Lehrkräften die Ergebnisse der SWOT-Analyse besprochen und Hypothesen aufgestellt. So nahm man an, dass Lernende, deren Erstsprache nicht Deutsch war, mit dem Lernen in zwei Sprachen überfordert waren. Eine weitere Annahme bestand darin, dass die Gruppengröße als nicht passend empfunden wurde und die Lernenden akustisch nicht verstanden hatten. Außerdem nahm man an, dass das Fachvokabular auf Englisch für jüngere oder lernschwächere Schüler*innen eine besondere Herausforderung darstellen könnte.

Im Weiteren wurden Maßnahmen, Indikatoren und Evaluationsmöglichkeiten diskutiert und festgehalten. So sollte vor allem das verwendete Fachvokabular besser an das sprachliche Niveau der Schüler*innen angepasst werden. Konkret wurde für mehrere Themen, in Absprache mit den language teachers, das Vokabular festgelegt, mit Bildern unterstützt und in Texten verarbeitet. Außerdem wurde mehr Zeit für die Festigung und Wiederholung des Wortschatzes eingebaut. Als Indikatoren für das bessere Verstehen des Fachvokabulars sollte einerseits die Häufigkeit der Teilnahme der Lernenden an Unterrichtsgesprächen gewertet werden und andererseits die Fähigkeit, einfache bis mittelschwere Merktex te auf Englisch verfassen und präsentieren zu können. Die Evaluation sollte durch die Beobachtung der Lehrkräfte erfolgen bzw. durch die Ergebnisse der Schülerarbeiten.

Während der Erarbeitungs- und Festigungsphasen notierte eine der Lehrkräfte, wie oft sich die einzelnen Lernenden beteiligt und auf Englisch geantwortet hatten. Außerdem wurden die Schüler*innen angeleitet, kurze Texte auf Englisch zu verfassen und diese zu präsentieren. Schwächere Schüler*innen konnten mit Partnern arbeiten und auch die Lehrkräfte unterstützten die Schüler*innen. Vor den Präsentationen wurden Methoden der Feedbackgebung (Ampelfeedback und Feedback anhand von Kriterien wie Blickkontakt, Körpersprache, Inhalt) besprochen und anschließend durchgeführt. Dabei wurden auch Feedbackregeln vereinbart.

Der erste Indikator (aktive Teilnahme der Schüler*innen an Unterrichtsgesprächen) hatte sich als wenig aussagekräftig erwiesen, da sich meist nur

dieselben Schüler*innen gemeldet hatten. Die Maßnahmen, wie verstärkt schülerzentriert zu unterrichten, kooperative Sozialformen wie Partner- oder Gruppenarbeiten zu wählen und die Möglichkeit des sprachlichen Aushandelns mithilfe von Mitschüler*innen und Lehrkräften, führten allerdings zu einem besseren Verständnis des Fachvokabulars im Rahmen des DLP-Unterrichts. Die Texte und Präsentationen der Schüler*innen konnten jedenfalls durchwegs positiv bewertet werden. Die Einbeziehung der Schüler*innen in den Entwicklungsprozess des DLP-Schwerpunkts hatte sich somit als hilfreich erwiesen. Es wurde dadurch ein „blinder Fleck“, nämlich das „Nicht verstehen“ im Rahmen des DLP-Unterrichts, aufgedeckt. Durch Gespräche zwischen Schüler*innen und Lehrkräften während der Erarbeitungsphasen konnten Lernende und Lehrkräfte Einsicht in die individuellen Arbeitsprozesse und Lernwege gewinnen. Bei den Präsentationen konnten die Schüler*innen lernen, die Arbeit anderer einzuschätzen, aber auch Tipps und positive Bestätigung zur eigenen Arbeit erhalten.

Offene Lehr- und Lernformen, die auch eine Möglichkeit zur Reflexion des Arbeitsprozesses und der Feedbackgebung beinhalten, hatten sich positiv auf die Lernprozesse innerhalb des DLP-Unterrichts ausgewirkt. Deshalb wurde von der Schulleitung in Absprache mit der Steuergruppe und der DLP-Fachgruppe beschlossen, an diesem Punkt schließlich alle Lehrkräfte der Schule einzubeziehen und somit einen Schulentwicklungsprozess anzustoßen. Im Rahmen einer Konferenz wurden die Ergebnisse der SWOT-Analyse, die weiteren Maßnahmen im Rahmen des DLP-Unterrichts sowie die Ergebnisse der Evaluation dem gesamten Kollegium vorgestellt und die positiven Auswirkungen verdeutlicht. Die Ein- und Durchführung von Methoden zum eigenverantwortlichen Arbeiten und Lernen und zur Feedbackgebung wurden als Maßnahmen in den Entwicklungsplan aufgenommen. Die Lernenden sollten in allen Gegenständen so oft wie möglich zur Reflexion ihres Lernprozesses angeleitet und motiviert werden.

Am Beginn des Sommersemesters 2019/20 wurde schließlich ein Pädagogischer Tag zu den Themen „eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen“ und „Feedbackgebung“ abgehalten. Lehrkräfte, die bereits mit Methoden zum eigenverantwortlichen Arbeiten und Lernen nach Klippert (2006) gearbeitet hatten, stellten ihre Expertise und Erfahrung dem Kollegium zur Verfügung. Dabei wurden vor allem Techniken wie Markieren und Exzerpieren von Texten sowie das Strukturieren und Visualisieren von Lernergebnissen in Referaten und Portfolioarbeiten vorgestellt. Durch die weitere Vertiefung in Arbeitsgruppen konnten viele Lehrkräfte dazu motiviert werden, die Methoden auch umzusetzen.

4.2. Einholung von Feedback der Schüler*innen mittels „Lernrad“

Um die Gründe des „Nicht Verstehens“ im DLP-Unterricht weiter zu lokalisieren, sollte am Ende des Sommersemesters 2019/20 das Feedback der Schüler*innen eingeholt werden, um die folgenden Fragen zu klären:

1. Was konkret verstehen die Schüler*innen im DLP-Unterricht nicht?
2. Was hilft den Schüler*innen beim Verstehen und Lernen im DLP-Unterricht?

Dadurch sollten nicht nur Einblicke in die individuellen Lernzugänge der Lernenden, sondern auch Rückschlüsse für die Weiterentwicklung des Schwerpunkts gewonnen werden. Da an der Schule einerseits eine große sprachliche Heterogenität herrschte, andererseits auch Lernende mit besonderen Bedürfnissen unterrichtet wurden, sollten die Anweisungen für die Lernenden einfach zu verstehen sein, aber auch die Auswertung sich nicht zu aufwändig gestalten. Letztendlich entschied man sich innerhalb der Steuergruppe in Absprache mit den Lehrkräften des DLP-Schwerpunkts für das „Lernrad“ (Gutknecht-Gmeiner et al., 2017, S. 67f, 142). Nach dessen Vorbild sollten im Anschluss an eine DLP-Stunde die Lernenden schriftlich beantworten: „Was habe ich nicht verstanden? Was hilft mir im DLP-Unterricht beim Verstehen?“ Die Ergebnisse sollten zu einer fachübergreifenden Diskussion im Lehrerkollegium genutzt werden, um daraus Konsequenzen für die Unterrichtsorganisation und die Schulentwicklung zu ziehen.

Die Durchführung fand in vier Klassen (fünfte bis siebente Schulstufe) jeweils am Ende einer DLP-Stunde in Bildnerischer Erziehung, Biologie und Umweltkunde sowie Geografie und Wirtschaftskunde statt. Die 48 teilnehmenden Schüler und Schülerinnen waren an Feedbackgebung gewöhnt, kannten die Regeln und hatten auch die positive Wirkung von Feedback bereits erfahren.

Die Ergebnisse zeigten, dass von den Schüler*innen der fünften Schulstufe noch eine starke Unterstützung von Seiten der Lehrkräfte gewünscht wurde. Sie sollten „Deutsch reden“, „gut erklären“ und ein „Tafelbild“ erstellen. „Vokabel“ nicht zu verstehen wurde nur einmal angegeben. Spätestens ab der sechsten Schulstufe hatten die Schüler*innen bereits erkannt, dass „noch einmal durchlesen“ von Texten, „nachfragen“, „im Wörterbuch nachschauen“, „Plakate machen“, „Referate“, „Portfolios“ und „Gruppenarbeiten“ zum besseren Verstehen beitragen können. „Ich habe nicht verstanden“, „Vokabel nicht verstanden“, „manchmal habe ich keine Lust zu lernen“, hatten drei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf angegeben. Ab der siebenten Schulstufe hatte keiner der Schüler*innen mehr angegeben, etwas „nicht zu verstehen“. Die Schü-

ler*innen hatten spätestens ab der sechsten Schulstufe erkannt, dass sie selbst Verantwortung im Lernprozess übernehmen können.

Die Maßnahmen, schülerzentriert zu unterrichten, Methoden des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens einzubeziehen und kooperative Sozialformen zu wählen, hatten sich laut Angaben der Schüler*innen als hilfreich erwiesen. Die Hypothese, dass sich jüngere und schwächere Schüler und Schülerinnen mit dem Erfassen des komplexen Fachvokabulars in einer Fremdsprache schwer taten, konnte ebenfalls bestätigt werden. Dies führte dazu, eine noch breitere Differenzierung der Lerninhalte anzubieten und auch die Integrationslehrkräfte verstärkt einzubinden.

Die Lernenden hatten allerdings kein Problem mit dem Lernen in zwei Sprachen mitgeteilt. Es wurden auch keine Angaben darüber gemacht, ob die Gruppengröße als unpassend empfunden wurde.

4.3. Zusammenfassung

Das Beispiel aus der Praxis zeigt, dass Methoden zur Unterrichtsentwicklung sinnvoll auch in Schulentwicklungsprozessen umgesetzt werden können. Unterrichtsbezogene und schulentwicklungsbezogene Aktionsforschung greifen hier sinnvoll ineinander. Es konnte gezeigt werden, dass die in QMS geforderten Maßnahmen (interne Schulevaluation und Einholung von Feedback der Schüler*innen) Schulentwicklungsprozesse unterstützen können.

Die Aussage eines Schülers hatte nach zweijähriger Laufzeit den entscheidenden Anstoß zur Reflexion der bisherigen Praxis des DLP-Schwerpunktes gegeben. Die Irritation betraf zunächst das DLP-Team. Da auch unter den Lehrkräften Unzufriedenheit mit einigen Aspekten der bestehenden Praxis bestand, waren sie bereit, sich mit dem Problem auseinanderzusetzen. Mit Unterstützung der Schulleitung und der Steuergruppe wurde zunächst ein Unterrichtsentwicklungs-, später auch ein Schulentwicklungsprozess eingeleitet. Die darauf folgenden Aktionen richteten sich weitestgehend nach dem Schema: Plan (Festlegung der Ziele und Maßnahmen), Do (Umsetzung), Check (Evaluation), Act (Weiterentwicklung oder Neuorientierung). Dabei wurden mehrere Feedback- bzw. Evaluationsschleifen durchlaufen, Informationen in Konferenzen rückgemeldet und so neue Entwicklungsschritte eingeleitet.

Der Einstieg durch die Bestandsaufnahme der bestehenden Praxis und eine SWOT-Analyse, bei der auch das Feedback der Schüler*innen eingeholt wurde, hatte einen bis dahin unbemerkt gebliebenen „blinden Fleck“, das „Nicht Verstehen“ im DLP-Unterricht, aufgedeckt. Bei der Durchführung der SWOT-Analyse wurde auch erkannt, dass Feedbackgebung mit den Lernenden geübt werden muss. Durch die Diskussion der Ergebnisse in der DLP-Fachgruppe wurden Hypothesen aufgestellt, die zur Festlegung weiterer, überprüfbarer Ziele und Maßnahmen führten (Plan). Es

wurde gezielt Unterrichtsmaterial erstellt, Methoden zum eigenverantwortlichen Arbeiten und Lernen und Feedbackgebung mit den Schüler*innen erarbeitet und geübt (Do). Die gesetzten Maßnahmen wurden evaluiert und einige von den Lehrkräften als hilfreich bestätigt (Check).

Dabei hatten die DLP-Lehrkräfte bemerkt, dass die Einholung des Feedbacks von Schüler*innen dabei hilft, Lehr- und Lernprozesse gemeinsam zu gestalten. Sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden konnten erkennen, in welchen Bereichen sie die Verantwortung im Lernprozess übernehmen müssen (Act). Durch die Einbindung des gesamten Kollegiums wurde anschließend ein Schulentwicklungsprozess eingeleitet. Schülerzentrierte Lehr- und Lernformen und Feedback durch Schüler*innen sollten nun auch verstärkt im Unterricht der übrigen Fächer umgesetzt werden (Plan). Die dazu nötigen Methodenkenntnisse wurden allen Lehrkräften an einem pädagogischen Tag vermittelt und in Arbeitsgruppen weiterentwickelt. Die Maßnahmen wurden von einem Großteil der Lehrkräfte auch in ihrem Unterricht umgesetzt (Do).

Um zu klären, was die Schüler*innen im DLP-Unterricht nicht verstanden hatten und was ihnen beim Verstehen hilft, musste eine geeignete Feedbackmethode gefunden werden. Außerdem sollte evaluiert werden, ob die bereits gesetzten Maßnahmen von den Schüler*innen als hilfreich empfunden wurden (Check). Das Ergebnis war, dass die meisten Lernenden die Methoden zum eigenverantwortlichen Arbeiten und Lernen bereits gut angenommen hatten und sich die Schüler*innen spätestens ab dem zweiten Lernjahr (sechste Schulstufe) dadurch in ihrem individuellen Lernprozess unterstützt sahen. Die positiven Auswirkungen im Rahmen der Unterrichtsentwicklung des DLP-Schwerpunktes hatten letztlich zu einer Neuorientierung und Weiterentwicklung im Schulentwicklungsprozess geführt (Act).

5. Fazit und Ausblick

Im Folgenden soll nun abschließend auf die am Beginn formulierten Fragen eingegangen werden. Welche Voraussetzungen und Kriterien braucht es für gelingende Schulentwicklung? Wie kann Feedback von Schüler*innen eine zusätzliche Ressource für Schulentwicklung darstellen? Was kann Aktionsforschung zu gelingender Schulentwicklung beitragen?

Gelingende Schulentwicklung braucht einen geeigneten Einstiegspunkt, Unterstützung durch die Schulleitung und die Steuergruppe, ein planmäßiges Vorgehen, genügend Zeit und die Einbeziehung des gesamten Kollegiums. Methodenkenntnisse zu Evaluation und Feedback sollten vor allem der Schulleitung und der Steuergruppe bekannt sein, können aber auch an pädagogischen Tagen durch Kolleg*innen vermittelt, erarbeitet und in Arbeitsgruppen weiterentwickelt werden.

Über gelungene Unterrichtsentwicklung einzelner Lehrkräfte oder einer Fachgruppe mithilfe von Methoden der Aktionsforschung können auch im Rahmen der Schulentwicklung neue Zielperspektiven und Handlungsschritte gesetzt werden. Deshalb sollten in Konferenzen die Ergebnisse einzelner Unterrichtsentwicklungsprojekte rückgemeldet werden, damit gemeinsam an weiteren Maßnahmen und überprüfbaren Zielen gearbeitet werden kann. Dadurch findet eine Weiterentwicklung und Professionalisierung auf allen Handlungsebenen (der Schule als Organisation, der Lehrer*innenteams und der einzelnen Lehrenden) statt.

Die zusätzliche Einholung des Feedbacks der Lernenden im Rahmen der Schulentwicklung kann dazu beitragen, „blinde Flecken“ aufzudecken. Eine Voraussetzung ist, dass Schüler*innen Methoden zur Feedbackgebung mit den Lehrkräften erarbeiten und im Unterricht regelmäßig umsetzen. Dazu scheinen offene Lehr- und Lernformate geeignet, die eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen ermöglichen. Die Regeln zur Feedbackgebung müssen ebenfalls vorab besprochen und vereinbart werden. Feedback von Schüler*innen kann aber auch dazu dienen, bereits gesetzte Maßnahmen zu evaluieren. Ein wichtiges Kriterium dabei ist, eine geeignete Fragestellung und eine passende Evaluationsmethode zu finden. Bei der Formulierung der Fragen sind die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten sowie das Alter der Schüler*innen zu berücksichtigen.

QMS bietet nun auch den gesetzlichen Rahmen, um Aktionsforschung in Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen umzusetzen. Qualitätseinschätzung und interne Schulevaluation können über die Plattform IQES computerunterstützt durchgeführt werden. Methoden zu Feedbackgebung und Evaluation sind über die Plattform IQES Österreich (IQES, 2023) für alle Lehrkräfte leicht zugänglich. Um Schulen auf die kommenden Herausforderungen vorzubereiten, könnte in Zukunft Aktionsforschung verstärkt in der Erstausbildung von Studierenden, aber auch als Bestandteil der Fortbildung von bereits in der Praxis befindlichen Lehrkräften angeboten werden.

Literatur

- Altrichter, H., Messner, E., & Posch, P. (2006). *Schulen evaluieren sich selbst* (2. Auflage). Kallmeyer/Klett.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., grundlegend überarbeitete Auflage). Klinkhardt.
- Bannach, M. (2014). Aufbau von Kompetenzen - Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen. In T. Rihm (Hrsg.), *Teilhaben an Schulen – Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung* (2. erw. und aktualisierte Auflage). (S. 99-113). Springer.
- Bastian, J. (2015). Feedback und Unterrichtsentwicklung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 143-156). Beltz.

- Brägger, G., & Posse, N. (2021). IQES online – eine Plattform für eine evaluationsbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Erziehung und Unterricht, 9-10*, 30-42.
- BMBWF (2020). *Qualitätsmanagement für Schulen (QMS): Beginn der Implementierung und Inkrafttreten des Qualitätsrahmens für Schulen*. Erlass GZ 2020-0.810.773. <https://www.qms.at/ueber-qms/rechtliche-grundlagen> [Zugriff: 13.8.2022]
- BMBWF (2021a). *QMS im Überblick – Die Gesamtdarstellung des Qualitätsmanagements für Schulen*. Version 1.0 (30. November 2021). <https://www.qms.at/q-news/qms-auf-einen-blick> [Zugriff: 15.11.2022]
- BMBWF (2021b). *Erlass zum Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS) in den Schuljahren 2021/22 und 2022/23*. GZ 2021-0.752.306. <https://www.qms.at/ueber-qms/rechtliche-grundlagen> [Zugriff: 15.11.2022]
- BMBWF (2022). *Interne Schulevaluation und Feedback ab dem Schuljahr 2022/23*. Ergänzung zum Erlass GZ 2021-0.752.306. GZ 2022-0.243.964. <https://www.qms.at/ueber-qms/rechtliche-grundlagen> [Zugriff: 15.11.2022]
- Gutknecht-Gmeiner, M., et al. (2017). *Evaluation und Feedback*. BMBWF (Hrsg). <https://docplayer.org/77916814-Evaluation-feedback.html> [Zugriff: 12.7.2022]
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. (2. korr. Auflage). Schneider.
- Klippert, H. (2006). *Methodentraining – Übungsbausteine für den Unterricht*. Beltz.
- IQES (2023) - Evaluations- und Schulentwicklungsplattform für die österreichischen Schulen. <https://www.iqesonline.net> [Zugriff: 1.7.2023]
- Schratz, M. (2015). Feedback als Intervention in der Schulentwicklung. In C. G. Buhren, (Hrsg.), *Feedback in der Schule* (S. 51-79). Beltz.
- Schratz, M., Iby, M., & Radnitzky, E. (2012). *Qualitätsentwicklung – Verfahren, Methoden, Instrumente* (3. Auflage). Beltz.

Kollaborative Unterrichtsentwicklung durch den Einsatz von Lesson Study an Volksschulen in Kärnten

Silvia Quendler

Abstract

In diesem Beitrag wird anhand eines konkreten Falls die Bedeutung von Lesson Study an den Volksschulen für die Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch beschrieben.

Im Rahmen einer SCHÜLF-Veranstaltung (Schulübergreifende Lehrer:innenfortbildung) wurde an zwei Schulstandorten ein Lesson-Study-Zyklus für den kompetenzorientierten Englischunterricht durchgeführt. Keine der teilnehmenden Lehrpersonen kannte Lesson Study zuvor. Im Rahmen des Settings von Lesson Study erfolgte zunächst eine Einschulung, danach fand ein theoretischer Probelauf nur mit den Pädagog:innen statt und anschließend wurden an zwei Standorten die Lesson-Study-Zyklen im Abstand von etwa zwei Wochen durchgeführt.

1. Einleitung

Dem Fremdsprachenunterricht in der Volksschule wurde sehr lange wenig Bedeutung beigemessen. Mit den „Grundkompetenzen Fremdsprache 2. und 4. Schulstufe“ (GK2/4) wurde in Österreich von einer Fachgruppe des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums, im Auftrag des BMBF, ein Kompetenzmodell für das fremdsprachliche Lernen in der Volksschule erarbeitet. Die GK2/4 orientieren sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)²⁵ und sichern damit die Qualität des Unterrichts. Der GERS ist heute in ganz Europa die Basis für einen kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. Dadurch wird das Sprachenlernen transparent und vergleichbar. Die Sprachstandsfeststellungen werden in vier Fertigkeiten gegliedert: Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen („An Gesprächen teilnehmen“ und „Zusammenhängend/monologisch sprechen“) und Schreiben (vgl. GERS).

2016 wurde für vier Jahre seitens der Bildungsdirektion Kärnten eine Fachgruppe für die Unterstützung der Lehrer*innen in Kärnten installiert. Die Mentor:*innen der Fachgruppe führten Seminare, pädagogische Konferenzen, Anschauungsstunden und im vierten Schuljahr unter anderem Lesson Studies an den Schulen durch.

Durch Lesson Study wird es den Pädagog:innen ermöglicht, ihren Unterricht und ihre Klasse aus einem anderen Blickwinkel kennenzulernen. Im

²⁵ Common European Framework of Reference for Languages

Zentrum von Lesson Study steht das Lernen der Schüler*innen, welches durch die

Zusammenarbeit der Pädagog*innen bestmöglich gefördert werden soll. Indem Lesson Study das Augenmerk auf das Lernen legt, wird sie zur Forschung für das Lernen und gleichzeitig zum natürlichen Bestandteil einer lernförderlichen Umgebung (vgl. Mewald & Rauscher, 2019).

Es ist eine Chance, am Schulstandort ein gemeinsames Unterrichtskonzept zu entwickeln und dadurch die bestmöglichen Unterrichtsergebnisse für die Schüler*innen zu erreichen sowie verschiedene Unterrichtspraktiken in der eigenen Klasse zu beobachten und in den eigenen Unterricht zu integrieren. Des Weiteren bekommen die Pädagog*innen die Möglichkeit, eigene Ideen und Erfahrungen an die Kolleg:innen weiterzugeben.

2. Umsetzung der Lesson Study an zwei

Schulstandorten

An der Umsetzung der Lesson Study waren zwei zweiklassige und eine einklassige Schule beteiligt. Von jeder Schule nahmen die Direktorinnen und je eine Lehrperson teil. Die Einschulung der Pädagog*innen, Prozessbegleitung und Protokollierung erfolgte durch die Mentorin der Fachgruppe GK2/4.

2.1. Organisation und Einschulung

Die Rahmenbedingungen von „Content and Language Integrated Learning“ (CLIL) wurden den Kolleg*innen bereits im Vorfeld vermittelt. Unter „Content and Language Integrated Learning (CLIL)“ versteht man die Verwendung einer Fremdsprache zur integrativen Vermittlung von Lerninhalten und Sprachkompetenz außerhalb des Fremdsprachenunterrichts. (Lehrplan der Volksschule, 2022, S. 16). CLIL ist ein dualer Ansatz des Fremdspracherwerbs, der das Lernen von Sachinhalten durch eine Fremdsprache ermöglicht. Hierbei erlernen, üben und festigen die Schüler*innen die Unterrichtsinhalte in einer Fremdsprache. Es ergeben sich Wortschatz und Satzstrukturen aus dem jeweiligen Inhalt. Die Beschäftigung mit einer anderen Sprache reduziert sich nicht auf die Erarbeitung von Wortschatz, Phrasen, Strukturen oder Liedern, sondern wird als Medium eingesetzt (vgl. Mewald & Rauscher, 2019).

Anhand einer Themenbox, welche es seit vier Jahren zum Verleih in der Stadtbücherei gibt, wurden die möglichen CLIL-Themen für die Lesson Study besprochen.

Neu war für die Pädagog*innen der Ansatz von Lesson Study. Indem Lesson Study das Augenmerk auf das Lernen legt, wird sie zur Forschung für das Lernen und gleichzeitig zum natürlichen Bestandteil einer förderlichen Lernumgebung. (Mewald & Rauscher, 2019)

Der Prozess der Lesson Study orientiert sich anhand folgender Stufen:

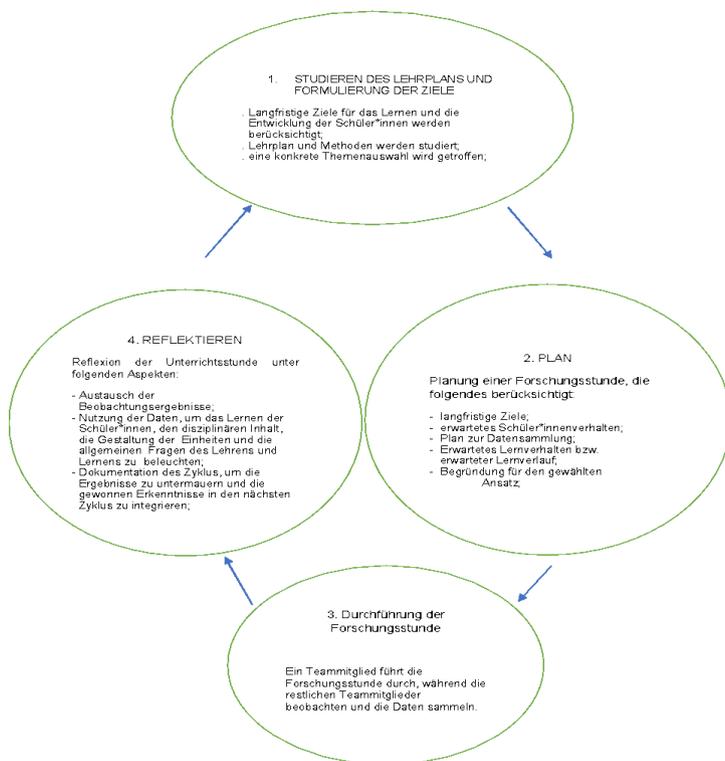


Abbildung 1: Lesson-Study-Zyklus (Lewis & Hurd, 2011, S. 2)

Nach einer Einschulung über das Konzept von Lesson Study wurde den Kolleg*innen der Unterschied zwischen Beobachtung und Interpretation erklärt.

Die Kriterien von Beobachtung versus Interpretation wurden anhand eines Beispielblattes bearbeitet. Die Pädagog*innen mussten diverse Aussagen zuordnen.

Ein Beispiel hierfür wäre: Schüler XY sieht die ganze Zeit gelangweilt beim Fenster hinaus (Interpretation) versus Schüler XY sieht dreimal während der Stunde aus dem Fenster (Beobachtung).

Die Ergebnisse wurden anschließend gemeinsam korrigiert. Es wurde auch darauf eingegangen, dass der Fokus auf das Lernen der Kinder zu richten sei und nicht auf die unterrichtende Lehrperson. Es gehe darum, gemeinsam die idealen Rahmenbedingungen für den Englischunterricht zu finden.

2.2. Vorbereitungsphase

Das Team suchte ein CLIL-Thema für die 2. Grundstufe aus, welches der Erfahrungswelt der Kinder entspricht. Danach wurde der Lehrplanbezug hergestellt. Nachdem sich die Gruppe darauf geeinigt hatte, die Kompetenzbereiche „Hören“ und „An Gesprächen teilnehmen“ zu untersuchen, wurde das ausgewählte Thema dahingehend ausgerichtet.

Klasse:	2. Klasse (3. und 4. Schulstufe)
Forschungsfragen	<p>Kompetenzbereich: Hören und Sprechen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inwieweit können Schüler*innen (SuS) auf einfache Fragen mit dem bereits erarbeiteten Wortschatz antworten? - Inwieweit können SuS phonetisch schwierige Wörter korrekt aussprechen? - Wie viel verstehen SuS, wenn eine Englischstunde integrativ unterrichtet wird?
Thema	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Shopping game – fruits and vegetables <input type="checkbox"/> Wortschatzerweiterung, gemessen an der Ausgangslage <input type="checkbox"/> Wiederholung der Vokabeln (fruits and vegetables) <input type="checkbox"/> Geübte Wortphrasen spielerisch anwenden
<p>Herausforderung und Hürden</p> <p>Was könnte für das Gelingen hinderlich sein?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Verständnisprobleme – die englischen Wörter werden nicht verstanden ● Konzentrationsschwierigkeiten ● Ablenkung durch zu viele Eindrücke – Fokussierung auf das Wesentliche ist nicht gegeben ● Akustische und visuelle Ablenkung ● Passivität ● Artikulationsschwierigkeiten
Ziele: Signale (Indikatoren) des Gelingens – was soll/kann beobachtet werden?	<ul style="list-style-type: none"> ● Aussprache und Wortschatzerweiterung (welche von den Pädagog*innen in der gemeinsamen Vorbereitung festgelegt werden) ● Alle SuS können selbstständig den Dialog sprechen und führen ● SuS können Phrasen (Satzbaukästen) mit

<p>Woran werden wir merken, dass das jeweilige Ziel erreicht ist?</p>	<p>verschiedenen Wörtern anwenden</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Korrekte Aussprache und Wiedergabe der Wörter ● Neue Phrasen und Wörter können im Spiel richtig angewendet werden.
---	---

Abbildung 2: Analyse der Unterrichtsstunde

3. Umsetzung der Lesson Study am ersten Standort

Eine Lehrperson hielt die vorbereitete Unterrichtsstunde. Die anderen Kolleg*innen beobachteten während der Stunde jeweils ein ausgesuchtes Fokuskind anhand der vorgegebenen Kriterien und mit den Beobachtungsbögen. Hierbei wurde darauf geachtet, dass bei der Auswahl der Fokusschüler*innen eine Streuung hinsichtlich der Leistung gegeben war. Nach der Unterrichtsstunde wurden die Fokusschüler*innen von der jeweiligen Lehrperson interviewt, die das Fokuskind beobachtet hatte. Alle Lehrpersonen verwendeten dafür dasselbe Leitfadeninterview.

<p>Interview – Antworten der Fokusschülerin/ des Fokusschülers:</p> <p>Wie hat dir die Stunde gefallen?</p> <p>Was hast du dir gemerkt?</p> <p>Was war für dich schwierig?</p> <p>Was hätte dir geholfen?</p> <p>Was würdest du gerne noch einmal machen?</p> <p>Was würdest du gerne noch sagen?</p>

Abbildung 3: Interviewleitfaden

3.1. Reflexion

Anschließend erfolgte eine gemeinsame Reflexion der Pädagog*innen. Folgende Fragen wurden in der Professionellen Lerngemeinschaft bearbeitet:

Reflexion:
Wann und wodurch wurde ein Lernfortschritt beobachtet? Was waren die Verhaltensweisen der Schülerin/ des Schülers?
Wann und wodurch war eine Lernschwierigkeit zu beobachten? Was waren die Verhaltensweisen der Schülerin/ des Schülers?
Veränderung für die nächste Variation

Abbildung 4: Reflexionsfragen der Lehrkräfte

Alle Schüler*innen der Klasse bekamen einen Fragebogen, welcher von der Mentorin im Nachhinein ausgewertet wurde. Er bestand aus drei geschlossenen Fragen. Es wurden 15 Schüler*innen der Grundstufe II am ersten Standort befragt.

3.1.1. Auswertung der Fragebögen – Zyklus 1

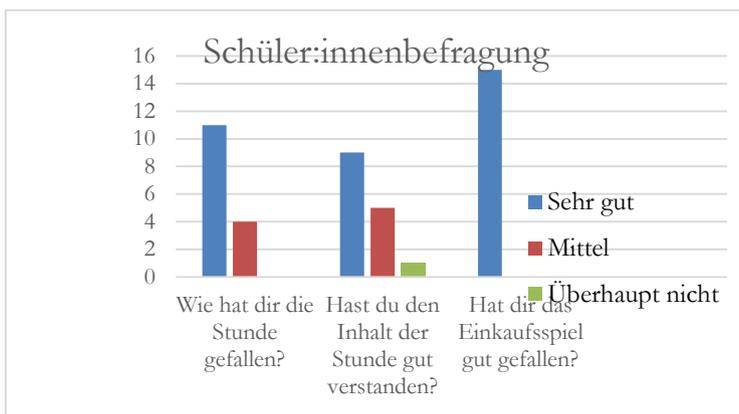


Abbildung 5: Quantitative Ergebnisse der Schüler*innenbefragung nach dem 1. Zyklus

Die Antworten der Fokusschüler*innen auf die offene Frage: „An was kannst du dich noch erinnern?“ waren: (1) Ich kann mich an viele Wörter gut erinnern; (2) An das Einkaufsspiel; (3) An das Lied. Auf die Frage: „Was ist dir schwergefallen?“ gaben die Schüler*innen folgende Antworten: (1) Mir die Wörter zu merken; (2) Manchmal habe ich das Wort nicht gut verstanden; (3) Das Einkaufen mit der Frau Lehrerin.

Auf die Frage: „Was hättest du dir noch gewünscht?“ gab es folgende Antworten: (1) Die Wörter öfter zu hören; (2) Das Einkaufsspiel öfter zu spielen. Auf die Frage: „Was möchtest du gerne noch einmal machen?“ antworteten die Schüler*innen: (1) Einkaufsspiel und (2) das Lied singen. Auf die fünfte Frage: „Willst du noch etwas zur Stunde sagen?“ meinten die Schüler*innen: (1) Die Stunde war sehr lustig; (2) Ich habe viel Englisch geredet; (3) Die neuen Spiele haben mir gefallen.

3.1.2. Analyse aus der Sicht der Lehrperson

Da die unterrichtende Lehrperson die Schüler*innen nicht kannte, war es für sie eine ungewohnte Situation. Sie war erfreut, dass die Schüler*innen sehr intensiv mitgearbeitet haben. Die Übergänge waren aus ihrer Sicht jedoch zu schnell und die Vokabeln waren für die Schüler*innen sehr schwierig.

3.1.3. Analyse aus der Sicht der Beobachter:innen

Durch die Einschulung anhand der Beobachtungskriterien konnten die Beobachter*innen sehr explizit beobachten. Es war für sie bei den vielen verschiedenen Unterrichtsphasen jedoch nicht immer einfach, sich genau auf ihr Fokuskind zu konzentrieren. Eine Kollegin teilte dem Team mit, dass sie ständig auch die Lehrkraft beobachtet hätte, obwohl sie es eigentlich nicht wollte. Zwei Kolleg*innen meinten, dass sie durch das Interview mit den Schüler*innen feststellen mussten, dass ihre Annahmen bezüglich des Verhaltens nicht übereinstimmten. Sie waren überrascht, wie viele Vokabeln sich die Schüler*innen von der Stunde gemerkt hatten, obwohl sie während des Unterrichts auf andere Gegenstände oder auf andere Kinder geschaut hatten und unaufmerksam zu sein schienen.

Da die Stunde integrativ (ausschließlich in englischer Sprache) unterrichtet wurde, ist den Lehrkräften aufgefallen, dass alle Kinder die englische Sprache als Medium verwendet haben, wenn sie der Lehrerin etwas mitteilen wollten. Sie griffen auf ihren Erfahrungsschatz aus anderen Stunden zurück. Einige Beispiele: „Here is it“, „I know it“, „Please ask me“

3.1.4. Veränderungen für den zweiten Zyklus

Da den Schüler*innen der Inhalt und der Stundenverlauf sehr gut gefallen haben, sollte der Stundenablauf nicht zu sehr verändert werden. Aufgrund dessen, dass es bei den neuen Vokabeln Schwierigkeiten beim Anwenden gab, entschieden sich die Pädagog*innen, die Vokabeln an der Tafel anzubringen und für die Schüler*innen während der gesamten Stunde sichtbar zu lassen.

4. Umsetzung der Lesson Study am zweiten Standort

Das Team entschied sich, dass die gleiche Lehrperson wie im 1. Zyklus die veränderte Englischstunde unterrichten sollte. Auch an dieser Schule war die Lehrperson schulfremd. Somit konnte ein direkter Vergleich stattfinden.

Die Lehrperson hielt die vorbereitete Unterrichtsstunde mit den Verbesserungsvorschlägen und die Kolleg*innen beobachteten während der Unterrichtsstunde die Fokuskinder anhand der vorgegebenen Kriterien und mit demselben Beobachtungsbogen wie bereits in der ersten Einheit.

Wie bereits beim ersten Zyklus erfolgte nach der durchgeführten Stunde ein Leitfadeninterview mit den Fokuskindern. Anschließend traf sich das Team zur Reflexion.

4.1. Reflexion des 2. Zyklus

Das Team war mit dem Resultat der Stunde mehr als nur zufrieden. Die Ergebnisse der Interviews mit den Fokusschüler:innen, der Fragebogenauswertung von allen 14 Schüler:innen und der Mitarbeit während der Stunde zeigten, dass durch den CLIL-Ansatz ein Mehrwert des Spracherwerbs gegeben ist.

4.1.1. Auswertung der Fragebögen – Zyklus 2:

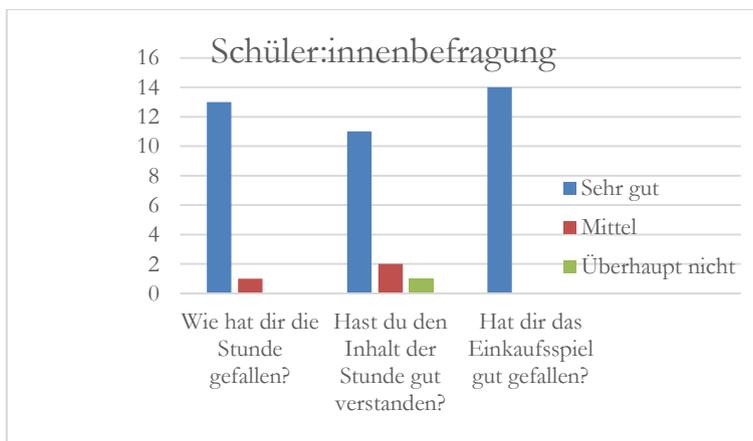


Abbildung 6: Quantitative Ergebnisse der Schüler:innenbefragung nach dem 2. Zyklus an der zweiten Schule

Die Antworten der Fokusschüler*innen auf die offene Frage: „An was kannst du dich noch erinnern?“ waren: (1) Ich habe mir viele Wörter ge-

merkt; (2) An alles; (3) An das Lied; (4) Einkaufen mit dem Einkaufskorb; (5) Einkaufsspiel. Auf die Frage: „Was ist dir schwergefallen?“ gaben die Schüler*innen beim 2. Zyklus folgende Antworten: (1) Nichts, manchmal war etwas schwierig zu verstehen, aber da habe ich einfach gut zugehört. Auf die Frage: „Was hättest du dir noch gewünscht?“, gab es folgende Antwort: (1) Nichts, wenn man gut aufpasst, kommt man selbst darauf. Auf die Frage: „Was möchtest du gerne noch einmal machen?“ antworteten die Schüler*innen: (1) Alles; (2) Einkaufsspiel; (3) Mit dieser Frau Lehrerin eine Englischstunde. Auf die fünfte Frage: „Willst du noch etwas zur Stunde sagen?“ meinten die Schüler*innen diesmal: (1) Die Stunde war sehr lustig; (2) Ich habe viel Englisch geredet; (3) Die Spiele waren lustig; (4) Mir hat die Stunde Spaß gemacht.

4.1.2. Analyse aus der Sicht der unterrichtenden Lehrperson

Die Pädagogin war mit der Stunde sehr zufrieden, und sie stellte fest, dass das Unterrichtsgeschehen mit ein paar Kleinigkeiten positiv beeinflusst werden konnte. Die Kinder waren sehr motiviert, dies spiegelte sich ebenfalls in der lauten Lautstärke wider. Beim Einkaufsspiel verwendeten die Kinder sehr viele Vokabeln.

4.1.3. Analyse aus der Sicht der Beobachter:innen

Das Beobachten ist den Beobachter*innen wesentlich leichter gefallen als beim ersten Zyklus in der Woche zuvor. Sie erkannten den Mehrwert und die Freude, gemeinsam eine Unterrichtsstunde zu gestalten, und beschlossen, die Unterrichtsentwicklung in Form der Lesson Study an den Schulen zu forcieren.

4.1.4. Zusammenfassung der Ergebnisse

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der CLIL-Ansatz, wenn er integrativ unterrichtet wird, in der Grundschule für ein kompetenzorientiertes Sprachenlernen seine Berechtigung hat. So wie es in dieser CLIL-Unterrichtsstunde vorgezeigt wurde, soll die Information zur englischsprachigen Kultur den Schüler*innen im Sinne des Sprachbads möglichst auf Englisch vermittelt werden. Die Schüler*innen erlernen durch aufmerksames Zuhören in der Zielsprache einen altersadäquaten Wortschatz und aufbauend darauf, sich mitzuteilen und lautrichtig sowie ausdrucksvoll zu sprechen. Es ist anhand der durchgeführten Stunden ersichtlich, dass es für alle Schüler:innen kein Problem war, dass integrativ unterrichtet wurde und sie in ihrer Erstsprache antworten konnten. Es konnte festgestellt werden, dass die Schüler*innen sehr schnell das englische Vokabular in der Zielsprache verwendet haben.

Die Durchführung der Lesson Study hat gezeigt, welcher Mehrwert des Unterrichtens erzielt werden kann, wenn man die Möglichkeit bekommt,

sich in einer professionellen Gruppe mit Pädagog*innen mit einer neuen Unterrichtsmethode auseinanderzusetzen. Durch die gemeinsame Planung, Durchführung, Analyse und Auswertung der Ergebnisse wurde deutlich, dass jede auch noch so gut geplante Stunde verbessert werden kann. Lesson Study ermöglicht Lehrenden einen Perspektivenwechsel, hin zur Schüler*innensicht. Manifestierte Meinungen und Vorurteile der Lehrer*innen werden teilweise widerlegt und es wird ermöglicht, den eigenen Unterricht zu öffnen und mit vielen Augen zu sehen, da nicht nur eine Person für die Durchführung verantwortlich ist.

5. Resümee und Ausblick

„Learning Studies und Lesson Studies sind Formen der kollaborativen Unterrichtsentwicklung, deren Ursprung in japanischen Primarschulen zu finden ist, wo sie *jogyō kenkyū* genannt wird. Im Zentrum jeder Lesson Study steht das Lernen der Schüler:innen, welches durch ein Zusammenspiel eines Teams von Lehrkräften möglichst effektiv gefördert werden soll.“ (Mewald & Rauscher, 2019, S. 15)

Aufgrund mehrerer Forschungsstunden in verschiedenen Settings arbeitet das professionelle Lehrer*innenteam an einem bestimmten Thema und versucht, Wissen bestmöglich zu transferieren. Diese berufliche Weiterentwicklung von Lehrer*innen ist intensiv, fortlaufend und mit der Praxis verbunden. Durch die kollaborative Lernstruktur wird die Motivation der Lehrer*innen gefördert, somit werden die erworbenen Fähigkeiten im Unterricht weiter geübt und eingebaut. Kritische Elemente können ebenfalls in die Lernstrukturen eingebettet werden (vgl. Chon, Nelhart & Huan, 2014). Die Lehrer*innen werden in den Forschungsprozess miteinbezogen und dadurch wird an die Eigenverantwortlichkeit der Lehrer:innen appelliert.

Das Ziel der Pädagog*innen an den Schulen ist es, halbjährlich einen Lesson-Study-Zyklus durchzuführen, um dadurch die Stärken von neuen Unterrichtsansätzen zu erkennen. Das bietet ihnen die Möglichkeit, ein unmittelbares Feedback zu erhalten, wie neue Unterrichtsmethoden und Lehrinhalte von Schüler*innen und Pädagog:innen aufgenommen und umgesetzt werden.

Literatur

Chon, W., Nelhart, M., & Huan, V. (2014). Erfahrungen der Lehrer mit integrativer Bildung in Singapur. *Asia Pacific Journal of Education, Band 36* (S. 69-83). Taylor und Francis.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning teaching, assessment (2001). Cambridge University Press. ISBN 0521 00531 0.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (Abgerufen am 1.4.2023)
<https://www.europaeischer-referenzrahmen.de>

Lehrplan der Volksschule. BGBl. II - Ausgegeben am 2. Jänner 2023 - Nr. 1.
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0001_CE7F0AA2_A925_4A4D_8C3C_355D12BD22D1.pdf

Lewis, C., & Hurd, J. (2011). *Lesson Study Step by Step. How Teacher Learning Communities Improve Instruction*. Heinemann.

Mewald, C., & Rauscher, E. (Hrsg.) (2019). *Lesson Study – Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Studienverlag.

Praktische Herausforderungen bei der Umsetzung von Aktionsforschungsprojekten durch Lehrer*innen

Isabella Reidl, Ulrich Hobusch & Dominik E. Froehlich

Abstract

Aktionsforschung birgt Chancen, den Schulalltag niederschwellig, praxisnah und partizipativ zu erforschen. Dennoch bleibt die Frage, wie sich dieser Grundgedanke in der Schulpraxis umsetzen lässt. Diese Frage wird anhand eines Fallbeispiels aus einer oberösterreichischen Mittelschule reflektiert. Von Mai 2020 bis Juni 2021 wurde dabei fächerübergreifend das Sustainable Development Goal 10 „Weniger Ungleichheiten“ durch Lehrmittel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung unterrichtet und die Wirkung der Unterrichtsimpulse durch Aktionsforschung erhoben, evaluiert und erneut erprobt. Das Projekt wurde im Sinne der partizipativen Aktionsforschung von einer Lehrerin am Schulstandort, einem Doktoranden im Themenfeld Bildung für nachhaltige Entwicklung als kritischer Freund und ab dem Frühjahr 2021 durch drei Studierende unterstützt. Erkenntnisse aus diesem Prozess implizieren, dass die Offenheit und Freiheit im Ansatz der Aktionsforschung auch erschwerend sein kann, da sich die Anforderungen für nicht ausgebildete Forscher*innen als komplex erweisen. Neben der Gestaltung des Prozesses erfordern die schulischen und äußeren Rahmenbedingungen laufend Restrukturierung und einen hohen Grad an Flexibilität. Im Sinne eines partizipativen Lerngedankens sollte die aktive Mitwirkung der Schüler*innen einen entsprechend hohen Stellenwert einnehmen, was in Anbetracht der vielseitigen Anforderungen im Rahmen der iterativen Interventionen nur partiell umgesetzt werden konnte. Die Übertragung der Aktionsforschung aus der Theorie in die Praxis ist eine Herausforderung – insbesondere das laufende Abwägen von Datenerhebungsaufwand gegenüber Datengüte sowie strategischem Vorgehen gegenüber Praxisnähe und Partizipation.

1. Einleitung – Transformative Bildung durch BNE erforscht durch Aktionsforschung

Der österreichische nationale Bildungsbericht aus dem Jahr 2021 stellt fest, dass es zunehmend zu einer Verdichtung der Risiken für den Bildungserfolg von Volksschüler*innen durch den Berufsstatus, eine nichtdeutsche Erstsprache und niedrige formale Bildung der Eltern kommt (BMBWF, 2021). Darüber hinaus befinden sich heutige Schüler*innen in einer Welt, die von vielfältigen politischen, ökonomischen und sozialen Herausforderungen geprägt ist (Schreiber & Siegel, 2016). Die forschende Lehrkraft hat dabei durch unterschiedliche Ansätze die Möglichkeit, Schüler*innen auf

ihrem Weg zu unterstützen, Potenziale zu entfalten und sie so zu fördern, dass sie eines Tages selbstverantwortlich leben können (Schnurr, 2018). Das Paradigma einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) (Hobusch & Froehlich, 2021) bietet dabei insofern einen vielversprechenden Ansatz, als es in Anbetracht wachsender sozialer Ungleichheit, Armut und Menschenrechtsverletzungen versucht, Kindern und Jugendlichen Kompetenzen für ihre gesellschaftliche Entwicklung zu vermitteln (Schreiber & Siege, 2016). Darüber hinaus versteht sich BNE als Ermöglicher zum Erwerb einer grundlegenden Gestaltungskompetenz des individuellen persönlichen und beruflichen Lebens sowie zur gesellschaftlichen Mitwirkung einer globalen Mitverantwortung im Kollektiv. Eberlei und Neuhoff (2019) präzisieren dabei im Sinne einer Förderung der Menschenrechtskultur die Wichtigkeit der Kenntnis der eigenen Rechte und der Handlungskompetenz, die Rechte der anderen zu achten und schützen. Auch in der Tradition der Aktionsforschung werden diese Ziele u.a. von Kurt Lewin (1946) aufgegriffen, um die Lebenswelt der Forschenden zu erschließen und sie gegebenenfalls gemeinsam zu verändern (Sitter, 2021). In der kritischen partizipativen Aktionsforschung beschreiben Kemmis, Mc Taggart und Nixon (2013) diese als Akt einer disziplinierten Art und Weise, um (strukturelle) Veränderungen zu ermöglichen. Dennoch erweist sich dies in der Praxis oft als schwierig. Convery (2022) schildert das Spannungsverhältnis zwischen Forschungsplan und der tatsächlichen Praxis, in der oft (iterativ) Veränderungen vorgenommen werden müssen, um theoretisch fundierte Ideen in einer komplexen Forschungsumgebung – dem Klassenzimmer – umsetzen zu können. Stuart (2022) befasst sich in einer eigenen multinationalen partizipativen Aktionsforschungsstudie (zur Verringerung sozialer Ungleichheiten) mit der Herausforderung, dass eine derartige Praxis mehr einer „participatory practice“ als einer „participatory research“ entspricht.

Im Folgenden wird ein Aktionsforschungsprojekt zum Thema Chancen(un)gleichheit an einer Mittelschule vorgestellt. Nach einer Fallbeschreibung und der Darstellung der Methodik des Aktionsforschungsprojekts in Abschnitt 2 werden drei wesentliche Herausforderungen in Abschnitt 3 erläutert. Sich daraus ableitende Implikationen werden abschließend in Abschnitt 4 diskutiert.

2. Fallbeschreibung und Methodik eines Aktionsforschungsprojekts an einer Musikmittelschule

2.1. Kontext und Ziele

Im Schuljahr 2020/2021 wurde an einer oberösterreichischen Musikmittelschule ein Aktionsforschungsprojekt zum Thema Chancengleichheit durchgeführt. Dabei wurden in zwei Schwerpunktwochen in fächerübergreifendem Unterricht Themen wie Asyl und Flucht sowie Privilegien- und Ressourcenverteilung in der Gesellschaft angesprochen. Auch der Lebensweg einer Person mit Gehbehinderung wurde betrachtet. Der Schulstandort wird von Schüler*innen zwischen 10 und 15 Jahren besucht, die aus sozioökonomisch benachteiligten Hintergründen kommen und häufig eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Dadurch sind sie statistisch gesehen auch selbst von Benachteiligung und Chancengleichheit betroffen – beispielsweise in Bezug auf ihren prognostizierten Bildungsweg (BMBWF, 2021).

Die Ziele des Aktionsforschungsprojekts waren (a) das Kennenlernen von Lebenssituationen, die von Chancengleichheit geprägt sind, (b) die Sensibilisierung für dieses Thema zu stärken und (c) die Schüler*innen zu ermutigen, möglicherweise empfundener Chancengleichheit Ausdruck zu verleihen. Dabei sollten die Schüler*innen so partizipativ wie möglich mitforschen – beispielsweise durch Meinungsäußerungen oder durch eigene Vorschläge für Aktionen bzw. Unterrichtsformate, die zu vermehrter Chancengleichheit führen könnten. Zur ersten pädagogisch-didaktischen Umsetzung wurden Materialien zum Bildungsziel „Weniger Ungleichheiten“ der Organisation *Forum Umweltbildung* herangezogen (Bouslama, 2019; Huainigg & Exenberger, 2018; Huber et al., 2018).

Die Aktionsforschung wurde dabei insbesondere von der Lehrkraft und Erstautorin dieses Beitrags durchgeführt, welche die detaillierte Planung und Durchführung der Unterrichtsformate innehatte. Als Unterstützung der Lehrerin wurde zum Prozess ein kritischer Freund und Zweitautor (Stenhouse, 1975) sowie ab Februar 2021 eine Gruppe (Froehlich, Hobusch & Moeslinger, 2021) von drei Studierenden einer universitären forschungsorientierten Lehrveranstaltung hinzugezogen. Der kritische Freund war als Doktorand im Themenfeld einer BNE über den gesamten Prozess bei allen Ideen, iterativen Schritten und der Planung der Forschung stark involviert. Die Studierenden unterstützten bei der Planung, Durchführung und Auswertung über die zwei Schwerpunktwochen hinweg. Feldman et al. (2018) empfehlen neben der Rolle eines kritischen Freundes auch die Zusammenarbeit mit einer kleinen Gruppe von Akti-

onsforscher*innen, was in diesem Projekt durch die Studierenden ermöglicht wurde.

Die Schüler*innen und ihre Erziehungsberechtigten wurden zu Beginn des Projekts über die Ziele, Inhalte und Methodik schriftlich informiert und erklärten sich einverstanden.

2.2. Datenerhebung und Auswertung – Erste Schwerpunktwoche

Um eine etwaige Wirkung der Unterrichtseinheiten festzustellen, wurden standardisierte Prä- und Post-Tests vor und nach der ersten Schwerpunktwoche durchgeführt. Gemessen wurde dabei der Wissenszuwachs über Flucht und Asyl, sowie auch Einstellungsänderungen bezüglich der Solidarität mit Menschen, die von Chancenungleichheit betroffen sind. In Deutsch, Musik und Geschichte wurden Unterrichtsstunden zu verschiedenen Themen gestaltet, die sich schwerpunktmäßig mit dem Thema Chancen(un)gleichheit auseinandersetzten. Im Anschluss wurden mündliche Reflexionsrunden in der Gruppe und eine individuelle Reflexion abgehalten sowie das Gehörte im Forschungstagebuch der Schüler*innen schriftlich festgehalten. Die Gruppenreflexionen wurden mittels Tonspur aufgenommen, transkribiert und durch eine zusammenfassende bzw. strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2021) ausgewertet. Darüber hinaus wurde von der leitenden Lehrkraft ein Lehrkräfte-Journal geführt und die Unterrichtseinheiten wurden sowohl selbst reflektiert als auch mit dem „kritischen Freund“ iterativ besprochen. Die induktive Kategorienbildung sowie die (Zwischen-)Ergebnisse der Analyse mitsamt der Planung der zweiten Schwerpunktwoche erfolgten durch Daten- und Investigatoren-Triangulation im Forschungsteam.

2.3. Unterrichtsplanung basierend auf den Ergebnissen der ersten Erhebungen – Zweite Schwerpunktwoche

Bei der Analyse und Auswertung der ersten Schwerpunktwoche wurde deutlich, dass die Interventionen dazu beitrugen, das fachliche Wissen der Schüler*innen über das Thema Flucht und Asyl zu steigern. So konnten sie am Anfang der Woche im Prätest kaum Länder aufzählen, aus denen größere Fluchtbewegungen resultieren, wobei am Ende der Woche die meisten Schüler*innen diese benennen konnten. Als Iteration auf Basis der Datenanalyse wurden zwei weitere Aktionen für das Ende des Schuljahres 2020/2021 und ein Semesterprojekt für das Wintersemester 2021/2022 als Intervention beschlossen. Das danach erhobene Datenmaterial der Arbeitsblätter und der Diskussionsrunde zeigte nach der ersten Einheit, dass der Krankheits- und der Behinderungsbegriff nach der Intervention besser voneinander unterschieden werden konnten. Es entstand in der Klasse mehrfach der Wunsch, das benachbarte integrative Schulzent-

rum zu besuchen. Aufgrund der laufenden Pandemie konnte diese von den Schüler*innen eingebrachte Aktion leider nicht durchgeführt werden.

Um die teils unbekanntenen Themenfelder aus der Intervention „Privilege Walks“ (partizipative Übung mit Themenschwerpunkten wie Rassismus, Obdachlosigkeit, Roma und Sinti sowie illegale Migration, die es ermöglichen soll, sich in eine andere Person hineinversetzen zu können) erneut aufzugreifen, wurden im Sommersemester 2021 während eines World Cafés anlassbezogen kurze Texte gelesen, Plakate gestaltet und danach in der Klasse ausgetauscht. Im Wintersemester wurde zudem an einer „Weniger Ungleichheiten“-Klassenzeitung gearbeitet. Obgleich das Projekt umfassend und anspruchsvoll war, blieben die meisten Schüler*innen motiviert dabei, weil sie die Themen spannend fanden und sich auch über das Zutrauen der Lehrkraft freuten. Es strengte sie zwar an, aber die Relevanz und das Gefühl, etwas Schwieriges geschafft zu haben, motivierte die Lernenden.

3. Herausforderungen im Forschungsprozess – Ergebnisse

Bei der Umsetzung des Aktionsforschungsprojekts kam es zu verschiedenen Herausforderungen, wobei in diesem Abschnitt auf drei davon näher eingegangen werden soll. Etwaige sich daraus ableitende Implikationen sollen ebenfalls diskutiert werden.

3.1. Herausforderungen in der Methodenkompetenz

Während des Prozesses kam es oft zu Unklarheiten, welche methodischen Schritte als Nächstes zu setzen seien und ob dabei ein systematischer Fehler begangen oder auch sonst etwas für einen nächsten Iterationsschritt nicht berücksichtigt würde. Rückblickend erscheint die Annahme schwierig, dass komplexe Themen wie das gegenständliche Projekt von Lehrer*innen entlang eines Methodenhandbuchs ohne weitere Begleitung erforscht werden können. Andererseits könnte auch argumentiert werden, dass diese Herangehensweise als bottom-up-Zugang angesehen werden kann und sehr praxisnah zu verorten ist. Es war schwierig, eine hohe Datengüte zu bekommen, während gleichzeitig auch die Durchführbarkeit, der Praxisbezug, die Partizipation und Veränderung im Mittelpunkt des Projekts stehen sollten. In der Aktionsforschung werden jedoch nicht vordergründig die traditionellen empirischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität betont. Erkenntnistheoretische (Weiterentwicklung des Wissens), pragmatische (Weiterentwicklung der untersuchten Situation) und ethische Kriterien (Vereinbarkeit mit pädagogischen Zielen) stehen im Zentrum des Aktionsforschungsprozess (Altrichter, Posch & Spann, 2018). Das Forschungsteam konnte bei sich selbst beobachten,

dass es schwierig war, sich auf eine andere Betonung von Kriterien einzulassen.

Durch die Zusammenarbeit mit den drei Lehramtsstudierenden kam es zu einem umfassenden Triangulationsprozess der qualitativen Forschungsdaten (Schoonenboom, Johnson & Froehlich, 2018), was ohne diese Ressource nicht möglich gewesen wäre. Dies impliziert am Beispiel des gegenständlichen Schulprojekts, dass Aktionsforschung ein institutionelles bzw. strukturelles Umfeld braucht und dass eine reflexive Praxis mehrerer Forscher*innen in dessen Konzeption mitgedacht werden muss, um diese qualitativ hochwertig durchführen zu können.

Um diese reflexive, emanzipatorische und forschende Praxis an der Schule zu leben, bedarf es verschiedener Kompetenzen von Seiten der Lehrkräfte. Neben dem fachlichen und didaktischen Wissen braucht es eine grundlegende (wissenschaftliche) Methodenkompetenz in Bezug auf quantitative und qualitative Forschungsmethodik, Reflexionsprozesse sowie eine differenzierte Haltung zur Wissensgenerierung und zum Wissenschafts- und Wahrheitsbegriff. Auch die strukturelle und institutionelle Förderung solcher Projekte spielt eine große Rolle und hat erhebliche Auswirkungen auf das Forschungsergebnis. Dabei sind die methodische und inhaltliche Begleitung zu erwähnen sowie das Schaffen von passenden organisatorischen Rahmenbedingungen, wie im nächsten Unterpunkt erläutert wird.

3.2. Herausforderungen von Aktionsforschung im Institutionskontext Schule

Das Projekt erwies sich im Kontext des Schulsettings als sehr langwierig und teils schwierig in der Durchführung. Von der Konzeption im Sommer 2020 bis zur letzten Aktivität, der Fertigstellung der Schüler*innenzeitung im Sommersemester 2022, vergingen beinahe zwei Jahre. Neben den Herausforderungen im Forschungsprozess erschwerten auch die sich laufend ändernden Pandemie-Regelungen für Schulen das Vorhaben. So verschob sich durch die ersten Lockdowns der Projektstart vom Wintersemester 2020/2021 auf das Sommersemester 2021 und die Schüler*innen durchliefen die Schwerpunktwochen in zwei unterschiedlichen Gruppen. Zu diesem Zeitpunkt war immer nur die Hälfte der Klasse anwesend, um ein Infektionsgeschehen zu vermeiden. Somit war auch ausgeschlossen, eine weitere Klasse mit einzubeziehen, da eine klassenübergreifende Zusammenarbeit organisatorisch nicht möglich war. Mit dem Wechsel ins Schuljahr 2021/2022 hatte die Lehrkraft zudem keinen Geschichtsunterricht mehr in der Projektklasse. Dadurch mussten alle weiteren Aktionen zu den Schwerpunktthemen in den Deutschunterricht transferiert werden, wo das Projekt mit anderen Inhalten konkurrierte. Die Deutsch-Teamteacherin ging in Frühkarenz, sodass auch die Arbeitsaufteilung verändert wurde. Es war schwierig, projektbezogenes Unterrichten sinnvoll zu planen und das

Projekt umfassender anzugehen. So sah sich die forschende Lehrkraft durch die laufende Neuorganisation und notwendige Flexibilität herausgefordert, das reguläre Unterrichtsgeschehen aufrechtzuerhalten und gleichzeitig die Schüler*innen in einem größeren Ausmaß mitbestimmen zu lassen und vertiefter einzubeziehen. Die Rahmenbedingungen bedingten mitunter das Ende des Projekts nach Abschluss der Klassenzeitung.

Obgleich die Schulkultur in diesem Fallbeispiel von viel Befürwortung und Vertrauen geprägt war und von Seiten der Schulleitung viele Freiheiten in Bezug auf die Durchführung des Projekts gewährt wurden, waren dennoch systemische und hierarchische Ebenen omnipräsent. Die Wahrnehmung der Lehrkraft im gegenständlichen Forschungsprozess ist, dass die Schule kein hierarchieloser Raum ist und dass Grenzen in der (freien) Meinungsäußerung auf unterschiedlichen Ebenen existieren. Partizipation und Ermächtigung werden nur bis zu einem gewissen Ausmaß und einer gewissen Form unterstützt. So entstanden auch im gegenständlichen Projekt Spannungsfelder, bei denen Schulleitung, Lehrkräfte und Schüler*innen vorsichtig in ihren Äußerungen wurden. Dies scheint für soziale Interaktionsprozesse und eine Funktionslogik im Schulumfeld unumgänglich, steht jedoch einem tatsächlich freien Diskurs und Dialog im partizipativen Sinn auch im Wege. Als wichtigste Implikation für die Praxis soll hier die institutionelle und konzeptionelle Verankerung der reflexiven, forschenden Praxis im Sinne von Aktionsforschung hervorgehoben werden, welche sich für die Chance auf wirkliche Veränderung der Organisationskultur als unerlässlich herausstellt.

Sharp und Balogh (2021) unterstützen diese empirischen Beobachtungen und betonen, dass es mitunter schwierig sein kann, partizipativ in einer nicht-partizipativen Welt zu agieren. Aktionsforschung als emanzipatives Forschungsmodell, welches sich der sozialen Gerechtigkeit verschreibt, wird von Ledwith und Springett (2022, S. 92) als ein „*uphill struggle*“ beschrieben, in dem „*the participatory practitioner collides with the hierarchical non-participatory world*“. Soll eine reflexive Praxis gelebt werden, welche zu einer transformativen Bildung beiträgt, braucht es entsprechendes institutionelles Interesse und Maßnahmen zur strukturellen Umsetzung.

3.3. Ermächtigendes partizipatives Unterrichten und Forschen im Schulalltag

Obgleich die Schüler*innen großes Interesse am gemeinsamen Forschungsprojekt zur Chancengleichheit zeigten, war es schwierig, Partizipation, die über ein Mitwirken hinausgeht, tatsächlich grundständig zu ermöglichen. Um von Partizipation im schulischen Mitgestalten zu sprechen, müssen die Schüler*innen über Inhalte, Aktionen und Rahmenbedingungen selbst aktiv mitbestimmen können (Hart, 1992). Dies war im gegen-

ständlichen Projekt auf der Inhaltsebene bei den folgenden Formaten möglich:

- Interpretation der ihnen zugewiesenen Figur im Privilege Walk,
- Aufsätzen zum Thema „Ein Tag 2051“,
- Artikeln und Kommentaren der Klassenzeitung,
- Redeübungen und Gruppendiskussionen,
- Führen ihres persönlichen Forschungstagebuchs.

Allerdings beschränkte sich die Mitbestimmung darauf, ob und wie sie sich äußerten. Bezüglich der Wunschvorstellung eines partizipativ und von den Schüler*innen mitgestalteten Prozesses wurde Folgendes beobachtet: Die Schüler*innen brachten wenig eigene Vorschläge und Ideen zu weiterführenden Aktionen. Eigene Handlungsoptionen waren oft unbekannt und der Vorschlag der Schüler*innen, das integrative Schulzentrum zu besuchen, konnte wegen der laufenden Pandemiesituation nicht durchgeführt werden. Hart (1992) und Gernert (1993) beschreiben in diesem Zusammenhang neun Stufen der Partizipation: Fremdbestimmung, Dekoration, Alibi-Teilnahme, Teilhabe, Zugewiesen/informiert, Mitwirkung, Mitbestimmung, Selbstbestimmung, Selbstverwaltung. In dem hier beschriebenen Projekt reichte die Partizipation teilweise bis zur Mitbestimmung und belief sich mehr auf Mitwirkung seitens der Schüler*innen. Nach Wright (2010) kann Mitgestaltung in der partizipativen Forschung folgende Stufen beinhalten: Instrumentalisierung, Anweisung, Information, Anhörung, Einbeziehung, Mitbestimmung, (Mit-)Entscheidungskompetenz, Entscheidungsmacht, Selbstorganisation. Die Schüler*innen kannten die Situation, zwischen Optionen auswählen zu können, aber nicht die Optionen, selbst bei der Gestaltung miteinbezogen zu werden.

Die forschende Lehrkraft zieht daraus rückblickend zwei Schlüsse: Einerseits hätte sie das Thema anders und näher an der Lebenswelt der Schüler*innen didaktisieren müssen, um mehr eigenermächtigte Partizipation der Schüler*innen zu ermöglichen. Andererseits hätte das Projekt bereits in der Konzeption mindestens für ein Semester lang angedacht werden müssen, um die Grundlagen des Themas Chancengleichheit kennenzulernen und zu dem Punkt hinzuführen, an dem mehr Partizipation von Schüler*innenseite hätte stattfinden können. Höhere Partizipation wäre erreicht worden, wenn die Schüler*innen auch bei der Auswahl des SDGs mitbestimmen hätten können oder die Arbeitsformen und Lernprodukte mitgeplant hätten. Letztlich standen dieser Vorgangsweise unter anderem äußere Rahmenbedingungen im Forschungsteam und die verschiedenen Lock-downs im Wege.

4. Diskussion und Implikationen für partizipative Aktionsforschung im Schulkontext

Hinsichtlich der Anforderungen an die Aktionsforschung im schulischen Setting sind sowohl methodische Kompetenz als auch hohe Flexibilität auf einer individuellen sowie auf der institutionellen Ebene wichtige Faktoren. Feldman et al. (2018) schlagen die Zusammenarbeit einer kleinen Forschungsgruppe neben einem kritischen Freund vor, was die Komplexität in der Herangehensweise unterstreicht. So scheint die Zusammenarbeit mit Lehramtsstudierenden eines universitären Forschungskurses eine vielversprechende Möglichkeit zu sein, die beiden oben beschriebenen Gelingensfaktoren durch zusätzliche Ressourcen zu unterstützen (Froehlich, Hobusch & Moeslinger, 2021; Froehlich, Wühl & Hobusch, 2023).

Für partizipatives, ermächtigendes, solidarisches Unterrichten braucht es neben einer inneren befürwortenden Haltung und einem Anliegen der Lehrkraft für diese Zugänge auch die Freiheit in der Zusammenarbeit im Teamteaching als Grundvoraussetzungen, um dies umzusetzen (Froehlich et al., 2022). Beide Implikationen scheinen stark von äußeren Faktoren abhängig zu sein, welche schier willkürlich den Verlauf der Projekte beeinflussen und emanzipatorische Praxisforschung im österreichischen Bildungssystem erschweren. Es bedarf einer weiter gefassten institutionellen Debatte über eine veränderte Organisationskultur und Umdenkens bezüglich dieses Themas.

Partizipative reflexive Forschungsformate in der Schule erfordern eine große Bereitschaft zur Mitwirkung auf unterschiedlichen Ebenen. Arbeitszeit, Aufwand und Leistung, die in diese Vorhaben investiert werden, müssten eingeplant und honoriert werden und sollten nicht auf freiwilliger Zusatzarbeit basieren. Ein bottom-up-Zugang ist in dieser Hinsicht schwierig, weil es einer umfassenden Veränderung der Planung bedürfte. So wird schließlich nicht beurteilt oder dokumentiert, welche Qualität der Unterricht oder die Reflexion darüber haben. Ob eine Vorbereitung fünf Minuten dauert oder durch ein von Lehrer*innen geleitetes Forschungsprojekt begleitet wird, hat an einer regulären Mittelschule keinen systemischen Einfluss, beispielsweise auf Entscheidungskompetenzen oder zusätzliche Zeit für Vorbereitungs- oder Analysestunden.

In Bezug auf den generellen partizipativen Forschungsgedanken mit Schüler*innen stellt sich in Hinblick auf das gegenständliche Projekt die Frage, ob die Mitgestaltung dieses Prozesses erst ab einem gewissen Alter und Kompetenzgrad möglich ist. Sitter (2019) sowie Eßer und Sitter (2018) heben dabei das intergenerationale Ungleichgewicht hervor, das in Forschungsprozessen mit Schüler*innen herrscht. Dabei wird auch auf die intergenerationale Sorgebeziehung und Nachsicht verwiesen, welche die Forschenden gegenüber den mitforschenden Schüler*innen üben müssen. Sitter (2021) beschreibt weiters, dass in einem Forschungssetting mit Kin-

dern durch die intergenerationale Nachsicht reziproke Möglichkeiten geschaffen werden müssen, um ein Macht-Wissensverhältnis gegenseitiger Abhängigkeiten „beweglich“ zu halten (Wyness, 2013).

Nach Sitter lässt sich ein solcher Zugang nur dann realisieren „wenn sich erwachsenes Wissen mit kindlichem Wissen intersubjektiv nachvollziehbar so verbindet, dass sich die akademische Expertise und das lebensweltliche Wissen der Kinder für weitere Auseinandersetzungen beidseitig als nötig und sinnvoll erweisen“ (2019, S. 120).

Im Sinne eines solidarischen Miteinanders und der Partizipation braucht es viel gegenseitiges Einfühlungsvermögen. Dieses basiert auf dem wechselseitigen Verständnis der unterschiedlichen Interessen, Kompetenzen und Tempi von co-forschenden Kindern und Erwachsenen (Sitter, 2021). Obgleich die Motivation der forschenden Lehrkraft das soeben beschriebene Miteinander war, konnte eine gemeinsame Vorgangsweise im Forschungsprozess nur schwer hergestellt werden. Daraus lässt sich für die Praxis folgende Hypothese ableiten: Wenn Ermächtigung durch Partizipation einen langfristigen Lernprozess braucht, muss partizipativer Unterricht grundständig und laufend mitgedacht und eingeplant werden. Mitbestimmung im Unterricht dürfte so gesehen kein Ausnahmefall sein, sondern müsste zum festen Bestandteil einer Lehrpraxis werden, damit in weiterer Folge auch Entscheidungsmacht und Selbstbestimmung bewusst von den Schüler*innen ergriffen werden können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass institutionelle Rahmenbedingungen und eine Kultur der Partizipation und Reflexion auf Schulebene wichtige Voraussetzungen für gelingende Aktionsforschungsprojekte durch Lehrer*innen sein können.

Literatur

Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.

BMBWF. (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*.
<https://doi.org/10.17888/NBB2021>

Bouslama, S. (2019). *Tanz aus der Reihe* (1. Auflage). Forum Umweltbildung.

Convery, A. (2022). Celebrating the problematics in action research. *Educational Action Research*, 30(3), 337-341.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2079823>

Eberlei, W., & Neuhoﬀ, K. (2019). Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession- let's walk the talk! *Blätter der Wohlfahrtspflege (BdW)*, 166(2).
<https://doi.org/10.5771/0340-8574-2019-2>

- Eßer, F., & Sitter, M. (2018). Ethical Symmetry in Participative Research with Children. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19(3). <https://doi.org/10.17169/FQS-19.3.3120>
- Feldman, A., Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2018). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions* (Third edition). Routledge.
- Froehlich, D. E., Hobusch, U., & Moeslinger, K. (2021). Research Methods in Teacher Education: Meaningful Engagement Through Service-Learning. *Frontiers in Education*, 6, 1-8. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.680404>
- Froehlich, D. E., Morinaj, J., Guias, D., & Hobusch, U. (2022). Newly Qualified Teachers' Well-Being During the COVID-19 Pandemic: Testing a Social Support Intervention Through Design-Based Research. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2022.873797>
- Froehlich, D. E., Wühl, S., & Hobusch, U. (2023). Massive Open Online Courses als Ermöglicher für Service-learning. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(1).
- Gernert, W. (1993). *Jugendhilfe: Einführung in die sozialpädagogische Praxis* (4., völlig neubearb. Aufl). Reinhardt Verlag.
- Hart, R. A. (1992). Children's Participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essays*, 92/6. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Hobusch, U., & Froehlich, D. E. (2021). Education for Sustainable Development: Impact and Blind Spots within Different Routes in Austrian Teacher Education. *Sustainability*, 13(21), Art. 21. <https://doi.org/10.3390/su132111585>
- Huainigg, F.-J., & Exenberger, M. (2018). *Unsere Welt. Unsere Zukunft* (1. Auflage). FORUM Umweltbildung im Umweltdachverband.
- Huber, H., Riske, M., Salzl, M., & Zeilinger, R. (2018). *Unsere Welt. Unsere Zukunft: Lehrmaterialien für Kinder und Jugendliche zu den UN-Weltzielen [9-13 Jahre]*. (2. Auflage). FORUM Umweltbildung im Umweltdachverband.
- Kemmis, S., Mc Taggart, R., & Nixon, R. (2013). *The action research planner*. Springer.
- Ledwith, M., & Springett, J. (2022). *Participatory practice: Community-based action for transformative change* (Second edition). Policy Press.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Mayring, P. (2021). *Qualitative content analysis: A Step-by-Step Guide*. Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>

- Schnurr, S. (2018). Partizipation. In G. Graßhoff, A. Renker, & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit* (S. 631-648). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_43
- Schoonenboom, J., Johnson, R. B., & Froehlich, D. E. (2018). Combining Multiple Purposes of Mixing Within a Mixed Methods Research Design. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 10(1), 271-282. <https://doi.org/10.29034/ijmra.v10n1a17>
- Schreiber, J.-R., & Siege, H. (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Cornelsen.
- Sharp, C., & Balogh, R. (2021). Becoming Participatory: Some contributions to action research in the UK. In D. Burns, J. Howard, & S. M. Ospina (Eds.), *The SAGE Handbook of Participatory Research and Inquiry* (pp. 154-162). SAGE Publications.
- Sitter, M. (2019). Partizipatives Forschen mit Kindern – Ein reflektierter Balanceakt zwischen generationaler Asymmetrie und intergenerationaler Nachsicht. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 44(3), 103-124.
- Sitter, M. (2021). Partizipatives Forschen: Möglichkeiten und Grenzen des Forschens als solidarische Praxis. In M. Hill & C. Schmitt (Hrsg.), *Solidarität in Bewegung: Neue Felder für die Soziale Arbeit* (44) (S. 262-277). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Stenhouse, L. (1975). Defining the Curriculum Problem. *Cambridge Journal of Education*, 5(2), 104-108. <https://doi.org/10.1080/0305764750050206>
- Stuart, K. (2022). Problematic participation: Reflections on the process and outcomes of participatory action research into educational inequalities. *Educational Action Research*, 30(3), 342–356. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1851737>
- Wright, M. T. (2010). *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention* (1. Aufl.). Huber.
- Wyness, M. (2013). Children’s participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis. *Childhood*, 20(4), 429-442.

Lehrer*innenkooperation mit dem Ziel der Weitergabe von Wirtschaftswissen von Schüler*innen untereinander

Thomas Benesch & Eva Schildt-Messerer

Abstract

Trotz des Unterrichtsfaches Geografie und Wirtschaftskunde, in dem nach dem Lehrplan allgemeine Grundlagen der Wirtschaft zu erarbeiten sind, wird an der Mittelschule an die Schüler*innen oft wenig grundlegendes Wirtschaftswissen weitergegeben. Durch Peer Tutoring können Schüler*innen einer höheren berufsbildenden Schule ihr Wissen den Schüler*innen der Mittelschule erfolgreich vermitteln. Solch ein kooperatives Lernen setzt ein großes Potenzial an Lehr- und Lernenergie frei, fördert die sozialen Kompetenzen und führt zur Leistungssteigerung.

Dies kann anhand eines Praxisbeispiels nähergebracht werden:

Schülerinnen einer höheren berufsbildenden Schule führten solch einen Workshop über Wirtschaftswissen direkt an einer Mittelschule durch. Sie bereiteten ein Wirtschaftsprojekt vor, in welchem sie mit den Schüler*innen der Mittelschule spannende und abwechslungsreiche Workshops durchführten. In Summe gab es drei unterschiedliche Workshops mit umfangreichen theoretischen Inputs, sowie Erarbeitungsphasen. Die älteren Schülerinnen planten selbständig konkrete Unterrichtseinheiten, einschließlich Gruppenarbeiten, Spielen und Arbeitsblättern.

Jeder dieser Workshops dauerte zwei Unterrichtsstunden, sodass die Schüler*innen der Mittelschule hautnah erleben konnten, wie Wirtschaft wirken kann. Die Begeisterung der Schülerinnen aus der höheren berufsbildenden Schule konnte direkt auf die Klasse übertragen werden.

Die Schülerinnen hielten die Workshops selbständig in Zweiertteams ab, Lehrkräfte unterstützten im Vorfeld und während der Durchführung.

Das Feedback der Schüler*innen der Mittelschule war fantastisch und sie wünschten sich weitere ähnliche Projekte.

In diesem Projektvorhaben sollte nicht nur die soziale Kompetenz gefördert werden, sondern auch die kognitive Entwicklung. Die älteren Schülerinnen erlangten Methodenkompetenz, Schlüsselkompetenzen wie Selbstständigkeit, Verantwortung, Teamfähigkeit, Selbstbewusstsein, Toleranz wurden eingeübt und ausgebaut.

1. Einleitung

An Mittelschulen wird Schüler*innen häufig nur begrenztes Wirtschaftswissen vermittelt, obwohl das Fach Geografie und Wirtschaftskunde im Lehrplan allgemeine wirtschaftliche Grundlagen vorsieht. Nach einer Studie des Instituts für Bildungsforschung und Wirtschaft (ibw) ist die Wirtschaftsbildung in den schulischen Lehrplänen häufig nicht gut strukturiert. Außerdem werden die Inhalte von Schulbüchern sehr stark gekürzt. Eine Studie, die von der Innovationsstiftung für Bildung beauftragt wurde und von März bis Oktober 2019 erfolgte, analysierte neben Lehrplänen und Schulbüchern auch, wie die Wirtschaftskompetenz von Schüler*innen gefördert werden kann. Den empirischen Befunden voraus gingen Interviews, die sowohl mit Lehrer*innen als auch mit entsprechenden Vertreter*innen von Initiativen geführt wurden. Durch die Analyse wurde erkannt, dass die Inhalte von Lehrplänen und Schulbüchern häufig eine Eingliederung von wirtschaftlichen Inhalten in geografische Strukturen vornehmen. Zudem ist der Seitenumfang mit wirtschaftlichen Inhalten in Lehrbüchern der Sekundarstufe 1 niedriger, als dem Lehrplan zufolge zu vermuten ist. Ein großer Anteil an Schüler*innen hat Schwierigkeiten, problemorientierte Aufgabenstellungen zu lösen, selbst wenn diese bekannte Begrifflichkeiten und/oder Konzepte betreffen. Die Defizite des Wissens sind bekannt; auch Erfahrungen sowie Erwartungshaltungen aus Berichten von Schüler*innen zeigen, dass die aktuelle Form des Wirtschaftsunterrichts diese nicht erfüllt. (Gruber et.al., 2019)

Die Intention des Projekts war, mittels Peer Tutoring eine Option zu generieren, um Mittelschüler*innen in einer spannenden, wenn auch ungewöhnlichen Art, mit der Thematik Wirtschaft in Verbindung zu bringen. Durch Peer Tutoring können Schüler*innen einer höheren berufsbildenden Schule ihr Wissen den Schüler*innen der Mittelschule erfolgreich vermitteln. Solch ein kooperatives Lernen setzt ein großes Potenzial an Lehr- und Lernenergie frei, fördert die sozialen Kompetenzen und führt zur Leistungssteigerung. Auf diese Weise wird der Transfer von inhaltlichem Wissen wirksam gefördert, denn nur durch bereits vorhandenes Wissen über eine Thematik, die verstanden wurde, können diese Aspekte auch weiteren Personen verständlich gemacht werden. Darüber hinaus entsteht die Möglichkeit, dieses Wissen auf weitere Bereiche zu transferieren. (Perels, Schmitz & van de Loo, 2007, S. 137)

Lehrer*innenkooperation kann als ein zentrales Instrument der Weiterentwicklung von Schule betrachtet werden (Feldmann, 1980, S. 35, 41). Nach Holtappels (2013, S. 55) stellt die intensive Kooperation von Lehrer*innen die Basis dar, um ein Milieu einer fördernden Organisation zu entwickeln. Dies ist ein zentraler Faktor, um Schulentwicklung erfolgreich zu machen, mehr noch: die eigentliche Voraussetzung dazu. Auf diese

Weise gelingen auch Verbesserungen der Qualität von Schule und Unterricht.

Es können verbesserte Leistungen der Lernenden erreicht werden und Lernchancen werden geboten, die im herkömmlichen Unterricht meist nicht gegeben sind. Die jüngeren Schüler*innen erfahren, dass sich jemand intensiv um sie kümmert, mit ihnen lernt und positiv interagiert. Ältere Schüler*innen werden als Modelle für verantwortungsvolles, leistungsbezogenes Handeln anerkannt.

Der Begriff ‚Peer-Learning‘ hebt die Methode einer Lerngruppe auf eine höhere Ebene, indem Jugendliche einander Schulthemen näherbringen. Dieses Peer-Learning gewinnt an Bedeutung, da das Setting für beide Seiten eine Win-Win-Situation liefert. Diejenigen, die ‚unterrichten‘, werden durch diese Tätigkeit einerseits noch besser in den entsprechenden Fachkenntnissen und gewinnen zudem zahlreiche weitere Sozialkompetenzen. Durch Untersuchungen wurde belegt, dass durch das Peer-Learning beide Seiten Fortschritte machen und davon profitieren. (Schleusener, 2012, S. 58)

Darüber hinaus erfahren sie (Selbst-)Bestätigung und können auch etwaige bisherige negative Erfahrungen in ihrem Sozialleben durch positive Effekte kompensieren. Im Verständnis von Du Bois-Reymond (2000, S. 240) interpretieren Peers ihre Erfahrungen mit- und füreinander durch die Orientierung an den Vorgaben ihrer Kultur, während sie diese gleichzeitig neu formieren. Durch das Interagieren von Kindern und Jugendlichen erwerben diese in aktiver Form Handlungskompetenzen, anstatt sie in passiver Form von den jeweiligen Erziehungsberechtigten zu übernehmen. Diejenigen Jugendlichen, die ‚unterrichtet werden‘, haben wiederum den Vorteil, von weitgehend Gleichaltrigen den Lernstoff vermittelt zu bekommen. Dies kann auch mögliche sprachliche Barrieren wie z.B. undeutliche Aussprache oder Hürden aufgrund eines Migrationshintergrundes überwinden und erlaubt einen niederschweligen Umgang beim Bearbeiten von Themen, Ausdiskutieren von Problemstellungen, unklaren Fragen, etc. Beide Seiten wissen von den alltäglichen Schwierigkeiten und/oder Rahmenbedingungen und können sich daher gut aufeinander einstellen. Die Akzeptanz füreinander ist hoch und beide Seiten profitieren voneinander. Dies fördert nicht nur die Verbesserung von Schulnoten, indem sich die Noten der einzelnen Mittelschüler*innen verbessern (ersichtlich an den schriftlich durchgeführten Wiederholungen bzw. der fortführenden Leistungskontrolle) und die Entwicklung fachspezifischer Lernprozesse, sondern stärkt auch soziale Kompetenzen, die sich durch das Peer-Learning auf das private Umfeld beider Seiten auswirken können.

Das Peer-Learning findet auf freiwilliger Basis und gratis vonseiten der Schüler*innen und Professor*innen statt. Mittels Peer-Learning werden auch Lernprozesse auf kollegialer Ebene gefördert. Das Peer-Learning setzt an unterschiedlichen Ebenen an und ist schulübergreifend konzipiert. Einen wieder anderen Bereich des Wissenserwerbs stellt das Forschende Lernen dar. Dieses ist darauf ausgerichtet, die Aspekte Wissen und Handeln anzunähern, während gleichzeitig die persönliche Praxis in den Mittelpunkt gestellt wird. Einer der bekanntesten Ansätze für das Forschende Lernen stellt die Aktionsforschung dar. Durch das Konzept eines sich wiederholenden Kreislaufs von Aktion zu Reflexion erfolgt das professionelle Entwickeln. Konkret bedeutet das, dass auch die Lehrkräfte ihren Unterricht in systematischer Form erforschen und eine Interpretation der daraus gewonnenen Erkenntnisse durchführen. Auf diese Weise schaffen sie neue Ideen für Handlungen (Reflexion), die sie in der Aktion umsetzen und danach erneut einer Evaluierung unterziehen. Der Kreislauf beginnt erneut. Durch das reflexive Übernehmen praktischer Lösungen von Problemen entsteht die Voraussetzung einer experimentellen Haltung zum Aspekt Praxis. (Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 14f)

Ein wichtiges Kernkonzept der Aktionsforschung ist die individuelle Erforschung und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts. Um der Gefahr einer zu starken Selbstreferenzialität von Lehrer*innengruppen zu begegnen, werden in Aktionsforschungsprojekten Unterstützung und Interventionen von externen Kolleg*innen oder Expert*innen integriert (kritische Freunde). (Zehetmeier, 2010, S. 179)

2. Das Praxisprojekt

Im Fokus des Praxisprojekts steht die ‚Hochwertige Bildung‘, die im vierten Sustainable Development Goal (SDG) verankert ist. Bildung ist eine bedeutende Voraussetzung für die Erfüllung der gesamten Agenda 2030. Ziel ist es, eine gerechte und hochwertige Bildung zu gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle zu fördern.

Die SDGs fordern eine Bildung, die zu brauchbaren, effektiven und hochwertigen fachlichen Lernergebnissen führt und die auch für alle erschwinglich ist. Das hier beschriebene Projekt sollte die Zahl der Jugendlichen, die über fachliche Qualifikationen für eine Beschäftigung und Unternehmertum verfügen, erhöhen, indem Schülerinnen einer höheren berufsbildenden Schule einen Workshop über Wirtschaftswissen direkt an einer Mittelschule durchführten.

Sie bereiteten ein Wirtschaftsprojekt vor, in welchem sie mit den Schüler*innen der Mittelschule spannende und abwechslungsreiche Workshops durchführten. Es gab drei unterschiedliche Workshops mit umfangreichen theoretischen Inputs sowie Erarbeitungsphasen und spielerische Elemente. Die Schülerinnen aus der höheren berufsbildenden Schule erstellten vorab

und selbständig, in Absprache mit den Professor*innen, Handouts und dazu passende Arbeitsblätter. Mehrmalige Überarbeitungen waren nötig, um die Unterrichtsmaterialien zu finalisieren. In diesem Prozess erfolgte die Planung der Workshops durch die Schülerinnen der höheren berufsbildenden Schule im Konzept einer Forschungsstunde mit anschließender Analyse und Reflexion. Die Basis der Workshops stellten also sogenannte Lesson Studies dar.

Zusätzlich wurde für die Schüler*innen der Mittelschule eine Programmübersicht erstellt, welche zu Beginn der Workshops ausgehändigt wurde. Es war den Schüler*innen einerseits möglich, sich auf den spezifischen Workshop einzustellen, und andererseits konnten die Schüler*innen bereits einen ersten Eindruck gewinnen. Von der Mittelschule nahmen insgesamt 24 Schüler*innen teil. Auf der Seite der Professor*innen kooperierten jeweils ein*e Professor*in aus der Mittelschule und der höheren berufsbildenden Schule. Im Zuge der durchgeführten Workshops stellte sich zudem eine weitere Professorin der Mittelschule als Unterstützung zur Verfügung. In Summe wurden drei Workshops angeboten, die von je zwei Schülerinnen der höheren berufsbildenden Schule konzipiert wurden. Die Workshops wurden folgenden Themengebieten zugeordnet; die Teilpunkte wurden ebenfalls von den Schülerinnen entworfen:

1. Einblicke in die Arbeitswelt (Wege in den Beruf, 14 Jahre – was nun?, Typisch männliche und weibliche Berufe)
2. Der private Haushalt (Der private Haushalt als Wirtschaftseinheit, Das Haushaltsbudget, Der Wert des Geldes, Der Euro, Erfolgreich wirtschaften, Konsumentenschutz)
3. Volkswirtschaft (Wir alle gehören zur Wirtschaft, Arten & Ziele der Volkswirtschaft, Der Wirtschaftskreislauf, Die Europäische Union – Die Symbole der EU)

Das Unterthema „14 Jahre – was nun?“ war für die Schüler*innen besonders interessant und wichtig, da sie von dieser Thematik selbst betroffen waren. Eine Entscheidung zu treffen, wie es nach der 8. Schulstufe weitergeht, ist für viele Schüler*innen eine große Herausforderung und auch oftmals mit Unsicherheit verbunden. Dieser Umstand wurde bei einer Längsschnittstudie ersichtlich. Hier zeigte sich, dass die Entscheidungen zu einer bestimmten Berufswahl im Alter von 13 Jahren im Jahr darauf bereits wieder infrage gestellt wurden. Eine konkretere Entscheidung zu einem spezifischen Beruf konnte danach erst im Alter von 16 Jahren, also zwei Jahre später, getroffen werden. Dieses unschlüssige Hin und Her von Entscheidungen geht bis zum Alter von 18 Jahren weiter und stabilisiert sich erst allmählich in dieser Lebensphase. Es hat den Anschein, dass die anfänglich unbefangene Haltung von Schüler*innen zu einem spezifischen Beruf verloren geht, wenn die konkrete Entscheidung dazu näher rückt und sich zu einer Entwicklungsaufgabe verändert. (Ratschinski, 2009, S. 77)

In dem Workshop wurden die verschiedenen Möglichkeiten aufgezeigt, wie es nach der 8. Schulstufe weitergehen kann.

Zudem wurde mit den Schüler*innen über ihre Zukunftspläne gesprochen und ihnen die Sorge vor einer solchen Entscheidung genommen.

Beispielhaft wird hier der Ablauf von Workshop 3 vorgestellt, wie dieser letztlich von den Schülerinnen geplant wurde:

1. Begrüßung/Namensschilder
2. Handout 1 (10 Minuten)
3. Bearbeitung der drei Arbeitsblätter (15 Minuten; Partnerarbeit; wird anschließend verglichen; Tafel)
4. Handout 2 (5 Minuten)
5. Spiel ‚Währung, Flagge, Land‘ (15 Minuten; Atlas als Unterstützung)
6. Feedback (Bearbeitung von Fragen mittels Handzeichen; geschlossene Augen)

Pause

7. Bewegungseinheit (5 Minuten)
8. Handout 3 (10 Minuten)
9. Gruppenarbeit (20 Minuten; Rollenspiel)
10. Ausstehende Fragen (Ball)
11. Blitzlicht

Nachdem die Handouts ausgeteilt wurden, erfolgte deren lautes Vorlesen (Zuteilung mittels Ball). Es gab einen Preis für jene Gruppe, die zuerst alle Fragen richtig ausgefüllt hatte.

Jeder dieser Workshops dauerte zwei Unterrichtsstunden, sodass die Schüler*innen der Mittelschule hautnah erleben konnten, wie Wirtschaft wirken kann. Die Begeisterung der Schülerinnen aus der höheren berufsbildenden Schule konnte direkt auf die Klasse übertragen werden. Dies zeigte sich etwa darin, dass die Schülerinnen der höheren berufsbildenden Schule alles ohne Bezahlung und noch dazu in ihrer Freizeit erarbeiteten. Erschwerend kam hinzu, dass die in der Zwischenzeit auftretende Corona-Pandemie es mit sich brachte, dass die Durchführung der Spiele nicht mehr möglich war, wodurch die Workshops theorielastiger als ursprünglich gedacht realisiert werden mussten. Die Schülerinnen hielten die Workshops selbstständig in Zweierteams ab, Lehrkräfte unterstützten im Vorfeld und während der Durchführung.

3. Kritische Reflexion

Diese Kooperationen ergeben nur dann Sinn, wenn für alle beteiligten Akteur*innen ein erkennbarer Nutzen in möglichst vielfacher Hinsicht sichtbar wird.

Die angestrebten Ziele der hochwertigen fachlichen Lernergebnisse konnten durch dieses Projekt erreicht werden. Sichtbar wurde das dadurch, dass man die Leistungen der Parallelklasse als Vergleich heranzog. Vor der Pandemie war der Workshop so geplant, dass beide Klassen involviert gewesen wären. Die einzelnen Stationen des Workshops hätten in mehreren Räumen parallel durchgeführt werden sollen. Beide Parallelklassen wären von Station zu Station gegangen. Da in der Zeit der Pandemie nicht klassenübergreifend gearbeitet werden durfte, wurde dieses Projekt nur in einer Klasse durchgeführt. Was zunächst nachteilig für die Schüler*innen war, stellte sich für eine Evaluation als Vorteil heraus. So konnte man die Lernergebnisse beider Klassen mithilfe von Lernstandskontrollen erheben und gut vergleichen. Die Beschulung durch erfahrene Jugendliche zeigte großen Erfolg. Das Wirtschaftswissen der von den Jugendlichen beschul-ten Lernenden war im Vergleich zur Vergleichsgruppe wesentlich erhöht. Diese konnten Begriffe des neu erworbenen Wirtschaftswissens eigenständig erklären, während bei der Parallelklasse als Vergleichsgruppe die Antworten auf entsprechende Fragen ausschließlich aus auswendig gelernten vorgegebenen Merksätzen bestanden.

In einer anderen Hinsicht, nämlich der sozialen, konnten zahlreiche soziale Interaktionen durch die beteiligten Lehrpersonen, die nur einen Beobachtungsposten innehatten, festgestellt werden.

Durch ein Praxisprojekt findet eine erfolgreiche Interaktionsvermehrung statt. Gefördert wird soziales Lernen – sowohl bei der sozialen Interaktion als auch beim Erwerb sozialer Kompetenzen. (Feldmann 1980, S. 41). Jüngere Schüler*innen lernen, dass sich andere Lernende intensiv um sie kümmern, mit ihnen lernen und positiv interagieren. Sie lernen, ältere Schüler*innen als Modelle für verantwortungsvolles, leistungsbezogenes Handeln anzuerkennen, zuzuhören, auf Fragen zu antworten und auf eigene Fragen Antworten zu erhalten. (Feldmann, 1980, S. 43).

Bei dieser Kooperation werden soziale Kompetenz und kognitive Entwicklung gefördert. Die älteren Schüler*innen erlangen Methodenkompetenz (Exzerpieren, Vereinfachen und Veranschaulichen von Sachzusammenhängen, Entwerfen von Arbeitsmaterial und Aufgabenstellungen...), Schlüsselkompetenzen wie Selbständigkeit, Verantwortung, Teamfähigkeit werden eingeübt, und sie bauen Selbstbewusstsein und Toleranz auf. Auf diese Weise wird bei allen das schulische Fähigkeitsselbstkonzept (Selbständigkeit, Selbstwahrnehmung, gesteigertes Selbstbewusstsein) gestärkt.

Die lehrenden Schüler*innen unterstützen den Erwerb nicht nur von sozialen, sondern auch von fachlichen Kompetenzen bei den Lernenden.

Kenntnisse über Berufs- und Arbeitswelt, welche die Schüler*innen aus dem heimischen Umfeld mitbringen, sind oft unzureichend. Der im Lehrplan geforderte gesetzliche Auftrag, eine grundlegende Allgemeinbildung und eine vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und die Schüler*innen auf das Berufsleben vorzubereiten, wird durch dieses Projekt erfüllt.

Darüber hinaus erlaubt dieser Ansatz das Erkennen von Zusammenhängen im wirtschaftlichen Kontext durch Schüler*innen, wodurch eine zusätzlich relevante Voraussetzung für das spätere, selbständige Leben geschaffen wird. Sie erwerben die im Lehrplan geforderte Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenz; sie entwickeln Toleranz gegenüber dem Anderen bzw. gegenüber Minderheiten.

Der Lehrplan verlangt auch eine besondere Förderung von Unterrichtsprojekten, da sie eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit komplexen Fragestellungen ermöglichen. Offene Lernformen sollen eine Individualisierung und Autonomisierung des Lernprozesses gewährleisten. Der Bezug zur Arbeitswelt und zu vielseitigen wirtschaftlichen Anforderungen wird hergestellt.

Oft kommen von Mittelschüler*innen Beschwerden über den Lernstoff, den es in der Schule zu bewältigen gilt, im Sinne von „Wozu brauch ich das?“. Indem ein Workshop von älteren Jugendlichen geleitet wird, kann der Bezug zur Praxis besser hergestellt werden, und es entsteht so eine intrinsische Motivation.

Bei den zwölf Rollen der/des Lehrenden, u.a. Dozent*in, praktische/r Lehrer*in, Entwickler*in von Lernmaterialien, Planer*in von Kursen und Curriculum, Prüfer*in, Mentor*in und Vorbild, sind die Grenzen zwischen den einzelnen Funktionen fließend. Dieses Modell ist als theoretisches Konstrukt und nicht als ein die Lebenswirklichkeit abbildendes Modell zu verstehen. Es zeigt auf, dass manche Funktionen ohne oder mit unmittelbarem Kontakt zu den Lernenden stattfinden. Für manche Aufgaben wird eher fachliches, für andere eher pädagogisches oder didaktisches Wissen benötigt. (Kollewe, Sennekamp & Ochsendorf, 2018, S. 141ff) Diese zwölf Rollen von Lehrenden stellen die Ausgangsbasis für die verschiedenen Sichtweisen auf Seiten der Schülerinnen der höheren berufsbildenden Schule dar. Sie erhielten dadurch einen ganzheitlicheren Blick auf die Unterschiede einzelner Perspektiven; dies bereicherte und unterstützte ihren Ansatz beim Erstellen der drei Workshops.

Im Folgenden werden nur jene Rollen und Aufgaben dargelegt, denen eine besondere Wichtigkeit zukommt. Eine wichtige Aufgabe ist sicherlich die Entwicklung von Hilfsmitteln. Die entsprechenden Lehrmaterialien sind zu erstellen und die Verantwortung ist auf die Lernenden zu übertragen, um das Management des schulischen Lernens zu ermöglichen. Im Sinne der Rolle von Planer*innen sind die Inhalte auf die einzelnen Abschnitte abzustimmen und gemeinsam mit den Schüler*innen die Lehrmethoden zu entwickeln und festzulegen.

Die Rolle als Facilitator ist eine entscheidende bei diesem Projekt. Der bzw. die Mentor*innen, die sich nicht aktiv am Unterricht beteiligen und als Instruktor*innen und Coaches wirken, nehmen eine besondere Rolle für eine angstfreie Lernatmosphäre als Lernbegleiter*innen ein. Diese Rolle als Facilitator ist entscheidend für den Erfolg oder Misserfolg. Zusätzlich ist die Rolle als Vorbild der/des Lehrenden zu nennen.

Diese Kooperation bringt zahlreiche Vorteile für beide Seiten: Schüler*innen entwickeln Kompetenzen zur Teamfähigkeit, das gemeinsame Lernen ermöglicht Horizonterweiterung und Perspektivenwechsel, sie lernen durch Lehren. Die älteren Schüler*innen übernehmen Verantwortung und Initiative. Alle entwickeln Bereitschaft zur Kooperation, sie verbessern ihre kommunikativen Fähigkeiten. Sie lernen Akzeptanz der Andersartigkeit, entwickeln eine Frustrationstoleranz und sie eignen sich Strategien zur Konfliktverarbeitung an. (Benesch & Schildt-Messerer, 2022).

Es zeigt sich, dass Peer-Learning für alle Beteiligten sehr motivierend ist. In Anlehnung an Schrader (2012, S. 42) verfolgt das Schüler*innen-zu-Schüler*innen-Programm drei Arten von Zielen: Als Primärziele zusätzlicher Verständniserwerb, individualisierter Kompetenzerwerb, Heraustreten aus einer Passivität, Stärkung der Selbstlernkompetenz und positive Sozialisierungseffekte. Sekundärziele sind beispielsweise die Entwicklung bzw. die Festigung des eigenen Wissens, Perspektivenwechsel, Förderung altruistischer Wertvorstellungen, Empathie-Entwicklung, Schulung von Soft Skills, Stärkung des Selbstbewusstseins und Zugehörigkeitsgefühls sowie die Vorbereitung auf die Berufswirklichkeit. Tertiärziele für die Schulgemeinschaft sind beispielsweise individuelle Förderung, Unterstützung der Inklusion, Interaktionsvermehrung/Bereicherung der Lernkultur, positiver sozialer Wandel innerhalb des Systems und verbesserte Leistungen.

Die Schüler*innen beider Schulen wurden anschließend um ein kurzes schriftliches Feedback gebeten. Das Feedback der Schüler*innen der Mittelschule war fantastisch und sie wünschten sich weitere ähnliche Projekte. In den Rückmeldungen der Schüler*innen aus der Mittelschule zeigte sich ihre positive Haltung zu den Workshops, indem sie diese als großartig, gut gestaltet sowie als sehr spannend und interessant empfunden haben. Die gewünschten weiteren Workshops konnten leider aufgrund der Coronapandemie nicht mehr durchgeführt werden.

Einige Beispiele zu den Rückmeldungen der Lernenden:

„Ich finde es super, dass es mal etwas Anderes war und es war auch sehr aufschlussreich und interessant. Können wir ruhig öfter machen. Es hat mir gefallen, auf jeden Fall sollen wir das etwas öfter machen.“

„Ich finde es gut, wie sie den Unterricht gestaltet haben.“

„Ich fand das Thema interessant und es hat mir gut gefallen gestern, ich würde wieder etwas mit Ihnen machen wollen.“

„Das war sehr toll.“

„Es war sehr spannend und interessant. Es hat mir auch sehr gefallen und ich würde mich freuen, dass sie noch mal kommen.“

„Mir hat der Workshop sehr gut gefallen und ich würde sowas gerne noch mal machen.“

Im Feedback der Schülerinnen der höheren berufsbildenden Schule zeigte sich, dass die Einblicke in die Aufgabenbereiche von Lehrkräften als interessant empfunden wurden, aber auch, dass das Konzipieren von Schulstunden tatsächlich Anstrengung bedeutet. Sie hoben zudem den Aspekt des Kennenlernens neuer Menschen hervor und die grundsätzliche Rolle als Lehrerin.

Rückmeldungen der Lehrenden:

„Sehr interessant, man hat einen Einblick in die Welt der Lehrer und sieht, wie anstrengend eine Schulstunde eigentlich ist.“

„Eine neue Erfahrung einmal in der Position einer Lehrkraft zu sein. Neue Menschen kennen gelernt. Man merkt dann erst, wie anstrengend das eigentlich ist.“

„Eine gute Erfahrung, neue Menschen kennen gelernt.“

„Interessant mal als „Lehrer“ vor einer Klasse zu stehen.“

„Eine neue sehr interessante Erfahrung, interessant mal in der Rolle der Lehrer zu sein.“

Trotz des guten Gelingens dieses Projektes zeigte sich schnell, wie schwer sich gute Erfahrungen verbreiten lassen. Auch nach der selbstkritischen und transparenten Aufarbeitung dieses gelungenen Projektes gelang der Transfer in andere Schulen bis jetzt nur sehr schwer.

Etwaige Hürden und Herausforderungen bei der Durchführung eines solchen Projekts müssen antizipiert werden, um sie möglichst schon im Vorfeld zu minimieren. So sollte z.B. den lehrenden Schüler*innen Zeit gegeben werden, um sich den Mittelschüler*innen vorzustellen. Auch sollte etwas Zeit mit einberechnet werden, bis die jüngeren Schüler*innen „warm“ werden und sich trauen, aktiv am Projekt teilzunehmen. Die Besucher*innen der höheren Schule mussten sich wiederum erst mit den räumlichen und technischen Gegebenheiten der Mittelschule (z.B. Smartboard) auseinandersetzen.

In solch einem Projektunterricht ist es möglich, dass die Schüler*innen der Gruppen unterschiedlich viel Zeit für die Arbeiten benötigen. Daher ist es sehr wichtig, alle Schüler*innen immer zu beschäftigen. Die Betreuenden müssen möglichst flexibel reagieren können. So muss für eventuelle Zusatzarbeit gesorgt werden, die die schneller arbeitenden Schüler*innen beschäftigt.

Darüber hinaus ist zu beachten, dass in einer Lerngruppe die Schüler*innen jeweils individuelle Interessen und Voraussetzungen mitbringen. Sie haben jeweils andere Begabungen, haben unterschiedliche Vorstellungen von Lerntempo, haben jeweils eigene Motivationen zur Leistungserbringung, verschiedene Schwellen an Konzentrationsfähigkeit usw. All das machte sich vor allem in der kooperierenden Mittelschule bemerkbar, die als Integrationschule geführt wird. (Benesch, 2020)

Daher sollte auch die Binnendifferenzierung im Projektunterricht überlegt werden. Dies könnte aber eventuell zu einer Überforderung der lehrenden Schüler*innen führen, da Projektunterricht im Allgemeinen bereits als Binnendifferenzierung beschrieben wird und das Wissen um Differenzierungsmöglichkeiten, wie unterschiedliche Methoden und Medien, oder Differenzierung bei den Lerninhalten und -zielen nicht zur Verfügung steht.

Die Herausforderung für die beteiligten Schulen ist groß und oftmals ist es nicht möglich, auftretende Hürden zu überwinden. Das Projekt muss auch vom nicht direkt beteiligten Umfeld anerkannt werden, da selbst für die Nichtbeteiligten der Umsetzungsaufwand durch z.B. Supplierungen und Stundenplanänderungen sehr zeitintensiv und arbeitsaufwendig ist. Die Projektidee muss vom Kollegium gemeinschaftlich getragen werden. Oft ist dafür viel Überzeugungsarbeit zu leisten. Nicht nur Lernziele und Lerninhalte müssen gemeinsam koordiniert werden, auch eine zeitliche Koordination ist unumgänglich (Stundenpläne, Anzahl der Unterrichtseinheiten, Infrastruktur, wie Räume und Lehrmittel). Die personellen Ressourcen (Vertretungslehrer*innen, Aufsichtspersonen) müssen ebenso wie die Finanzierung geregelt werden.

Das Ziel von Aktionsforschung ist die Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten. Ergebnisse sind in der Praxis zu erproben und zu evaluieren. Sollte das Aktionsforschungsprojekt fortgesetzt werden, sind die gewonnenen Erkenntnisse konkret mittels Triangulation zu überprüfen und sind in der Reflexion in die Interventionsstrategien zu transferieren.

Die zu erwerbenden Qualifikationen fachlicher Art, aber auch die Schlüsselqualifikationen Kooperation, Selbständigkeit und Motivation werden durch Beobachtungen laufend schriftlich festgehalten und evaluiert und die Ergebnisse selbstkritisch und transparent aufgearbeitet.

Die Zielvorgaben sind nicht nur Erweiterung des Fachwissens und ein tieferes Verständnis für die fachlichen Inhalte bei den Lernenden, sondern auch eine Auseinandersetzung mit Unterrichtsmethoden und die Bereitschaft, sich auf die besonderen Bedürfnisse der Schüler*innen einzustellen und den Unterricht entsprechend bei den Lehrenden zu adaptieren.

Dieses Modellprojekt soll kein Selbstzweck sein, sondern auf andere Fächer und auch auf die Berufswelt übertragen werden.

Die Schüler*innen, die sich an einem derartigen Projekt beteiligen, können ein entsprechendes Zeugnis erhalten und bei ihren zukünftigen Bewerbungsgesprächen vorlegen. Ihre Chancen auf den Job könnten sich dadurch erhöhen und würden sie jedenfalls von den übrigen Bewerber*innen abheben.

An gewisse Herausforderungen ist im Zuge der Projekte zu denken. Dies betrifft beispielsweise erforderliche Supplierungen sowie den Bereich von Zeitmanagement für Schüler*innen, die daran teilnehmen. Auch möglicherweise ‚konkurrierende‘ Termine sollten nicht zeitgleich mit dem Projekt stattfinden, so wie z.B. Schularbeiten. Nicht zu übersehen ist auch der Kostenfaktor, der sich auf beiden Seiten zu Buche schlägt und nicht unterschätzt werden sollte (da auch kein Kostenersatz vorgesehen ist).

Für den Fall, dass derartige Projektstage in einem häufigeren Zeitintervall und/oder auch an verschiedenen Schulen/Schulstandorten stattfinden sollen, wäre auch die Möglichkeit von virtuellen Seminaren anzudenken, die eine Teilnahme online ermöglichen.

Sämtliche Schüler*innen der Mittelschule besitzen ein digitales Endgerät und können durch das verpflichtende Unterrichtsfach „Digitale Grundbildung“ auch alle damit umgehen. Diese Art der Projektdurchführung würde Zeit-, Kosten- und Organisationsaufwand mindern. Außerdem könnte so öfter in „kleineren Portionen“ gelehrt werden. Auch wäre eine Einbindung von Gästen oder außerschulischen Stellen leichter durchführbar.

Dieses längerfristige Unterrichtsprojekt zu fachspezifischen Aspekten soll nicht nur im Team geplant und durchgeführt, sondern auch dokumentiert und gemeinsam ausgewertet werden. Konsequenzen und Aktionsvorschläge werden in weitere Projekte dieser Art eingebunden.

Literatur

Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erfor-schen ihren Unterricht*. (5. Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.

Benesch, T., & Schildt-Messerer, E. (2022). Kooperation im virtuellen Raum. Schüler*innen helfen Schüler*innen durch Lehrer*innen-kooperation im virtuellen Raum. *Zeitschrift für pädagogische Praxis | Schule & Beratung*, 3, 50–55.

Benesch, T. (2020). Das Fähigkeitsselbstkonzept im Bereich Mathematik in Bezug auf Lern- und Leistungsmotivation: eine quantitative Studie. *Mathe-matik im Unterricht*, 11, 78–96.

Du Bois-Reymond, M. (2000). Jugendkulturelles Kapital in Wissens-gesellschaften. In H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule zwischen Effek-tivität und sozialer Verantwortung* (S. 235–254). Leske + Budrich.

Feldmann, K. (1980). *Schüler helfen Schülern. Tutorenprogramme in der Schule*. Verlag Urban und Schwarzenberg.

- Gruber, B., Fuhrmann, B., Seyer-Weiß, S., & Schmid, K. (2019). *Pilotinitiative Wirtschafts- und Finanzkompetenz. Eine Studie zur Erhebung des Status-quo und zur Identifikation von potenziellen Handlungsfeldern*. ibw Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Holtappels, H. G. (2013). Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven* (S. 35–62). Waxmann Verlag.
- Kollewe, T., Sennekamp, M., & Ochsendorf, F. (2018). *Medizin didaktik. Erfolgreich lehren und Wissen vermitteln*. Springer Verlag.
- Perels, F., Schmitz, B., & van de Loo, K. (2007). *Training für Unterricht – Training im Unterricht. Moderne Methoden machen Schule*. Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ratschinski, G. (2009). *Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern*. Waxmann Verlag.
- Schleusener, S. C. (2012). *Kinder unterstützen Kinder. Hilfestellungen in heterogenen Schulklassen*. Haupt Verlag.
- Schrader, F.-W. (2012). Was wissen wir über Diagnostizieren und Fördern durch Lehrer? *Pädagogik*, 74(6), 42–45.
- Zehetmeier, S. (2010). Aktionsforschung in der Lehrerfortbildung: Was bleibt? In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 197–212). Waxmann Verlag.

Lehrer*innenausbildung

Zum Verhältnis von Aktionsforschung und Fremdsprachendidaktik: Theoretische Annäherung, Anwendungskontexte und Perspektiven am Beispiel Englischlehrer*innenbildung

Harald Spann

Abstract

Aktionsforschung (AF) und Fremdsprachendidaktik (FSD) stehen in einem Nahverhältnis, das mittlerweile in universitär-hochschulischen Lehrer*innenbildungskontexten vielerorts seine Spuren hinterlässt. Gegenwärtig gibt die derzeit stattfindende Überarbeitung des Curriculums für das Bachelor- und Masterstudium für Lehrer*innen (Sekundarstufe) im Entwicklungsverbund „Cluster Mitte“ aktuellen Anlass, dieses Verhältnis kritisch zu reflektieren, um dadurch zusätzlich neue Verankerungsmöglichkeiten von AF und FSD in den Ausbildungscurricula zukünftiger Fremdsprachenlehrer*innen ausloten zu können.

Damit Letzteres gelingen kann, ist es jedoch nicht nur erforderlich, die Potenziale von AF als Professionalisierungsmodell für (angehende) Fremdsprachenlehrer*innen sichtbar zu machen. Um der doppelten Ausrichtung der FSD als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin (Grünewald et al., 2021) gerecht werden zu können, muss sie sich als Forschungsmethode auch mit der Frage nach ihrer Rolle in der fremdsprachendidaktischen Theoriebildung auseinandersetzen.

Vor diesem Hintergrund zielt dieser Beitrag darauf ab, am Beispiel Englischdidaktik das Verhältnis von AF und FSD einer kritischen Betrachtung zu unterziehen sowie Potenziale ihres Zusammenspiels in Forschung und tertiärer Lehre aufzuzeigen.

Die Ausführungen gliedern sich in drei Teile. In einer theoretischen Annäherung wird zunächst versucht, AF in der fremdsprachendidaktischen Forschung theoretisch zu verorten. Anschließend werden anhand von Beispielen aus der Forschungs- und Lehrpraxis des Autors, der als Englischdidaktiker an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich Aktionsforschungsprojekte initiiert und durchführt, Anwendungskontexte für AF in der FSD skizziert.

Schließlich werden Perspektiven für curriculare Rahmenbedingungen zur Etablierung aktionsforschungsbasierter Lehr-Lernsettings im Kontext Englischlehrer*innenbildung zur Diskussion gestellt.

1. Einleitung

Durch die gegenwärtige Überarbeitung der Studienpläne für das Bachelor- und Masterstudium für Lehrer*innen (Sekundarstufe) im Entwicklungsverbund Cluster Mitte bietet sich für die Fremdsprachendidaktik (FSD) die Möglichkeit, ihre „doppelte Ausrichtung als forschende und ausbildende Disziplin“ (Grünewald et al., 2021, S. 15) in den Ausbildungscurricula für zukünftige Fremdsprachenlehrer*innen verstärkt sichtbar zu machen. Inwieweit ihr dies gelingen kann, hängt in einem hohen Maße auch von ihrem Verhältnis zur Aktionsforschung (AF) ab. Diese stellt inzwischen ein in der FSD anerkanntes Design dar, wo sie „das zentrale Anliegen jeglicher fremdsprachendidaktischer Forschung, direkt oder indirekt auf eine Verbesserung des Fremdsprachenlernens hinzuwirken, unmittelbar verfolgt“ (Caspari, 2016a, S. 74).

Aber wie sieht das Verhältnis von AF und FSD in Theorie und Praxis aus? Und welche Potenziale eröffnen sich durch ihr Zusammenspiel für Forschung und Lehre in der Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrer*innen?

Der vorliegende Beitrag geht diesen Fragen am Beispiel Englischdidaktik nach. In einem ersten Schritt wird zunächst in einer theoretischen Annäherung versucht, AF in der fremdsprachendidaktischen Forschung zu verorten. Anschließend werden anhand von Beispielen aus der Forschungs- und Lehrpraxis des Autors an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich Anwendungskontexte für AF in der FSD zur Diskussion gestellt. Schließlich werden Perspektiven für curriculare Rahmenbedingungen zur Etablierung aktionsforschungsbasierter Lehr-Lernsettings für den Kontext Englischlehrer*innenbildung aufgezeigt.

2. Theoretische Annäherung

AF hat als Forschungs- und Professionalisierungsmodell in den letzten Jahren im Bereich des Fremdsprachenunterrichts an Bedeutung gewonnen (Lechner & Spann, 2019; Spann, 2020) und zählt inzwischen zu den in der FSD anerkannten Forschungsansätzen (Benitt, 2014; Caspari, 2016a). Um dieses Nahverhältnis für Ausbildungs- und Forschungsprozesse in hochschulischen Kontexten entsprechend nutzbar machen zu können, gilt es zu klären, warum es sich bei AF um ein für fremdsprachendidaktische Forschung offensichtlich besonders geeignetes Design handelt. Deshalb wird im nächsten Abschnitt zunächst der Begriff FSD einer näheren Betrachtung unterzogen.

2.1. Zum Begriff Fremdsprachendidaktik

FSD ist weder eine tradierte universitäre Disziplin noch ein Pendant zu einem Schulfach, sondern eine vergleichsweise spät entstandene Disziplin, die (hauptsächlich) Lehramtsstudierende erst während des Studiums kennenlernen (Schmenk, 2019, S. 16). FSD widmet sich primär dem Lehren und Lernen von Sprachen, weshalb ihr Gegenstandsbereich trotz unterschiedlicher fremdsprachendidaktischer Diskurse vergleichsweise klar umreißbar ist (vgl. dazu die ausführliche Diskussion bei Schmenk, 2019). Er ist jedoch komplex. Diese Komplexität erschließt sich einerseits aus der Verwendung des Begriffs FSD, der das Feld sprachenübergreifend kennzeichnet (Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 1) und als Sammelbegriff für Sprachlehr- und Sprachlernforschung, für unterrichtsbezogene Zweitspracherwerbsforschung, für Fremdsprachenforschung und für Zweitsprachendidaktik dient (Caspari, 2016b, S. 16). Sie zeigt sich andererseits auch in dem beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen charakteristischen Zusammenwirken zahlreicher Faktoren und den sich gegenseitig beeinflussenden Faktorenkomplexen wie Unterricht, Lehr- und Lernumgebungsfaktoren, personenbezogene, soziopolitische und wissenschaftliche Faktoren (Caspari, 2016b).

Als weitere Charakteristika für den Gegenstandsbereich der FSD und für fremdsprachendidaktische Forschung können die folgenden Merkmale genannt werden (vgl. dazu Caspari, 2016b; Grünewald et al., 2021; Wilden & Rossa, 2019):

1. FSD hat ein Erkenntnisinteresse mit starkem Theorie-Praxis-Bezug und verfolgt durch anwendungsorientierte Forschung, die oft von Praktiker*innen selbst betrieben wird, sowohl theoretische als auch praktische Ziele.
2. FSD ist interdisziplinär, greift auf Bezugswissenschaften zurück und bedient sich dabei einer Vielzahl methodischer Zugänge.
3. In der FSD kommt den Qualifizierungsarbeiten von Nachwuchswissenschaftler*innen eine besondere Bedeutung zu.

Um die Potenziale von AF für die fremdsprachendidaktische Forschung und für die Professionalisierung (angehender) Fremdsprachenlehrer*innen sichtbar zu machen, wird im folgenden Abschnitt versucht zu klären, inwieweit sich die oben genannten Merkmale mit jenen der AF in tertiären Forschungs- und Lehrkontexten als kompatibel erweisen.

2.2. FSD und AF: Berührungspunkte

FSD und AF haben zum einen gemeinsam, dass sie sich beide mit komplexen Lehr- und Lernprozessen in Bildungskontexten auseinandersetzen. Zum anderen bilden die oben aufgelisteten Charakteristika (Theorie-

Praxis-Bezüge, Interdisziplinarität und die Bedeutsamkeit des Publizierens der Forschungsergebnisse) inhaltlich-strukturelle Berührungspunkte.

2.2.1. *Theorie-Praxis-Bezüge*

Auch wenn Theorie und Praxis keine klar voneinander abgrenzbaren, dichotomen Kategorien darstellen (Caspari 2016c, S. 365), ist es hilfreich, von Theorie-Praxis-Bezügen zu sprechen. Diese sind sowohl für AF als auch für die FSD charakteristisch. Als Forschung der Betroffenen bezieht AF dabei ihre Fragestellungen aus der Praxis, wo eigene Erfahrungen und Beobachtungen ebenso Ausgangspunkt für Fragestellungen sein können wie Neugier und theoretische Interessen der Forschenden (Altrichter, Posch & Spann, 2018). FSD wiederum versteht sich als „angewandte Wissenschaft in dem Sinne [...], dass jegliche Forschung direkt oder indirekt auf das Verstehen und/oder die Veränderung von Praxis abzielt“ (Caspari, 2016c, S. 365).

Hier zeigt sich ein Nahverhältnis, das für Forschung und Lehre in der FSD nutzbar gemacht werden kann. Ein Beispiel dafür liefert die Angewandte Linguistik, wo AF als Forschungs- und Professionalisierungsmodell eingesetzt wird. So beinhalten etwa die Publikationen in der *Applied Linguistics in Action Series* zu den Fertigungsbereichen Schreiben (Hyland, 2022) und Lesen (Grabe & Stoller, 2020) Ausführungen zu Action Research, die Lehrpersonen zur Durchführung eigener kleinerer Forschungsprojekte (vgl. Hyland, 2022, S. 95 und Grabe & Stoller, 2020, S. xviii) anregen sollen. Für die (fremdsprachliche) Schreibforschung erklärt Hyland den Ausgangspunkt und die Funktion solcher Forschungsprojekte wie folgt:

Research originates where theory and practice intersect, arising from a need to clarify what people do in certain situations and why. (...) To be answerable, our questions must relate to specific students, writers, texts, users or practices, and this makes small-scale research as valuable to the accumulation of our understanding of writing as much larger government-funded projects. So in conducting small-scale research, which focuses on the specific issues that concern us, we are also nibbling away at the larger questions which occupy our profession. (Hyland, 2022, S. 95)

Grabe und Stoller (2020), die in *Teaching and Researching Reading* dem Thema Lesen und AF drei ausführliche Kapitel mit detaillierten Forschungsfragen und Beispielprojekten widmen, halten zu den Einsatzmöglichkeiten von AF fest, dass durch AF fast jeder Aspekt des Leseunterrichts erforscht werden kann, um diesen besser zu verstehen oder zu verbessern.

AF hat auch Vermittlungsfunktion, wie Newby (2003) in einem Modell der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis in der FSD hervorhebt. Mit Vermittlung sind dabei all jene Maßnahmen gemeint, mit denen Fremdsprachenlehrpersonen angeregt werden können, sich mit Theorie und

ihren praktischen Umsetzungsmöglichkeiten zu beschäftigen, und so didaktische Modelle gefördert werden können, die auf theoretisch fundierten Prinzipien aufbauen (Newby, 2003, S. 17-18).

Wenn, wie die obigen Beispiele implizieren, AF als häufig zur Anwendung kommender Ansatz innerhalb der FSD offensichtlich einen Beitrag dazu leisten kann, den „Anspruch an Praxiswirksamkeit durch Forschung und Lehre“ (Schocker-v. Ditfurth, 2011, S. 210) einzulösen, stellt sich zugleich die Frage nach ihrem Verhältnis zur fachdidaktischen Theoriebildung. Problematisch sind hier Versuche, AF prinzipiell von wissenschaftlicher, auf generalisierende Theoriebildung abzielender Forschung abzugrenzen. Bezugnehmend auf das fachdidaktische Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Lernaufgaben Englisch Sekundarstufe I“ hält Schocker-v. Ditfurth (2011) dieser Unterscheidung zwei Argumente kritisch entgegen:

- 1) Praxisforschung wendet Wissen nicht bloß an ..., sondern die Praktiker selbst sind wesentlich an der Generierung von Wissen beteiligt. 2) Die Frage nach der Verallgemeinerbarkeit von Forschungsergebnissen ist angesichts heterogener Klassenzimmer und vielfältiger Faktoren, die sich auf die Unterrichtsqualität auswirken, generell problematisch, ganz unabhängig von der gewählten Forschungsstrategie. (S. 214)

Die Frage des Ausgangspunktes (z.B. bereits vorliegende Theorie oder erlebte Praxis) und der damit verknüpften Ziele steht im Zentrum einer von Caspari (2016c) vorgeschlagenen Systematik zu den Theorie-Praxis-Bezügen in der fremdsprachendidaktischen Forschung. In dieser groben Einteilung unterscheidet sie verschiedene „Grundtypen des Theorie-Praxis-Bezugs fremdsprachendidaktischer Forschung“ (S. 366). AF wird dabei in jener Kategorie verortet, in der die Praxis den Ausgangspunkt bildet und das Ziel der Forschung in der systematischen und überprüfbareren Veränderung konkreter Praxissituationen besteht. Bei näherer Betrachtung dieser Systematik zeigt sich jedoch, dass sich für AF auch dort Verortungsmöglichkeiten finden lassen, wo fremdsprachendidaktische Theorie(n), Modelle und Konzepte den Forschungsausgangspunkt bilden. So kann AF beispielsweise auch in jener Forschung angesiedelt werden, die auf die Nutzbarmachung theoretischer Ansätze für die Weiterentwicklung der Praxis abzielt, indem sie aus der Theorie Anwendungsmöglichkeiten für die Praxis (z.B. Unterrichtsvorschläge) generiert und diese in der Praxis meist in Form von Fallstudien überprüft. Für diese Überprüfung eignet sich auch die AF, da Aktionsforschungsprojekte in der FSD immer Fallstudien darstellen, durch die sowohl die Praxis selbst als auch die Theorie, die dieser Praxis zugrunde liegt, untersucht und weiterentwickelt werden sollen.

2.2.2. *Interdisziplinarität*

Fremdsprachenforschung ist ein interdisziplinäres Projekt (Wilden & Rossa, 2019). Fremdsprachendidaktiker*innen müssen folglich auf Modelle, Theorien, Konzepte und Ansätze aus vielen anderen Fachbereichen (z.B. aus Linguistik, Psychologie, Pädagogik, Literatur- und Kulturwissenschaften) zurückgreifen. Forschende in der FSD müssen sich daher sehr zeit- und arbeitsintensiv mit publizierten Wissensbeständen „außerhalb“ der FSD beschäftigen, um ihren „Blick in andere Disziplinen“ (Schmenk, 2019, S. 31) zu schärfen. Da sie nicht Expertinnen/Experten in all diesen Disziplinen sein können, werden sie gleichzeitig damit konfrontiert, dass man als Fremdsprachendidaktiker*in immer auch Dilettant*in bleibt, wenn man dem komplexen Gegenstandsbereich gerecht werden will (Schmenk, 2019).

Diese Konfrontation mit dem eigenen Nicht-Experte/Expertin-Sein bildet einen weiteren Berührungspunkt zwischen FSD und AF. Auch AF beschäftigt sich meistens mit Fragestellungen interdisziplinärer Natur, hält sich nicht an Fachgrenzen und verlangt den Forschenden ein großes Maß an Offenheit für Perspektiven aus anderen Disziplinen ab. Daher kann man in der AF ebenso wenig wie in der FSD dem Dilettantismus (im Sinne Schmenks, 2019) grundsätzlich vorbeugen. Man kann jedoch diesen Umstand in fremdsprachendidaktischen AF-Projekten explizit thematisieren, um insbesondere Nachwuchsforscher*innen in ihrer Entwicklung einer „selbstkritischen und souveränen Bewusstheit des eigenen Dilettantismus“ (Wilden & Rossa, 2019, S. 9) zu unterstützen. Auf diese Weise trägt AF auch zu einem besseren Verständnis der Interdisziplinarität des Gegenstandsbereiches der FSD und dadurch zum Selbstverständnis dieser Disziplin bei.

2.2.3. *Bedeutsamkeit des Publizierens von Forschungsergebnissen*

FSD und AF haben auch gemeinsam, dass sie der Veröffentlichung des durch ihre Forschung generierten Wissens große Bedeutung beimessen, um es so einer professionellen Gemeinschaft zugänglich zu machen. Für Forschung in der FSD ist charakteristisch, dass es sich seltener um Auftragsforschung handelt, sondern dass der überwiegende Teil von den Wissenschaftler*innen selbst initiiert und durchgeführt wird, wobei den Forschungsarbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses in Form von Qualifizierungsarbeiten eine besondere Bedeutung zukommt (Caspari, 2016b). Dass sich solche Arbeiten in besonderer Weise auch für Aktionsforschungsprojekte anbieten, zeigt Bechtel (2021) in einem Beitrag auf, in welchem er AF als eine von vier Varianten empirisch orientierter fremdsprachendidaktischer Abschlussarbeiten zur Diskussion stellt. Wie diese Variante im Kontext Englischlehrer*innenbildung realisiert werden kann und welche Herausforderungen diese an Studierende und Lehrende stellt, wird an einem Beispiel in Abschnitt 3.2 dargestellt.

3. Anwendungskontexte für AF in der FSD: Beispiele aus der Englischlehrer*innenbildung

Vor dem Hintergrund der in Abschnitt 2.2 genannten Berührungspunkte werden im Folgenden anhand zweier Beispiele aus der Forschungs- und Lehrpraxis des Autors Anwendungskontexte für AF und FSD in der Englischlehrer*innenbildung zur Diskussion gestellt.

3.1. Beispiel 1: AF in der FSD durch Lehrende

Beim ersten Beispiel handelt es sich um das Forschungsprojekt *The ABC Approach to Literature in the EFL Classroom*²⁶, das seit dem WS 2020 am Department of English (Secondary Education) der Pädagogischen Hochschule OÖ läuft. Das Projekt, das gemeinsam von Lehrenden aus den Fachbereichen Literaturwissenschaft und Fachdidaktik Englisch konzipiert wurde, lässt sich in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik, einem Teilgebiet der FSD, verorten.

Ausgehend von den persönlichen Erfahrungen der Lehrenden in ihren literaturbezogenen Lehrveranstaltungen im Bachelorstudium und inspiriert von den frischen Impulsen, die vom *Common European Framework of Reference for Languages – Companion Volume* (Council of Europe, 2018) für die Verwendung von literarischen Texten in fremdsprachlichen Ausbildungskontexten ausgegangen waren, wird in diesem Projekt ein vorrangiges Ziel verfolgt: Die (Wieder-) Einführung bzw. verstärkte Implementierung literarischen Arbeitens im Englischunterricht an Sekundarschulen.

Um dieses Ziel erreichen zu können, entschieden sich die Lehrenden dafür, ein theoretisches Modell für die Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht zu entwickeln und dieses Modell in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts durch AF empirisch zu erproben. Als Aktionsforscher*innen forschen sie dabei in drei unterschiedlichen Bildungskontexten: Lehrveranstaltungen für Englischlehramtsstudierende, Fortbildungsveranstaltungen für Englischlehrer*innen (Sekundarstufe) und Schüler*innen im Englischunterricht an Sekundarschulen (Tabelle 1). Die Iteration der Forschungszyklen war speziell in den Kontexten Schule und Proseminar hoch.

²⁶ Vgl. dazu <https://www.forschungslandkarte.at/the-abc-approach-to-literature-in-the-efl-classroom/>

Teilnehmer*innen	N	Ausbildungskontext	Zeitraum
Englischstudierende (Bachelorstudium)	151	LV: Proseminar Understanding Fiction and Poetry	SoSe 19 - SoSe 22
Englischlehrer*innen	31	Fortbildungs- lehrveranstaltung	WS 20
Englischschüler*innen	41	Song-Projekte an 3 ²⁷ Schulen (MS u. AHS)	SoSe 22

Tabelle 1: Aktionsforschung und Bildungskontexte
(Stand: September 2022)

Versucht man auf Basis der Systematik Casparis (2016c) die Ziele und Absichten dieses Projekts in Hinblick auf Theorie-Praxis-Bezüge zu verorten, so zeigt sich, dass es sich hier um fremdsprachendidaktische Forschung handelt, die sowohl Theorie weiter entwickeln als auch Praxis verändern möchte. Während in einem ersten Schritt neue literaturdidaktische Erkenntnisse auf Basis hermeneutischer Forschung gewonnen werden sollen, geht es gleichzeitig darum, diese Erkenntnisse für die Praxis durch AF nutzbar zu machen und diese dort zu überprüfen. Praxis wird in diesem Projekt gewissermaßen zum Objektbereich der Theoriebildung, Untersuchungsgegenstand, Ausgangspunkt und Ziel der Forschungsbe-mühungen (Caspari, 2016c).

3.2. Beispiel 2: AF in der FSD durch Studierende

Überall dort, wo in der Erstausbildung von zukünftigen Englischlehrpersonen fremdsprachendidaktische und praktische Studienanteile curricular verankerte Theorie-Praxis-Schnittstellen bilden (z.B. schulpraktische Ausbildung und fachdidaktische (Begleit-) Lehrveranstaltungen), kann AF schon im Rahmen des Bachelorprogrammes fremdsprachendidaktisches forschendes Lernen ermöglichen. AF kann dabei in unterschiedlichen Organisationsformen durchgeführt werden, die nicht nur Projekte von Studierenden in Einzelarbeit vorsehen, sondern auch auf teambasierte Varianten der AF, wie z.B. Lesson Studies und Learning Studies, zurückgreifen (Altrichter, Posch & Spann, 2018).

Wie sich in der Forschungs- und Lehrpraxis des Autors gezeigt hat, können Studierende bereits im Bachelorprogramm Aktionsforschungsprojekte durchführen und diese in Form einer fachdidaktischen Bachelorarbeit verschriften. An welche Gelingensbedingungen die Durchführung eines solchen Projekts geknüpft ist, soll am folgenden Beispiel einer Bachelorar-

²⁷ Bis zum WS 2022/23 unterrichtete der Autor als aktionsforschender Fremdsprachendidaktiker an drei Sekundarschulen.

beit im Bereich Wortschatzvermittlung veranschaulicht werden (vgl. dazu auch Spann, 2020):

Eine Studentin ging in ihrer Arbeit der Frage nach, wie sie mithilfe von „context clues“ und „lexical item lists“ neue Wörter im Englischunterricht einer 2. Klasse vermitteln könnte (Etzelstorfer, 2020). Sie setzte sich mit diesem für sie praxisrelevanten Thema unter Heranziehung fremdsprachendidaktischer Literatur theoretisch auseinander, entwickelte Arbeitsblätter mit entsprechenden Aufgabenstellungen (Tasks) und erprobte diese Tasks als Aktionsforscherin im eigenen Unterricht. Dabei sammelte sie Daten durch Beobachtung, schriftliche Befragung der Schüler*innen und in Form von Lerner*innentexten, um auf Basis dieses Datenmaterials diese Unterrichtssequenzen systematisch reflektieren und neue Handlungsstrategien (z.B. hinsichtlich Erstellung der Arbeitsblätter) entwickeln zu können. Die Studentin folgt hier im Wesentlichen jenen Schritten, die auch Bechtel (2021) für die Variante Aktionsforschungsprojekte bei empirisch orientierten fremdsprachendidaktischen Abschlussarbeiten skizziert: Theoretische Beschäftigung mit zentralen Aspekten, Konzeption einer Unterrichtssequenz und deren empirische Erprobung in der Praxis. Dass sie diese Schritte erfolgreich durchlaufen konnte, hatte u.a. folgende Gründe:

1. Die Studentin konnte auf Grundkenntnisse in der AF zurückgreifen, die sie sich im Rahmen des freien Wahlfaches „Research Methodologies“ im Modul „Action Research“ unter besonderer Berücksichtigung der FSD aneignen konnte.
2. Das Projekt wurde nach dem „Small-Scale-Prinzip“ konzipiert. Damit sind zeitlich eng bemessene Forschungsprojekte gemeint, die nur wenige Unterrichtseinheiten umfassen und die den Untersuchungsfokus gezielt auf die Erprobung von fremdsprachendidaktischen Aufgabenstellungen (Tasks) richten. Auch wenn Burns (2010) prinzipiell zustimmen ist, wenn sie für den Kontext English Language Teaching festhält, dass die Möglichkeiten für AF unbegrenzt seien, haben die Erfahrungen des Autors als Betreuer von Bachelorarbeiten bisher gezeigt, dass sich solch kleinere Projekte besonders gut realisieren lassen.
3. Die Unterstützungsmaßnahmen durch die Lehrperson waren ausreichend. Studierende brauchen diese Unterstützung nicht nur bei der Wahl, Entwicklung und Kleinarbeitung der Forschungsfrage, sondern auch bei der Erstellung von Aufgaben, Materialien und Stundenbildern (Lesson Plans). Auch bei der Entwicklung von geeigneten Datenerhebungstools, bei der Analyse und Auswertung des Datenmaterials sowie beim Verfassen des Forschungsberichts ist Kooperation erforderlich. Diese war im vorliegenden Beispiel hinlänglich gegeben.

4. Perspektiven

Vor dem Hintergrund der skizzierten Synergiemöglichkeiten von FSD und AF in Theorie und Praxis lassen sich einige Perspektiven hinsichtlich der (Neu)gestaltung der Ausbildungscurricula angehender Englischlehrer*innen im Entwicklungsverbund Cluster Mitte aufzeigen:

4.1. Explizite curriculare Verankerung der AF als interdisziplinäres Pflichtfach

Wie der aktuellen Fassung des Curriculums zu entnehmen ist, möchte man den Studierenden die Möglichkeit geben, „auch selbst auf forschende Art und Weise zu lernen“ (Curriculum BA, S. 11) und sie als Absolvent*innen befähigen „zentrale fachdidaktische Inhalte, Theorien, Entwicklungsperspektiven und Anwendungsbereiche reflektieren, modifizieren und darstellen [zu können]“ (S. 13). AF könnte zur Verwirklichung dieses hochschuldidaktischen Grundkonzepts einen bedeutsamen Beitrag leisten. Voraussetzung dafür wäre jedoch, dass AF explizit, d.h. als Lehrveranstaltung, in das Studienprogramm Eingang findet. Schon im Rahmen des Bachelorstudiums könnte dies beispielsweise in Form eines Einführungskurses realisiert werden, der, als interdisziplinäres Pflichtfach²⁸ in den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen angesiedelt, die theoretischen Grundlagen und praktischen Arbeitsweisen der AF vermittelt.

4.2. Fremdsprachendidaktischer Theorie-Praxis-Dialog im Masterstudium

Ähnlich wie im Masterprogramm im Verbund Nord-Ost, wo Studierende in der fachdidaktischen Begleitung der Praxisphase angehalten sind, „mit den Methoden der Praxisforschung fachdidaktische Fragestellungen des Fremdsprachenunterrichts Englisch bzw. Englisch als Arbeitssprache (CLIL) [zu] bearbeiten und für das Berufsfeld anwendbar [zu] machen“ (Teilcurriculum MA, S. 3; vgl. auch das Lehrkonzept zur Einführung in die AF auf Master-Niveau von Mehlmauer-Larcher & Wipperfürth, 2021), wäre auch im Verbund Cluster Mitte eine explizite curriculare Einbettung der AF zur Förderung des Theorie-Praxis-Dialogs auf dieser Ebene des Studiums zielführend.

²⁸ Als weniger zielführend erweisen sich hier offensichtlich AF-Angebote im Rahmen von „Freien Wahlfächern“. Zum Beispiel hat sich bei einem Einführungsmodul zur AF an der PH OÖ (vgl. Spann, 2020) gezeigt, dass man mit diesem Lehrveranstaltungsformat nur eine geringe Zahl an Studierenden erreichen konnte.

4.3. Überwindung des Nebeneinanders von Lehre, Forschung und Praxis

Damit AF ihr Potenzial für fremdsprachendidaktische Forschung und Ausbildung zur Gänze entfalten kann, sollten im zukünftigen Curriculum Cluster Mitte entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden, die Möglichkeiten für interdisziplinäre Forschung vorsehen. In solchen „interdisziplinären Räumen“ könnten Studierende gemeinsam mit Fremdsprachendidaktiker*innen an Universitäten und Hochschulen, Fremdsprachenlehrer*innen an Schulen und sonstigen Lehrenden (z.B. in den Bezugswissenschaften) über fachliche und institutionelle Grenzen hinweg im Rahmen von Aktionsforschungsprojekten fremdsprachendidaktische Fragestellungen bearbeiten. In einem solchen Setting könnte die Verbindung von validiertem theoretischem Wissen, subjektivem Wissen und praktischem Anwendungswissen (Mehlmauer-Larcher & Wipperfurth, 2021) stattfinden und somit ein wichtiger Beitrag zur Überwindung des Nebeneinanders von Lehre, Forschung und Praxis geleistet werden.

5. Zusammenfassung

In diesem Beitrag wurde das Verhältnis von AF und FSD aus theoretischer und praktischer Sicht beleuchtet. Es konnten Berührungspunkte (Theorie-Praxis-Bezüge, Interdisziplinarität, Bedeutsamkeit des Publizierens) identifiziert werden, die auf ein Nahverhältnis schließen lassen, das bei der Erstellung zukünftiger Curricula für Fremdsprachenlehrer*innen berücksichtigt werden sollte. Dabei wurden einige Perspektiven skizziert, wie dieses Nahverhältnis durch stärkere Verankerung der AF in zukünftigen Curricula seine Potenziale hinreichend entfalten könnte. Für die Notwendigkeit, diese curricularen Rahmenbedingungen zu schaffen, kann sowohl aus fremdsprachendidaktischer Perspektive als auch aus der Sicht der AF mit Blick auf die doppelte Ausrichtung der FSD als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin argumentiert werden: Diese in ein ausgewogenes und sich gegenseitig ergänzendes Verhältnis zu bringen ist ein wichtiges Anliegen zur Konsolidierung des Selbstverständnisses dieser Disziplin (Grünewald et al., 2021, S. 1). AF als Forschungsmethode *für* Wissenschaft *und* Ausbildungsdisziplin unterstützt die FSD in diesem heiklen Balanceakt und trägt so zur Weiterentwicklung ihres Gegenstandsbereiches und zur Professionalisierung der (zukünftigen) Fremdsprachenlehrer*innen bei.

Literatur

Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (5. Aufl.). Klinkhardt.

- Bechtel, M. (2021). Varianten empirisch orientierter fremdsprachendidaktischer Abschlussarbeiten. In A. Grünewald, S. Noack-Ziegler, M. G. Tassinari & K. Wieland (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin – Festschrift für Daniela Caspari* (S. 331-346). Narr Francke Attempto Verlag.
- Benitt, N. (2014). Forschen, Lehren, Lernen – Aktionsforschung in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 25(1), S. 39-71.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching*. Routledge.
- Caspari, D. (2016a). Prototypische Designs. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (S. 67-78). Narr Francke Attempto Verlag.
- Caspari, D. (2016b). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (S. 7-21). Narr Francke Attempto Verlag.
- Caspari, D. (2016c). Wechselspiele zwischen Theorie und Praxis. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (S. 364-369). Narr Francke Attempto Verlag.
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*.
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Curriculum Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) Entwicklungsverbund „Cluster Mitte“.
https://www.jku.at/fileadmin/gruppen/381/ZUS/Curricula/Bachelor/3_BS_Lehramt_AllgemeinB_CM_MTB33_240619.pdf
- Curriculum Masterstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) Entwicklungsverbund „Cluster Mitte“.
https://www.liles.at/fileadmin/user_upload/MEd_2021.pdf
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2014). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. (2. durchgesehene Aufl.). Narr Francke Attempto Verlag.
- Etzelstorfer, E. (2020). *Teaching vocabulary through context clues and lexical item lists in the EFL classroom*. Bachelorarbeit, PH OÖ.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2020). *Teaching and researching reading* (3rd ed.). Routledge.
- Grünewald, A., Noack-Ziegler, S., Tassinari, M. G. & Wieland, K. (2021). Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin. In A. Grünewald, S. Noack-Ziegler, M. G. Tassinari & K. Wieland (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin – Festschrift für Daniela Caspari* (S. 15-23). Narr Francke Attempto Verlag.
- Hyland, K. (2022). *Teaching and researching writing* (4th ed.). Routledge.
- Lechner, C., & Spann, H. (2019). Action research in language teacher education: Trends, perspectives and projects in Austria. *Babylonia*, 2, 62-67.

- Mehlmayer-Larcher, B. & Wipperfurth, M. (2021). Universitäre EnglischlehrerInnenbildung: Ein innovatives Lehrkonzept zur Einführung in die Aktionsforschung auf Master-Niveau. In R. Zanin, F. Rauch, A. Schuster, C. Lechner, U. Stadler-Altmann & J. Drumbl (Hrsg.), *Herausforderung Sprache in Kindergarten, Schule und Universität* (S. 28-40). Praesenz Verlag.
- Newby, D. (2003). Die Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis. In D. Newby, I. Landsiedler & U. Stachl-Peier (Hrsg.), *Vermittlung zwischen Theorie und Praxis vor dem Hintergrund verschiedener Lernkulturen* (S. 13-22). Council of Europe Publishing.
- Schmenk, B. (2019). Zum Spannungsfeld der Fremdsprachendidaktik und ihrer Bezugswissenschaften. In E. Wilden & H. Rossa (Hrsg.), *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt* (S. 15-34). Peter Lang.
- Schocker-v. Ditfurth, M. (2011). Kompetenzentwicklung durch Lernaufgaben: Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur Professionalisierung von Lehrer/innen durch Praxisforschung. Ein Diskussionsbeitrag zum Geltungsbe- reich und zur theoretischen Relevanz von Unterrichtsforschung. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Erforschung des Lebens und Lernens fremder Sprachen* (S. 210-225). Narr.
- Spann, H. (2020). Fremdsprachendidaktischer Theorie-Praxis-Dialog durch Aktionsforschung am Beispiel Englischlehrer*innenbildung an der PH OÖ. *Erziehung und Unterricht*, 7-8, 678-685.
- Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Englisch im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost.
https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Englisch_MA_Lehramt.pdf
- Wilden, E. & Rossa, H. (2019). Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt. Zur Einführung. In E. Wilden & H. Rossa (Hrsg.), *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt* (S. 7-13). Peter Lang.

Analyse von Unterrichtsplanungen zum Thema Wetter

Thomas Plotz & Ingrid Krumphals

Abstract

Das Thema Wetter ist im Sachunterricht durch den unmittelbaren Bezug zur Lebenswelt der Kinder hochrelevant. Zudem bedarf es bereits in der Primarstufe und nachfolgend in der Sekundarstufe I einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema, um später mit den Begriffen Wetter und Klima verständlich agieren zu können. Die Bedeutung des Themas Wetter wird auch durch die Verankerung im Lehrplan sowohl der Primarstufe als auch der Sekundarstufe unterstrichen.

Trotz der unbestrittenen Relevanz des Themas sind vor allem in der Primarstufe wenige empirische Daten zur Umsetzung dieses Themas im Unterricht vorhanden. Dies soll durch diese Studie verbessert werden. Im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) des Primarstufenlehramts im siebenten Semester wurde den Studierenden des Schwerpunkts „Mathematik und Naturwissenschaften“ an der KPH Wien/Krems die Aufgabe gestellt, im Lauf der Praxis mindestens eine Unterrichtsstunde zum Thema Wetter zu planen und durchzuführen.

Welche Inhalte die Studierenden in den Fokus ihrer Unterrichtsplanungen stellen, welche Kompetenzen sie dabei in den Vordergrund stellen, wie sie den Unterricht planen und was aus Sicht der Studierenden die Lernziele der Schüler*innen sein sollen, ist der Interessensfokus dieser Studie.

Die von den Studierenden erstellten Unterrichtsplanungen ($n = 25$) wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2010, 2019) ausgewertet und die Umsetzung im Unterricht teilweise hospitiert. Dabei wurden Kategorien mit fachlichem und fachdidaktischem Fokus entwickelt. In den Ergebnissen zeigt sich eine große Varietät an Themen und Herangehensweisen sowie geringe fachliche und fachdidaktische Tiefe in den Planungen. Die Ergebnisse zeigen daher Lücken in der Planungskompetenz der Studierenden auf. Im Beitrag wird auch der Frage nachgegangen, ob und wie sich die Themen und die fachdidaktische Umsetzung bezogen auf die Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe) unterscheiden. Das Ziel muss sein, dass Primarstufenstudierende Unterrichtsplanungen erstellen können, ohne lernhinderliche unterrichtsinduzierte Schülervorstellungen zu forcieren.

1. Ausgangspunkt und Problemaufriss

Das Wetter ist in unserem Alltag ständiger Begleiter und beeinflusst beispielsweise unsere Kleidungswahl oder auch unser Freizeitverhalten. Denn schon am frühen Morgen, noch bevor wir das Haus verlassen, stellen wir uns täglich die Frage, wie das Wetter gerade ist bzw. wie es sich voraussichtlich im Laufe des Tages verändern wird. Bereits von Kindheit an lernen wir, dass wir im Winter andere Kleidung als im Sommer tragen und je nach Jahreszeit auch unterschiedliche Wetterphänomene (z. B. Schnee) auftreten. Darüber hinaus ist das Verständnis von Wetter und den damit verbundenen Phänomenen eine essenzielle Voraussetzung, um beim Thema Klima und den Auswirkungen des Klimawandels ein fundiertes Grundverständnis aufbauen zu können (Hansen, 2010; Andersson & Wallin, 2000; Österlind, 2005). Umgekehrt ist das Wissen um den Einfluss des Klimawandels auf das Wetter in der aktuellen Zeit wichtiger denn je und bedarf damit auch einer besonderen Aufmerksamkeit im Unterricht (Weber, 2008). Die Bedeutung des Themas Wetter ist u.a. durch die explizite Nennung im gültigen und kommenden Lehrplan der Primarstufe (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2011; 2023) wie auch im kommenden Lehrplan der Sekundarstufe I (BMBWF, 2022) deutlich.

Somit ist das Thema Wetter bereits in der Primarstufe legitimiert und es bedarf einer intensiven Auseinandersetzung mit diesem Thema, um später mit den Begriffen Wetter und Klima verständlich agieren zu können. Dies gilt in gleichem Maß für den weiterführenden Unterricht in der Sekundarstufe.

Um fundierte Lernumgebungen entwickeln und gestalten zu können, ist es nach dem Modell der didaktischen Rekonstruktion (Kattmann, 2007; Kattmann, Gropengießer & Komorek, 1997) nötig, die Perspektive der Lernenden zu kennen und eine fundierte fachliche Klärung vorzunehmen. Die Planung und Erarbeitung einer wirksamen und guten didaktischen Strukturierung zum Thema Wetter ist daher aus unserer Sicht nur möglich, wenn die Planenden klare und fundierte Kenntnisse zur Lernendenperspektive und zur fachlichen Struktur haben. Die Kompetenz, didaktisch strukturierte Lernumgebungen nach dem Modell der didaktischen Rekonstruktion umzusetzen, sollte im Lauf des Lehramtsstudiums angelegt und erworben werden.

Lehramtsstudierenden der Primarstufe bleibt jedoch häufig eine intensive fachliche Auseinandersetzung in vielen Themenbereichen verwehrt, was u. a. dem Ziel, Primarstufenpädagog*innen als Generalist*innen auszubilden, geschuldet ist (Demuth, 2005). Dies führt im Weiteren zu mangelnder fachlicher Tiefe bei Primarstufenlehrer*innen, zu Schwierigkeiten der fachlichen Klärung und folglich der adäquaten Elementarisierung bei der didaktischen Strukturierung von Inhalten. So befinden sich angehende

Lehrkräfte der Primarstufe im Rahmen ihrer Ausbildung in einem besonderen Spannungsfeld, da viele Inhalte in vertiefter Form von den Fachdidaktiken der Bezugswissenschaften gefordert werden, dies jedoch in der vorhandenen Studienzeit kaum realisierbar ist (z.B. Kelkel & Peschel, 2018, oder Lagler & Wilhelm, 2013). Daher kann es vor allem auch bei hochkomplexen, aber besonders alltagsrelevanten und wichtigen Themen wie dem Wetter zu einem Erwerb von sehr geringer fachlicher Tiefe kommen. Ziel der vorliegenden Studie ist es, einen ersten Einblick in die fachlichen Kompetenzen der Primarstufenstudierenden hinsichtlich des Themas Wetter durch Analyse ihrer eigenen Unterrichtsplanungen (der didaktischen Strukturierung) zu erhalten.

2. Methodische Herangehensweise

Den Primarstufenstudierenden wurde die Aufgabe gestellt, im Laufe der Praxis zu den Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) im 7. Semester eine Unterrichtsstunde zum Thema Wetter zu planen und umzusetzen. Konkret handelte es sich um die Studierenden des Schwerpunkts „Mathematik und Naturwissenschaften“ an der KPH Wien/Krems, also jene, die sich zusätzlich für einen naturwissenschaftlichen Fokus im Studium entschieden hatten. Damit ist auch garantiert, dass diese Gruppe das Modell der didaktischen Rekonstruktion in den vorangegangenen Lehrveranstaltungen behandelt hatte, weil dieses ein zentrales Element in der naturwissenschaftsdidaktischen Lehramtsausbildung darstellt. Außerdem gibt es im 7. Semester der PPS die curriculare Besonderheit, dass Primarstufenstudierende sowohl in der Primar- als auch der Sekundarstufe unterrichten müssen. Die Studierenden sollen dadurch einen besseren Einblick in die Sekundarstufe erhalten und die Nahtstelle (Prim/Sek) in ihrer künftigen Arbeit als Primarstufenlehrkräfte besser verstehen.

Die Aufgabenstellung, eine Unterrichtsstunde zum Thema Wetter zu gestalten, gibt den Studierenden aufgrund der großen Breite des Themas Wetter an sich auch viele Freiheiten in Bezug auf die Inhalte. Die Studierenden verwendeten eine strukturierte Planungsvorlage (siehe Homepage KPH²⁹), welche für die Studie nicht speziell verändert oder angepasst wurde. Welche Inhalte die Studierenden in den Fokus ihrer Unterrichtsplanungen stellen, welche Kompetenzen sie dabei bei den Schüler*innen in den Vordergrund stellen, wie sie den Unterricht planen und was aus Sicht der Studierenden die Lernziele der Schüler*innen sein sollen, ist der Interessensfokus dieser Studie. Dies erlaubt erste Hinweise zu dem Status quo, wie zukünftige Lehrkräfte der Primarstufe mit dem Thema Wetter im Unterricht umgehen.

²⁹ <https://kphvie.ac.at/studieren/zentrum-fuer-paedagogisch-praktische-studien.html>

Insgesamt wurden 25 Unterrichtsplanungen von 18 Studierenden im Zeitraum Oktober bis Dezember 2021 gesammelt und anschließend qualitativ inhaltsanalytisch (Mayring, 2010; 2019) ausgewertet. Folgenden Forschungsfragen wurde bei der Auswertung nachgegangen:

1. Welcher Kerninhalt wird in der Unterrichtsplanung der Studierenden zum Thema Wetter behandelt?
2. Welche Handlungsdimensionen³⁰ (Wissen organisieren, Erkenntnisse gewinnen, Schlüsse ziehen (W, E, S); BIFIE, 2011) sind bei geplanten Aufgabenstellungen für die Schüler*innen zu finden?
3. Welche Niveaustufen (Reproduktion, Transfer, Reflexion) sind bei den Aufgabenstellungen für die Schüler*innen zu finden?

Durch die offene Herangehensweise in der Fragestellung wurde ein initial induktives Vorgehen in der Analyse für die Kerninhalte gewählt. Dabei wurden die Unterrichtsplanungen hinsichtlich des geplanten fachlichen Inhalts analysiert. Nach initialen Codierungen wurden diese zu größeren Sinneinheiten zusammengefasst. Hierbei wurde pro geplanter Unterrichtsstunde ein Kernthema identifiziert und codiert. Von der Verwendung eines deduktiv erstellten Kodierleitfadens nach den Inhalten des Lehrplans wurde aus zwei Gründen abgesehen. Erstens ist der Lehrplan in der Primarstufe in Bezug auf das Wetter relativ begrenzt und gleichzeitig wenig präzise. So wird eher auf einer Handlungsebene der Inhalt vorgegeben (Beobachten des Wetters, Wetterphänomene kennen etc.). Zweitens ist für die Planungen in der Sekundarstufe eine solche Orientierung schwierig (Welcher Fachlehrplan wird hier verwendet?) bzw. nicht passend (Sachunterrichtslehrplan). Diese induktive Kodierung wurde deduktiv durch die im Kompetenzmodell vorgegebenen Kategorien erweitert, um die Forschungsfragen 2 und 3 beantworten zu können. Für die dritte Fragestellung wurde auf die Zuordnung der Operatoren zu den Kompetenzbereichen von Reichstädter und Müllner (2021) zurückgegriffen. Dabei wurden alle vorkommenden Operatoren in den Aufgabenstellungen und formulierten Zielsetzungen erfasst und codiert. Die Daten wurden in einem ersten Schritt von einer Person vorkodiert. Anschließend wurden die gesamten Daten vom Autor*innenteam kommunikativ validiert. Zudem wurden einige Unterrichtsstunden von einem der Autor*innen, dem Aktionsforschungsansatz von Eilks und Ralle (2002) folgend, auch hospitiert, um vor

³⁰ Wir beziehen uns hier auf das Kompetenzmodell der Naturwissenschaften für die Sekundarstufe 1, da es kein ausgewiesenes Kompetenzmodell für Sachunterricht in Österreich gibt und mit der Anlehnung an das Kompetenzmodell der Sekundarstufe somit eine gewisse Kohärenz bzw. Anschlussfähigkeit generiert werden soll.

allem hinsichtlich der Umsetzungstreue der Planungen im Unterricht Informationen zu erhalten.

3. Ergebnisse

Die Kerninhalte der Unterrichtsplanungen konnten in insgesamt neun Themengebiete kategorisiert werden (siehe Abbildung 1). Am häufigsten wurden die Themen Klimazonen, Niederschlag, Wetter und Wasserkreislauf aufgegriffen, gefolgt von den Themen Temperatur & Thermometer, Wolken, Wind, Klimawandel und Wettermessgeräte. Besonders spannend ist, dass für die Sekundarstufe nur die Themen Klimazonen ($n = 5$) und Klimawandel ($n = 1$) geplant wurden. Somit wird von den Primarstufenstudierenden für den Sekundarstufenunterricht ein deutlicher Fokus auf den Bereich des Klimas gelegt, welchem aber offensichtlich in der Primarstufe weniger Aufmerksamkeit eingeräumt wird.

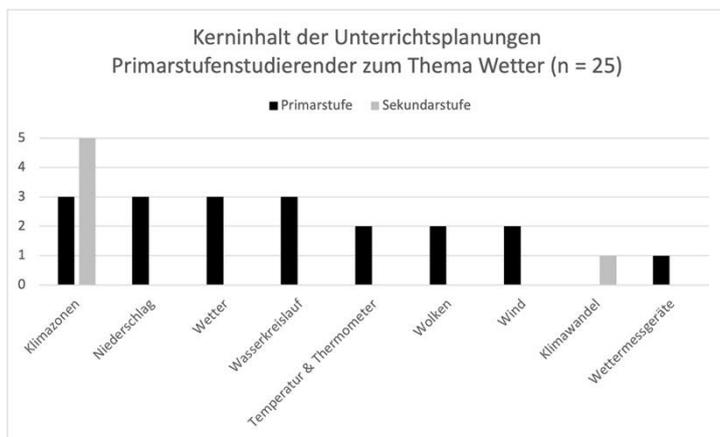


Abbildung 1: Kerninhalte der Unterrichtsplanungen der Primarstufenstudierenden zum Thema Wetter

Insgesamt ist in den Unterrichtsplanungen dennoch wenig inhaltlicher Konnex zum Thema Wetter zu erkennen und die Themenbereiche werden unabhängig und kaum zum Wetter bzw. anderen Wetterphänomenen verknüpfend geplant. Vor allem in der Primarstufe fehlt in den Planungen eine größere Vernetzung, da das Thema Wetter (obwohl klar mit dem Alltag der Kinder verknüpfbar) scheinbar anhand von Einzelfragmenten abgehandelt wird.

Beispielhaft kann hier eine Unterrichtsstunde zum Wasserkreislauf dargestellt werden, die von einem/r Autor*in hospitiert wurde. Aus der Stundenplanung wird ersichtlich, dass es das Ziel der Stunde war, den Kindern einer vierten Schulstufe den Wasserkreislauf zu erklären und anschließend

in einem Stationenbetrieb Experimente durchzuführen. Von den Studierenden (es waren bei dieser Doppelstunde zwei Studierende involviert) wurde jedoch praktisch keine Verbindung zwischen dem Wasserkreislauf und dem Wetter hergestellt. Der Kreislauf wurde an die Tafel gemalt und die einzelnen Schritte (Verdunsten, Regen...) benannt. Die Experimente waren eine Illustration der Schritte (Kondensieren, Verdunsten...), hatten jedoch darüber hinaus keine weitere Funktion. Die fehlende Einbettung des Wasserkreislaufes erlaubte es nicht, über die Kompetenzstufe der Reproduktion hinauszugehen. Zudem war die Verbindung dieses Themas zu Wetter und Wetterphänomenen für die Schüler*innen nicht klar erkennbar.

Für die Beantwortung von Forschungsfrage 2 und 3 wurden die Aufgabenstellungen für die Schüler*innen in den Unterrichtsplanungen hinsichtlich der vorkommenden Operatoren untersucht und anhand derer den entsprechenden Handlungsdimensionen (W, E, S) und Niveaustufen (Reproduktion, Transfer, Reflexion) zugeordnet. Die Zuordnung erfolgte analog zu Reichstädter & Müllner (2021).

Insgesamt fokussieren die Unterrichtsplanungen auf die Handlungsdimension „Wissen organisieren (W)“ sowie auf die Niveaustufe „Reproduktion“ (siehe Abbildung 2 und 3). Operatoren zu den anderen Handlungsdimensionen sind kaum zu finden. Bezüglich der Niveaustufen sind wenige Operatoren zum Bereich des Transfers zu entdecken und kein einziger Operator der Reflexion zuordenbar.

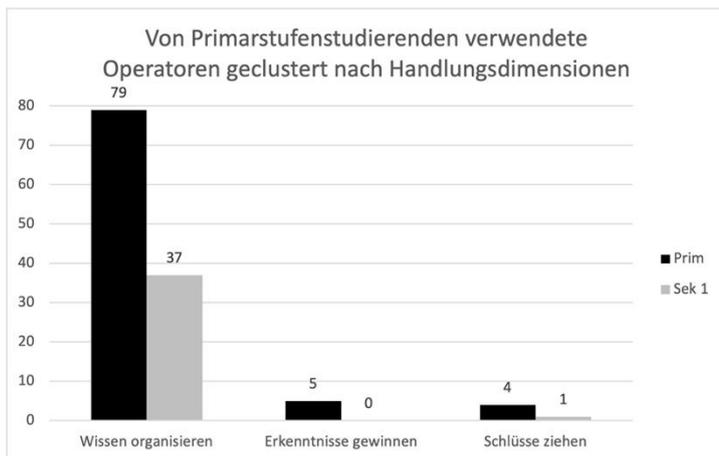


Abbildung 2: Verwendete Operatoren in den Unterrichtsplanungen, eingeteilt nach Handlungsdimensionen (W, E, S). Dargestellt ist die absolute Anzahl an Nennungen der Operatoren.

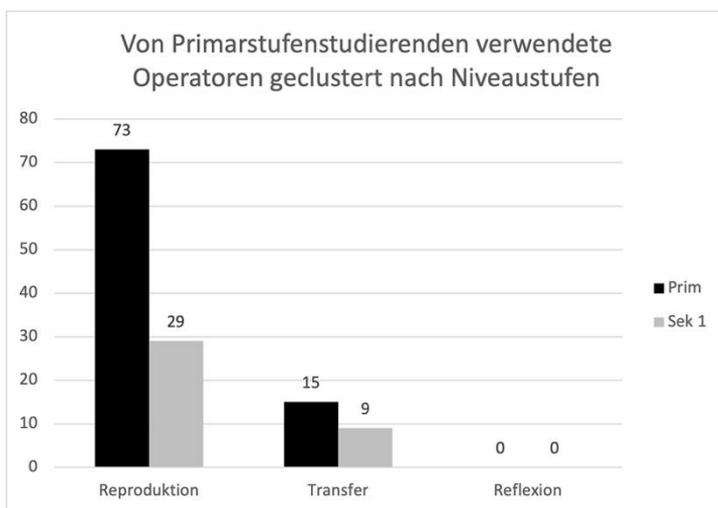


Abbildung 3: Verwendete Operatoren in den Unterrichtsplanungen, eingeteilt nach Niveaustufen (Reproduktion, Transfer, Reflexion). Dargestellt ist die absolute Anzahl an Nennungen der Operatoren.

4. Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sind in ihrer Eindeutigkeit überraschend. Die starke Fokussierung der Studierenden auf die Handlungskompetenzdimension des Wissens weist auf einen noch nicht vollzogenen Paradigmenwechsel hin. Kompetenzorientierung fand bisher im Lehrplan keinen Niederschlag. Die Ergebnisse sind ein möglicher Indikator für ein fehlendes durchgängiges und österreichweites Kompetenzmodell in der Primarstufe und damit der Thematisierung von unterschiedlichen Kompetenzen in der Ausbildung der Primarstufenlehrkräfte. Alternativ kann dieses Ergebnis auch ein Hinweis darauf sein, dass durch die generalistische Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen auch zu wenig Gelegenheiten geschaffen werden, um kompetenzorientiertes Unterrichten und Planen in allen Fächern (von der Werkerziehung bis zum Deutschunterricht) zu verinnerlichen. Dies wäre aber eine Grundvoraussetzung für einen Transfer und eine Anwendung kompetenzorientierten Unterrichtens in der Unterrichtsplanung.

In dieselbe Kerbe schlägt der Fokus der analysierten Planungen auf den Bereich der Reproduktion. So könnte auch dies ein Hinweis sein, dass Primarstufenstudierende in ihrer Ausbildung zu wenig Lerngelegenheiten vorfinden, um selbst Transfer- und Reflexionsaufgaben zu erfahren und diese danach in ihrem Unterricht aktiv einzuplanen.

Sowohl die Fokussierung in den Unterrichtsplanungen auf die Handlungsdimension des Wissens als auch die Schwerpunktsetzung auf die Niveaustufe der Reproduktion spiegeln die Ergebnisse der TIMSS-Studie wider, wo die Reduktion auf das Reproduzieren von Wissen empirisch belegt wird (Itzlinger-Bruneforth, 2020). Wir sehen im vorliegenden begrenzten Sample eine mögliche Erklärung für diese Ergebnisse. Durch das Untersuchen der Unterrichtsplanungen wird ersichtlich, dass vermutlich und ausschließlich die genannten Kompetenzen angestrebt werden, um diese im Zuge des Unterrichts zu vertiefen. Dies bedeutet gleichzeitig, dass bereits einen Schritt davor angesetzt werden muss und angehende Studierende ausreichende Lerngelegenheiten erhalten müssen, um kompetenzorientierte Unterrichtsplanung erlernen zu können. Dadurch kann auch die Chance für die Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht in künftigem Unterrichtshandeln der Studierenden erhöht werden.

Zur Themenwahl der Primarstufenstudierenden für die Planungen der Primarstufe zeigt sich vor allem, dass Themen, die in Sachunterrichtsbüchern und auf einschlägigen Tauschplattformen im Internet gefunden werden, Einzug finden. Trotz der offenen Aufgabenstellung scheint kein Impuls für eine tiefergehende und eigenständige Behandlung des Themas unter der Prämisse von Kind-Sache-Welt stattgefunden zu haben. Dies scheint noch mit der Lernsituation des Praktikums erklärbar, entbindet die Studierenden jedoch nicht von der Verantwortung, intensiv zu planen. Einige Stunden zum Thema Wetter wurden von einem/r Autor*in auch hospitiert, wobei der Eindruck der oberflächlichen Planung bestätigt wurde.

Die massive thematische Veränderung in der Sekundarstufe ist auf den ersten Blick schwer abzuschätzen. Hier könnten im Idealfall Interessen der Schüler*innen berücksichtigt worden sein. Eine empirische Erklärung fand sich in der vorliegenden Studie jedoch nicht. Möglicherweise ist es aber auch der Einfluss anderer Gegenstände (Geografie oder Biologie) in der Sekundarstufe 1, in welchen die Klimazonen auch Thema sind. Wie die Studierenden bei der Aufgabenstellung einer Planung zum Wetter auf Klimazonen kommen, ist unklar, deutet jedoch auf eine synonyme Verwendung der Begriffe hin.

Eine wichtige Limitation der Studie und damit der Aussagekraft der Ergebnisse soll hier noch angeführt werden. So ist einerseits die kommunikative Validierung von Kodierungen kritisch zu sehen (Frick, 1987), da bei dieser immer die Problematik der Bestätigung des bereits Gewussten besteht. Dies kann in diesem Fall nicht ganz ausgeschlossen werden. Dennoch war sowohl die inhaltliche Kodierung zu Forschungsfrage 1 als auch jene zu den Forschungsfragen 2 und 3 sehr eindeutig. Hier zeigt sich der Vorteil des relativ eng umrissenen Themas. Andererseits ist zu berücksichtigen, dass die Rahmenbedingungen der Studie (besondere Studierenden-

kohorte) möglicherweise zu einem wenig reproduzierbaren Ergebnis führen. Dies wird durch eine Wiederholung der Erhebung derzeit überprüft.

5. Ausblick

In den untersuchten Unterrichtsplanungen der Primarstufenstudierenden zum Thema Wetter zeigen sich deutliche Schwierigkeiten. Die alltägliche Bedeutung von Wetter und das damit verbundene Alltags- und Erfahrungswissen der Studierenden reicht als Wissensgrundlage offenbar nicht aus, um adäquate Planungen zu erstellen. So sollten die Studierenden z. B. in der Lage sein, Unterrichtsplanungen zu erstellen, welche mehr als nur eine Handlungsdimension abdecken und vor allem auch deutlich Ziele zu verfolgen, die über das Reproduktionsniveau hinausgehen. Die auftretenden Probleme der Primarstufenstudierenden sind insofern auch überraschend, weil die Studierenden den naturwissenschaftlichen Schwerpunkt besuchten. Da selbst diese spezielle Gruppe (etwa 10 % eines Jahrganges) hier Lücken im fachlichen Wissen aufweist, liegt der Schluss nahe, dass jene Studierende, die über keine vertiefte naturwissenschaftliche Ausbildung verfügen, potenziell noch größere Schwierigkeiten haben, fachlich adäquaten Unterricht zum Thema zu planen. In den Unterrichtsplanungen wird also vermutlich vorwiegend auf das eigene Schulwissen zurückgegriffen, welches dem Risiko von Fehlvorstellungen unterliegt, die nicht adressiert wurden bzw. kein Konzeptwechsel stattgefunden hat und diese daher weiterverbreitet werden. Andererseits zeigt die Limitierung der Planungen auf das „Reproduktionsniveau“ und die „Handlungsdimension Wissen organisieren“ eine fehlende bzw. vertiefte fachdidaktische Kenntnis vor allem hinsichtlich der Zieldimension des kompetenzorientierten Unterrichts.

Um jedoch eine fundierte Unterrichtsplanung umsetzen zu können, ist sowohl eine vertiefte fachliche als auch fachdidaktische Auseinandersetzung mit dem Thema notwendig. Dies ist sowohl auf Ebene der Ausbildung als auch der Ebene der Unterrichtsmaterialentwicklung von Bedeutung. So wird in einem länderübergreifenden Projekt das Thema Wetter nun in einem längerfristigen Prozess aufgearbeitet (Krumphals, Plotz & Watzka, 2023). Das Projekt „Wetter verstehen“ hat das Ziel, ein durchgängiges Curriculum zum Thema Wetter von der Primarstufe bis zum Ende der Sekundarstufe zu entwickeln und zu erproben. So kann am Ende allen Lehrkräften eine für ihre Schulstufe angepasste Lernumgebung zur Verfügung gestellt werden sowie in der Ausbildung entsprechende Kernelemente vertieft durchgenommen werden. Die durch die vorliegende Studie gewonnenen Ergebnisse geben erste Hinweise hinsichtlich bedeutender Aspekte bei der Vermittlung des geplanten Unterrichtskonzepts. So ist die Unterstützung von (angehenden) Primarstufenlehrkräften hinsichtlich dahinterliegender fachlicher Grundideen und unterschiedlicher verfolgter

Handlungs- und Kompetenzdimensionen im Curriculum selbst von wesentlicher Bedeutung, um eine möglichst konzepttreue Umsetzung des Curriculums zu gewährleisten.

Um die Ergebnisse dieser ersten Studie abzusichern, wird im laufenden Studienjahr 2022/23 wieder dieselbe Aufgabe der aktuellen Kohorte gestellt. Ob sich diese Planungen unterscheiden oder gleiche Schwerpunkte sichtbar werden, wird sich zeigen.

Literatur

- Andersson, B., & Wallin, A. (2000). Students' understanding of the greenhouse effect, the societal consequences of reducing CO₂ emissions and the problem of ozone layer depletion. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(10), DOI: [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200012\)37:10%3C1096::AID-TEA4%3E3.0.CO;2-8](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200012)37:10%3C1096::AID-TEA4%3E3.0.CO;2-8)
- BIFIE. (2011). *Kompetenzmodell Naturwissenschaften 8. Schulstufe*. Abgerufen am 6. März 2023 von https://aeccc.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_aeccc/AECC_Chemie/Fuer_Lehrer_innen/Offizielle_Dokumente/Kompetenzmodell_NAWI_Sek_I_2011_v3.pdf
- BMBWF. (2011). *Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule – Sachunterricht*. Abgerufen am 6. März 2023 von https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:5f2c1947-be93-456e-956c-f60674530eb4/lp_vs_7_su_14051.pdf
- BMBWF. (2022). *Lehrplan Physik - Sekundarstufe*. Abgerufen am 6. März 2023 von <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
- BMBWF. (2023). *Lehrplan der Volksschule*. Abgerufen am 6. März 2023 von https://www.paedagogikpaket.at/images/Allgemeiner-Teil_VS.pdf
- Demuth, R. (2005). Von IGLU zu SINUS-Grundschule. *CHEMKON*, 12(3), 103-110. <https://doi.org/10.1002/ckon.200510025>
- Eilks, I. & Ralle, B. (2002). Partizipative Fachdidaktische Aktionsforschung. Ein Modell für eine begründete und praxisnahe curriculare Entwicklungsforschung in der Chemiedidaktik. *CHEMKON*, 9(1), 13-18.
- Flick, U. (1987). Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativen interpretativen Forschung. In J. Bergold, & U. Flick (Hrsg.), *Ein-Sichten: Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung* (S. 247-262). Tübingen: dgvt-Verl.

- Hansen, P. J. K. (2010). Knowledge about the Greenhouse Effect and the Effects of the Ozone Layer among Norwegian Pupils Finishing Compulsory Education in 1989, 1993, and 2005—What Now? *International Journal of Science Education*, 32(3), 397-419. <https://doi.org/10.1080/09500690802600787>
- Itzlinger-Bruneferth, U. (Hrsg.) (2020). *TIMSS 2019*. IQS. <https://doi.org/10.17888/timss2019-eb>
- Kattmann, U. (2007). Didaktische Rekonstruktion — eine praktische Theorie. In D. Krüger, & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biogiedidaktischen Forschung: Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 93-104). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_9
- Kattmann, U., Gropengießer, H., & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion - Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*(3), 3-18.
- Kelkel, M., & Peschel, M. (Hrsg.) (2018). *Fachlichkeit in Lernwerkstätten: Kind und Sache in Lernwerkstätten* (3). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21415>
- Krumphals, Plotz & Watzka (im Druck). Ein deutsch-österreichisches Entwicklungsjahr zum Thema Wetter, *GDCP Tagungsband zur Jahrestagung 2022*.
- Lagler, E., & Wilhelm, M. (2013). Zusammenhang von Schülerleistung und Fachausbildung der Lehrkräfte in den Naturwissenschaften – eine Pilotstudie zur Situation in der Schweiz. *Chimica et Didactica*, 38(105), 47-70.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarb. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), 15. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Österlind, K. (2005). Concept formation in environmental education: 14-year olds' work on the intensified greenhouse effect and the depletion of the ozone layer. *International Journal of Science Education*, 27(8), 891-908. <https://doi.org/10.1080/09500690500038264>
- Reichstädter, A., & Müllner, B. (2021). *Operatoren in der mündlichen und schriftlichen kompetenzorientierten Reifeprüfung Biologie & Umweltkunde*. Abgerufen am 6. März 2023 von https://aeccbio.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_biodidaktik/AECC_Bio/Lehrer_innen/Operatoren_in_der_muendlichen_und_schriftlichen_kompetenzorientierten_RP_Biologie_und_Umweltkunde_V4_Juni_2021.pdf
- Weber, M. (2008). Klimawandel und Klimabewusstsein: zur Schwierigkeit der individuellen Wahrnehmung globaler Umweltprobleme. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Teilbd. 1 u. 2 (S. 3601-3615). Campus Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-155531>

Partizipative Aktionsforschungsprozesse im Online-Unterricht im Rahmen der Lehrer*innenausbildung

Studierende beforschen die Studierbarkeit ihres Studiums

Susanne Oyrer, Simon Dornstädter & Bernhard Hiebl

Abstract

Diese empirische Studie beschäftigt sich mit der neuen Konzipierung der Hochschullehre, um Studierenden auch im Online-Unterricht einen partizipativen, forschenden Unterricht (Reitinger, Haberfellner & Keplinger, 2016, S. 1ff) ermöglichen zu können. Dazu wurde bei den Studierenden ein Aktionsforschungsprozess initiiert, in welchem sie ihr eigenes Forschungsprojekt realisieren sollten. Gleichzeitig wurde von der Lehrveranstaltungsleitung eine Begleitforschung durchgeführt, die diesen Prozess evaluieren sollte.

Durch die Umsetzung ihres Forschungsprojektes sollten die Studierenden Arbeitsweisen der sozialwissenschaftlichen Forschung erlernen. Von der Lehrveranstaltungsleitung wurden sie dabei unterstützt, gemeinsam ein sinnstiftendes Forschungsinteresse zu entwickeln und selbst Forschungsergebnisse zu erzielen. Erkenntnisse aus der gezielten, handlungsweisenden Reflexion dienten ihnen dann im Sinne der Aktionsforschung als Basis für ihre weiteren, im Studium vorgesehenen Forschungsarbeiten. Die empirischen Daten (n=321) der Studierenden sprechen eindeutig für einen konkreten Handlungsbedarf in der Studienorganisation des Lehramtsstudiums für die Sekundarstufe im Verbund Mitte.

In der Begleitforschung desselben Seminars wurde ebenfalls ein Aktionsforschungszyklus gestartet, in welchem eine datenbasierte quantitative Evaluierung mittels Fragebogen über die Qualität der Online-Lehrveranstaltung als Basis für neue Online-Lehrangebote dienen sollte. Die Items des Fragebogens wurden so gewählt, dass der forschende Charakter der Lehrveranstaltung im Online-Modus geprüft und auch die persönliche Relevanz (Balwant, 2017) der Lehrveranstaltung für die Studierenden getestet werden konnte. Außerdem wurden Items zur Bewertung des Fachwissens über sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden eingesetzt. Die Ergebnisse zeigen, dass die selbstbestimmte Auswahl des Forschungsthemas und die gemeinsame Arbeit in Kleingruppen in Breakout-Räumen die wesentlichsten Gelingensfaktoren für den forschend-partizipativen Charakter der Lehrveranstaltung waren. Die Ergebnisse fließen im Sinne des Aktionsforschungsprozesses in die Neukonzipierung von Online-Lehrveranstaltungen ein.

1. Einleitung

In den letzten Jahren hat die dringliche Umstellung der Lehre an den Hochschulen und Universitäten zur Distanz-Lehre eine rasche Umgestaltung der Lehrveranstaltungen mittels Nutzung moderner Medien angestoßen. Selbst in Krisenzeiten muss aber gelten, dass die Digitalisierung der Lehre inhaltlich und didaktisch orientiert bleiben muss und sich nicht schlichtweg vom technisch Machbaren treiben lassen darf oder von medialen Support-Strukturen abhängig sein sollte (Handke, 2017, S. 9).

Im Sommersemester 2021 war es daher trotz der Online-Situation das pädagogisch-didaktische Ziel, den Studierenden in einer Lehrveranstaltung über sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden mit einem partizipativen, forschenden Unterrichtsansatz den praxisorientierten Erwerb von Wissen über Arbeitsweisen in der sozialwissenschaftlichen Forschung zu ermöglichen und sie kognitiv und affektiv-emotional zu involvieren. Sie sollten diese Arbeitsweisen in einem für sie sinnvollen, selbst gewählten Forschungsprojekt realisieren. Die Erfahrungen und deren Reflexion im Sinne eines Aktionsforschungsprozesses bilden den ersten Zyklus im Erlangen ihrer Forschungskompetenz.

Die empirische Begleitforschung zur Lehrveranstaltung stellt den zweiten Forschungsstrang des vorliegenden Buchbeitrags dar. Sie liefert Daten, inwiefern die Lernprozesse im Online-Unterricht von den Studierenden als partizipativ forschend und persönlich relevant empfunden wurden. Nicht zuletzt war es der Leitung der Lehrveranstaltung auch wichtig, Daten zum tatsächlichen Wissenszuwachs der Studierenden zu gewinnen.

In der Art, wie innerhalb einer Lehrveranstaltung zwei parallel laufende Forschungsstränge verfolgt wurden, standen letztlich auch zwei verschiedene Ziele im Raum, der Kompetenzgewinn der Studierenden hinsichtlich der sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden einerseits, und andererseits die Steigerung der Unterrichtskompetenz der Lehrveranstaltungsleitung im Online-Unterricht.

Die Essenz der Lehrveranstaltung lag darin, die Studierenden in einem Prozess zu unterstützen, in welchem sie eine Problematik beforschen konnten, die ihr Leben als Studierende in Salzburg und Oberösterreich essentiell betrifft. Sie begaben sich in einen partizipativen Prozess, in welchem Leitung und Studierende kollaborierten, um gemeinsam zu validen Ergebnissen zum Studium im Cluster Mitte zu gelangen, um datenbasiert auf die Umstände im Studium aufmerksam machen zu können. Darüber hinaus reflektierten die Studierenden ihre Vorgehensweisen dermaßen, dass Erkenntnisse über sozialwissenschaftliche Forschung in spätere Forschungsvorhaben, wie beispielsweise die Bachelor- oder Masterarbeit, einfließen können. So, wie die Studierenden die Unterstützung der Lehrgangleitung beanspruchen durften, so hätte auch die Lehrgangleitung ihrerseits ohne die Studierenden keine Daten zu ihrer Unterrichtsweise im

Online-Unterricht kreieren können. In diesem Sinn fand für beide Parteien eine wesentliche Kollaboration statt. Darüber hinaus konnten Studierende wie Leitung aus der Reflexion ihrer Aktivitäten für zukünftige Handlungsweisen, Forschung der Studierenden und Online-Unterricht der Leitung wesentliche Erkenntnisse erzielen. In diesem Sinne kann in der vorgestellten Studie von kollaborativer Aktionsforschung gesprochen werden. Im folgenden Kapitel wird ein kurzer Überblick über die zugrundeliegenden Unterrichtskonzepte gegeben und hervorgehoben, wo Herausforderungen in der Umsetzung der angestrebten Unterrichtskonzepte im Online-Unterricht erwartet wurden, und wie diesen durch die Konzeption des Seminars entgegengewirkt wurde.

2. Theoretische Unterrichtskonzepte in der Online-Praxis

2.1. Persönliche Relevanz

Studien von Pekrun (2006, S. 337) zufolge haben positive Emotionen in Lernsituationen signifikante Auswirkungen auf das Lernergebnis. Dabei spielen einerseits die Kontrolle, die Lernende über den Lernprozess haben, sowie andererseits der Wert, den sie einem Stoffgebiet zuschreiben, als Vorstadien von unterrichts begleitenden Emotionen eine große Rolle.

Speziell für den tertiären Bildungssektor beschreiben Pekrun und Linnenbrink-Garcia (2012, S. 266), wie sich diese Emotionen schließlich auf das kognitive und motivationale Engagement sowie das kognitiv bzw. emotional bedingte Verhalten auswirken. Eccles und Wigfield (2020, S. 59) bestätigen eindeutig die Korrelation von Kontrolle und Wert mit den Leistungen von Studierenden.

Die Herausforderung in der Online-Unterrichtssituation liegt nun in der größeren Abhängigkeit von äußeren Umständen wie Technologie und Internetverbindung, wodurch Langeweile, Hilflosigkeit und Frustration eine größere Bedeutung bekommen als im Präsenzunterricht (Artino, 2012, S. 138; Sansone et al., 2012, S. 147). Der zugrunde liegende Faktor ist nach Sansone et al. (ebd.) sowie Daniels & Stupnisky (2012, S. 224) letztlich wieder das niedrigere Niveau an Kontrolle und Wert.

Bei aller Komplexität birgt der Online-Unterricht emotional auch Vorteile, wie beispielsweise die erhöhte Selbstbestimmung, wo und je nach Konzeption auch wann der Unterricht für die Lernenden stattfindet. Andere positive Aspekte sind Zeitersparnis beim Pendeln, individuellere Zeiteinteilung und somit erhöhte Kontrolle, die von den Lehrenden zu den Lernenden übergeht (Daniels & Stupnisky, 2012, S. 224). Wert und Kontrolle bleiben auch online die Vorstadien der positiven Emotionen (Loderer, Pekrun & Lester, 2020, S. 2).

In der pädagogisch-didaktischen Konzeption der gegenständlichen Lehrveranstaltung kommt dem unterrichtsbegleitenden affektiven Aspekt des Unterrichts, aber auch dem kognitiven Aspekt jeweils eine wichtige Rolle zu, denn sie sind die wesentlichen Schlüsselemente der persönlichen Relevanz der Lehrveranstaltungsinhalte für die Studierenden (Balwant, 2017; Oyrer & Reibnegger, 2020). Dabei hat die Kontrolle, die die Studierenden subjektiv empfinden, Auswirkungen auf die affektive Relevanz, und der subjektiv zugeschriebene Wert der Lehrveranstaltung Auswirkungen auf die kognitive Relevanz (Artino, 2012, S. 139).

Die Herausforderungen für den Online-Unterricht wurden in den Überlegungen der vorliegenden Studie stärker im affektiven Aspekt der persönlichen Relevanz vermutet: die Studierenden auf der Ebene der Emotion zu erreichen, sie für die Inhalte und die gemeinsame Arbeit zu faszinieren und im besten Fall einen gewissen Enthusiasmus zu entfachen, schien eine schwierige Aufgabe.

Im Gegenzug dazu ist der kognitive Anteil zielorientiert und bezieht sich auf den Nutzen bzw. die Werte der zu vermittelnden Inhalte für die Lernenden (Artino, 2012, S. 138). Diese wiederum sind in der Online-Situation dieselben wie im Präsenzunterricht, da sich die pädagogischen Ziele der Lehrveranstaltung nicht verändern.

Ein Unterrichtskonzept, das wesentlich auf der Neugierde und der Eigeninitiative der Lernenden beruht und dadurch einen Teil der Kontrolle an die Lernenden übergibt, ist das Forschende Lernen. Im Folgenden wird erläutert, wo die Herausforderungen in einem forschenden Lernarrangement im Online-Unterricht von der Lehrveranstaltungsleitung erwartet wurden.

2.2. TILA – Theory of Inquiry-Learning Arrangements

Im Sinne eines Unterrichtsstils, der auf Selbstbestimmung und Autonomieorientierung beruht und die Partizipation der Lernenden unterstützt, bietet sich das theoretische Konzept der Theorie der Forschenden Lernarrangements (*TILA, Theory of Inquiry Learning Arrangements*; Reitinger, Habermann & Keplinger, 2016, S. 1ff.) auch in der Hochschullehre an, ein Konzept, das Lernenden im Unterricht ein hohes Maß an Individualisierung erlaubt und Lehrenden die Möglichkeit zur Differenzierung gibt, indem sie eine den Lernprozess begleitende Rolle einnehmen, die konkrete notwendige Struktur bieten und Einzelnen oder Kleingruppen individuelle Hilfestellungen geben.

Dabei orientiert sich der Unterricht in Anlehnung an einen realen Forschungsprozess an folgenden Kriterien Forschenden Lernens (Reitinger, 2013, S. 20ff.): (1) Hypothesieren, also Vermutungen aufstellen über mögliche Ergebnisse, (2) Authentisches Explorieren, also gemäß dem eigenen Interesse und den eigenen Möglichkeiten Untersuchungen anstel-

len, (3) Diskurs führen, also über den Lernprozess an sich oder die Ergebnisse mit anderen kommunizieren und (4) Transfer vornehmen, also die Ergebnisse auf anderes übertragen, sei es, woanders anzuwenden oder darüber zu berichten. Je mehr diese Kriterien, einzeln oder alle zusammen, zur Entfaltung kommen, umso wahrscheinlicher haben die Lernenden einen forschenden Lernprozess erlebt. In einem solchen Lernszenario kann ein kreativer Erkenntnisprozess stattfinden, der zur Erweiterung der Denkmuster und des Wissens führt (Fredrickson, 2001, S. 221).

Bezogen auf die oben genannten Überlegungen zur Selbstbestimmung und Partizipation wurde von der Leitung der Lehrveranstaltung für den Online-Unterricht erwartet, dass es aufgrund der Abhängigkeit von technischen Medien schwierig sein könnte, die persönliche, individuelle Betreuung der Lernenden zu gewährleisten sowie ein hohes Maß an Selbstbestimmung zu gewähren. Darüber hinaus erschien es ein mögliches Problem, in einer Gruppe von Studierenden Gruppenprozesse online in Gang zu setzen, sich als Gruppe auf ein Forschungsinteresse zu verständigen, dennoch individuell zu forschen, dann aber im Plenum die Ergebnisse aller online zu koordinieren, gemeinsam eine Forschungsmethodik umzusetzen oder gemeinsam die Daten einer breiteren Öffentlichkeit zukommen zu lassen.

3. Forschungsinteresse und -methodik

In der vorliegenden Studie kommen zwei parallel durchgeführte Forschungsstränge und daher auch zwei parallel gültige Forschungsinteressen zum Tragen.

Zum einen ist dies das Interesse der Studierenden an einer sie selbst betreffenden Problematik, zum anderen das Bestreben der Lehrveranstaltungsleitung, Informationen zur Verbesserung der eigenen Online-Unterrichtskompetenz zu erlangen.

Analog dazu ergeben sich auch zwei Forschungszyklen. Der eine bezieht sich auf die Studierenden und deren Erwerb einer gewissen Forschungskompetenz, während sie an ihrem Forschungsthema arbeiten; der zweite Zyklus betrifft die kontinuierliche Orientierung des Online-Unterrichts der Lehrveranstaltungsleitung an einem partizipativen Unterrichtsstil. Die parallel verlaufenden Zyklen basieren wesentlich auf der Reflexion der durchgeführten Aktivitäten. Auf der Seite der Studierenden betraf die Reflexion ihre Vorgehensweise in der Forschung. Auf der Seite der Leitung diente die Reflexion der einzelnen Lehrveranstaltungstermine dazu, kontrollierend auf den Verlauf der Lehrveranstaltung einzuwirken und auf auftretende Bedürfnisse reagieren zu können. Letztlich war hier das Ziel, durch diese Evaluierung Gelingensfaktoren für den Online-Unterricht zu identifizieren.

3.1. Forschung der Studierenden

Die Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Studie jeweils im 4. Semester verschiedenster Fächerkombinationen des Lehramtstudiums für die Sekundarstufe im Verbund Mitte, damals Cluster Mitte, studierten also an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Salzburg und Linz. In einem gemeinsamen Prozess erarbeiteten sie ein gemeinsames Forschungsinteresse, nämlich die Studierbarkeit des Lehramtstudiums für die Sekundarstufe im Verbund Mitte zu erforschen und systemrelevante Stellen faktenbasiert auf verschiedene organisatorische Problematiken hinzuweisen.

Dazu wurden zunächst in Kleingruppen und im Plenum Hindernisse und Schwierigkeiten herausgearbeitet, auf welche die Studierenden als direkt Betroffene selbst gestoßen waren. Aus dieser Sammlung wurden fünf Hauptaspekte bzw. Kategorien herausgefiltert, auf welche sich die Studierenden fokussieren wollten. Diese waren Probleme mit dem Pendeln, IT (Informationstechnologie)-bezogene Schwierigkeiten, Auffälligkeiten in der Kommunikation sowie der Kommunikation der beteiligten Institutionen (Hochschulen und Universitäten) sowie die Zufriedenheit mit dem LILES (Service-Stelle für das Linzer Lehramt Sekundarstufe). Daraus konnten auch die Hypothesen entwickelt werden: (1) Die Studierbarkeit im Verbund Mitte wird durch Probleme beim Pendeln erschwert. (2) Die Studierbarkeit im Verbund Mitte wird durch Probleme in der Kommunikation der Institutionen erschwert. (3) Die Studierbarkeit im Verbund Mitte wird durch Probleme in der Informationstechnologie erschwert. (4) Die Studierbarkeit im Verbund Mitte wird durch mangelnde Koordination der Institutionen erschwert. (5) Die Unterstützung durch LILES erleichtert die Studierbarkeit nicht ausreichend.

Die Studierenden entschieden sich für einen quantitativen Ansatz mittels eines selbst erstellten Online-Fragebogens, in welchem zu den zuvor herausgearbeiteten Kategorien Items formuliert wurden, die in einer 5-stufigen Likert-Skala angekreuzt werden konnten. Offene Fragestellungen jeweils am Ende jedes Fragenblocks der einzelnen Kategorien wurden qualitativ ausgewertet.

Die Verbreitung des Links zum Fragebogen erfolgte über die Kommunikationskanäle der Studierenden, das bedeutet, sie nutzten ihre Kontakte über Facebook, Whats-app-Gruppen und generell social media, um ihre Kolleg*innen über ihren Fragebogen zu informieren und den Link zum Fragebogen zu verbreiten. Der Rücklauf zeigte sich in insgesamt 321 beantworteten Online-Fragebögen. Diese Vorgehensweise kann durchaus kritisch betrachtet werden. Sie ergab sich aber daraus, dass offizielle Kanäle über die Pädagogischen Hochschulen oder über die Bildungsdirektion in Linz auf Anfrage nicht zur Verfügung standen, da das Projekt nicht als offizielles Forschungsvorhaben angesehen wurde. Kritisch wurde auch in der

Lehrveranstaltung reflektiert, dass mittels Excel ausschließlich einfache Mittelwertberechnungen inklusive Standardabweichung zur Datenanalyse herangezogen wurden. In einem theoretischen Input durch die Lehrveranstaltungsleitung wurde SPSS als Programm zur quantitativen Datenauswertung für zukünftige Forschungsvorhaben vorgestellt. Der Umgang mit SPSS ist im Detail nicht Inhalt der einführenden Lehrveranstaltung.

3.2. Begleitforschung der Lehrveranstaltungsleitung

Die Herausforderungen des Online-Unterrichts für einen partizipativen, forschenden Unterrichtsstil wurden in Kapitel 2 beschrieben. Darauf aufbauend ergaben sich für die Begleitforschung folgende konkrete Forschungsfragen:

- F1: Wie sehr durchleben die Studierenden trotz des Online-Unterrichts einen partizipativen, forschenden Lernprozess?
- F2: Wie stark ist in einem solchen Lernszenario die persönliche Relevanz der Unterrichtsinhalte für die Studierenden?
- F3: Welche theoretischen Kenntnisse und Kompetenzen zu sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden erlangen die Studierenden anhand dieses praxisorientierten sozialwissenschaftlichen Projektes?
- F4: Welche Gelingensfaktoren für den Online-Unterricht können identifiziert werden?

Im Sinne der Aktionsforschung wurde von der Lehrveranstaltungsleitung zur Reflexion ein Forschungstagebuch zur Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsstunden geführt, um Erkenntnisse zu den einzelnen Terminen festzuhalten, Bedürfnisse der einzelnen Gruppen niederzuschreiben bzw. in die neue Planung einfließen zu lassen oder Besonderheiten zum Online-Unterricht zu notieren.

Im Fragebogen wurden zwei bereits statistisch getestete Fragebatterien verwendet, zum einen *CILI* (*Criteria of inquiry Learning Inventory*; Reitinger, 2016) zur Messung der Kriterien des Forschenden Lernens nach TILA (Reitinger, Haberfellner & Keplinger, 2016, S. 1ff.) und zum anderen *PII* (*Personal Involvement Inventory*, Zaichkowsky, 1994), der bereits für den Hochschulkontext angepasst und ebenfalls statistisch getestet wurde (Oyler & Reibnegger, 2020). Zusätzlich betrafen zehn Items das Fachwissen zur Sozialwissenschaftlichen Forschung, welche an den Zielsetzungen der Lehrveranstaltung orientiert waren.

Der PII beinhaltet fünf affektive Items (Der Unterricht war ansprechend, spannend, anregend, interessant bzw. faszinierend), sowie fünf kognitive Faktoren, die nach dem Wert des Unterrichts fragen (Der Unterricht war bedeutsam, relevant, wichtig, wertvoll bzw. brauchbar). Die Skala wurde in der vorliegenden Studie 7-stufig bipolar gewählt.

Im dritten Teil des Fragebogens wurden mittels Selbsteinschätzung die Forschungskompetenzen der Studierenden abgefragt, mit dem Fokus auf Hypothesenentwicklung, Fragebogenerstellung, Datengewinnung und -auswertung sowie Bewertung von Texten betreffend ihre Wissenschaftlichkeit. Die Ergebnisse der Begleitstudie beruhen auf der quantitativen Auswertung der Fragebögen. Diese wurden online von den Studierenden am Ende der Lehrveranstaltung ausgefüllt, aber auch nach jedem zweiten Abhaltungstermin wiederholt ($n = 9$; insgesamt 45 Fragebögen). Die Auswertung erfolgte mittels SPSS (Pallant, 2007).

4. Design der Lehrveranstaltung

Die theoretischen Überlegungen aus Kapitel 2 flossen in die Seminarplanung ein. Es standen insgesamt 30 Einheiten à 50 Minuten zur Verfügung, jeweils zwei Einheiten wurden 15 Mal innerhalb eines Semesters abgehalten.

4.1. Theoriegestützte Planung des Seminars

Große Bedeutsamkeit hatte im Seminar die Balance zwischen der notwendigen Struktur und der gelebten Selbstbestimmung der Studierenden, um gewisse Kriterien Forschenden Lernens (Reitinger, 2013, S. 20ff.) zur Entfaltung zu bringen. Der dabei entstehende Zugewinn an Kontrolle für die Studierenden ist nach Pekrun (2006, S. 325) förderlich für die Entstehung positiver Emotionen während der Lehrveranstaltung, und zudem wird die affektive persönliche Relevanz gestärkt. Durch die Wahlmöglichkeit der Inhalte sollte der Wert der Lehrveranstaltung für die Studierenden erhöht werden, was wiederum zur Entstehung positiver Emotionen beitragen sollte. Zudem sollte der selbstbestimmte Forschungsinhalt zur Stärkung der kognitiven Relevanz führen, da die Lehrveranstaltung dadurch wertvoller, brauchbarer und relevanter für die Studierenden werden sollte. Durch die gemeinsamen Treffen im Plenum wurde der Forschungsprozess durch Reflexion in Abstimmung mit den Studierenden in die gewünschte Richtung gesteuert. Außerdem gab es an geeigneten Abschnitten des Forschungsprozesses auch theoretische Inputs der Lehrveranstaltungsleitung und praktische Anregungen.

4.2. Ablauf des Seminars

Beim ersten Lehrveranstaltungstermin wurde die Interessensbekundung aller Teilnehmenden eingeholt, selbst ein Forschungsprojekt als gesamte Gruppe umzusetzen, sodass im Sinne des Forschenden Lernens die Freiwilligkeit bzw. die Methodenaffirmation (Reitinger, 2013, S. 25) seitens der Studierenden gegeben war. Das heißt, dass die Studierenden damit einverstanden waren, selbstständig zu forschen. In einem partizipativ-demokratischen Prozess wurden dann zuerst Themen von den Studierenden

den eingebracht, von welchen sie sich schließlich in einer gemeinsamen Diskussion für ein Thema einstimmig entschieden. Für die Lehrveranstaltungsleitung wäre auch ein Abbruch dieses Prozesses möglich gewesen, wenn die Gruppe sich gegen diese Art der Gestaltung der Lehrveranstaltung entschieden hätte.

Die Lehrveranstaltungsleitung machte klare Zielvorgaben, sowohl im Sinne der Qualität der Forschung als auch des Erreichens der theoretischen Kenntnisse bzw. Kompetenzen der sozialwissenschaftlichen Forschung. Die Studierenden wurden darauf hingewiesen, dass sie die Verantwortung für ihr Forschungsprojekt übernehmen, aber jederzeit um Hilfestellungen und Input zu theoretischen Grundlagen anfragen dürfen.

Die abwechselnde Arbeit in Kleingruppen und im Plenum bot einerseits die Möglichkeit zur Individualisierung, aber andererseits auch zum kritischen Diskurs über den jeweiligen Forschungsstand und das weitere Vorgehen. Speziell das Finden der genauen Forschungsfrage und später der Items für den Fragebogen nahm viel Zeit in Anspruch.

Der Fragebogen wurde von einem kleinen Team an Studierenden außerhalb der Lehrveranstaltung in einem separaten Online-Treffen in einem Online-Datenerhebungsprogramm eingegeben, das die Studierenden selbst vorschlugen. Daraufhin nutzten die Studierenden ihre eigenen Kanäle und Kontakte zur Dissemination des Online-Fragebogens.

Die Daten wurden in Excel in fünf Kleingruppen ausgewertet und interpretiert. Zum Abschluss fügte die Lehrveranstaltungsleitung alle Daten zusammen und stellte die Gesamtheit der Ergebnisse im Plenum vor.

5. Ergebnisse aus der Forschung der Studierenden

5.1. Pendeln zwischen Institutionen

Als relativ großes Problem beim Studieren im Verbund Mitte wurde von den Studierenden das Pendeln zwischen den Institutionen, besonders zwischen Salzburg und Linz, vermutet. In den Ergebnissen des Online-Fragebogens (Likertskala von 1-5) spiegelt sich dies auch tatsächlich wider. Das Pendeln innerhalb des Studienstandortes Linz schneidet mit einem Mittelwert von $2,52 \pm 0,75$ zwar besser ab als innerhalb von Salzburg ($x = 1,79 \pm 0,32$), beide liegen aber unter dem Mittelwert ($x=3$) der Skala. Auch der Pendeltag, der dem besseren Zeitmanagement dienen soll, wird mit einem Mittelwert von $2,3 \pm 0,67$ nicht maßgeblich als Erleichterung empfunden. Für die Mehrheit der 321 Personen, die den Fragebogen ausfüllten, belastet das Pendeln den Studienfortschritt maßgeblich, sodass sich die Studierbarkeit aufgrund der Pendelsituation verschlechtert. Viele Kurszeiten überschneiden sich, rechnet man die Fahrzeiten ein.

Dabei wird die Problematik durch das geringe Verständnis der Lehrenden verschärft, die beim Vereinbaren der Kurszeiten wenig auf die Situation der Studierenden eingehen. Als Lösungsvorschlag wird in der offenen Fragestellung häufig die Online-Lehre vorgeschlagen.

5.2. Kommunikation im Verbund Mitte

Die Ergebnisse des Fragebogens zeigen, dass sich die Studierenden nur mäßig gut informiert fühlen ($2,38 \pm 0,99$) und sich nur mäßig sicher fühlen, wer für gewisse Anliegen zuständig ist und wie sie diese Personen erreichen können ($2,45 \pm 1,15$). Die Menge an Informationen und deren transparente Weitergabe ist für die Studierenden mit Mittelwerten von $2,72 \pm 1,09$ und $2,84 \pm 1,03$ ebenfalls unter dem Skalendurchschnittswert. 68 % der Studierenden haben 3-4 Emailadressen. Rund ein Fünftel hat fünf oder sogar mehr Emailadressen von den verschiedenen Institutionen, sodass sich Emails überschneiden.

In der offenen Fragestellung nach den Anliegen der Studierenden wird die mangelnde Absprache zwischen Salzburg und Linz, beispielsweise bei den Anforderungen der Bachelorarbeit, als erschwerend für die Studierbarkeit gesehen.

Die Studierenden sind mit einem Mittelwert von $3,53 \pm 1,11$ im Bereich Kommunikation am zufriedensten mit den zeitnahen Antworten ihrer Professor*innen. Als sehr wichtig für die Studierbarkeit wird die App „Studo“ genannt, besonders im Rahmen der Terminkoordination.

5.3. Informationstechnologie im Verbund Mitte

Im Hinblick auf die IT-Situation im Verbund Mitte drückt sich die oben bereits angesprochene Unzufriedenheit mit der hohen Anzahl an Emailadressen in einem hohen Mittelwert von $3,86 \pm 1,28$ aus. Besonders hoch ist der Wunsch nach einer einzigen Plattform für alle Institutionen im Verbund Mitte ($4,65 \pm 0,88$), da die Studierenden öfter Probleme mit den verschiedenen Anmeldeplattformen haben ($3,74 \pm 1,32$). Genauso zeigt sich Verbesserungspotenzial beim geringen Wert $2,80 \pm 1,25$ auf die Frage nach der Klarheit und Übersichtlichkeit dieses Zugangs. Eine einheitliche Online-Plattform wäre generell wünschenswert ($4,14 \pm 1,24$).

Aus der qualitativen Auswertung der offenen Frage ist große Irritation und Frustration herauszulesen. Probleme werden genannt in Zusammenhang mit der verspäteten Eintragung von Noten durch die verschiedenen Institutionen, wodurch die Anmeldung zu Kursen an anderen Institutionen verhindert wird. Lösungsorientierte Wortmeldungen im offenen Feld des Fragebogens betreffen den Wunsch nach der Beibehaltung online-orientierter Lehre als Vorteil in der IT-Gesamtsituation.

5.4. Koordination der Institutionen

Die relative Unzufriedenheit der Studierenden bildet sich auch in den Fragebogenitems zur Koordination im Verbund Mitte ab. Auch hier zeigen sich insgesamt Mittelwerte, die unterhalb des Skalenmittelwertes liegen. Zunächst sind die Studierenden mit der Koordination im Allgemeinen (z.B. LVA-Angebot, Platzkapazitäten, Überschneidungen etc.) nur unterdurchschnittlich zufrieden ($2,04 \pm 1,00$). Mit den Platzkapazitäten in diversen Lehrveranstaltungen sind die Studierenden ebenso wenig zufrieden ($2,18 \pm 0,98$) wie mit der Zusammenstellung des Stundenplans ($2,24 \pm 1,04$). Sehr niedrige Mittelwerte zeigen die Items zum terminlichen reibungslosen Ablauf ($1,41 \pm 0,76$) und zum Einfluss terminlicher Hindernisse auf den Studienfortschritt ($x = 1,74 \pm 0,84$).

5.5. LILES – Service-Stelle für das Linzer Lehramt Sekundarstufe

Die Werte der Items zur Zufriedenheit mit LILES zeigen ebenfalls kein ideales Szenario. Obwohl die Freundlichkeit und Höflichkeit der Verantwortlichen geschätzt wird ($3,22 \pm 1,34$), schneiden das LILES-Service ($2,55 \pm 1,19$), die Öffnungszeiten ($2,63 \pm 1,18$) sowie die Effizienz der Bearbeitung der Anliegen ($2,61 \pm 1,22$) jeweils knapp unter dem Skalenmittel ab.

5.6. Zusammenfassung der Ergebnisse der Studierenden

Die Hypothesen zu den Problemen der Studierbarkeit haben sich in allen fünf Kategorien bestätigt. Das innerstädtische Pendeln, aber im Besonderen auch zwischen Salzburg und Linz wird als sehr hinderlich für den Studienfortschritt empfunden. Erschwerend kommen hier die zahlreichen terminlichen Überschneidungen sowie die weiten Wegstrecken zum Tragen. Ein zweites großes Problem für die Studierenden stellt die unbefriedigende IT-Situation dar. Die zahlreichen Emailadressen führen zu Redundanz und Problemen bei der Wahrnehmung aller Inhalte. Eine Verlangsamung des Studienfortschritts wird auch durch die mangelnde Kommunikation der Institutionen innerhalb des Verbunds Mitte geortet. Dabei spielen wenig moderne Kommunikationskanäle ebenso eine Rolle wie die nicht vorhandene, aber sehr von den Studierenden gewünschte Vereinheitlichung der Plattformen. Die Zusammenlegung aller Pädagogischen Hochschulen auf eine einfache Plattform und ein ausreichendes und durchgeplantes LV-Angebot wären laut den Ergebnissen der Befragung dringend nötig.

Eine Verschärfung der Problematik ergibt sich durch die mangelnden Platzkapazitäten in diversen Lehrveranstaltungen sowie die koordinativen Schwierigkeiten bei der Zusammenstellung des Stundenplans. Leider fin-

den die Studierenden auch beim extra für die Koordination eingesetzten LILES weniger Unterstützung, als sie brauchen würden.

6. Ergebnisse der Begleitforschung

Insgesamt sprechen die Ergebnisse der Begleitforschung dafür, dass trotz der Online-Lehre der angestrebte forschende Lernprozess stattgefunden hat, dass die Inhalte persönlich relevant waren und Fachwissen zur Sozialwissenschaftlichen Forschung erlangt wurde. Im Folgenden werden die Ergebnisse im Detail dargestellt.

6.1. Persönliche Relevanz im Online-Unterricht

Mittels des PII (Oyler & Reibnegger, 2020, S. 117) wurde die persönliche Relevanz der Lehrveranstaltungsinhalte für die Studierenden gemessen. Sämtliche Werte aller fünf kognitiven und fünf affektiven Items liegen über dem statistischen Standard. Dies deutet auf eine hohe persönliche Relevanz für die Studierenden hin. Die Ergebnisse sind in Tabelle 1 zusammengefasst.

Die affektive und kognitive Relevanz wurden allerdings unterschiedlich bewertet. Der Mittelwert für alle affektiven Items liegt bei $5,73 \pm 1,09$, jener der kognitiven etwas höher bei $6,07 \pm 0,88$, wobei durch die geringe Stichprobe keine Signifikanz besteht. Dies lässt dennoch einen höheren kognitiven als emotionalen Wert für die Studierenden vermuten. Beide Werte liegen jedenfalls weit über dem Skalenmittel von 4 bzw. auch über dem statistischen Mittel des PII im Hochschulkontext, das in der Studie von Oyler & Reibnegger (2020, S. 120) ermittelt wurde (kognitiv: $3,51 \pm 0,98$; affektiv: $3,28 \pm 0,85$). Die einzelnen Mittelwerte für die affektiven Aspekte (interessant, spannend, ansprechend, faszinierend, anregend mitzumachen) liegen auf einer 7-stufigen Skala zwischen $5,14 \pm 1,18$ für „faszinierend“ und $5,90 \pm 1,18$ für „ansprechend“ und „anregend mitzumachen“ ($5,90 \pm 1,01$). Die kognitive Relevanz (wichtig, relevant, brauchbar, wertvoll, bedeutsam) streut zwischen $5,49 \pm 1,71$ für „wertvoll“ und $6,41 \pm 0,72$ für „brauchbar“.

Persönliche Relevanz der Lehrveranstaltung für die Studierenden					
Item	Skalenmittel	Mittelwert	Statistisches Mittel PII	Niedrigstes Item	Höchstes Item
Affektive Items	4	$5,73 \pm 1,09$	$3,28 \pm 0,85$	$5,14 \pm 1,18$	$5,90 \pm 1,18$
Kognitive Items	4	$6,07 \pm 0,88$	$3,51 \pm 0,98$	$5,49 \pm 1,71$	$6,41 \pm 0,72$

Tabelle 1: Mittelwerte Persönliche Relevanz

6.2. Forschendes Lernen im Online – Unterricht

Der Fragebogen *CILL* (Reitinger, 2016) beinhaltet 12 Items, also 3 Items zu jedem der vier Kriterien Forschenden Lernens. Die Ergebnisse sind in Tabelle 2 zusammengefasst. Auf einer 7-stufigen Likertskala (Min = 1, Max = 7) liegen die drei Items, die das Hypothesisieren abbilden, bei $5,78 \pm 1,13$ (Ergebnisse vermuten), $6,44 \pm 0,83$ (Vermutungen anstellen) und $6,56 \pm 0,50$ (dachte über mögliche Lösungen nach), also nahe dem Maximum von 7 und weit über dem Skalenmittel von 4. Die Werte für das Explorieren liegen zwischen $5,89 \pm 1,10$ (eigenständig neue Erkenntnisse gewinnen), $6,00 \pm 0,94$ (spannende Erkenntnisse haben) und $6,11 \pm 0,74$ (eigenen Fragen nachgehen). Die Aussagen, man können mehr mit den gewonnenen Erkenntnissen tun ($5,11 \pm 1,37$) und hätte Ideen für weitere Forschung ($5,44 \pm 1,42$) sowie Ideen für sinnvolle Dinge, die man mit den Erkenntnissen machen kann ($5,33 \pm 1,49$), liegen ebenfalls weit über dem Skalenmittel und sind Items betreffend den Wissenstransfer. Am höchsten liegen die Werte für den kritischen Diskurs: die Lehrveranstaltung gab Gelegenheit, Ideen einzubringen ($6,44 \pm 0,83$), interessante Gespräche ($6,56 \pm 0,68$) und sinnvolle Diskussionen ($6,78 \pm 0,42$) zu führen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass während der Lehrveranstaltung die Kriterien Forschenden Lernens zur Entfaltung kamen. Besonders ausgeprägt waren die Kriterien Hypothesisieren sowie kritischer Diskurs, gefolgt von der Möglichkeit, selbstbestimmt authentisch zu explorieren.

Item	Skalenmittel	Item1	Item2	Item3
Hypothesisieren	4	5,78 \pm 1,13	6,44 \pm 0,83	6,56 \pm 0,50
Authentisch Explorieren	4	5,89 \pm 1,10	6,00 \pm 0,94	6,11 \pm 0,74
Kritischer Diskurs	4	6,44 \pm 0,83	6,56 \pm 0,68	6,78 \pm 0,42
Transfer	4	5,11 \pm 1,37	5,44 \pm 1,42	5,33 \pm 1,49

Tabelle 2: Mittelwerte der vier Kriterien Forschenden Lernens

6.3. Wissensvermittlung

Die Evaluierung der Wissensvermittlung ist für die datenbasierte Reflexion des Gelingens der Lehrveranstaltung von großer Bedeutung, um abzuschätzen, ob die Lehrveranstaltungsziele erreicht wurden. Die Werte liegen für die selbst eingeschätzte fachliche Kompetenz hinsichtlich der Lehrveranstaltungsinhalte auf einer Skala von 7 im Bereich von $5,67 \pm 0,67$ bis $6,78 \pm 0,42$, also weit über dem Skalenmittel von 4. Die Studierenden waren also der Meinung, ausreichende, probate Kenntnisse über sozialwis-

senschaftliche Forschungsmethoden erlernt zu haben und diese selbstständig in der Praxis anwenden zu können. Kritisch ist hier allerdings zu hinterfragen, ob die Studierenden überhaupt einschätzen können, was sie unter Umständen im Regelunterricht hätten lernen können. Da keine Standardgruppe zur Verfügung stand, war jedoch ein objektiver Vergleich des Wissensstandes oder zumindest der Selbsteinschätzung nicht möglich.

7. Diskussion und Ausblick

In beiden Forschungssträngen der vorgestellten empirischen Studie konnten die Hypothesen bzw. Forschungsfragen positiv bestätigt bzw. beantwortet werden. In der Forschung der Studierenden konnten durch den Fragebogen und die beachtliche Zahl an Rückmeldungen (321 Personen) fünf Aspekte der erschwerten Studierbarkeit mit Daten belegt werden. Nicht nur haben die Studierenden Fachwissen und Forschungskompetenzen erlangt, sondern die Veröffentlichung ihrer Ergebnisse kann als Grundstein für den nächsten Schritt dienen, nämlich der Dissemination bei verantwortlichen Stellen, also leitenden Personen im Bildungssystem. Für die Begleitforschung wurde bestätigt, dass im Online-Unterricht eine forschende, partizipative, affektiv und kognitiv anregende Unterrichtsatmosphäre erreicht wurde und die Studierenden angemessene, den Unterrichtszielen entsprechende Kenntnisse über sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden erzielten.

Darüber hinaus wurden Gelingensfaktoren für die Online-Lehre sichtbar, nämlich die Arbeit in den Breakout-Räumen in kleinen Gruppen, das Umsetzen eines realen Projektes, die Möglichkeit, das Thema als Gruppe selbst zu bestimmen, die Fragebogenitems selbst zu erstellen und dabei individuell und als Gruppe je nach Bedarf von der Lehrveranstaltungsleitung begleitet und unterstützt zu werden.

In einem nächsten Aktionsforschungszyklus könnte die Stichprobe in der Begleitforschung zum Seminar erhöht, und es könnten Kontrollgruppen untersucht werden, beispielsweise zum Vergleich von Präsenz- und Online-Unterricht.

Literatur

- Artino, A. R. Jr. (2012). Emotions in online learning environments: Introduction to the special issue. *Internet and Higher Education*, 15, 137-140.
- Balwant, P. T. (2017). The meaning of student engagement and disengagement in the classroom context: Lessons from organisational behaviour. *Journal of Further and Higher Education*, 41, 389-401.
<http://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1281887>

- Daniels, L. M., & Stupnisky, R. H. (2012). Not that different in theory: Discussing the control-value theory of emotions in online learning environments. *Internet and Higher Education*, 15, 222-226.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2020). From Expectancy-Value Theory to Situated Expectancy-Value Theory: A Developmental, Social Cognitive, and Sociocultural Perspective on Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Handke, J. (2017). Digitalisierung der Hochschullehre. Welche Rolle spielt das Inverted Classroom Model dabei? In J. Haag, J. Weißenböck, W. Gruber, & C. F. Freisleben-Teutscher (Hrsg.), *Neue Technologien – Kollaboration – Personalisierung*. Beiträge zum 3. Tag der Lehre an der FH St. Pölten (S. 8-15).
- Loderer, K., Pekrun, R., & Lester, J.C. (2020). Beyond cold technology: A systematic review and meta-analysis on emotions in technology-based learning environments. *Learning and Instruction*, 70, 101-162.
- Oyryer, S. & Reibnegger, H. (2020). Persönliche Relevanz von Lehrveranstaltungen für Studierende – das Messinstrument PII im Hochschulkontext. In G. Schutti-Pfeil, M. Gaisch & A. Darilion (Hrsg.), *Student Engagement und die Hochschule von heute*. Tagungsband zum 8. Tag der Lehre der FH OÖ Linz (S. 113-119).
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. Open University Press.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. <http://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis im naturwissenschaftlichen Unterricht*. Prolog.
- Reitinger, J. (2016). On the Nature and Empirical Accessibility of Inquiry Learning: The Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI). In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster & M. Kramer (Eds.), *Theory of inquiry learning arrangements. Research, reflection, and implementation* (pp. 39-59). Kassel University Press.
- Reitinger, J., Haberfellner, C., & Keplinger, G. (2016). An Overview of the theory of inquiry learning arrangements (TILA). In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster & M. Kramer (Eds.), *Theory of inquiry learning arrangements. Research, reflection, and implementation* (pp. 1-12). Kassel University Press.

Sansone, C., Smith, J. L., Thoman, D. B., & MacNamara, A. (2012). Regulating interest when learning online: Potenzial motivation and performance trade-offs. *Internet and Higher Education*, 15, 141-149.

<http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.10.004>

Zaichkowsky, J. L. (1994). The Personal Involvement Inventory: Reduction, Revision, and Application to Advertising. *Journal of Advertising*, XVIII (4), 59-69.

Die Schüler*innen in den Fokus rücken. Neue Wege in der Hochschuldidaktik und den schulpraktischen Studien des Sekundarstufenstudiums

Christine Kladnik & Ulrike Stamm

Abstract

In diesem Beitrag werden Erfahrungen aus einem Unterrichtspraxisprojekt vorgestellt, in dem Studierende im Rahmen eines an der PH Oberösterreich angebotenen Wahlfaches die Prinzipien der Lesson Studies kennen lernen und umsetzen. Ziel des als Pilotprojekt eingeführten Wahlfaches im Bereich der schulpraktischen Studien, in dem Lehrende aus den Bereichen der inklusiven Pädagogik, der Fachwissenschaft sowie Praxispädagog*innen gemeinsam die Studierenden betreuen, ist es, Studierenden die Möglichkeit zu geben, Individualisierungskompetenz zu erwerben, in der Anwendung zu erproben und somit fähig zu werden, der Heterogenität innerhalb von Schulklassen angemessen zu begegnen. Ein „Kernstück“ des Projekts ist dabei die gemeinsame Planung des Unterrichts im Team mit Blick auf einzelne Fokusschüler*innen, wodurch Ideen und Informationen sowohl aus fachlicher als auch aus „inklusionspädagogischer“ Sicht gebündelt werden.

In dem Aufsatz wird im Einzelnen nachgezeichnet, wie diese Projekte im Unterrichtsfach Deutsch abliefen – von der anfänglichen theoretischen Auseinandersetzung mit der Methodik der Lesson Studies über die Beobachtung der Klassen und die Planung des Unterrichts bis schließlich zur praktischen Umsetzung und der daran anschließenden kritischen Reflexion über den Unterricht, welche teilweise zu produktiven Modifikationen der Unterrichtsplanung führte. Ein weiterer wichtiger Teil des Beitrags gilt den differenzierenden Aufgabenstellungen, die vornehmlich mithilfe von Visualisierungen an die Interessen, Fähigkeiten und Wünsche einzelner Schüler*innen angepasst wurden. Nicht zuletzt wird auf den Einsatz kurzer literarischer Texte auch schon in der zweiten Klasse der Mittelschule eingegangen, die in diesem Projekt erfolgreich als Ausgangspunkt für eine Reflexion über das Thema Kommunikation eingesetzt wurden.

Abgeschlossen wird der Beitrag mit einer Übersicht über die Bewertungen der Unterrichtseinheiten aus verschiedenen Perspektiven, d.h. auch vonseiten der Schüler*innen und der Studierenden.

1. Einleitung

Inklusion sowie der Umgang mit Diversität sind heutzutage zentrale Herausforderungen im gesamten Bildungssystem und daher auch ein wichtiges Thema der Lehrer*innenbildung. Der Diversität der Lernenden gerecht zu

werden, ist ein hoher Anspruch an Lehrende und muss daher als ein zentrales Thema der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden gesehen werden. Im Curriculum des Entwicklungsverbands „Cluster Mitte“, zu dem die Pädagogische Hochschule Oberösterreich (PHOÖ) gehört, ist Inklusion folglich als Quermaterie verankert:

Differenzwahrnehmung in Verbindung mit einer inklusiven Grundhaltung und mehrdimensionaler Urteilsfähigkeit für die Qualität von Lehr-/Lernprozessen in Situationen der Diversität sind ein zentrales Bildungsziel aller Lehrveranstaltungen. (PHOÖ, 2019, S.12)

Neben den fachwissenschaftlichen Inhalten muss also im Studium eines Faches der Sekundarstufe der Fokus auch auf die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernprozesse der Schüler*innen gerichtet werden. Die Studierenden müssen die Möglichkeit bekommen, geeignete Konzepte kennenzulernen und in der Praxis zu erproben. Die Lesson Studies haben sich in der Lehrer*innenbildung als dahingehend wirksames und produktives Konzept erwiesen (Weber, Soukup-Altrichter & Posch, 2020, S. 19). Bereits 2015 wurden im Bachelorstudium der Primarstufe an der PHOÖ die Lesson Studies im Zuge der Neugestaltung des Curriculums anlässlich der „Lehrer*innenbildung NEU“ als Praktikumsform für alle Studierenden im 3. und 4. Semester verankert und werden seither laufend wissenschaftlich evaluiert (Soukup-Altrichter, Steinmair & Weber, 2020). Beginnend mit dem Studienjahr 2018 wurde dann auch für das Studium Sekundarstufe ein Pilotversuch in Form eines Wahlfachs entwickelt, in dem die Lesson Studies als Konzept der Individualisierung und der lernprozessorientierten Unterrichtsentwicklung die Grundlage bilden.

In diesem Beitrag sollen die Ergebnisse dieses Pilotversuchs in einem Semester im Fach Deutsch versammelt und dabei die Frage geklärt werden, in welcher Weise sich im Laufe des Seminars und der verschiedenen, von den Studierenden gehaltenen Unterrichtsstunden die Unterrichtspraxis verändert hat. Dafür sollen im Folgenden, nach einer kurzen Beschreibung des Konzepts der Lesson Studies und einem fachwissenschaftlichen Abriss zur Arbeit mit literarischen Texten, die diesbezüglichen Erfahrungen ausführlicher dargestellt werden, wobei auch die Perspektiven aller Beteiligten im Einzelnen berücksichtigt werden sollen.

2. Lesson Studies als Weg der Individualisierung von Unterricht

Im Lehramtsstudium müssen Konzepte der inklusiven (Fach-)Didaktik notwendig ihren Platz finden, und zwar basierend auf einem konstruktivistischen Verständnis des Lernens (Reich, 2006) und der Verbindung von

„Sachstruktur“ und „Tätigkeitsstruktur“, also von Fach und Lernenden (Musenberg & Riegert, 2015, S. 20).

Eine wesentliche Herausforderung der Lehrer*innenbildung besteht zudem in der Verknüpfung von Theorie und Praxis. Werden Konzepte der Inklusion und Diversität in der Praxis für Lehramtsstudierende nicht sichtbar und erfahrbar, kann das bedeuten, dass sich theoretische Inhalte und praktische Erfahrungen für Studierende als voneinander unabhängige Elemente des Studiums manifestieren. Gelingen kann die Verknüpfung aber dann, wenn die erfahrene Praxis in begleitenden Lehrveranstaltungen thematisiert und diskutiert wird (Weber, Soukup-Altrichter & Posch, 2020, S. 25). Ein Konzept zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, mit dem den oben beschriebenen Herausforderungen und Ansprüchen erfolgreich begegnet werden kann, sind die Lesson Studies, eine in Japan entwickelte Form der „kollaborativen Unterrichtsforschung“. Hierbei steht das Lernen der individuellen Schüler*innen und die darauf abgestimmte Gestaltung des (Fach-)Unterrichts, die im Team entwickelt wird, im Zentrum (Weber, Soukup-Altrichter & Posch, 2020, S. 8). Als dabei erzielte „bedeutsame Effekte“ werden „die Vermittlung eines tieferen Verständnisses der Lernprozesse und Lernvoraussetzungen der Schüler*innen, eine realistischere Einschätzung der eigenen Kompetenzen und in der Folge ein starkes Interesse an professioneller Weiterentwicklung“ genannt (ebd., S. 19).

Im Rahmen der Lesson Studies werden zu einem Thema sogenannte Forschungsstunden entwickelt. Dafür werden Fokusschüler*innen ausgewählt, die eine Gruppe von Schüler*innen in der Klasse repräsentieren und deren Lernprozesse gezielt beobachtet werden. Gemeinsam wird eine erste Unterrichtseinheit geplant, wobei bereits diese erste Unterrichtseinheit differenzierende und individualisierende Maßnahmen beinhalten soll, die den Lernenden das Erreichen von Teilzielen, Kernzielen oder komplexeren Zielen ermöglichen. Während die geplante Unterrichtseinheit abgehalten wird, beobachten die nicht unterrichtenden Teammitglieder nach vorher festgelegten Kriterien das Lernen der Fokusschüler*innen. Nach der Unterrichtseinheit wird das Feedback dieser Schüler*innen eingeholt, gemeinsam im Team auf Grundlage der Beobachtungen reflektiert und die Erkenntnisse werden dann miteinander in Beziehung gesetzt. Nun wird eine weitere Unterrichtseinheit zum gleichen Thema geplant und dabei werden Veränderungen entsprechend den Beobachtungen in der Unterrichtsstunde und dem Feedback der Schüler*innen vorgenommen. Meistens folgen zwei bis drei solcher Zyklen aufeinander, in denen die Individualisierung immer besser gelingen soll, bevor eine abschließende Zusammenfassung und Evaluation vorgenommen werden kann (Mewald, 2019).

Für den Pilotversuch an der PHOÖ wurde das Konzept in dieser Weise mit zwei aufeinander folgenden Zyklen und zudem parallel in zwei ver-

schiedenen Klassen umgesetzt. Somit stand immer das Fach in Verbindung mit den Lernenden im Fokus. Das Projekt fand im Fach Deutsch statt, im Folgenden wird daher vorerst die fachwissenschaftliche Perspektive beleuchtet.

3. Fachwissenschaftliche Perspektive: Zum Einsatz von literarischen Texten im Deutschunterricht

Es war ebenfalls Ziel des im Fach Deutsch angesiedelten Projekts, in einer Klasse der Mittelschule die Methoden der Lesson Studies mit der Vermittlung eines literarischen Textes zu verbinden. Dabei sollte die Komplexität und Differenziertheit von Literatur produktiv eingesetzt werden, um über die Vorgaben eines Textes zu einer inhaltlich fundierten Diskussion eines Themas – in diesem Fall des Themas „Kommunikation und ihre Voraussetzungen“ – zu gelangen.

Grundsätzlich liegt die Stärke literarischer Texte darin, dass innerhalb des Lektüreprozesses Verstehens-, Reflexions- und Erlebnisaspekte eng verbunden sind (Kämper-van den Boogaart, 2005, S. 29). Durch den Bezug auf Literatur kann daher tendenziell eine umfassendere und vielschichtiger Auseinandersetzung mit bestimmten Themen erreicht werden, als dies mit einem reinen Sachtext möglich wäre. Zudem sind literarische Texte komplex sowie offen in ihrer Aussage und bieten daher eine Fülle von Anknüpfungsmöglichkeiten für das Unterrichtsgespräch, für die Lektüreerfahrung der Schüler*innen und für differenzierte Aufgabenstellungen, womit eine Individualisierung des Unterrichts begünstigt wird. Nicht zuletzt liegt das große Potenzial, das Literatur für den Deutschunterricht anbietet, in ihrer Offenheit begründet, durch die die Lernenden zur aktiven Sinnbildung, zum (Weiter)Lesen und zur Kommunikation über das Gelesene angeregt werden (Dobstadt & Riedner, 2016, S. 218). Außerdem bietet der Einsatz literarischer Texte im Unterricht die Möglichkeit einer generellen Sprachförderung, die den „schwierigen Übergang von einer natürlich erworbenen Sprache ersten Grades zu einer elaborierten Sprache der Textualität und damit zweiten Grades ermöglichen kann“ (Schäfer, 2016, S. 256). Letzteres Argument spricht ebenfalls dafür, schon vor dem klassischen Literaturunterricht kürzere literarische Texte im Unterricht einzusetzen.

4. Das Projekt – Inhalte und Ablauf

Am hier beschriebenen Projekt im Rahmen der Lesson Studies konnten sich in der Pilotphase vier Studentinnen aus dem Lehramtsstudium Deutsch (4. Semester) beteiligen, wobei jeweils zwei Studierende die Unterrichtszyklen in einer Klasse durchführten.

Zudem bestand das Team aus einer Lehrenden aus den Fachwissenschaften Deutsch, einer Lehrenden aus dem Institut Inklusive Pädagogik, einer Praxispädagogin und einem Praxispädagogen, beide tätig in Mittelschulen in Linz. Beide Klassen waren Integrationsklassen, es waren also Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Lerngruppen, aber auch sonst waren die Schüler*innen sehr heterogen in ihren Lernvoraussetzungen, in der sozial-emotionalen Entwicklung, in ihren sprachlich/kulturellen Voraussetzungen usw. Diese Lehrpersonen waren bei den beiden Unterrichtszyklen anwesend und teilten ihre Beobachtungen. Einen wichtigen Part hatten die Schüler*innen in den zwei Praxisklassen, die in ihrem Lernen beobachtet wurden und ihre eigene Sicht darauf und auf den erlebten Unterricht in Interviews rückmeldeten.

Üblicherweise besteht eine Lesson Study wie oben beschrieben aus drei Zyklen. Im beschriebenen Projekt wurde anstatt des ersten Zyklus eine Hospitation des Unterrichts der Klassenlehrer*innen in den beiden Klassen durchgeführt, bei der nicht nur die Studierenden, sondern auch die Hochschullehrenden die Schüler*innen beobachten konnten und die Fokusschüler*innen definiert wurden. Dazu wurden sowohl die Beobachtungen aus der Hospitation als auch Hinweise der Klassenlehrer*innen herangezogen. Dies war die Grundlage der Planung für die erste Unterrichtssequenz der Studierenden. Die jeweils behandelten Texte wurden von den vier Studierenden ausgesucht und vom gesamten Team (Studierende, Klassenlehrer*in, Hochschullehrende) gemeinsam vorbereitet. Für die erste Unterrichtseinheit wurde die Erzählung „Die stumme Welt“ von Franz Hohler³¹ gewählt, für die zweite Sequenz die Erzählung „Ein Tisch ist ein Tisch“ von Peter Bichsel³².

4.1. Erste Unterrichtssequenz

Bei dem für die erste Unterrichtssequenz gewählten Text „Die stumme Welt“ von Franz Hohler handelt es sich um eine Kurzgeschichte, in der eine Umkehrung der normalen Alltagsrealität gezeigt wird: über Nacht und ohne weitere Erklärung werden alle Menschen, die bisher hören konnten, taub. Die schon bisher Gehörlosen bringen den hilflosen Ertaubten dann die Gebärdensprache bei, womit sich alles Problematische auflöst und alle von nun an auf diese Weise kommunizieren. Das Ende des Textes erscheint als eine Art Utopie, denn der Verlust des Gehörs erweist sich als Möglichkeit einer anderen, neuen Welt, in der der große Abstand zwischen

³¹ Entnommen: <https://schule-tonna.de/wp-content/uploads/2020/05/09-De-Textverst%c3%a4ndnis-KW19.pdf>

³² Entnommen: <https://www.deutschunddeutsch.de/contentLD/GD/GT67cTischistTisch.pdf>

Hörenden und Gehörlosen geschlossen und damit die Exklusion der Gehörlosen überwunden ist.

Die Erzählung bietet verschiedene thematische Anknüpfungspunkte für weiterführende Diskussionen. Zum einen geht es in dem Text um die Überwindung von Ausgrenzung, und zwar am Beispiel jener Grenze, die die Gehörlosen von den Hörenden trennt und die aufgrund eines nicht weiter erklärten Ereignisses insofern plötzlich verschwindet, als nun alle nichts mehr hören. Dieser „plot“ beinhaltet zugleich eine Kritik an gängigen Vorstellungen von Integration, denen zufolge sich die Minderheit der Mehrheit anpassen muss. In dieser Geschichte geschieht genau das Gegenteil, denn die Hörenden müssen sich notgedrungen den Gehörlosen und deren gestischer Sprache anpassen. Damit ist dann – als dritter Punkt – auch der Hinweis verbunden, dass es verschiedene Formen der Verständigung gibt, wobei das Visuelle als Möglichkeit der Kommunikation aufgewertet wird, was für die Diskussion im Unterricht von zentraler Bedeutung war, da besonders das Thema Kommunikation fokussiert werden sollte.

Der Einstieg in die Unterrichtseinheit begann mit einer Übung zur Erfahrung von Stille und einem Brainstorming zum Thema Kommunikation. Bei der anschließenden Lektüre des Textes wurden Unterschiede in der jeweiligen Lesegeschwindigkeit durch differenzierende Aufgabenstellungen ausgeglichen. Außerdem wurde im weiteren Verlauf insofern die Gelegenheit für einen individuell differenzierten Umgang mit dem Text gegeben, als die Schüler*innen entweder einen inneren Monolog schreiben, den Text in Bilder umsetzen oder eine Pantomime gestalten konnten. Es stand ihnen also die Möglichkeit einer sprachlichen, bildlichen oder performativen Bearbeitung des Textes zur Verfügung, entsprechend dem Bemühen der Lesson Studies um einen individualisierten und differenzierten Unterricht, wobei die Schüler*innen außerdem alleine, zu zweit oder in einer Kleingruppe arbeiten konnten.

Die Mehrzahl der Schüler*innen – auch die Fokusschüler*innen – entschied sich für die Umsetzung in Bilder. Diese Arbeit an dem literarischen Text hat den Vorteil einer eigenständigen Bearbeitung der Vorlage, da schon die Auswahl der Szene, die gemalt wird, eine Interpretationsleistung darstellt, wird doch damit eine bestimmte Aussage oder Szene als besonders wichtig herausgestellt. Darüber hinaus enthält auch die Art der Darstellung eine Interpretation des Geschehens und ist insofern ebenfalls Teil eines Verstehens- und Deutungsprozesses.

Wie groß die Transformationsleistung sein kann, die durch den Übergang von Schrift zu Bild erbracht wird, zeigte sich bei einer Gruppe von Schüler*innen, die die Kurzgeschichte in vier Piktogramme umsetzte, was gegenüber dem Arbeitsauftrag eine eigenständige Erweiterung darstellte und als bemerkenswerte Abstraktionsleistung gesehen werden kann, in der der Verlauf des Textes auf die vier entscheidenden Stationen reduziert und konzentriert wird.

Besonders interessant ist, dass bei dieser Form der Umsetzung des Textes die Leerstellen zwischen den Piktogrammen, die keinen narrativen Verlauf abbilden, sondern nur einzelne Stationen, mit der Offenheit des Textes korrespondieren, der bspw. keine Erklärung gibt, wieso die Menschen plötzlich nicht mehr hören können. In den fehlenden Übergängen zwischen den Piktogrammen werden somit die Leerstellen des Textes, die wiederum seine Ambiguität bedingen, in einem anderen Medium erneut realisiert.

Nicht zuletzt sind die im Unterricht angebotenen Möglichkeiten einer Visualisierung des literarischen Textes in Form von Bildern oder Pantomime in diesem Fall besonders naheliegend, da der Text selbst den Übergang von einer verbalen zu einer gestischen Form der Verständigung thematisiert. Der Verweis auf Visualität oder Performativität als Medium der Verständigung ist somit in der Erzählung schon implizit enthalten. Im weiteren Verlauf der Stunde wurde die Fokussierung des Themas Visualität fortgesetzt; so wurde unter anderem den Schüler*innen ein Blatt mit den „Buchstaben“ der Zeichensprache sowie mit jenen Piktogrammen gegeben, die verwendet werden, um Gefühle oder Tiere zu bezeichnen.

Die Erfahrungen mit dieser Unterrichtsstunde zeigten insgesamt, dass literarische Texte gut geeignet sind, um individualisierte Arbeitsangebote zu entwickeln. Allerdings war das Bemühen um eine Individualisierung des Unterrichts mit Blick auf bestimmte Schüler*innen in dieser ersten Unterrichtssequenz noch nicht ganz gelungen, denn die Analyse der Beobachtungsprotokolle, die während der Unterrichtseinheiten erstellt wurden, ergab in der anschließenden Teambesprechung, dass manche der Fokusschüler*innen sich nicht durchgehend beteiligten oder beteiligen konnten. Daher wurde in der Vorbereitung der zweiten Unterrichtssequenz noch eingehender überlegt, wie die Aufgabenstellungen modifiziert werden könnten, um die Fokusschüler*innen besser zu erreichen. Es wurden dazu unter anderem die besonderen Interessen der Schüler*innen bei den Praxislehrkräften erfragt und in die nächste Planung einbezogen.

4.2. Zweite Unterrichtssequenz

Die Studierenden entschieden sich für Peter Bichsels Erzählung „Ein Tisch ist ein Tisch“ als Thema der zweiten Unterrichtsstunde. Peter Bichsel ist ein Schweizer Autor, dessen kurze und nur scheinbar einfache Texte voller Widersprüche und Paradoxien sind. In der Erzählung „Ein Tisch ist ein Tisch“ geht es ebenfalls um die kommunikative Funktion von Sprache, aber hier wird die Tatsache betont, dass die sprachliche Verständigung notwendig auf Regeln und Übereinkünften beruht und nur auf Kosten einer völligen Isolation individuell verändert werden kann. Da sich der in der Erzählung beschriebene alte Mann durch Vertauschung von Substantiven eine eigene Sprache schafft, hebt er die Sprache in ihrer kommunikativen

ven Funktion auf und seine nur ihm verständliche neue Sprache schlägt um in eine Form des Schweigens. Die Redeversuche des alten Mannes bleiben am Schluss ohne Antwort, sodass auch er von Taubheit umgeben zu sein scheint.

Die Unterrichtseinheit begann mit der Betrachtung des ersten Teiles der sehr gelungenen filmischen Umsetzung des Textes von Bichsel.³³ Damit wurde die Länge des Textes, die einige Schüler*innen möglicherweise überfordert hätte, durch eine Filmsequenz „entschärft“. Außerdem ging aus den Schüler*inneninterviews hervor, dass viele von ihnen an Videos und dem Einsatz digitaler Medien interessiert waren. Das Video wurde an der Stelle unterbrochen, als der alte Mann beginnt, die Dinge um ihn herum anders zu benennen. Die Schüler*innen bekamen anschließend den Text bis zu dieser Stelle zum Nachlesen, am Ende der Textpassage gab es zum Ausgleich der möglichen Pausen, die durch die unterschiedliche Lesegeschwindigkeit verursacht wurden, einige kurze zusätzliche Übungen. Dies war eine der weiteren didaktischen Konsequenzen, die sich aus den Interviews nach der ersten Einheit ergeben hatten, in denen eine Fokusschülerin bemerkte, dass sie es störend fände, wenn sie nicht genügend Zeit hätte, sich in einen Text zu vertiefen.

Da es vor allem darum ging, die differenzierenden Aufgabenstellungen an die Interessen, Fähigkeiten und Wünsche der Schüler*innen anzupassen, bekamen diese im folgenden Unterrichtsabschnitt wieder drei verschiedene Aufgaben gestellt, aus denen sie eine auswählen sollten. So konnte ein eigener Text verfasst werden, in dem alle Substantive durch andere Wörter ersetzt werden. Eine weitere Möglichkeit war, einen Dialog zu verfassen und einzuüben, ebenfalls unter Verwendung ausgetauschter Substantive. Und schließlich gab es auch wieder das Angebot, den Text in Bilder zu übersetzen. Die Unterrichtseinheit schloss mit der Betrachtung des Schlussteils des Films und einer anschließenden Diskussion. In die Aufgaben zur Bearbeitung des Texts eingebaut waren individualisierte didaktische Adaptionen, die aus der Reflexion der ersten Einheit entwickelt worden waren. So wurde für einen Fokusschüler, der in den ersten Beobachtungen als schwer zu motivieren und wenig am Unterricht beteiligt beschrieben wurde, ein Dialog über ein Fußballmatch als Beispiel angeboten, da sein persönliches Interesse in diesem Bereich lag. Es war erstaunlich zu sehen, wie wirkungsvoll dieses Angebot war: Der Schüler war mit seinem Partner intensiv in die Lösung der Aufgabe vertieft und die beiden führten in der abschließenden Präsentationsrunde einen sehr gelungenen Dialog über Fußball, in dem sie konsequent die vorgegebenen Sub-

³³ <https://vimeo.com/8749843>. Zuletzt abgerufen am 22.9.2022

stantive durch andere ersetzt. Das Beispiel zeigt, wie motivierend individualisierte Angebote wirken, die zudem wenig aufwendig sind.

5. Bewertung des Projekts aus verschiedenen Perspektiven

Im Folgenden sollen nun Stellungnahmen zu dem Projekt aus verschiedenen Perspektiven vorgestellt werden, u.a. mithilfe der schriftlichen Reflexionen der Studierenden sowie durch Einbezug der Interviews mit den Schüler*innen und durch Beiträge der Lehrenden.

5.1. Was die Studierenden sagen

Das Motiv der Studierenden, sich für die Lehrveranstaltung anzumelden, lag durchweg im Wunsch, mehr Erfahrungen in der Unterrichtspraxis zu erwerben und außerdem mehr über Individualisierung und Differenzierung zu erfahren. Die Studierenden berichten in ihren Reflexionen einheitlich positiv über ihre Lernerfahrungen in dieser Hinsicht:

Weiters bin ich auch positiv von dem Projekt überrascht, da ich auch sehr viel in Bezug zur Individualisierung und Differenzierung lernen konnte. (Reflexion S2, S. 1)³⁴

Neu für die Studierenden war die enge Zusammenarbeit zwischen ihnen und den Lehrenden im gleichberechtigten Team. So war ein „Kernstück“ des Projekts die gemeinsame Planung sowie die Nachbereitung des Unterrichts im gesamten Team, wodurch Ideen und Informationen sowohl aus fachlicher als auch aus inklusionspädagogischer Sicht gebündelt werden konnten. Diese Erfahrung wurde ebenfalls positiv bewertet:

Bei dieser Vorbereitung kam es zu einem intensiven Austausch zwischen den Lehrenden und uns Studenten, von dem ich sehr profitiert habe und weiterhin profitiere. (Reflexion S3, S. 1)

Die Lesson Study als Modell für die Entwicklung eines individualisierten Unterrichts war für alle Studierenden neu und wurde als effektive und sinnvolle Methode bewertet. Zudem wurde die Beschäftigung mit individuellen Lernvoraussetzungen und deren Berücksichtigung in der Planung von allen Studierenden als wertvolle Lernerfahrung erlebt.

Mein Fokusschüler hatte oft Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen. Bei den Planungen musste ich darauf achten, dass genug Abwechslung im Unterricht herrschte, die Themen interessant waren und einen Gesprächs-

³⁴ Aus Platzgründen sind die längeren Stellungnahmen der Studierenden hier nicht angefügt.

stoff bieten, da der Schüler gerne im Dialog, aber auch vor der Klasse sprach. (Reflexion S1, S. 1)

In den Reflexionen finden sich keine Rückmeldungen zur „fachwissenschaftlichen“ Seite des Projekts, wie z.B. zur Arbeit mit Texten oder zur Auswahl der Texte. Es ist aber zu vermuten, dass dies in den positiven Rückmeldungen zur gemeinsamen Arbeit im Team mitenthalten ist, zumal die Studierenden selbst die literarischen Texte ausgewählt hatten. Dagegen werden fachdidaktische Aspekte sehr wohl reflektiert:

In der zweiten Umsetzungsphase zeigte sich die aufwendige Planung als durchaus gelungen und die Schülerinnen und Schüler der Klasse gaben ein durchwegs positives Feedback zu vier Teilbereichen (Textauswahl, Auftreten der Lehrpersonen, didaktische Umsetzung und eigener Lernzuwachs). (Reflexion S4, S. 1)

Eher kritisch sehen die Studierenden eigentlich nur die Organisation der Lehrveranstaltung, da die Termine schwierig abzustimmen waren. Abschließend lässt sich feststellen, dass die Lehrveranstaltung als nachhaltig wirksam bewertet werden kann; so forderten die Studierenden, dass diese Lehrveranstaltung regulär im Studienplan verankert werden sollte.

Durch diese prägende Erfahrung nehme ich mir viele neue Aspekte mit und habe mir persönlich neue Entwicklungspunkte gesetzt, welche das System des differenzierten Unterrichts stark berücksichtigen. (Reflexion S4, S. 1)

Es wäre von daher sinnvoll, eine solche gemeinsam erarbeitete und an den Lesson Studies orientierte Möglichkeit zur Schulpraxis regulär und zudem in Zusammenarbeit mit dem Fachunterricht anzubieten.

5.2. Was die Schüler*innen sagen

Die Bewertungen des Projekts durch die Fokusschüler*innen können Interviews entnommen werden, die mit ihnen von den Studierenden nach der 1. und 2. Lesson geführt wurden. In den Interviews wurde unter anderem gefragt, was die Schüler*innen als „neu“ empfunden haben, wie sie die Unterrichtseinheit generell bewerten würden, wie ihre eigenen Lernerfahrungen waren und ob sie die Inhalte verständlich fanden. Alle folgenden Zitate sind den transkribierten Aufnahmen der Interviews mit den Schüler*innen nach den Lessons entnommen.

Im Folgenden wird über drei exemplarische Interviews berichtet. Schüler S. gefällt in der 1. Lesson besonders der Einstieg: „... dass ihr am Anfang nichts gesprochen habt ...“.

Vom Text konnte er sich offensichtlich viel mitnehmen und berichtet: „Zwei Menschengruppen haben die gleichen Rechte, Freundschaften

können zwischen allen Personen entstehen, egal, ob sie eine Behinderung haben oder nicht.“ Er fügt hinzu, dass er sich wohl gefühlt habe, „weil wir haben sehr abwechslungsreiche Themen gemacht, man durfte sich aussuchen, ob man etwas schreiben möchte oder es gab Auswahlmöglichkeit (...)“. Die 2. Lesson bewertet Schüler S. ähnlich positiv, er reflektiert auch viel über die Inhalte der Stunde, wobei ihm besonders der kreative Umgang mit Wörtern gefallen hat.

Schüler D. bewertet die 1. Lesson ebenfalls durchaus positiv: „I find, es hat eh alles passt. Es ist schon gut, dass wir das machen“. Mit dem Verständnis habe er keine Probleme gehabt: „Ich hab eh alles verstanden, Auftrag und so.“ Er blieb dabei allerdings sehr allgemein. Die Beobachtungen zur Stunde ergaben dazu passend, dass er sich oft mit anderen Dingen beschäftigte und nicht wirklich in das Thema fand. Sein Ergebnis (ein sehr kurzer innerer Monolog) spiegelte auch das geringe Interesse wider.

In der 2. Lesson wurde versucht, das für ihn sehr interessante Thema Fußball in die Aufgabenstellung einzubauen. Er war dann von Anfang an dabei und konnte im Interview auch einzelne Inhalte wiedergeben: „Es war voll komisch, auch das Video. Das mit dem Interview war lustig (...) und da haben ma jetzt ähm so mit Wörter gemacht, wo man nachdenkt und so.“ Auch der Plan, ihn durch Partnerarbeit stärker zur Arbeit zu motivieren, ging auf: „Die Zusammenarbeit mit S. war gut, sogar besser als die Arbeit alleine.“ Die Beobachtung ergab eine permanente Beteiligung mit intensiven Arbeitsphasen. D. war für alle der Schüler, bei dem sich der Gewinn durch die – durch die Methode der Lesson Study ermöglichte – Individualisierung der Arbeitsangebote am deutlichsten zeigte.

Schülerin L. gefiel in der 1. Lesson ebenfalls der Einstieg in die Thematik und der Aufbau der Stunde: „Wir haben von Anfang an gut folgen können.“ Sie fand die pantomimischen Aufgaben „eher unangenehm“, weil sie das nicht so gerne mache, aber sie fände nichts, womit sie unzufrieden wäre. L. reflektiert viel über die Inhalte der Stunde und war offensichtlich emotional betroffen: „Ich konnte mir vorstellen, wie das wäre taub zu sein.“ Es gefalle ihr, neue Sachen auszuprobieren, ein Problem hätte sie aber mit der Zeit gehabt, die den Schüler*innen zum Lesen zur Verfügung stand, da sie noch gelesen habe, während andere schon geredet haben, das störe sie. Hier wurde dann in der Planung der 2. Lesson angesetzt und andere Möglichkeiten der zeitlichen Differenzierung überlegt. L. gab nach der 2. Lesson eine überaus positive zusammenfassende Rückmeldung zur Stunde: „Um ehrlich zu sein, unterrichtet ihr besser und ausführlicher als meine Lehrer. Bei denen dauert es eher länger und bei euch habe ich es direkt schon verstanden.“

Die Kommentare der Schüler*innen verdeutlichen somit, dass gerade die durch die Lesson Study ermöglichte Differenzierung und Anpassung der Unterrichtsaufgaben an einzelne Schüler*innen weitgehend positiv umgesetzt und aufgenommen wurde.

5.3. Das Projekt aus Sicht der Lehrenden

Wie eingangs beschrieben, war eine Besonderheit des Projekts die Zusammenarbeit von Lehrenden aus unterschiedlichen Fachbereichen. Wie das Projekt aus den unterschiedlichen „Blickwinkeln“ abschließend bewertet wird, soll nun im Folgenden dargestellt werden.

Aus der *Sicht der Praxispädagogin* war die Intention dieses Projekts, das Lernen des Einzelnen, die individuellen Lernvoraussetzungen und die Subjektivität der Wahrnehmung in den Fokus zu rücken. Der Blick auf den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin stand daher im Zentrum. Es stellte sich darüber hinaus heraus, dass alle beteiligten Personen als Lernende in den Fokus rückten. Durch die gemeinsamen intensiven Planungs- und Reflexionsphasen waren alle aufgefordert, ihre jeweiligen Beobachtungen und Sichtweisen zu versprachlichen und ein gemeinsames Bild zu erzeugen, mit dem weitergearbeitet werden konnte. Die Vielfalt zeigte sich nicht nur bei den beteiligten Personen, sondern auch in den fachlichen Zugängen (Fach, Fachdidaktik, Inklusion) und Rollenbildern (Professor*innen, Praxispädagog*innen, Studierende), die ein gemeinschaftliches Arbeiten gestalteten. Bemerkenswert in diesem Zusammenhang war zudem, dass der thematische Inhalt der Unterrichtsplanung, nämlich Kommunikation, Abbild unseres Tuns war. Die unterschiedlichen Zugänge und die freie Entscheidung zur Mitarbeit ermöglichten es allen Teilnehmenden, die eigene kognitive Struktur nach eigenen Maßgaben zu ergänzen oder zu verändern.

Aus fachwissenschaftlicher Sicht hat das Projekt darüber hinaus gezeigt, dass Literatur auch schon im Unterricht der Mittelstufe, noch bevor die eigentliche Vermittlung überlieferter literarischer Texte Inhalt des Curriculums ist, sinnvoll und produktiv eingesetzt werden kann. Durch die Beschäftigung mit den literarischen Texten wurde sowohl ein kompetenter Umgang mit Texten überhaupt geübt wie auch ein Einstieg in komplexere Fragen zur kommunikativen Funktion von Sprache oder von Verständigung gefunden. Dabei wurden durch die verschiedenen Angebote zur Bearbeitung des Textes Über- oder Unterforderungen vermieden und zugleich das Verstehen von sprachlich nicht immer einfachen Texten gefördert. Insofern versteht sich das hier unternommene Unterrichtsprojekt – neben der Einführung in die Methodik der Lesson Studies – auch als Plädoyer für einen verstärkten Einsatz literarischer Texte im Deutschunterricht der Mittelstufe.

Die Ziele für diese Lehrveranstaltung *aus inklusiver Sicht* wurden ebenfalls in hohem Maße erreicht. Die Schüler*innen in ihrer Individualität und mit ihren unterschiedlichen Stärken, Interessen und Bedürfnissen rückten in den Mittelpunkt aller Überlegungen zur fachlichen und methodisch/didaktischen Umsetzung der Unterrichtsinhalte. Durch die Methode der Lesson Studies wurde auch für die Studierenden ein gangbarer Weg

aufgezeigt, wie man der Heterogenität innerhalb von Schulklassen gut begegnen kann. Dass sich bereits in der 2. Lesson wesentliche Veränderungen zum Positiven zeigten und die Studierenden das mit Recht als Erfolgserlebnis bewerteten, war ein besonderes Highlight der Lehrveranstaltung.

6. Resümee

Abschließend lässt sich somit festhalten, dass alle Beteiligten zu einem äußerst positiven Fazit des Projekts gekommen sind. Durch den Prozess der gemeinsamen Planung, der von den Lehrpersonen beobachteten Durchführung der Unterrichtsstunden durch die Studierenden und der nachträglichen Besprechung wurde es möglich, in produktiver Weise und immer genauer auf die Interessen und Bedürfnisse einzelner Schüler*innen einzugehen und damit deren Lernerfolg deutlich zu erhöhen. Daher wäre es zu empfehlen, diese Form der Pädagogisch-Praktischen Studien mit der gelungenen Verbindung von Theorie und Praxis sowie mit der Einbeziehung von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und inklusiver Pädagogik als Lehrveranstaltung für alle Studierenden der Sekundarstufe im Curriculum des Lehramtsstudiums Sekundarstufe zu verankern.

Literatur

Dobstadt, M., & Riedner, R. (2016). Eine „Didaktik“ der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Brüggemann, M.-G. Dehrmann, & J. Standke (Hrsg.), *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft* (S. 215-237). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Kämper-van den Boogaart, M. (2005). Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung „Der hilflose Knabe“. In H. Rösch (Hrsg.), *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik* (S. 27-50). Peter Lang.

Mewald, C. (2019). Lesson Study – Definitionen und Grundlagen. In C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 19-29). Studienverlag.

Musenberg, O., & Riegert, J. (2015). Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 13-28). Kohlhammer.

PHÖÖ. (2019). *Curriculum Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung)*. Entwicklungsverbund „Cluster Mitte“. Abgerufen am 12.03.2023 von https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Ausbildung_APS/Curricula_SEK_2019_20/BE2_2019_final.pdf

Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. Beltz.

Schäfer, C. (2016). Literarizität im Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen – nur eine Verlustanzeige? In J. Brüggemann, M.-G. Dehrmann, & J. Standke (Hrsg.), *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft* (S. 237-259). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Soukup-Altrichter, K., Steinmair G., & Weber, C. (Hrsg.) (2020). *Lesson Studies in der Lehrerbildung. Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium*. Springer.

Weber, C., Soukup-Altrichter, K., & Posch, P. (2020). Lesson Studies in der Lehrerbildung – ein Überblick. In K. Soukup-Altrichter, G. Steinmair, & C. Weber (Hrsg.), *Lesson Studies in der Lehrerbildung. Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium* (S. 7-46). Springer.

Lesson Studies im Rahmen des schulischen Fachpraktikums im Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule

„Mit der Lupe einen Ameisenhaufen untersuchen und dabei nur eine Ameise beobachten“

Isolde Kreis

Abstract

Im folgenden Beitrag wird das Konzept der Lesson Study, das dem Fachpraktikum im Masterstudium der Sekundarstufe AB an der Pädagogischen Hochschule Kärnten zugrunde liegt, vorgestellt. Dieses Praktikum im Zuge der Pädagogisch-Praktischen Studien 4 (PPS 4) hat bisher drei Mal, im Wintersemester 2020/21, im Sommersemester 2021 und im Wintersemester 2021/22, unter erschwerten Corona-Bedingungen, stattgefunden. Die Maßnahme wird seit Beginn der Umsetzung in einer dreijährigen Langzeitstudie evaluiert. Ein Teil der Evaluationsforschung, eine qualitative Inhaltsanalyse von 51 Studierenden-Portfolios aus dem WS 2021/22, wird hier dargestellt und die gewonnenen Ergebnisse werden entlang eines Kategoriensystems beschrieben. Die Analyse der Portfolios zeigt, welche Erfahrungen Studierende im Praktikum gesammelt haben und worin der Mehrwert der Pädagogisch-Praktischen Studien im Masterstudium (PPS 4) mit Lesson Study für die Studierenden liegt.

1. Das Konzept der Lesson Study an der Hochschule

Die Lesson Studies sind ein Konzept zur Professionalisierung von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden in professionellen Lerngemeinschaften, die sowohl in der Aus- als auch in der Fort- und Weiterbildung mit dem Ziel eingesetzt werden, den Unterricht und damit auch die Schule weiterzuentwickeln (Mewald & Rauscher, 2019). Sie sind in Japan schon seit über 100 Jahren eine Form der Lehrer*innenfortbildung und Unterrichtsentwicklung und werden im Rahmen der Aktionsforschung von John Elliott (2012) als ein wirksames Konzept zur Entwicklung von Unterricht gesehen.

Internationale und nationale Forschungsergebnisse zeigen einerseits, dass durch das gemeinsame forschende Arbeiten im Zuge der Lesson Studies die Motivation und die Zufriedenheit aller beteiligten Personen ansteigt. Andererseits wird durch das genauere Hinschauen die Diagnosefähigkeit verbessert und eine Förderung der Reflexions- und Feedbackkultur erzielt,

die ein besseres Verstehen von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen von Schüler*innen mit sich bringt (Dudley, 2014; Mewald & Rauscher, 2019). Darüber hinaus wird dem Bestreben von Hattie Folge geleistet, der das Bemühen aller beteiligten Personengruppen einfordert, zu versuchen, das Lernen mit den Augen der Schüler*innen zu sehen (Hattie, 2013). Im Fokus steht eine Optimierung der Lerngelegenheiten für alle Schüler*innen und das Ziel, dass sie von den Lehrpersonen beim Lernen noch besser unterstützt werden können (Knoblauch, 2014). Die Ergebnisse zur Wirkung der Lesson Studies (Mewald & Rauscher, 2019; Lo, 2012; Fernandez & Yoshida, 2009) sind die Grundlage für das vorliegende Konzept.

Im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien absolvieren Lehramtsstudierende im Masterstudium der Sekundarstufe Allgemeinbildung (AB) in den von ihnen gewählten Studienfächern ein Fach- bzw. Spezialisierungspraktikum an einer Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS), Berufsbildenden Mittleren oder Berufsbildenden Höheren Schule (BMHS) oder Mittelschule (MS) in Kärnten mit 8 ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), außer es liegt eine Anrechnung vor, zum Beispiel, wenn sie sich im Induktionsjahr befinden. Das grundlegende Ziel dieser Praktika ist der Erwerb von spezifischen berufsbezogenen Kompetenzen und Fähigkeiten in Anlehnung an den Bologna-Gedanken der Lehrer*innenbildung, der ausgehend von der Erstausbildung die gesamte Berufslaufbahn als lebenslangen Qualifizierungsprozess im Sinne eines Professionalisierungskontinuums versteht (Krainz-Dürr & Messner, 2018). Das Zentrum für Pädagogisch-Praktische Studien (ZePPS) der Pädagogischen Hochschule Kärnten bietet seit dem WS 2020/21 das Master-Fachpraktikum der PPS 4 der Sekundarstufe nach dem Konzept der Lesson Study an (siehe <https://www.ph-kaernten.ac.at/pps/sekundarstufe/pps-im-masterstudium>).

Die Autorin hat in enger Zusammenarbeit mit der ZePPS-Leitung, der Leiterin des Instituts 2, dem Institut für Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik der Sekundarstufe Allgemeinbildung und dem Team³⁵ der Pädagogisch-Praktischen Studien 4 (PPS 4) an der Pädagogischen Hochschule Kärnten das Konzept und die Inhalte zum Masterpraktikum entwickelt, organisiert und begleitend evaluiert. Einen grafischen Überblick dazu gibt die folgende Abbildung und die weiteren Ausführungen im Kapitel.

³⁵ Das PPS-4-Team besteht aus den PHK-Kolleginnen Ulrike Hofmeister, Friederike Juritsch, Elke Kraiger, Isolde Kreis & Christine Prochazka, die seit dem WS 2022/23 statt unserer pensionierten Kollegin Elfriede Witschel im Team arbeitet.

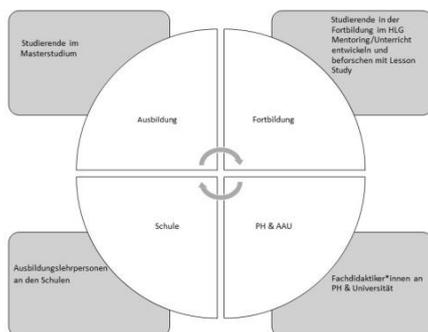


Abbildung 1: Das Konzept der Lesson Study an der Pädagogischen Hochschule Kärnten (eigene Darstellung 2022)

Studierende im Masterstudium Lehramt der Sekundarstufe Allgemeinbildung, die ihr Bachelorstudium abgeschlossen haben, absolvieren in jedem ihrer studierten Fächer das Praktikum. Ausgebildete Lesson-Study-Lehrpersonen, Absolvent*innen des Hochschullehrgangs (HLG) „Mentoring/Unterricht, entwickeln und beforschen mit Lesson Study“, betreuen Studierendengruppen an den Schulen. Aktuell befinden sich 30 Lehrer*innen in einem Lesson-Study-Pool, der jedes Jahr durch Absolvent*innen des HLG Mentoring wächst. Die Prozessbegleiterinnen (aktuell arbeiten ausschließlich weibliche Prozessbegleiterinnen im Team), ausgebildete Lesson-Study-Trainerinnen der Pädagogischen Hochschule Kärnten, begleiten an der Hochschule die Studierenden und sind auch im Hochschullehrgang Mentoring als Referentinnen und Prozessbegleiterinnen tätig. Fachdidaktiker*innen an der Hochschule und der Universität Klagenfurt bieten parallel zum Praktikum die Lehrveranstaltungen im Ausmaß von 2 ECTS an.

2. Umsetzung und Ablauf des Konzepts

Das Fachpraktikum der PPS 4 mit Lesson Study findet sowohl an der Schule in Zusammenarbeit mit den Ausbildungslehrpersonen als auch an der Hochschule mit den Prozessbegleiterinnen statt und beinhaltet einen studentischen Selbststudienanteil. Die Studierenden haben im Juni und im September die Möglichkeit, sich für das Praktikum in einem bzw. auch in zwei Unterrichtsfächern anzumelden. Das Fachpraktikum wird nach einer bestimmten Abfolge angeboten (Knoblauch, 2017; Isak & Latschen, 2017) und ist wie folgt strukturiert:

(1) Bei der Auftaktveranstaltung zum Praktikum, die von den Prozessbegleiterinnen organisiert wird und Anfang Oktober als ganztägige Veranstaltung stattfindet, wird der Ablauf des Praktikums erklärt, die Anforderungen kommuniziert und die Praktikumsplätze bekannt gegeben. Die Studierenden werden nach ihren Fächern im Vorfeld der Auftaktveranstaltung in Gruppen bis zu fünf Personen eingeteilt und den Ausbildungslehrpersonen an den Schulen in Kärnten zugeteilt. (2) Nach der ersten Veranstaltung nehmen die Studierenden Kontakt zu ihren Ausbildungslehrpersonen auf, vereinbaren ein erstes Treffen an der Schule, lernen dabei die Schule und den Unterricht kennen, beteiligen sich am Schul- und Unterrichtsleben und überlegen in ihren Gruppen, gemeinsam mit der Ausbildungslehrperson, in welcher Klasse, zu welchem Thema und mit welchen Fokuskindern die Lesson-Study-Stunden (insgesamt 2 Unterrichtsstunden) durchgeführt werden. (3) Nach einer intensiven Planungs- und Vorbereitungsphase, die in Absprache mit den Fachdidaktiker*innen, den Prozessbegleiter*innen und den Ausbildungslehrpersonen erfolgen soll, wird die erste Lesson-Study-Stunde zu einer Forschungsfrage, die für den jeweiligen Fachunterricht und das Lernen der Schüler*innen relevant ist, durchgeführt. Die Studierenden beobachten mittels vorbereitetem Beobachtungsprotokoll ihr Fokuskind beim Lernen. Im Anschluss führen die Studierenden ein Interview mit ihrem Fokuskind zur Unterrichtsstunde, um direkt zu erfahren, wie es ihm oder ihr beim Lernen in der Stunde ergangen ist. Die gesammelten Daten zur ersten Stunde werden in einer anschließenden Reflexion gemeinsam mit der Prozessbegleiterin besprochen. (4) Nach der Reflexion wird ausgehend von den Erfahrungen und den Erkenntnissen aus der ersten Stunde die zweite Lesson-Study-Stunde durchgeführt und (5) die Ergebnisse werden in Form von Lernaktivitätskurven dargestellt (Knoblauch, 2017). (6) Bei der Veranstaltung der Studierenden mit den Prozessbegleiterinnen am Ende des Semesters werden die Ergebnisse zu den Lesson-Study-Stunden präsentiert. (7) Die Abgabe des Portfolios samt dem Nachweis der Tätigkeiten an der Schule ist Voraussetzung für den Abschluss des Fachpraktikums. Die folgende Abbildung 2 verdeutlicht die Abfolge des Praktikums im WS 2022/23.

Ablauf der Lesson Study (LS) für Studierende der PPS 4 im WS 2022/23 (Dauer: 1 Semester)		
AUFTAKTVERANSTALTUNG für Studierende am 6.10.2022 (9.00-17.00) <ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen, Bildung von professionellen Lerngemeinschaften • Infos zum Konzept der Lesson Study • Vereinbarung der weiteren Zusammenarbeit 	Input/Theorie zur LS am 24.10.2022 (14.00-17.00) Konkrete Vorbereitungen zum 1. Zyklus der Lesson Studies an der Schule.	Durchführung der LS-2. Zyklus, Auswertung mit Lernaktivitätskurven.
	Absprache der Vorbereitungen und Planungen mit der jeweiligen Prozessbegleitung.	14.12.2022 (14.00-17.00) Gesamtauswertung, Analyse, Visualisierung, Beantwortung der Forschungsfragen & Ziele, Verschriftlichung, Präsentation der Ergebnisse und anschließend Abgabe des Portfolios.
Feinplanung & Durchführung der 1. Lesson Study Stunde.		
Studierende lernen die Schule bzw. die Ausbildungslehrpersonen kennen und werden in der Schule, im Unterricht aktiv: fachbezogene Hospitationen, Unterricht, Organisation und erste Vorbereitungen zur Lesson Study.	Reflexion des 1. LS-Zyklus mit der Prozessbegleitung (+ ev. AL).	Studierende verbringen weitere Stunden mit diversen Tätigkeiten an der Schule.
	Reflexion der 1. LS-Stunde am 25.11.2022 (14.00-17.00), Datenauswertung, Erkenntnisse, Zielerreichung, Überlegungen zum 2. Zyklus.	

Abbildung 2: Ablauf der PPS 4 im WS 2022/23

Seit der ersten Durchführung des Praktikums wurden und werden bei allen involvierten Studierenden, Ausbildungslehrpersonen und Prozessbegleiterinnen die Erfahrungen begleitend evaluiert, um evidenzbasiert die Fragen zur Begleitforschung beantworten zu können, auf die im nächsten Abschnitt Bezug genommen wird.

3. Die Begleitforschung

Das Begleitforschungskonzept zum Fachpraktikum mit Lesson Study wird wissenschaftstheoretisch der Evaluationsforschung zugeordnet (Stockmann, 2006). Es handelt sich dabei um eine Form der angewandten Sozialforschung, die nach Bortz & Döring (2002) die Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzeptes, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme zum Inhalt hat. Damit können Aussagen zur Wirksamkeit oder auch Nicht-Wirksamkeit eines Konzeptes, eines Projektes oder eines Modells gemacht und die Beziehungen zwischen „Forschenden“ und „Beforschten“ in einer nicht-hierarchischen Weise gesehen werden (Glasman & Erdem, 2014). Der Forschungsansatz bietet dabei die Gelegenheit eines gemeinsamen Lernens im Sinne einer kontinuierlichen Professionalisierung aller beteiligten Personen (Sprung, 2016).

Die Fragestellungen zur Begleitforschung der PPS 4 lauten:

1. Ist Lesson Study für alle Beteiligten – Studierende, Ausbildungslehrpersonen und Prozessbegleiter*innen – ein geeignetes Konzept für das Fachpraktikum der PPS 4 im Masterstudium Lehramt Sekundarstufe AB in Kärnten und
2. worin liegt der Mehrwert für die Studierenden für ihre zukünftige Profession?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden seit dem WS 2020/21 bei den Studierenden der PPS 4 in drei Vorerhebungen am Beginn des Praktikums (n=65 Studierende) und drei Erhebungen (n=92) am Ende des Semesters online-Fragebögen mit google forms erstellt und ausgewertet. Zusätzlich zu den schriftlichen Befragungen fand am Ende des Praktikums ein Reflexionsgespräch mit den Studierenden statt. Eine qualitative Inhaltsanalyse der Studierendenportfolios vom WS 2021/22 stellt eine weitere Datengrundlage für die Beantwortung der Forschungsfragen dar. Die Ausbildungslehrpersonen wurden am Ende des Semesters zu einem Reflexionsgespräch eingeladen, um über ihre Erfahrungen im Praktikum zu berichten. Darüber hinaus wurden ihre Erfahrungen in Form eines Fragebogens eruiert (n=30).

Die Prozessbegleiterinnen (n=12) haben nach jedem Semester eine SWOT Analyse (Strengths, Weaknesses, Opportunities und Threats) ausgefüllt, die Ergebnisse wurden gemeinsam diskutiert und Verbesserungsmöglichkeiten für den nächsten Durchgang der PPS 4 erarbeitet. Die Auswertungen zu den angeführten Erhebungen liegen im Einzelnen vor.

In weiterer Folge des Artikels werden die Ergebnisse zur Beforschung der Studierenden-Portfolios aus dem WS 2021/22 dargestellt, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse beforscht wurden. Eine detailliertere Darstellung aller vorliegenden Ergebnisse würde dem Rahmen des Beitrages nicht gerecht werden. Mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2015) und Kuckartz & Rädiker (2022) werden das Forschungsdesign vorgestellt und die Ergebnisse der Analyse, entlang eines Kategoriensystems, bestehend aus vier Hauptkategorien und Unterkategorien, beschrieben. Zur Inhaltsanalyse wurden von 35 Studierenden, die im WS 2021/22 das Praktikum abgeschlossen haben, insgesamt 51 Portfolios analysiert.

3.1. Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse ist ein spezifisches Erhebungs- und Auswertungsverfahren mit dem Ziel, das Datenmaterial in einer Kategorienbildung zu subsumieren und damit das Material zu verdichten. Nach einer Sichtung des Materials wird ein System von Kategorien festgelegt, kodiert und klassifiziert. Diese Kategorien werden im Wechselverhältnis zwischen der Theorie

(den Fragestellungen) und dem konkreten Datenmaterial entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert, überarbeitet und in mehreren Durchgängen rücküberprüft. Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse stehen zwei Ansätze: Der deduktive Ansatz und der induktive Ansatz (Mayring, 2015). Bereits vorweg bestimmte Kategorien werden beim deduktiven Ansatz den Textstellen des Datenmaterials zugeordnet. Im Gegensatz dazu steht der induktive Ansatz, bei dem ohne vorweg festgelegte Kategorien Informationen aus dem vorhandenen Material gewonnen werden.

3.2. Die Analyse(schritte) und die Ergebnisse zur Inhaltsanalyse

Bei der vorliegenden Analyse handelt es sich sowohl um eine deduktive als auch um eine induktive Vorgehensweise (Mayring, 2015; Kuckartz & Rädiker, 2022). In einem ersten deduktiven Analyse-Schritt wurden ausgehend von den Portfolio-Reflexions-Vorgaben zum PPS-4-Praktikum die ersten beiden Hauptkategorien „Das Lernen der Schüler*innen“ und „Das Lernen der Studierenden“ gebildet. Die beiden weiteren Hauptkategorien „Die Methode der Lesson Study“ und „Die Bedeutung der Ausbildungslehrpersonen“ wurden induktiv, auf Grundlage des vorliegenden Datenmaterials gebildet und in mehreren Rückkoppelungsschleifen bearbeitet, geprüft und mit Subkategorien konkretisiert. Alle Textteile in den Portfolios wurden codiert, die Hauptkategorien und Subkategorien in mehreren Bearbeitungsschleifen zu einem Kategoriensystem zusammengefasst sowie die jeweilige „Stärke“ der Kategorien mit einer Zählung der markierten Einheiten bzw. Passagen³⁶ quantitativ bestimmt. Die 51 Portfolios wurden durchnummeriert und mit Seitenzahlen versehen. Die anschließende Tabelle gibt einen Überblick zu den Ergebnissen der Analyse mit den vier Hauptkategorien, der Anzahl der Passagen sowie den Subkategorien.

³⁶ Eine Textpassage, in weiterer Folge im Text als Passage benannt, kann eine Länge von einem Satz bis hin zu mehreren Seiten Text in den Portfolios der Studierenden bedeuten.

Hauptkategorien, Subkategorien & Anzahl der Passagen in den 51 Portfolios der Studierenden im WS 2021/22 mit jeweils einem Ankerbeispiel aus dem Datenmaterial

Hauptkategorie	Subkategorien	Gesamtanzahl der Textpassagen
Das Lernen der Schüler*innen	Individualisierung und Differenzierung Freiheiten beim Lernen geben	51
Das Lernen der Studierenden	Forschender Blick Teamarbeit Reflexion der Berufswahl Mut zum Experimentieren	81
Das Konzept der Lesson Study	Mehrwert der Methode Nachteile der Methode	70
Die Bedeutung der Ausbildungslehrpersonen	Habitus Verhältnis Freiheiten und Vorgaben Flexibilität	32

Tabelle 1: Kategoriensystem mit quantitativen Angaben zu den Textpassagen (eigene Darstellung)

3.3. Ergebnisse der Inhaltsanalyse nach den Kategorien

Die tabellarischen Darstellungen bilden die Grundlage für die weitere Beschreibung und Analyse der Haupt- und Subkategorien.

3.3.1. Das Lernen der Schüler*innen

51 Passagen in den Portfolios beziehen sich auf Erfahrungen, die mit dem Lernen der Schüler*innen in Zusammenhang stehen. Die Kategorie bildet mit zwei Unterkategorien, der „Individualisierung und Differenzierung“ und „Freiheiten beim Lernen“, die zweitstärkste Kategorie im vorliegenden Kategoriensystem.

Die Schwierigkeit, das Lernen der Schüler*innen nicht direkt beobachten zu können und dass Lehrpersonen anhand bestimmter Verhaltensweisen zu erkennen glauben, ob Schüler*innen lernen oder auch nicht, wurde von vielen Studierenden in den Reflexionen aufgegriffen, thematisiert und auch problematisiert. Die Studierenden betonen, dass sie durch die intensive Zusammenarbeit mit einem Fokuskind (pro Fach) sehr genau beobachten konnten, wie sich der Schüler, die Schülerin beim Lernen verhält und was

Schüler*innen in den Interviews selbst zu ihrem eigenen Lernen meinen. Die forschende Haltung der Studierenden hat dazu beigetragen, dass sich die Vorannahmen zum Lernen ihres Fokuskindes bestätigt haben, dass es aber immer wieder zu überraschenden Ergebnissen nach ihren Forschungsstunden gekommen ist.

Studierende beschreiben in den Portfolios die Beteiligung der Schüler*innen am Unterricht sowie den Lernfortschritt. Unterschiedliche Leistungsniveaus bei den Lernenden wurden ebenso wahrgenommen wie die Tatsache, dass der Prozess des Lernens auch sehr leise und passiv erfolgen kann. In weiteren Passagen beschreiben Studierende die Individualität beim Lernen jedes einzelnen Schülers, jeder einzelnen Schülerin. Es wird festgehalten, wie Lerntempi variieren und wie unterschiedlich die Schüler*innen auf Lernmethoden und Lernsettings reagieren. Auf diese spezielle Herausforderung muss die Lehrperson im Unterricht eingehen und damit die Bedeutung der Differenzierung und Individualisierung berücksichtigt werden. Ausgehend von dieser Erkenntnis sollen die für die Schüler*innen benötigten Lehrer*innen-Hilfestellungen beim Lernen ausgerichtet werden; nicht verstandene Aufgaben können zu Langeweile und zu einem Störverhalten der Schüler*innen führen; dasselbe Verhalten zeigt sich bei Schüler*innen, die die Aufgaben sehr rasch lösen und danach ebenfalls gelangweilt sind. Es wurde von den Studierenden beobachtet, dass extrovertierte Schüler*innen im Unterricht auffallen, sie sind im Unterricht präsent und im Blickpunkt der Lehrperson, gelten als interessiert, wissbegierig und lernfreudig. Stille Schüler*innen werden oft weniger beachtet, gehen im Unterrichtsgeschehen ihrer Beschreibung nach „unter“ und sind nicht am Radar der Lehrperson, die die ganze Klasse nicht gleichermaßen im Fokus haben kann. Für das Lernen der Schüler*innen ist ihrer Meinung nach entscheidend, dass sie von den Lehrpersonen Freiheiten beim Lernen bekommen, im Prozess des Lernens Mitsprache haben und ihre Vorlieben äußern können. Das fördert die intrinsische Motivation und erhöht die Lernbereitschaft und die Lernfreude bei den Schüler*innen. Schüler*innen sollen dabei vermehrt als Lernpartner*innen gesehen werden, die ein Mitspracherecht bei ihrem eigenen Lernen haben, mit dem Ziel, gemeinsam die Lernsituationen für Schüler*innen zu gestalten und dabei zu verbessern. Erwachsene sind ihren Beschreibungen nach oft in ihrer Welt, in ihren Ansichten und Beobachtungen verhaftet und können sich nicht in die Welt der Schüler*innen hineindenken; dabei werden eher neue Unterrichtsmethoden ausprobiert, bevor mit Schüler*innen gesprochen wird. Eine aus ihrer Sicht einfache Strategie, die aber noch viel zu wenig in der Praxis angewendet wird. Damit einher geht ein Vertrauen in die Schüler*innen, dass ihnen mehr zugemutet wird und das Lernen nicht immer von der Lehrperson übersteuert, überbetreut und in vielen Fällen auch gestört wird.

3.3.2. *Lernen der Studierenden*

Die Kategorie ist mit 81 Textpassagen die quantitativ stärkste Kategorie im vorliegenden Kategoriensystem und beinhaltet vier Unterkategorien – „Forschender Blick auf den Unterricht“, die „Teamarbeit“, die „Festigung der Berufswahl & Weiterentwicklung“ sowie den „Mut zum Experimentieren“. Aufbauend auf den Erfahrungen, die in den zuvor absolvierten Praktika gemacht wurden, liegt die Erkenntnis vor, dass der Fokus in diesem Praktikum bei den Schüler*innen und ihren Lernaktivitäten liegt. Studierende haben dabei die Bedeutung einer forschenden Haltung für sich und den Unterricht erkannt und beziehen diesen Mehrwert, der sich daraus ergibt, einerseits auf das Unterrichtsgeschehen, andererseits auf sich selbst als sich ständig weiterentwickelnde Lehrperson im Sinne ihrer Professionalisierung.

Es ist für Studierende von Bedeutung, den Unterricht für eine Weiterentwicklung zu reflektieren und sich darüber mit Kolleg*innen auszutauschen. Besonders hervorgehoben werden die Methoden des wissenschaftlichen Beobachtens und des Interviews, die viele neue Erkenntnisse für sie gebracht haben.

Studierende schreiben, dass sie auch als Lehrpersonen die forschende Haltung in Form von Forschungsstunden einnehmen möchten, weil damit wichtige Erkenntnisse zum Lernen aller Beteiligten sichtbar werden, die sie als eine Weiterentwicklung von Unterricht betrachten.

Zahlreiche Lernerfahrungen werden im Bereich der Teamarbeit reflektiert und beschrieben. Die Bedeutung von Teamarbeit für den Unterricht wird insgesamt als sehr positiv und bereichernd sowohl für das eigene Lernen als auch für das Lernen der Schüler*innen dargestellt. Der Mehrwert einer guten Teamarbeit wird in einem gegenseitigen Lernen, in den unterschiedlichen Herangehensweisen in der Unterrichtsvorbereitung, in der Umsetzung von Unterrichtsplanungen und in einer individuelleren Zusammenarbeit mit den Schüler*innen gesehen. Im letzten Praktikum ihres Studiums wird die eigene Berufswahl reflektiert. In allen Beschreibungen wird bestätigt, dass die Berufswahl die richtige Entscheidung war. Der Einstieg ins „richtige“ Berufsleben nach dem Studium wird mit Vorfreude erwartet. Die Gründe liegen dabei vor allem in der Freude und dem Spaß, mit Schüler*innen zusammenzuarbeiten und zu wissen, wie wichtig es für den Unterricht ist, zu experimentieren und den Mut zu haben, Neues auszuprobieren.

3.3.3. *Das Konzept der Lesson Study*

Die Kategorie mit insgesamt 70 Textstellen beinhaltet die beiden Unterkategorien „Mehrwert der Methode“ und die „Nachteile der Methode“. In den Portfolios der Studierenden wird Lesson Study als Professionalisierungsstrategie bezeichnet, die eine Antwort auf verschiedenste Unter-

richtssituationen aufzeigen kann. Lesson Study wird als Unterrichtsentwicklungskonzept bezeichnet, das für die Studierenden einen Unterricht zeigt, der charakterisiert ist von gemeinsamer Arbeit aller beteiligten Personen im Unterricht, mit dem Ziel, durch eine forschende Haltung den Unterricht zu beobachten, zu reflektieren, zu analysieren und damit die Weiterentwicklung von Unterricht zu forcieren. Für die Studierenden sind die Lesson Studies ein Konzept, das sie in ihrer zukünftigen Lehrer*innentätigkeit weiterhin einsetzen möchten. Die Nachteile in Bezug auf die Methode der Lesson Study und ihre Umsetzung im Praktikum werden in einer kritisch-konstruktiven Art und Weise beschrieben. Einen Grund für Frustrationen hat es in der Umsetzung aufgrund der Corona-Situation gegeben. Der Aufwand in der Planungsphase der Lesson-Study-Stunden war für einzelne Studierende sehr groß, und wenn sie mit der Planung fertig waren, wurde dann die Klasse zum Beispiel in Quarantäne geschickt und die Vorbereitungen mussten erneut überarbeitet und den neuen Gegebenheiten im Klassenzimmer angepasst werden. Weitere Kritikpunkte werden bezüglich des großen Zeitaufwands im Praktikum angeführt. Es braucht viele Absprachen mit den Kolleg*innen im Team, mit der Ausbildungslehrperson, eventuell mit den Fachdidaktiker*innen und den Prozessbegleiterinnen. Einige Studierende waren enttäuscht über die Ergebnisse ihrer eigenen Lesson Studies, begründet durch eine zu hohe Erwartungshaltung in der Planungsphase der Lesson Studies.

3.3.4. Die Bedeutung der Ausbildungslehrpersonen

Die vierte Kategorie zeigt mit 32 Textpassagen und den Unterkategorien „Habitus“, „Verhältnis Freiheit und Vorgaben“ und „Flexibilität“ die große Bedeutung der Ausbildungslehrpersonen für die Studierenden.

Der erfolgreiche Abschluss des Praktikums ist maßgeblich von den Ausbildungslehrpersonen abhängig, dementsprechend vielfältig sind die Ausführungen in den Reflexionen der Studierenden. Die Ausbildungslehrpersonen fungieren dabei für die Studierenden als wichtige „role models“, die in den meisten Fällen sehr positive Vorbilder darstellen. Vielfach wird mit großem Respekt und Anerkennung von der Arbeit der Ausbildungslehrpersonen in der Zusammenarbeit mit den Studierenden berichtet und über ihren Unterricht mit den Schüler*innen in den Klassen; Denkanstöße werden gegeben und neue Perspektiven und Erfahrungen für das Unterrichten aufgezeigt. Dabei ist den Studierenden eine Begegnung auf Augenhöhe mit ihrer Ausbildungslehrperson von großer Wichtigkeit und somit eine Haltung, die sie als kollegial bezeichnen. Beim Analysieren der Portfolios fällt auf, dass in der Betreuung von den Studierenden eine Balance zwischen Freiheiten geben und Vorgaben aufzeigen im Praktikum gewünscht wird, was von den Ausbildungslehrpersonen unterschiedlich

gelebt wird. Es werden einerseits die großen Freiheiten in der Planung und Umsetzung der Lesson Studies hervorgehoben und auch goutiert, andererseits wird aber auch Kritik an fehlenden Vorgaben und an der selbstständigen Vorbereitung der Lesson Studies geäußert.

4. Resümee und Weiterentwicklung des Konzepts

Die Begleitforschung zum Praktikum der PPS 4 hat bisher gezeigt, dass das Praktikum nach dem Konzept der Lesson Study ein für alle Beteiligten geeignetes Konzept für das Masterpraktikum der PPS 4 darstellt. Die Beforschung der Portfolios hat die zweite Forschungsfrage „Welche Praktikums-Erfahrungen werden von Studierenden in ihren Portfolios reflektiert?“ dahingehend beantwortet, dass die Studierenden sehr viele unterschiedliche, vorwiegend positive Praktikums-Erfahrungen in Bezug auf das Lernen der Schüler*innen und in Bezug auf ihr eigenes Lernen im Sinne einer Weiterentwicklung und Professionalisierung gemacht haben. Die Erfahrungen mit der Methode der Lesson Study wurden ausführlich in den Portfolios beschrieben und reflektiert; es wurden sehr gute Erfahrungen, aber auch Zweifel und Stolpersteine bei der Durchführung der Lesson Studies thematisiert. Die Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Ausbildungslehrpersonen wurden als zentrale Schnittstelle im Praktikum beschrieben, die den Studierenden Neues aufzeigen, ihnen mit einer bestimmten Haltung gegenüberreten, ihnen genug Freiräume bei der Planung und Umsetzung der Lesson Study belassen und doch bei Bedarf als Unterstützung zur Seite stehen. Dieses Forschungsergebnis bestätigt erneut, wie entscheidend es für eine qualitativ hochwertige Betreuung der Studierenden ist, dass Studierende an den Schulen von Lehrpersonen mit einer Mentoring-Ausbildung und speziell für die PPS 4 mit einer Lesson-Study-Ausbildung eingesetzt werden.

Die Durchführung der PPS-4-Fachpraktika nach dem Konzept der Lesson Study bedeutet einen sehr hohen Organisations- und Vernetzungsaufwand aller beteiligten Personengruppen. Erschwert wurde die Einführung des Praktikums durch die Corona-Pandemie, die eine große Flexibilitätsbereitschaft im Sinne einer Situationselastizität erfordert hat. Dem gegenüber stehen empirische Erkenntnisse und Ergebnisse zum Einsatz der Lesson Study in der Masterausbildung von Lehramtsstudierenden, die einen Professionalisierungszuwachs erkennen lassen. In diesem Zusammenhang hat sich gezeigt, dass in der Auseinandersetzung der Studierenden mit ihrem eigenen Lernen und dem Lernen der Schüler*innen die Intention der Junglehrpersonen darin besteht, die bestmöglichen Lernbedingungen für das Lernen der Schüler*innen in der Schule zu ermöglichen.

Literatur

- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Springer Verlag.
- Dudley, P. (2014). *Lesson Study. A Handbook*. Abgerufen am 15.06.2021 unter <http://lessonstudy.co.uk/lesson-study-a-handbook>.
- Elliott, J. (2012). Developing a science of teaching through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(2), 108-125.
- Fernandez, C. & Yoshida, M. (2009). *Lesson Study: A Japanese approach to mathematics teaching and learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Glassman, M. & Erdem, G. (2014). Participatory Action Research and its Meanings. *Adult Education Quarterly* 64(3), 206-221.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, übersetzt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Schneider Verlag Hohengehren.
- Isak, G. & Latschen, D. (2017). Lesson Studies – ein wirksames Konzept nachhaltiger Lehrer/innenfort- und Weiterbildung. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer, *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung* (S. 121-131). Studienverlag.
- Knoblauch, R. (2014). *Lesson Study – eine Form kooperativer und evidenzbasierter Unterrichtsreflexion*. Abgerufen am 12.06.2022 unter <http://www.lernensichtbarmachen.ch/2014/11/lesson-study-eine-form-kooperativer-und-evidenzbasierter-unterrichtsreflexion>.
- Knoblauch, R. (2017). Lesson Study. Kooperative Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens. *PÄDAGOGIK*, 2017 (3), 34-39.
- Krainz-Dürr, M. & Messner, H. (2018). Pädagog/innenbildung NEU unter Governanceperspektive. In P. Posch, F. Rauch & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Konrad Krainer (S. 149-164). Waxmann.
- Kuckartz, U. & Rädiker, St. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Auflage. Beltz.
- Lo, M. L. (2012). *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborgs Universitet.
- Mayring, Ph. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Auflage. Beltz.
- Mewald, C. & Rauscher, E. (Hrsg.) (2019). *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung. Pädagogik für Niederösterreich/ Band 7*. Studienverlag.
- Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule. *Übersicht über die Praktika und Begleitlehrveranstaltungen im Rahmen der PPS*. Abgerufen am von 5.10.2022 <https://www.ph-kaernten.ac.at/pps/sekundarstufe/pps-im-masterstudium/>.

Sprung, A. (2016). *Wissenschaft „auf Augenhöhe“? Partizipatives Forschen in der Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik*. Abgerufen am 15.04.2020 von https://pdfs.semanticscholar.org/9444/e4a44a3ed508c8ffcf0f1111e6d6ec30a47f.pdf?_ga=2.163832439.912103528.1586934968-1427650396.1586934968.

Stockmann, R. (2006). *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Leske+Budrich.

Sozialer und gesellschaftlicher Bereich

Reflexive Erkenntnisgewinne in der Partizipativen Sozialforschung durch gegenstandsbezogene Gruppendiskussionen entlang von Validitätskriterien. Ein Beispiel aus der Forschungspraxis

Thomas Wilke

Abstract

In der empirischen Sozialforschung hat die Partizipative Sozialforschung weiterhin mit erheblichen Anerkennungsproblemen zu kämpfen. Von Kritiker*innen wird dabei ins Feld geführt, dass in der Partizipativen Sozialforschung Gütekriterien häufig inkonsequent oder intransparent zur Anwendung kommen. Vor diesem Hintergrund zeigt der Artikel anhand eines Forschungsprojekts auf, wie Gütekriterien durch Gruppendiskussionen entlang von Validitätskriterien angelegt werden können, ohne dabei die grundlegenden Paradigmen der Partizipativen Sozialforschung aufzugeben und an der Methode der Partizipation stringent festzuhalten. Es wird gezeigt, dass das vorgeschlagene Prozedere das Grundproblem zur Überprüfung der Güte zu lösen vermag und sich daraus weitere Möglichkeiten für den Forschungsprozess ergeben.

1. Einleitung

Partizipative Sozialforschung kann als Oberbegriff für verschiedene Ansätze verstanden werden, bei denen die von einem sozialen Problem betroffenen Gruppen an dem Forschungsprozess mit dem Ziel beteiligt werden, Aktionen und sozialen Wandel herbeizuführen (Cargo & Mercer, 2008, S. 326; Vaughn & Jacquez, 2020, S. 1).³⁷ Bei der Durchführung von partizipativen Forschungsprojekten werden sowohl qualitative als auch quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung genutzt (z. B. von

³⁷ In dem vorliegenden Artikel wird der Begriff Partizipative Sozialforschung als Oberbegriff für verschiedene partizipative Ansätze verwendet. Damit soll in Anlehnung an von Unger (2014, S. 3) stärker die Partizipation anstelle der Aktion im Forschungsprozess betont werden. Die Verwendung des Begriffs der Partizipativen Sozialforschung steht im Gegensatz zum angelsächsischen Diskurs, in dem i.d.R. Aktionsforschung („action research“) als Sammelbegriff für diverse partizipative Ansätze verwendet wird (ebd.). Nichtsdestoweniger steht die Partizipative Sozialforschung in der Tradition der Aktionsforschung, wie sie von Kurt Lewin (1946) in ihren Grundsätzen beschrieben worden ist (von Unger, 2014; von Unger, Block & Wright, 2007). Lewin (1946) schlug vor, Praxis und Forschung miteinander zu verbinden, um Lösungen für soziale Probleme zu finden.

Unger, 2012; Wright, Block & von Unger, 2008). Da sich deren Methodologien aufgrund der epistemologischen Grundannahmen und der daraus abgeleiteten theoretischen Zugänge von jener der Partizipativen Sozialforschung unterscheiden (vgl. Crotty, 1998), müssen zwangsläufig auch die Bewertungskriterien für Partizipative Forschungsarbeiten verschieden sein. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Partizipative Sozialforschung nicht nur nach wissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern auch nach praxisbezogenen Ergebnissen strebt (vgl. von Unger, 2012, 2014).

Weitgehender Konsens unter partizipativ Sozialforschenden besteht dahingehend, dass auch an ihren Forschungsprojekten Validitätskriterien angelegt werden müssen. Welche Validitätskriterien wie und durch wen im Forschungsprozess angelegt werden sollten, ist Gegenstand von intensiven Debatten und wird in der Praxis von den Forschenden unterschiedlich gehandhabt.

Vor diesem Hintergrund stellte ich mir im Zuge meines Forschungsprojektes „Sexualpädagogik im Kindergarten“ die Frage, wie Gütekriterien an das von mir geleitete Projekt angelegt werden können, ohne dabei die grundlegenden Paradigmen der Partizipativen Sozialforschung aufzugeben und an der Methode der Partizipation stringent festzuhalten. Anhand eines abgeschlossenen Forschungsprojekts möchte ich darstellen, wie das Grundproblem zur Überprüfung der Güte des Projekts gelöst wurde und welche Möglichkeiten sich für den weiteren Forschungsprozess ergeben können.

In *Abschnitt 2* wird ein kurzer Überblick über die Bedeutung der Gütekriterien in der Partizipativen Sozialforschung gegeben. Der Hauptteil, der *Abschnitt 3*, ist in zwei Teile gegliedert: In *3.1* wird die Methodik des Partizipativen Forschungsprojektes vorgestellt, mit welcher die Güte des Forschungsprojekts ermittelt wurde. In *3.2* wird skizziert und diskutiert, welche Erkenntnisse aus der methodischen Vorgehensweise gezogen werden und welche Möglichkeiten sich daraus für einen neuen Projektzyklus oder Aktionen ergeben können. *Abschnitt 4* fasst den Beitrag zusammen und diskutiert die Erkenntnisse.

2. Hintergrund: Zur Bedeutung von Gütekriterien in der Partizipativen Sozialforschung

Diskussionen um die Güte von Forschungsprojekten sind keineswegs ein Problem der Partizipativen Sozialforschung allein, vielmehr wird auch in der qualitativen Sozialforschung seit Dekaden darüber debattiert, welche Bewertungskriterien an Forschungsprojekte angelegt werden sollten (vgl. Breuer, 1996, S. 36ff.; Breuer & Reichertz, 2001; Flick, 2017). Vergleichbar wie in der qualitativen Forschung (vgl. Flick, 2017, S. 487 ff.) wird seitens von Institutionen, Wissenschaftler*innen, Beteiligungsgruppen oder Beobachtenden besonders dann die Güte von Partizipativer Sozialforschung in Zweifel gezogen, wenn Außenstehende die Erkenntnisse und Ergebnis-

se mit Skepsis betrachten (wollen). Oftmals wird das Projekt zur Gänze infrage gestellt, sämtliche Erkenntnisse und Ergebnisse eingeschlossen. In wissenschaftlichen Zusammenhängen hat die Partizipative Sozialforschung mit ihrem Forschungsansatz ohnehin mit erheblichen Anerkennungsproblemen zu kämpfen (z. B. Bergold & Thomas, 2012; Cook, 2012). Im Wissenschaftsbetrieb besteht eine Strategie darin, partizipative Ansätze aufgrund ihres wissenschaftstheoretischen Ansatzes und ihres Verhältnisses zu politischen Interessen als Ideologie darzustellen, um sie auf diese Weise ihrer wissenschaftlichen Grundlage zu berauben.³⁸

Das Ziel der Partizipativen Sozialforschung, neben der Erklärung und Beschreibung der sozialen Wirklichkeit auch transformatorische und emanzipatorische Prozesse in Gang setzen zu wollen, also die soziale Wirklichkeit zu *verändern*, wird besonders kritisch beäugt. Zweifelsfrei hat die Partizipative Sozialforschung auch selbst zu ihrem sozialen Ausschluss beigetragen, da in vielen Forschungsprojekten die angewendeten Gütekriterien nicht konsequent angelegt bzw. nicht transparent gemacht werden. Dies hat zur Folge, dass „es teilweise schwierig ist, die Güte und Seriosität von partizipativen Projekten einzuschätzen“ (Bergold & Thomas, 2012, S. 23). Dabei reichen die Diskussionen in der Partizipativen Sozialforschung über Qualitätskriterien mindestens bis in die 1970er Jahre zurück. Heinz Moser (vgl. 1975, S. 122ff.) forderte damals eine starke Abgrenzung der Aktionsforschung gegenüber den positivistischen Paradigmen und unterbreitete einen Vorschlag zur Bestimmung der Güte. Seitdem wird unter aktiven Partizipativen Sozialforscher*innen nicht in Frage gestellt, dass Gütekriterien angelegt werden müssen. Vielmehr wird darüber diskutiert, *wer welche Gütekriterien* und *in welcher Form* anlegt und *wie sie transparent* gemacht werden sollten. Im deutschsprachigen Raum wurde infolge dieser Diskussionen zunehmend der Begriff der Partizipativen Sozialforschung anstatt von Aktionsforschung verwendet. Damit sollte der Eindruck ver-

³⁸ In den 1970er Jahren beschrieb Ornauer (1978, S. 12) dies im Zusammenhang mit der Aktionsforschung, einem Ansatz, der zur Partizipativen Sozialforschung gezählt werden kann und der den sozialen Wandel und transformatorischen Charakter der Forschung stark betont, diesen Prozess als „Strategie der Ausschließung“: „Die (...) Strategie besteht darin, der Aktionsforschung den Wissenschaftscharakter abzusprechen, da sie die überlieferten Normen der empirischen Sozialforschung nicht unkritisch und zum Teil gar nicht übernimmt. Durch ihre Ablehnung des sozial- und subjektneutralen Wahrheitsbegriffs begibt sie sich in die Gefahr ‚falscher‘ Ergebnisse und hört damit auf unbestechliche Wissenschaft zu sein. Dieses Urteil der traditionellen Sozialwissenschaften liefert der Machtelite und der Wissenschaftsbürokratie die Argumente, die gegebenenfalls gegen die Aktionsforschung und ihre Finanzierung eingesetzt werden können.“ Die Strategie kann zweifelsfrei auf die gesamte Partizipative Sozialforschung verallgemeinert werden, auch wenn durch die Verwendung des Begriffs „Partizipative Sozialforschung“ dem entgegen gewirkt werden soll (von Unger, 2014, S. 3). Angesichts des Bedeutungsgewinns der Partizipativen Sozialforschung in den letzten Jahrzehnten kann die Strategie jedoch als weitgehend gescheitert betrachtet werden.

mieden werden, dass der Forschungsprozess als purer „Aktionismus oder Aktivismus“ (von Unger, 2014, S. 3) missverstanden wird und der Partizipativen Sozialforschung Legitimität und Akzeptanz verschafft werden. Vor dem Hintergrund dieser Debatte zu den Gütekriterien gibt es mittlerweile eine kaum überschaubare Bandbreite an Vorschlägen zu Gütekriterien in der Partizipativen Sozialforschung (vgl. z. B. Herr, 2005, S. 49ff.; International Collaboration for Participatory Health Research, 2013, S. 19f.; Ledwith, 2013, S. 59f.; Waterman et al., 2001, S. 48ff.). Die unterschiedlichen Vorschläge, die je nach wissenschaftlichem Feld sehr verschieden ausfallen, sind historisch gewachsen und liegen mitunter divergierenden Wert- und Normensystemen zugrunde, weshalb Bergold und Thomas (2012) vorschlagen, dass diejenigen Gütekriterien angelegt werden sollten, die dem Kontext sowie den Strukturen des wissenschaftlichen Feldes entsprechen, in denen das Projekt durchgeführt wird, sodass die Gütekriterien zum Gegenstand des Projekts passen und die Ergebnisse im Feld weitreichende Akzeptanz erfahren können.

3. Methode zur Bestimmung von Gütekriterien und Erkenntnisse in einem Partizipativen Sozialforschungsprojekt

Im Folgenden werden die Methodik, mit welcher die Validität in einem Forschungsprozess bestimmt wurde, sowie die aus dem Verfahren gewonnenen Erkenntnisse vorgestellt und diskutiert.

3.1. Methodische Umsetzung zur Bestimmung der Güte in der Forschungspraxis

Das Forschungsprojekt „Sexualpädagogik im Kindergarten“ wurde von mir gemeinsam mit einem Elternteil, einer Erzieherin und einem Sexualpädagogen durchgeführt. Am Ende des Projektzyklus (vgl. Wright, Block & von Unger, 2008), also nach der gemeinsamen Auswertung und Interpretation der von den Teilnehmenden in ihrer Arbeits- und Lebenswelt erhobenen Daten und der gemeinsamen Reflektion zur Gewinnung lokalen Wissens, wurden alle an dem Forschungsprozess Beteiligten gefragt, ob sie zu einer abschließenden Gruppendiskussion bereit wären, welche die Validität des Forschungsprojektes abschließend eruieren würde. In Vorbereitung auf die Gruppendiskussion sichtete ich diverse Publikationen bezüglich der Gütekriterien. Die Entscheidung fiel auf jene der *International Collaboration for Participatory Health Research* (ICPHR, 2013, S. 19f.). Die Gütekriterien schienen mir aufgrund des Gesundheitsbezugs des Forschungsprojekts am passendsten und deckten meines Erachtens auch alle inkludierten relevanten Dimensionen ab. Die ICPHR legt sieben Gütekriterien mit Kurzbeschreibungen vor, mit denen die Validität der Forschung, das heißt die

Gültigkeit, bewertet werden kann: Partizipative Validität, Intersubjektive Validität, Kontextspezifische Validität, Katalysatorische Validität, Ethische Validität, Empathische Validität (vgl. Tabelle 1).

Für die praktische Umsetzung der Ermittlung der Validität wandelte ich die Erläuterungen der Validitätskriterien der ICPHR (2013, S. 20) in offene Fragen um, entlang derer die Diskussion geführt werden konnte. Die Fragen konzipierte ich dabei so, dass sie den Gegenstand und Sinn des Validitätskriteriums möglichst genau treffen. Zusätzlich erstellte ich Stimulierungsfragen, mit denen nicht nur die Diskussion gesteuert, sondern vor allem differenzierte Aussagen, Beispiele aus der Forschungspraxis sowie Verbesserungsvorschläge generiert werden konnten, die durch bloße Äußerungen und Diskussionen der Teilnehmenden zur Leitfrage so mit aller Wahrscheinlichkeit nicht zustande kommen würden (vgl. Tabelle 1).

Die Diskussion wurde in der letzten Sitzung des Projektzyklus durchgeführt und auf Tonband aufgenommen. Diskussionsgegenstand war dabei der *gesamte* gemeinsam durchlaufene Forschungsprozess, sodass die Mitforschenden reflexiv und retrospektiv auch zu einzelnen Phasen des Forschungsprojektes Bezug nehmen konnten. Ich übernahm als „Projektleiter“ bei der Gruppendiskussion die Rolle der Moderation und stellte sicher, dass alle Mitforschenden ihre Positionen und Auffassungen gleichberechtigt einbringen konnten und sich zu jeder Leitfrage äußerten. Gemeinsamkeiten, aber insbesondere Meinungsverschiedenheiten und Widersprüche der Beteiligten wurden von mir aufgegriffen, um Dialog zu gewährleisten und somit transformatives Lernen³⁹ zu ermöglichen (vgl. Freire, 1973; ICPHR, 2013).

Die auf Tonband aufgenommene Gruppendiskussion wurde anschließend transkribiert. Aufgrund der Beendigung des Forschungsprojektes wertete ich die Daten der Gruppendiskussion in Anlehnung an die Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2018; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013; Nohl, 2012) aus, um zu einem vertieften und reflektierten Verständnis über die Validität des Forschungsprojekts zu gelangen.

Anzumerken ist, dass die generelle Vorgehensweise zwar vorab von sogenannten „Critical Friends“⁴⁰ wertgeschätzt wurde und auf generelle Zu-

³⁹ In Anlehnung an Freire (1973) kann unter transformativem Lernen der Emanzipationsprozess von Individuen und Gruppen verstanden werden, der zu sozialem Wandel führt. Transformatives Lernen erfolgt durch Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden, wobei die Beteiligten durch kritisches Denken sowie Reflektion und Perspektivwechsel die eigenen habituellen Vorannahmen über die soziale Wirklichkeit sowie die eigene soziale Situation in Frage stellen und anschließend gemeinsam in Aktion treten, um sozialen Wandel herbeizuführen.

⁴⁰ Unter „Critical Friends“ können Personen verstanden werden, die Partizipative Sozialforschungsprojekte begleiten. Sie ermöglichen, dass Sozialforschende die eigene Arbeit reflektieren können, und geben den Forschenden Ratschläge für den weiteren Forschungsprozess.

stimmung stieß, die in der *Tabelle 1* angeführten Frageformulierungen jedoch im Nachhinein von ihnen kritisiert wurden. Sie seien teilweise suggestiv und würden die Antworten von Co-Forschenden bereits in bestimmte Richtungen lenken, sodass diese nicht „frei“ und „neutral“ antworten könnten. In der Situation der Gruppendiskussion zeigte sich das nicht. Die Lesenden sind an dieser Stelle eingeladen, sich ein eigenes Urteil zu bilden, indem sie die von mir oder den Critical Friends vorgeschlagenen Formulierungen übernehmen, ergänzen oder umformulieren. So betrachtet sollen die präsentierten Vorschläge in erster Linie zum kritischen (Weiter-)Denken anregen.

Folgende Umformulierungen wurden von den Critical Friends vorgeschlagen:

Partizipative Validität: „Welche Teile oder Aspekte des Projekts findet ihr partizipativ?“ (Stimulierungsfrage: „Wie würdet ihr die Teilnahme verbessern?“)

Intersubjektive Validität: „Wie bewertet ihr die Glaubwürdigkeit und Sinnhaftigkeit des Projekts in Hinblick auf die Beteiligung unterschiedlicher Perspektiven?“

Katalysatorische Validität: „Inwieweit war die Forschung zur Verbesserung eurer (Arbeits- oder Lebens-) Situation förderlich oder hinderlich?“

Emphatische Validität: „Inwieweit hat die Forschung Emphathie zwischen einerseits euch Mitforschenden und andererseits zwischen euch und den Beforschten ermöglicht?“⁴¹

⁴¹ Den Ansatz und die Fragen habe ich bei einer der Berliner Werkstätten für Partizipative Sozialforschung der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin vorgestellt. Die Kolleg*innen Schaefer, Bär und Lettner (vgl. 2023, S. 96f.) haben meinen Ansatz aufgegriffen und für einen Fragebogen weiterentwickelt, den sie Ko-Forscher*innen vorlegen.

Die Ko-Forscher*innen sollen bei dem Fragebogen ihre Zustimmung auf einer 6-stufigen Skala eintragen. Ihre Fragen lauten: „Ich konnte die Entscheidung aktiv beeinflussen“; „Das Ergebnis berücksichtigt meine Perspektive und ist für mich glaubwürdig und sinnvoll“; „Die Situation vor Ort und die durch meinen Alltag geprägten Möglichkeiten wurden berücksichtigt“; „Durch die Ergebnisse werden mir neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet“; „Die Ergebnisse und ihre mögliche Umsetzung sind ethisch vertretbar und gerecht“; „Das Einfühlungsvermögen und Verständnis untereinander wurden erhöht“.

Validitätskriterium nach ICPHR	Beschreibung des Validitätskriteriums nach ICPHR (2013, S. 20)	Fragen für die Gruppendiskussion: „Erzählt doch mal...“	Ggf. Stimulierung
<i>Partizipative Validität</i>	Beschreibt, wie weit das volle partizipative Potenzial aller Beteiligten im Rahmen des Forschungsprozesses realisiert wird.	Inwieweit fandet ihr unser Projekt partizipativ?	War das durchgängig der Fall? Wann (nicht)? Warum (nicht)? Wie hätte die Forschung partizipativer realisiert werden können?
<i>Intersubjektive Validität</i>	Sagt aus, für wie glaubwürdig und sinnvoll die Beteiligten unter Berücksichtigung ihrer verschiedenen Perspektiven die Forschung halten.	Für wie glaubwürdig/bedeutend haltet ihr unsere Forschung, bei der verschiedene Perspektiven berücksichtigt werden?	An welchen Stellen ist die Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven weniger sinnvoll und/oder glaubwürdig? Warum (nicht)?
<i>Kontextspezifische Validität</i>	Bewertet, inwiefern die Forschung den lokalen Kontext berücksichtigt.	Inwieweit berücksichtigte unsere Forschung euren (Lebens- bzw. Arbeits-) Alltag?	Warum (nicht)? Wie hätte unsere Forschung euren lokalen Kontext/(Lebens- bzw. Arbeits-) Alltag stärker berücksichtigt können?
<i>Katalysatorische - Validität</i>	Ist ein Maß dafür, wie weit die Erforschung einer Handlung zur Verbesserung der Situation der Beteiligten beiträgt.	Inwieweit verbesserte die Forschung eure (Lebens- bzw. Arbeits-) Situation?	Warum (nicht)? Was war förderlich/hinderlich? Was sollte perspektivisch geschehen?
<i>Ethische Validität</i>	Beurteilt, ob die Forschung und auch die Veränderungsprozesse gerecht und ethisch vertretbar sind.	Inwieweit sind eurer Meinung nach die Ergebnisse und Veränderungsprozesse gerecht und ethisch vertretbar?	Warum (nicht)? Wie hätte der Prozess ethischer/gerechter gestaltet werden können?
<i>Empathische Validität</i>	Beschreibt, wie sehr die Forschung die Empathie der Beteiligten füreinander stärkt.	Inwieweit hat die Forschung die Empathie zwischen einerseits euch Mitforschenden und andererseits zwischen euch und den Interviewten gestärkt?	Warum (nicht)? Was war schwierig/leicht? Wie geht ihr zukünftig mit Problem X / mit Person X um?

Tabelle 1: Validitätskriterium nach ICPHR und Gruppendiskussionsfragen Gewonnene Erkenntnisse: Gegenstandsbezogene Erkenntnisse, Qualität und Limitationen des Forschungsprojektes

Bereits im Laufe der Diskussion zeigte sich, dass das Erhebungsinstrument (der Leitfaden für die Gruppendiskussion) geeignet ist, um Erkenntnisse über das Projekt und dessen Limitationen hervorzubringen. Dadurch, dass verschiedene Dimensionen der Validität in der Diskussion angesprochen werden, wird es den Beteiligten ermöglicht, in strukturierter und dialogischer Form über die Forschung nachzudenken und zu reflektieren. Das im Zuge der gegenstandsbezogenen Gruppendiskussion gesammelte Datenmaterial war facettenreich und reichhaltig und brachte „neue“ Erkenntnisse.

Zum Beispiel führte die Diskussion zur „Partizipativen Validität“ zu ausführlichen differenzierten Ausführungen. Alle Teilnehmer*innen empfanden das Projekt aufgrund der gemeinsamen Planung, Durchführung und Evaluation „sehr partizipativ“. Es zeigte sich jedoch, dass theoretische Konzepte wie die Stufenleiter (vgl. Wright, Block & von Unger, 2008, S. 11ff.) zu kurz greifen, um die Partizipation im gesamten Forschungsprojekt beurteilen zu können. Von einer beteiligten Person wurde angeführt, dass unterschiedliche „Dimensionen“ von Partizipation in den einzelnen Phasen berücksichtigt werden müssten (z. B. Auswahl der Forschungsthemen und -methoden oder auch Interpretation), da in unterschiedlichen Phasen die Partizipation variieren könne. Dieses Argument wurde von den anderen aufgegriffen, die diesen Aspekt kommunikativ validierten. Die geführte Diskussion war in dieser Tiefe unerwartet, da bereits in der Gruppe über Partizipation innerhalb des Projekts ausführlich debattiert wurde. Die Diskussion um den Beteiligungsgrad ist ein gutes Beispiel dafür, wie Erkenntnisse eines Einzelnen und der Gruppe aus dem Forschungsprojekt im Diskussionsprozess allen Beteiligten zugänglich gemacht wurden und Wissen geteilt und erweitert wurde. Im Übrigen erreichte die Diskussion hinsichtlich aller Gütekriterien (und nicht nur hinsichtlich der „Partizipativen Validität“) eine erfreuliche Tiefe.

Die Durchführung von gegenstandsbezogenen Gruppendiskussionen im Forschungsteam entlang der Validitätskriterien vermeidet, dass Sozialforschende eventuell unzutreffend und voreilig die Validität des Forschungsprojektes bewerten (vielleicht sogar aus einer anderen methodologischen Perspektive heraus), sondern stringent dem partizipativen Paradigma folgen. Auf diese Weise stellt die Gruppendiskussion entlang von Validitätskriterien einen Ansatz dar, mit dem Sozialforschende und die Mitforschenden gleichermaßen nicht nur ihre selbst angenommenen Wahrheiten infrage stellen, sondern auch die Limitationen und Positionen der Forschung herausgearbeitet werden können.

Auf diese Weise offenbarte sich in der Gruppendiskussion die begrenzte Perspektive aller Beteiligten (inklusive meiner eigenen Sichtweise) und des gesamten Teams auf den Forschungsgegenstand. So reflektierte beispielsweise

se die Erzieherin die durch das Forschungsprojekt erreichte Situation folgendermaßen: „Mir ist nicht nur bewusst geworden, was wir alles nicht machen (im Bereich Sexualpädagogik im Kindergarten, Anm. T.W.), sondern vor allem, was wir bereits alles machen.“ Der mitforschende Sexualpädagoge sagte im Rahmen der Diskussion der „Empathischen Validität“: „Vielleicht haben wir (Sexualpädagogen, Anm. T.W.) auch bloß immer das Gefühl, als würden die (die Erzieher*innen, Anm. T.W.) nichts in dem Feld machen. Aber die müssen ja ein sehr großes Feld abdecken und Sexualität ist dann vielleicht doch nur ein kleiner Teil, der uns vielleicht, weil wir Sexualpädagogen sind, wichtiger erscheint als andere Felder.“

Die Gruppendiskussion als Methode zur Bestimmung der Projektqualität ermöglichte, was Cook (2009, S. 282) als „messy area“ beschrieben hat, nämlich einen kritisch-reflektiven Dialog, der verschiedene Positionen und Ansichten zutage bringt und durch Irritation neue Erkenntnisse, Perspektiven und Empathie generiert:

The “messy area” can (...) be framed as a communicative space where participants delve into individual and collaborative understanding to disturb current knowing. It is a place where expert (practitioner) knowledge, experience, judgement, creativity and intuition are used to embrace multiple and new ways of seeing.

Die im Zuge der Diskussion entstandene Gruppendynamik erlaubte es, die Auswirkungen der Limitationen auf die Ergebnisse und Erkenntnisse diskursiv sichtbar zu machen und zu verstehen. Durch die Perspektiventriangulation verdichteten sich Güte und Limitationen mehr und mehr – trotz aller Widersprüchlichkeiten – zu einem Gesamtbild. Das wiederum bot neue Anlässe für eine erneute inhaltliche Reflektion und regte intensive Dialoge über notwendige Veränderungsprozesse an. Ein gutes Beispiel hierfür ist die Diskussion darüber, inwieweit die Beteiligung von Kindern an einem Forschungsprojekt zur Sexualpädagogik im Kindergarten ethisch vertretbar und inhaltlich sinnvoll wäre. Die Diskussion kam beim Kriterium „Partizipative Validität“ auf, wurde aber bei der „Ethischen Validität“ vertieft. Deutlich wurden Konfliktlinien und Gemeinsamkeiten zwischen den Beteiligten, da Angstsznarien hinsichtlich möglicher Reaktionen von Eltern genauso thematisiert wurden wie das Recht der Kinder, sich an Fragen zu beteiligen, die sie selbst betreffen. Es wurde deutlich, dass im Rahmen des Forschungsprojektes eine relevante Gruppe, die eventuell zumindest punktuell bzw. zu bestimmten Themen oder Fragen hätte einbezogen werden können, nicht mit beteiligt worden war, nämlich die der von sexualpädagogischen Maßnahmen tangierten Kinder. Die Debatte führte dahingehend zur kommunikativen Validierung, dass alle Beteiligten der Meinung waren, dass es das gesellschaftliche Bild von Kindersexualität und Sexualpädagogik ist, weshalb bei der Frage der Partizipation von Kindern am Forschungsprozess Zurückhaltung und Vorsicht geboten sei. Hinsichtlich beider Themenfelder herrschten Unwissenheit und kulturelle Vorstellungen in der Gesellschaft vor, so-

dass die Themen bei Eltern und Erzieher*innen Unsicherheiten und Ängste hervorriefen. Nach Ansicht der Beteiligten seien Aufklärung und kultureller Wandel notwendig, um in Zukunft auch Kinder in Forschungsprojekte einbeziehen zu können, selbst bei scheinbar heiklen und intimen Themen wie kindlicher Sexualität und Sexualpädagogik.

Die im Rahmen der Gruppendiskussion erhobenen Daten können durch qualitative Methoden der Datenanalyse und Interpretation für den weiteren Forschungsprozess vielfach nutzbar gemacht werden, zum Beispiel bei der Inhaltsanalyse oder der Objektiven Hermeneutik. Im Rahmen des diskutierten Forschungsprojektes wurden sie genutzt, um mithilfe der Dokumentarischen Methode die Orientierungsrahmen von einzelnen Mitforschenden und der Gruppe zu rekonstruieren. Die Orientierungsrahmen geben Auskunft darüber, wie die mit den Validitätskriterien zusammenhängenden Themen und Probleme von den Mitforschenden und vom gesamten Forschungsteam verarbeitet wurden. So zeigten sich deutliche Unterschiede dahingehend, wie kindliche Sexualität, Sexualpädagogik und Elternarbeit von den Beteiligten verstanden werden. In größeren Projekten ließen sich durch eine systematische komparative Analyse und Interpretation mit der Dokumentarischen Methode herausarbeiten, welche habituellen Muster der Verarbeitung die Grundlage bilden. Oder, mit anderen Worten: welche Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmuster den Co-Forscher*innen bei ihrer Deutung und Interpretation des Gegenstandes und der sozialen Wirklichkeit zugrunde liegen. Eine Typenbildung (z. B. sinn- oder soziogenetisch) könnte in diesem Zusammenhang Erfolg versprechend sein, um die Bearbeitungsvielfalt der Themen und Probleme der Teilnehmenden herauszuarbeiten oder darzustellen, „in welchen sozialen Zusammenhängen und Konstellationen die typisierten Orientierungsrahmen stehen“ (Nohl, 2012, S. 52).

Die Ergebnisse bilden eine gute Grundlage für einen neuen Forschungszyklus. Für den Fall, dass ein erneuter Projektzyklus in der gleichen Teamzusammensetzung geplant sein sollte, wäre es zu begrüßen, wenn die Erkenntnisse zum Auftakt des neuen Projektzyklus vorgestellt und diskutiert werden, da sich aus ihnen neue Forschungsgegenstände ableiten lassen. Die Ergebnisse können auch eine gute Grundlage für die Durchführung einer gemeinsamen Aktion bilden, da im Zuge der Diskussion um die „Katalysatorische Validität“ entsprechende Notwendigkeiten und Perspektiven diskutiert werden.

4. Zusammenfassung und Diskussion

Angesichts der oftmals fehlenden Akzeptanz von Partizipativer Sozialforschung im Wissenschaftsbetrieb ist es zwingend notwendig, dass Gütekriterien nicht nur an Forschungsprojekte angelegt, sondern vor allem in Publikationen transparent gemacht werden.

Eine Gruppendiskussion entlang von Validitätskriterien stellt dabei eine geeignete effektive Methode dar, um die Nachvollziehbarkeit und Güte eines Forschungsprojektes umfassend und differenziert festzustellen und neue

Veränderungsprozesse in Gang zu setzen. Die Methode steht im Einklang mit den grundlegenden Paradigmen der Partizipativen Sozialforschung, insbesondere dem partizipativen Element. Die Bewertung der Forschung bleibt dem Team und nicht dem „Projektleiter“ oder anderen Sozialforscher*innen überlassen, sondern erfolgt durch alle Mitforschenden. Das Verfahren ermöglicht es, die Limitationen und Schwierigkeiten, aber auch die Solidität und den Erfolg des Forschungsprojektes deutlich herauszuarbeiten. Die Erkenntnisse eines Einzelnen und der Gruppe aus dem Forschungsprojekt werden im Diskussionsprozess nicht nur allen Beteiligten zugänglich gemacht, sondern auch kommunikativ im Forschungsteam validiert (vgl. z. B. Flick, 2017, S. 495; Kvale, 1995a, 1995b; Steinke, 2017). Da die vorgeschlagene Gruppendiskussion als Teil der Reflektion des gesamten Forschungsprozesses verstanden werden kann, eignet sie sich insbesondere als Ausgangspunkt eines neuen Projektzyklus oder einer gemeinsamen Aktion.

Literatur

- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 13(1), Art. 30.
- Bohnsack, R. (2018). Milieu als Erfahrungsraum. In S. Müller & J. Zimmermann (Hrsg.), *Milieu-Revisited: Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse* (S. 19-52). Springer VS.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 9-32). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Breuer, F. (1996). Theoretische und methodologische Grundlinien unseres Forschungsstils. In F. Breuer (Hrsg.), *Qualitative Psychologie: Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils* (S. 14-40). Westdeutscher Verlag.
- Breuer, F., & Reichertz, J. (2001). Wissenschafts-Kriterien: Eine Moderation. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol 2, No 3 (2001): Qualitative Methods in Various Disciplines II: Cultural Sciences. <https://doi.org/10.17169/FQS-2.3.919>
- Cargo, M., & Mercer, S. L. (2008). The Value and Challenges of Participatory Research: Strengthening Its Practice. *Annual Review of Public Health*, 29(1), 325-350. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.29.091307.083824>
- Cook, T. (2009). The purpose of mess in action research: Building rigour though a messy turn. *Educational Action Research*, 17(2), 277-291. <https://doi.org/10.1080/09650790902914241>
- Cook, T. (2012). Where Participatory Approaches Meet Pragmatism in Funded (Health) Research: The Challenge of Finding Meaningful Spaces.

- Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), Art. 18.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage Publications.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (Originalausgabe, 8. Auflage). Rowohlt.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten* (3. Aufl., 10.-12. Tsd). Kreuz-Verl.
- Herr, K. (2005). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. SAGE Publications.
- ICPHR – International Collaboration for Participatory Health Research. (2013). *Position Paper 1: What is Participatory Health Research? Version: Mai 2013*. International Collaboration for Participatory Health Research. http://www.icphr.org/uploads/2/0/3/9/20399575/ichpr_position_paper_1_definition_-_version_may_2013.pdf
- Kvale, S. (1995a). Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (2. Aufl., S. 427-432). Beltz/PVU.
- Kvale, S. (1995b). The Social Construction of Validity. *Qualitative Inquiry*, 1(1), 19-40. <https://doi.org/10.1177/107780049500100103>
- Ledwith, M. (2013). Emancipatory Action Research as a Critical Living Praxis: From Dominant Narratives to Counternarratives. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2nd ed, pp. 49-62). SAGE.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Moser, H. (1975). *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften* (1.-3. Tsd.). Kösel-Verlag.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ornauer, H. (1978). Gesellschaftliche Realität und Aktionsforschung: Einleitung zu einer Nord-Süd-Diskussion. In H. Moser, H. Ornauer, & International Sociological Association (Hrsg.), *Internationale Aspekte der Aktionsforschung* (1. Aufl, S. 9-24). Kösel.
- Schaefer, I., Bär, G., & Lettner, D. (2023). *Partizipativ, kompakt, innovativ arbeiten. Ein Handlungsleitfaden* (Alice Salomon Hochschule, Hrsg.; 2. erweiterte und aktualisierte Auflage). https://opus4.kobv.de/opus4-ash/files/534/Handlungsleitfaden_2_2023.pdf
- Steinke, I. (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (12. Auflage, Originalausgabe, S. 319-334). rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Ta-

schenbuch Verlag.

Vaughn, L. M., & Jacquez, F. (2020). Participatory Research Methods – Choice Points in the Research Process. *Journal of Participatory Research Methods*, 1(1). <https://doi.org/10.35844/001c.13244>

von Unger, H. (2012). Partizipative Gesundheitsforschung: Wer partizipiert woran? *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 13(1), Art. 7.

von Unger, H. (2014). Partizipative Ansätze. In H. von Unger, *Partizipative Forschung* (S. 13-34). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8_2

von Unger, H., Block, M., & Wright, M. T. (2007). *Aktionsforschung im deutschsprachigen Raum. Zur Geschichte und Aktualität eines kontroversen Ansatzes aus Public Health Sicht* (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Hrsg.).

Waterman, H., Tillen, D., Dickson, R., & de Koning, K. (2001). Action research: A systematic review and guidance for assessment. *Health Technology Assessment*, 5(23). <https://doi.org/10.3310/hta5230>

Wright, M. T., Block, M., & Unger, H. von. (2008). *Participatory Quality Development. Concepts, Toolkit and Case Studies* (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Deutsche AIDS Hilfe e.V., Gesundheit Berlin-Brandenburg, Hrsg.). <https://www.iquhiv.org/fileadmin/stuff/pdf/Tool-PQD-EN.pdf>

Von Erzählcafés und „small stories“ – Erzählen in Gruppen als Methode der partizipativen Forschung

Katharina Heimerl, Elisabeth Reitingger, Gert Dressel & Barbara Pichler

Abstract

In mehreren partizipativen Forschungsprojekten in Palliative und Dementia Care haben wir die Teilnehmer*innen an Gruppengesprächen dazu eingeladen, über ihre Erfahrungen mit dem jeweiligen Thema des Forschungsprojekts (unter anderem: Ethische Entscheidungen im Pflegeheim; Umgang mit Menschen mit Demenz in Organisationen; Perspektiven auf „gutes Sterben“) zu erzählen. In kurzen Vignetten beschreiben wir drei dieser Projekte und reflektieren die Erfahrungen mit dem Erzählen in Gruppen als Forschungsmethode. Wir beziehen uns dazu auf die lange Tradition lebensgeschichtlichen Erzählens in Gruppen – vor allem auf das Erzählcafé – und auf Gruppenmethoden der sozialwissenschaftlichen Forschung. Das Erzählen in Gruppen...

- fördert die Partizipation der Beteiligten am Forschungsprojekt und am Thema. Gefühle sind dabei eine wichtige Quelle für individuelle und kollektive Erkenntnis.
- ermöglicht es den Erzählenden, an die Geschichten der anderen anzuknüpfen. Die daraus resultierende individuelle und kollektive Reflexion kann zum Ausgangspunkt für Veränderung werden.
- unterscheidet sich vom individuellen Erzählen. Es wird eine gemeinsame Wirklichkeit konstruiert, die auf den unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten beruht.
- ist immer auch ein einander Erzählen, dieser Austausch und das Verstehen der Perspektive der anderen Beteiligten hat das Potenzial, Veränderung zu befördern, insbesondere, wenn das Erzählen im Rahmen einer Organisation – in unserem Fall einer Care-Organisation – stattfindet.

Der narrative Ansatz als Gruppenmethode kann so zu einer wichtigen Methode der partizipativen und aktionsorientierten Forschung werden, die das Generieren von Wissen mit dem Anstoßen von Veränderung verbindet.

1. Einleitung

Der Mensch ist, wie Roland Barthes einmal meinte, ein „Geschichtenerzähler“ (Viehöver, 2001, S. 178). Das Erzählen von Geschichten ist eine grundlegende menschliche Kommunikationspraxis. Erzählen ist wissensgenerierend, das biografische Erzählen und damit das Teilen von Lebensgeschichten gibt persönlichen Erfahrungen einen Sinn. Das lebensgeschichtliche Erzählen in Gruppen hat eine lange Tradition.

Gruppenmethoden haben in der sozialwissenschaftlichen Forschung einen fixen Platz. Zum Erzählen in Gruppen, also zu narrativen Gruppenmetho-

den, gibt es allerdings nur sehr wenig Methodenliteratur – das Wenige findet sich vor allem in der Organisations- und in der Familienforschung.

Während das Erzählcafé primär das einander Erzählen und damit die Intervention in zahlreichen gesellschaftlichen Praxisfeldern wie der Altersbildung und der Gemeinwesenarbeit ins Zentrum stellt, fokussieren Gruppenmethoden in der Sozialwissenschaft primär auf das Generieren von Wissen. Wir wollen mit unserem Beitrag aufzeigen, dass das Erzählen in Gruppen das Potenzial hat, beide Aufgaben zu erfüllen: sowohl Wissen zu generieren als auch Veränderung anzustoßen. Damit eignen sich narrative Gruppenmethoden – so unsere Schlussfolgerung – als Methoden der partizipativen und aktionsorientierten Forschung.

Wir beziehen uns dazu auf unsere Erfahrungen mit Projekten der partizipativen und aktionsorientierten Forschung in Palliative und Dementia Care (Heimerl & Reitinger 2019) und auf langjährige Erfahrungen in der Durchführung und Reflexion von Erzählcafés (Dressel, Kohn & Schnelle, 2023a).

2. Lebensgeschichtliches Erzählen in Gruppen

Seit den 1980er Jahren entstanden weitgehend unabhängig voneinander an verschiedenen Orten in Deutschland, Österreich und später auch in der Schweiz Gruppen, in denen unter Moderation lebensgeschichtlich meist zu einem bestimmten Thema erzählt und einander zugehört wird (Dressel, Kohn & Schnelle, 2023b). Zu Beginn wurde, insbesondere in Wien und unter dem Begriff „lebensgeschichtlicher Gesprächskreis“, das Erzählcafé als ein partizipativ orientiertes Format von Altersbildung verstanden. Zwei Pionier*innen, Heinz Blaumeiser und Elisabeth Wappelshammer, die Anfang der 1980er Jahre Erzählrunden zwischen Alt und Jung in der Wiener Volkshochschule Ottakring initiierten, sehen im biografischen Erzählen ein Vehikel, um die

(...) eigene Geschichte in Einklang mit dem allgemeineren Erfahrungshorizont [zu bringen]. Gerade auch dann, wenn die gegenwärtige Lebenssituation krisenhaft erfahren wird, eröffnet die lebensgeschichtliche Selbstreflexion Zusammenhänge des Gewordenseins, die entlastend und neu motivierend sind. (Blaumeiser & Wappelshammer, 1997, S. 446)

In weiterer Folge hat sich das biografische Erzählen in Gruppen, weit über die Senior*innenarbeit hinaus (Blimlinger et al., 1996; Osborn, Schweitzer & Trilling, 2013), auch als eine Methode der Biografiearbeit in der Gemeinwesenarbeit, der Sozialen Arbeit (Kohn & Caduff, 2010), der Pflege (Sander, 2006), im Palliativ- und Hospizbereich (Dressel, 2017; Kohn, 2021) und in zahlreichen weiteren gesellschaftlichen Praxisfeldern bzw. Professionen etabliert (Überblick: Auer, Braunwalder & Dressel, 2023).

2.1 Das Generieren von historischem Wissen

Beim lebensgeschichtlichen Erzählen in Gruppen kann es um Wissensgenerierung auf zwei Ebenen gehen. Erstens erwerben die Teilnehmenden durch Erzählen und Zuhören Wissen für sich selbst. In vielen Erzählcafés ist der Prozess des Erzählens selbst das Produkt, auf eine Dokumentation oder gar eine weitere Auswertung wird daher verzichtet (Dressel, Kohn & Schnelle, 2023b).

Zweitens kann das lebensgeschichtliche Erzählen in Gruppen seit seinen Anfängen einer öffentlichen und auch wissenschaftlichen Verwendung dienen. Vor allem die sogenannte „Geschichte von unten“, die frühe Oral History und lokale alltagshistorische Initiativen verstanden sich als eine partizipativ orientierte Geschichtsforschung und als Aktionsforschung (Heer & Ullrich, 1985; Ehalt, Knittler-Lux & Konrad, 1984; Meyer, 2007). In Geschichtswerkstätten, Erzählcafés, durch autobiografische Schreibaufträge u.v.m. wurden (und werden) neue historische Quellen generiert. So bietet die Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien seit den 1980er Jahren lebensgeschichtliche Gesprächskreise bzw. Erzählcafés vor allem für ältere Menschen an, die zum Teil dokumentiert und als Quellen für die historische Forschung erschlossen werden (Dressel & Müller, 2022). Manche der erzählten Geschichten werden publiziert, um deren Erzähler*innen mit ihren Erfahrungen in einer breiteren Öffentlichkeit sicht- und hörbar zu machen (Blaumeiser et al., 1988).

Der Sozialhistoriker Michael Mitterauer, einer der wesentlichen Initiatoren*innen der Ottakringer Gesprächskreise in Wien in den 1980er Jahren, wies schon früh nicht nur auf die ethische Dimension lebensgeschichtlicher Forschungen, sondern ebenso auf die partizipative Dimension des biografischen Erzählens in Gruppen hin. Ihm war wichtig, dass dabei

[j]ede Form der Ausbeutung der [...] Menschen [...] vermieden werden [sollte]. Die Frage nach einer Gegenleistung für die gebotenen Informationen wurde so zum ständigen Thema. Die Versuche, etwas zurückzugeben, lagen auf verschiedenen Ebenen: ein gemütlicher Nachmittag, ein Aufbrechen von Isolation, ein Zusammensein mit Menschen der gleichen, aber auch einer anderen Generation und – was sich immer mehr als das Wichtigste herausstellte – ein Prozeß der persönlichen Weiterentwicklung durch gemeinsames Überdenken der Lebensgeschichte im gesellschaftshistorischen Kontext. (Mitterauer, 1988, S. 9)

3. Gruppenverfahren in der sozialwissenschaftlichen Forschung

In den meisten deutschsprachigen Lehr- und Handbüchern zur qualitativen Sozialforschung finden sich Gruppenverfahren als Erhebungsmethode (Flick, 2002; Friebertshäuser, 2013; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014; Lam-

nek & Krell, 2016, Mayring, 2016, Mayer, 2019). Unterschieden werden Gruppeninterviews und Fokusgruppen, bei denen die Datensammlung zu einem interessierenden Thema im Vordergrund steht, von der Gruppendiskussion, bei der das Ziel ist, den sich konstituierenden Meinungsaustausch und die Dynamik in der Gruppe zu untersuchen. Während es beim Gruppeninterview und der Fokusgruppe darum geht, das Gespräch in der Gruppe zu moderieren, sollen die Interviewer*innen bei der Gruppendiskussion sich weitgehend zurückhalten, damit ein selbstläufiger Diskurs innerhalb der Gruppe entsteht.

Loos und Schäffer (2001) zeichnen die unterschiedlichen methodischen und methodologischen Entwicklungslinien im deutsch- und englischsprachigen Raum nach. Als Beginn des Diskurses werden die focus groups in den 1940er Jahren im Bereich der Markt- und Konsumforschung von Merton und Kendall in Großbritannien und den USA dargestellt. In Deutschland ist es in den 1950er Jahren das Frankfurter Institut für Sozialforschung und in den 1970er Jahren die Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, die das Gruppendiskussionsverfahren ausdifferenzieren. Seit Mitte der 1980er Jahre wird die Gruppendiskussion in der rekonstruktiven Sozialforschung rund um Ralf Bohnsack eingesetzt, mit dem Ziel, durch die Gruppendiskussion kollektive Wissensbestände und kollektive Strukturen zur Artikulation zu bringen. Neben dem klassischen Feld der Markt- und Meinungsforschung kommt die Gruppendiskussion in der Evaluationsforschung und Organisationsforschung sowie in klassischen sozialwissenschaftlichen Gebieten der Generationen-, Milieu-, Geschlechter- und Jugendforschung zum Einsatz (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014).

In Uwe Flicks (2002) Einführungsbuch in die qualitative Sozialforschung findet sich ein weiteres Gruppenverfahren, dem im Methodendiskurs weniger Beachtung geschenkt wird, das als „*Gemeinsames Erzählen*“ betitelt und in der Familienforschung angewendet wird. Das Erzählen in der Gruppe findet mit allen zum Haushalt gehörenden Personen in der Familie statt. Die Familienmitglieder werden aufgefordert, von ihrem Familienleben von früher und heute zu erzählen. Um die Forschungssituation der Alltagssituation des Erzählens in der Familie anzunähern, wird das Gespräch von den Familienmitgliedern selbst gestaltet.

Bruno Hildenbrand und Walther Jahn (1988, S. 207) erläutern in ihrer Beschreibung des Verfahrens:

Die Durchführung des familiengeschichtlichen Gesprächs orientiert sich am Verlauf alltagsweltlicher Gespräche, wobei die Erfahrung mit den vorliegenden familiengeschichtlichen Gesprächen zeigt, daß (sic!) methodisch angeleitete Interventionen überflüssig sind, weil das Gespräch von den Familienmitgliedern selbst gestaltet wird.

In der klassischen sozialwissenschaftlichen Methodenliteratur über Gruppenverfahren geht es ausschließlich um den Aspekt der Datenerhebung bzw. Wissensgenerierung. Die Methode als (unerwünschte) Intervention wird demnach vor dem Hintergrund der „*Nutzbarmachung und Kontrolle der Gruppendynamik*“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 141) reflektiert. Ist die Gruppendynamik bei der Gruppendiskussion, aber auch beim gemeinsamen Erzählen in der Familie Teil des Forschungsinteresses, die durch die Zurückhaltung der Interviewer*innen möglichst unverfälscht zur Darstellung gebracht werden soll, gilt es bei dem Fokusgruppeninterview, die Dynamik zu kontrollieren und einzugreifen, um möglichst vielfältige und tiefgründige Äußerungen zu einem Fokus zu erhalten. Die Frage, was durch das Gespräch bei den Teilnehmenden ausgelöst wird, wird nicht thematisiert, partizipative und aktionsorientierte Aspekte bleiben so gewollt unbeachtet.

3.1. Respektvolles Zuhören und einfühlsames Nachfragen

Dass das Erzählen und Zuhören in Gruppen jedoch immer eine Wirkung entfaltet, und dass dies auch gewollt sein kann, wollen wir anhand des Schreibaufrufs „*Was passiert eigentlich beim lebensgeschichtlichen Erzählen und Zuhören?*“⁴² aufzeigen.

Die Wiener Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen ist unter anderem aus den lebensgeschichtlichen Gesprächskreisen in Ottakring Anfang der 1980er Jahre entstanden. Sie hat gemeinsam mit dem Verein Sorgenetz und dem Netzwerk Erzählcafé Schweiz in den Jahren 2019 und 2020 einen sogenannten „Schreibaufwurf“ durchgeführt. Menschen, die schon einmal oder öfter an einem Erzählcafé, einem Gesprächskreis, einer Biografiegruppe oder einer anderen Art von Erzählrunde teilgenommen haben, wurden eingeladen: „*Schreiben Sie uns über die Erlebnisse und Erfahrungen, die Sie mit dem Erzählen und Zuhören gemacht haben!*“ Insbesondere zahlreiche Teilnehmende einer biografischen Erzählrunde, die seit vielen Jahren im Wien Museum stattfindet (Auer et al., 2023), sind dem Schreibaufwurf gefolgt und haben Antworten auf die Frage gegeben: Was passiert eigentlich beim lebensgeschichtlichen Erzählen und Zuhören? (Rothe et al., 2023)

Mitgenommen aus dem Gesprächskreis habe ich dieses respektvolle Zuhören, das einfühlsame Nachfragen, viele interessante Schicksale aus verschiedensten Sozial-, Gesellschafts- und Altersschichten. Wichtig war für mich die Erfahrung, dass auch Menschen mit höherer Bildung Ängste und Probleme hatten (haben). Ich spreche auch, besonders mit meinem Mann, noch nach dem Gesprächskreis über das Thema und es gibt auch einige unterschiedliche Meinungen, was zu Diskussionen anregt und gut ist (auch für die Beziehung).

Damit ist bereits angesprochen, inwieweit gerade eine diverse Zusammensetzung von Erzählcafés zu einer biografischen Selbstreflexion beiträgt:

⁴² <https://www.sorgenetz.at/projekte/projekt-schreibaufwurf/>, abgerufen am 16.2.2023

Ich (merkte) (...) mit Erschrecken (...), wie viele Teilnehmer/innen aus so einfachen und ärmlichen Verhältnissen kommen, dass ich es einfach nicht fertig bringe mich zu melden. Immer mehr merke ich, was ich für ein Glück hatte, aus so gutsituierten, gutbürgerlichen Verhältnissen zu stammen; dass Geld nie ein Thema war.

Schließlich wird hervorgehoben, dass das Erzählen und Zuhören in der Gruppe gemeinschaftsstiftend ist. Auch hier wird die Diversität einer Gruppe als Säule dieser Gemeinschaft wahrgenommen – eine etwa 80-jährige Teilnehmerin schreibt:

Ich komme mir vor wie eine Blume mit anderen Blumen in der Wiese – alle gehören zusammen, aber jede sieht anders aus, stellt andere Ansprüche. Erst gemeinsam kommen sie zur Geltung.

Das biografische Erzählen in Gruppen bedeutet nicht zuletzt ein Mehr an sozialer Teilhabe und Partizipation:

Bisher nehme ich aus dem Gesprächskreis ein Hochgefühl, gemischt aus Zuwendung, Begeisterung und (Interesse) Offenheit mit. Die Begeisterung (...) trage ich auch in meinen Bekannten- und Freundeskreis.

Die Beiträge zum Schreibaufruf machen einerseits deutlich, dass eine vertrauensvolle Atmosphäre wichtig ist, damit Aussagekräftiges und für die Teilnehmendem am Gesprächskreis als relevant Erlebtes erzählt werden kann. Die Geschichten wirken bei den Erzählenden nach, erweitern ihren Horizont und stoßen (Selbst)reflexion an.

3.2. „Small stories“ in der Organisationsforschung und in der partizipativen Forschung

Narrative Ansätze haben einen festen Platz in der Organisationsforschung (Rhodes & Brown, 2005). Hier wird betont, dass sie Wesentliches zum Verständnis von Organisationen und Prozessen der Organisation beitragen. Sie dienen dem Erforschen von Sinnstiftung, Kommunikation, Politik und Macht, Lernen und Wandel sowie Identität und Identifikation in Organisationen (Van De Mieroop, Clifton & Schnurr, 2022). Auch wenn das Generieren von empirischen Daten in den Gruppenverfahren in der Sozialwissenschaft seit dem Beginn der primäre Zweck ist, so schwingt in der Organisationsforschung gleichzeitig eine gewisse Aktionsorientierung mit. Hier geht es nicht um die „big stories“ (Freeman 2006), nicht um ausführliche, meist autobiografische Narrative, wie sie in der Biografieforschung vielfach erhoben werden. Es geht vielmehr um „small stories“ (Bamberg & Georgakopoulou, 2008) – um kurze Erzählungen zu einem inhaltlichen Fokus, die einen bestimmten Ausschnitt aus der (Berufs)Biografie beleuchten und erläutern. In diesen „small stories“ – und hier decken sich unsere Erfahrungen mit Fokusgruppen in der Palliative-Care-Forschung mit den Beschreibungen von

Bamberg und Georgakopoulou – geht es oft um aktuelle oder noch nicht abgeschlossene Ereignisse. Sie dienen dazu, Gelebtes und Erfahrenes mitzuteilen, zu reflektieren und – insbesondere, wenn sie in Gruppen erzählt werden – dazu, die „small stories“ zu verarbeiten, zu Schlussfolgerungen zu kommen oder zu Überlegungen, was in einer ähnlichen Situation gleich oder anders getan werden könnte. In der aktionsorientierten und partizipativen Forschung wird der Rahmen dafür geschaffen, dass diese „small stories“ erzählt werden können, um damit auch reflexive Momente, die Veränderungen anstoßen können, zu ermöglichen.

4. Erzählen in Gruppen in der Forschung von Palliative und Dementia Care – ausgewählte Beispiele

Auch wir haben mit dem Erzählen in Gruppen gute Erfahrungen in unterschiedlichen Projekten gemacht, unter anderem im Projekt „*Demenzfreundliche Apotheke*“ (Heimerl, Pichler & Plunger, 2020) und im Projekt „*Eine Bibliothek für alle*“ (Heimerl et al., 2023). In beiden Projekten haben wir die Mitarbeiter*innen der teilnehmenden Organisationen gebeten, in Gruppen über ihre Erfahrungen mit dem Umgang mit Menschen mit Demenz und ihren Angehörigen zu erzählen und so eine erste Auseinandersetzung mit dem Thema des Projekts bewirkt. Wir wollen hier anhand von drei weiteren und sehr unterschiedlichen Projektbeispielen die Resonanz der Teilnehmer*innen auf das Erzählen in Gruppen darstellen.

4.1. Geschichten, die betroffen machen

Im Projekt „*TRAFÖ – Ethische Entscheidungen im Alten- und Pflegeheim*“ arbeiten wir mit drei Alten- und Pflegeheimen unterschiedlicher Trägerorganisationen zusammen. Im vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung geförderten Vorhaben haben wir in interdisziplinären ethischen Runden die Teilnehmenden eingeladen, uns über Ereignisse, die betroffen gemacht haben, die ein „*ungutes Gefühl hinterlassen haben*“, zu erzählen. Geschichten und Erzählungen von schwierigen Situationen in der Betreuung und Pflege von Menschen mit Demenz, die das Haus ohne Begleitung verlassen oder nicht gewaschen werden wollen, wurden detailliert erzählt. Die ethischen Spannungsfelder konnten dann gemeinsam analysiert und Handlungsmöglichkeiten für ähnliche Situationen erarbeitet werden (Reitinger & Heimerl, 2014).

Am Ende jeder Gesprächsrunde haben wir nach Resonanzen auf das Erlebte gefragt. Eine Rückmeldung der Mitarbeiter*innen und Führungskräfte der Einrichtungen der Altenbetreuung auf das gemeinsame Besprechen und Analysieren ethischer Herausforderungen in den Workshops war: „*Darüber reden tut gut.*“ Damit war einerseits gemeint, dass alleine das Kennenlernen anderer Perspektiven und die Erfahrung, mit bestimmten Schwierigkeiten nicht alleine zu sein, im Alltag entlastend wirkt. Andererseits sehen wir darin auch einen Ausdruck von Zufriedenheit darüber, im Leiden an unlösbaren

ethischen Konflikten gehört, wertgeschätzt und ernst genommen zu werden (Reitinger et al., 2014).

Die erhobenen „small stories“ wurden im weiteren Verlauf des Projekts gemeinsam mit Akteur*innen aus der Praxis zu Teaching Cases weiterentwickelt und in der Broschüre des Gesundheitsministeriums *„Frauen und Männer mit Demenz: Handlungsempfehlungen zur person-zentrierten und gendersensiblen Kommunikation für Menschen in Gesundheits- und Sozialberufen“* (Heimerl, Reitinger & Eggenberger, 2020) veröffentlicht, die kostenlos zur Verfügung steht und nach Angaben des Ministeriums zu den häufigsten bestellten Broschüren zählt.

4.2. Geschichten über das „gute Sterben“

Im Projekt *„Sterbewelten – die Perspektive der professionell Sorgenden auf gutes Sterben“* (Heimerl et al., 2021) sind wir der Frage nachgegangen, was gutes Sterben aus Sicht von Pflegenden, Betreuenden und Behandelnden ausmacht. Das Projekt begann Anfang Februar 2020, wenige Wochen vor dem ersten Lockdown der Corona-Pandemie. Obwohl die beteiligten Care-Organisationen pandemiebedingt über ihre Belastungsgrenzen gehen mussten, gab es positive Resonanzen auf unsere Anfragen. Letztendlich konnten wir acht interdisziplinäre Gruppengespräche mit drei bis sieben Teilnehmer*innen in unterschiedlichen Betreuungssettings durchführen, sieben davon coronabedingt online.

Die etwa zweistündigen Gruppengespräche wurden von zwei Forscher*innen moderiert, auf Tonträger aufgezeichnet, anonymisiert transkribiert und systematisch ausgewertet. Jedes Gespräch begann mit dem erzählgenerierenden Impuls: *„Bitte erzählen Sie uns von einer Situation, in der ein*e Betroffene*r im Zentrum stand, in der es um gutes oder weniger gutes Sterben ging und die Sie nachher noch beschäftigt hat.“* Erzählt wurde in mindestens zwei Runden pro Gruppengespräch, sodass insgesamt über 80 „small stories“ zustande kamen. In der abschließenden Runde haben wir die Teilnehmer*innen um Feedback zum Gruppengespräch gebeten:

Ich glaub, das Drüber-Reden mit den Kolleginnen, das hilft am besten. (...) Einfach das Reden drüber hilft am besten, am besten verstehen dich natürlich die Kolleginnen oder [...] ((Kommentare der Kolleginnen)) Da ist was passiert heute, was nicht so schön ist und was ich für mich verarbeiten [muss.] ((weiter Kommentare der Kolleginnen)).

[Ich fand's] eine total angenehme Runde, ich find, das sind Sachen, die, auch wenn sie jetzt nicht in einem Forschungsprojekt [...], die einfach sehr wichtig fände, dass so was [einmal so zwischendurch stattfinden], man einfach [...] kann, mit anderen reden kann, neue Sachen hört, ich find das sehr, sehr angenehm.

Erzählen in Gruppen ist immer auch ein einander Erzählen, ein Zuhören. Dieser Austausch und das Verstehen der Perspektive der anderen Beteiligten

hat das Potenzial, Veränderung zu befördern, insbesondere, wenn das Erzählen im Rahmen einer Organisation – in unserem Fall einer Care-Organisation – stattfindet. Erzählen und Zuhören machen selbst schon wesentliche Elemente einer Sorgeskultur aus (Dressel, 2020). In ihren Worten bestätigen das auch die Teilnehmer*innen an unseren Gruppengesprächen (Heimerl et al. 2021):

Also hab mir auch sehr viel mitnehmen können, vor allem hat mich das nicht überrascht, aber es war sehr schön zuzuhorchen, wie vielfältig da die Zugangsweisen sind und auch die Settings und auch das Sterben selber.

Ja, danke ebenfalls, es war sehr angenehm und auch sehr interessant, andere Geschichten zu hören, und wie jeder persönlich einfach umgeht, auch in der Verarbeitung dann mit so was, und ich darf jetzt auch nach Hause fahren und hab eigentlich ein sehr positives Gefühl.

4.3. Who Cares? Geschichten vom „Sorgen“

„*Who cares? Szenarien einer zukunftsweisenden Sorgeskultur*“ war der Titel eines vom Forschungsprogramm Sparkling Science des österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft geförderten zweijährigen Projekts. Darin suchten wir gemeinsam mit Schüler*innen des Wiedner Gymnasiums und der Caritas Sozialbetreuungsberufe nach Antworten, wie aktuelle und vergangene Sorge- und Pflegetherfahrungen erlebt und wie Care Aufgaben übernommen werden. Auch haben wir Perspektiven bzw. Szenarien für eine zukünftige Sorgeskultur entwickeln können. In mehreren kleineren Forschungsprojekten fanden sich Teams zusammen, die unterschiedliche Untersuchungen durchgeführt haben. Bereits vorliegende Forschungsliteratur wurde gelesen, die Schüler*innen führten zahlreiche qualitative Interviews durch, auch ein Erzählcafé wurde von zwei Schülerinnen des Wiedner Gymnasiums moderiert. Die Themen und Fragestellungen der einzelnen Forschungsprojekte wurden von den Schüler*innen mit unserer Unterstützung selbst erarbeitet: Wie gelingt Pflege und Betreuung im Pflegeheim? Welche ethischen Fragen stellen sich bei Freiheitsbeschränkungen? Was kann Sozialbetreuung im Kontext der häuslichen Pflege und Betreuung bedeuten? Was bedeutet Inklusion von desorientierten Menschen, zumeist Menschen mit Demenz? Wie gehen Pflegenden mit dem Thema Sterben um? Welchen Stellenwert hat der Beruf der „Fachsozialbetreuung-Altenarbeit“ im Akutpflegebereich? Welche Sorge- und Pflegetherfahrungen können Schüler*innen im Rahmen eines Schreibauftrags formulieren? Und schließlich: Sind wir eine sorgende Schule?

Bereits die Themenfindung erfolgte in Erzähl-Runden, die damit starteten, dass wir die Schüler*innen eingeladen haben, persönliche oder berufliche Erfahrungen von Sorge- und Pflegegeschichten miteinander und mit uns zu teilen. Das wertschätzende Zuhören in der Rolle als Moderierende ermöglichte es, auch kritische und herausfordernde Situationen zu erzählen. So

konnten in diesem Projekt ganz unterschiedliche Geschichten vom Sorgen, Pflegen und Betreuen geteilt werden (Dressel et al., 2020).

5. Diskussion und Schlussfolgerung

Das biografische Erzählen in Gruppen hat eine Tradition in verschiedenen gesellschaftlichen Praxisfeldern und auch in der partizipativ orientierten Geschichtsforschung. In Erzählcafés kommen Menschen zusammen, sie erzählen und hören einander zu einem bestimmten Thema zu. Erzählcafés finden Anwendung in der Altersbildung oder der Gemeinwesenarbeit. Hartmut Rosa (2023) bezeichnet das Erzählcafé als einen gesellschaftlichen Resonanzraum. Im Erzählcafé begegnen sich Bürgerinnen und Bürger und haben einander etwas zu sagen und zu erzählen. „Demokratie“ – so Hartmut Rosa – „funktioniert nur, wenn die Bürgerinnen und Bürger sich als Menschen begegnen, die sich etwas zu sagen haben, die miteinander in Resonanz treten wollen.“ (S. 22).

In der qualitativen Sozialforschung sind Gruppenverfahren gut etabliert, allerdings erfährt das Erzählen in Gruppen und die Frage, was bei den Teilnehmenden dadurch ausgelöst wird, nur randständig Beachtung. Eine Ausnahme bilden hier die Organisations- und die Familienforschung.

Das Erzählen von „small stories“ ist eine Methode der partizipativen und aktionsorientierten Forschung, insbesondere, wenn es in Gruppen stattfindet. Gemeinsam wird Wissen generiert, aber auch Veränderung angestoßen. Das Wirksame ist dabei nicht das Erzählen allein, sondern auch das Zuhören. Die Begegnung und das wechselseitige sich Erzählen und Zuhören löst Reflexion aus und kann Lernprozesse anstoßen; das betrifft individuelles Lernen sowie organisationales Lernen (Pichler, Heimerl & Tatzler, 2023).

Gut gemachte Geschichten regen die Phantasie an, und durch unsere phantasievolle Teilnahme an den geschaffenen Welten werden empathische Formen des Verstehens gefördert,

schreibt Tina Koch (1998, S. 1183)⁴³.

In unseren Projekten reichten die Wirkungen der narrativen Gruppenmethoden von individuellem Perspektivenwechsel über die spürbare Entlastung im schwierigen Alltag in Care-Organisationen bis hin zur kollektiven Wertschätzung von Reflexionsräumen – auch und gerade in Zeiten der Pandemie. Die kanadische Politikwissenschaftlerin Joan Tronto (2010) beschreibt drei wichtige Elemente, die eine Organisation zu einer „*caring institution*“ machen: Die Bedürfnisse aller Mitglieder sind bekannt; Konflikte werden als unvermeidlich anerkannt; es existieren Orte der Reflexion und der Konfliktbearbeitung.

⁴³ Übersetzung durch die Autor*innen

Durch das Erzähl-Setting wird ein Ort geschaffen, der Reflexion ermöglicht. Dies wurde von den Teilnehmenden an unseren Projekten positiv rückgemeldet. Ohne einen kausalen Zusammenhang gesichert herstellen zu können, gehen wir davon aus, dass die positiven Erfahrungen der Mitarbeiter*innen mit dem Reflexionsraum, den das Erzählen in Gruppen ermöglichte, dazu beigetragen haben, dass die beteiligten Organisationen sich in Richtung „*caring institutions*“ weiterentwickeln.

In der partizipativen Forschung in Palliative und Dementia Care hat das Erzählen in Gruppen aus unserer Sicht einen fixen Platz – inspiriert durch Erfahrungen in und mit Erzählcafés. Durch das Verbinden des narrativen Ansatzes mit Gruppenverfahren wird der hohe und doppelte Anspruch von partizipativer aktionsorientierter Forschung umgesetzt: Die Teilnehmer*innen generieren Wissen für sich selbst, für einander und für die Betreuungsorganisation und setzen auf diese Weise Reflexions- und Veränderungsprozesse in Gang.

Literatur

- Auer, E., Braunwalder, R., & Dressel, G. (2023). Biografisches Erzählen in Gruppen. Ein Überblick über Handlungsfelder, Gelingensbedingungen und Herausforderungen. In G. Dressel, J. Kohn & J. Schnelle (Hrsg.), *Erzählcafés. Einblicke in Praxis und Theorie* (S. 44-59). Beltz Juventa.
- Auer, E., Dressel, G., Egger, B., Fridrich, E., Müller, G., Nußbaumer, M., Rothe, D., & Termini-Fridrich, I. (2023). Autobiografisches Erzählen im Kontext von Alltags- und Stadtgeschichte. Der Gesprächskreis im Wien Museum. In G. Dressel, J. Kohn & J. Schnelle (Hrsg.), *Erzählcafés. Einblicke in Praxis und Theorie* (S. 154-168). Beltz Juventa.
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk* 28(3), 377-396.
<https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>
- Blaumeiser, H., Blimlinger, E., Sturm, M., & Wappelshammer, E. (1988) (Hrsg.). *Ottakringer Lesebuch. Was hab' ich denn schon zu erzählen ... Lebensgeschichten*. Böhlau.
- Blaumeiser, H., & Wappelshammer, E. (1997). Zwischen Ich-Geschichte und Gesellschaftsgeschichte. Lebensgeschichtliche Reflexion in der Erwachsenenbildung. In Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Universität Wien (Hrsg.), *Wiener Wege der Sozialgeschichte. Themen – Perspektiven – Vermittlungen. Michael Mittrauer zum 60. Geburtstag* (S. 441-460). Böhlau.
- Blimlinger, E., Ertl, A., Koch-Straube, U., & Wappelshammer, E. (1996). *Lebensgeschichten. Biographiearbeit mit alten Menschen*. Vincentz.
- Dressel, G., & Müller, G. (2022). Resonanzraum und Reflexionsort für Autobiografisches. Die Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen an der Universität Wien. In D. Rothe, D. Schwendowius, N. Thoma & Ch. Thon (Hrsg.), *Biografische Verknüpfungen. Zwischen biographiewissenschaftlicher Forschung, Theoriebildung und Praxisreflexion* (S. 297-314). Campus.

- Dressel, G., Kohn, J., & Schnelle, J. (Hrsg.) (2023a). *Erzählcafés. Einblicke in Praxis und Theorie*. Beltz Juventa.
- Dressel, G., Kohn, J., & Schnelle, J. (2023b). Erzählcafés, Gesprächskreise – die Anfänge. In G. Dressel, J. Kohn & J. Schnelle (Hrsg.), *Erzählcafés. Einblicke in Praxis und Theorie* (S. 30-43). Beltz Juventa.
- Dressel, G. (2020). „Schreiben, Erzählen und Zuhören. Elemente einer Sorgeskultur“. In G. Dressel, E. Auer, G. Müller, B. Pichler & E. Reitingner (Hrsg.), *Who cares? Geschichten übers Sorgen, Betreuen und Pflegen* (S. 159-168). hospiz verlag.
- Dressel, G. (2017). Gehört werden. Aus dem eigenen Leben erzählen, ein Gesicht bekommen und Leben bilanzieren. *die hospizzeitschrift palliative care*, 75, 20-26.
- Dressel, G., Auer, E., Müller, G., Pichler, B., & Reitingner, E. (2020). *Who Cares? Geschichten übers Sorgen, Pflegen und Betreuen*. Hospiz Verlag.
- Ehalt, H. Ch., Knittler-Lux, U., & Konrad, H. (Hrsg.) (1984). *Geschichtswerkstatt, Stadtteilarbeit, Aktionsforschung. Perspektiven emanzipatorischer Bildungs- und Kulturarbeit*. Verlag für Gesellschaftskritik.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt.
- Freeman, M. (2006). Life “on holiday”? In defense of big stories. *Narrative Inquiry*, 16(1), 131-138. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.17fre>.
- Friebertshäuser, B. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Beltz Juventa.
- Heer, H., & Ullrich, V. (Hrsg.) (1985). *Geschichte entdecken. Erfahrungen und Projekte der neuen Geschichtsbewegung*. Rowohlt.
- Heimerl, K., Egger, B., Dressel, G., & Lang, A. (Hrsg.) (2021). *Projekt Sterbewelten in Österreich II. Die Perspektive der professionell Sorgenden in der Regelversorgung auf ‚gutes Sterben‘*. Endbericht. Wien.
- Heimerl, K. & Reitingner, E. (2019): Partizipative Forschung in Pflege- und Gesundheitswissenschaft am Beispiel Palliative und Dementia Care. Keynote. *Qu-PuG, Journal für Qualitative Forschung in Pflege- und Gesundheitswissenschaft*, 2019(1), 6-14.
- Heimerl, K., Pichler, B., & Plunger, P. (2020). Challenges and strategies in communication with people with dementia and their informal caregivers in community pharmacies – a narrative approach. *Scand J Caring Sci*, 34, 852-860. doi: 10.1111/scs.12789.
- Heimerl, K., Pichler, B., Plunger, P., & Tatzner, V. (2023). Narratives about people with dementia in public community organizations – opportunities, limits and challenges to become dementia friendly. *Dementia*. In Preparation.
- Heimerl, K., Reitingner, E., & Eggenberger, E. (2020). *Frauen und Männer mit Demenz. Handlungsempfehlungen zur person-zentrierten und gendersensiblen Kommunikation für Menschen in Gesundheits- und Sozialberufen*. Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK).
- Hildenbrand, B., & Jahn, W. (1988). „Gemeinsames Erzählen“ und Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion in familiengeschichtlichen Gesprächen. *Zeitschrift für Soziologie*, 17(3), 203-217.

- Koch, T. (1998). Story telling: Is it really research? *Journal of advanced nursing*, 28(6), 1182-1190.
- Kohn, J. (2021). Biografiearbeit. Die heilende Wirkung des Erzählens. *pflegen: palliativ*, 50(2), 12-14.
- Kohn, J., & Caduff, U. (2010). Erzählcafés leiten. Biografiearbeit mit alten Menschen. In B. Hauptert, S. Schilling & S. Maurer (Hrsg.), *Biografiearbeit und Biografie-forschung in der Sozialen Arbeit. Beiträge zu einer rekonstruktiven Perspektive sozialer Professionen* (S. 193-216). Peter Lang.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Loos, P., & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Leske + Budrich.
- Mayer, H. (2019). *Pflegeforschung anwenden. Elemente und Basiswissen für Studium und Weiterbildung*. Facultas.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Beltz.
- Meyer, R. (2007). Göttinger Erzählcafé Am Goldgraben. Ort des öffentlichen Erinnerns und Generationengespräche. *Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, 2, 224-228.
- Mitterauer, M. (1988). Vorwort. In H. Blaumeiser, E. Blimlinger, M. Sturm & E. Wappelshammer (Hrsg.), *Ottakringer Lesebuch. Was hab' ich denn schon zu erzählen ... Lebensgeschichten* (S. 9-11). Böhlau.
- Osborn, C., Schweitzer, P., & Trilling, A. (2013). *Erinnern. Eine Anleitung zur Biografiearbeit mit älteren Menschen*. 2. Aufl. Lambertus.
- Pichler, B., Heimerl, K., & Tatzert, V. C. (2023). Demenzfreundliche/s Bibliothek, Museum, Bürgerservicestelle in Wiener Neustadt. Partizipation und Lernen durch trans- und interdisziplinäre Vernetzung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, eingereicht.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. Oldenbourg Verlag.
- Reitinger, E., & Heimerl, K. (2014). Palliative Care in Nursing Homes: Ethics and gender – issues and processes. *International Journal of Older People Nursing*, 9, 131-139. doi:10.1111/opn.12049.
- Reitinger, E., Heimerl, K., Heller, A., Pleschberger, S., & Wegleitner, K. (2014). Sorgkultur entwickeln. Ethische Entscheidungen in der stationären Altenhilfe. In G. Dressel, W. Berger, K. Heimerl & V. Winiwarter (Hrsg.), *Inter- und transdisziplinär forschen. Methoden und Praktiken*. transcript, 231-22.
- Rhodes, C., & Brown, A D. (2005). Narrative, organizations and research. *International Journal of Management Reviews*, 7(3), 167-188.
- Rosa, H. (2023): Das Erzählcafé als Resonanzraum. Gert Dressel und Johanna Kohn im Gespräch mit Hartmut Rosa. In G. Dressel, J. Kohn & J. Schnelle (Hrsg.), *Erzählcafés. Einblicke in Praxis und Theorie* (S. 18-27). Beltz Juventa.
- Rothe, D., Auer, E., Dressel, G., & Müller, G. (2023). Die andere Seite des Erzählens. Über das Zuhören in Erzählgruppen. In G. Dressel, J. Kohn & J.

- Schnelle (Hrsg.), *Erzählcafés. Einblicke in Praxis und Theorie* (S. 262-275). Beltz Juventa.
- Sander, K. (2006). *Biographiearbeit. Grundlagen der Pflege für die Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Prodos.
<https://doi.org/10.1177/1476750317748439>.
- Tronto, J. C. (2010). Creating Caring Institutions: Politics, Plurality, and Purpose. *Ethics and Social Welfare*, 4(2), 158-171. DOI: 10.1080/17496535.2010.484259.
- Van De Microop, D., Clifton, J., & Schnurr, S. (2022). Narratives as social practice in organisational contexts. *Narrative Inquiry*, 32(1), 1-8.
<https://doi.org/10.1075/ni.32.1>.
- Viehöver, W. (2001). Diskurse als Narrationen. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1. Theorien und Methoden* (S. 177-206). Leske + Budrich.

Soziale Innovationen entwickeln – eine Zukunftsperspektive für die Handlungs- und Aktionsforschung in der Migrationsgesellschaft

Monika Alisch & Martina Ritter

Abstract

Verstehen wir Migration als wichtigen Bestandteil von Gesellschaft und ihrer Entwicklung, dann ist es eine dauerhafte Aufgabe in einem Gemeinwesen, ein gutes Zusammenleben aller dort lebenden Menschen – egal, ob „Alteingesessene“ oder Zugewanderte – zu organisieren und zu gestalten.

Um dies zu erreichen, plädieren wir dafür, soziale Innovationen als gezielte, geplante und konzeptionell erarbeitete Gestaltung von Prozessen und Elementen in der Gesellschaft zu entwickeln. Im Paper wird analytisch erarbeitet, was soziale Innovationen sind und wie sie als Handlungsforschungen ein Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft, in dem Interessen ausgesprochen und ausgehandelt werden können, unterstützen können.

Aus der Perspektive der Profession Soziale Arbeit soll am Beispiel des Projektes „DIWAN – Dialogprozesse und Wanderausstellung zum gelingenden Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft“ diskutiert und reflektiert werden, welche Möglichkeiten und Grenzen die Vorgehensweise im Hinblick auf Ansprüche von Partizipation in der Handlungsforschung hat. Das Projekt wurde in Kooperation mit Trägern der Sozialen Arbeit in der Migrations- und der Gemeinwesenarbeit und drei ländlichen Kommunalverwaltungen umgesetzt. Als Handlungsforschungsprojekt wurde es so angelegt, dass koproduktiv Wissen entstehen konnte, wie ein gutes Zusammenleben möglich wird.

Mit partizipativen Formaten im Werkstattformat sowie einer daraus entwickelten mobilen Ausstellung zum Zusammenleben in der Region wurden kommunikative Prozesse der Auseinandersetzung der verschiedenen und gemeinsamen Interessen und Bedürfnisse initiiert und moderiert.

1. Einleitung

Migration ist ein wichtiger Bestandteil von Gesellschaft und ihrer Entwicklung. Es ist somit eine dauerhafte Aufgabe für alle, ein gutes Zusammenleben aller – egal, ob „Alteingesessene“ oder Zugewanderte – zu organisieren und zu gestalten. Um dies zu erreichen, sind – so unsere These – *soziale Innovationen* erforderlich. Anders als sozialer Wandel, der soziotechnischen Prozessen vorausgeht oder folgt (Howaldt & Schwarz, 2010), geht es bei sozialen Innovationen um die gezielte und geplante, konzeptionell erarbeitete Gestaltung von Prozessen.

Im Zusammenhang mit Migration als gesellschaftlicher Herausforderung geht es um bestimmte, erwartete Effekte, nämlich innovative Ideen, Zusammenleben demokratisch zu gestalten und nicht nur um Handeln, das im Nachhinein als Innovation identifizierbar ist.

Dazu braucht es Methoden, die es im Wechselspiel von konkretem Planen, Handeln und „Tatsachenfindung“ (Lewin, 1975) erlauben, „sozialwissenschaftliche Aufklärung direkt mit der Lösung von sozialen Problemen zu verbinden“ (May, 2008, S. 207). Es ging Lewin darum, eine Verbesserung und Demokratisierung des sozialen Klimas in Institutionen (wie z.B. den Schulen) zu erreichen, indem Bedingungen und Wirkungen demokratischer bzw. sozial-integrativer Formen sozialen Handelns gemeinsam entwickelt werden sollten. Wir knüpfen hier aus zwei Gründen unmittelbar an Kurt Lewins Aktions-, Taten- oder Handlungsforschung an, die er nach dem Nationalsozialismus und dem Zweiten Weltkrieg entwickelte. Zum einen ist Lewins Ziel, Prozesse von Demokratisierung zu gestalten, angesichts anhaltender demokratiekritischer und sie gefährdender Tendenzen in Teilen der europäischen Gesellschaften sehr aktuell. Lewin hat zudem mit einer handlungsforschenden Vorgehensweise auch den Anspruch verbunden, allgemeine Erkenntnisse „der Intra- und Intergruppenbeziehung zu gewinnen, um dadurch auch über die konkrete Projektebene hinaus eine Verbesserung und Demokratisierung sozialen Handelns zu befördern“ (vgl. May, 2008, S. 207). Insofern erscheint uns zweitens diese Form von Aktions- oder Handlungsforschung (Lewin unterschied hier nicht) als eine prägnante Beschreibung von sozialen Innovationen, die als gezielte und geplante Gestaltungsprozesse von Demokratisierung erwartete Effekte – nämlich ein gelingendes, demokratisches Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft – erzeugen können. In unserem Beitrag wird zunächst analytisch erarbeitet, wie soziale Innovationen zu verstehen sind und wie eine methodisch handlungsforschende Vorgehensweise ein demokratisch organisiertes Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft, in der Interessen ausgesprochen und ausgehandelt werden können, unterstützen kann.

Aktions- oder Handlungsforschung ist mit der Sozialen Arbeit und hier insbesondere mit dem Arbeitsprinzip der Gemeinwesenarbeit konzeptionell und methodisch verknüpft (Hauser & Hauser, 1971; Hinte & Karas (1989); von Lüttringhaus & Richers, 2003; zusammenfassend May, 2008). Es war daher naheliegend, das diesem Beitrag zugrundeliegende Praxisforschungsprojekt in einer handlungsforschenden und partizipativen Weise umzusetzen. Anhand des Projektes „DIWAN – Dialogprozesse und Wanderausstellung zum gelingenden Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft“ diskutieren und reflektieren wir, welche Möglichkeiten und Grenzen eine auf soziale Innovationen zielende methodische Vorgehensweise hat und inwiefern sich das Ziel einer stärkeren Demokratisierung und Partizipation über die eingesetzten Methoden realisieren lässt.

Mit partizipativen Formaten sowie einer daraus entwickelten mobilen Ausstellung zum Zusammenleben in der Region wurden kommunikative Prozes-

se der Auseinandersetzung der verschiedenen und gemeinsamen Interessen und Bedürfnisse initiiert und moderiert. Diese kommunikativen Prozesse begreifen wir als das Herstellen von sozialen Öffentlichkeiten, in denen die z.T. divergierenden Interessen und Bedürfnisse ausgehandelt werden, sodass dann neue Vergemeinschaftungsformen daraus entstehen können. Die Initiierung solcher sozialen Öffentlichkeiten verstehen wir als soziale Innovation. Der Beitrag erläutert und reflektiert die methodische Vorgehensweise kritisch in Hinblick auf ihre Reichweite, soziale Innovationen auf den Weg zu bringen.

Im Kapitel zwei werden wir unsere theoretische Perspektive auf soziale Innovationen darlegen, ihre Verknüpfung mit Demokratisierungsprozessen und die Bedeutung von sozialen Öffentlichkeiten im Kontext von Handlungsforschung zeigen. Anschließend wird das DIWAN-Projekt in seinen Zielen und Methoden vorgestellt (Kap. 3) und Schlussfolgerungen für soziale Innovationen als Perspektive für Aktions-, Taten- oder Handlungsforschung in der Sozialen Arbeit gezogen (Kap. 4)

2. Soziale Innovationen im Kontext von Demokratisierung und Lebenswelt

Innovationen werden in wissenschaftlichen, politischen wie auch in journalistischen Diskursen als zentrale, zielgerichtet wirksame Motoren für gesellschaftlichen Wandel verstanden und meist mit technischen Innovationen verknüpft. *Soziale* Innovation hingegen ist immer noch ein recht schillernder Begriff: Obwohl Förderung und Unterstützung von sozialen Innovationen, wie beispielsweise von der EU Kommission (Howaldt & Schwarz, 2013), in den letzten Jahren dieses Handlungs- und Forschungsfeld deutlich betonten, ist es noch nicht gelungen, soziale Innovationen begrifflich scharf zu fassen und sie im professionellen Denken als eigenständiges Feld breit zu verankern.

In den ersten Annäherungen an einen Begriff sozialer Innovation schlug Zapf (1989) vor, sieben Typen sozialer Innovation zu unterscheiden: Organisationsveränderungen (in Unternehmen), Dienstleistungen, Sozialtechnologien, soziale Erfindungen (selbsterzeugt von Betroffenen), politische Innovationen, neue Muster der Bedürfnisbefriedigung, neue Lebensstile. Soziale Innovationen sind also nicht stofflich, sondern intagibel und keine Artefakte. Sie sind vielmehr soziale Praktiken (Howaldt & Schwarz, 2010) und gehören damit in die Welt des Symbolischen, folgen ihrer eigenen, kommunikativen Logik und sind nicht auf technische oder wirtschaftliche Logiken oder Prinzipien rückführbar. Während technische Innovationen so eingängig und verständlich erscheinen und sich vom Computer bis zum mobilen Telefon in ihren Folgen für Kommunikationsprozesse unmittelbar erschließen, sind soziale Veränderungen nur schwer beschreibbar und für die sozialen Akteur*innen – seien sie Alltagssubjekte oder professionelle Kräfte z.B. in der Sozialen Arbeit – selten klar zu erfassen.

Da es immer auch ein Teil der Lebenswelt ist, die sich durch soziale Innovationen ändert, verschattet genau dies den Blick auf die Veränderung. Es verlangt nach Distanz, um sich oder die eigene Lebenswelt zum Gegenstand der Betrachtung zu machen.

Mit sozialen Innovationen, die auf die Veränderungen der Lebenswelt zielen, müssen also methodische Instrumente mitgeliefert werden, die diese in der Regel im Hintergrund der Lebenswelt laufenden Prozesse auf die Ebene der Reflexion heben und diskursiv einholen. Wir verknüpfen soziale Innovationen deshalb mit der Notwendigkeit, Betroffene zu beteiligen und sie zu Akteur*innen von Demokratisierungsprozessen werden zu lassen.

Kurt Lewin hatte mit seiner die Gemeinwesenarbeit bis heute prägenden handlungsforschenden Vorgehensweise den Anspruch verbunden, über die konkrete Projektebene hinaus soziales Handeln zu verändern und im Sinne einer Demokratisierung des Handelns zu verbessern. Um dieses auf verändertes Handeln gerichtete Ziel der Forschung zu betonen, hat er die Begriffe von Handlungs-, Aktions- oder auch Tatenforschung synonym verwendet. Weil damit eine enge Verknüpfung von Erforschen und Handeln besteht, entspricht diese Forschungsweise dem methodischen Handeln u.a. der Gemeinwesenarbeit. Als wesentliches kommunales Handlungsfeld und Arbeitsprinzip Sozialer Arbeit kann sie die Institution sein, die mit ihrer auf Prozesse der Gemeinschaftsbildung gerichteten Methodenkompetenz soziale Innovationen über eine handlungsforschende Vorgehensweise befördert.

3. Das DIWAN⁴⁴-Projekt: Sozialraumforschung im Gemeinwesen

Spätestens mit den sehr verschiedenen Reaktionen auf die Fluchtzuwanderung seit dem Jahr 2015 wurde das Thema Migration und vor allem die nachhaltige Integration der Gesellschaft in Deutschland zu einem politischen, öffentlichen und wissenschaftlichen Thema. Es zeigte sich, dass die sozialen Praktiken in der Gesellschaft langfristig darüber entscheiden, welche ausgesprochenen und noch verdeckten Interessen sich bezogen auf das Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft durchsetzen.

Wir verwenden den Begriff Migrationsgesellschaft für ein Gesellschaftsbild, in dem Migration ein selbstverständliches Phänomen ist, das die Entwicklung von Gesellschaft prägt. Hiervon ausgehend wurde das DIWAN-Projekt als Praxisforschung angelegt, „die wissenschaftliche Arbeitsweisen mit den raumbezogenen ‚lebenspraktische[n]‘ Problemsituationen, auf die eine solche Forschung stößt, [...]“ (Alich & May 2008, S. 19), ebenso zu vermitteln

⁴⁴ Das Projekt „DIWAN – Dialogprozesse und Wanderausstellung zum Gelingenden Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft“ ist ein nachhaltiges Transferprojekt der Hochschule in der Region. Es wurde von 2018 bis 2022 vom BMBF in der Förderlinie „Innovative Hochschulen“ als Teil des Transferprojektes Regionales Innovationszentrum Gesundheit und Lebensqualität – RiGL-Fulda gefördert.

versucht, wie mit den Problemkonstellationen professioneller sozialraumbezogener Sozialer Arbeit“ (Alisch & May, 2017, S. 10). In solcher sozialraumbezogener Praxisforschung ist die Veränderung von Praxis ebenso angelegt wie der Versuch, Wissen koproduktiv zu generieren.

3.1. Projektziele

Fragen zum gesellschaftlichen Zusammenhalt stellen sich ganz konkret im Alltag und somit in den sozialen Praxen des Zusammenlebens im Gemeinwesen. Die große Frage nach „dem Zusammenleben“, das möglichst nicht von dauerhaften, sich gar vertiefenden Konflikten geprägt sein sollte, betrifft die Regeln des Alltagslebens, die neu auszuhandeln und zu vermitteln sind. Erforderlich sind gemeinschaftliche und wechselseitige Lernprozesse von Zugewanderten und Einheimischen über Demokratie, Gleichberechtigung, Diversität und Liberalität (vgl. Alisch & Ritter, 2019, S. 181). Im DIWAN-Projekt sind wir deshalb davon ausgegangen, dass es Aufgabe und Herausforderung des Gemeinwesens – und seiner Institutionen, z.B. der Sozialen Arbeit – ist, Teilhabe, Zugehörigkeit und Lebensqualität aller dort lebenden Menschen zu organisieren (vgl. Alisch & Ritter, 2019).

Der ausführliche Projekttitle benennt das Ziel und die methodischen Instrumente: „Dialogprozesse und Wanderausstellung für ein gelingendes Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft“. Konkret wurden Ziele in drei Perspektiven verfolgt, die jeweils eine handlungsforschende Vorgehensweise und Praxis implizieren:

- Ermöglichen eines wechselseitigen Verstehens sozialer Praxen von Alteingesessenen und als geflüchtete Menschen Zugewanderten;
- Rekonstruieren von unterschiedlichen und gemeinsamen Interessen in dialogischer Form;
- Initiieren und Begleiten von Lernprozessen im Gemeinwesen sowie
- die reflexive und partizipative Entwicklung von Zielen und Vorstellungen des Zusammenlebens vor Ort.

Die Ergebnisse des Projektes zielen somit auf Veränderungen und Weiterentwicklungen der sozialen Praxen im Gemeinwesen. Dabei befinden wir uns als Handlungsforschende „in einer ebenfalls im Forschungsprozess zu reflektierenden Doppelrolle nicht nur als nach wissenschaftlichen Kriterien Forschende, sondern auch als Verantwortliche in diesem Praxisfeld“ (vgl. Alisch & May, 2017, S. 13).

Der räumliche Kontext des Projektes ist die ländlich geprägte Region Ost- und Nordhessens mit einer Struktur von Kleinstädten und dörflichen Flächengemeinden. Das Projekt wurde in Kooperation mit Trägern der Sozialen Arbeit in der Migrations- und der Gemeinwesenarbeit, Vereinen und Initiativen zivilgesellschaftlichen Engagements sowie den Kommunalverwaltungen umgesetzt.

3.2. Methoden

Folgt man dem Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit zur Forschung, sind „alle Methoden der Forschung in den Geistes- und Sozialwissenschaften, [...] soweit sie ethisch vertretbar“ (Sektion Forschung der DGSA (2015, S 40)) und den Gegenständen angemessen sind, einsetzbar in der Forschung. Methoden eines handlungsforschenden Vorgehens sind selbst auch Methoden der Sozialen Arbeit (vgl. Schütze, 1994, S. 203). Jedenfalls sollten „Praxismethoden der Sozialen Arbeit zumindest teilweise als der Niederschlag wissenschaftlicher Forschung und Reflexion“ (1994, S. 203) angesehen werden⁴⁵. In dem Sammelband „Methoden der Sozialraumforschung“ (Alisch & May, 2017) wurden darüber hinaus eine ganze Reihe von Handlungsforschungsprojekten vorgestellt, die Methoden eingesetzt haben, die als Methoden der Partizipation in der Sozialen Arbeit entwickelt wurden, z.B. Zukunfts- und Projektwerkstätten, dialogorientierte Bildungsarbeit (Deinet, 2009) oder Methoden ästhetisch/künstlerischer Ausdrucksformen (u.a. Boal, 2009).

Im DIWAN-Projekt wurden zwei methodische Schritte konzipiert: Eine Reihe von 16 Zukunftswerkstätten mit alteingesessenen Bewohner*innen und als Geflüchtete zugewanderten Menschen bot Orte für soziale Öffentlichkeiten, um bisher oft unausgesprochene Erwartungen, Befürchtungen, Wünsche und Interessen im Zusammenhang mit der Zuwanderung (s. Abschn. 3.2.1) hervorzubringen und zu artikulieren. Im zweiten Schritt wurde aus den Erkenntnissen dieser Werkstätten eine Wanderausstellung entwickelt, die auf ihrer Reise durch die Region weitere soziale Öffentlichkeiten für das Reflektieren und Aushandeln der Möglichkeiten des Zusammenlebens im Gemeinwesen entstehen lässt (s. Abschn. 3.2.2).

3.2.1. *Zukunfts- und Projektwerkstätten*

Bei der Wahl der Methoden gingen wir davon aus, dass „die Teilhabe der Betroffenen am öffentlichen Diskurs zur Gestaltung des Sozialen und des Gemeinwohls selbst genuiner Teil des demokratischen Prozesses ist“ (Alisch & Ritter, 2019, S. 189). Es galt daher, mit Methoden zu arbeiten, die es Betroffenen ermöglichen, sich aktiv dafür zu entscheiden, inwiefern Aspekte des Zusammenlebens Teil der demokratischen Gestaltung von Gesellschaft sind. Wir haben mit der Methode der Zukunftswerkstätten von Robert Jungk und M.R. Müllert (1989) eine Vorgehensweise gewählt, die der „Wiederbelebung des Gemeinsamen (Jungk & Müllert, 1989, S. 13) dient und sowohl als Beteiligungskonzept etabliert ist als auch in Handlungsforschungsprojekten eingesetzt wurde (u.a. May & Alisch, 2011; Alisch et al., 2017).

Die Methode der Zukunftswerkstätten ist strukturiert in drei Phasen. Die Abfolge von Kritikphase, Utopiephase und Verwirklichungsphase ermög-

⁴⁵ Vgl. ausführlich zu Methoden der Sozialen Arbeit als Methoden in der Forschung Alisch & May 2015, S. 19ff.

licht es, zunächst negative Erfahrungen auszusprechen, um sie dann hinter sich zu lassen und eigene und mögliche gemeinsame Interessen zu entwickeln und zu benennen. In der Verwirklichungsphase soll es gelingen, möglichst alltagsgerechte Vorstellungen zu entwickeln, wie das Gemeinwesen und damit das Zusammenleben künftig gestaltet werden kann.

Als Demokratisierungsinstrument ist diese Methode – mit Lewin (1975) gedacht – gegenstandsangemessen, da Aktions- oder Handlungsforschung ein Instrument der Demokratisierung von gesellschaftlichen Problemdefinitionen und Problemlösungen ist. Holzinger und Spielmann (2002, S. 5) hatten Zukunftswerkstätten zu Recht als „demokratisches Ideenfindungs- und Problemlösungsmodell“ bezeichnet, das ebenso Kommunikations-, Demokratie-, Lern- wie auch Selbstbestimmungs-, Motivations- und letztlich auch Kreativitätseffekte erwarten ließe.

Für die Organisation der Zukunftswerkstätten sind wir davon ausgegangen, dass Bedürfnisse und Interessen der alteingesessenen Bewohner*innen und der Zugewanderten jeweils als divergierend wahrgenommen werden. Wir haben deshalb zu je eigenen Zukunftswerkstätten mit geflüchteten Menschen, mit Einheimischen, die sich für Geflüchtete engagieren, und anderen Gruppen von Alteingesessenen eingeladen. Auf diese Weise wurden geschützte Räume geschaffen, in denen alles ohne Ängste und Vorbehalte ausgesprochen werden konnte und mögliche, aber verfrühte Konfrontationen vermieden wurden.⁴⁶ In der Auswertung des Materials⁴⁷ konnten so eigene, aber auch mit anderen geteilte Bedürfnisse (z.B. nach Normalität des Familienlebens und Wohnens) und Interessen (an sozialer Teilhabe) herausgearbeitet werden.

Diese Erkenntnisse wurden rückgekoppelt an alle Beteiligten in gruppenübergreifenden Regionalrunden. So wurden neue soziale Öffentlichkeiten geschaffen, die dazu beitragen, einen Prozess der Veränderung sozialer Praktiken einzuleiten und einen Umgang mit divergierenden Bedürfnissen und Interessen im Alltag zu schaffen, der respektvoll ist und Vielfalt und Anderssein anerkennt.

Interessierte aus den Werkstätten und Rückkopplungsrunden wurden dazu eingeladen, die Artefakte für eine Ausstellung zum gelingenden Zusammenleben mitzuentwickeln und zu gestalten.⁴⁸

⁴⁶ Vulnerable Gruppen wurden vor kritischen, von Ressentiments getragenen oder paternalistischen Äußerungen geschützt, während Gruppen mit starken Interessen sich zunächst frei äußern konnten, ohne sich bereits legitimieren zu müssen. Bedenken, Befürchtungen, Erfahrungen und Wünsche sollten zunächst gehört werden (s. ausführlich Alish & Ritter, 2019, S. 196f).

⁴⁷ Die Zukunftswerkstätten wurden aufgezeichnet, transkribiert und das Material wie Gruppendiskussionen in Anlehnung an die dokumentarische Methode (Bohnsack, 2006) ausgewertet.

⁴⁸ Durch die Beschränkungen zum Schutz vor Infektionen mit Covid-19 konnte das Konzept, Interessierte für die Gestaltung der Ausstellungsobjekte in Gruppen zusammenzubringen, kaum umgesetzt werden. Stattdessen wurden mit Studierenden und einigen Werkstattteilnehmenden in Kleinstgruppen Objekte erstellt und die Ausstellung konzipiert.

3.2.2. *Die Ausstellung als handlungsforschende Methode*

Mit der Ausstellung wurde ein Format zur Herstellung sozialer Öffentlichkeiten gewählt, von dem angenommen wurde, dass es eine allgemein vertraute Form der Präsentation darstellt – in der Praxis Sozialer Arbeit werden Ausstellungen häufig für Empowerment- und Integrationsprozesse eingesetzt. Im Präsentieren von gemeinsam erarbeiteten Objekten erleben sowohl die unmittelbar Beteiligten als auch die Ausstellungsbesucher*innen vor Ort, die ihre Lebenswelt vertreten sehen, eine weitere Ebene von Demokratisierung der Gestaltung ihres Lebensortes. So wurden Zitate aus den Zukunftswerkstätten und den Rückkopplungsrunden in Objekte der Ausstellung integriert (z.B. in einer mehrsprachigen rotierenden Walze zu Erfahrungen von Migration und Dazugehören.)

Insbesondere durch interaktive Ausstellungen werden Plattformen geschaffen, die verschiedene Deutungen von Ereignissen oder Erfahrungen zeigen und zur Reflexion eigener Haltungen und Erfahrungen ermutigen (Erb & Rakelmann, 2016). Die DIWAN-Ausstellung „Zusammen:leben in Osthesen“ lädt dazu ein, eigene Ansichten zu reflektieren, andere Perspektiven einzunehmen und ein Verständnis für die Relevanz der Interessen und Bedürfnisse Anderer aufzubringen und darüber hinaus am Gestaltungsprozess sozialer Innovationen teilzuhaben – nämlich hier an der Erzeugung von sozialen Öffentlichkeiten.

Mit den Objekten der Ausstellung wurde zudem versucht, die in den Zukunftswerkstätten erkennbaren Gemeinsamkeiten unabhängig von der ethnischen Herkunft herauszuarbeiten und vermeintlich unüberbrückbaren Differenzen entgegenzusetzen. Die Objekte der Ausstellung beschreiben z.B. die Jahrhunderte alte Migrationsgeschichte der Region, bieten einen hessischen Dialekt als Fremdsprache neben Russisch oder Arabisch an und ermöglichen es den Besucher*innen, Vorstellungen von „Heimat“ und „Zuhause sein“ ganz unterschiedlicher Menschen zu betrachten und mit eigenen Vorstellungen zu verknüpfen und zu vergleichen.

Die Ausstellung kann von lokalen Einrichtungen ausgeliehen werden und wird seit November 2021 in Zeitfenstern von zwei Tagen bis zu drei Wochen in Gemeinden der Region gezeigt. Die Zielgruppe ändert sich somit in Abhängigkeit von den jeweils Einladenden. Um nicht nur fachlich und grundsätzlich am Geschehen im Gemeinwesen Interessierte zu erreichen, wurde möglichst mit Trägern der Gemeinwesenarbeit zusammengearbeitet, die mit eigenen Strategien der Ansprache Bewohner*innen (mit und ohne eigene Migrationsgeschichte) zum Besuch der Ausstellung an ihrem Lebensort bewegten.

Methodisch sollte zudem ein Weg gefunden werden, die beim Besuchen der Ausstellung aufkommenden Ideen, Fragen und Reflexionen ebenfalls zu dokumentieren. Dazu wurden die lokalen Ausstellungseröffnungen als Event sozialer Öffentlichkeiten gestaltet und an vorbereiteten Tischen u.a. zu von uns moderierten Gesprächen eingeladen, um so in einen ersten Aushand-

lungsprozess einzutreten. Wer sich nicht in dieser Weise äußern mochte, konnte an vorbereiteten Stellwänden seine Eindrücke aufschreiben.

4. Soziale Öffentlichkeiten: Soziale Innovationen als Effekte von Handlungsforschung

Im DIWAN-Projekt sind wir davon ausgegangen, dass der Mechanismus der Verbreitung von sozialen Innovationen zur Demokratisierung im Gemeinwesen in der Schaffung sozialer Öffentlichkeiten liegt. Sie stellen den diskursiven Raum dar, in dem Interessierte und Betroffene sich über – in unserem Projekt – Themen des Zusammenlebens in der Migrationsgesellschaft austauschen und in Aushandlungsprozesse eintreten, die individuelle Reflexion des eigenen Handelns auslösen, aber auch im Gemeinwesen „*local common goods*“ entstehen lassen. Damit sind Formen der Vergemeinschaftung gemeint, die vor Ort z.B. als Engagement in Vereinen oder Initiativen bestehen, die Demokratie, gesellschaftliche Teilhabe oder Gerechtigkeit – als übergeordnete common goods – in soziale Praxis umsetzen. Common goods existieren nicht einfach, sondern müssen erst geschaffen werden (Helfrich & Heinrich-Böll-Stiftung, 2014).

Hier sind die Möglichkeiten von Aktions- und Handlungsforschung verankert, wie Lewin (1975) sie beschrieben hat. Solche Prozesse der Entwicklung sozialer Innovationen zu initiieren, kann und sollte nicht in einem Projekt, wie wir es umgesetzt und hier erläutert haben, verbleiben. Es braucht Institutionen, wie Träger der Sozialen Arbeit, die in der Vorgehensweise auch eine Chance erkennen, ihrer Aufgabe gerecht zu werden, gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen zu fördern (Sektion Forschung der DGSA 2015). Grundlage zur Erfüllung dieser Aufgabe sind die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Heterogenität von Gesellschaft. Durch Zukunftswerkstätten und die Rückkoppelungsrunden wurden Räume für Aushandlungsprozesse geschaffen. Mit der mobilen Ausstellung sollten interessierte Akteure (Kommunen, Initiativen, Träger Sozialer Arbeit etc.) ein Instrument erhalten, das sie selbst zur Generierung von sozialen Öffentlichkeiten einsetzen können.

Unsere Erfahrungen aus dem DIWAN-Projekt zeigen, dass entsprechende demokratische (Aushandlungs-)Prozesse in den Kommunen bisher kaum initiiert wurden. Zwar wird die Notwendigkeit für Aushandlung durchaus gesehen, jedoch wird dies häufig als Gespräch verstanden, das eher zufällig zu Annäherung durch persönliches Kennenlernen führen soll.

Hier setzt die soziale Innovation an: Mithilfe von Ausstellung und Anschauung, angeregt durch die aktive Auseinandersetzung mit den Objekten, entstehen soziale Öffentlichkeiten, die mehr sind als das eher beiläufige Gespräch, sondern als Prozess zu verstehen sind.

Es fehlen in eher ländlichen Kommunen häufig die finanziellen Ressourcen, aber auch die methodischen Kompetenzen, solche Aushandlungsprozesse zu

initiiert und zu begleiten. So bleibt die Generierung sozialer Innovationen häufig punktuell und temporär (z.B. als gefördertes Projekt), obwohl Konflikte oder Sorgen durchaus erkannt werden.

Es ist im DIWAN-Projekt klar geworden, dass sowohl die Akteur*innen als auch die Besucher*innen der Ausstellung eine gewisse Moderation ihres Besuchs der Ausstellung brauchen, um über ein bloßes Anschauen der Objekte hinaus zu erkennen, dass hier zum Reflektieren eigenen Handelns und Denkens angeregt wird. Ausstellungen als Methode müssen insofern in den Kontext integriert und begleitet werden. In den Gemeinden und Stadtteilen, in denen die Ausstellung bisher gezeigt wurde, haben die Akteure, die die Ausstellung von uns ausgeliehen haben, sie mit einem eigenen lokalen Ereignis (z.B. der interkulturellen Woche) verknüpft. Dies hat es den Besucher*innen erleichtert, den Kontext der Ausstellung zu erkennen. Ein Interpretieren, Einordnen und eigenes Verstehen des Geschehenen sollte also möglichst durch Gespräche unterstützt werden.

Gerade weil Migration kein vorübergehendes „Krisenproblem“ ist, sondern wesentlicher Teil moderner Gesellschaften, braucht es nachhaltige Mechanismen und entsprechendes methodisches Handeln, um die nötigen Aushandlungsprozesse über geteilte und divergierende Interessen zu organisieren. Das methodische Wissen der professionellen Kräfte in den Institutionen der Sozialen Arbeit oder in den Kommunen muss an zivilgesellschaftliche Akteur*innen weitergegeben werden, sodass diese die notwendigen Prozesse selbst initiieren und begleiten können.

Der damit verbundene Auftrag, soziale Innovationen zu befördern, richtet sich an die Aktions- oder Handlungsforschung im Sinne Lewins als Demokratisierung. Durch Handlungsforschung kann konkretes Handlungswissen aus der sozialarbeiterischen Praxis und aus der Zivilgesellschaft mit dem konzeptionellen Wissen der wissenschaftlichen Forschung zusammengebracht werden.

Literatur

Alisch, M. & May, M. (2008). Einleitung: Praxis forschende Annäherungen an den Sozialen Raum. In M. May & M. Alisch (Hrsg.), *Praxisforschung im Sozialraum. Fallstudien in ländlichen und urbanen sozialen Räumen* (S. 7-20). Verlag Barbara Budrich.

Alisch, M. & May, M. (2017). Methoden partizipativer Sozialraumforschung. In M. Alisch & M. May (Hrsg.), *Methoden der Praxisforschung im Sozialraum* (S. 7-30). Verlag Barbara Budrich.

Alisch, M. & Ritter, M. (2019). DIWAN – Versammlungsorte für ein gelingendes Zusammenleben in der ländlichen Einwanderungsgesellschaft. In M. Alisch (Hrsg.), *Zwischenräume. Sozialraumentwicklung in der Migrationsgesellschaft* (S. 179-202). Verlag Barbara Budrich.

Alisch, M., Ritter, M., Glaser, R., & Rubin, Y. (2017). Partizipative Sozialraumforschung und das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in der Forschung mit

- freiwillig Engagierten. In M. Alisch & M. May (Hrsg.), *Methoden der Praxisforschung im Sozialraum* (S. 81-102). Verlag Barbara Budrich.
- Boal, A. (2009). *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Erstausgabe [Nachdruck]. Edition Suhrkamp, Bd. 361. Suhrkamp.
- Bohnsack, R. (2006). Mannheims Wissenssoziologie als Methode. In D. Tänzler, H. Knoblauch & G. Soeffner (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie, Bd 8: Erfahrung – Wissen – Imagination. Schriften zur Wissenssoziologie* (S. 271-291). UVK.
- Deinet, U. (Hrsg.). (2009). *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte*. 3. Aufl. VS Verlag.
- Erb, J. & Rakelmann, G. (2016). Stadt als Transit-Raum – eine Ausstellung zum Gießener Aufnahmeger. *Palaver. Kleine Schriften zu den Tropen hier und anderswo*, Heft 13, ed. transit giessen e.V., <http://palaver-journal.org>. Hauser, R. & Hauser, H. (1971). *Die kommende Gesellschaft: Handbuch für soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit*. München/Wuppertal.
- Helfrich, S. & Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2014). *Commons. Für eine neue Politik jenseits von Markt und Staat*, 2. Auflage. Transkript-Verlag.
- Hinte, W. & Karas, F. (1989). *Studienbuch Gruppen- und Gemeinwesenarbeit*. Neuwied.
- Holzinger, H. & Spielmann, W. (2002). *Die Zukunft demokratisieren. Einführung in die Methode Zukunftswerkstatt*. Robert-Jungk-Bibliothek für Zukunftsfragen.
- Howaldt, J. & Schwarz, M. (2010). Soziale Innovationen – Konzepte, Forschungsfelder und -perspektiven. In J. Howaldt & H. Jacobsen (Hrsg.), *Soziale Innovationen. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma* (S. 87-108). VS Verlag.
- Howaldt, J. & Schwarz, M. (2013). „Soziale Innovation“ im Fokus. Skizze eines gesellschaftstheoretisch inspirierten Forschungskonzepts. In J. Rückert-John (Hrsg.), *Soziale Innovationen und Nachhaltigkeit* (S. 53-70). VS Verlag.
- Jungk, R. & Müllert, N. R. (1989). *Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation*. Heyne Taschenbuch.
- Lewin, K. (1975). Tat-Forschung und Minoritätenprobleme. In K. Lewin (Hrsg.), *Die Lösung sozialer Konflikte* (S. 278-304). Inside Verlag. Lüttringhaus, M. & Richers, H. (Hrsg.) (2003). *Handbuch Aktivierende Befragung*. Bonn.
- May, M. & Alisch, M. (2011). Methodologische und forschungsmethodische Überlegungen zur Rekonstruktion integrationsbezogener Orientierungsmuster. In M. Alisch & M. May (Hrsg.), *Integrationspotenziale in kleinen Städten – Rekonstruktion der Interessensorientierungen von Zuwanderern* (S. 29-41). Barbara Budrich Verlag.
- May, M. (2008). Die Handlungsforschung ist tot. Es lebe die Handlungsforschung. In M. May & M. Alisch (Hrsg.), *Praxisforschung im Sozialraum. Fallstudien in ländlichen und urbanen sozialen Räumen* (S. 207-238). Verlag Barbara Budrich.
- Schütze, F. (1994). Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung: Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und

Praxis der Sozialen Arbeit? In N. Groddeck & M. Schumann (Hrsg.), *Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion* (S. 189-297). Lambertus.

Sektion Forschung der DGSA (2015). Positionspapier Forschung in der Sozialen Arbeit. In A. Schneider, M. Köttig & D. Milbar (Hrsg.), *Forschung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven*. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Bd. 11 (S. 39-43). Verlag Barbara Budrich.

Zapf, W. (1989). Über soziale Innovationen. In *Soziale Welt*, 40. Jahrgang, Heft 1/2, (S. 170-183) Nomos Verlag

Autor*innen & Lektorin

Monika Alisch, Dr. phil. habil., Dipl. Soziologin. Professorin für Sozialplanung, Sozialraum- und Gemeinwesenarbeit an der Hochschule Fulda, Fachbereich Sozialwesen.

Leiterin des „Centre of Research for Society and Sustainability CeSt“ der Hochschule Fulda. Sprecherin des Hessischen Promotionszentrum Soziale Arbeit. Forschungsschwerpunkte: Partizipative Sozialraumforschung, Migration und alternde Gesellschaft, Kleinstadtforschung und soziale Nachhaltigkeit.

Kontakt: monika.alisch@sw.hs-fulda.de,

Homepage: <https://www.hs-fulda.de/sozialwesen/ueberuns/professuren/monikaalisch>

Marjan Asgari, Dr., geb. 1985: Studium der Germanistik und Hispanistik an der Universität Trier. Zusatzzertifikat Deutsch als Fremdsprache. Während des Studiums Forschungsaufenthalte an der Universität di València (Erasmus-Stipendium), der Georgetown University (DAAD-Stipendium) und der Yale University (DAAD-Stipendium). Sie unterrichtete Deutsch als Fremdsprache an einer französischsprachigen Grundschule in Luxemburg und anschließend an der Humboldt Universität, Technischen Universität und Freien Universität Berlin. 2017 Promotion in Germanistik an der Humboldt Universität Berlin. 2020 – 2022 Postdoc-Stelle im Fachbereich Linguistik an der Universität Bozen: sprachliche Inputqualität während DaF-Aktivitäten in italienischen Kindergärten. Seit 2022 Habilitationsstelle an der Universität Bozen im Bereich mehrsprachige Alphabetisierung.

Ruth Balogh ist seit mehr als 30 Jahren in der Aktionsforschung tätig. Seit 2002 ist sie Mitglied der Koordinierungsgruppe des Collaborative Action Research Network (CARN) und war von 2013-20 dessen leitende Koordinatorin. Die meisten ihrer Forschungsarbeiten wurden in Auftrag gegeben, von staatlichen und professionellen Gesundheitsbehörden bis hin zu lokalen Gemeinschaftsprojekten. Ihre größte Leidenschaft ist es, den Nutzer*innen psychosozialer Dienste zu helfen, sich Gehör zu verschaffen.

Als CARN-Koordinatorin leitete Ruth ein Aktionsforschungsprojekt zur Entwicklung der digitalen Präsenz des Netzwerks und baute dessen Partnerschaften mit anderen internationalen Aktionsforschungsnetzwerken aus.

Ruth ist auch Umweltaktivistin und wurde 2017 mit dem Earthmover Award von Friends of the Earth, England, Wales und Nordirland für ihre Kampagnen zur sicheren Entsorgung von Atommüll und zur Förderung erneuerbarer Energien ausgezeichnet.

Thomas Benesch, Mag.rer.soc.oec. Mag.et.Dr.rer.nat. DI Dr.techn. Dr.habil., Titularprofessor, Hochschulprofessor an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Schulmanagement, Aktionsforschung, Fachdidaktik im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften.
Kontakt: thomas.benesch@ph-burgenland.at

Simon Dornstädter, Studierender im Bachelorstudium Sekundarstufe an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Johannes Kepler Universität Linz und der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.
Kontakt: simon.dornstaedter@ph-linz.at

Gert Dressel, Mag. Dr. phil., Historiker und Fortbildner, arbeitet am Institut für Pflegewissenschaft der Universität Wien und bei „Sorgenetz. Verein zur Förderung gesellschaftlicher Sorgekultur“. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: partizipative Forschung, Oral History, Biografiearbeit und Erzählcafés, Caring Communities. Kontakt: gert.dressel@univie.ac.at; Homepages: <https://pflegewissenschaft.univie.ac.at/ueber-uns/ueber-uns-die-personen/>; <https://www.sorgenetz.at/team/>

Ingo Eilks, Dr. rer. nat. habil., FRSC, ordentlicher Professor für Chemiedidaktik am Institut für Didaktik der Naturwissenschaften und am Fachbereich Biologie/Chemie an der Universität Bremen (Deutschland), Adjunct Professor für Naturwissenschaftsdidaktik an der Universitas Negeri Malang (Indonesien); Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Chemiedidaktik, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, gesellschaftsorientierte naturwissenschaftliche Bildung, Digitalisierung, Aktionsforschung, Lehrkräftebildung, interkulturelles naturwissenschaftliches Lernen. Kontakt: ingo.eilks@uni-bremen.de; Homepage: www.chemiedidaktik.uni-bremen.de

John Elliott ist emeritierter Professor für Bildungswissenschaften an der University of East Anglia, UK, und Gründungsmitglied und ehemaliger Direktor des international anerkannten Centre for Applied Research in Education (CARE) an der University of East Anglia.

John Elliott ist international bekannt für seine Rolle bei der Entwicklung der Theorie und Praxis der Aktionsforschung im Kontext der Lehrplan- und Lehrer*innenentwicklung. Er ist ehemaliger Präsident der British Educational Research Association (1989-90) und seit kurzem auch Präsident der World Association of Lesson and Learning Studies. Ein Jahrzehnt lang war Professor Elliott pädagogischer Berater des OECD-Programms für „Environment and School Initiatives“ (1989-98). Er gründete ein Collaborative Action Research Netzwerk (CARN), das bis heute floriert und sich auf alle Berufsgruppen und andere Bildungsanbieter ausweitete. Er ist einer der Gründungsherausgeber des Educational Action Research Journal und des Journal for Lesson and Learning Studies.

Dominik E. Froehlich, PhD, Senior Lecturer am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Netzwerkanalyse, Mixed Methods, Service Learning, Informelles Lernen.

Kontakt: dominik.froehlich@univie.ac.at;
Homepage: <https://dominikfroehlich.com/>

Katharina Heimerl, Dr. med, Master of Public Health, Assoziierte Professorin am Institut für Pflegewissenschaft der Universität Wien. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Partizipative und aktionsorientierte Forschung zu Sterben, Tod und Trauer; Palliative Geriatrie; Dementia Care; Caring Community.

Kontakt: katharina.heimerl@univie.ac.at;
Homepage: <https://pflgewissenschaft.univie.ac.at/forschung/projekte-palliative-community-care/>

Bernhard Hiebl, Studierender im Bachelorstudium Sekundarstufe an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Johannes Kepler Universität Linz und der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Kontakt: bernhard.hiebl@ph-linz.at

Ulrich Hobusch, Dr., Lehrender an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, One Health Education, Service Learning, Lehrer*innenbildung NaWi.

Erika Kegyes, Dr. habil., Projektmitarbeiterin und Lehrbeauftragte am Institut für Linguistik, Universität Innsbruck

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kontrastive Linguistik, Fremdsprachendidaktik, Diskurslinguistik, Korpuslinguistik, feministische Linguistik.
Kontakt: Erika.Kegyes@uibk.ac.at; Homepage: Erika Kegyes – Universität Innsbruck (uibk.ac.at)

Christine Kladnik, MA, Professorin an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich am Institut Inklusive Pädagogik,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Schulpraktische Studien (Praxis/Theorie); Leitung der Service- und Koordinationsstelle für Fragen der Diversität.

Kontakt: christine.kladnik@ph-ooe.at;
Homepage: www.ph-ooe.at, <https://ph-ooe.at/diversitaet>

Agnes Klein, Dr. PhD. habil. Universitätsdozentin am Institut für Erziehungswissenschaften an der Universität Pécs; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Spracherwerb.

Kontakt: klein.agnes@pte.hu; Publikationen:

<https://m2.mtmt.hu/frontend/#view/Publication/SmartQuery/1127/>

ORCID: 0000-0001-6108-1914

Isolde Kreis, HS-Prof., Mag. phil., Dr. phil., Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule, Institut für Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik der Sekundarstufe. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisforschung und Lesson Study in der Aus-, Fort- und Weiterbildung & Forschung. Kontakt: isolde.kreis@ph-kaernten.ac.at; Homepage: <https://www.ph-kaernten.ac.at/>

Ingrid Krumphals, Mag.rer.nat., Dr.rer.nat., Hochschulprofessorin für Fachdidaktik Physik am Institut für Sekundarstufe Allgemeinbildung und Leitung des Zentrums für fachdidaktische Forschung in der naturwissenschaftlich-technischen Bildung (NATech) an der Pädagogischen Hochschule Steiermark; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehr- und Lernforschung zu domänenspezifischen Lernprozessen und Lernendenvorstellungen; Design-Based Research zur praxisbezogenen Entwicklung von Lernumgebungen (Themenschwerpunkte: Wetter, Remote-Labore, Diagnosekompetenz); Professionalisierungsforschung in Aus- und Fortbildung.

Kontakt: ingrid.krumphals@phst.at;

Homepage: <https://www.phst.at/index.php?id=5367>

Christine Lechner, Mag^a Drⁱⁿ B.A., koordiniert das Projekt Action research communities for language teachers, das am Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates angesiedelt ist. Sie war Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Tirol, wo sie in der Lehrer*innenausbildung sowie als ERASMUS Officer tätig war. Sie war Kontaktperson der Hochschule für zahlreiche E.U.-Projekte zu CLIL, Nachhaltigkeit und Politischer Bildung und war langjähriges Teammitglied und zuletzt Koordinatorin des PFL-Lehrganges für Englischlehrer*innen der Universität Klagenfurt.

Michael Linkwitz, Dr. rer. nat., externer Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Chemie an der Universität Bremen; Lehrer (StD.) für Biologie, Chemie und Mathematik und MINT-Koordinator am Otto-Hahn-Gymnasium in Bergisch Gladbach.

Kontakt: linkwitz@gmx.de

Claudia Mewald, Mag., Dr. phil., Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktik für Englisch als Fremdsprache, Lesson Study, Content and Language Integrated Learning, Testing and Assessment in Foreign Language Education.

Kontakt: claudia.mewald@ph-noe.ac.at;

Homepage: <https://www.ph-noe.ac.at/de/personen/claudia-mewald>

Susanne Oyrer, Mag^a Drⁱⁿ rer. nat. BEd, Professorin an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Mitarbeiterin am Institut für Forschung und Entwicklung, Lehre: Fachdidaktik naturwissenschaftlicher Unterricht, Forschungsschwerpunkte: Forschend-partizipative Lehre und Unterricht, Persönliche Relevanz von Lerninhalten, Aktionsforschung, Schulentwicklung, Induktion.

Kontakt: susanne.oyrer@ph-linz.at

Andrea Partsch, BEd MA, Hauptschullehrerin; Absolventin der Hochschullehrgänge PFL und ProFil der Universität Klagenfurt; Schwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung; Vortragende in den Bereichen Englisch und DaZ in der Lehrer*innenfortbildung.

Kontakt: andrea.partsch@schule.at

Barbara Pichler, Mag^a Drⁱⁿ phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Verein Sorgenetz, Lehrbeauftragte am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Dementia/Palliative und Community Care, Kritische Gerontologie, Alter und Intersektionalität, Feministische Care-Ethik, Qualitativ-empirische und partizipative Sozialforschung. Kontakt: barbara.pichler@univie.ac.at

Thomas Plotz, Mag.rer.nat., Dr.rer.nat., Hochschulprofessor für Didaktik der Naturwissenschaften und Institutsleiter des Instituts Forschung und Entwicklung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehr- und Lernforschung zu domänenspezifischen Lernprozessen und Lernendenvorstellungen in der Primarstufe; Design-Based Research zur praxisbezogenen Entwicklung von Lernumgebungen (Themenschwerpunkte: Wetter, Wissenschaftskommunikation) für die Primarstufe.

Kontakt: thomas.plotz@kphvie.ac.at; Homepage:

<https://kphvie.ac.at/forschen-entwickeln/team.html>

Peter Posch, Univ.-Prof. i.R., Dr., Mag., 1976-2000 Professor an der Universität Klagenfurt. Dzt. freier Mitarbeiter am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) der Universität Klagenfurt. Schwerpunkt: Lesson- und Learning Studies. Kontakt: peter.posch@aau.at

Silvia Quendler, Dr. MA MSc ist prov. Schulleiterin einer sechsklassigen Volksschule in Kärnten. Für die Bildungsdirektion Kärnten arbeitete sie als Mentorin für den Grundkompetenzaufbau Englisch (GK 2/4). Sie ist als Referentin in den Bereichen „Sprachbewusster Unterricht“ und „Englisch in der Grundschule“ an der PH Kärnten und der PH Steiermark tätig. Sie ist ebenfalls für die Bildungsdirektion Kärnten für Erasmus+ im Pflichtschulbereich und für das Qualitätsmanagementsystem (QMS) für alle Schulen in der Bildungsregion Ost zuständig.

Kontakt: silviaquendler@gmail.com

Franz Rauch, Mag.rer.nat., Dr.phil., außerordentlicher Universitätsprofessor am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Universität Klagenfurt; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Netzwerke, Bildung für Nachhaltige Entwicklung/Umweltbildung, Aktionsforschung, Weiterbildung, Schulentwicklung, Science Education.

Kontakt: franz.rauch@aau.at;

Homepage: <https://ius.aau.at/mitarbeiterinnen/franzrauch/>

Isabella Reidl, BA, MA, Lehrerin an einer Musikmittelschule, Studentin im Doktoratsprogramm Bildung & Transformation der Universität Klagenfurt; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: kritische Pädagogik, Intersektionalität, rassismuskritische Bildung.

Kontakt: isreidl@edu.aau.at

Elisabeth Reitingner, Assoc. Prof.in Dr.in, Studium der Betriebswirtschaftslehre und der Psychologie, Doktorat in Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Habilitation in Palliative Care und Organisationsforschung. Assoziierte Professorin am Institut für Pflegewissenschaft der Universität Wien und Leiterin des Studienprogramms Pflegewissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Palliative Care, Dementia Care und Care Ethik.

Kontakt: elisabeth.reitingner@univie.ac.at;

Homepage: <https://pflgewissenschaft.univie.ac.at/forschung/projekte-palliative-community-care/>

Martina Ritter, Dipl. Soziologin, Dr. phil. habil., Professorin für Soziologie am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Fulda; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: partizipative Sozialraumforschung, Demokratie und Zivilgesellschaft, Engagement, Alter und Gender.

Kontakt: martina.ritter@sw.hs-fulda.de; Homepage: <https://www.hs-fulda.de/sozialwesen/ueber-uns/professuren>

Eva Schildt-Messerer, Bed, BEd, MA, Lehrerin an der Polytechnischen Schule Mattsee.

Claudia Schreiner, Ass.-Profⁱⁿ Mag^a Drⁱⁿ, ist Assistenzprofessorin am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck, Leitung des Moduls Diagnostizieren, Beraten, Erziehen, Unterrichten & Beurteilen im Bereich der bildungswissenschaftlichen Grundlagen, Mitglied der Sektion Lehrer*innenbildung und Lehrer*innenbildungsforschung der ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Diagnostik und Kompetenzmessung, Kompetenzorientierung und Bildungsstandards, Chancengerechtigkeit und evidenzorientierte Qualitätsentwicklung.

Kontakt: claudia.schreiner@uibk.ac.at; Webseite:

<https://www.uibk.ac.at/ils/mitarbeiter/schreiner/schreiner.index.html>

Angela Schuster, Mag. Dr., MAS, AHS-Lehrerin im Ruhestand, Mitarbeiterin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt im Bereich der Universitätslehrgänge PFL und ProFiL, Arbeitsschwerpunkt Aktionsforschung.

Harald Spann, Mag. phil., Dr. phil., Dr. phil., Hochschulprofessor für Fachdidaktik Englisch an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fremdsprachliche Literaturdidaktik, Aktionsforschung im Englischunterricht.

Kontakt: harald.spann@ph-ooe.at;

Homepage: <https://pro.ph-ooe.at/harald-spann>

Ulrike Stamm, Mag. Prof. Dr., Professorin an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Institut für Sekundarstufenpädagogik, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: weibliches Schreiben, Reiseberichte, literarische Thematisierung von Anerkennungsprozessen, Orientalismus.

Kontakt: ulrike.stamm@ph-ooe.at

Homepage: www.ph-ooe.at

Wilfried Swoboda, Dipl.-Päd., MEd, MBA, Dr.phil. Lehramt für Inklusion. Lehramt für Informatik. Künstler, Bildungsforschender dz. Bildungsdirektion für Wien.

Kontakt: swoboda@landschaffen.at;

Homepage: <https://www.researchgate.net/profile/Wilfried-Swoboda>

Tünde Tancz, im PädagogischenFachdienst, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mutterspracherwerb, Kinderliteratur.

Kontakt: tanczt@gmail.com; Publikationen:

<https://m2.mtmt.hu/gui2/?mode=search&query=publication;labelOrMtid;q;tancz%20t%C3%BCnde>

Christian Wiesner, Prof., Mag., Mag., Dr., ist Professor für Erziehung und Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Leiter des Hochschullehrgangs Didaktik der Sozial(betreuungs)berufe und Pflege, Mitglied und Vorsitzender der Sektion Lehrer*innenbildung und Lehrer*innenbildungsforschung der ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen), Beiratsmitglied der Clearingstelle evidenzbasierte Pädagogik (QUA-LIS, NRW); Lehraufträge an der Paris-Lodron-Universität Salzburg und an der Universität Wien. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lern-Kulturen, Beziehungs- und Präsenzpädagogik, Entwicklungspädagogik, Beratungs- und Therapietheorien, Interaktion und Kommunikation, Führungskultur und Leadership, Mentoring, Kompetenzorientierung und literacies, evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Kontakt: christian.wiesner@ph-noe.ac.at; Webseite: <https://www.ph-noe.ac.at/de/personen/christian-wiesner>

Thomas Wilke, Dr. phil., Professor für Soziale Arbeit an der IU Internationale Hochschule am Standort Nürnberg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit, Jugend, Sexualität, Gesundheit, Partizipative und qualitative Sozialforschung. Kontakt: thomas.wilke@iu.org

Renata Zanin, PhD (Katholische Universität Mailand), lehrt und forscht an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Spracherwerb und Sprachlehrmethoden für Deutsch als Zweit-/Fremdsprache und Mehrsprachigkeit im Hochschulbereich (ICLHE). Im Auftrag des Rektors hat sie die Sprachenstrategie der Freien Universität Bozen (ICLHE) geplant und umgesetzt.

Katharina Zipser, Assoz. Prof. MMMag. Dr. am Institut für Linguistik, Universität Innsbruck; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kontrastive Linguistik, Fremdsprachendidaktik, Spracherwerbsforschung, historische Linguistik, Morphologie und Syntax. Katharina.Zipser@uibk.ac.at; Homepage: Katharina Zipser – Universität Innsbruck (uibk.ac.at)

Lektorin

Maria Pribila, Mag. jur., arbeitet seit 2008 als freiberufliche Lektorin und Übersetzerin mit dem Schwerpunkt auf wissenschaftlichen Arbeiten. Kontakt: lektorat@primatexte.at; Homepage: <http://www.primatexte.at/>