

Sichtbar machen

PETRA NEUHOLD, ANDREA PÜHRINGER, CHRISTIAN RUDLOFF, WOLFGANG WEINLICH (HRSG.)

Journal für Elementar- und Primarbildung

1

Hrsg. Petra Neuhold, Andrea Pühringer, Christian Rudloff, Wolfgang Weinlich

Sichtbar machen

Journal für Elementar- und Primarbildung

© Pädagogische Hochschule Wien, Institut für Elementar- und Primarbildung, 2022

Impressum: Pädagogische Hochschule Wien, Institut für Elementar- und Primarbildung

Herausgeber: Petra Neuhold, Andrea Pühringer, Christian Rudloff, Wolfgang Weinlich

Gestaltung/Layout: Wolfgang Weinlich

Für die Inhalte und Bildrechte zeichnen die jeweiligen AutorInnen



ISSN: 2790-4202

Online Ausgabe: Journal Elementar- und Primarbildung (JEP) [heps://jep.phwien.ac.at/](https://jep.phwien.ac.at/)



Pädagogische Hochschule Wien,
Grenzackerstrasse 18, 1100 Wien
www.phwien.ac.at

Inhaltsverzeichnis

Elementarbildung

Michael Methlagl, Natascha J. Taslimi, Jutta Majcen Elementare Bildung während der Corona-Krise: Herausforderungen und Ressourcen im pädagogischen Alltag	11
Eva Kickingereder „Ware Betreuung?!“ – Ein differenzierter Blick auf den Betreuungsauftrag in elementaren Bildungseinrichtungen	23
Jutta Majcen, Renate Steinmann, Natascha J. Taslimi „Spielen ist Lernen?!“ – Zum Potenzial des Freispiels im Kindergarten für die (Beziehungs-) Gestaltung kindlicher Bildungsprozesse	31
Tilmann Schleicher, Ruth Schleicher Bewegung – Der entscheidende Impuls für die Entwicklung von Kindern	38
Kornelia Pommer Elementarpädagogik im Spannungsfeld von Sonderpädagogik, Integration und Inklusion	50
Monika Ude Durch Feedback vorwärtskommen	54
Stefan Pointner Person - Spuren - Sporen: Mehrsprachigkeit von Elementarpädagog*innen sichtbar machen	62

Primarbildung

Daniela Damian, Doris Maranitsch Mehrsprachigkeit vim Unterricht aus sprachheilpädagogischer Sicht - Chancengerechtigkeit sichtbar machen	68
Linda Wöhrer, Susanne Martich „Jaguar, Zebra, Nerz“ im literacyLAB der PH Wien	78
Marlene Obermayr Fachliches und sprachliches Lernen durch den Einsatz von Sachbilderbüchern im Sachunterricht der Primarstufe	88
Kornelia Lehner-Simonis Kompetenzförderung im Sachunterricht der Primarstufe anhand von Themenfeldern	94
Susanne Eichhorn, Irene Erlacher Entrepreneurship Education – Überfachliches Thema im neuen Lehrplan	100

Michelle Müller und Gerald Sagmeister Digitales Lernen im Mathematikunterricht bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf	107
Michael Methlagl, Peter Vogl Sozial-emotionales Lernen (SEL) und Inklusion in der Schule: Impulse für den Bewegungs- und Sportunterricht in der Primarstufe	116
Andrea Pühringer Musikalisch-ästhetische Bildung in der Primarstufe – Ein Theorieansatz ausgehend von Günther Anders' musikphilosophischen Schriften	122
Susanne Frantal Textile Kompetenzen der Zukunft im Werkunterricht der Volksschule.....	128
Michaela Steed-Vamos „Bildnerische Erziehung“ in der Volksschule – Wie wird sie dem Bildungsauftrag gerecht?.....	131
Wolfgang Weinlich Freiraum statt Schablone!.....	135
Hans Krameritsch Wunderkinder – Ein Comic	140
Sandra Matschnigg-Peer Zur Sichtbarmachung besonderer Leistungen: Prämierung herausragender Bachelorarbeiten an der PH Wien	148
 <i>Hochschulbildung</i> 	
Verena Gratzner, Gerhard Krottenauer „Service-Learning“ – Salutogen Studieren an der PH Wien	150
Rolf Laven, Michaela Steed-Vamos, Seyda Subasi Singh Service-Learning und die Weiterentwicklung zum PLACE-Konzept.....	156
Astrid Schartner Upcycling – Der rebellische Dilettantismus	164
Stefanie Pichler Die persönliche Sammlung – Ein didaktischer Ansatz.....	174
Alexander Lengauer Volksschullehrende und ihre professionelle Selbstwahrnehmung im physikalisch- chemischen Sachunterricht – Eine qualitative Studie	182
Gerald Sagmeister Lehrer*innenfortbildung in saharaurischen Flüchtlingslagern im Bereich Primarstufenmathematik.....	191

Editorial

Sichtbar machen ist nicht nur der Titel der ersten Ausgabe des *Journals für Elementar- und Primarbildung (JEP)*, sondern bringt auch das zentrale Anliegen der neuen Zeitschrift des *Instituts für Elementar- und Primarbildung* auf den Punkt. Das zukünftig einmal im Jahr erscheinende Journal möchte zur Sichtbarkeit der vielfältigen Aktivitäten, Themen- und Arbeitsfelder des Instituts beitragen. Zugleich soll die Zeitschrift Lehrende und Studierende zur schriftlich-reflexiven Auseinandersetzung mit jenen fachlichen Inhalten anregen, mit denen sie sich im Studien- und Berufsalltag ohnehin beschäftigen, für die es aber bislang noch keinen Publikationsanlass gab.

Das *JEP* positioniert sich an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis und verfolgt das Ziel, einen Diskursraum für professionellen Austausch, Reflexion und Vernetzung im Sinne einer Stärkung der „Professional Community“¹ (Schrittesser 2004) zu schaffen. Dafür steht die Zeitschrift unterschiedlichen Beitragsformaten offen, zu denen theoretische, empirische und künstlerische Beiträge ebenso zählen wie Projektbeschreibungen, Essays, didaktische Impulse aus der (Schul-)Praxis, Reflexionen und Berichte über didaktische Ansätze in der Hochschullehre, Buch- und Film-Rezensionen etc.

So ist auch der Bogen dieser ersten Ausgabe weit gespannt und reicht von theoretischen Texten über Projektbeschreibungen und Ergebnispräsentationen empirischer Studien bis hin zu künstlerischen Beiträgen. Inhaltlich ist das Heft entlang der drei Bildungsbereiche *Elementar-, Primar- und Hochschulbildung* gegliedert und dokumentiert eine große thematische Breite, seien es fachdidaktische Überlegungen zu Mathematik und Naturwissenschaft, Reflexionen über sprachliche, musikalische, künstlerisch-ästhetische oder politische Bildung, Betrachtungen zu Bewegung, Sport, Mehrsprachigkeit, Inklusion/Sonderpädagogik, Gesundheitsförderung, Nachhaltigkeit oder Fragen der Professionalisierung.

1. Elementarbildung

Den Auftakt des Heftes bildet die Veröffentlichung erster Ergebnisse einer von *Jutta Majcen, Michael Methlagl* und *Natascha J. Taslimi* durchgeführten empirischen Studie zu subjektiv empfundener beruflicher Belastung und vorhandenen Ressourcen in österreichischen Kindergärten und Kindergruppen während der Covid-19-Pandemie. *Eva Kickingeder* setzt sich in ihrem Beitrag mit der Rolle elementarer Bildungs- und Betreuungseinrichtungen bei der Lösung der Vereinbarkeitsproblematik von Familie und Beruf auseinander und plädiert für eine differenzierte Dienstleistungsperspektive. Das Potenzial des Freispiels im Kindergarten für die Beziehungsgestaltung im kindlichen Bildungsprozess legen *Jutta Majcen, Renate Steinmann* und *Natascha J. Taslimi* in ihrem Artikel dar. Welche zentrale Bedeutung Bewegung für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern zukommt und wie Bewegungsräume im elementarpädagogischen Kontext geschaffen werden können, erläutern *Ruth* und *Tilman Schleicher*. *Kornelia Pommer* beschäftigt sich in ihrem Text mit Elementarpädagogik im Spannungsfeld von Sonderpädagogik, Integration und Inklusion und versucht, Klarheit im „Durcheinander“ von Praxis und neuen Professionalisierungsdiskursen zu gewinnen. Die zentrale Bedeutung von Feedbackgesprächen und die Relevanz der Verschränkung von Theorie und Praxis für den Professionalisierungsprozess angehender Elementarpädagog*innen arbeitet *Monika Ude* heraus. Dass zukünftige (mehrsprachige) Pädagog*innen das Selbstbewusstsein und den Mut aufbringen können, für die eigene(*n) Erstsprache(*n) und die der Kindergartenkinder einzustehen, dafür wirbt *Stefan Pointner* und fordert eine an Mehrsprachigkeit orientierte Elementarbildung.

¹ Schrittesser, I. (2004). „Professional Communities“. Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns. In: Hackl, B. & Neuweg, G. H. (Hrsg.). Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. (S. 131-150). Münster: LIT Verlag.

2. Primarbildung

Ebenfalls um Mehrsprachigkeit geht es im Beitrag von *Daniela Damian* und *Doris Maranitsch*, die eine sprachheilpädagogische Perspektive auf das Thema im Primarstufenbereich einbringen. *Susanne Martich* und *Linda Wöhrer* stellen das in der Schulbibliothek der PH-Wien-Praxisvolksschule untergebrachte *literacyLAB* vor und veranschaulichen die Verschränkung von literarischem und sprachlichem Lernen am Beispiel eines Bilderbuchs. Wie Sachkinderbücher im Sachunterricht der Primarstufe eingesetzt werden können, um fachliches und sprachliches Lernen zu verbinden, zeigt *Marlene Obermayr*. Um den komplexen Anforderungen des Sachunterrichts didaktisch angemessen zu begegnen, schlägt *Kornelia Lehner-Simonis* einen von den Lernenden ausgehenden, forschenden Unterricht und die Berücksichtigung zentraler fachlicher Konzepte vor. Einen anderen Fokus hat der Artikel von *Susanne Eichhorn* und *Irene Erlacher*. Die beiden Autorinnen setzen sich mit der im Volksschullehrplan neu verankerten fächerübergreifenden Kompetenz der Entrepreneurship Education auseinander. *Michelle Müller* und *Gerald Sagmeister* befassen sich mit dem digitalen Lernen im Mathematikunterricht bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf. Die Verknüpfung von Inklusion und sozial-emotionalem Lernen im Bewegungs- und Sportunterricht in der Primarstufe thematisieren *Michael Methlagl* und *Peter Vogl*. *Andrea Pühringer* nimmt die musikphilosophischen Schriften von Günther Anders zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen zu musikalisch-ästhetischer Bildung in der Primarstufe. *Susanne Frantal* geht der Frage nach, welche textilen Kompetenzen der Zukunft Kinder im Werkunterricht in der Volksschule entwickeln sollen. *Michaela Steed-Vamos* richtet ihren Blick auf den Bildungsauftrag des Faches Bildnerische Erziehung und illustriert anhand eines Beispiels aus der Praxis, wie genaues Betrachten angeregt und Begabungen gefördert werden können. *Wolfgang Weinlich* verankert sein Plädoyer für mehr Freiraum in den seit über 50 Jahren postulierten Perspektiven der Bildnerischen Erziehung und gibt ein Beispiel für die Verbindung der Unterrichtszutaten „Schauen“, „Reden“, „Machen“. Die Problematik von Vorlagen im Kunstunterricht bringt *Hans Krameritsch* in Form eines Comics mit dem Titel „Wunderkinder“ auf den Punkt. Um die besonderen Leistungen von Studierenden sichtbar zu machen, gibt *Sandra Matschnigg-Peer* in ihrem Beitrag die prämierten Bachelorarbeiten des Studienjahres 2020/21 bekannt.

3. Hochschulbildung

Verena Gratzner und *Gerhard Krottenauer* stellen eine Verbindung zwischen dem gesundheitsfördernden Ansatz des salutogenen Lernens und Lehrens und dem Konzept des *Service-Learning* her und führen Praxisbeispiele aus der Lehre der Pädagogischen Hochschule Wien an. Der Text von *Rolf Laven*, *Michaela Steed-Vamos* und *Seyda Subasi Singh* beschreibt das PLACE-Konzept als eine Weiterentwicklung des *Service-Learning* und stellt beispielhaft Projekte aus dem künstlerisch-gestalterischen Bereich vor, die im Primarstufenbereich an der Pädagogischen Hochschule Wien durchgeführt wurden. *Astrid Schartner* beschäftigt sich mit der Frage von Nachhaltigkeit und textiler Bildung und zeigt deren Relevanz im Kontext der *Punk-* und *Do-it-Yourself-Bewegung* auf. Mit didaktischen Ansätzen des Sammelns, der Identitätsbildung und den damit verbundenen Möglichkeiten, individuell künstlerisch in der Schul- bzw. Studienpraxis zu arbeiten, beschäftigt sich *Stefanie Pichler*. Den Abschluss des Heftes bilden zwei Beiträge zum Thema Professionalisierung. Vor dem Hintergrund klassischer und aktueller Professionalisierungsforschung analysiert *Alexander Lengauer* die Ergebnisse seiner qualitativen Studie zur professionellen Selbstwahrnehmung im physikalisch-chemischen Sachunterricht der Primarstufe. *Gerald Sagmeister* beschreibt die Lehrer*innenfortbildung in saharaurischen Flüchtlingslagern am Beispiel eines Workshops im Bereich der Primarstufenmathematik.

Wir hoffen, mit diesem Heft Anlass für fachliche Diskussionen am *Institut für Elementar- und Primarbildung*, an der Pädagogischen Hochschule Wien und auch darüber hinaus zu geben und freuen uns auf die Veröffentlichung vieler weiterer Beiträge in den nächsten Ausgaben.

Wien, im Mai 2022

Petra Neuhold, Andrea Pühringer, Christian Rudloff, Wolfgang Weinlich

Elementare Bildung während der Corona-Krise: Herausforderungen und Ressourcen im pädagogischen Alltag

Michael Methlagl, Natascha J. Taslimi, Jutta Majcen

1. Einleitung

Die Covid-19-Pandemie führt zu weitreichenden Veränderungen in der Arbeitswelt und stellt viele Berufsgruppen vor neue Herausforderungen. Studien zu beruflichen Belastungen und Herausforderungen während der Covid-19-Pandemie von beispielsweise Lehrer*innen (vgl. Marshall, Shannon et al. 2020; Sokal, Eblie Trudel et al. 2020) liegen vor. Studien zur beruflichen Situation von pädagogischen Fachkräften und Assistent*innen in Kindergärten/Horten sowie Kindergruppenbetreuer*innen und Tageseltern während der Covid-19-Pandemie sind nach derzeitigem Recherchestand der Autor*innen rar (beispielsweise Flöter, Bauer et al. 2021; Spiel, Reiter et al. 2021).

Ziel der vorliegenden Studie ist es, die subjektiv erlebten beruflichen Belastungen und Ressourcen der oben erwähnten Berufsgruppen in Kindergärten und Kindergruppen während der Covid-19-Pandemie aufzuzeigen. In diesem Beitrag werden die ersten deskriptiven Ergebnisse präsentiert.

2. Methode

2.1 Stichprobe und Datenerhebung

Es wurde das Ziel verfolgt, eine repräsentative Stichprobe für Wien zu befragen, dies ist leider nicht gelungen (siehe Kapitel Limitationen). Die Datenerhebung erfolgte von April bis Juni 2021. Der Onlinefragebogen wurde einerseits direkt an die Trägerorganisationen versendet, andererseits auf den Social Media Kanälen der PH Wien und NeBÖ als auch in Newslettern beider Institutionen veröffentlicht. Dadurch wurden Elementarpädagog*innen aus allen Bundesländern erreicht. Es wurden schlussendlich die Daten aus allen Bundesländern für die Auswertung herangezogen, um einen Einblick in das subjektive Belastungs- und Ressourcenprofil von Personen, welche im Elementarbereich tätig sind, zu bekommen.

Insgesamt liegen Daten von 467 Personen (weiblich: 97,6 %, männlich: 2,4 %, *Mittelwert*_{Alter}: 37,3 Jahre, *Standardabweichung*_{Alter}: 10,66) vor. Die meisten Befragten arbeiten in Wien (60,6 %) und in Niederösterreich (19,5 %) (vgl. Tab. 1).

	n	Prozent
Geschlecht		
Weiblich	456	97,6
Männlich	11	2,4
Divers	0	0
Bundesland		
Wien	283	60,6
Niederösterreich	91	19,5
Oberösterreich	31	6,6

Burgenland	9	1,9
Steiermark	16	3,4
Salzburg	7	1,5
Kärnten	11	2,4
Tirol	15	3,2
Vorarlberg	4	0,9

Tab. 1: Stichprobenbeschreibung; Geschlecht und Bundesland (n=467)

24,8 % der teilnehmenden Personen nehmen eine leitende Position ein. 58,2 % gehören der Gruppe der Kindergarten-/Hortpädagog*innen an. Die Anzahl der befragten Personen aus den Bereichen der Kindergartenassistenten (6,9 %), Kindergruppenbetreuung (2,8 %) sowie Tageseltern (4,1 %) war gering (vgl. Tab. 2).

	n	Prozent
Position		
Leiter*in des Kindergartens/Horts	116	24,8
Kindergartenpädagog*in	272	58,2
Kindergartenassistent	32	6,9
Kindergruppenbetreuer*in	13	2,8
Tageseltern	19	4,1
Sprachförder*in	3	0,6
Sonderkindergartenpädagog*in	10	2,1
Sonstige	2	0,4

Tab. 2: Stichprobe: Berufsgruppen und Positionen

26,1 % aller Personen arbeiten mit Kindern bis 3 Jahre, 55,2 % mit 3-Jährigen und Älteren und 33,6 % sind in alterserweiterten Gruppen tätig. Im Durchschnitt hatten die befragten Personen eine Berufserfahrung von 13,7 Jahren ($SD=10,02$) und sind im Durchschnitt seit 6,74 Jahren ($SD=7,21$) in ihrem derzeitigen Kindergarten/Hort bzw. als Tageseltern tätig. Die durchschnittliche Arbeitszeit pro Woche beträgt 34,66 Stunden ($SD=7,33$). Der größte Teil der Befragten hatte keine eigenen Kinder (vgl. Tab. 3).

	n	Prozent
Anzahl betreuungspflichtiger, aber nicht schulpflichtiger Kinder im Haushalt		
keine	328	70,2
1 Kind	69	14,8
2 Kinder	38	8,1
3 Kinder	5	1,1
4 Kinder	0	0
5 und mehr Kinder	1	0,2
keine Angaben	26	5,6
Anzahl schulpflichtiger Kinder im Haushalt		
keine	263	56,3
1 Kind	85	18,2
2 Kinder	62	13,3
3 Kinder	8	1,7
4 Kinder	0	0
5 und mehr Kinder	0	0
keine Angaben	49	10,5

Tab. 3: Anzahl der eigenen Kinder; Anzahl der schulpflichtigen und betreuungs-, aber nicht schulpflichtigen Kinder (n=467)

3. Materialien

3.1 Arbeitsbelastungen und Ressourcen

Im Rahmen der Studie wurde eine Liste von Arbeitsbelastungen und Ressourcen erarbeitet, wobei bei der Erstellung auf Ergebnisse von Covid-19-spezifischen Studien (z. B. Mangel an Schutzmaterialien, Angst, sich mit Covid-19 zu infizieren) (vgl. Britt, Shuffler et al. 2020; Sokal, Eblie Trudel et al. 2020) als auch auf Studien zu Arbeitsbelastungen (z. B. lange Arbeitszeiten, Zeitdruck) und Ressourcen (z. B. soziale und emotionale Unterstützung durch Kolleg*innen und Führungskräfte, Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum, Feedback) in belastenden Arbeitssituationen vor Covid-19 (vgl. Bakker, Demerouti et al. 2005; Crawford, Lepine et al. 2010; Cumming 2017; Schaack, Le et al. 2020; Skaalvik & Skaalvik 2018) zurückgegriffen wurde. Weiters wurden berufsspezifische Arbeitsbelastungen ergänzt. Die Häufigkeit des Auftretens spezifischer Arbeitsbelastungen und Ressourcen während der Covid-19-Pandemie wurden auf einer 7-stufigen Skala (Antwortformat: 1 = nie bis 7 = immer/jeden Tag) erfasst. Weiters wurde erhoben, wie sehr sie diese Arbeitsmerkmale belastet bzw. unterstützt haben (1 = gar nicht belastet/gar nicht unterstützt bis 5 = sehr belastet/sehr unterstützt).

3.2 Persönliche und arbeitsbezogene Erschöpfung

Zur Erhebung der Erschöpfung als Indikator für Burnout wurden zwei Subskalen des *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI) (vgl. Hanebuth, Aydin et al. 2012; Kristensen, Borritz et al. 2005) verwendet, welche die *arbeitsbezogene emotionale Erschöpfung* (7 Items; Beispielitem: „Empfinden Sie jede Arbeitsstunde als ermüdend?“; Antwortkategorien: sehr oft = 1 bis nie/sehr selten = 5; $\alpha=0,93$) sowie die *persönliche-nicht-arbeitsbezogene emotionale und körperliche Erschöpfung* (6 Items; Beispielitem: „Wie oft sind Sie körperlich erschöpft?“; Antwortkategorien: 1 = sehr oft bis 5 = nie/sehr selten; $\alpha=0,93$) erheben.

4. Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

4.1 Häufigkeit des Auftretens der Belastungsfaktoren und Ressourcen: Wie häufig sind folgende Aspekte in Ihrer Arbeit während der Covid-19-Pandemie aufgetreten?

Die befragten Personen gaben an, relativ häufig (subjektiv empfundenen) Zeitdruck (19,49 % *täglich*; 27,41 % *ein paar Mal in der Woche*) bei ihrer Arbeit verspürt zu haben. 37,7 % gaben zudem an, dass sie aus ihrer Sicht *nie* (bzw. 22,48 %: *fast nie*) ausreichende Erholungspausen in der Arbeit hatten. Hinsichtlich der Länge der Arbeitszeit zeigt sich, dass lediglich 4 % *täglich*, jedoch 20,77 % *mehrmals pro Woche* und 17,99 % *einmal in der Woche* lange Arbeitszeiten hatten. Die Mehrheit der Personen gaben an, dass häufig zu wenig Vorbereitungszeit zur Verfügung stand. 20,99% gaben an, *nie*, 19,7 % *fast nie* und 20,99 % *lediglich ab und zu* ausreichend Vorbereitungszeit gehabt zu haben. 9,42 % berichteten hingegen, dass sie *mehrmals pro Woche* und lediglich 5,78 % *täglich* ausreichend Vorbereitungszeit hatten (vgl. Abb. 1).

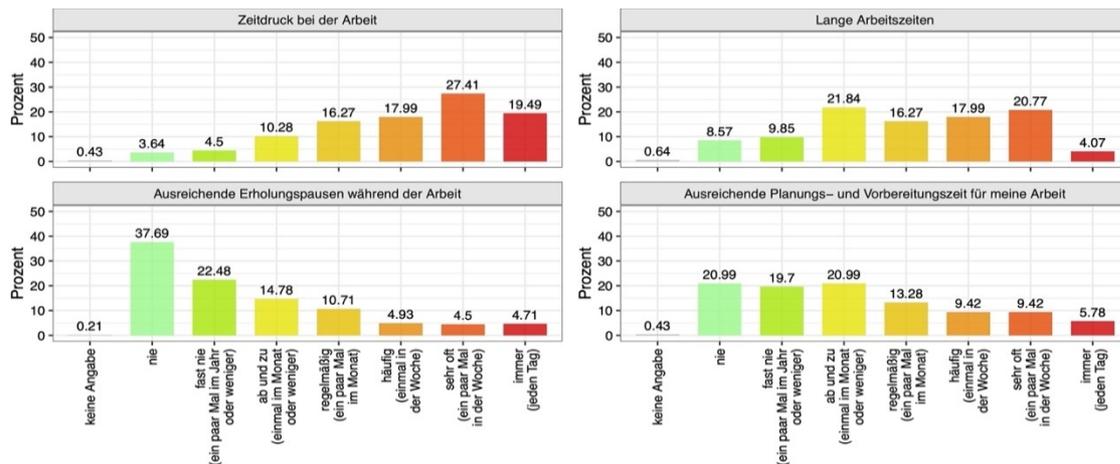


Abb. 1: Relative Häufigkeiten des Auftretens der Arbeitsmerkmale Zeitdruck, lange Arbeitszeit, ausreichende Arbeitspausen, ausreichende Planungs- und Vorbereitungszeit; subjektive Einschätzungen der Befragten (n=467)

Die Ausstattung mit geeigneten Bildungsmaterialien kann aufgrund der vorliegenden Daten als gut angesehen werden. 36,6 % gaben an, *immer* (17,13 % *sehr oft*) geeignete Bildungsmaterialien in ausreichender Menge zur Verfügung zu haben. Lediglich 1,28 % hatten *nie* und 6 % *fast nie* geeignete Bildungsmaterialien zur Verfügung (vgl. Abb. 2). Bei den Angaben der Personen geht es darum, ob die Personen das subjektive Gefühl hatten, dass für die Arbeit genügend Personal bereitgestellt wurde. Hier zeigt sich ein differenziertes Bild. Lediglich 7,92 % gaben an, dass aus ihrer Sicht *jeden Tag* genügend Personal vorhanden war. Für 13,92 % waren *mehrmals pro Woche* ausreichend Personalressourcen verfügbar. 13,7 % hingegen waren der Meinung, *nie*, 20,77 % *fast nie* und 16,7 % lediglich *ab und zu* (ca. einmal im Monat) genügend Personal gehabt zu haben (vgl. Abb. 2).

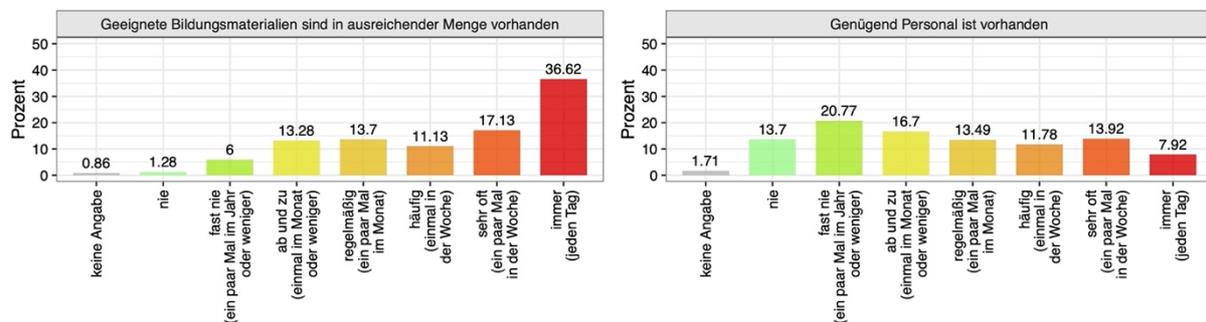


Abb. 2: Relative Häufigkeiten des Auftretens der Arbeitsmerkmale Ausstattung mit Bildungsmaterialien und Personal; subjektive Einschätzungen der Befragten (n=467)

Weiters berichteten die Studienteilnehmer*innen, dass sie bei den Aktivitäten, die sie normalerweise mit den Kindern unternehmen, häufig eingeschränkt waren und diese nicht durchführbar waren. Die Personen waren zudem häufig mit herausfordernden Elterngesprächen konfrontiert (vgl. Abb. 3).

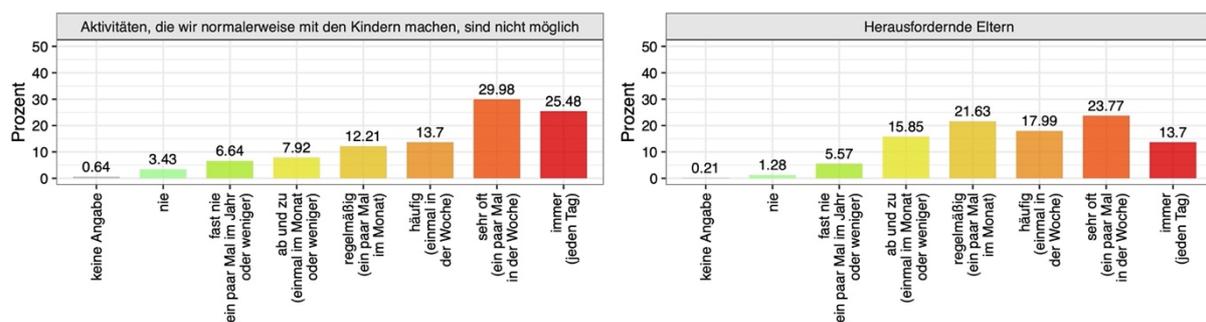


Abb. 3: Relative Häufigkeiten des Auftretens der Merkmale Mangel an Aktivitätsmöglichkeiten mit den Kindern, herausfordernde Elternkommunikation; subjektive Einschätzungen der Befragten (n=467)

Ziel der Studie war es auch, herauszufinden, ob es einen Mangel an Covid-19-Schutzmaßnahmen gab. 30,62 % gaben an, dass es *nie*, 24,63 %, dass es *fast nie* und 22,06 %, dass es *gelegentlich* einen Mangel an Schutzmaterial gab (vgl. Abb. 4). Um sich auf die Herausforderungen in der täglichen Arbeit vorbereiten und einstellen zu können, sind klare und zeitgerechte Informationen zum Umgang mit der Covid-19-Pandemie am Arbeitsplatz relevant. Auf die Frage zur Informationsweiterleitung gaben lediglich 14,99 % der befragten Personen an, *immer* (7,71 %) bzw. *sehr oft* (7,28 %) klare und zeitgerechte Informationen zum Umgang mit der Pandemie am Arbeitsplatz erhalten zu haben. 10,06 % erhielten *häufig* entsprechende Informationen. Ein großer Teil der Befragten gab an, relativ selten klare und zeitgerechte Informationen erhalten zu haben (*nie*: 11,56 %; *fast nie*: 24,84 %; *ab und zu*: 24,2 %; vgl. Abb. 4). Ein häufig erwähnter Belastungsfaktor ist die Angst, die Gesundheit am Arbeitsplatz zu gefährden. 28,48 % gaben an, *täglich* diese Angst zu verspüren, 16,7 % berichten, dass sie diese Angst *mehrmals pro Woche* hatten. Lediglich 5,14 % hatten *nie* bzw. 7,82 % *fast nie* Angst, ihre Gesundheit am Arbeitsplatz zu gefährden (vgl. Abb. 4).

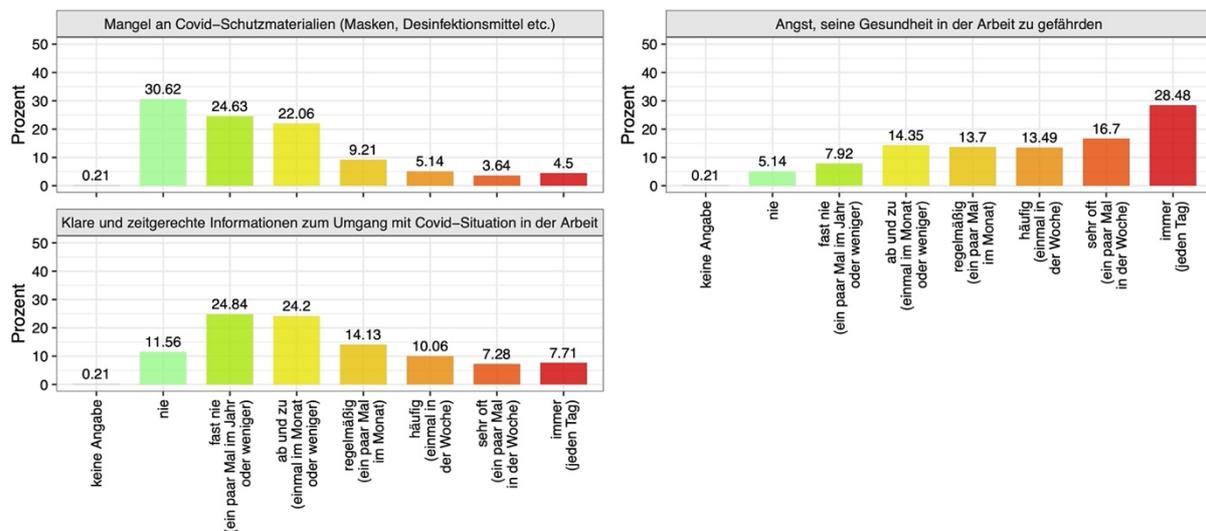


Abb. 4: Relative Häufigkeiten des Auftretens der Arbeitsmerkmale Mangel an Covid-Schutzmaterial, Angst vor Gesundheitsgefährdung und Informationen zum Umgang mit Covid in der Arbeit; subjektive Einschätzungen der Befragten (n=467)

Der nächste Abschnitt präsentiert die Ergebnisse zur Teamkooperation in den elementarpädagogischen Einrichtungen. Es wurde relativ selten von Konflikten mit Kolleg*innen oder mit Führungskräften berichtet (vgl. Abb. 5) und relativ häufig erwähnt, soziale und emotionale Unterstützung durch Kolleg*innen und Führungskräfte erhalten zu haben. Insgesamt waren 29,98 % der Personen der Meinung, dass es *täglich* (sowie 29,76 % *mehrmals pro Woche*) eine gute Zusammenarbeit im Team gab (vgl. Abb. 6).

Die Ergebnisse lassen Rückschlüsse zu, dass die gute Zusammenarbeit im Team und gegenseitige Unterstützung durch Kolleg*innen und die Führungskraft häufig vorkommende Ressourcen im Arbeitsalltag waren. Hinsichtlich der Unterstützung durch den Trägerverein (Trägerorganisation inklusive regionales mittleres Management) gaben rund 42 % an, *nie*, 24,6 % *fast nie* und 17,34 % lediglich *ab und zu* Unterstützung erhalten zu haben (vgl. Abb. 6). Diese Ergebnisse müssen differenziert betrachtet werden. Wichtig wäre es, die Perspektive der Trägervereine zu erheben und den vorliegenden Ergebnissen gegenüberzustellen. Es muss berücksichtigt werden, dass die Trägervereine in ihren Handlungsmöglichkeiten durch regionale bzw. überregionale politische Vorgaben ebenfalls eingeschränkt waren und auch über beschränkte finanzielle und personale Ressourcen verfügen. Das Ergebnis spiegelt lediglich die Häufigkeit der subjektiv empfundenen Unterstützung der Mitarbeiter*innen wider.

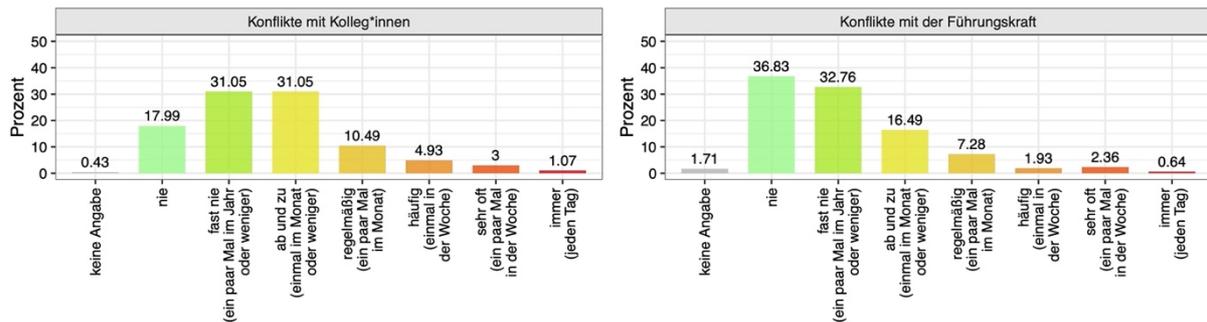


Abb. 5: Relative Häufigkeiten des Auftretens von Konflikten am Arbeitsplatz; subjektive Einschätzungen der Befragten (n=467)

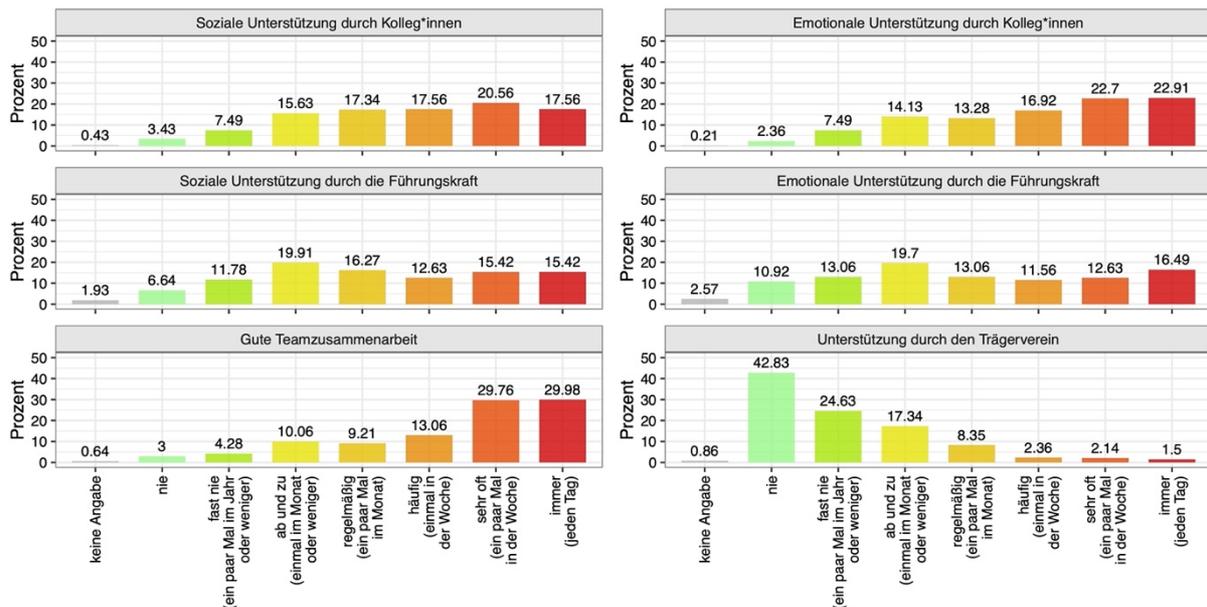


Abb. 6: Relative Häufigkeiten des Auftretens der Arbeitsmerkmale Unterstützung am Arbeitsplatz und Teamzusammenarbeit; subjektive Einschätzungen der Befragten (n=467)

Als weitere Ressourcen gelten neben sozialer Unterstützung ein hoher Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum, hilfreiches Feedback zur Arbeit und Wertschätzung für die geleistete Arbeit. 28,69 % bzw. 26,12 % der befragten Personen berichten, dass sie *täglich* bzw. *sehr oft* (mehrmals pro Woche) Gestaltungs- und Entscheidungsfreiräume hatten. Lediglich 2,36 % gaben an, diese Freiräume *nie* gehabt zu haben. Bezogen auf den Erhalt von hilfreichen Feedback zeigt sich ein uneinheitliches Bild. 4,5 % der Personen gaben an, *täglich*, 15,85 % *mehrmals pro Woche*, 12,21 % *einmal in der Woche* und 18,63 % *ein paarmal im Monat* hilfreiches Feedback erhalten zu haben. 27,41 % der Befragten gaben an, *ab und zu* hilfreiches Feedback erhalten zu haben (vgl. Abb. 7). Aufgrund der Antworten ist ersichtlich, dass nur 3,21 % *nie* Wertschätzung und 16,49 % *fast nie* erhalten haben. 24,2 % erhielten *ab und zu* und 19,49 % *regelmäßig* Wertschätzung für ihre Arbeit (vgl. Abb. 7). Trotz aller Belastungen und Herausforderungen berichten die Personen, dass sie *täglich* (18,63 %), *mehrmals wöchentlich* (32,12 %) oder *einmal pro Woche* (22,91 %) Freude an der Arbeit erlebten. Lediglich 0,43 % hatten *nie* und 1,93 % *fast nie* Freude an der Arbeit. Die Freude an der Arbeit stellt eine wichtige personale Ressource dar (vgl. Abb. 7).

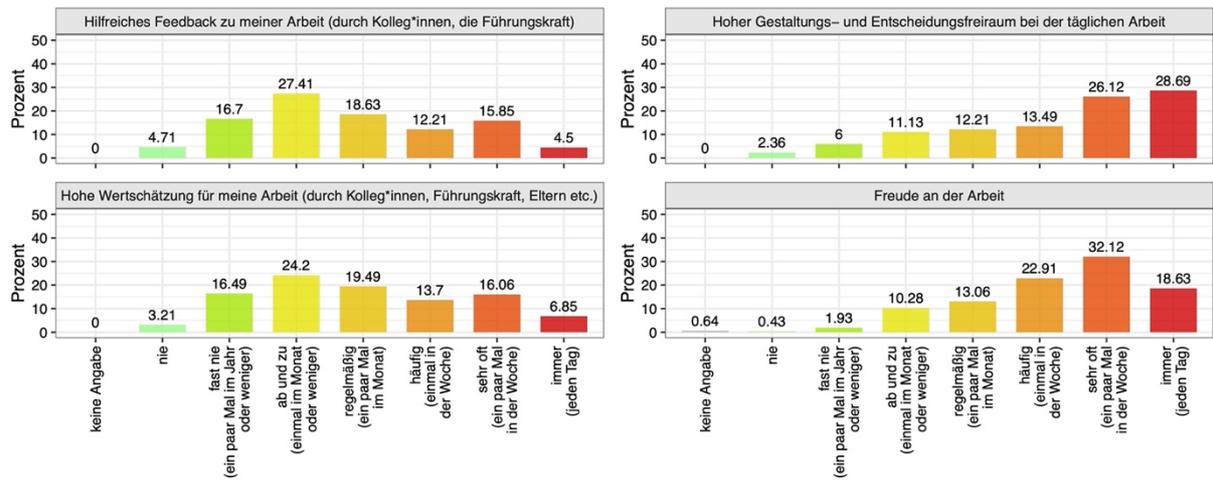


Abb. 7: Relative Häufigkeiten des Auftretens der Arbeitsmerkmale Feedback, Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum, Wertschätzung und Freude an der Arbeit; subjektive Einschätzungen der Befragten (n=467)

Ein Mangel an Erholungszeit außerhalb der Arbeit, aber auch eine besonders häufige emotionale Unterstützung durch Familie und Freund*innen ist erkennbar. Bei 21,2 % traten *regelmäßig*, bei 11,13 % *häufig*, bei 11,13 % *sehr oft* und bei 6,21 % *täglich* familiäre Belastungen auf. Auch die Zeit für die Familie wurde von einem Großteil der Stichprobe als gering eingestuft (19,49 % *regelmäßiger* Zeitmangel, 12,42 % *häufiger* Zeitmangel, 18,84 % *sehr häufiger* Zeitmangel und 5,14 % *täglicher* Zeitmangel) (vgl. Abb. 8).

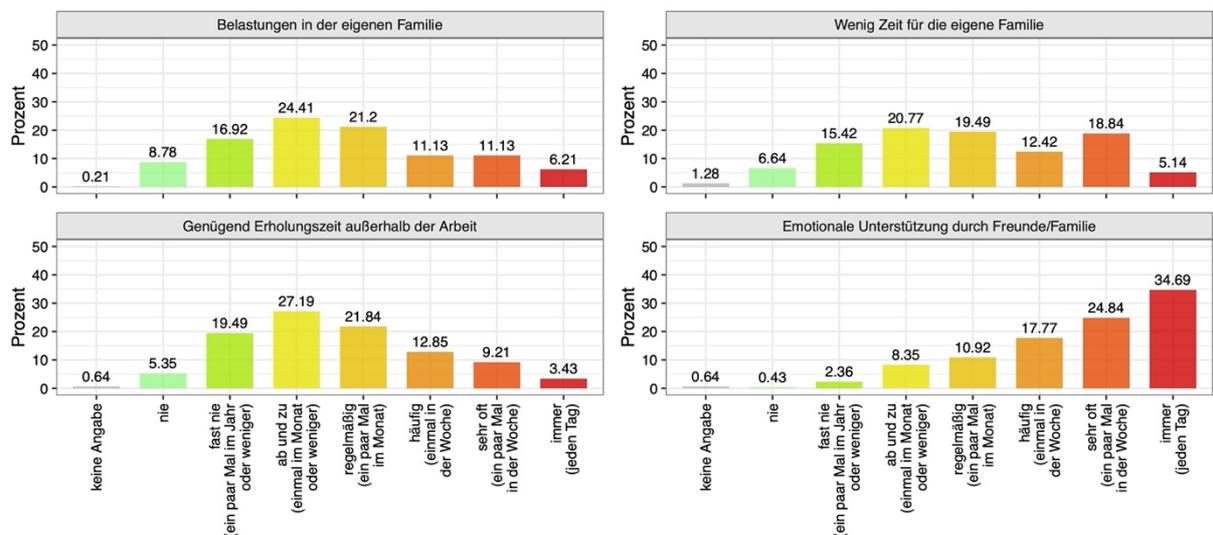


Abb. 8: Relative Häufigkeiten des Auftretens von familiären Belastungen, wenig Zeit für die Familie, Erholungszeit in der Freizeit und Unterstützung durch Familie/Freunde; subjektive Einschätzungen der Befragten (n=467)

4.2 Subjektives Belastungsempfinden: Wie sehr haben Sie folgende Aspekte in Ihrer Arbeit während der Covid-19-Pandemie belastet?

Bei den Angaben zum subjektiven Belastungsempfinden¹ wurden vor allem Personalmangel ($M=3,93$; $SD=1,13$), Mangel an Information zum Umgang mit der Covid-19-Situation in der Arbeit ($M=3,79$; $SD=1,2$), geringe Wertschätzung ($M=3,78$; $SD=1,26$), wenig Erholungspausen in der Arbeit ($M=3,7$; $SD=1,2$), Angst, seine Gesundheit zu gefährden ($M=3,69$; $SD=1,25$), Mangel an möglichen Aktivitäten

¹ 5-stufiges Antwortformat; 1 = gar nicht belastet bis 5 = sehr belastet.

mit den Kindern ($M=3,64$; $SD=1,15$) und herausfordernde Elternkooperation ($M=3,6$; $SD=1,13$) als mittelmäßig bis ziemlich belastend erlebt.

4.3 Subjektiv empfundene Unterstützung: Wie sehr haben Sie folgende Aspekte in Ihrer Arbeit während der Covid-19-Pandemie unterstützt, um mit den Herausforderungen in der Arbeit umzugehen?

Als unterstützend² wurden emotionale Unterstützung durch die Familie/Freund*innen ($M=4,17$; $SD=0,99$), gute Zusammenarbeit im Team ($M=3,83$; $SD=1,11$), emotionale ($M=3,76$; $SD=1,11$) und soziale ($M=3,65$; $SD=1,06$) Unterstützung durch Kolleg*innen, Freude an der Arbeit ($M=3,62$; $SD=1,15$), hoher Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum ($M=3,58$; $SD=1,17$), emotionale ($M=3,35$; $SD=1,33$) und soziale ($M=3,31$; $SD=1,25$) Unterstützung durch die Führungskraft, hilfreiches Feedback ($M=3,25$; $SD=1,19$) und hohe Wertschätzung ($M=3,16$; $SD=1,21$) wahrgenommen.

4.4 Erschöpfung

Die Studienteilnehmer*innen berichten über eine eher starke persönliche, nicht-arbeitsbezogene Erschöpfung³ ($M=2,32$; $SD=0,88$) und eine eher starke bis mittelmäßig ausgeprägte arbeitsbezogene Erschöpfung ($M=2,83$; $SD=0,89$) (vgl. Tab. 4).

	n	M	SD	Mdn
Persönliche Erschöpfung/Burnout (CBI)	467	2,32	0,88	2,16
Arbeitsbezogene Erschöpfung/Burnout (CBI)	467	2,83	0,89	2,71

Anmerkungen: M =Mittelwert; SD =Standardabweichung; Mdn =Median; Persönliche Erschöpfung/Burnout (CBI) & arbeitsbezogene Erschöpfung/Burnout (CBI): 5-stufige Skala: 1=starke Erschöpfung; 5=keine Erschöpfung.

Tab. 4: Copenhagen Burnout Inventory, persönliche und arbeitsbezogene Erschöpfung; deskriptive Statistiken

5. Resümee und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass zeitliche Belastungsfaktoren relativ häufig auftraten. Dies dürfte auch mit dem relativ häufig berichteten Personalmangel zusammenhängen, der als gewichtige Herausforderung im Alltag wahrgenommen wurde. Dieser Mangel war auch jener Faktor, der subjektiv am belastendsten erlebt wurde und ein wichtiges Bild über die Personalressourcen im Elementarbereich liefert.

Empirische Forschung zeigt, dass die Prozessqualität (Qualifikationen des Personals, Betreuer*in-Kind-Verhältnis, Gruppengröße) mit der strukturellen Qualität (soziale, emotionale, physische und kognitive Erfahrungen, die die Kinder jeden Tag machen, welche als Determinanten der kindlichen Entwicklung angesehen werden) (vgl. Pianta, Howes et al. 2005; Thomason & La Paro 2009) zusammenhängen. Ein geringeres Betreuer*in-Kind-Verhältnis erwies sich als günstig für die Beziehung zwischen Pädagog*innen und Kindern (vgl. De Schipper, Marianne Riksen-Walraven et al. 2006; Phillipsen, Burchinal et al. 1997) sowie für die Prozessqualität insgesamt (vgl. Barros & Aguiar 2010). Eine experimentelle Studie aus den Niederlanden zeigte beispielsweise, dass vor allem bei jüngeren Kindern

² 5-stufiges Antwortformat; 1 = gar nicht unterstützend bis 5 = sehr unterstützend.

³ 5-stufiges Antwortformat; 1 = starke Erschöpfung bis 5 = keine Erschöpfung.

ein 3:1 Kinder-Pädagog*in-Verhältnis zu qualitativ hochwertigeren Interaktionen zwischen Kindern und Pädagog*innen führten als bei einem 5:1 Verhältnis (vgl. De Schipper, Marianne Riksen-Walraven et al. 2006).

Als besonders häufig und belastend erlebten die Personen die Angst, ihre Gesundheit am Arbeitsplatz, bedingt durch die Pandemie, zu gefährden. Der Großteil der Befragten gab weiters an, relativ selten klare und zeitgerechte Informationen zum Umgang mit Covid-19 in der Arbeit erhalten zu haben. Wie bereits erwähnt, sind die Ergebnisse differenziert zu betrachten. Da die politischen Verantwortlichen ihre Vorgaben an die jeweils aktuelle Pandemiesituation ständig anpassen mussten, mussten diese Vorgaben in kürzester Zeit an die zuständigen Stellen und an die Mitarbeiter*innen adaptiert und weitergeleitet werden. Für die Schulen gab es von Anfang an klare Leitlinien durch das Bildungsministerium, für elementare Bildungseinrichtungen wurde wiederholt auf die Zuständigkeit der Länder verwiesen. Die Anpassung von Arbeitsabläufen, Erarbeitung alternativer pädagogischer Bildungsangebote (da viele Aktivitäten, die üblicherweise mit den Kindern durchgeführt wurden, nicht mehr durchgeführt werden konnten), Informationsweiterleitung an die Eltern und Erziehungsberechtigten, Personalplanung etc. bedeuteten einen zusätzlichen Aufwand mit noch weniger Personal, weil auch das Personal in den Einrichtungen von der Infektion betroffen war. Hier wäre ein eigenes Ampelsystem mit (vorab diskutierten) verknüpften Handlungsempfehlungen für die elementarpädagogischen Einrichtungen eventuell sinnvoll gewesen, um schneller auf aktuelle Entwicklungen im Pandemieverlauf reagieren zu können.

Weiters zeigte sich, dass die Trägervereine/Arbeitgeber für eine gute Ausstattung an Schutzmaßnahmen zur Eindämmung der Pandemie und an geeigneten Bildungsmaterialien gesorgt haben. Vor allem die Zusammenarbeit im Team und soziale und emotionale Unterstützung von Kolleg*innen, Führungskräften und der Familie stellen wichtige Ressourcen dar. Auch die Freude an der Arbeit kann als wichtige Ressource im Umgang mit den Belastungen in der elementarpädagogischen Arbeit festgehalten werden. Der größte Teil der befragten Personen war der Meinung, trotz herausfordernder Zeiten sehr häufig Freude an ihrer Arbeit empfunden zu haben. Mehr als 40 % der befragten Personen hatten das Gefühl, dass sie relativ selten (nie, fast nie, ab und zu) Wertschätzung erhalten haben, was als belastend empfunden wurde. Als besonders hilfreich im Umgang mit den Arbeitsbelastungen wurde hingegen der vorhandene Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum in der täglichen Arbeit empfunden.

Die Arbeit im Elementarbereich ist mit hohen psychischen Anforderungen verbunden (vgl. Viernickel & Weßels 2020). Ausreichende Personalressourcen (vgl. Viernickel & Weßels 2020), verstärkte Kommunikation zwischen den Hierarchien, vermehrte Anerkennung und Wertschätzung, kollegiale Interventionen (vgl. Viernickel, Voss et al. 2017), Miteinbeziehung der Mitarbeiter*innen in Veränderungsprozesse (bottom-up- anstelle von top-down-Prozessen) (vgl. Viernickel, Voss et al. 2017; Wei, Yi et al. 2011), Maßnahmen der Verhaltens- und Verhältnisprävention und Gesundheitsförderung (vgl. Viernickel, Voss et al. 2017; Viernickel & Weßels 2020) können helfen, die Arbeitsbedingungen (auch nach Covid-19) zu verbessern.

Eine Teilnahme an der OECD *Talis Starting Strong* Erhebung (vgl. OECD 2019) könnten politische Entscheidungsträger*innen mit Informationen zu beispielsweise Arbeitsbedingungen, Wohlbefinden und Stress der Mitarbeiter*innen im Elementarbereich versorgen. Daraus ließen sich langfristig datenbasierte Verbesserungen der Rahmenbedingungen erarbeiten und implementieren.

6. Limitationen

Limitationen der vorliegenden Studie beziehen sich vor allem auf die nicht repräsentative Stichprobe. Es wurde das Ziel verfolgt, eine repräsentative Stichprobe für Wien zu befragen, da hier Kontakte zu

Trägerorganisationen privater und städtischer elementarer Bildungseinrichtungen sowie Kindergruppen vorhanden waren. Dies ist leider nicht gelungen. Über die Gründe lässt sich lediglich spekulieren, aber die zeitnahe Befragung der Universität Graz und der Universität Wien legen die Vermutung nahe, dass eine „Übersättigung“ mit Befragungen bestehen könnte. Analysen hinsichtlich regionaler Unterschiede lassen sich aufgrund der fehlenden Repräsentativität und der geringen Teilnehmer*innenanzahlen aus den einzelnen Bundesländern nicht durchführen. Dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen. Somit liegen den Ergebnissen keine repräsentative Stichprobe (weder für Wien noch für alle Bundesländer) zu Grunde.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Relative Häufigkeiten des Auftretens der Arbeitsmerkmale Zeitdruck, lange Arbeitszeit, ausreichende Arbeitspausen, ausreichende Planungs- und Vorbereitungszeit; subjektive Einschätzungen der Befragten (n=467)

Abb. 2: Relative Häufigkeiten des Auftretens der Arbeitsmerkmale Ausstattung mit Bildungsmaterialien und Personal; subjektive Einschätzungen der Befragten (n=467)

Abb. 3: Relative Häufigkeiten des Auftretens der Merkmale Mangel an Aktivitätsmöglichkeiten mit den Kindern, herausfordernde Elternkommunikation; subjektive Einschätzungen der Befragten (n=467)

Abb. 4: Relative Häufigkeiten des Auftretens der Arbeitsmerkmale Mangel an Covid-Schutzmaterial, Angst vor Gesundheitsgefährdung und Informationen zum Umgang mit Covid in der Arbeit; subjektive Einschätzungen der Befragten (n=467)

Abb. 5: Relative Häufigkeiten des Auftretens von Konflikten am Arbeitsplatz; subjektive Einschätzungen der Befragten (n=467)

Abb. 6: Relative Häufigkeiten des Auftretens der Arbeitsmerkmale Unterstützung am Arbeitsplatz und Teamzusammenarbeit; subjektive Einschätzungen der Befragten (n=467)

Abb. 7: Relative Häufigkeiten des Auftretens der Arbeitsmerkmale Feedback, Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum, Wertschätzung und Freude an der Arbeit; subjektive Einschätzungen der Befragten (n=467)

Abb. 8: Relative Häufigkeiten des Auftretens von familiären Belastungen, wenig Zeit für die Familie, Erholungszeit in der Freizeit und Unterstützung durch Familie/Freunde; subjektive Einschätzungen der Befragten (n=467)

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Stichprobenbeschreibung; Geschlecht und Bundesland (n=467)

Tab. 2: Stichprobe: Berufsgruppen und Positionen

Tab. 3: Anzahl der eigenen Kinder; Anzahl der schulpflichtigen und betreuungs-, aber nicht schulpflichtigen Kinder (n=467)

Tab. 4: Copenhagen Burnout Inventory, persönliche und arbeitsbezogene Erschöpfung; deskriptive Statistiken

Literaturverzeichnis

Bakker, A. B., Demerouti, E. & Euwema, M. (2005). Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), S. 170-180. doi:10.1037/1076-8998.10.2.170.

Barros, S. & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), S. 527-535. doi:10.1016/j.ecresq.2009.12.003.

Britt, T. W., Shuffler, M. L., Pegram, R. L., Xoxakos, P., Rosopa, P., Hirsh, E. & Jackson, W. (2020). Job Demands and Resources among Healthcare Professionals during Virus Pandemics: A Review and Examination of Fluctuations in Mental Health Strain during COVID-19. *Applied Psychology: An International Review*, 0(0), S. 1-30. doi:10.1111/apps.12304.

Crawford, E., Lepine, J. & Rich, B. (2010). Linking Job Demands and Resources to Employee Engagement and Burnout: A Theoretical Extension and Meta-Analytic Test. *The Journal of applied psychology*, 95, S. 834-848. doi:10.1037/a0019364.

- Cumming, T. (2017). Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), S. 583-593. doi:10.1007/s10643-016-0818-6.
- De Schipper, E. J., Marianne Riksen-Walraven, J. & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77(4), S. 861-874. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x.
- Flöter, M., Bauer, A., Pfaff, A., Pözl-Stefanec, E., Röhmel, J. & Walter-Laager, C. (2021). Internationale Corona-Kita-Erhebung (ICKE). Krippen, Kindergärten bzw. Kitas und ihr Beitrag zum Wohlergehen der Kinder. Abrufbar unter: https://static.uni-graz.at/fileadmin/urbi-zentren/pep/OER/_ICKE_Kurzbericht_2021_05_03.pdf (01.07.2021).
- Hanebuth, D., Aydin, D. & Scherf, T. (2012). Burnout and related conditions in managers: a five-year longitudinal study. *Journal Psychologie des Alltagshandelns / Psychology of Everyday Activity*, 5(2), S. 4-40.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), S. 192-207. doi:10.1080/02678370500297720.
- Marshall, D. T., Shannon, D. M. & Love, S. M. (2020). How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. *Phi Delta Kappan*, 102(3), S. 46-50. doi:10.1177/0031721720970702.
- OECD (2019). TALIS 2018 and TALIS Starting Strong 2018 User Guide. Abrufbar unter: http://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018-TALIS_Starting_Strong_2018_User_Guide.pdf (01.07.2021).
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C. & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), S. 281-303. doi:10.1016/S0885-2006(97)90004-1.
- Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), S. 144-159. doi:10.1207/s1532480xads0903_2.
- Schaack, D. D., Le, V.-N. & Stedron, J. (2020). When Fulfillment is Not Enough: Early Childhood Teacher Occupational Burnout and Turnover Intentions from a Job Demands and Resources Perspective. *Early Education and Development*, 31(7), S. 1011-1030. doi:10.1080/10409289.2020.1791648.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), S. 1251-1275. doi:10.1007/s11218-018-9464-8.
- Sokal, L., Eblie Trudel, L. & Babb, J. (2020). Supporting Teachers in Times of Change: The Job Demands-Resources Model and Teacher Burnout During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Contemporary Education*, 3, S. 67-74. doi:10.11114/ijce.v3i2.4931.
- Spiel, C., Reiter, J., Schmidt, S., Steger, A. & Portele, M. (2021). Elementarpädagogik unter Covid-19-Bedingungen: Erste Ergebnisse zweier Studien. Abrufbar unter: <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/elementarpaedagoginnen/> (03.07.2021).
- Thomason, A. C. & La Paro, K. M. (2009). Measuring the Quality of Teacher-Child Interactions in Toddler Child Care. *Early Education and Development*, 20(2), S. 285-304. doi:10.1080/10409280902773351.
- Viernickel, S., Voss, A. & Mauz, E. (2017). Arbeitsplatz Kita. Belastungen erkennen, Gesundheit fördern. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Viernickel, S. & Weßels, H. (2020). Ressourcen und Belastungen fröhpädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung*, 9(2), S. 81-90. doi:10.1026/2191-9186/a000472.
- Wei, Z., Yi, Y. & Yuan, C. (2011). Bottom-up learning, organizational formalization, and ambidextrous innovation. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), S. 314-329.

Mag. Dr. Michael Methlagl: Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fachhochschule Wiener Neustadt (Training und Sport), Lehrbeauftragter der Pädagogischen Hochschule Wien (Institut für Elementar- und Primarbildung) und an der Universität Wien (Institut für Sportwissenschaft). Forschungsschwerpunkte: Sportpsychologie, Sportpädagogik, Forschungsmethoden.
michael.methlagl@phwien.ac.at

Natascha J. Taslimi, Bakk^a.phil. MSc: Studiengangskoordinatorin Bachelorstudium Elementarbildung Inklusion und Leadership und Hochschullehrgang Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien. Forschungsschwerpunkte: Elementarpädagogik, Leadership, Diversity Management.
natascha.taslimi@phwien.ac.at

Mag^a. Jutta Majcen, BEd.: Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Wien, Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis. Forschungsschwerpunkte: Praxisforschung, Sprachliche Bildung, Berufsbildung, Bildungsbenachteiligung.
jutta.majcen@phwien.ac.at

„Ware Betreuung?!“ – Ein differenzierter Blick auf den Betreuungsauftrag in elementaren Bildungseinrichtungen

Eva Kickingereder

Eine wichtige Unterstützungsfunktion im Sinne der Vereinbarkeitsproblematik von Familie und Beruf nehmen elementare Einrichtungen wie Kindergärten u. ä. ein. Das Angebot von außerfamiliärer und zeitlich begrenzter institutioneller Betreuung beantwortet entsprechende Bedarfe von erwerbstätigen Erwachsenen (vgl. Wehner 2021, 14). Durch die Bereitstellung von Betreuungsangeboten, im Idealfall möglichst gut an familienindividuelle Bedürfnisse angepasst, wird Berufstätigkeit und somit die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht.

Im Fokus des vorliegenden Fachartikels stehen jene strukturellen Aspekte, welche für die gelingende Gestaltung von Kinderbetreuung im Sinne der Vereinbarkeit von Familie und Beruf notwendig sind. Genauer betrachtet werden Strukturbedingungen wie Verfügbarkeit eines Betreuungsplatzes, Öffnungs- und Schließzeiten sowie die Ausgestaltung der Dienstleister-Kunden-Beziehung. Geklärt wird dabei auch der Begriff der Dienstleistung im elementarpädagogischen Kontext.

Neben der Unterstützungsfunktion durch das Betreuungsangebot erfüllen elementare Einrichtungen einen wichtigen Bildungsauftrag. Auf den engen Zusammenhang zwischen Betreuungs- und Beziehungsqualität und frühkindlichen Bildungsprozesse soll im zweiten Teil des Fachartikels eingegangen werden.

1. Die Unterstützungsfunktion elementarer Einrichtungen bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Arbeits-, gesellschafts- und sozialpolitisch hat sich in den letzten Jahren für Familien vieles geändert. Diese Veränderungen werden vor allem in Bezug auf die Kinderbetreuung gesehen, ohne der eine Berufstätigkeit nur eingeschränkt möglich ist. Die Gruppe der Alleinerziehenden wächst stetig, finanzielle Herausforderungen durch prekäre Einkommensverhältnisse und atypische Arbeitszeiten erfordern eine verlässliche, flexible und hochwertige Kinderbetreuung (vgl. Meyn & Walther 2014, 13f.). Ähnlich argumentiert Gaßmann (2021) und konstatiert die öffentliche außerfamiliär organisierte Kinderbetreuung als Unterstützungs- und Dienstleistungsangebot für Eltern (vgl. Gaßmann 2021, 114).

Für die Lösung der Vereinbarkeitsproblematik ist das Vorhandensein geeigneter Kinderbetreuungsangebote entscheidend. Wichtig ist dabei die qualitative Ausgestaltung dieser Betreuungsangebote, wobei aus Perspektive der Erziehungsberechtigten Aspekte wie lokale Verfügbarkeit, geeignete Öffnungszeiten oder Ferienregelungen zentral sind (vgl. Buchebner-Ferstl, Kaindl et al. 2014, 45). Demgegenüber stehen oftmals strukturelle Problematiken wie fehlende regionale Verfügbarkeit von Betreuungsplätzen oder eine geringe Flexibilität der Betreuungszeiten (vgl. Rille-Pfeiffer, Kaindl & Kapella 2020, 30 f.).

1.1 Strukturelle Rahmenbedingungen

Um die „Ware Betreuung“ möglichst flexibel und den individuellen familiären Bedürfnissen angepasst nutzen zu können, sind entsprechend gestaltete Struktur- bzw. Organisationsmerkmale unabdingbar.

Im vorliegenden Fachartikel wurde die Auswahl dieser Aspekte auf jene reduziert, die für eine möglichst ideale Vereinbarkeit von Familie und Beruf aus Sicht der Autorin notwendig sind.

2. Verfügbarkeit von Betreuungsangeboten

Unter dem Aspekt der Verfügbarkeit ist zunächst die räumliche Zugänglichkeit von elementaren Einrichtungen zu verstehen, wobei Angebot und Nachfrage auf kleiner Ebene betrachtet werden. Je mehr Kindergärten in unmittelbarer Nähe des Wohnortes der betroffenen Familie liegen bzw. je weniger Kinder sich das Angebot der Kinderbetreuungsplätze teilen, umso höher ist die Verfügbarkeit (vgl. Pennerstorfer & Pennerstorfer 2019, o. S.). Anzumerken ist, dass es in Bezug auf die Bereitstellung von außerfamiliären Betreuungsplätzen sowohl im urbanen als auch im ländlichen Bereich regionale Unterschiede gibt (vgl. Blum 2015, 192). Auffallend ist hierbei ein Ost-West-Gefälle: In östlichen Bezirken sind sowohl die höchsten Betreuungsquoten als auch der stärkste Ausbau in den letzten Jahren zu finden (vgl. Blum 2015, 199).

Neben der quantitativen Menge der verfügbaren Betreuungsplätze ist auch der mögliche Eintrittszeitpunkt in die gewählte Einrichtung im Sinne der Verfügbarkeit relevant. Je flexibler die Aufnahmetermine gestaltet sind, desto besser kann der Eintritt in die Fremdbetreuung an das Bedürfnis der Familie angepasst werden. Feste Aufnahmetermine erschweren dagegen die familienindividuelle Passung (vgl. Peuckert, Pluto & van Santen 2017, 57) und vermindern trotz bestehenden Angebots die tatsächliche Verfügbarkeit.

3. Öffnungs- und Schließzeiten

Öffnungs- und Schließzeiten sind als wichtige Elemente der Strukturqualität zu verstehen. Sie haben eine hohe Auswirkung auf die berufliche Flexibilität der Erziehungsberechtigten und somit auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 83; Peuckert, Pluto & van Santen 2017, 34).

Für die Auswahl eines Betreuungsplatzes sind aus Sicht der Erziehungsberechtigten vor allem die täglichen Öffnungszeiten sowie Ferienregelungen von Bedeutung. Kurze Ferienschließzeiten und lange tägliche Öffnungszeiten erleichtern die Herausforderungen, die mit der Erwerbstätigkeit verbunden sind. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass ausgedehnte Öffnungszeiten Flexibilität bei der Lage der Betreuungszeiten ermöglichen (z. B. von 7.00 bis 16.00 Uhr oder von 8.30 bis 17.30 Uhr). Auch eine fallweise spätere Abholung, z. B. bei beruflicher Verhinderung, ist bei längeren Öffnungszeiten leichter möglich. Kurze tägliche Öffnungszeiten kombiniert mit ausgedehnten Ferienschließzeiten verunmöglichen dagegen berufliche Flexibilität (vgl. Neuwirth & Kaindl 2018, 22).

Weiters reduzieren gesellschaftliche Veränderungen wie die Notwendigkeit von Mehrfachbeschäftigungen, um die Familie finanziell zu versorgen, das Zeitbudget von Erziehungsberechtigten. In diesem Fall werden passende, möglichst ausgedehnte Öffnungszeiten benötigt, da Wegzeiten, erhöhter Koordinationsaufwand oder nicht sinnvoll zu verwendende Leerzeiten entstehen. Eine familiär organisierte Betreuung ist in diesen Fällen kaum möglich (vgl. Peuckert, Pluto & van Santen 2017, 37), außerfamiliäre Einrichtungen übernehmen somit die Betreuung.

Schließzeiten in den Ferien können Erziehungsberechtigte vor weitere Herausforderungen stellen. Alternativen, wie z. B. eine Betreuung in einer Ersatzeinrichtung, werden oft als negativ gesehen. Als Gründe dafür werden längere Anfahrtswege und für Kinder unbekannte Settings (unbekannte Einrichtung, Betreuer*innen sowie Kinder) genannt (vgl. Neuwirth & Kaindl 2018, 29). Peuckert, Pluto

& van Santen (2017) verweisen in diesem Zusammenhang auf die Tatsache, dass die Anzahl von Schließtagen den Urlaubsanspruch der Erziehungsberechtigten übersteigen können oder dass Urlaube aus Betriebsgründen nur zu bestimmten Zeiten konsumiert werden können (vgl. Peuckert, Pluto & van Santen 2017, 46). Dies kann „Lücken im Betreuungsarrangement“ (Peuckert, Pluto & van Santen 2017, 46) verursachen. Somit kann davon ausgegangen werden, dass betroffene Erziehungsberechtigte ausgedehnte tägliche Öffnungszeiten sowie geeignete Ferienregelungen benötigen. Ganztagesplätze oder Betreuungsmodule für verschiedene Zeiten des Tages (z. B. Nachmittagsbetreuung) können vor allem von Einrichtungen mit längeren Öffnungszeiten ermöglicht werden (vgl. Peuckert, Pluto & van Santen 2017, 38).

4. Gestaltung der Dienstleister-Kunden-Beziehung

Durch das Abgeben der Aufsichts- und Betreuungspflichten der Erziehungsberechtigten für einen begrenzten Zeitraum an die Einrichtung entsteht eine wechselseitige Interaktion. Da in diesem Prozess eine weitere Partei (das Kind) involviert ist, sind Absprachen notwendig.

Nach Friederich (2012) geben Erziehungsberechtigte ihre Verantwortung nicht ab, während ihr Kind in der Betreuung ist. Vielmehr delegieren sie ihren Auftrag für den Zeitraum der Betreuung, bleiben aber weiterhin zuständig (vgl. Friederich 2012, 20). Grundlegend wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass „der Bedarf nach Koordination und Abstimmung zwischen Familie und Kinderbetreuungseinrichtung“ (Burkhardt 2020, 132) gestillt werden kann. Je konkreter Absprachen getroffen werden, umso freier „von organisatorischen Mühen oder Sorgen um das Wohlbefinden ihres Kindes“ (Burkhardt 2020, 132) können Erziehungsberechtigte während ihrer beruflichen Aufgaben sein (vgl. Burkhardt 2020, 132).

Aus strukturqualitativer Perspektive spielt hier vor allem der Faktor Zeit eine wesentliche Rolle. Es ist grundlegend wichtig, dass neben der unmittelbaren Zeit für die Arbeit mit den Kindern auch Zeit für die Zusammenarbeit mit deren Erziehungsberechtigten eingeplant wird. Peuckert, Pluto & van Santen (2017) bezeichnen diese kinderfreie Zeit, welche Vor- und Nachbereitungen, Teamsitzungen, Dokumentationszeiten, Maßnahmen für Qualitätssicherung und -entwicklung und auch Elternarbeit beinhaltet, als Zeiten der mittelbaren pädagogischen Arbeit (vgl. Peuckert, Pluto & van Santen 2017, 91). Es sind Tätigkeiten, „die zur umfassenden Erfüllung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags [...] notwendig sind, ohne dass sie im direkten Kontakt mit den Kindern ausgeübt werden“ können (Viernickel, Nentwig-Gesemann et al. 2013, 32). Diese sind aber wiederum abhängig von Faktoren wie dem Fachkraft-Kind-Schlüssel, der Gruppengröße oder der tatsächlichen Arbeitszeit (Teilzeit/Vollzeit) der jeweiligen Fachkraft (vgl. Friederich 2012, 32). Auch Peuckert, Pluto & van Santen (2017) verweisen auf die enge Verknüpfung der Art der Ausgestaltung der Kommunikation und Zusammenarbeit mit den vorhandenen zeitlichen Ressourcen. Bei Passungsproblemen werden oftmals Abstriche in den Bemühungen gemacht, die Erziehungsberechtigten zu erreichen (vgl. Peuckert, Pluto & van Santen 2017, 209). Das Zeitmanagement der Erziehungsberechtigten sollte nicht unbeachtet bleiben, denn auch „Eltern haben viele Verpflichtungen, die sie zum ökonomischen Umgang mit ihrer Zeit zwingen, was von Fachkräften berücksichtigt werden sollte“ (Textor & Thiersch, zit. nach Friederich 2012, 32).

5. Der Begriff der Dienstleistung im elementarpädagogischen Kontext

Wie bereits ausgeführt, nehmen elementare Einrichtungen durch das zur Verfügung stellen von institutionellen Betreuungsangeboten eine wichtige gesellschaftliche Position ein. Auch von wirtschaftlicher wie von arbeitsmarkt-, finanz-, sozial- und gleichstellungspolitischer Seite werden Forderungen an die Träger und Einrichtungen formuliert, um eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf möglichst sicherzustellen (vgl. Textor 2005, 209).

Die in den Einrichtungen geleistete gesellschaftlich bedeutende Erwerbsarbeit wird von Rudow als Humandienstleistung bezeichnet (vgl. Rudow 2017, 13). Sie verfolgt in erster Linie nicht Profit, sondern soziale Zwecke (vgl. Rudow 2017, 17). Ein solcher ist die Betreuung von Kindern, während ihre Erziehungsberechtigten z. B. der eigenen Erwerbstätigkeit nachgehen. Somit erfolgt die Erbringung der Dienstleistung für (Erziehungsberechtigte) und an Personen (Kindern). Aus diesem Grund lassen sich elementare Einrichtungen in den Bereich der personenbezogenen Dienstleistung einordnen. Ein grundlegendes Element dieser Personenbezogenheit ist die Interaktion zwischen den agierenden Personen, „welche das gemeinsame Leben im Kindergarten gestalten“ (Cafuta 2017, 28). Darauf verweist auch Eichhorn (2018) und hält fest, dass personenbezogene Dienstleistungen nur durch (aktive) Kunden*innenbeteiligung erbracht werden können (vgl. Eichhorn 2018, 6). Esch & Stöbe-Blossey (2005) bezeichnen den Kindergarten in diesem Sinne als „eine ganzheitliche Einrichtung für Kinder und Eltern, welche pädagogischen, organisatorischen und [...] betriebswirtschaftlichen Kriterien gerecht werden muss“ (Esch & Stöbe-Blossey 2005, 15). Dafür notwendig ist die Mitwirkung des*der Adressaten*in, und zwar im Sinne einer Ko-Produktion, welche wiederum ein grundlegendes Merkmal für personenbezogene Dienstleistungen ist (vgl. Esch & Stöbe-Blossey 2005, 15). Diese Mitwirkung ist für die Einrichtungen relevant, da sowohl Betreuungs- als auch Bildungsleistungen nicht ohne Interaktion und Aktivität der Erziehungsberechtigten konstruktiv erbracht werden können.

Dennoch wird der Dienstleistungsbegriff im elementarpädagogischen Kontext aufgrund einer stark betriebswirtschaftlichen Besetzung oftmals abgelehnt. Als Begründung wird das vermeintlich passive bzw. empfangende Kunden*innenverhalten im Rahmen der Dienstleistungserbringung genannt. Dadurch würde sich eine starke Orientierung an der Zufriedenheit und den Bedürfnissen der Kunden*innen (Erziehungsberechtigte) ergeben und der pädagogische Bedarf der betreuten Kinder stehe nicht im Fokus (vgl. Esch & Stöbe-Blossey 2005, 14). Die Unzulässigkeit eines zu starken Augenmerks auf rein praktische Aspekte wie Öffnungszeiten, Finanzierungen oder Betreuungsdichte wird von Meyn & Walther (2014) aufgezeigt. Betreuung stehe in einem engen Zusammenhang mit Erziehung und Bildung, ein rein wirtschaftlicher Blick ist daher kritisch zu betrachten (vgl. Meyn & Walther 2014, 16). Diese eingeschränkte Verwendung des Betreuungsbegriffes für die Darstellung einer Dienstleistung wird auch von Bensel & Haug-Schnabel (2012) kritisiert. Sie verweisen auf Betreuung als einen „bedeutenden Baustein kindlicher Entwicklungsbegleitung“ (Bensel & Haug-Schnabel 2012, 6), wobei besonders die Ausgestaltung der persönlichen Beziehungen relevant ist (vgl. Bensel & Haug-Schnabel 2012, 6).

5.1 Was ist Betreuung?

In der elementarpädagogischen Fachliteratur wird der Begriff der Betreuung kaum isoliert aufgegriffen. Für Textor (2005) umfasst der Betreuungsbegriff drei grundlegende Dimensionen: Pflege, Schutz und Fürsorge. Die Kinder sind vor Schädigungen seelischer und körperlicher Art zu bewahren (Aufsichtspflicht) und weiters ist die grundlegende Befriedigung physiologischer und psychologischer Bedürfnisse notwendig (vgl. Textor 2005, 210). Es handelt sich bei der Betreuung in diesem Kontext nicht um eine isolierte Handlung, vielmehr sind mehrere komplexe Tätigkeiten beobachtbar (vgl. Bilgi, Sauerbrey & Steger 2021, 7), welche als umfassend zu betrachten sind. So zählt Liegle (2013) auch Sorge um das kindliche Wohlbefinden, Zuwendung, Anerkennung sowie Aufmerksamkeit für kindliche Signale und Bedürfnisse zum Aufgabenbereich der Betreuung (vgl. Liegle 2013, 54).

Gaßmann (2021) kritisiert im Zusammenhang mit der „Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung als Förderauftrag“ (Gaßmann 2021, 116), dass der Betreuungsbegriff oftmals erst durch die Beziehung mit Bildung und Erziehung eine „sonnhafte Aufladung im frühpädagogischen Kontext“ (Gaßmann 2021, 116) erhält. Somit würde die Betreuung erst durch pädagogische Konzepte oder Bildungspläne in Bezug auf frühkindliche Bildung nach außen legitimiert werden (vgl. Gaßmann 2021, 116).

Diese Annahme ist durchaus berechtigt, wird der Aspekt der Betreuung in elementaren Bildungsplänen, Positionspapieren oder Handreichungen doch eher stiefmütterlich behandelt und indirekt auf den Aspekt der Beaufsichtigung reduziert. Wehner (2021) argumentiert in diesem Zusammenhang, „dass der Begriff der Betreuung auch dort, wo er nicht vermittelnde Tätigkeiten bezeichnet, pädagogisch vollwertig mit Erziehung und Bildung verbunden ist“ (Wehner 2021, 22). Er verweist hierbei auf die Begrifflichkeit der „Selbstbetreuung“ (Honig 2011, 191f., zit. nach Wehner 2021, 22). Diese ist gekennzeichnet durch Freiräume, in denen die Kinder selbsttätig und aktiv im freien Spiel und Tun sind, die Fachkräfte aber sowohl zeitlich als auch räumlich für die Kinder erreichbar sind (vgl. Wehner 2021, 22). Qualitativ hochwertige elementarpädagogische Betreuung kann somit nicht ausschließlich auf Beaufsichtigung reduziert werden, da in dieser der Aspekt der notwendigen Interaktionen fehlt.

6. Zusammenhang von Betreuungsqualität und frühkindlichen Bildungsprozessen

Die Betreuung in elementarpädagogischen Einrichtungen umfasst somit neben der Unterstützung bei der Lösung der Vereinbarkeitsproblematik auch die physische und psychische Versorgung junger Kinder.

Besonders relevant in Bezug auf den Zusammenhang von Betreuung und frühkindlicher Bildung erscheint allerdings der Beziehungsaspekt. Darauf verweisen Kobler & Dannowsky (2020) unter Berufung auf bindungstheoretische und neurobiologische Erkenntnisse. Betreuung, bei der vertrauensvolle Beziehungen hergestellt und aufrechterhalten werden, ist die notwendige Bedingung für frühkindliche Bildungsprozesse (vgl. Kobler & Dannowsky 2020, 44). Somit stellt die konkrete Ausgestaltung der Betreuungssituation einen nicht zu ignorierenden Aspekt in Qualitätsdebatten dar. Geht Betreuung über die reine Befriedigung von Grundbedürfnissen sowie dem Nachkommen der Aufsichtspflicht hinaus, bildet sie die grundlegende soziale und emotionale Voraussetzung für die Gestaltung und Steuerung qualitativer Bildungsprozesse (vgl. Bilgi, Sauerbrey & Stenger 2021, 8).

Die von Kobler & Dannowsky (2020) angesprochene Beziehungsherstellung und -pflege als Basis frühkindlicher Bildungsprozesse wird auch im „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“ des Charlotte-Bühler-Instituts (2009) mehrfach postuliert. So wird beispielsweise darauf verwiesen, dass Pädagogen*innen mit den Kindern ein „Klima der Wertschätzung und des Vertrauens“ (Charlotte-Bühler-Institut 2009, 2) gestalten. Durch die Begleitung und Moderation von kindlichen Erlebnis-, Lern- und Entwicklungsstrategien und der Gestaltung der sozialen und dinglichen Umwelt entstehen auf Basis von anregungsreichen Beziehungen zahlreiche Lern- und Entwicklungsfelder (vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2009, 2).

Dafür notwendig ist das professionelle Handeln von qualifiziert ausgebildeten elementarpädagogischen Fachkräften. Nach Wehner (2021) wird der Aspekt der Betreuung in der Frühpädagogik viel stärker mit pädagogischer Professionalität verbunden als beispielsweise in der Schulpädagogik (vgl. Wehner 2021, 14). Betreuung und (Für)Sorge müssen demnach professionell begründet sein und das Ziel verfolgen, den Bedürfnissen der Kinder zu entsprechen, Grundwerte und Grundkenntnisse weiterzugeben als auch den individuellen Bildungsprozess zu unterstützen (vgl. Drieschner 2021, 95). Betreuung ist in der Frühpädagogik somit eine pädagogische Tätigkeit (vgl. Bilgi, Sauerbrey & Stenger 2021, 8), in der das Handeln der Fachkräfte der Begleitung und Unterstützung junger Kinder sowie auch der Anregung und Herausforderung von Lernen und Entwicklung dient (vgl. Liegle 2013, 43).

Betreuung und Bildung sind demnach keine alternativen Optionen, vielmehr greifen sie ineinander und nehmen eine übergreifende Funktionsbestimmung von elementaren Einrichtungen ein (vgl.

Drieschner 2021, 83). Dies lässt sich nach Liegle (2013) auch in der fröhpädagogischen Didaktik erkennen, da die „Didaktik als Theorie (professionellen) erzieherischen Handelns auch eine Didaktik der Betreuung“ (Liegle 2013, 54) einschließt.

7. Zusammenfassung

Elementare Bildungs- und Betreuungseinrichtungen nehmen eine wichtige Rolle bei der Lösung der Vereinbarkeitsproblematik von Familie und Beruf ein. Um den gesetzlich verankerten Betreuungsauftrag im Sinne der Erziehungsberechtigten erfüllen zu können, sind neben strukturellen Rahmenbedingungen vor allem geeignete zeitliche Ressourcen notwendig. Eine permanente Diskrepanz zwischen Anforderungen und den tatsächlichen Umsetzungsmöglichkeiten (vgl. Viernickel, Nentwig-Gesemann et al. 2013; Peuckert, Pluto & van Santen 2017) birgt die Gefahr, Abstriche in der Qualität der gesamten pädagogischen Arbeit zu machen. Somit ist eine adäquate, wissenschaftlich fundierte und praxisnahe Ausgestaltung von strukturellen Rahmenbedingungen (Personal, Abläufe, zeitliche Ressourcen etc.) unabdingbar, um den Betreuungsauftrag qualitativ hochwertig erfüllen zu können. Besonders für mittelbare pädagogische Arbeiten (u. a. Zusammenarbeit und Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten, Planung und Dokumentation, Qualitätsentwicklung) müssen geeignete und praxisnahe Zeitkontingente bestehen.

Die Auseinandersetzung mit dem Dienstleistungsbegriff im elementarpädagogischen Kontext beleuchtet die Einordnung von elementaren Einrichtungen als soziale Dienstleister. Eine vermeintlich starke Orientierung an den individuellen Bedürfnissen der Erziehungsberechtigten anstatt der Fokussierung auf den pädagogischen Bedarf der betreuten Kinder wird als Ablehnungsmotiv des Dienstleistungsbegriffes angeführt (vgl. Esch & Stöbe-Blossey 2005). Kritisch betrachtet wird auch die Verengung des Betreuungsauftrages auf den Aspekt der Beaufsichtigung und der damit verbundenen starken wirtschaftlichen Perspektive (vgl. Bensel & Haug-Schnabel 2012; Meyn & Walther 2014).

Die Dienstleistungsperspektive, vor allem auf die Bedürfnisse der Kunden*innen fokussiert, ermöglicht jedoch die Entwicklung von neuen Perspektiven. Dies trifft vor allen Dingen dann zu, wenn nicht ausschließlich die Erziehungsberechtigten als Kunden*innen betrachtet werden, sondern diese um die Ebene der Kinder erweitert wird. Somit besteht die Überlegung, wie Betreuung auf der Ebene der Kinder, der Erziehungsberechtigten und den Einrichtungen in der Praxis ausgestaltet sein sollte, damit diese eine tragfähige Basis für frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse sein kann. Qualitativ hochwertige frühkindliche Bildungsprozesse benötigen die tragfähige Basis professioneller und vor allem beziehungsorientierter Betreuung – somit müssen Betreuung und Bildung in elementaren Einrichtungen immer gemeinsam gedacht werden und nicht als alternative Optionen (vgl. Drieschner 2021).

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020). Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Publikation. Abrufbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf> (31.10.2021).
- Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2012). Sind Erziehung, Bildung und Betreuung gleichwertig – oder zählt nur noch die Bildung? In: Kindergarten heute – Das Leitungsheft, Nr. 4/2012, S. 4-9.
- Bilgi, O., Sauerbrey, U. & Stenger, U. (Hrsg.) (2021). Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?! Weinheim: Beltz Juventa.
- Blum, S. (2015). Ausbau der Kinderbetreuung in Österreich: Regionale Unterschiede und politisches Lernen. SWS-Rundschau, 2/2015, S. 190-210. Abrufbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Sonja-Blum/publication/282764351_Ausbau_der_Kinderbetreuung_in_Oesterreich_Regionale_Unterschiede_und_politisches_Lernen/links/561bb00208aea80367242a6c/Ausbau-der-Kinderbetreuung-in-Oesterreich-Regionale-Unterschiede-und-politisches-Lernen.pdf (31.10.2021).
- Buchebner-Ferstl, S., Kaindl, M. et al. (2014). Familien- und kinderfreundliches Österreich? Erfahrungen aus dem beruflichen, privaten und öffentlichen Raum. Forschungsbericht Nr. 13. Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien. Abrufbar unter: [https://ucris.univie.ac.at/portal/de/publications/familien-und-kinderfreundliches-oesterreich\(43a86844-c733-4b6d-a94a-9b3052e09db6\).html](https://ucris.univie.ac.at/portal/de/publications/familien-und-kinderfreundliches-oesterreich(43a86844-c733-4b6d-a94a-9b3052e09db6).html) (31.10.2021).
- Burkhardt, L. (2020). Die Relevanz von Kommunikation zwischen elementarpädagogischen Fachkräften und Eltern für Kindergartenkinder – Eine entwicklungspsychologisch-pädagogische Annäherung. In: Hover-Reisner, N., Paschon, A. & Smidt, W. (Hrsg.). Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke. Beiträge zur Bildungsforschung, Band 6. (S. 127-148). Münster: Waxmann.
- Cafuta, S. (2017). Die Implementierung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in österreichischen Kindergärten. Münster: Waxmann.
- Charlotte-Bühler-Institut (Hrsg.) (2009). Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien.
- Drieschner, E. (2021). Zur Modernisierung von Betreuung. Balancen zwischen (Für)Sorge und Bildung. In: Bilgi, O., Sauerbrey, U. & Stenger, U. (Hrsg.). Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?! (S. 82-97). Weinheim: Beltz Juventa.
- Eichhorn, J. (2018). Die Kita als Dienstleister?! Hintergründe zu einem kontroversen Thema. In: Kindergarten heute – Das Leitungsheft, Nr. 4/2018, S. 4-6.
- Friederich, T. (2012). Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 22. München. Abrufbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/zusammenarbeit-mit-eltern-anforderungen-an-fruehpaedagogische-fachkraefte> (01.11.2021).
- Gaßmann, A. (2021). Fremdbetreuung zwischen privat-familialer und öffentlich-institutioneller Betreuungssphäre. Eine analytische Auseinandersetzung mit dem Fremdbetreuungsdiskurs im Feld der frühen Kindheit. In: Bilgi, O., Sauerbrey, U. & Stenger, U. (Hrsg.). Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?! (S. 114-138). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kobler, E. & Dannowsky, J. (2020). Elementar(e) Bildung(sversuche) in Österreich. In: Schwerpunkt BILDUNGSVERSUCHE. phScript. Beiträge aus Wissenschaft und Lehre. Ausgabe 15/2020, Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig. (S. 40-45). Abrufbar unter: https://www.phsalzburg.at/files/PHScript/phscript15_online__002_.pdf (01.11.2021).
- Liegle, L. (2013). Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Meyn, K. & Walther, J. (2014). Der „Kindergarten“ im Wandel: Aktuelle Rahmenbedingungen und Herausforderungen in Kindertageseinrichtungen. In: Dieckbreder, F., Koschmider, S. M. & Sauer, M. (Hrsg.). Kita-Management. Haltungen – Methoden – Perspektiven. (S. 11-29). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Abrufbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11087/pdf/Meyn_Walther_Der_Kindergarten_im_Wandel_.pdf (31.10.2021).
- Neuwirth, N. & Kaindl, M. (2018). Kosten-Nutzen-Analyse der Elementarbildungsausgaben in Österreich: der gesamtwirtschaftliche Effekt des Ausbaus der Kinderbetreuungsplätze im Zeitraum von 2005 bis 2016. Forschungsbericht Nr. 26. Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien. Abrufbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/57344> (31.10.2021).

- Pennerstorfer, A. & Pennerstorfer, D. (2019). Inequalities in spatial accessibility of childcare: The role of Non-profit providers. Working Paper Nr. 1915. Department of economics, Johannes Kepler Universität Linz. Abrufbar unter: <http://www.economics.jku.at/papers/2019/wp1915.pdf> (17.01,2021).
- Peuckert, C., Pluto, L. & van Santen, E. (2017). Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rille-Pfeiffer, C., Kaindl, M. & Kapella, O. (2020). Kleinkindbetreuung in Niederösterreich. Bedarf und Bedürfnisse von Eltern. Working Paper Nr. 92. Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien. Abrufbar unter: <https://usolar.univie.ac.at/detail/o:1092295> (31.10.2021).
- Textor, M. R. (2005). Allgemeine Förderung und spezielle Dienstleistungen: Anforderungen an die Institutionen. In: Esch, K., Mezger, E. & Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.). Kinderbetreuung – Dienstleistung für Kinder. Handlungsfelder und Perspektiven. (S. 209-218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, N. et al. (2013). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht. Alice Salomon Hochschule, Berlin. Abrufbar unter: <http://docplayer.org/17635320-Forschungsbericht-schlüssel-zu-guter-bildung-erziehung-und-betreuung.html> (02.11.2021).
- Wehner, U. (2021). Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung – programmatisch mittendrin, theoretisch marginalisiert. Über Schwierigkeiten und Möglichkeiten, Betreuung systematisch als ein (früh)pädagogisch wertvolles Moment zu achten. In: Bilgi, O., Sauerbrey, U. & Stenger, U. (Hrsg.). Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?! (S. 12-26). Weinheim: Beltz Juventa.

Eva Kickingeder: Absolventin des Bachelorstudiengangs Elementarbildung – Inklusion und Leadership an der PH Wien, Führungskraft in einem privaten Hortverein in Niederösterreich, Vorstandsmitglied im Berufsverband NeBÖ – Netzwerk elementare Bildung.
E-Mail: eva.kickingeder@gmx.at

„Spielen ist Lernen?!“ – Zum Potenzial des Freispiels im Kindergarten für die (Beziehungs-)Gestaltung kindlicher Bildungsprozesse¹

Jutta Majcen, Renate Steinmann, Natascha J. Taslimi

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag widmet sich dem Freispiel in elementarpädagogischen Einrichtungen und legt den Schwerpunkt auf die Analyse und Evaluation von Beziehungsgestaltung. Dabei werden mehrere Ebenen, wie beispielsweise Responsivität, Lernbereitschaft, sprachliche Bildung, aber auch die Haltung von elementarpädagogischen Fachkräften als Basis für kindliche Lernprozesse im Freispiel beleuchtet. Es wird der Frage nachgegangen, wie kindliche Lernprozesse im Rahmen des Freispiels in elementarpädagogischen Institutionen begleitet oder unterstützt werden können.

2. Das kindliche Spiel als Bildungsprozess

Durch das Spielen gestalten Kinder ihre individuelle Wirklichkeit, und zwar direkter, unverfälschter und aufschlussreicher als in jedem anderen Tätigkeitsfeld ihres Verhaltens (vgl. Mayrhofer 2009, 20ff). Spiel ist ein wesentlicher Bildungsprozess des Menschen und möglicherweise ist das Spiel für die Menschheit ebenso grundlegend, wie die Gestaltungsprozesse der Natur für die Evolution grundlegend zu sein scheinen (vgl. Schäfer 2006, 39). „Empirische Befunde zum kindlichen Spielen zeigen, dass selbstgesteuertes, kindliches Spiel einhergeht mit differenzierterer kognitiver Aktivität als bei geleiteten Sequenzen. Spiel ist somit die effektivste Lernform jüngerer Kinder.“ (Kübler 2012, 2)

3. Die Funktion des Freispiels

In der früheren Literatur (Gustorff 1984; Lorentz 1997) und im aktuellen Sprachgebrauch im Kontext elementarpädagogischer Bildungseinrichtungen wird weitläufig der Begriff „Freispiel“ verwendet. Wenn davon abgeleitet wird, dass alles Spiel zunächst und vor allem ein freies Handeln und befohlenes Spiel kein Spiel mehr ist (vgl. Huizinga 1956, 16), ergeben sich klare Bedingungen für die Gestaltung eines solchen. Der Name Freispiel ging aus der reformpädagogischen Idee der selbstbestimmten Tätigkeit des Kindes hervor und signalisiert die freie Wahl, was Ziele und Inhalte didaktisch beeinflusst. Das Prinzip der freien Wahl bezieht sich auf Ort, Inhalt und Material, Spielpartnerinnen und -partner sowie die Dauer des Spiels (vgl. Gustorff 1984, 18f).

¹ Der vorliegende Beitrag wurde bereits unter dem Titel „Spielraum Freispiel. Mehr als eine Spielerei? Interaktionsqualität zum Aufbau tragfähiger Beziehungen zu Kindern im Freispiel“ (Majcen, J., Steinmann, R., Taslimi, N. J., & Mittlböck, K. (2020). Spielraum Freispiel. Mehr als eine Spielerei? Interaktionsqualität zum Aufbau tragfähiger Beziehungen zu Kindern im Freispiel. R&E-SOURCE) veröffentlicht und erscheint hier in gekürzter Fassung.

3.1 Indirekte Führung im Freispiel

Lorentz (vgl. 1997, 23f.) erwähnt die Bedeutung der Rolle der pädagogischen Fachkraft und beschreibt das Freispiel als ein komplexes Geschehen während einer bestimmten Zeitdauer, das sich jedes Mal neu aus dem spontanen Tätigwerden des Kindes und der zurückhaltenden Aktivität der pädagogischen Fachkraft entwickelt. Dieser Aspekt verweist auf sensitive Responsivität als eine Grundhaltung pädagogischen Handelns. Dem Freispiel kommt somit die Qualität des freien und spontanen Spielens zu, eingebettet in unterstützende pädagogische und institutionelle Bedingungen, sofern sie bestimmten Anforderungen pädagogischer Qualität entsprechen. Pädagog*innen achten die Bedürfnisse und Interessen der Kinder. Sie begleiten und moderieren die kindlichen Strategien, sich die Welt verfügbar zu machen (vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2009, 3). Elementarpädagogische Fachkräfte, die Kinder durch Spielen fördern wollen, müssen bereit sein, sie auf ein ihnen unbekanntes Ziel hin zu fördern, nämlich die Ausbildung der Persönlichkeit der Kinder und deren Fähigkeiten. In diesem Verständnis von Ziel und Zweck des kindlichen Tuns gewinnen Pädagog*innen ein neues Verständnis von sich selbst und vom Kind und gewinnen die Einsicht, dass auch Kinder Fähigkeiten besitzen, die der Erwachsene von ihnen wieder lernen kann im Sinne der Ko-Konstruktion, z. B. Spontaneität, Unbefangenheit, Neugierde (vgl. Lorentz 1997, 16). Mitunter herrscht die Meinung vor, dass die pädagogische Fachkraft während des Freispiels der Kinder passiv ist, weil sie oder er „nur die Kinder spielen lässt“. Dem ist aber nicht so, denn die oben beschriebene „indirekte Führung“ (Lorentz 1997, 28) verlangt Aufmerksamkeit, Einfühlungsvermögen, Zurückhaltung und aktive Zuwendung zum Kind – es gilt, Anregungen so zu gestalten, dass die Kinder diese freiwillig annehmen (vgl. ebd.).

3.2 Selbstbildungsprozess im Freispiel

Wenn das Spiel also ein grundlegender Bildungsprozess des Menschen zu sein scheint und eine komplexe Situation ist, bedarf es der Erörterung, wie kindliche Lernprozesse gelingen.

Nach der Auffassung von Schäfer (vgl. 2004, 4) hat Bildung etwas mit eigenen Wahrnehmungen, Überlegungen und Entscheidungen zu tun. Der Begriff Bildung weist darauf hin, dass man sich durch eigene Wahrnehmungen, Überlegungen und Entscheidungen hervorbringt (ebd.). An diesen Bildungsbegriff schließt das Bild des Kindes als Akteur*in seiner/ihrer Entwicklung an. Wahrnehmen im Spiel ist ein vielschichtiger Prozess, sind doch mehrere Sinnesmodalitäten beteiligt und das Spiel unterliegt einer besonderen Dynamik. Jedes Spiel vermännigfaltigt die Welt. Es stiftet Verbindungen zwischen dem Kind als Subjekt und dem Spielobjekt und seiner es umgebenden Welt (vgl. Adamowsky 2012, 62). Bildung wird sohin als sozialer Prozess konzeptualisiert, der in einem bestimmten Kontext stattfindet und an dem Kinder, Pädagog*innen, Eltern und auch andere Erwachsene aktiv beteiligt sind (vgl. Fthenakis 2009, 3). Dabei geschieht Lernen im Kindergartenalter in der Regel situativ. Die Selbstbildungsprozesse eines Kindes werden dabei durch eine förderliche Kultur des Lernens aktiviert. Dazu braucht es vielfältige Gelegenheiten, um sich zu beschäftigen, Neues auszuprobieren, Altes zu verfeinern oder zu verwerfen. Durch ein Tun und Erleben entsteht Kinderkultur (vgl. Huber 2017, 67). Spielen verlangsamt und intensiviert Lernprozesse. Experimentieren, Wiederholen und Üben bilden als fortwährend praktizierte Tätigkeiten die Basis für das Durchspielen verschiedener Perspektiven auf die Welt (vgl. Schenker 2019, 104).

Unter spielpädagogischem Aspekt stellt sich somit die Aufgabe, zwischen den kindlichen Bedürfnissen nach selbstbestimmter Spielzeitgestaltung und vertrauensbildenden Fixpunkten im Tagesablauf, z. B. beim Gesprächskreis vor dem Essen, auszubalancieren (vgl. Heimlich 2015, 176).

4. Mit Responsivität die Lernbereitschaft fördern

Die Responsivität von Elementarpädagog*innen gilt dabei vielfach als *DER* Einflussfaktor auf Entwicklungs- und Bildungsprozesse bei Kindern. Gutknecht erweitert ihr Konzept der professionellen Responsivität von Fachkräften neben einem feinfühligem Verhalten in der Interaktion mit dem Kind um ein ebensolches Verhalten in Bezug auf Eltern und das pädagogische Team mit dem Ziel der bestmöglichen Abstimmung (vgl. Gutknecht 2019), was wiederum auf den Begriff der Erziehungs- oder Bildungspartnerschaft verweist.

Bildungsangebote in Kindertageseinrichtungen scheinen von Kindern nur dann überprüfbar angenommen zu werden, wenn diese in der Komplexität von positiver Pädagog*innen-Kind-Beziehung und Interaktion eingebettet sind (vgl. Wertfein & Mayer 2018, 389). Im Hinblick auf diesen Zusammenhang von Beziehungsqualität und deren Einfluss auf die kindliche kognitive Entwicklung als auch auf die zunehmende außerfamiliäre Bildung und Betreuung rückt die Erfassung dieser Qualitätsfaktoren vermehrt in den Mittelpunkt frühkindlicher Forschung (Siraj-Blatchford et al. 2003; Viernickel 2008).

4.1 Kompensatorische Effekte für sozial benachteiligte Kinder

Neben Betrachtungen allgemeiner Beziehungsgestaltung wird auch in wachsendem Maße über die Möglichkeit der proaktiven Unterstützung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien nachgedacht. Dabei scheinen qualitativ gestaltetete pädagogische Settings ebenso einen wichtigen Beitrag zur Chancengerechtigkeit beizusteuern (Walter-Laager & Meier Magistretti 2016; Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2016), wobei vor allem die Gestaltung einer entwicklungsfördernden, anregenden Umgebung maßgebliche bildungsunterstützende Impulse zu setzen scheint (Pianta 2017). Allen Untersuchungen gemein ist vorrangig die Hinwendung zur Fragestellung, inwiefern Bindungsbeziehungen zwischen Kindern und den pädagogischen Fachkräften in der Kindertageseinrichtung für deren Entwicklung im Hinblick auf die Anforderungen folgender Bildungsinstitutionen respektive der Teilhabe an Bildung im Allgemeinen von Bedeutung sind (vgl. u. a. Walter-Laager, Kammerhofer et al. 2019; Ahnert & Maywald 2008; Becker-Stoll 2009). Im theoretischen Diskurs wird dabei der positiven Beziehungsgestaltung, wie bereits eingangs erwähnt, ein hoher Stellenwert beigemessen, dessen Bedeutung in den Ausbildungscurricula sowie den Bildungsplänen fest verankert ist (vgl. BRP, 23). Als wesentlicher Bestandteil von Professionalität wird auch darauf verwiesen, Bildungsprozesse differenziert wahrzunehmen und theoretisch zu reflektieren (Magnuson, Meyers et al. 2004).

4.2 Komplexe Anforderungen und divergente Haltungen

Das Verständnis von Lernprozessen leitet sich somit aus der permanenten Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt und dem emotionalen Element dieses Zusammenspiels ab. Die Kompetenz der Fachkraft trägt dabei entscheidend zum Gelingen dieser Prozessqualität bei. Die Anforderungen an die Pädagog*innen sind dabei komplex. So müssen Interaktionen individuell abgestimmt auf das einzelne Kind gestaltet werden, ohne dabei das Gruppengeschehen aus den Augen zu verlieren. „Somit sind Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse eine hohe individuelle Beziehungsqualität, professionelle Responsivität sowie eine gute Organisation der Lernsituation“ (Becker-Stoll 2019, 19). Überraschend im Hinblick auf dieses Wissen erscheint dabei die Tatsache, dass Pädagog*innen der Freispielzeit zugunsten der sogenannten Bildungszeit respektive dem angeleiteten Spiel eine eher untergeordnete Rolle zuschreiben, wobei es bereits im „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“ Österreichs als ideale Quelle für Lernmotivation, sozial-kommunikative Kompetenzen und divergentes Denken hervorgehoben wird (vgl. BRP, 6; Bezug auf Hartmann 1997). Basierend auf diesen Erkenntnissen wurde das Bild vom kompetenten Kind als Akteur*in seiner/ihrer

Entwicklung geprägt, das in der Elementarpädagogik als Ausgangspunkt professioneller Bildungsbegleitung und als Grundlage für den „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ gilt. In Untersuchungen zur Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen wurden gerade in der Freispielphase seltener kognitiv aktivierende Strategien beobachtet (Wadepohl, Mackowiak et al. 2017; Wertfein, Wirts et al. 2015; Wildgruber 2016) und vorrangig organisatorische Anliegen behandelt (Wadepohl & Mackowiak 2013). Auffallend dabei sind vor allem stark lenkende Interaktionsdeterminanten von Seiten der Pädagog*innen sowie ein Mangel an Stimulation kindlicher Denk- und Handlungsprozesse, vorrangig im Freispiel.

5. Mit Sprache „spielen“?! Sprachliche Bildung im Freispiel

Wenn von Beziehung und Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen die Rede ist, steht außer Frage, dass Kinder auch in der sprachlichen Entwicklung nachhaltig davon beeinflusst werden, wie Bezugspersonen sich ihnen gegenüber verhalten respektive wie sie mit ihnen sprechen (vgl. Wadepohl, Mackowiak et al. 2017). Vygotskij schreibt dabei der Sprache eine interpersonale Funktion als Werkzeug des kommunikativen Austausches zu. Sprache dient in ihrer Funktion unter anderem dazu, mentale Vorgänge darzustellen und im Zusammenspiel mit anderen Interaktion zu ermöglichen. Damit ist Sprache auch ein wesentlicher Faktor, um kreative Prozesse, wie sie im Freispiel erfolgen, zu entwickeln (vgl. Vygotskij 2002, 50ff.).

Sprachförderung passiert im Kindergarten oft nebenbei, dabei bieten sich gerade in diesem Bereich viele Möglichkeiten, aktiv mit Sprache zu „spielen“. Tracy spricht in diesem Zusammenhang von einem „an die Hand nehmen“ (Tracy 2008, 160), um Kinder möglichst früh „mit einem natürlichen, aber wohl durchdachten, regelmäßigen und möglichst intensiven Sprachangebot zu versorgen“ (ebd.). Freispiel ist somit Partizipation und Wertschätzung, die sich auch interkulturell manifestieren, indem bereits durch eine positive, empathische Haltung der Fachkraft in Bezug auf die Erstsprache der Kinder oder die Mehrsprachigkeit im Kindergarten eine wertschätzende und motivierende Spiel- und Lernumgebung geschaffen wird. Sprachförderung stellt sich je nach Kontext differenziert dar und reicht von stark institutionalisierten Sprachanlässen, bei der die Sprachförderung klar dargelegt wird (z. B. Sprachfördereinheiten), über kommunikationsbezogene Sprachanlässe (z. B. Mittagessen, Jause) und bildungsvermittelnde Aktivitäten (z. B. Klanggeschichte, Bilderbuch), wo der Mitteilungscharakter bzw. die Wissensvermittlung im Vordergrund stehen, bis hin zu unauffälligen, handlungsbegleitenden Sprachförderprozessen, wie sie sich im Rahmen des Freispiels darstellen. Das Freispiel lässt sich somit als Ort der Sprachbildung beschreiben, an dem Kinder die Möglichkeit haben, „ihre sprachlichen Erfahrungen mit authentischen Kontexten und deren Bedeutungsträgern zu verknüpfen“ (Koch & Hormann 2014, 83). Als wesentlich im sprachbezogenen Interaktionsprozess des Freispiels kann dabei die Rolle der pädagogischen Fachkraft genannt werden, die weitgehend dafür verantwortlich ist, mit welcher Häufigkeit sie eine sprachförderliche Fachkraft-Kind-Kommunikation zulässt oder gar forciert. Hier bietet sich eine umfassende Palette an potenziell sprachförderlichen Kommunikationsformen an, beispielsweise in Form von Gesprächen mit den Kindern, in denen sie „im instruktiven Dialog mit der Erzieherin ihr aktuelles Sprachvermögen an das Modell der Zielsprache anpassen“ (Koch & Hormann 2014, 83). Vor allem bei einer anderen Erstsprache als Deutsch wirkt sich das Freispiel bisweilen „eher limitierend auf die Sprachentwicklungsmöglichkeiten der Kinder aus“ (Koch & Hormann 2014, 88), wobei die Gründe gerade bei mehrsprachigen Kindern in der oftmals geringeren Teilhabe an Peer-Interaktionen liegen, da sie stark mit den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder korrelieren (vgl. Koch & Hormann 2014, 83ff.).

Für das Freispiel bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten einer gezielten Sprachförderung an. Eine gängige Sprachlehrstrategie zeigt sich in Form von Korrektur- oder Modellierungstechniken. „Modellierung ist definiert als das der kindlichen Äußerung folgende Sprachmodell. Die Äußerung des Kindes wird von der pädagogischen Fachkraft aufgegriffen, gespiegelt und verändert“ (Jungmann &

Albers 2013, 63) – vielfach in Form eines korrektiven Feedbacks oder einer dialogischen Fortsetzung. Wie sich ein Kind sprachlich entwickelt, hängt in vielen Fällen von den Interaktionserfahrungen ab, die es mit seiner Umwelt und seinen Bezugspersonen sowohl im privaten als auch im elementarpädagogischen Bereich erlebt. Dabei sind jedoch nicht nur Einflussfaktoren wie Strukturqualität von Relevanz, sondern es verlangt von der Fachkraft auch Empathie, Feinfühligkeit und Diagnosevermögen, um pädagogisch und sprachfördernd direkt und sinnvoll beim Kind ansetzen zu können (Huppertz & Huppertz 2014, 23).

6. Resümee

Interaktion, Kommunikation und sensitive Responsivität sind wesentliche Eckpfeiler, um den Beziehungsaufbau zwischen der pädagogischen Fachkraft und den zu betreuenden Kindern in elementarpädagogischen Einrichtungen zu fördern – zunehmend kommt auch der sprachlichen Bildung und der alltagsintegrierten Sprachförderung eine tragende Rolle im Beziehungsaufbau zu, vor allem dann, wenn die Pädagog*innen eine sprachförderliche, mehrsprachigkeitsaffine Haltung und interkulturelle Empathie als selbstverständlich verinnerlicht haben. Dies zeigt sich auch im Setting des Freispiels, wo Kinder erleben, dass sie kreativ und selbständig etwas bewirken, sich ausprobieren, scheitern, aber auch gewinnen können und dass ihre Ideen und ihre Geschichten verstanden werden. Metakognition, Reflexion, Denken über das Denken unterstützen den Transfer von der Erfahrung hin zum Wissen. Kinder brauchen Denk- und Gesprächspartner*innen, die sich mit ihren Ideen auseinandersetzen, sie zur Neugierde auffordern, aber vor allem auch ihre individuellen Denkwege und Ausdrucksformen unterstützen, begleiten und fördern. Hier sprachlich wie auch handelnd auf das jeweilige Kind zu reagieren und es zu begleiten, ohne die Führung zu übernehmen, ist die Aufgabe der Elementarpädagog*innen im Freispiel, das einen sicheren Rahmen für spielerisches, forschendes Lernen bietet. Vieles davon entspricht dabei der Tradition der Elementarpädagogik, manches gilt es nachzuschärfen beziehungsweise weiterzuentwickeln, denn hohe Qualität in den Einrichtungen garantiert eine gute Basis für anhaltende Neugier und lebensbegleitendes Lernen, von der weiterführende Bildungsinstitutionen nicht nur pädagogisch, sondern auch methodisch-didaktisch profitieren, denn: „the rest of school (indeed, the rest of life) should become more like kindergarten“ (Resnick, 2018, 10).

Literaturverzeichnis

- Adamowsky, N. (2012). Von der Kunst des Findens und dem Spiel des Zeigens. Übungsformen der Subjektivität. In: Strätling, R. (Hrsg.) (2012). Spielformen des Selbst. Das Spiel zwischen Subjektivität, Kunst und Alltagspraxis. (S. 59-75). Bielefeld: transcript.
- Ahnert, L. & Maywald, J. (2008). Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt: fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim: Beltz.
- Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (2009). Charlotte-Bühler-Institut, Eigentümer und Herausgeber: Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Fthenakis, W. (2009). Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Betrifft KINDER 01-02 | 2009. Verlag das netz: http://www.fthenakis.de/cms/BetrifftKinder_01-09.pdf (19.05.2020).
- Gutknecht, D. (2019). Responsivität: Antworten und sich abstimmen. Klärung des Begriffs und Praxisbeispiele. Nifbe. Abrufbar unter: <http://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=581:responsivitaet-antworten-und-sich-abstimmen&catid=44> (03.05.2020).
- Gustorff, G. (1984). Die Methode Freispiel im Kindergarten. Erziehung praktisch gesehen. Fellbach-Oeffingen: Bonz.

- Hartmann, W. (1997). Das Wiener Spielprojekt. Eine Langzeituntersuchung zum Spiel in der Grundschule. In: *Erziehung und Unterricht*, 5/6, S. 613–621.
- Heimlich, U. (2015). Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, C. (2017). Das kindliche Spiel und seine Bedeutung für das elementarpädagogische Handeln. Berlin-Münster: LIT.
- Huizinga, J. (1956). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Huppertz, M. & Huppertz, N. (2014). Sprachbildung und Sprachförderung in Kindergarten und Krippe – Lebensbezogen und alltagsintegriert. Oberried: Pais.
- Jungmann, T. & Albers, T. (2013). Frühe sprachliche Bildung und Förderung. München/Basel: Ernst Reinhardt
- Koch, B. (2019). Bildungsstrategien im Kindergarten. Kompakte Anleitungen. Wien: LIT.
- Koch, K. & Hormann, O. (2014). Von Strukturen zu Strategien und Interaktionen – Sprachförderung am Übergang in die Grundschule. Befunde aus dem Projekt EvaniK. In: Wegner, A. & Vetter E. (Hrsg.) (2014). *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. (S. 77-96). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Kübler, M. (2012). Spielen und Lernen in Kindergarten und Primarschule. Abrufbar unter: https://www.phsh.ch/globalassets/phsh.ch/forschung.und.entwicklung/wissenschaftliche_publicationen/2012/lernen_und_spielen.pdf (14.05.2020).
- Lorentz, G. (1997). Freispiel im Kindergarten. Chancen seines bewussten Einsatzes. Praxisbuch Kindergarten. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Magnuson, K., Meyers, M., Ruhm, R. & Waldfogel, J. (2004). Inequality in Preschool Education and School Readiness. In: *American Educational Research Journal*, Vol. 41, S. 115-157.
- Pianta, R.C. (2017). Beobachtung und Weiterentwicklung der Fachkraft-Kind-Interaktion in der Frühpädagogik. In: Wertfein, M., Wildgruber A., Wirts, C. & Becker-Stoll, F. (Hrsg.) (2017). *Interaktion in Kindertageseinrichtungen*. (S. 22-34). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schäfer, G. (2004). Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. Universität Köln. https://www.hf.unikoeln.de/data/eso/File/Schaefer/Vorlesung_Bildungsprozesse.pdf [letzter Aufruf 10.05.2020].
- Schäfer, G. (2006). Vorlesung Spiel. Universität Köln. Abrufbar unter: https://www.hf.unikoeln.de/data/eso/File/Schaefer/Vorlesung_Spiel.pdf (10.05.2020).
- Schenker, I. (2019). Spielen als kindliche Lebensform. In: Schenker, I. (Hrsg.) (2019). *Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemisch konstruktivistische Perspektive*. (S. 104-132). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Siraj-Blatchford, I.; Sylva, K.; Toggart, B.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Elliot, L. (2003). Technical Paper 10 "Intensive case studies of practice across the foundation stage". A Longitudinal Study funded by the DfES (1997 - 2003). London: University of London, Institute of Education.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Viernickel, S. (2008). Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Remagen: Ibus.
- Vygotskij, L. S. (2002; Original 1934). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Wadepohl, H., Mackowiak, K., Fröhlich-Gildhoff, K. & Weltzien, D. (2017). *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer.
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2013). Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstruments zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung von früh-pädagogischen Fachkräften in Freispielsituationen. In: Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., König, A., Stenger, U. & Weltzien, D. (Hrsg.) (2013). *Forschung in der Frühpädagogik, VI. Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern*. (S. 87-118). Freiburg: FEL (Forschung, Entwicklung, Lehre).
- Walter-Laager, C. & Meier Magistretti, C. (2016). *Literaturstudie und Good-Practice-Kriterien zur Ausgestaltung von Angeboten der frühen Förderung für Kinder aus sozial benachteiligten Familien*. Luzern: Forschungsbericht Nr. 6/16, Hochschule Luzern.
- Walter-Laager, C., Kammerhofer, S., Petritsch, M., Geißler, C. & Pözl-Stefanec, E. (2019). Die elementarpädagogische Sicht auf Beziehung, Interaktion und Geborgenheit. In: Erlinger, M. (Hrsg.): *Geborgenheit finden*. (S. 22-31). Salzburg: Anton Pustet.
- Wertfein, M., Wirts, C. & Wildgruber, A. (2015): *Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen*

zwischen Erzieherinnen und Kindern: Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Abrufbar unter: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf (22.05.2020).

Wildgruber, A., Wertfein, M. & Wirts, C. (2016). Situative Unterschiede in der Qualität von Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. In: Frühe Bildung, 5, S. 206-213.

Mag^a. Jutta Majcen, BEd.: Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Wien, Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis. Forschungsschwerpunkte: Praxisforschung, Sprachliche Bildung, Berufsbildung, Bildungsbenachteiligung.
jutta.majcen@phwien.ac.at.

Natascha J. Taslimi, Bakka.phil., MSc: Studiengangskordinatorin Bachelorstudium Elementarbildung Inklusion und Leadership und Hochschullehrgang Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien. Forschungsschwerpunkte: Elementarpädagogik, Leadership, Diversity Management.
natascha.taslimi@phwien.ac.at.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Renate Steinmann: Lehrende Bachelorstudium Elementarbildung Inklusion und Leadership und Hochschullehrgang Elementarpädagogik an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Forschungsschwerpunkte: Elementarpädagogik, Leadership.
renate.steinmann@phwien.ac.at.

Bewegung – Der entscheidende Impuls für die Entwicklung von Kindern¹

Über Bewegungsmöglichkeiten für Kinder in der Elementarpädagogik

Tilman Schleicher, Ruth Schleicher

Am Anfang war Bewegung. Sie begleitet uns durch unser Leben, sei es als innere Bewegung wie Herzschlag, Atmung etc. oder als äußere Bewegung wie das Begreifen der Umwelt über den Körper. Bewegung ist immer Basis und Ausgangspunkt für alle Strukturen, die vorhanden sind bzw. die sich noch bilden werden. Schon Freud war der Überzeugung, dass das ICH ein ursprünglich körperliches ist und dies ein Leben lang so bleibt! Fehlt die körperliche Erfahrung des Sehens, Riechens, Hörens, Schmeckens, Fühlens und Spürens, geht das Fundament des eigenen Identitätsgefühls verloren.

Für Bewegung im elementarpädagogischen Bereich gilt daher, dass es nicht alleine um die Schulung motorischer Fertigkeiten geht, sondern auch um das Erleben und Erfahren über den Körper als Teil der Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen. Dies ist ein psychomotorischer Ansatz, der von der Ganzheitlichkeit (der Mensch als Einheit von Körper, Geist und Seele) geprägt ist und sich deswegen nicht auf die Schwächen und Probleme des Kindes konzentriert, sondern sich auf die Gesamtpersönlichkeit mit seinen motorischen, geistigen, emotionalen und sozialen Kompetenzen fokussiert. Die Psychomotorik als wissenschaftliches Konzept betrachtet den Zusammenhang zwischen psychischen, sensorischen, neurologischen und motorischen Prozessen in der Entwicklung des Menschen. In der frühen Kindheit sind diese Prozesse besonders eng miteinander verknüpft. In der Praxis haben sich aus dieser Erkenntnis heraus eine Vielzahl an psychomotorischen Ansätzen entwickelt, die in ihrer pädagogischen und therapeutischen Ziel- und Umsetzung jedoch unterschiedlich, zum Teil sogar gegensätzlich sind. Die einen sind funktional und orientieren sich an den zu erfüllenden Normen, was die Fähigkeiten und das Verhalten des Kindes betrifft, die anderen sind expressiv und möchten über Bewegung und Spiel den Emotionen und unbewussten Repräsentationen des Kindes näher kommen, die seine Entwicklung nachhaltig prägen und beeinflussen (vgl. <https://www.zappa-bonn.de/psychomotorik>, 22.12.2021). Unser Ansatz ist der letztgenannte, der v.a. in Frankreich seinen Ursprung hat und von Marion Esser in den deutschsprachigen Raum geholt wurde (vgl. <https://www.zappa-bonn.de/wir-ueber-uns>, 22.12.2021).

Renate Zimmer beschreibt seit mittlerweile Jahrzehnten in ihren zahlreichen Publikationen sehr bildlich und nachvollziehbar die sich verändernden Umweltbedingungen (sozial wie architektonisch) und das daraus resultierende veränderte Bewegungsverhalten von Kindern. Auch Miedzinski beschrieb dies in seinem 1983 erschienenen Buch „Die Bewegungsbaustelle“ bereits sehr eindrücklich. Fischer aktualisierte diese Eindrücke 2009 mit dem Buch „Die neue Bewegungsbaustelle“, das er gemeinsam mit den Schriften Miedzinskis veröffentlichte.

All die genannten Autor*innen sowie zahlreiche andere erläutern immer wieder, wie sich in den letzten 50 Jahren der menschliche Lebensraum stark verändert hat (vgl. Miedzinski 1983; Miedzinski & Fischer 2009; Zimmer 2012). Die Wurzeln der Veränderungen werden oftmals im Einfluss von technologischen und elektronischen Fortschritten in Bezug auf die Entwicklungsprozesse des Menschen geortet. Die zunehmende Technologisierung unserer Umwelt bringt Konsequenzen mit sich, welche die motorische Entfaltung von Kleinkindern erheblich einschränken können. Es gibt immer mehr Programme wie auch Kleingeräte, die das Denken und Handeln für einen Menschen übernehmen (Roboter, die in Volksschulen während der Pandemie für kranke Kinder eingesetzt werden; Spielzeug, das mit den Kindern spricht, weil es künstliche Intelligenz besitzt etc.). Der Mechanismus, der daraus entsteht, führt zu einer Gewöhnung (soll heißen, den Informationen

¹ Ausschnitte des Artikels stammen aus Texten von: Schleicher, Ruth & Schleicher, Tilman: www.kaos.at, 22.12.2021

anderer, hier vor allem den technischen Medien, eher zu trauen als der eigenen Wahrnehmung). Er macht aus uns in Situationen, in denen wir Handelnde sein sollten, Beobachter*innen. Immer mehr Erfahrungsräume sind nicht mehr nur analog zugänglich, sondern werden durch technische Möglichkeiten ersetzt. Beobachter*innen in Situationen zu sein, in denen wir als Handelnde Bezug nehmen sollten, kann unser Können schwächen. Denn Fähigkeiten lassen nach, wenn sie nicht genutzt werden. Wissen und Expertise – bei Bewegung können wir von Fertigkeiten sprechen – können sich nur aufbauen, wenn Mensch sich aktiv mit dem Lernmaterial befasst. Automatismen, welcher Art auch immer, scheinen eben diese Lernprozesse zu behindern. Um dem entgegenzuwirken, kommt Bewegung eine elementare/grundlegende und somit wichtige Funktion zu.

Bewegung ist immer zugleich Impuls und Ausdruck. Impuls für Prozesse der Entfaltung und Ausdruck des Wollens. Sich ausdrücken nach außen (Grenzen überschreiten wollen, sich mit anderen vergleichen etc.) und nach innen (Spüren und Wahrnehmen, Schaffen eines Körper- und Selbstbildes) – hinter all diesen Zugängen steht eigentlich das Bedürfnis, eine Antwort auf selbst gestellte Fragen zu finden. Wir gehen davon aus, dass ein Wesen sich nicht erst zur Ganzheit entwickeln muss, sondern aus einer Ganzheit kommt, zu deren Entfaltung es Raum braucht. Das Kind betrachten wir demnach als Akteur seiner eigenen Entfaltung, denn junge Menschen streben schon sehr früh danach, selbst etwas zu tun und die Welt eigenständig zu erforschen. Innerhalb dieses Prozesses ist es wichtig zu beachten, dass es emotionale und motorische Grundbedürfnisse der jungen Menschen gibt, denen Raum gegeben werden muss. Das Streben nach Autonomie und Selbständigkeit scheint ein wesentlicher Motor in der kindlichen Entwicklung zu sein, daher geht es für uns darum, dass Kinder und Menschen ihr Selbstwerden aktiv betreiben können (Selbstwirksamkeit, Eigenverantwortlichkeit, Selbstbestimmung u. a. sind hier dabei sehr wichtige Faktoren).

Für uns ist es somit wichtig, Bewegungsräume zur Verfügung zu stellen, in denen ein Spielen (mit sich selbst, mit anderen, mit dem Material etc.) möglich ist, weil das Spiel eine grundlegende Form des Lernens und dadurch ein zentrales Fundament von Bewegungsentwicklung ist. Unter Spiel verstehen wir den zweckfreien Umgang mit uns selbst, anderen Personen, Räumen und Objekten. Bei dieser Form des Spiels geht es nicht um eine vorgegebene Leistung, wie z. B. im Sport, sondern die Leistung besteht im Ergebnis eines Prozesses. Und Prozess wird durch Erforschung, Erleben und Erfahrung gekennzeichnet.

Die in den letzten vier Jahrzehnten durch unsere Erfahrungen entwickelten Bewegungsräume fassen wir unter Bewegungslabor zusammen, weil der Begriff des „Laboratoriums“ einen Platz/Raum zum Experimentieren, ergo Spielen beinhaltet.

Das kaOs-Bewegungslabor ist für Kinder ab 6 Monaten geeignet und arbeitet seit 1986 nach dem Konzept der ganzheitlichen sowie spielerischen Bewegungsbildung und -erfahrung.

Das kaOs-Bewegungslabor besteht aus:

1. Motopädagogischem Spielraum (ab 6 Monaten)
2. Bewegungsbaustelle (ab 2,5 Jahren)
3. Bewegungslandschaft (ab 3 Jahren)
4. Zirkus (ab 7 Jahren)

All diese Kurse bieten eine vorbereitete Umgebung, die eine freie Bewegungsentfaltung der Kinder ermöglicht. In jeder Einheit gestalten wir die vorbereitete Umgebung so, dass die Kinder ihre Kreativität und Bewegungsvielfalt entwickeln können. Wichtig ist uns, dass die Kinder das Angebot so nutzen, wie es ihnen entspricht.

1. Motopädagogischer Spielraum

Der Motopädagogische Spielraum ist eine begleitete Mutter/Vater-Kind-Gruppe für Kinder im Alter von sechs Monaten bis zwei Jahren. Er ist ein vorbereiteter Raum mit Materialien und Bewegungsgeräten zum Klettern, Balancieren, Stehen, Rutschen usw., die die Kinder zum Experimentieren und Probieren herausfordern. Das sogenannte „offene Material“ (z. B. Reifen, Bälle, Körbe, Schachteln, Dosen, Ringe, Deckel, Kübel, Schüsseln, Flaschen, Tücher) bietet den Kindern eine vielseitige Anwendung und lässt ihrer Fantasie freie Entfaltung. Der Spielraum ermöglicht das Spüren und Erleben des eigenen Körpers, das Experimentieren mit unterschiedlichen Materialien und den Kontakt mit anderen in der Gruppe zu erfahren. Er gibt Kindern den Raum, in einer entsprechend vorbereiteten Umgebung das zu tun, was sie aus Eigeninitiative tun wollen und wofür sie gemäß ihrer Entwicklung selbst bereit sind, also ohne Einwirken von außen. Eltern nehmen im Spielraum die Rolle des Beobachtenden ein. Am Rande sitzend haben sie die Möglichkeit, die selbstbestimmten Aktivitäten ihrer Kinder zu beobachten und kennenzulernen. Durch ihre aufmerksame Anwesenheit geben sie dem Kind ein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit.



Abb. 1-4: Motopädagogischer Spielraum

2. Bewegungsbaustelle

Die Grundlage der Bewegungsbaustelle ist, dass es keine fertige Bewegungssituation gibt, sondern sich die Kinder durch diverse Bauelemente ihre eigenen Bewegungsanlässe zusammenstellen. Diese Idee geht auf Miedzinski zurück. Baumaterialien können Stoffschläuche, aufgeblasene Autoschläuche, Bänke, Bretter, Kästen etc. sein, die dann durch die Kinder zu einer Bewegungslandschaft zusammengebaut werden.



Abb. 5-7: Materialien Bewegungsbaustelle

In diesem Zusammenhang werden Bewegungen herausgefordert und jedes Kind entscheidet selbst, wo es sich bewegen will und wie weit, hoch etc. es geht. Die vorbereitete Umgebung mit all den Bewegungsmaterialien ist so zu gestalten, dass die Kinder ein unmittelbares, persönliches Interesse am Lösen von Bewegungssituationen entwickeln.



Abb. 8-10: Bewegungsbaustelle

Das Konzept der Bewegungsbaustelle geht vom gegenwärtigen Können des Kindes und seinen Kompetenzen aus. Das heißt, ein Bewegungsablauf ist nicht nur dann richtig, wenn das Kind die Bewegungsstrategien nachvollziehen kann, welche die Norm oder die Erwachsenen vorgeben, sondern

es kann selbständig Lösungen entwickeln. Die Kinder sind selbst die Baumeister*innen ihrer Bewegungsentfaltung.

3. Bewegungslandschaft

Den Begriff „Bewegungslandschaft“ hat Tilmann Schleicher Ende der 1970er-Jahre eingeführt, da er die größtmögliche Offenheit des Bewegungsangebotes mit Geräten benennt. Wie bei einer Naturlandschaft gibt es auch bei der Bewegungslandschaft keinen Anfang und kein Ende. Sie gibt weiters keine Richtung oder Methode der Bewältigung vor. Sie steht für sich und der*die Nutzer*in entscheidet für sich selbst, wie er*sie die Landschaft „begeht“. Im Gegensatz zu den Begriffen Hindernisbahn, Bewegungs- oder Abenteuerparkour, Kletter- oder Turngarten etc. bietet der Landschaftsbegriff einen selbst definier- und interpretierbaren Raum an.



Abb. 11: Bewegungslandschaft

Bewegungslandschaften sind zum Teil feststehende Gerätelandschaften, die aufgrund ihrer Zusammenstellung vielfältige Bewegungserfahrungen für Kinder aller Altersstufen ermöglichen. Geräte und Materialien werden in unterschiedlichen Konstellationen aufgebaut bzw. zur Verfügung gestellt (Hochplateaus, Mattenrutschen, fixierte und freihängende Balancierstege, diverse Schwungelemente, waagrechte Schrägen, senkrechte Leitern, Seilbahnen, Fähren, Spinnennetze etc.).

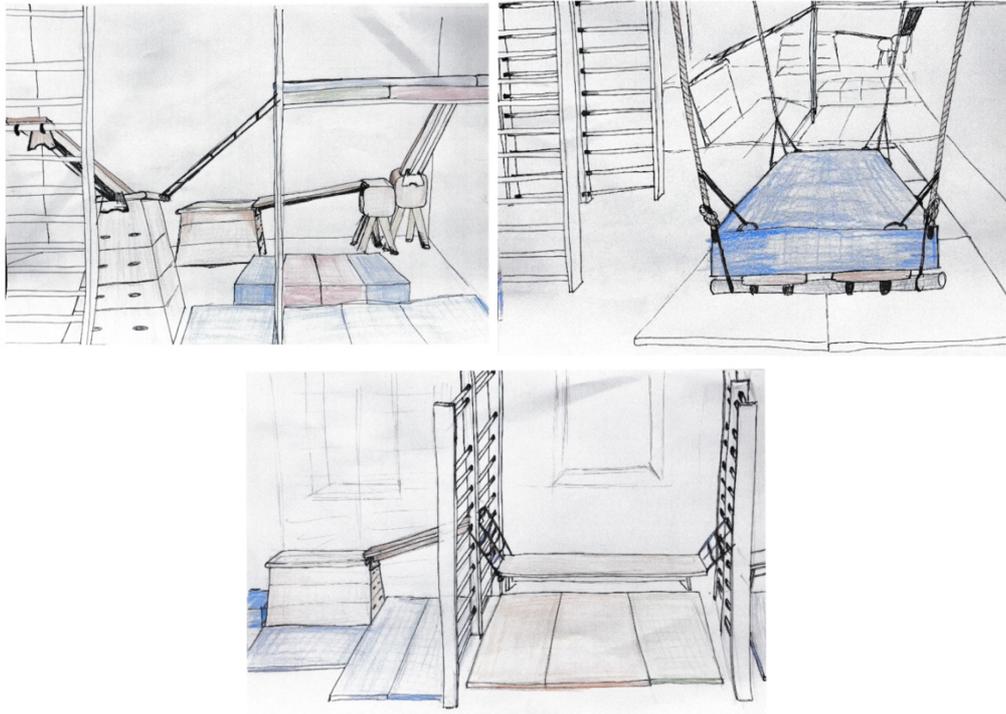


Abb. 12-14: Skizzen Bewegungslandschaft



Abb. 15: Bewegungslandschaft



Abb. 16: Bewegungslandschaft

3.1 Bewegungslandschaften im Gruppenraum

Wenn es im Kindergarten oder Hort keinen verfügbaren Bewegungsraum oder Garten gibt, dann können Bewegungslandschaften auch im Gruppenraum initiiert werden. Hier führen wir ein paar Beispiele aus unserer Praxis an.



Abb. 17: Bewegungslandschaft im Gruppenraum



Abb. 18-22: Tischturm



Abb. 23-24: Sesselstraße



Abb. 25: Tischtrampolin

4. Zirkus

Die Arbeit im Zirkus ist eine schöpferische, welche die Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes fördert und gleichzeitig das Zusammenwirken aller Kinder erfordert. Individuelles Können und Gruppensolidarität verbinden sich somit zur Basis für eine gelungene Zusammenarbeit, bei der jedes Kind die Möglichkeit hat, seine Kunst zu zeigen.



Abb. 26-28: Circus KAOS

Da im Zirkus schon viele feinmotorische Fertigkeiten verlangt sind und einige Zirkusgeräte eine gewisse Höhe haben, sind wir durch langjährige Beobachtung zu der Erkenntnis gekommen, dass sich Zirkuskurse erst ab einer gewissen Altersstufe eignen. Aus diesem Grund haben wir unsere Kurse für Kinder ab 7 Jahren (Hortkinder) ausgeschrieben (www.kaos.at/teilnehmen, 3.11.2021). Für Kindergartenkinder empfehlen wir Zirkusspiele in Form von darstellendem Spiel wie bei einer Zirkusaufführung.



Abb. 29: Circus KAOS

In all unseren Bewegungsstrukturen suchen sich die Kinder ihre Bewegungsanlässe selbst aus – sie bestimmen wann, wo, wie und wie häufig sie sich bewegen und welchem Schwierigkeitsgrad der Übung sie sich aussetzen wollen. Kurzum, die Art der Nutzung wird von jedem Kind selbst bestimmt. In Bewegungssituationen ist oft zu beobachten, dass sehr junge Kinder nur die Bewegungen machen, die sie sich selbst zutrauen oder die sie bereits kennen, aber nur dann, wenn ihnen nicht gesagt wird, wie sie sich bewegen sollen. Die Pädagog*innen sind in diesem Setting Begleiter*innen sowie Beobachter*innen, die als Hilfestellung und Unterstützung zur Verfügung stehen, aber keine Ziele für die Kinder verfolgen. Sie sind für die Kinder da, falls diese sie zum Sichern und Helfen benötigen. Sie stehen auch bei Konfliktregelungen zur Verfügung und sorgen für das Einhalten der Grundregeln. Sie beobachten die Kinder, um Informationen darüber zu erhalten, welche Bewegungsanlässe sie für ihre Weiterentwicklung benötigen, um anschließend dementsprechende Vorschläge anbieten zu können. Wir gehen in unseren Bewegungsstrukturen von der Annahme aus, dass jedes Kind seine Bedürfnisse kennt und weiß, was es braucht.

Wir sind der Meinung, dass Kinder nur lernen, selbstbestimmt zu handeln bzw. selbstwirksam zu sein, wenn sie sich frei entscheiden dürfen. Wir verstehen Bewegungserfahrungen so, dass das Individuum „sich selbst über die Bewegung erfährt“, und somit ist Bewegung ein elementar wichtiger Teil im Heranwachsen jedes Menschen – erst durch sie ist eine Selbst-Werdung möglich.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1-4:** Motopädagogischer Spielraum, Fotos: Ruth Schleicher.
Abb. 5-7: Materialien Bewegungsbaustelle, Fotos: Ruth Schleicher.
Abb. 8-10: Bewegungsbaustelle, Fotos: Ruth Schleicher.
Abb. 11: Bewegungslandschaft, Foto: Ruth Schleicher.
Abb. 12-14: Skizzen Bewegungslandschaft, Skizzen: Eva Tóth 2018.
Abb. 15: Bewegungslandschaft, Foto: Ruth Schleicher.
Abb. 16: Bewegungslandschaft, Foto: Ruth Schleicher.
Abb. 17: Bewegungslandschaft im Gruppenraum,
Abb. 18-22: Tischturm, Fotos: Ruth Schleicher.
Abb. 23-24: Sesselstraße, Fotos: Ruth Schleicher.
Abb. 25: Tischtrampolin, Foto: Ruth Schleicher.
Abb. 26: Circus KAOS, Foto: Ernst Fitzka.
Abb. 27: Circus KAOS, Foto: Ruth Schleicher.
Abb. 28: Circus KAOS, Foto: Manuel Kernthaler.
Abb. 29: Circus KAOS, Foto: Ernst Fitzka.

Literaturverzeichnis

- Esser, M. (2000). *Beweg-Gründe. Psychomotorik nach Bernard Aucouturier*. München: Ernst Reinhardt.
Miedzinski, K. (1983). *Die Bewegungsbaustelle*. Dortmund: Modernes Leben.
Miedzinski, K. & Fischer, K. (2009). *Die Neue Bewegungsbaustelle: Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuss – Modell bewegungsorientierter Entwicklungsförderung*. Dortmund: Borgmann Media.
Schleicher, R. (2006). *Kind sein im Circus KAOS – Selbstbestimmte Bewegungserfahrung als Impuls zu einem positiven Selbstkonzept*. Wien: Diplomarbeit, Universität Wien.
Zimmer, R. (2012). *Handbuch Psychomotorik – Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. Freiburg im Breisgau: Herder.

kaOs-Bewegungslabor: <https://www.kaos.at/teilnehmen/>

BAfEP 8. Bewegung – der entscheidende Impuls für die Entwicklung von Kindern: <https://youtu.be/CBIDGjEfKM>

Zentrum für Aus- und Fortbildung in Psychomotorischer Praxis Aucouturier (ZAPPA): <https://www.zappa-bonn.de>

OStR. Mag. Tilmann Schleicher: Bewegungs- und Zirkuspädagoge. Schulleiter der BAfEP8. Vorsitzender des SV PARA. Gründer und künstlerischer Leiter des Circus KAOS. Lehrgangsleiter der Zirkusakademie Wien sowie Lehrbeauftragter für Pantomime und Circusschule am Universitätssportinstitut Wien. Leiter von Fortbildungskursen der PH Wien, KIWI, Kinderfreunde, BÖE sowie Referent der Landesakademie NÖ. Reisen zu alternativen Schul- und Bildungsprojekten in Europa, Asien und Südamerika. Seit über 40 Jahren intensive Beschäftigung mit Theorien einer Pädagogik ausgehend von den Bedürfnissen des Kindes.
tilmann@kaos.at

Mag.^a Ruth Schleicher: Bewegungs- und Zirkuspädagogin. Künstlerische Leitung des Circus KAOS und Lehrgangsleiterin der Zirkusakademie Wien. Vorsitzende des Österreichischen Bundesverbandes für Zirkuspädagogik (ÖBVZ). Instruktorin am Universitätssportinstitut Wien, Leiterin von Fortbildungskursen an der PH und KPH Wien, Referentin der Landesakademie NÖ und der „Tut gut!“ Gesundheitsvorsorge NÖ. Arbeit mit Straßenkindern in Bolivien für ein Jahr sowie darauffolgende einjährige Weltbildungsreise (Besuch demokratischer Schulprojekte in Europa, Asien und Südamerika) und Vertreterin des Circus KAOS an der IDEC 2005 (Weltkonferenz demokratischer Schulen) in Berlin.
ruth@kaos.at

Elementarpädagogik im Spannungsfeld von Sonderpädagogik, Integration und Inklusion

Kornelia Pommer

In vielerlei Hinsicht ist die Elementarpädagogik in den letzten Jahren im Wandel, neue Konzepte entstehen und die Professionalisierung in diesem Bereich schreitet voran. Dies bringt mit sich, dass grundlegende Konstrukte und Begrifflichkeiten überdacht und neu erdacht werden, auch im Bereich der Begleitung und Unterstützung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und Beeinträchtigungen.

Der Ausschuss der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hält in seinen abschließenden Bemerkungen zum ersten Bericht Österreichs 2013 fest: „Der Ausschuss ist besorgt, dass der Fortschritt in Richtung inklusiver Bildung in Österreich zum Stillstand gekommen ist. Der Ausschuss nimmt mit Besorgnis Berichte zur Kenntnis, die darauf schließen lassen, [...] dass ungenügende Anstrengungen gemacht werden, um die inklusive Bildung der Kinder mit Behinderungen zu unterstützen. Er nimmt des Weiteren zur Kenntnis, dass ein gewisses Durcheinander zwischen ‚inklusive‘ Bildung und ‚integrierter‘ Bildung besteht.“ (BMASK 2013, 11) Dieses „Durcheinander“ ist im Besonderen auch im Bereich der Elementarpädagogik zu erkennen und soll mit diesem Artikel sichtbar gemacht werden.

1. Das Integrationssystem in der Elementarpädagogik Österreichs

In den elementarpädagogischen Einrichtungen Österreichs wird ein gut durchdachtes und manchmal auch gut umgesetztes Integrationssystem praktiziert. Kinder benötigen eine klare Diagnose ihrer Entwicklungsrückstände bzw. ihrer Beeinträchtigung, um den „Integrationsstatus“ zugesprochen zu bekommen. Daraufhin werden diesem Kind Ressourcen zugeteilt. Es kann eine Gruppe besuchen, in der weniger Kinder von mehr und intensiver ausgebildetem Personal begleitet werden. Möglicherweise wird ihm eine „Stützkraft“ im Kindergartenalltag zur Seite gestellt oder es erhält im Rahmen der mobilen Begleitung zusätzliche Unterstützung auf seinem Lern- und Entwicklungsweg.

Im „zweiten und dritten Staatenbericht Österreichs“ zur UN-Behindertenrechtskonvention (2019), der als Antwort auf die Kritik der Vereinten Nationen zu verstehen ist, wird festgehalten: „Im Bereich der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen wird durchwegs auf die Bildung von Integrationsgruppen mit reduzierter Kinderzahl sowie auf den zusätzlichen Einsatz von Assistenzpersonal für die Integration dieser Gruppen geachtet.“ (BMASK 2019, 33) Hier handelt es sich durchaus um ein ehrliches und realitätsnahes Statement.

In manchen Trägerschaften stehen für die integrativ gedachte Unterstützung der Kinder Ressourcen bereit, in anderen – meist kleinen privaten – Trägerschaften allerdings nicht. Sollten dort begleitete Kinder besonderen Unterstützungsbedarf zeigen, müssen sie meist die Bildungseinrichtung wechseln. Für die individuelle Unterstützung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in ihren wohnortnahen Einrichtungen sind in den meisten Bundesländern zu wenige Plandienstposten vorgesehen, außerdem fehlt es an diesbezüglich ausgebildetem Personal.

In Österreichs Kleinkindgruppen (0-3J) gibt es offiziell keine „Integrationskinder“. Hier wird der erhöhte Unterstützungsbedarf Einzelner zumeist allerdings schlichtweg ignoriert, da keinerlei personelle oder strukturelle Ressourcen zur Verfügung stehen. Es wird weder speziell ausgebildetes Personal eingesetzt noch gibt es gut etablierte Unterstützungssysteme oder Reduzierungen der Gruppengröße oder Ähnliches. Im Bereich der Primarstufe wird sowohl bei der Ausbildung der

zukünftigen Lehrer*innen als auch im strukturellen Kontext der Schule versucht, inklusionspädagogische Vorgehensweisen zu implementieren. Die Praxis zeigt aber, dass die „Integrationskinder“ der elementarpädagogischen Einrichtungen diese Etikettierung mit dem „sonderpädagogischen Förderbedarf“ auch bei Übertritt in die Volksschule in den allermeisten Fällen nicht mehr abschütteln können. Solange wir also in der Elementarpädagogik diesbezüglich differenzieren und segregieren, wird die Bildungslaufbahn dieser Kinder von vornherein vorgezeichnet.

2. Der Inklusionsgedanke in der Elementarpädagogik

Auf die Frage 41 nach den Fortschritten in Bezug auf inklusive Bildung wird in Österreichs Stellungnahme zur UN-Behindertenrechtskonvention (BMASK 2019, 76ff.) viel über schulische und hochschulische Maßnahmen bekanntgegeben, der elementarpädagogische Bereich aber zur Gänze ausgeblendet. Der Begriff „Inklusion“ ist im Moment aber auch in der Elementarpädagogik in aller Munde. Er ersetzt allerdings oft unreflektiert das Wort „Integration“, obwohl hier doch entscheidende Unterschiede im Grundkonstrukt dieser beiden Denkrichtungen bestehen. So entstehen momentan Wortschöpfungen wie „Inklusionsgruppe“ oder gar – wie im alltäglichen Sprachgebrauch schon gehört – „Inklusionskinder“, die in der Unterscheidung zu den „Integrationskindern“ noch erheblichere Beeinträchtigungen aufweisen. Georg Feuser (vgl. 2013, 1-3) bezeichnet genau jene Praktiken als „Inklusionismus“ oder gar als „Inklusionslüge“. Er fasst hier pointiert zusammen, dass versucht wird, die Inklusion in die Segregation zu integrieren (vgl. ebd., 9), was – wohl nicht nur nach Ansicht Feusers – ein „Paradoxon per excellence“ darstellt (Feuser 2013, 2). Inklusion ist nun aber ein Gedankenkonstrukt, das *alle* Kinder miteinschließt. Es kann niemand „inkludiert werden“, er/sie ist schon dabei, von vornherein und bedingungslos. Eine Unterscheidung zwischen „Regelgruppe“ und „Inklusionsgruppe“, in der Kinder weiterhin integriert werden, ist daher widersinnig. Inklusion sollte ja „die Regel“ sein. Kinder aus der weiteren Umgebung täglich mit dem Fahrtendienst heranzubringen, um sie in „Spezialhäusern“ in „besonderen Gruppen“ zu begleiten, entspricht der ursprünglichen Bedeutung von Inklusion daher keinesfalls.

Eine weitere neu entstandene Begrifflichkeit betrifft die Berufsbezeichnung der „inkluisiven Elementarpädagog*innen“. Können Personen per Wortschöpfung inklusiv sein? Gibt es ebenfalls eine „inklusive Sektionschefin“ oder einen „inkluisiven Bildungsdirektor“, weil sich diese auch mit der Bildung von Kindern mit Beeinträchtigungen auseinandersetzen?

Der Lehrgang für Sonderkindergartenpädagogik, in dem Kolleg*innen speziell für die Entwicklungsbegleitung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen weitergebildet werden, wurde – ob des tatsächlich hoch antiquierten Begriffs – vor einiger Zeit in „Lehrgang für inklusive Elementarpädagogik“ umbenannt. Trotz der neuen Überschrift sind allerdings die in einigen Bereichen nicht mehr zeitgemäßen Lehrplaninhalte völlig gleichgeblieben und widmen sich ausschließlich der Begleitung und Unterstützung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und Beeinträchtigungen. „Inklusion“ hat aber viele inhaltliche Facetten. Migrations- und Genderthemen und vieles mehr fehlt im Lehrplan völlig. Auch der 2022/23 neu beginnende Hochschullehrgang an den pädagogischen Hochschulen Österreichs wird den Titel „Hochschullehrgang für inklusive Elementarpädagogik“ tragen. Wenn hier auch neben der individuellen Entwicklungsbegleitung präziser auf inklusive Spiel-, Lern- und Alltagssettings wertgelegt wird, liegt der Fokus dennoch auf „beeinträchtigten Kindern“ und nicht auf dem gesamten Feld inklusionspädagogischer Bemühungen. Und auch die hochschulisch ausgebildeten Kolleg*innen werden in Zukunft „inkluisive Elementarpädagog*innen“ genannt. Die so weitergebildeten Kolleg*innen sind Spezialist*innen für die individuelle Entwicklungsbegleitung *auch* von Kindern mit Beeinträchtigungen, allerdings – und so ehrlich müssen wir sein – nicht für das gesamte Feld der Inklusion. Andererseits bedienen sich die Landesgesetze in Österreich immer noch der antiquierten Berufsbezeichnung „Sonderkindergartenpädagogin/-pädagoge“ und auch im täglichen

Sprachgebrauch ist von dem/der „SOKI“ die Rede. Das begriffliche Spannungsfeld zwischen Sonderpädagogik, Integration und Inklusion wird hier noch einmal deutlicher.

Inklusion ist nun aber ein grundlegendes Gedankenkonstrukt, das auf die *gesamte* elementarpädagogische Arbeit anzuwenden ist. Wenn wir bereits bei der Bezeichnung der Pädagog*innen damit beginnen, „normale“ und „besondere“ voneinander zu trennen, kann der Gedanke der Inklusion nicht greifen. Es kann daher keine „außergewöhnlichen“ Pädagog*innen für Inklusion geben, Inklusion muss – richtig verstanden – von *allen* Beteiligten *gelebt* werden. Alle sind schlicht und ergreifend Elementarpädagog*innen. Die einen haben sich womöglich in den Montessori- oder Reggio-Gedanken vertieft, andere ihren Schwerpunkt auf die frühe sprachliche Förderung von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache gelegt, wieder andere eben eine Weiterbildung im Bereich der individuellen Entwicklungsbegleitung von Kindern mit Beeinträchtigungen gemacht. Diese vielen unterschiedlichen Ressourcen und Kompetenzen der Kolleg*innen gilt es innerhalb des Systems situations- und bedarfsgerecht einzusetzen.

3. Zukunftsperspektiven

Feuser (2013) muss uneingeschränkt Recht gegeben werden, wenn er feststellt, dass „Inklusion im Bildungswesen nur durch einen tiefgreifenden strukturellen Wandel des gesamten Bildungssystems und einen entsprechend auf das Gemeinwohl und Gemeinwesen bezogenen Wertewandel zu erreichen“ (ebd., 3) sei. Erst daraus lassen sich Konzepte entwickeln, in denen der Inklusionsgedanke tatsächlich umgesetzt werden kann.

Dies würde nun in weiterer Folge konkret bedeuten, dass jedes Kind jene wohnortnahe elementarpädagogische Einrichtung besuchen kann, die seine Eltern aussuchen. Es impliziert auch, dass jenes dort – unabhängig davon, ob es in allen Entwicklungsbereichen „dem Altersdurchschnitt“ entspricht oder ob es in der einen oder anderen Hinsicht zusätzliche individuelle Unterstützung braucht – die dazu benötigten organisatorischen, materiellen und personellen Ressourcen vorfindet. Diese Ressourcen müssen daher dem System, der Trägerschaft, den Einrichtungen zugesprochen werden, nicht einzelnen Kindern. Dazu müsste allerdings das gesamte System „Kindergarten“ neu gedacht und neu organisiert werden. Und ... es kostet Geld.

Es stellt sich die Frage, wie dieses Dilemma in Zukunft gelöst werden kann. Können wir im Moment vielleicht ehrlich sagen, dass wir in den elementarpädagogischen Einrichtungen Österreichs „Integration mit inklusivem Wunschgedanken“ praktizieren? Können wir zugeben, dass dies zum jetzigen Zeitpunkt die politisch, organisatorisch und finanziell mögliche Variante darstellt? Können wir uns gemeinsam mit Feuser (2013) mit dem Gedankengang anfreunden, dass Inklusion im Moment verstanden werden muss „als das Mögliche, das noch nicht wirklich ist“? (ebd., 4)

Verfestigen wir den momentanen Trend, der den Begriff Inklusion als ein „hübsches Schleifchen“ für alteingesessene Systeme missbraucht, oder können/wollen wir Inklusion in ihrer ursprünglichen Bedeutung in der Elementarpädagogik in Zukunft wirklich leben?

Literaturverzeichnis

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2013). Ausschuss der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Abschließende Bemerkungen zum ersten Bericht Österreichs. September 2013. Abrufbar unter:

<https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=391>.

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2019). UN-Behindertenrechtskonvention. Zweiter und dritter Staatenbericht Österreichs. Beschlossen von der Österreichischen Bundesregierung am 4. September 2019. Abrufbar unter:

<https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=728> (28.09.2021).

Feuser, G. (2013). Inklusive Bildung – Ein pädagogisches Paradoxon. Vortrag im Rahmen der Jahrestagung 2013 der Leibniz-Sozietät mit der Thematik „Inklusion und Integration“ an der Universität Potsdam am 31. Mai 2013. Abrufbar unter: <https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2019/04/Feuser-G-Inklusive-Bildung-ein-paedagogisches-Paradoxon-06-06-2013.pdf> (30.12.2021).

Mag. Kornelia Pommer: ausgebildete „Sonderkindergartenpädagogin“, Studium „Pädagogik und Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik“, Lehrende und Lehrgangsführung des „Lehrganges für inklusive Elementarpädagogik“ der BAFEP8, Wien; Lehrende und Lehrgangskoordinatorin des Hochschullehrganges „Inklusive Elementarpädagogik“ an der PH Wien.

kornelia.pommer@phwien.ac.at

Durch Feedback vorwärtskommen

*Die Bedeutung von Feedbackgesprächen in der Ausbildung von Elementarpädagog*innen*

Monika Ude

Angehende Elementarpädagog*innen verbringen einen großen Teil ihrer Ausbildung damit, Praxiserfahrung zu sammeln. Das hierbei erworbene Erfahrungswissen kann durch Reflexion im Rahmen von Feedbackgesprächen mit den jeweiligen praxisbegleitenden Fachkräften zu Handlungskompetenz transformiert werden. Doch wie müssen Mentor*innen Feedback gestalten, damit bei Mentees eine Kompetenzerweiterung im Lernfeld Kindergarten stattfindet?

1. Perspektiven der Ausbildung und Professionalisierung des elementarpädagogischen Berufes in Österreich

1.1 Ausbildungswege zum*zur Elementarpädagog*in

In Österreich gibt es mehrere Ausbildungswege zum Beruf des*der Kindergartenpädagogen*in. Eine Ausbildungsoption ist der Besuch einer fünfjährigen Berufsbildenden höheren Schule (BHS). Eine weitere Möglichkeit stellt die Absolvierung eines vier-, fünf- oder sechssemestrigen (berufsbegleitenden) Kollegs dar. Beide Formen schließen mit der Diplomprüfung für Kindergartenpädagogik ab, die BHS zusätzlich mit der standardisierten Reifeprüfung (vgl. BMBWF o. J.).

Durch tertiäre Ausbildungen eröffnen sich weitere Wege für den Einstieg in das Berufsfeld. Der Studienlehrgang „BABE+“ des Kindergartenträgers „Kinder in Wien“ bietet in Kooperation mit dem Wiener Arbeitsmarktservice und der Hochschule Koblenz eine solche Möglichkeit; er findet berufsbegleitend statt und erfordert ein bestehendes Dienstverhältnis mit dem Träger (vgl. BABE+ o. J.). Ab dem Studienjahr 2021/22 findet zudem an Pädagogischen Hochschulen (PH) in Österreich der Hochschullehrgang „Elementarpädagogik“ im Ausmaß von 60 ECTS statt. Er ist als Quereinstieg für Absolvent*innen der Bachelor-Studienrichtungen Bildungswissenschaften, Pädagogik, Erziehungswissenschaften und Primarstufenpädagogik konzipiert (vgl. PH Wien o. J.).

1.2 Professioneller Kompetenzerwerb von Elementarpädagog*innen

Die Definition des Kompetenzbegriffs von Weinert (2001) dient in der Fachliteratur oftmals als Grundlage für die Darstellung verschiedener Kompetenzmodelle. Dem Autor zur Folge sind Kompetenzen vorhandene oder erlernte Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Problemlösung. Diese umfassen auch die verantwortungsvolle und erfolgreiche Nutzung von „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ (Weinert 2001, 27-28) zur Problembewältigung in veränderlichen Situationen. Aufbauend auf Weinerts Definition des Kompetenzbegriffs identifizieren Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2011) weitere Aspekte für den Kompetenzerwerb als Qualifikation eines*einer Kindergartenpädagogen*in. Dabei ist die übergeordnete Zielsetzung, „selbst organisiert, kreativ und reflexiv ‚Neues‘ zu schaffen“ (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al. 2011, 17). Wissenschaftlich-theoretisches Wissen und reflektiertes Erfahrungswissen dienen dabei als Grundlage, um den bestehenden Anforderungen zu begegnen und problemlösungsorientiert zu handeln (vgl. ebd., 16). Die Autoren*innen betonen die Bedeutung der Transformation von implizitem

Erfahrungswissen in reflektiertes Erfahrungswissen, um professionelles Handeln zu gewährleisten. Dies umfasst einerseits die Reflexion von individuellen Erfahrungen und andererseits deren Verknüpfung mit fundiertem Wissen.

Einen weiteren Zugang zur Beschreibung von Handlungskompetenz bieten Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) mit ihrem ebenfalls auf Weinert basierenden Kompetenzbegriff. Die Autor*innen identifizieren darin vier Kernkompetenzfelder, welche besonders bedeutsam für die Arbeit mit jungen Kindern sind:

„(1) Biografische Kompetenz, Selbstreflexivität und forschende Haltung, (2) Empathie, Feinfühligkeit und sensitive Responsivität, (3) Ressourcenorientierung, (4) Offenheit für und Wertschätzung von Diversität“ (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, 16).

Die Autor*innen bezeichnen diese Kompetenzen als „habituelle Orientierungen“, welche auf der jeweiligen Lebensbiografie basieren und in langfristigen Professionalisierungsprozessen „einsozialisiert“ werden müssen. Sie sehen es als wichtige Aufgabe der pädagogischen Ausbildung, die Entwicklung dieser Kernkompetenzen methodisch anzuleiten und adäquate didaktische Methoden und „Lehr-Lern-Formate“ bereitzustellen, um Theorie und Praxis miteinander zu verzahnen und so den Weg zum professionellen Habitus zu bereiten (vgl. ebd., 17).

Den genannten Kompetenzmodellen von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2011) sowie Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) liegt ein bestimmter Habitus zugrunde – die professionell-pädagogische Haltung. Sie umfasst Persönlichkeit und Biografie einer Person und prägt jeden Handlungsvollzug. Diese handlungsleitende Orientierung kann durch „Erwerb und Differenzierung von Wissen und Methoden, durch Erfahrungen in der Praxis und deren Reflexion sowie durch Biografiearbeit“ (Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. 2014, 11) verändert werden. Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) nennen daher eine methodisch fundierte Reflexions- und Selbstreflexionsfähigkeit als „Motor professioneller Handlungskompetenz.“ (ebd.).

Beide Kompetenzmodelle beziehen sich u. a. auf die Kompetenz der Reflexion zum Aufbau einer professionellen pädagogischen Handlungskompetenz. Wie diese Schlüsselfunktion im Rahmen des praxisintegrierten Mentoringprozesses vermittelt werden kann, könnte Inhalt einer Aus- und Weiterbildung zum* zur Mentor*in für praxisbegleitende Fachkräfte sein.

1.3 Die praxisbegleitende Fachkraft

Praxiserfahrung ist in allen grundständigen Ausbildungsformen in den Unterricht inkludiert. Praktikumsstunden und -wochen sind während der gesamten Ausbildungszeit an der BAfEP zu absolvieren. Am Praktikumsort wird der*die Praktikant*in von einem*einer praxisbegleitenden Elementarpädagog*in unterstützt (vgl. Bundesgesetzblatt Nr. 204/2016). Heyse & Erpenbeck (2009) betonen die besondere Bedeutung von Praktika, da sie die Lernform des „Erfahrungslernens“ (Heyse & Erpenbeck 2009, 25) in begleiteten Lernkontexten ermöglichen. Emotional-motivational bewertete Erlebnisse werden zu selbsterworbenem Wissen transformiert und dienen so der Entwicklung einer forschenden und (selbst-)reflexiven Haltung, welche Teil der Handlungskompetenz ist (vgl. ebd.).

Praxisbegleitende Fachkräfte sind ausgebildete Elementarpädagog*innen, welche die Praktikant*innen am Lernort Kindergarten begleiten. Sie sichern laut Fischer & Speck-Giesler (2014) den Lerntransfer zwischen Theorie und Praxis und sind somit ein wichtiges Bindeglied, welches implizit vermitteltes Wissen durch die praktische Begleitung explizit macht. Dadurch haben sie eine Schlüsselfunktion inne (vgl. Fischer & Speck-Giesler 2014, 11). Eine wichtige Weiterentwicklung ist laut Prinz, Teuscher & Wünsche (2014), die Trennung von Theorie und Praxis zu überwinden. Der Lernort Schule vermittelt nicht nur die Theorie, der Lernort Kindergarten nicht nur die Praxis. Laut den Autor*innen gilt es diese

Aufteilung aufzubrechen und das überholte Verständnis einer dyadischen Ausbildung zugunsten einer Triade aus „Forschung, Lehre/Theorie und Praxis“ (Prinz, Teuscher et al. 2014, 59) zu verändern.

Praxisbegleitende Fachkräfte beobachten die Mentees, eruieren gemeinsam die noch zu erlernenden Kompetenzen, konstruieren den Lernweg und begleiten ihren Lernprozess zur Handlungskompetenz (vgl. Westphal, Kammerhofer et al. 2020, 24). Dadurch entsteht laut Pözl-Stefanec (2020) ein zusätzlicher Arbeitsaufwand während der regulären Arbeitszeit (vgl. Pözl-Stefanec 2020, 235). In einer Studie analysiert die Autorin Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen elementarpädagogischer Ausbildungsfächer und zeigt auf, dass „sich Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter nicht bewusst sind, dass sie eine Ausbildungstätigkeit übernehmen“ (ebd., 236). Dies könnte durch die konzeptionelle Weiterentwicklung des Lernortes Kindergarten zur Ausbildungsstätte verändert werden, da der*die Mentor*in zur qualifizierten Vermittlungsperson in der Begleitung von angehenden Elementarpädagog*innen wird (vgl. Pözl-Stefanec 2017, 211).

Die Autoren*innen sind sich einig, dass eine Qualifizierung von Mentoren*innen am Lernort Kindergarten nötig wäre, um zur Professionalisierung der elementarpädagogischen Ausbildung beizutragen (vgl. Westphal, Kammerhofer et al. 2020, 25; Pözl-Stefanec 2017, 211).

1.4 Rolle und Aufgaben der praxisbegleitenden Fachkraft

Hattie & Zierer (2020) bezeichnen die Rolle einer Lehrperson als Regisseur*in, welche auf die Ziele fokussiert ist, die verwendeten Methoden reflektiert und die individuellen Voraussetzungen der Akteur*innen berücksichtigt (vgl. Hattie & Zierer 2020, 139-140).

Die zentrale Aufgabe der praxisbegleitenden Fachkraft ist die Vermittlung von Handlungskompetenz an ihre Praktikant*innen. Dies benötigt eine reflektierte Haltung und eine aktive Begleitung am Lernprozess. In diesem Zusammenhang spielen Feedbackgespräche eine bedeutende Rolle, um angehende Elementarpädagog*innen an eine selbstreflexive Haltung heranzuführen (vgl. Kessler 2017, 34). Kessler (2017) gibt einen Überblick über die Aufgaben des*der Mentors*in und nennt neben der Erschaffung und Vermittlung von Strukturqualität die transparente Begleitung und das Coaching des*der Mentee. Auch die Unterstützung bei der Ausbildung einer beruflichen Identität und pädagogischen Haltung sowie der methodisch-didaktischen Begleitung von pädagogischen Angeboten sind Elemente des Kompetenzspektrums des*der Mentor*in. Die Autorin nennt als weitere Aufgaben regelmäßige Feedbackgespräche über den Lernprozess, Reflexion der pädagogischen Handlungsweisen und vereinbarten Anforderungen und Aufgaben sowie die aktive, schrittweise Einbindung des*der Praktikanten*in in das alltägliche Bildungsgeschehen im Kindergarten (vgl. ebd., 35-36).

2. Feedback-Gespräche

Die möglichen Themen von Feedbackgesprächen sind breit gestreut, sollten jedoch immer den Entwicklungsprozess des*der Praktikanten*in im Fokus haben (vgl. Kott & Maier-Lutz 2020, 32). Auf der Basis einer konstruktiven Beziehungsgestaltung zwischen Mentee und Mentor*in werden Interessen und Ressourcen entdeckt, Probleme und Konflikte besprochen und individuelle Bewältigungs- und Handlungsstrategien entwickelt. Das Aufzeigen von Entwicklungsfeldern, die Evaluation von gemeinsamen Zielen und der Austausch über methodisch-didaktische Vorgänge im Bildungsgeschehen sind weitere Möglichkeiten für Gesprächsinhalte (vgl. Stamer-Brandt 2018, 54). Im Feedbackgespräch kann die praxisbegleitende Fachkraft konstruktive Kritik üben und Rückmeldung über unpassende Verhaltensweisen geben. Kessler (2017) betont hier die Bedeutung des Anbieten von Handlungsalternativen für den*die Praktikanten*in. Sie zeigt die Notwendigkeit des

wertschätzenden Umganges und einer klaren und deutlichen Formulierung der Rückmeldung auf einer sachlichen Ebene auf (vgl. Kessler 2017, 53).

Nehfort (2020) sieht Feedbackgespräche als Teil von Beratung, „deren Ziel die Unterstützung der beruflichen Entwicklung ist“ (Nehfort 2020, 281). Die Beratung selbst bezeichnet der Autor als „Erkundung“, welche von dem*der Mentor*in durch gestellte Fragen, aktives Zuhören und Feedback initiiert und begleitet wird (vgl. ebd.). Das Ziel dieser fragenden Erkundung ist die Aktivierung des subjektiven und unterbewussten Wissens der handelnden Person. So können Unklarheiten und unbewusste Handlungen sowie Einstellungen reflektiert werden (vgl. ebd., 282).

Für Pözl-Stefanec (2017) bilden das Reflektieren des pädagogischen Handelns sowie der Austausch über mögliche Handlungsalternativen eine wichtige Grundlage für professionelles Handeln (vgl. Pözl-Stefanec 2017, 183). Hattie & Zierer (2020) beschreiben den Dialog zwischen lehrender und lernender Person als großen Einflussfaktor für den Lernerfolg, da das Hinterfragen des eigenen Lernprozesses Einfluss auf das Erreichen von Lernzielen hat (vgl. Hattie & Zierer 2020, 108).

3. Theorien zu Wirkmechanismen von Feedback

Laut Hattie & Zierer (2020) ist Feedback ein großer Einflussfaktor für erfolgreiches Lernen und wurde in zahlreichen Meta-Analysen beforscht. Aus den Forschungsergebnissen geht jedoch hervor, dass Feedback nicht automatisch wirksam ist. Es braucht gewisse Bedingungen, damit es von der lernenden Person angenommen und genutzt werden kann (vgl. ebd., 87).

Effektives Feedback kann laut den Autoren zu vier verschiedenen Stufen des Lernprozesses gegeben werden und sollte jeweils die drei Fragen nach dem „Feed Up“, „Feed Back“ und „Feed Forward“ beantworten (vgl. ebd., 90f.). Die Stufe „Aufgabe“ umfasst die Rückmeldung auf das Produkt der Lernleistung eines Lernenden. Feedback auf der Stufe „Prozess“ bedeutet Rückmeldung in Bezug auf die Durchführung. Auf der dritten Stufe, der „Selbstregulation“, soll verdeutlicht werden, wie der*die Lernende Produkt und Prozess der eigenen Leistung durch Strategien des Zeitmanagements oder Fokussierung der Aufmerksamkeit selbst reguliert hat (vgl. Wisniewski & Zierer 2018, 31). Die vierte Stufe „Selbst“ stellt die persönlichkeitsbezogene Ebene dar. Sie umfasst alle Rückmeldungen, welche sich auf die Person selbst beziehen und als Bewertung verstanden werden können (vgl. ebd., 29). Die Autoren betonen, dass es wenig sinnvoll ist, Feedback auf dieser Stufe zu fokussieren, da dies einem direkten Lob bzw. Tadel entspricht (vgl. Hattie & Zierer 2020, 90f.). Die einzelnen Feedback-Stufen greifen ineinander und stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander (vgl. Wisniewski & Zierer 2018, 34).

Laut Wisniewski & Zierer (2018) geht es weniger darum, die richtige Feedback-Stufe zu wählen, als ein vollständiges Feedback zu geben. Dies umfasst Feedback aus drei Perspektiven: (1) Feed Up: Wohin gehst du?; (2) Feed Back: Woher kommst du?; (3) Feed Forward: Wohin geht es danach? Während Feed Up den Ist- mit dem Soll-Zustand vergleicht, bezieht sich Feed Back auf die Weiterentwicklung zwischen einem Ist-Zustand der Vergangenheit und dem aktuellen Ist-Zustand. Feed-Forward stellt eine zukunftsbezogene Rückmeldung dar und fokussiert den Soll-Zustand (vgl. ebd., 37).

Die Komplexität effektiven Feedbacks nach Wisniewski & Zierer (2018) wird in Abbildung 1 als Grafik zur besseren Übersicht in Form einer Feedback-Matrix dargestellt.

Perspektiven von Feedback	Stufen von Feedback			
		Aufgabe	Prozess	Selbstregulation
	Vergangenheit („Feed Back“)	Wo zeigt sich im Hinblick auf die Ziele und Inhalte ein <i>Fortschritt</i> ?	Wo zeigt sich im Hinblick auf die Leistungs-erbringung ein <i>Fortschritt</i> ? Gibt es Hinweise auf eine bessere Bearbeitung?	Wo zeigt sich im Hinblick auf die eingesetzten Strategien der Selbstregulation ein <i>Fortschritt</i> ?
	Gegenwart („Feed Up“)	Welche Ziele wurden erreicht? Welche Inhalte wurden verstanden?	Wie wurde die Leistung erbracht? Gibt es Hinweise zur Bearbeitung?	Welche Strategien der Selbstregulation wurden erfolgreich eingesetzt?
Zukunft („Feed Forward“)	Welche Ziele sind als nächstes zu setzen? Welche Inhalte sind als <i>nächstes</i> zu setzen?	Welche Hinweise zur Leistungs-erbringung sind <i>als nächstes</i> zu geben?	Welche Strategien der Selbstregulation sind <i>als nächstes</i> anzuwenden?	

Abb. 1: Feedback-Matrix nach Wisniewski & Zierer 2018, 38, eigene grafische Darstellung

In Abbildung 1 wird ersichtlich, dass effektives Feedback auf drei Stufen gegeben werden kann und die Rückmeldung jeder Stufe sich auf drei zeitliche Perspektiven bezieht. Dabei stehen die Stufen und Perspektiven jeweils untereinander in Wechselwirkung und sind aufbauend (vgl. ebd., 34).

Neben der Vollständigkeit ist für Hattie & Zierer (2020) der Umgang mit Fehlern entscheidend für die Wirkung von Feedback. Die Autoren betrachten Fehler als wichtige Informationsquelle für Mentor*in und Mentee, wie zukünftige Lernerfolge erreicht werden können, sofern ihnen auch positiv begegnet wird (vgl. Hattie & Zierer 2020, 91). So sind sie sicher: „Der Umgang mit Fehlern ist als Ausdruck pädagogischer Professionalität zu bewerten – und nicht als Makel. Fehler zu begehen ist kein Problem, sondern im Lernen und Lehren ganz normal.“ (ebd., 91)

Es geht um eine gelebte positive Fehlerkultur durch alle am Lernprozess beteiligten Akteur*innen. In Bezug auf den Mentoringprozess am Lernort Kindergarten spricht Stamer-Brandt (2018) ebenfalls von Fehlern als Chance zur weiteren Professionalisierung der Handlungskompetenz. Gelingt dem*der Praktikanten*in eine Bildungssituation oder eine Transition nicht, so kann ein hohes Maß an Professionalisierung stattfinden, indem die „Knackpunkte“ erkannt und Handlungsalternativen gefunden werden. Der*Die Mentee hat so die Möglichkeit, aus den Erfahrungen zu lernen und ein eigenes Repertoire an Handlungsmöglichkeiten aufzubauen (vgl. Stamer-Brandt, 2018, 55).

Nehfort (2020) beschreibt mehrere Aspekte, welche eine nachhaltige Professionalisierung ermöglichen. Der Autor nennt neben der Stärkung der Individualität auch das Konstruieren neuer Handlungsalternativen durch Analyse und Reflexion. Dadurch kann das bestehende Handlungsrepertoire aktiv erweitert werden. Die Reflexion hat zum Ziel, dass die eigenen Handlungen

analysiert, modifiziert und konkretisiert werden (vgl. Nehfort 2020, 275f.). Die Forschungsergebnisse von Hattie & Zierer (2020) geben Hinweise darauf, dass die „metakognitiven Strategien“ (Hattie & Zierer 2020, 108), welche das Hinterfragen des eigenen Lernens und Denkens umfassen, einen großen Beitrag zum Lernerfolg leisten. Diese Reflexion aus der Meta-Perspektive ist hilfreich im Dialog zwischen Mentor*in und Mentee, um gemeinsam den bisherigen Lernprozess zu hinterfragen und Ziele sowie Handlungsoptionen zu erörtern. Dadurch wird die Handlungskompetenz des*der Mentee erweitert (vgl. ebd., 108).

4. Bedeutung von Feedback für Elementarpädagog*innen in Ausbildung

Hattie & Zierer (2020) bezeichnen Feedback als effektives Mittel, um Lernerfolg nachhaltig zu steigern. Sie begründen dies einerseits mit dem Nutzen einer positiven Fehlerkultur und andererseits mit der Entwicklung zur Selbststeuerung von Lernprozessen (vgl. Hattie & Zierer 2020, 14). Bezieht sich Feedback im Rahmen des Mentoringprozesses auf die drei Stufen „Aufgabe“, „Prozess“ und „Selbstregulation“ sowie die drei Perspektiven „Feed Back“, „Feed Up“ und „Feed Forward“, so werden verschiedene Kompetenzbereiche des*der Mentee angesprochen (vgl. Wisniewski & Zierer 2018, 38). Ziel ist die eigenständige Entwicklung von Lernmethoden und -prozessen, welche über individuelle Wege zum Lernziel führen (vgl. Hattie & Zierer 2020, 108). Durch den gemeinsamen Dialog zwischen Mentor*in und Mentee über das pädagogische Handeln werden Reflexions- und Selbstreflexionsfähigkeit wie auch eine forschende Haltung und Ressourcenorientierung weiterentwickelt und so der pädagogische Habitus der angehenden Elementarpädagog*innen differenziert. Im Kompetenzmodell nach Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) ist die Entwicklung des pädagogischen Habitus eine Kernaufgabe des Praxisbegleitungsprozesses. Die vier Kernkompetenzen eines*einer Kindergartenpädagog*in nach diesen Autor*innen sind handlungsleitende Orientierungen, welche immer wieder eine kritische Reflexion in Bezug zur eigenen Biografie erfordern. Haltungen, Orientierungen und Einstellungen sind laut dem Autor*innenteam häufig unreflektiert, besitzen jedoch handlungsleitende Wirkung. Aufgrund dessen ist es nötig, besonders die Kernkompetenzen Selbstreflexivität, biografische Kompetenz und forschende Haltung in den Fokus der Ausbildung zu stellen. Dies muss bei der Konzeptionierung der Aus- und Weiterbildung von zukünftigen Elementarpädagog*innen im Hinblick auf das Professionalisierungskontinuum berücksichtigt werden. Im Rahmen von Feedbackgesprächen kann diese Kultur der (Selbst-)Reflexion durch den*die Mentor*in vorgelebt sowie methodisch-didaktisch angeleitet werden und zur Erweiterung der Handlungskompetenz des*der Mentee beitragen (vgl. Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, 17). Nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2011) stellen Feedbackgespräche hier ein wichtiges Bindeglied dar, da sie der Transformation von implizitem Erfahrungswissen in reflektiertes Erfahrungswissen dienen. Dies schafft die Basis für kontinuierliche Selbstreflexion im Rahmen des Professionalisierungsprozesses von Elementarpädagog*innen (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al. 2011, 9). Dabei findet eine permanente Verzahnung von Theorie und Praxis statt. Zwar sind Kompetenzen durch Fertigkeiten und Wissen fundiert, benötigen jedoch eine Festigung durch praktische Erfahrungen (vgl. ebd., 41). Das Autor*innenteam betont die Bedeutung der Praktika, da Erfahrungen nur in begleiteten Lernkontexten selbst gewonnen und nicht unterrichtet werden können. Emotional und motivational erfassbare sowie realitätsnahe Übungssituationen sind nötig, um eine Berührung mit der beruflichen Realität tatsächlich zu ermöglichen (vgl. ebd.). Daher sind Praktika ein elementarer Teil der Ausbildung zum*zur Kindergartenpädagog*in. Eine konzeptionelle Weiterentwicklung des Lernortes Kindergarten und eine curriculare Verankerung der Kooperation der Lernorte Schule und Kindergarten tragen zum Verständnis des Lernortes Kindergarten als Ausbildungsstätte bei (vgl. Pözl-Stefanec 2017, 211). Die Ausbildung von Elementarpädagog*innen am Lernort Kindergarten bedarf somit einer Professionalisierung auf der formalen (Zusatzqualifikationen von Mentor*innen) und strukturellen (ausreichend zeitliche Ressourcen) Ebene (vgl. ebd., 212). Dies sind Grundbedingungen für

qualitätsvolles und erfolgreiches Mentoring und in weiterer Folge für den Kompetenzerwerb von angehenden Elementarpädagog*innen (vgl. Prinz, Teuscher et al. 2014, 59).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Kompetenzzuwachs von angehenden Elementarpädagog*innen durch effektive Feedbackgespräche in der Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses sowie in der Erweiterung der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit besteht. Diese Erweiterung entsteht durch die Vermittlung von didaktischen Methoden zur (Selbst-)Reflexion, dem Aufbau einer forschenden und biografisch-reflexiven Haltung sowie der Transformation von implizitem Erfahrungswissen in reflektiertes Erfahrungswissen. Dadurch wird der Weg zur Weiterentwicklung des professionell-pädagogischen Habitus bereitet, welcher Grundlage für die Handlungskompetenz in elementarpädagogischen Interaktionen ist.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Feedback-Matrix nach Wisniewski & Zierer 2018, 38, eigene grafische Darstellung

Literaturverzeichnis

- BABE+: Studienlehrgang BABE+ (o. J.). Abrufbar unter: <http://www.babeplus.at/index.php?id=8> (31.10.2021).
- Bundesgesetzblatt (BGBl.) 204 (2016). Verordnung über die Lehrpläne der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik 2016. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/204> (31.10.2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung – BAFEP: Berufsfeld Elementarpädagogik/Sozialpädagogik (o. J.). Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/berufsfeld_ez_sp.html#heading_Ausbildungsmoeglichkeiten (31.10.2021).
- Fischer, S. & Speck-Giesler, K. (2014). Praxisanleitung pädagogischer Fachkräfte. Der Weg zu mehr Qualität. Berlin: Cornelsen.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertise Band 19. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Abrufbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/kompetenzorientierung-in-der-qualifizierung-fruehpaedagogischer-fachkraefte> (31.10.2021).
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). Expertise. Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Erstellt im Kontext der AG Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung in Koordination des BMFSFJ. Freiburg im Breisgau: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung. Abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/86378/67fa30384a1ee8ad097938cbb6c66363/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte-data.pdf> (31.10.2021).
- Hattie, J. & Zierer, K. (2020). Visible Learning. Auf den Punkt gebracht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2009). Kompetenztraining. Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kessler, B. (2017). Kita-Praktika professionell begleiten. Informationen und Materialien rund um die Praktikumsbetreuung in Kindertageseinrichtungen. Aachen: Ökotopia.
- Kott, F. & Maier-Lutz, R. (2020). Praxis kompakt: Praktikantinnen und Praktikanten kompetent anleiten. In: Kindergarten heute – Das Fachmagazin für Frühpädagogik/Sonderheft. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Nehfort, R. (2020). Wer etwas zu sagen hat, muss zuhören können. Zuhören, Fragen stellen, Feedback geben als zentrale Elemente der Beratung. In: Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.). Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Pädagogik für Niederösterreich. Band 10. (S. 17-25). Innsbruck: Studienverlag.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). Professionelle Haltung –

- Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WIFF Expertise Band 24. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Abrufbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/professionelle-haltung-identitaet-der-fachkraft-fuer-die-arbeit-mit-kindern-in-den-ersten-drei-lebensjahren> (25.10.2021).
- Pädagogische Hochschule Wien: Hochschullehrgang „Elementarpädagogik“ (o. J.). Abrufbar unter: <https://www.phwien.ac.at/86-paedagogische-hochschule-wien/nachlese/3914-hlg-elementar> (27.10.2021).
- Pözl-Stefanec, E. (2017). Anforderungen an die Ausbildung von PädagogInnen in Kinderkrippen. Ein Plädoyer für eine grundlegende Reform. Leverkusen: Budrich UniPress.
- Pözl-Stefanec, E. (2020). Kritische Perspektiven auf die Ausbildung von Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen – mit Fokus auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. In: Hover-Reisner, N., Paschon, A. & Smidt, W. (Hrsg.). Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke. (S. 227-244). Münster: Waxmann.
- Prinz, T., Teuscher, L. & Wünsche, M. (2014). Mentoring in Kindertageseinrichtungen – Gesetzliche Grundlagen, institutionelle Rahmenbedingungen, fachliche Anforderungen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte: Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung (Band 8). München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Wegweiser Weiterbildung. Abrufbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WW8_Lernort_Praxis.pdf (31.10.2021).
- Stamer-Brandt, P. (2018). Das Praktikum in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.
- Westphal, S., Kammerhofer, S. & Walter-Laager, C. (2020). Praxisanleitung digital. Ein Forschungsvorhaben von (früh-)pädagogischen Fachkräften. In: Eichen, L. & Pözl-Stefanec, E. (Hrsg.). ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge, Jahrgang 2, Heft 1, 2020, S. 23-30. Abrufbar unter: <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/5110294?name=1%202020> (31.10.2021).
- Wisniewski, B. & Zierer, K. (2018). Visible Feedback. Ein Leitfaden für erfolgreiches Unterrichtsfeedback. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Monika Ude: Absolventin des BAC-Studiengangs Elementarbildung – Inklusion und Leadership der PH Wien. Derzeit ist sie in einem Wiener Kindergarten, als Lehrbeauftragte an der PH Wien sowie für den Verein Netzwerk elementare Bildung Österreich tätig.
monika.ude@phwien.ac.at

Person – Spuren – Sporen: Mehrsprachigkeit von Elementarpädagog*innen sichtbar machen

Stefan Pointner

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit ist wichtig. Mehrsprachigkeit wird in unseren Lebensläufen erwartet. Auch wenn es Unfug ist, das zu behaupten, schreiben wir selbstbewusst, dass wir Englisch, Französisch, Spanisch etc. in Wort und Schrift „beherrschen“ (ahnen oder wissen wir doch, dass die Sprache(n) eher uns beherr/frau/*schen als umgekehrt). Im Kindergarten wird von Elementarpädagog*innen erwartet, dass sie die Mehrsprachigkeit der Kinder wahrnehmen, bilden und fördern. Dass sie Sprachvorbilder sind und die Kinder auf dem Weg zur Bildungssprache Deutsch bestmöglich begleiten. Diese Wichtigkeit der Sprache(n) spiegelt sich auch in den Lehrplänen wider:

Ab Herbst 2022 wird es in den BAfEP das Unterrichtsfach „Frühe sprachliche Förderung“ geben, das sich am PH-Lehrgang selben Namens orientiert, welcher das Ziel verfolgt, „die Absolventinnen und Absolventen einerseits mit den notwendigen Fähigkeiten und Kenntnissen sowohl für eine Sprachstandserhebung als auch für eine frühe Sprachförderung auszustatten, andererseits aber auch Bewusstsein für die Bedeutung von Sprache und Sprachkompetenz, besonders vor dem Hintergrund von Multikulturalität, Mehrsprachigkeit, Diversität und Inklusion, zu schaffen. Den Teilnehmer*innen soll Raum gegeben werden sowohl über die eigene Sprachbiographie als auch über Rolle und Selbstverständnis als pädagogische Fachkraft zu reflektieren. Das Ziel ist, das Kind – ausgehend von dessen Bedürfnissen, Ressourcen und Dynamik – in seiner sprachlichen Entwicklung optimal zu begleiten.“ (Curriculum Lehrgang Frühe sprachliche Förderung) Im Hochschullehrgang Elementarpädagogik wird in den Seminaren „Sprach(en)entwicklung und -erwerb“ und „Sprach(en)bildung und -förderung“ (Modul 3) dasselbe Ziel verfolgt. Hier sollen u. a. diese Inhalte behandelt werden: „Sprach(en)sensible Gestaltung der Bildungsarbeit (Sprachvorbild etc.) [...] [,] Buchkultur und early literacy (unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit)[,] Sprachdiversität und Mehrsprachigkeit (Sprach(lern)biografien, Sprachidentität etc.)“ (Curriculum HLG Elementarpädagogik 2021).

Wir lesen hier viel von Sprache(n). Die Studierenden hören, diskutieren und reflektieren viel über Sprache(n). Sie „können“/sprechen viele Sprachen. Sie heißen Anneliese und Elif. Sie sprechen in der Ausbildung Standarddeutsch, reflektieren aber auch über ihren österreichischen Dialekt und ihre Erstsprache(n). Dann kommen sie in den Kindergarten und – schweigen. Wenn z. B. ein Kind „nur“ Türkisch spricht. (Oder ist es gar Kurdisch? Und statt „nur“, das im Türkischen/Arabischen/Persischen „Licht“/„hell“ bedeutet, wäre hier wohl angebracht zu formulieren, dass das Kind „ausschließlich“ Türkisch/Kurdisch spricht. Wahrscheinlich versteht das Kind sogar Deutsch und Arabisch und Englisch – „nur“ wirft hier einen defizitorientierten Blick auf das Kind, der dessen Mehrsprachigkeit nicht sieht, sondern bloß feststellt: Das Kind spricht kein Deutsch.) Sie schweigen, wenn die Assistentin mit dem Kind in ihrer (?) Sprache spricht und die Leitung dies untersagt. Wenn sie den furchtbaren Satz hören: „Wir sprechen hier Deutsch!“ (Dann sprichst du entweder auch Deutsch oder du gehörst nicht zu uns.) Wenn die Kollegin schief angeschaut wird, wenn ihr ein paar Wörter im Dialekt „rausrutschen“. Die Pädagog*innen überlegen sich sehr genau, ob sie zugeben sollen, dass sie auch Türkisch, Albanisch, Arabisch, Rumänisch, Dari, BKS, Ungarisch etc. sprechen. Ob sie sichtbar machen sollen, dass sie sich im Dialekt am authentischsten ausdrücken können. Sie überlegen leise, ob sie ihre (inersprachliche) Mehrsprachigkeit zeigen und mit den Kolleg*innen und Kindern teilen sollen. Sie drohen, indirekt zum Schweigen gebracht zu werden.

Was aber, wenn genau dieser Entscheidungsmoment entscheidend ist – für die Pädagog*innen und für die Kinder? Wenn Kinder Sprachvorbilder brauchen, die zu ihren Sprachen stehen, die sich nicht das Wort verbieten lassen? Stich-Wort „Silencing“: Als mythologisches Opfer eines autonomen Sprachverbots taucht hier Echo auf, die auf Zeus' Geheiß Hera mit Erzählungen von dessen amourösen Abenteuern ablenken muss und von der betrogenen Gattin mit einem Sprachverbot bestraft wird. Sie kann nicht mehr das Eigene produzieren, sondern bloß die letzten Wörter ihres Gegenübers duplizieren. Echolalie ist aber weder ein bloß mythologisches, psychiatrisches bzw. ein Phänomen der frühkindlichen Sprachentwicklung, sondern als Metapher in unserer mehr*sprachigen Gesellschaft zu verstehen, nur dass heute nicht ein Götterpaar Druck ausübt – es sind wir/die anderen und das Prestige der Sprache*n, die das tun. Purkarthofer (2018) unterscheidet sechs Stufen im Spannungsfeld von Förderung von Ein- bzw. Mehrsprachigkeit. Am unteren Ende stehen Stufe 1: explizite Sprachverbote, Stufe 2: Silencing (implizite Sprachverbote) und Stufe 3: unausgesprochene Mehrsprachigkeit.

Was aber, wenn die Studierenden der Seminare „Sprach(en)entwicklung und -erwerb“ und „Sprach(en)bildung und -förderung“ die sichtbaren und unsichtbaren Klammern sprengen müssen, damit die Sprache*n unbeherrscht ihre Freiheiten findet/finden, damit sie selbst die Stufen nach oben gehen können?

Dieser Akt des Einstehens für die eigenen Sprachen kann nicht unterrichtet werden, der Mut zum Widerstand gegen das Verbieten der Erstsprache*n der Kinder kann nicht antrainiert werden – wir können in der gemeinsamen Auseinandersetzung und Diskussion nur/*Licht-Spuren legen. Ideen für solche Spuren sollen im Folgenden aufgezeigt werden.

Spuren – Sporen – Person. Echo ist zwar im Wald verschollen, aber gerade deshalb *verschallt sie dort die ihr begegnende Sprache. Sie verwischt die Spuren, indem sie das Phonetische vermischt, aus dem U ein O macht, aus den „Spuren“ „Sporen“, oder gar den in den Wald Rufenden Anagramme zurückwirft: „Person“. Die mythologische Figur orientiert sich hier auch an lexikalischen Netzen im mentalen Lexikon, wie sie Ruberg & Rothweiler & Koch-Jensen (2017, 116) beschreiben bzw. wie Pastior (2008, 209) in Bezug auf Anagramme überlegt: „Beim Lesenlernen lernen wir die Nüchternheit verlieren – einmal konnte jeder alle Anagramme lesen. Damals war es Nacht.“ Person – Spuren – Sporen: Im Dreiklang dieser sich mehrdeutig verwandelnden Wörter soll hier weitergedacht werden.

2. Person

In der Ausbildung zur/zum Elementarpädagogin*en ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Person von zentraler Bedeutung. So startet z. B. das Kolleg der BAfEP8 (vgl. 2021) mit einer zwei- bis dreiwöchigen sogenannten „Ich-Werkstatt“, in der die Biografien, die Rollen und Masken (der Online-Duden schreibt zur Etymologie von Person: „lateinisch persona = Maske (1a); die durch diese Maske dargestellte Rolle; Charakter; Mensch“) der Studierenden reflektiert werden. Im Fach „Deutsch als Zweitsprache“ am Kolleg bzw. im Modul „Sprache“ in den Hochschullehrgängen sind die angehenden Pädagog*innen aufgefordert, ihre Sprach*en*biografien zu reflektieren.

Hier versuchen wir, das Sprach*en*repertoire der Studierenden mithilfe von Sprachenportraits (vgl. Busch 2013, 36ff.) zu kartografieren, also die Sprachen der einzelnen Personen in Silhouetten so zu verorten, dass im anschließenden Gespräch Rückschlüsse über den Zusammenhang zwischen der Sprache und dem Platz im Körper, an dem sie eingezeichnet wurde, gezogen werden können. Was macht es mit mir, wenn ich den steirischen Dialekt als grünes Herz in meine Silhouette einzeichne – „die anderen“ meine Herzenssprache aber mit den (Schlag-)Wörtern „tief“ (im Vergleich zur Hoch-/Standardsprache), „schiach“ (im Vergleich zum „schönen“ bildungssprachlichen Deutsch) und „hündisch“ (den Steirer*innen wird nachgesagt, sie würden bellen) verbinden? Wenn sich das

Steirische im Zentrum meiner Person befindet, „die anderen“ mir aber (indirekt) kommunizieren, dass ich mich dadurch in einen tiefen, schiachen Hund verwandle, wäre es da nicht am einfachsten, ich setze mir eine Maske auf, um meine *andere Sprache zu verbergen? Sollen Eltern, obwohl der Dialekt ihre Erstsprache ist, mit ihren Kindern Standarddeutsch sprechen, damit sie es – so die wissenschaftlich widerlegte Annahme (vgl. zum Beispiel Berthele, 2008) – in der Schule „einfacher“ haben? Diese Fragen im Unterricht zu diskutieren, ist von großer Wichtigkeit.

Auch finden sich schnell Parallelen/Echos zu denjenigen Studierenden, die nicht mit einer Varietät des Deutschen, sondern mit einer Erstsprache wie Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Englisch, Italienisch, Kurdisch, Luxemburgisch, Malagasy, Persisch, Portugiesisch, Rumänisch, Serbisch, Slowakisch, Spanisch, Suaheli, Tagalog, Tschetschenisch, Türkisch, Ungarisch, Usbekisch, Kroatisch, Russisch, Ukrainisch, Vietnamesisch (einige der Erstsprachen des Jahrgangs 2021/22) aufgewachsen sind. Wo zeichnen sie ihre Erstsprache*n ein? Und warum? Nach einer Vorstellungsrunde der Sprachenportraits gehen die Studierenden in den Dialog – je ein bis zwei Deutsch-als-Erstsprachler*innen interviewen ein bis zwei Studierende, die (auch) eine *andere Erstsprache haben, zum Thema Sprachbiographie. Hier soll Raum gegeben werden, um die Geschichte und die Sicht der *anderen kennenzulernen, um zu hören, wie es sich anfühlt, ohne Deutschkenntnisse in den Kindergarten gekommen zu sein, um zu erfahren, warum die eigenen Eltern nicht das Kurdische, sondern das Türkische an die Kinder weitergeben haben (vgl. dazu die intergenerationale Sprachtransmission, Brizić 2007, 134ff.). Um zu fragen, was der/die *Andere gebraucht, sich gewünscht hätte. Um dem Klang auf der *anderen Seite ein Gesicht, einen Namen (Elif, Anneliese) zu geben, um die übersehenen/versteckten/unsichtbaren Sprachen sichtbar zu machen. Und um Mut zu machen, die eigenen Sprachen als wertvoll zu entdecken, obwohl ihnen wenig gesellschaftliches Prestige zugesprochen wird.

Dieses Prestige spiegelt sich im Angebot der bilingualen Kindergärten in Wien wider: Wer bilingual sagt, meint fast immer, dass Deutsch und Englisch im Kindergarten gesprochen/vermittelt werden. Daneben, und zahlenmäßig weit abgeschlagen, werden auch noch Spanisch, Arabisch, Russisch, Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch, Chinesisch und Burgenlandkroatisch angeboten (vgl. Rottensteiner 2021). Als Ausnahmeerscheinung sei hier der Kinderfreunde-Kindergarten in der Forsthausgasse, 1220 Wien, erwähnt, der im Zuge des Projekts „BIG AT-HU“ (im Rahmen des INTERREG-Programms) mithilfe von Sprachbegleiter*innen die Sprachen Ungarisch, Slowakisch und Türkisch für alle Kinder im Kindergarten anbietet (vgl. Kindergarten Forsthausgasse und Kogelnik 2017) – was zusammen mit dem allgemeinen Fokus auf Mehrsprachigkeit im Kindergarten der Stufe 6 auf der Skala von Purkarthofer (2018) entspricht: geförderte und unterstützte Mehrsprachigkeit. Die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Projekt können im „Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindergärten und Schulen“ (Bildungsdirektion für Wien-Europa Büro & Österreichische Kinderfreunde-Landesorganisation Wien 2019) nachgelesen werden.

Eine Möglichkeit, wie sowohl Kinder als auch (auszubildende) Pädagog*innen die *eigene Sprache als wertvoll im Sinne von: sie ist wert, gesprochen, hergezeigt, verschriftlicht, weitergereicht und besprochen zu werden, erfahren können, sind Bilderbücher.

3. Spuren

Ich möchte hier nicht auf die mehr*sprachliche Bildung durch Bilderbücher in Bezug auf Kinder (vgl. dazu Baldaeus, Ruberg et al. 2021) eingehen, sondern auf das Potenzial von Bilderbüchern/Bilderbuchkonzepten, die Studierende der Elementarpädagogik in der Ausbildung gestalten bzw. die in der eigenen künstlerischen Auseinandersetzung entstanden sind. Am Kolleg der BAfEP8 haben die Studierenden im Fach „Deutsch“ die Möglichkeit, über den Zeitraum eines Semesters ein eigenes Bilderbuch(-konzept) zu erarbeiten. Hierbei geht es nicht nur um die intensive Beschäftigung mit dem Medium Bilderbuch und dessen Einsatz im Kindergarten, sondern auch um die

Reflexion der eigenen Sprache*n. Im Sommersemester 2021 entstand hier das meines Erachtens nach merkwürdige Buch „Irma Igel“ (Abb. 1): In dem „multilingualen“ Bilderbuch der Studierenden Julia Lehner, Eva Martinelli, Lisa Mikolaschek und Violetta Reupichler sucht das deutsch sprechende Igelkind Irma seine Mutter. Es trifft ein spanischsprachiges Eichhörnchen, eine türkischsprachige Maus und einen russischsprachigen Storch, die zwar nicht die Sprachen der jeweils anderen sprechen/„können“, aber verstehen, was das Kind braucht. Gemeinsam finden sie am Ende der Geschichte Irmas Mutter. Bemerkenswert ist an diesem Buch, dass es nicht wie viele andere Bilderbücher mehrere Sprachen nebeneinander präsentiert (also z. B. eine deutsche und daneben eine serbokroatische oder eine türkische Version), sondern die Sprachen so auftreten lässt, wie sie auch außerhalb des Buches vorkommen: zugleich, vermischt, zum Teil unverstanden. Für die Vorleser*innen sind unter den Sprechblasenklappen zwar die deutschen Übersetzungen der spanischen/türkischen/russischen Texte zu finden – die kindlichen Betrachter*innen und Zuhörer*innen können aber auch so der Geschichte folgen. Alle werden gehört, alle Sprachen stehen gleichwertig im Bilderbuch, alle tragen dazu bei, dass eine gemeinsame Lösung gefunden wird.



Abb. 1: Bilderbuch „Irma Igel“

Und die Studierenden setzen bewusst ihre Erstsprachen bzw. die ihrer Kolleg*innen im Bilderbuch ein – und machen sie dadurch für uns sichtbar, spürbar, lesbar. Sie heben sie aus dem Verborgenen und hinterlassen Spuren, die in Richtung Empowerment der eigenen Mehrsprachigkeit weisen. Wenn die eigene Sprache erst einmal stolz im eigenen Bilderbuch präsentiert wurde, wird es leichter, sich gegen implizite und explizite Sprachverbote zu wehren. Diese Studierenden werden, so meine Hoffnung, nicht mehr „spuren“ (im Sinne von: folgsam sein), wenn jemand fordern sollte, dass nur Deutsch im Kindergarten gesprochen werden soll, sondern neue multilinguale Spuren ziehen.

Weiters möchte ich kurz das persisch-deutsche Bilderbuch „Fil/Vogel“ (Abb. 2) vorstellen, das Neda Afazel und ich geschrieben und illustriert haben. Das Buch ist als Leporello (wir erinnern uns an Don Giovanni Diener und Geschichtensammler) konzipiert, das sich als sprachliche Möbiusschleife entpuppt: Die zwei Geschichten in zwei Sprachen – eine von links nach rechts, die andere von rechts nach links zu lesen – sind zugleich eine Erzählung der Polyphonie. Sitzen sich zwei Vorleser*innen gegenüber, so lesen sie von je einer Seite desselben Blatt Papiers einmal eine persische, einmal eine deutsche Geschichte, wobei einige Wörter aus beiden Mündern kommen – fiel (pers. Elefant), sang (pers. Stein), Moos (pers. Banane), Kuh (pers. Berg) etc. Es erklingt durch das Buch ein homophones Echo von der *anderen Seite des Leporellos, die zwei Seiten werden zu einer Seite, die zwei Sprachen verweisen auf das Gemeinsame. Es geht, jenseits der Sprache*n, darum, Geschichten zu erzählen, zu berichten über dich und mich, über uns.



Abb. 2: Bilderbuch „Fil/Vogel“

Wenn die Studierenden die sprachbiografische Landkarte ihrer eigenen Person, ihrer Masken erforscht haben und nach einer (nicht *nur) temporären Metamorphose ins animalisch Bilderbuchhafte multilinguale Spuren auch für ihre Kolleg*innen hinterlassen haben, kann ein weiterer Schritt in Richtung selbstbewusster, *empowerter* Mehrsprachigkeit getan werden.

4. Sporen

Im besten Fall sind es solche Momente in der Ausbildung wie die oben beschriebenen, in denen die Elementarpädagog*innen spüren, dass sie Sporen gebildet haben: widerstandsfähige, resiliente, lebendige Sprachwesen, die der Vermehrung von Mehrsprachigkeit dienen. Sporen nicht als Plural des Sporns, mit dem das Pferd mit Gewalt zum Reiten gezwungen wird, sondern als sich trotz aller Widrigkeiten ausbreitendes Selbstverständnis, als Mut zum Widerstand gegen Sprachverbote, als „Ja, sicher spreche ich Türkisch, Kurdisch, Bosnisch etc.!“ Sprachliche Sporen als Aufstand und Einstehen für die eigene*n Erstsprache*n und die der Kinder im Kindergarten, als Schritt hin zum Selbstvertrauen in Bezug auf den Dialekt: „Ich spreche Oberösterreichisch“, wird Anneliese sagen und den türkischsprachigen Eltern erklären, dass die jungen Kinder sie zwar „Anne“ nennen, aber damit nicht „Mama“ gemeint ist. Sporen als Umdeutungsmöglichkeit des scheinbar Festgeschriebenen, gegen die „Pferdebrille“ (wie Elif die Scheuklappen wunderbar aus dem Türkischen „at gözlüğü“ übersetzt), als Ausgangspunkt (Elif stammt von arab. Alif, dem ersten Buchstaben des Alif-/Aleph-/Alphabets) für eine neue, sichtbare, stolze Mehrsprachigkeit, die sich nicht einklammern lässt. Auf dass Elif und Anneliese rausgehen und sich in jeder Situation für ihre Sprache*n entscheiden.

Da die Mehrsprachigkeit der Kinder im Kindergarten gefördert werden soll, müssen in der Ausbildung zur*m Elementarpädagogin*en Räume geboten werden, in denen die persönliche Mehrsprachigkeit reflektiert, sichtbar gemacht und ein sprachliches Selbstbewusstsein geschaffen werden kann (Person – Spuren – Sporen). Wir brauchen multilinguale, stolze, laute Pädagog*innen als Vorbilder in den Kindergärten.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Bilderbuch „Irma Igel“

Abb. 2: Bilderbuch „Fil/Vogel“

Literaturverzeichnis

Afazel, N. & Pointner, S. (2017). Fil/Vogel. Wien.

BAfEP8 (2021). Ich-Werkstatt. Abrufbar unter: <https://www.bafep8.at/tageskolleg/aktivitaeten/ich-werkstatt/> (02.11.2021).

Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M. & Nickel, S. (2021). Sprachbildung mit Bilderbüchern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen (= Sprachliche Bildung – Praxiskonzepte, Band 1), Münster/New York: Waxmann.

Berthele, R. (2008). Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins. In: Sociolinguistica 22/1. Bildungsdirektion für Wien-Europa Büro & Österreichische Kinderfreunde-Landesorganisation Wien (Hrsg.) (2019). Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindergärten und Schulen. Basiswissen und Reflexionsbögen zur Förderung institutioneller Mehrsprachigkeit. Abrufbar unter: <https://kinderfreunde.at/ueber-uns/projekte/eu-projekte/materialien/handbuch-mehrsprachigkeit> (02.11.2021).

Brizic, K. (2007). Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb. Münster/New York: Waxmann.

Busch, B. (2013). Mehrsprachigkeit. Wien: Fakultas.

Curriculum Hochschullehrgang Elementarpädagogik (2021). PH Wien. Abrufbar unter: https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/HLG_und_FB_Angebot/HLG/HLG_Elementarp%C3%A4dagogik/Curriculum_HLG_Elementarp%C3%A4dagogik_15.02.2021_FINAL.pdf (02.11.2021).

Curriculum Lehrgang Frühe sprachliche Förderung. PH Wien. Abrufbar unter: <https://www.phwien.ac.at/die-ph-wien/institute/institut-fuer-elementar-und-primarbildung/lehrgaenge/fruehe-sprachliche-foerderung> (02.11.2021).

Kindergarten Forsthausgasse. Abrufbar unter: <https://kinderfreunde.at/angebote/kindergarten-kinderstube/20-forsthausgasse-16-20-bei-stiege-4> (02.11.2021).

Kogelnik, L. (2017). Türkisch sprechen statt verstummen. In: Der Standard, 22.11.2017. Abrufbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000067932322/tuerkisch-sprechen-statt-verstummen> (02.11.2021).

Lehner, J., Martinelli, E., Mikolaschek, L. & Reupichler, V. (2021): Irma Igel. Ein multilinguales Bilderbuch. Wien. Online-Duden. Person. Abrufbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Person> (01.11.2021).

Pastior, O. (2008). >>... was in der Mitte zu wachsen anfängt<< (= Band 4 der Oskar Pastior Werkausgabe, hrsg. v. Wichner, E.). München: Hanser.

Purkarthofer, J. (2018). Sprachorganisation in Bildungseinrichtungen. Gesagtes und Ungesagtes in Kindergarten und Schule. In: Fürstaller, M., Hover-Reisner, N. & Lehner, B. (Hrsg.). Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung. (S. 49-66). Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag.

Rottensteiner, E. (2021). Bilingualer Kindergarten: Englisch, Arabisch, Spanisch. Abrufbar unter: <https://www.stadt-wien.at/bildung/schule/bilingualer-kindergarten.html> (02.11.2021).

Ruberg, T., Rothweiler, M. & Koch-Jensen, L. (2019). Spracherwerb und sprachliche Bildung, Lern- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe. Köln: Bildungsverlag Eins.

Mag. Stefan Pointner: Wien. Studium Germanistik, Spanisch und Sprachkunst. Unterrichtet am Kolleg der BAfEP8 (Deutsch, Kinderliteratur; Deutsch als Zweitsprache, Tekop), an der KPH (Frühe sprachliche Förderung) und PH Wien (HLG Elementarpädagogik).
poi@bafep8.at

Mehrsprachigkeit im Unterricht aus sprachheilpädagogischer Sicht – Chancengerechtigkeit sichtbar machen¹

Daniela Damian, Doris Maranitsch

1. Einleitung

Die Thematik *Mehrsprachigkeit* stellt in unserem eigenen pädagogischen Berufsalltag sowie auch in der Lehre immer wieder eine Herausforderung dar. Daher bietet dieser Beitrag die Möglichkeit, der Komplexität der Thematik auf unterschiedlichen Ebenen zu begegnen und Einblicke in unsere Arbeit sichtbar zu machen. Primär geht es vor allem darum, einen Überblick zur Thematik aus sprachheilpädagogischer Sichtweise zu erhalten, der aufrüttelt, Bewusstsein schafft und Hilfestellungen für die Einschätzung der Sprachfähigkeit mehrsprachiger Schüler*innen gibt. Ziel ist die Beantwortung der in der Praxis oft zu klärenden Fragestellung, ob eine Sprachentwicklungsstörung vorliegt, die die Indikation eines sprachheilpädagogischen Förderangebotes nach sich zieht, oder ob Defizite im Erlernen der Zweitsprache Deutsch vorliegen. Weiters wird über Grundlagen der Sprachentwicklung informiert, um die physiologische mehrsprachige Entwicklung von Sprachentwicklungsstörungen bei Mehrsprachigkeit zu differenzieren. Wir setzen uns mit dem neuesten Forschungsstand zu den theoretischen Inhalten *Verlauf des Spracherwerbs bei mehreren Sprachen* und *Sprachentwicklungsstörungen bei Mehrsprachigkeit* auseinander, widmen uns dem Erkennen von Auffälligkeiten und beschäftigen uns mit Grundlegendem zur Anamnese der Erstsprach- und Zweitsprachentwicklung. Auch wichtige Aspekte der Elternberatung in Hinblick auf Formen der mehrsprachigen Erziehung finden Platz. Ein kurzer Ausblick auf Möglichkeiten der Diagnostik der Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern wird ebenfalls gegeben. Weiterführende Fachliteratur zur Thematik wird angeführt.

Wir freuen uns, anhand dieses theoretischen Beitrags unseren Arbeitsbereich sichtbar zu machen und einen diskursiven Austausch anzuregen.

2. Formen der Mehrsprachigkeit

Weltweit existieren etwa 5.000 bis 7.500 Sprachen (je nachdem, ob einige Varietäten als eigenständige Sprachen angesehen werden), die sich aus sprachstruktureller Sichtweise teilweise erheblich voneinander unterscheiden (vgl. Schmidt 2014, 14f.).

Die Mehrzahl aller Kinder wächst zwei- oder mehrsprachig auf, wobei das Erlernen mehrerer Sprachen zwingend abhängig vom Umfang und von der Qualität des sprachlichen Inputs ist. Gesunde Kinder können hervorragend mehrere Sprachen gleichzeitig oder nacheinander in diversen Kontexten erwerben. Anzumerken ist, dass „der Erwerb zweier Sprachen in der Regel eine Kompetenzerweiterung darstellt. Der größte Teil der mehrsprachigen Kinder durchläuft bei

¹ Wir beschäftigen uns schon längere Zeit mit dieser Thematik und der vorliegende Beitrag stellt eine veränderte und ergänzte Version des folgenden veröffentlichten Textes dar: Damian, D. & Maranitsch, D. (2021). Mehrsprachigkeit in der Schuleingangsphase aus sprachheilpädagogischer Sicht. In: Paier, A. (Hrsg.). Sprachheilpädagogik: Wissenschaft und Praxis, Band 9: Z'SAMMGREDE. Gelingende Teilhabe durch sprachheilpädagogische Unterstützung - ein Austausch über relevante und aktuelle Themen in den unterschiedlichen pädagogischen Umgebungen. (S. 55-64). Wien: Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik.

entsprechenden Voraussetzungen und Rahmenbedingungen einen problemlosen Spracherwerb ohne die Notwendigkeit einer besonderen Förderung oder Therapie“ (Rieser 2015, 70).

Vorliegende Begriffsbestimmungen von Mehrsprachigkeit basieren auf dem Grad der Sprachbeherrschung, dem Alter zum Zeitpunkt des Mehrsprachenerwerbs, der Anwendung (Funktion und Gebrauch) und den soziokulturellen Aspekten (vgl. Scharff Rethfeldt 2013, 23).

2.1 Simultaner Bilingualismus

Bei dieser Form des Bilingualismus werden zwei Erstsprachen erlernt, es wird auch von doppeltem Erstspracherwerb gesprochen. Üblicherweise wird die Erstsprache mit L1, die Zweitsprache mit L2 usw. abgekürzt. Beim simultanen Bilingualismus müssten dementsprechend die Bezeichnungen L1a und L1b Anwendung finden (vgl. Kannengieser 2019, 449). Ob der beschriebene doppelte Erstspracherwerb voraussetzt, dass beide Sprachen mit dem Kind von Geburt an gesprochen werden oder ob er auch noch bis zu einem Alter von drei Jahren entstehen kann, wird kontrovers diskutiert (vgl. Scharff Rethfeldt 2013, 116f.).

2.2 Sukzessiver Bilingualismus

Häufig wird ab einem Beginn des Erwerbs einer zweiten Sprache ab zwei Jahren von sukzessivem Bilingualismus gesprochen (vgl. Kannengieser 2019, 449). Die Sprachen werden dementsprechend nacheinander angeboten.

2.3 Früher Sukzessiver Bilingualismus

In den letzten Jahren hat sich zusätzlich auch die Form des frühen sukzessiven Bilingualismus durchgesetzt. Diese Form, auch kindlicher Zweitspracherwerb genannt, kann bis zu einem Alter von sechs Jahren stattfinden. Der kindliche Zweitspracherwerb ähnelt strukturell dem kindlichen Erstspracherwerb (vgl. Kannengieser 2019, 449).

3. Verlauf der Sprachentwicklung bei mehreren Sprachen

3.1 Der simultane Erwerb mehrerer Sprachen

Kinder mit simultanem Erwerb zweier Sprachen zeigen einen ähnlichen Verlauf des Spracherwerbs wie monolingual aufwachsende Kinder (vgl. Petermann, Melzer et al. 2016, 17).

Voraussetzung ist wiederum, dass das Kind in beiden Sprachen regelmäßigen und ausreichenden Input von guter Qualität erhält. Im Laufe des Erwerbs ist in beiden Sprachen gleichermaßen mit physiologischen phonologischen Prozessen zu rechnen und auch eventuelle phonetische Fehlbildungen können sich in beiden Sprachen zeigen. Anfänglich findet eine charakteristische Mischung der Sprachen, das *initial-mixing* statt, mit dem späteren *Wortschatzspurt* entstehen zwei bzw. mehrere mentale Lexika. Der postulierte Wert von 50 Wörtern in der aktiven Sprache mit 24 Monaten zur Erkennung eines Sprachentwicklungsstörungs-Risikos gilt nur dann, wenn aktive Wörter für beide Sprachen erhoben werden. Ebenso entwickeln sich hinsichtlich der Pragmatik bilinguale Kompetenzen. Im Grammatikerwerb finden sich keine qualitativen Unterschiede der Erwerbsschritte in der jeweiligen Sprache (vgl. Kannengieser 2019, 454).

3.2 Der sukzessive Erwerb mehrerer Sprachen

Im Gegensatz zu simultan bilingual aufwachsenden Kindern gibt es beim sukzessiven Erwerb mehrerer Sprachen Unterschiede. Die Sprachen werden nacheinander angeboten, beispielsweise wird die zweite Sprache durch den Eintritt in eine Bildungseinrichtung erlernt. Während des Lernprozesses zeigt sich eine sogenannte Übergangssprache, welche sowohl Merkmale aus der Erstsprache als auch aus der Zweitsprache enthält. Es kommt zu Abwandlungen von Lauten, Wörtern und grammatikalischen Strukturen sowie zu interferenzbedingten Auffälligkeiten, die typisch für Lerner Sprachen sind und deshalb strikt von einer Sprachentwicklungsstörung abzugrenzen sind. Auf phonetisch-phonologischer Ebene können unterschiedliche Betonungsmuster der Erst- und Zweitsprache zu einer ungewohnten Aussprache von Wörtern und Satzstrukturen führen. Durch die Aneignung des deutschen Lautsystems kann es beispielsweise auch zu Schwierigkeiten in der Bildung von Einzellauten kommen (vgl. Petermann, Melzer et al. 2016, 17). Zum sukzessiven Zweitspracherwerb gehörige lexikalische Lücken kompensieren Kinder mit unterschiedlichen Strategien wie Gestik, Lautmalereien, Neologismen oder Wortersetzungen (vgl. Kannengieser 2019, 456). Häufig kommt es zu Übergeneralisierungen aus demselben semantischen Feld. Beispielsweise wird dann anhand des Begriffs *Tasse* eine Tasse sowie auch ein Glas bezeichnet (vgl. Petermann, Melzer et al. 2016, 18). Die Erwerbsschritte der deutschen Grammatik bei der Aneignung scheinen genau den monolingualen Erwerbsschritten gleichgestellt zu sein. Zunächst werden Infinitive in Finalstellung verwendet, erst dann entwickeln sich Finitheit und Verbzweitstellung. Übergeneralisierungen mit *sein* und *machen* sind ebenfalls beobachtbar. Das Erwerbtempo liegt zwischen 6 und 24 Monaten im Kontakt mit der deutschen Sprache. Der Erwerb der Nominalflexion verläuft langwieriger als im Erstspracherwerb (vgl. Kannengieser 2019, 458).

Pragmatische Kompetenzen sind nicht an eine Sprache gebunden und können in die Zweitsprache übertragen werden (vgl. Petermann, Melzer et al. 2016, 19).²

4. Sprachentwicklungsstörungen bei Mehrsprachigkeit

In den letzten Jahren konnten einige für die Praxis bedeutsame Erkenntnisse in Bezug auf Sprachentwicklungsstörungen bei Mehrsprachigkeit gewonnen werden. „Aus monolingualer Sicht lassen sich Besonderheiten der Sprachproduktion mehrsprachiger Kinder wahrnehmen (z. B. Transfers), die als physiologisch zu bewerten sind und somit keine Indikation für eine Förderung oder Therapie darstellen“ (Scharff Rethfeldt 2013, 126). Eine Sprachentwicklungsstörung (SES) tritt zwangsläufig immer in allen zu erwerbenden Sprachen auf. Auffälligkeiten in nur einer Sprache bei mehrsprachigen Kindern sind möglich, aber ihnen liegt keine Sprachentwicklungsstörung zugrunde. Vielmehr können dafür beispielsweise Faktoren wie unpassende Erwerbsbedingungen verantwortlich sein (vgl. Kannengieser 2019, 458). Eine Sprachentwicklungsstörung verstärkt sich durch einen gleichzeitigen Erwerb von zwei Sprachen nicht. Etwa 20-25% der Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung wachsen mehrsprachig auf. Studien zeigen, dass simultan bilinguale Kinder mit Sprachentwicklungsstörung quantitativ und qualitativ in beiden Sprachen dieselben Defizite wie einsprachige Kinder aufweisen. Genauso ist bei sukzessivem Zweitspracherwerb davon auszugehen, dass der Bilingualismus keine Auswirkung auf Sprachentwicklungsstörungen hat. Das Erkennen einer eventuell zugrundeliegenden Sprachentwicklungsstörung ist aber schwieriger, da sprachliche Defizite in der zu erwerbenden Sprache auch erwerbsbedingt begründbar sein können (vgl. ebd., 458). Weiters festzuhalten ist: Mehrsprachigkeit stellt keinesfalls die Ursache einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES/auch USES) dar, kann aber im Entwicklungsverlauf die Rolle eines Multiplikators einnehmen (vgl. Chilla, Rothweiler et al. 2013, 86). Interessant ist auch Folgendes: „Bilinguale Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen scheinen in manchen Bereichen bessere

² Zur Verdeutlichung der Formen von Mehrsprachigkeit bietet die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) auf ihrer Homepage informative Erklärvideos zum Thema Mehrsprachigkeit an.

Ergebnisse zu erzielen als einsprachige Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen, d. h. die Mehrsprachigkeit erweist sich als Vorteil, nicht als Hindernis.“ (Tracy 2008, 100)

5. Sprachheilpädagogische Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit

Die Diagnostik einer eventuell zugrundeliegenden Sprachentwicklungsstörung bei Mehrsprachigkeit ist schwierig, da, wie schon erwähnt, sprachliche Defizite in der zu erwerbenden Sprache auch erwerbsbedingt begründbar sein können. Im Verlauf des Erwerbs der Zweitsprache Deutsch treten beispielsweise natürlicherweise Fehler und Regelverstöße auf, welche den Auffälligkeiten einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung ähneln. Problematisch ist es, wenn Defizite bedingt durch mangelnde Deutschkenntnisse fälschlicherweise als Sprachstörung diagnostiziert werden, umgekehrt aber auch, wenn eine spezifische Sprachentwicklungsstörung bei Bilingualität nicht oder erst sehr spät erkannt wird. Weil eine Diagnostik einer Sprachentwicklungsstörung bei mehrsprachigen Kindern in deren Erstsprache meist nicht machbar ist, da häufig sprachkompetente Fachleute, aber auch Forschungsergebnisse zu Symptomen einer Sprachentwicklungsstörung in der jeweiligen Sprache für die Diagnostik fehlen, stellt sich zunächst die Frage nach Symptomen einer Sprachentwicklungsstörung in der Zweitsprache Deutsch (vgl. Kannengieser 2019, 458; Rieser 2015, 70f.).

Im unauffälligen Erwerb des Deutschen finden sich ab einer bestimmten Länge der Äußerungen finite Verben in Zweitstellung und infinite Verben in Finalstellung. Als Indikatoren einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung gelten aufgrund dessen ab einer gewissen Kontaktdauer mit der deutschen Sprache finite Verben in Finalstellung und infinite Verben in Zweitstellung. Aktuelle Erkenntnisse zum simultanen wie zum sukzessiven Deutscherwerb (siehe Kracht 2000; Frigerio Sayilir 2007; Rothweiler 2006; Jeuk 2007; Kaltenbacher & Klages 2007; Thoma & Tracy 2007; Dimroth 2008) lassen die Vermutung zu, dass diese Indikatoren auch auf mehrsprachige Kinder zutreffen. Somit ist die Verbgrammatik eines der wichtigsten Kriterien zur Einschätzung einer eventuell vorhandenen Störung, sie ist jedoch kein sicheres und eindeutiges Kriterium. Es gilt aber festzuhalten, dass bei einem Kind, das nach 24 Monaten Kontakt zur deutschen Sprache noch große Schwierigkeiten mit der Verbstellung im deutschen Hauptsatz zeigt oder regelmäßig Verben in der korrekten Position im Satz unflektiert lässt, der dringende Verdacht einer Sprachentwicklungsstörung besteht. Als Merkmale, welche in der Zweitsprache Deutsch auf eine Sprachentwicklung hindeuten können, gelten somit beispielsweise die systematische Verwendung infiniter Verben in Zweitstellung oder finiter Verben in Finalstellung, das Ausbleiben produktiver Äußerungen nach ca. einem Jahr Kontakt mit der Zweitsprache und das Verharren auf Einwortäußerungen ein Jahr nach Sprechbeginn sowie konstante phonologische Prozesse in der deutschen Sprache und schlechte Verständlichkeit nach zwei Jahren Kontakt mit der deutschen Sprache (vgl. Kannengieser 2019, 459).

Es liegen auch Symptome vor, welche sich in der Erst- als auch in der Zweitsprache zeigen können bzw. einzelsprachenübergreifend auftreten können. Beispiele dafür sind später Sprachbeginn, fehlende Bewusstheit für Sprachverständnisprobleme, nicht altersentsprechender Wortschatzumfang, Wortabrufstörungen, schlechte Verständlichkeit durch lange anhaltende phonologische Prozesse, eingeschränktes phonologisches Gedächtnis und eingeschränkte auditive Merkspanne, nicht altersgemäßes Kommunikationsverhalten wie fehlender Blickkontakt, ausbleibende Kommunikationsinitiativen, fehlende Verständigungsstrategien oder fehlende Fähigkeit zum Code-Switching (vgl. ebd., 461ff.).³

³ Eine Tabelle mit Gegenüberstellung von störungs- und erwerbsbedingten Symptomen findet sich in Kannengieser (2019, 461ff.).

Eine genaue Erhebung des Sprachstands und der Spontansprache der Erstsprache stellt in vielen Fällen aufgrund des Fehlens sprachkompetenter Fachleute und fehlender Sprachtests für mehrsprachige Kinder eine Herausforderung dar. Mittels Einbezugs der theoretischen Kenntnisse über Mehrsprachigkeit und durch anamnestische Informationen ist aber auch durch Sprachheilpädagog*innen eine Einschätzung des sprachlichen Entwicklungsstandes möglich. Im Vordergrund der Abklärung einer möglichen Sprachentwicklungsstörung im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit steht deshalb immer die Erhebung der Sprachen-Situation des Kindes (Wie viele Sprachen? Wer spricht wo und in welcher Qualität und Quantität in welcher Sprache mit dem Kind – Qualität und Quantität des Inputs? Dauer des Kontakts zu den Sprachen und Beginn des Zweitspracherwerbs? Erwerbkontext? Gibt es eine Familiensprache/Elternsprache? Wertigkeit der Sprachen? etc.) und eine Beurteilung der Situation, die in der Regel durch ein Elterngespräch stattfindet. Zur Einschätzung des bisherigen Verlaufs des Spracherwerbs bieten sich die üblichen anamnestischen Fragen (Entwicklungsverlauf, Sprachkompetenz) im Rahmen der Elternbefragung an. Gute Anhaltspunkte geben die Frage nach dem Sprechbeginn und die Frage nach dem Sprachstand des Kindes im Alter von zwei Jahren. Unsere Praxis zeigt auch, dass Hörbeeinträchtigungen im Entwicklungsverlauf oft nicht frühzeitig erkannt wurden. Falls eine Befragung erschwert ist, da Eltern selbst über geringe Deutschkenntnisse verfügen und kein/e Dolmetscher*in hinzugezogen werden kann, bieten sich mehrsprachige Anamnesebögen in der Erstsprache der Eltern an. Durch deren Nutzung ergeben sich praktische Vorteile, da diese mittels Ankreuzverfahren zweisprachig konzipiert sind und keine Übersetzungsperson notwendig ist. Hierfür eignen sich beispielsweise die Anamnesebögen von Lilli Jedik (2006).

Die Ausgestaltung der Mehrsprachigkeit jedes einzelnen Kindes im Kontext seiner Familie lässt sich außerdem sehr gut mit dem Verfahren *Mehrsprachen-Kontexte* von Ritterfeld & Lüke (2013) beurteilen.

Für erste Unterrichtsbeobachtungen/Spontansprachanalysen eignen sich übliche Kommunikationssituationen und Schüler*innenäußerungen, z. B. in Erzählkreisen oder Spielsituationen. Reber & Schönauer-Schneider (2018, 24ff.) bieten hierfür einen gut nutzbaren allgemeinen Beobachtungsbogen an. Danach kann vertiefend eine Sprachebene genauer analysiert werden. Auch ein Übersichtsraster (sprachliche Fähigkeiten) sowie eine kriteriengeleitete Beobachtung finden sich bei Reber & Schönauer-Schneider (2018, 26ff.). Die Anfertigung von Ton- oder Videoaufnahmen, die später ausgewertet werden können, ist ratsam.

„Die Sprachentwicklung unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit verläuft hochgradig variabel. Aufgrund eines sprachspezifisch distributiven Sprachangebotes sowie aufgrund sprachstrukturell bedingter asynchroner Entwicklungsstufen im Grammatikerwerb stellen die für monolinguale Entwicklungsverläufe ermittelten klinischen Merkmale keine verlässlichen Indikatoren dar.“ (Scharff Rethfeldt 2013, 134). Das Bedingungsgefüge einer SSES (siehe Kapitel 4) bei Mehrsprachigkeit ist oft ausgesprochen komplex, weshalb bei der Diagnostik mehrsprachiger Kinder grundsätzlich die hohe Heterogenität der Zielgruppe beachtet werden muss. Für das einzelne Kind gelingt das, wie bereits oben angeführt, indem die individuelle Ausprägung von Faktoren (Erstkontakt mit den verschiedenen Sprachen, Kontaktdauer und Inputqualität pro Einzelsprache etc.) in Erfahrung gebracht wird. Das Hauptziel in der Beurteilung von mehrsprachigen Kindern besteht in der Unterscheidung von sprachlichen Mängeln aufgrund geringer Sprachkontakte in Abgrenzung zu effektiven Spracherwerbsproblemen (vgl. Rieser 2015, 79f.). Zur genaueren Abklärung sind die vergangenen und aktuellen Erfahrungskontexte des Kindes beim Lernen des Deutschen genau zu bestimmen. Die Untersuchung der anderen Sprache(n) des Kindes trägt, wie bereits beschrieben, ebenfalls wesentlich zur Diagnosestellung bei. Es kann zu falschen Interpretationen und in Folge zu Fehldiagnosen kommen, wenn zum Beispiel Wortschatzlücken und grammatikalisch fehlerhafte Sätze aufgrund mangelnder Spracherfahrung im Deutschen auf eine Abrufstörung im Rahmen einer SES zurückgeführt werden. Simultan und sukzessiv mehrsprachige Kinder mit einer SES machen im Deutschen beispielsweise ähnliche Fehler wie monolingual deutschsprachige Kinder mit einer SES. Unterschiedlich ist, dass

typische sukzessiv mehrsprachig aufwachsende Kinder die Fehler auf morphosyntaktischer Eben nur im Deutschen und nicht in ihrer Erstsprache zeigen. Es besteht jedoch auch die Gefahr, dass mehrsprachige Kinder mit einer SES nicht frühzeitig erkannt werden, wenn Sprachauffälligkeiten auf die Mehrsprachigkeit zurückgeführt werden. Prinzipiell ist in diesem Zusammenhang verständlicherweise zu beachten, dass man die Normwerte von Verfahren, die für monolinguale Kinder konzipiert sind, nicht auf mehrsprachige Kinder anwenden kann. Die monolingualen Vergleichswerte können bei genauer Kenntnis der mehrsprachigen Entwicklung des Kindes lediglich „mit einem hohen Maß an gebotener Vorsicht eine orientierende Funktion erfüllen“ (Spreer 2018, 158).

Die Tabelle in Scharff Rethfeldt (2013, 138f.) fasst mögliche Symptome einer Sprachentwicklungsstörung bei monolingual deutschsprachigen Kindern zusammen und stellt sie in ihrer Eignung als klinische Merkmale mehrsprachigen Kindern gegenüber.

Informative Tabellen zum detaillierten Vorgehen bei Verdacht auf Vorliegen einer SSES bei mehrsprachigen Kindern und weiterführende Aspekte der sprachpädagogischen Diagnostik finden sich auch in Chilla, Rothweiler et. al. 2013.

5.1 Allgemeine Verfahren und Screenings zur Sprachentwicklungsdiagnostik bei Mehrsprachigkeit in der Schuleingangsphase

In Folge werden einige Verfahren kurz genannt, die sich in der sprachheilpädagogischen Praxis, auch ohne vorhandene L1-Kenntnisse, gut einsetzen lassen.

Das Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern (SCREEMIK 2, Wagner 2008) ist ein computergestütztes Testverfahren zur Feststellung des Sprachstandes im Deutschen und ermöglicht es, Tester*innen ohne L1-Kenntnisse, u. a. syntaktisch und semantisch rezeptiv, die Erstsprache deutsch-russisch bzw. deutsch-türkisch sprechender Kinder auch zu überprüfen. Es richtet sich insbesondere an Kinder mit einem sukzessiven Zweitspracherwerb im Deutschen. Reaktionen der Kinder werden mittels Mausclick des Kindes erhoben oder von der Untersuchungsperson protokolliert.

Die Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten für mehrsprachige Kinder (ESGRAF-MK; Motsch 2011) für 4- bis 10-Jährige dient der Einschätzung grammatischer Kompetenzen in den Erstsprachen Türkisch, Polnisch, Russisch, Griechisch, Italienisch und wird computerbasiert durchgeführt. Die Antworten werden von der Untersuchungsperson notiert und diese entscheidet mittels Manuals, ob das Zielmerkmal vom Kind richtig produziert wurde.

Beim Programm LOGwords der Firma LOGmedia handelt es sich um eine multilinguale Diagnostik-Software zur Erfassung von Sprach-, Sprech-, Motorik-, Wahrnehmungs- und Verarbeitungsleistungen bei Kindern und Jugendlichen ab fünf Jahren. Der passive Wortschatz und das Sprachverständnis können in 16 Sprachen normiert erfasst werden.

Es gibt empfehlenswerte Sprachstandserhebungen, die ebenfalls für sukzessiv mehrsprachige Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eingesetzt werden können:

Mit der Linguistischen Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ; Schulz & Tracy 2011), als standardisiertes und normiertes Testverfahren, können sowohl rezeptive als auch expressive Bereiche der deutschen Sprache überprüft werden und somit der Sprachstand von Kindern im Alter von drei bis sieben Jahren mit Deutsch als Zweitsprache (Alter bei Erwerbsbeginn 24-47 Monate) eingeschätzt werden.

Das Screening der kindlichen Sprachentwicklung (SCREENIKS) von Wagner (2014) enthält getrennte Normdaten für ein- und mehrsprachige Kinder im Alter von 4 bis 7 Jahren. Die Anwendung wird aber erst ab einer Kontaktdauer von 24 Monaten mit der deutschen Sprache möglich und kann ebenfalls computergestützt ausgewertet werden.

Der Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen fünf und zehn Jahren (SET 5-10) von Petermann (2012) ermöglicht es ebenfalls, den deutschen Sprachstand bei Kindern mit Migrationshintergrund zu erfassen und bietet einen umfassenden Eindruck vom Sprachprofil des Kindes.

6. Kooperation als Voraussetzung

Schüler*innen, deren Chancengleichheit durch erschwerte Lern- und Entwicklungsbedingungen aufgrund von Beeinträchtigungen im Bereich Sprache und Kommunikation gefährdet ist, soll eine verbesserte Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht werden. Um den individuellen Bedürfnissen dieser Schüler*innen gerecht zu werden, sind personenorientierte und systembezogene Maßnahmen der Beratung, Unterstützung (d. h. Förderung bzw. Therapie) und/oder sonderpädagogische bzw. sprachheilpädagogische Gestaltung des Unterrichtsangebotes zu entwickeln und in einer Förderkonzeption aufeinander abzustimmen. Dies sollte gemeinsam mit dem Kind, den Eltern und allen am Bildungsprozess beteiligten Personen geschehen (vgl. Glück 2010).

6.1 Elternarbeit: Aus der Praxis

Nicht nur die Beurteilung der Sprachkompetenzen des bi- oder multilingual aufwachsenden Kindes ist in der sprachheilpädagogischen Praxis oft herausfordernd, sondern häufig auch die Verständigung mit den Eltern. Wichtig ist in diesem Zusammenhang eine kultursensitive Grundhaltung, geprägt von einer verstehenden und wertschätzenden Akzeptanz gegenüber Kindern und Eltern, die einem anderen Kulturkreis entstammen. In diesem Zusammenhang ist die Kenntnis von verschiedenen kulturspezifischen Sichtweisen in Bezug auf Gesundheit und Krankheit, Normalität und Entwicklungsstörung Voraussetzung, da auch von den Eltern, je nach kulturellem Hintergrund, ein hohes Maß an Einsicht, Akzeptanz und Toleranz verlangt wird. Oft sind Eltern der Ansicht, dass Kinder mit simultanem Erstspracherwerb ein sehr viel langsames Entwicklungstempo durchlaufen würden als einsprachige Kinder. Die Erwerbsprozesse laufen bei guten Rahmenbedingungen grundsätzlich aber im gleichen Zeitrahmen (allenfalls leicht verzögert) ab. Manchmal wird von Eltern von Zweisprachigkeit gesprochen, obwohl das Kind kaum Kontakt mit einer zweiten Sprache hatte. Erst wenn das Kind in ausreichenden Kontakt mit der Zweitsprache Deutsch kommt, kann von Zweisprachigkeit gesprochen werden. Derzeit existieren unterschiedliche Studienangaben, welches Ausmaß im Kleinkindalter für *gutes Erlernen der deutschen Sprache* erforderlich ist, meist wird aber mindestens 15-20 Stunden wöchentlicher Kontakt genannt. Manche Eltern haben die Vorstellung, sie müssten Äußerungen in die andere Sprache übersetzen, damit ihr Kind den Inhalt besser verstehen würde. Das Kind ist aber auf Wiederholungen und Variationen von Formulierungen angewiesen, um seine Sprachkompetenzen auszdifferenzieren. Es ist wichtig, den Eltern zu verdeutlichen, mit dem Kind konsequent in einer Sprache zu sprechen bzw. verschiedene Sprachen strikt zu trennen. Gelegentlich sind wir Sprachheilpädagog*innen mit der Vorstellung von Eltern konfrontiert, dass das Kind nur sprachheilpädagogische Förderung benötigt, um die Umgebungssprache Deutsch zu lernen. Eine solche Situation gibt Gelegenheit, die Eltern über Grundsätze und erforderliche Rahmenbedingungen des Spracherwerbs generell und des Zweitspracherwerbs im Besonderen zu informieren (vgl. Rieser 2015, 74ff.).

Abschließend kann festgehalten werden, dass häufig zwei Extreme an Grundhaltungen mehrsprachiger Eltern in der Praxis anzutreffen sind. Eine Gruppe vertritt oft die Auffassung, dass alle

Kinder als Sprachgenies unter jeglichen Umständen in kürzester Zeit fähig seien, drei oder vier Sprachen gleichzeitig zu lernen. Oft sprechen diese Eltern daher in einem Sprachenmix mit der Absicht, ihrem Kind ein variables Sprachangebot zu bieten. Die andere Elterngruppe ist manchmal der Meinung, dass der gleichzeitige Erwerb von zwei Sprachen eine außerordentlich große Herausforderung für das Kind darstelle und Entwicklungsauffälligkeiten jeglicher Art darauf zurückführbar wären (siehe auch Rieser 2015, 76ff.).

Aktas, Asbrock et. al. (2018) zeigen in ihrem Artikel „Beratung von Eltern mehrsprachig aufwachsender Kinder“ viele hilfreiche Aspekte auf. Auch Simone Kannengieser (2019) widmet sich der Thematik Elternberatung und gibt nützliche Tipps.⁴

7. Ausblick

Vorausgesetzt, alle an der Förderung mehrsprachiger Schüler*innen beteiligten Personen begegnen der Zwei- und Mehrsprachigkeit eines Kindes positiv, zeigen Interesse und beziehen die Eltern mit ein, sind erste Schritte bereits getan und von der sprachlichen Vielfalt kann nur profitiert werden. Mehrsprachigen Schüler*innen mit Sprachentwicklungsstörungen stehen vielfältige Hindernisse und Barrieren im Laufe ihrer Schullaufbahn im Wege und diese erfordern eine Pluralität verschiedenster Förderansätze, basierend auf guter Kooperation der Professionen mit dem Ziel, die Teilhabe und Partizipation der Schüler*innen im Unterricht zu sichern. Durch diese Kooperation kann eine bestmögliche schulische Unterstützung von Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen erzielt werden. Rahmenbedingungen sollen geschaffen werden, damit die genannten Schüler*innen ihr Leistungspotenzial bestmöglich entfalten können. Für die Gestaltung eines inklusiven Schulsystems bedarf es der Anstrengung und Bereitschaft aller professionellen Akteur*innen, die den Bildungs- und Lebensraum Schule im Sinne eines multiprofessionellen Teams mitgestalten, sowie der Bereitstellung geeigneter Ressourcen an Zeit, Raum und Material (vgl. Glück, Reber et al. 2013).

Im Sinne einer inklusiven Gesellschaft und einer inklusiven Schule müssen neue Wege beschritten werden. Verschiedene Professionen sollten im Zuge der Inklusion, auch im Förderschwerpunkt Sprache, noch enger zusammenrücken und gemeinsam die Verantwortung für ihre Schüler*innen tragen, weil Inklusion keine pädagogische Ausnahme mehr ist.

Literaturverzeichnis

- Aktas, M., Asbrock, D. et. al. (2018). Beratung von Eltern mehrsprachig aufwachsender Kinder. In: Blechschmidt, A. & Schräpler, U. (Hrsg.). Mehrsprachigkeit in Sprachtherapie und Unterricht. (S. 115-125). Basel: Schwabe.
- Arbeitskreis Neue Erziehung e.V. (2009). Die sprachliche Entwicklung von Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren in ein- und mehrsprachigen Familien. Jeweils zweisprachig in Deutsch und 9 weiteren Sprachen. Abrufbar unter: <https://www.ane.de/download/sprachentwicklung2> (10.10.2021).
- Chilla, S., Rothweiler, M. et al. (2013). Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München: Reinhardt.
- Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Erklärvideos zum Thema Mehrsprachigkeit. Abrufbar unter: <https://www.dgs-ev.de/erklavideos> (26.12.2021).
- Dimroth, C. (2008). Kleine Unterschiede in den Lernvoraussetzungen beim ungesteuerten

⁴ In den Quellenangaben dieses Artikels finden Sie hilfreiche Elterninformationen in mehreren Sprachen folgender Anbieter, die kostenlos im Netz zur Verfügung stehen: Arbeitskreis neue Erziehung e.V. (ANE), Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) Bayern, okay. Integration und Vielfalt in Vorarlberg.

- Zweitspracherwerb: Welche Bereiche der Zielsprache Deutsch sind besonders betroffen? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.). Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. (S. 117-134). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Frigerio Sayilir, C. (2007). Zweisprachig aufwachsen – zweisprachig sein. Der Erwerb zweier Erstsprachen aus der handlungstheoretischen Sicht der kooperativen Pädagogik. Münster: Waxmann.
- Glück, C. W. (2010). Mit Sprache teilhaben. Abrufbar unter:
https://lg.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/dgs/pdf-dateien/Positionspapier_MitSprache__Inklusion_.pdf
 (10.10.2021).
- Glück, C. W., Reber, K. et. al. (2013). POSITIONSPAPIER – Kinder und Jugendliche mit Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation in inklusiven Bildungskontexten. Abrufbar unter:
https://lg.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/dgs/pdf-dateien/dgs-Positionspapier_Foerderschwerpunkt_Sprache_in_inklusive_Bildungskontexten__11-2013.pdf
 (10.10.2021).
- Jedik, L. (2006). Anamnesebogen für zweisprachige Kinder. Mappe A. Mappe B (2. Aufl.). Würzburg: Edition von Freisleben.
- Jeuk, S. (2007). Zweitspracherwerb im Anfangsunterricht – erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.). Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. (S. 186-201). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.). Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. (S. 80-97). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Kannengieser, S. (2019). Sprachentwicklungsstörungen. München: Elsevier.
- Kracht, A. (2000). Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. München: Waxmann.
- LOGmedia (2011). LOGwords – Multilinguale Diagnostik-Software. Decision Products.
- Motsch, H.-J. (2011). Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten für mehrsprachige Kinder (ESGRAF-MK). München: Reinhardt.
- okay.Integration und Vielfalt in Vorarlberg (2010, 2015, 2017, 2018). Elternratgeber „Sprich mit mir und hör mir zu!“ – in vielen Sprachen erhältlich. Abrufbar unter:
<https://www.okay-line.at/okay-programme/elternratgeber/Elternratgeber.html> (10.10.2021).
- Petermann F. (2012). Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5-10) (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann F., Melzer, J. et al. (2016). Sprachdiagnostik im Kindesalter. Göttingen: Hogrefe.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2018). Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München: Ernst Reinhardt.
- Rieser, R. (2015). Spracherwerbsstörungen im Kleinkindalter. Grundlagen – Früherfassung – Logopädische Frühtherapie – Therapieverläufe. Zürich: SAL.
- Ritterfeld, U. & Lüke, C. (2013). Mehrsprachen-Kontexte. Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Rothweiler, M. (2006). Spezifische Sprachentwicklungsstörung und kindlicher Zweitspracherwerb. In: Bahr, R. & Iven, C. (Hrsg.). Sprache, Emotion, Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. (S. 154-161). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Scharff Rethfeldt, W. (2013). Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis einer sprachtherapeutischen Intervention. Stuttgart: Thieme.
- Schmidt, M. (2014). Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern. München: Ernst Reinhardt.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ). Göttingen: Hogrefe.
- Spreer, M. (2018). Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter. München: Ernst Reinhardt
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) Bayern. Elternbriefe in über 20 Sprachen: Wie lernt mein Kind 2 Sprachen, Deutsch und die Familiensprache? Abrufbar unter:
<https://www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/elternbriefe/index.php> (10.10.2021).
- Thoma, D. & Tracy, R. (2007). Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.). Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. (S. 58-79). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Tracy, R. (2008). Wie Kinder Sprachen lernen. Tübingen: Francke.
- Wagner, L. (2008). Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern (SCREEMIK 2). München:

Eugen Wagner.

Wagner, L. (2014). Screening der kindlichen Sprachentwicklung (SCREENIKS). München: Eugen Wagner.

Mag.^a Daniela Damian, BEd: Sprachheilpädagogin, Sonderschulpädagogin, Linguistin. Seit 2011 als Sonderschulpädagogin in verschiedenen Arbeitsfeldern der Bildungsdirektion Wien, seit 2015 als Sprachheilpädagogin der Wiener Sprachheilschule im Projekt „SPRACH-REICH“ – Vorschulklasse mit sprachheilpädagogischem Schwerpunkt (2017-2021) und im ambulanten Sprachheilkurs tätig. Seit 2021 sonderpädagogische Expertin im Bereich Sprachheilpädagogik (FIDS); Referentinentätigkeit (Kongresse, interdisziplinäre Veranstaltungen) und seit 2020 Lehrtätigkeit an der PH-Wien.

daniela.damian@phwien.ac.at

Mag.^a Doris Maranitsch, BEd: Sprachheilpädagogin, Sonderschulpädagogin, Sonder- und Heilpädagogin. Seit 1999 als Sonderschulpädagogin in verschiedenen Arbeitsfeldern der Bildungsdirektion Wien, seit 2008 als Sprachheilpädagogin der Wiener Sprachheilschule in Mehrstufen- und homogenen Integrationsklassen mit sprachheilpädagogischem Schwerpunkt und im Projekt „SPRACH-REICH“ - Vorschulklasse mit sprachheilpädagogischem Schwerpunkt sowie im ambulanten Sprachheilkurs tätig. Langjährige Mitarbeiterin des Redaktionsteams „mitSPRACHE“- Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Referentinentätigkeit (Kongresse, interdisziplinäre Veranstaltungen) und seit 2020 Lehrtätigkeit an der PH-Wien.

doris.maranitsch@phwien.ac.at

„Jaguar, Zebra, Nerz“ im literacyLAB der PH Wien

Linda Wöhrer, Susanne Martich

1. Einleitung

Literarisches Lernen in der Primarstufe anzubahnen und dieses mit der Förderung sprachlicher Kompetenzen zu verknüpfen, sind die wesentlichen Ziele des *literacyLABs*, welches in der Schulbibliothek der Praxisvolksschule der PH Wien eingerichtet wird.

Im folgenden Beitrag werden zunächst das Konzept dieses besonderen Lernraumes erklärt und die Zielgruppen definiert. Das literarische Lernen in einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht in Verbindung mit der Weiterentwicklung rezeptiver und produktiver Sprachkompetenzen (*Hören und Lesen* bzw. *Sprechen und Schreiben*) steht im Zentrum dieses speziellen Lernortes. Dabei ist das *literacyLAB* generationenübergreifend zu sehen, denn es ist ein Lehr-, Lern- und Forschungsort für junge Lernende (Volksschüler*innen) bis hin zu erfahrenen Pädagog*innen, Lehrenden und Forschenden.

Lernszenarien bieten aus unserer Sicht optimale Möglichkeiten, diese Bereiche zu verbinden. Daher wollen wir im vierten Kapitel auf theoretische Aspekte von Lernszenarien eingehen und abschließend anhand des Bilderbuches „Jaguar, Zebra, Nerz“ von Heinz Janisch und Michael Roher zeigen (Janisch & Roher 2020), wie literarisches Lernen in Verbindung mit der Vermittlung sprachlicher Kompetenzen unserem Verständnis nach umgesetzt werden kann. Dafür stellen wir in diesem Beitrag ein von uns entwickeltes Lernszenario zu dem genannten Bilderbuch vor, das nach den Prämissen des *literacyLABs* didaktisiert wurde.

2. Das literacyLAB der PH Wien

Das *literacyLAB* der PH Wien entstand aus dem interregionalen Projekt CODES AT-HU 074,¹ dessen finanzielle Mittel u. a. in die Erstausrüstung dieser modernen Lernwerkstätte flossen. Das Besondere am *literacyLAB* ist die enge Verzahnung zwischen der direkt am Campus liegenden Praxisvolksschule inklusive ihrer Bibliothek und der PH Wien als akademischem Lehr- und Studienort für angehende und ausgebildete Lehrpersonen. Die Vielfalt, die dieser moderne Bibliotheksraum bietet, richtet sich sowohl an die Schüler*innen und Lehrpersonen der Praxisvolksschule als auch an Lehrende, Forschende und Studierende der PH Wien.

Die jüngste Zielgruppe, die das *literacyLAB* besucht, sind Schüler*innen der Praxisvolksschule, deren Lesekompetenz und literarische Bildung durch unterschiedlich gestaltete analoge und digitale Lernszenarien zu kinderliterarischen Werken angebahnt und gefördert werden sollen. Darüber hinaus bereichern multimediale Angebote auf Laptops und Tablets sowie Hörstifte und weitere kindgerechte Audiotools zusätzlich die Herausbildung eines medienkompetenten Umgangs und motivieren zum selbstständigen Lernen.

Abgesehen von den 6- bis 10-Jährigen ist das *literacyLAB* auch für Studierende, Lehrende und Forschende von Interesse. Studierende können, begleitet von Hochschullehrpersonen, ihre didaktisch-pädagogischen Kompetenzen im direkten Feldzugang erproben und trainieren. Forschende wiederum haben die Möglichkeit, durch das angekaufte Forschungsequipment (u. a. Eye-tracking-System,

¹ Competence-Oriented Education for Elementary Schooling in the cross-border Region AT-HU (vgl. CODES 2018, online).

Handschriftenanalysegeräte) eigene Studien durchzuführen und die Studierenden zum selbstständigen Forschen anzuregen.

So entsteht in Kooperation mit einem Team aus der Praxisvolksschule sowie Lehrenden und Forschenden der PH Wien auch ein Konzept für die inhaltliche Orientierung dieses Lernortes. Dieses zielt auf eine umfassende sprachliche Bildung ab und beschreibt auf einer horizontal gedachten Achse die einander gegenüberliegenden Endpunkte, nämlich die pragmatische und die ästhetische Kompetenz. Die Arbeit mit Sachtexten fördert eher pragmatische Fähigkeiten, wohingegen literarische Texte enger mit ästhetischen Kompetenzen verbunden sind. Die vertikale Achse stellt die dafür nötigen oder herauszubildenden Fertigkeiten in den Bereichen Schriftlichkeit und Mündlichkeit dar. Zu betonen ist, dass die beiden rezeptiven Fertigkeiten (Lesen und Hören) von gleicher Wichtigkeit sind wie die beiden produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben). Gerahmt wird dieses Modell von einer Metaebene, die jene Fähigkeit beschreibt, sich über das Gelernte mittels Reflexion auszutauschen.²

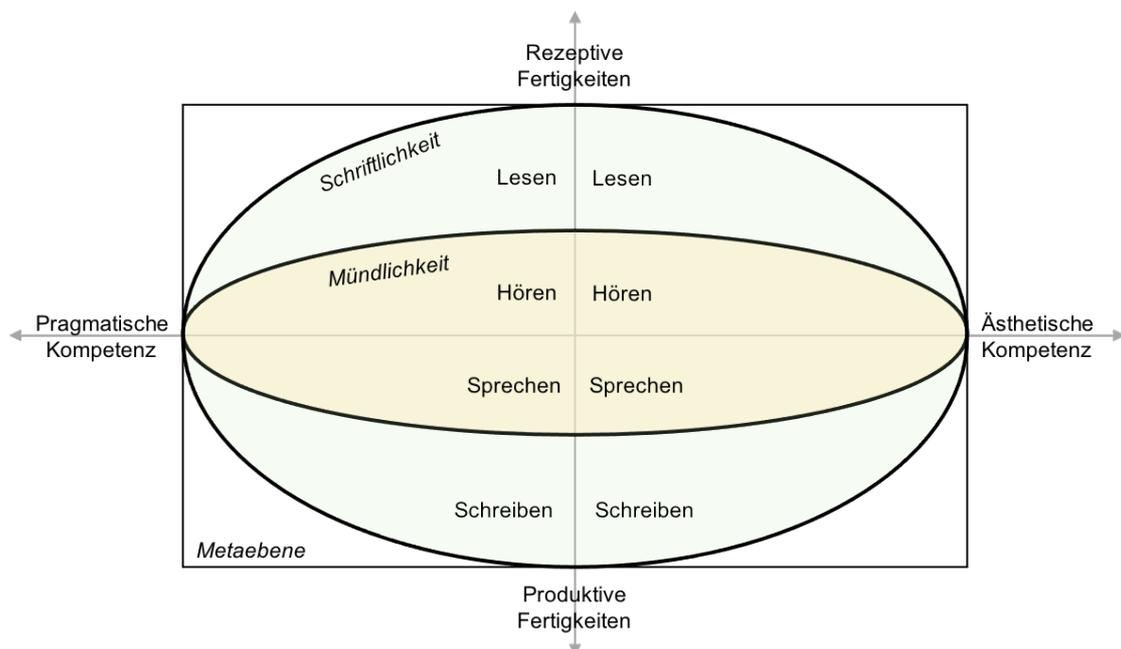


Abb. 1: Dimensionen sprachlichen und literarischen Lernens – Konzept des literacyLABs

Auf Grundlage dieses Konzepts werden Lernszenarien für Schüler*innen entwickelt, die von Lehrpersonen eingesetzt werden können. Gleichzeitig entstehen aber auch Lernmaterialien für Studierende, in denen didaktische Lehrsequenzen in Modelllernvideos aufbereitet und in Seminaren analysiert und diskutiert werden.

3. Literarisches Lernen durch handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht

In der Primarstufe wird die Basis für die Entwicklung der Lesekompetenz und des literarischen Lernens gelegt (vgl. Büker & Vorst 2019, 21). Vorschulische Literalitätserfahrungen in der Familie und im näheren Umfeld eines Kindes spielen eine entscheidende Rolle sowohl für den Sprach- als auch für den Lesekompetenzaufbau insgesamt. Mit dem Eintritt in die Primarstufe eröffnen sich neue Dimensionen des Lernens; unter einer professionellen Anleitung durch Lehrpersonen findet nun

² Weiterführende Informationen zum Konzept des *literacyLABs* sind in Martich et al. 2020 und Wöhler et al. 2020 zu finden.

erstmalig ein zeitgleicher Erwerb der Lesekompetenz (Erlernen des Lesens als Technik, Lesestrategien, Textverständnis, Vorstellungsbildung etc.) und dem (selbstständigen) Lesen von Kinderliteratur statt. Der Lese- und Literaturunterricht inkludiert dementsprechend folgende Kompetenzbereiche: (1) das Lesetraining, (2) die Leseförderung und (3) die literarische Bildung (vgl. Büker & Vorst 2019, 24).

Das literarische Lernen bzw. die literarische Bildung reicht nach Spinner (vgl. 2006, 7) weit über den Erwerb der Lesekompetenz und über die schulische Leseförderung hinaus. Sie beinhaltet zudem, Literatur als Kunstform verstehen zu können, und bezieht somit auch die Analysefähigkeit, die Fähigkeit zur ästhetischen Wahrnehmung, die Imaginationsfähigkeit, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und ein empathisches Figurenverständnis mit ein. Insgesamt definiert Spinner elf Aspekte des literarischen Lernens (vgl. ebd., 8ff.), die ausgehend vom Entwickeln von Vorstellungsbildern beim Lesen oder Hören eines literarischen Textes bis hin zur Anbahnung eines literaturhistorischen Bewusstseins reichen. Die zahlreichen Aspekte des literarischen Lernens werden auch von Büker herausgestrichen:

„Literarisches Lernen meint schulische Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen“ (Büker 2012, 121).

Sowohl Spinner (vgl. 2006, 8 und 15) als auch Büker (vgl. 2012, 128) betonen die vielfältigen Teilbereiche der literarischen Bildung und unterstreichen die Wichtigkeit des methodisch kreativ-produktiven Zugangs in der Arbeit mit literarischen Texten, weil dadurch das Gelesene u. a. auch im Austausch in der Klassengemeinschaft auf unterschiedliche Art nachbetrachtet und -bearbeitet werden kann. Die Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, die bereits in den 1980er-Jahren in die Klassenzimmer Einzug fanden, werden damals wie heute erfolgreich in Primarstufenklassen eingesetzt. Im Zentrum dieses Konzepts steht die aktive und möglichst selbständige Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit Literatur (vgl. Haas 2018, 43).

In einem handlungsorientierten Literaturunterricht werden Schüler*innen dazu angeregt, sich mit Texten und Illustrationen literarischer Werke auf visueller, musikalischer, darstellender und spielerischer Ebene auseinanderzusetzen. Produktionsorientierter Literaturunterricht hingegen fokussiert auf das Erstellen von neuen eigenen Texten, basierend auf der Auseinandersetzung mit Literatur (vgl. Niklas 2017, 43). Durch diese Art der intensiven Befassung mit literarischen Werken sollen verschiedene Aspekte des literarischen Lernens gefördert werden – besonders durch emotional-empathische Zugänge zur Literatur wie die Identifikation mit Protagonist*innen oder das Eintauchen in phantastische Welten (vgl. ebd., 44f.). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht ermöglicht aber auch kognitive Anknüpfungspunkte, beispielsweise durch das Erfinden von eigenen Geschichten (vgl. ebd., 47f.). In der Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten dieser Art des Literaturunterrichts sind weder den Lehrpersonen noch den Lernenden Grenzen gesetzt, vielmehr steht eine explorative Auseinandersetzung mit Literatur im Zentrum und eröffnet dadurch mannigfaltige Erfahrungshorizonte, die junge Lernende beim Eintauchen in Literatur und Sprachkunst unterstützt.

4. „Jaguar, Zebra, Nerz“ im literacyLAB der PH Wien

Im folgenden Kapitel werden zunächst Lernszenarien näher beleuchtet. Danach stellen wir ein von uns entwickeltes Lernszenario als Exempel vor, welches wir speziell für das *literacyLAB* entwickelt haben.

4.1 Lernszenarien

Lernszenarien ermöglichen u. a. im Bereich der sprachlichen Bildung Lernsettings, in denen Schüler*innen animiert werden, eigenständig zu unterschiedlichen Themenbereichen zu arbeiten und dabei vielfältige sprachliche Ausdrucksformen zu erkennen und zu nutzen (vgl. Hölscher, Piepho et al. 2006, 9).

Lernszenarien zeichnen sich durch das selbständige Lernen und Erfahrungen-Sammeln aus und regen Arbeits- und Lernprozesse an, die erst durch das Gefüge der Lernszenarie zustande kommen. Relevant sind dabei sowohl die Aufgabenformate als auch die gesamte „Lernszene“, die „auch Konstellationen des informellen, natürlichen und alltäglichen Lernens ein(schließt)“ (Abraham & Sowa 2016, 64).

Die Lernszenarien des *literacyLABs* bieten daher aufeinander abgestimmte und vernetzte Lernangebote, die Schüler*innen nach ihren Interessen und Fähigkeiten in unterschiedlichen Sozialformen und Sprachhandlungssituationen nützen können (vgl. Hölscher, Piepho et al. 2006, 9). Von einem Projektunterricht, der in der Regel eine bestimmte Thematik unter fachlichen Aspekten in den Fokus stellt, unterscheiden sich Lernszenarien insofern, als hier Sprache, Sprachanwendung und inhaltliche Bereiche verbunden werden (vgl. Terhechte-Mermeroglu & Paulig 2006, 3f.).

Die im Rahmen des *literacyLABs* entwickelten Lernszenarien setzen sich auf inhaltlicher Ebene mit unterschiedlichen Aspekten von Kinderliteratur auseinander und verknüpfen durch die Formulierung der Aufgabenstellungen die verschiedenen Bereiche des sprachlichen Handelns. Damit sollen sowohl produktive als auch rezeptive Sprachkompetenzen gefördert, inhaltliches Wissen vermittelt, mediale Fähigkeiten angebahnt und freudvolle Erfahrungen mit Literatur als Kunstform gesammelt werden.

Die Aufgabenstellungen orientieren sich darüber hinaus am Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (vgl. Kapitel 3), da diese Schüler*innen dazu auffordern, sich auf vielfältige Art und Weise aktiv mit Literatur auseinanderzusetzen. Die Ziele und der Ablaufplan eines Lernszenarios des *literacyLABs* werden in einem Template notiert. Zum Festhalten der einzelnen Aufgaben werden ebenfalls Vorlagen-Raster verwendet.

Logo: literacyLAB

Logo: Interreg Austria-Hungary European Union - European Regional Development Fund CODES AT-HU

Logo: FH Wien

Name des Lernszenarios



Autor*in (Institution)]

Schulstufe	<input type="text" value="Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben."/>
Geplante Dauer bzw. UE für das gesamte Lernszenario	<input type="text" value="Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben."/>
Kompetenzbereiche bzw. Schwerpunkte	<input type="text" value="Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben."/>

Foto zum Lernszenario

Abb. 2: Ausschnitt des Templates für das Erstellen von Lernszenarien im literacyLAB

Anhand dieser konkreten Vorgaben und mit Hilfe der selbsterklärenden Templates für die Entwicklung und Durchführung von Lernszenarien soll durch fachwissenschaftlichen und didaktischen Input eine Sensibilisierung von Lehrpersonen und Studierenden hinsichtlich literarischer und sprachlicher Bildung von Primarstufenschüler*innen erreicht werden.

4.2 „Jaguar, Zebra, Nerz“ von Heinz Janisch und Michael Roher

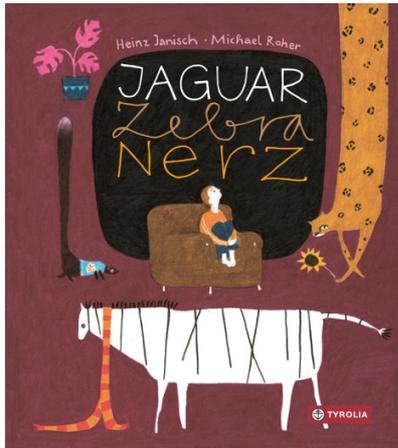


Abb. 3: Cover von „Jaguar, Zebra, Nerz“ von Janisch und Roher

Heinz Janisch ist ein österreichischer Kinderbuchautor, der auch international Bekanntheit erlangt hat. Seine Bücher wurden in mehrere Sprachen übersetzt und er erhielt mehrere Auszeichnungen, darunter auch den „Österreichischen Kinder- und Jugendbuchpreis“. Michael Roher ist ebenfalls ein erfolgreicher österreichischer Kinderbuchautor und Illustrator (vgl. Janisch & Roher 2020, o. S.). Gemeinsam publizierten die beiden 2020 im Tyrolia Verlag das Buch „Jaguar, Zebra, Nerz“, ein Jahresbuch, das sich auf künstlerisch-poetische Weise mit dem Jahresverlauf auseinandersetzt.

Für die Erstellung des Lernszenarios für das *literacyLAB* haben wir dieses Buch gewählt, da sowohl Texte als auch Illustrationen außergewöhnlich hinsichtlich literarischer und künstlerischer Aspekte sind und darüber hinaus zur aktiven Auseinandersetzung mit Literatur und Sprache anregen.

Das Lernszenario umfasst zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrags eine Unterrichtssequenz, welche aufeinander aufbauende Lernangebote beinhaltet. Orientierungspunkte sind dabei das Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (siehe Kapitel 3), das Eingehen auf verschiedene Aspekte literarischen Lernens nach Spinner (siehe Kapitel 3) und die Berücksichtigung und Förderung rezeptiver und produktiver Sprachkompetenzen der Schüler*innen (siehe Kapitel 2). In Zukunft sollen zu diesem Buch auch Aufgaben, die unabhängig voneinander durchgeführt werden können, entwickelt werden.

Im Folgenden stellen wir unsere Unterrichtssequenz, die Teil des Lernszenarios ist, vor. Diese ist für den Einsatz ab Mitte der zweiten Schulstufe gedacht:

Abschnitt 1:

Als Einstieg bzw. Ausgangspunkt verwenden wir – so wie Janisch und Roher für ihr Buch – das Gedicht „Wie sich das Galgenkind die Monatsnamen merkt“ von Christian Morgenstern (zitiert nach Janisch & Roher 2020, o. S.).

Wie sich das Galgenkind die Monatsnamen merkt

Jaguar
Zebra
Nerz
Mandrill
Maikäfer
Pony
Muli
Auerochs
Wespenbär
Locktauber
Robbenbär
Zehenbär

Die Lehrperson liest das Gedicht (mehrmals) vor und bittet die Schüler*innen im Anschluss, alle Wörter zu nennen, an die sie sich erinnern können. Nach der Nennung werden die Wörter an der Tafel (mit vorbereiteten Wortkarten) gesammelt. Nun sollen die Lernenden eine Reihenfolge herausarbeiten, wobei sie Parallelen zwischen den realen und den künstlerisch gestalteten Monatsnamen erkennen sollen. Am Ende wird noch der Titel des Gedichts hinzugefügt, sodass die Kinder den gesamten Text sehen und diesen gestaltend vorlesen können.

Sprachkompetenzen: Hören und Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Leseverstehen

Aspekte literarischen Lernens: Wahrnehmung sprachlicher Gestaltung, Verstehen von Metaphorik bzw. Symbolik, Gattungsvorstellungen entwickeln, literarische Gespräche führen

Handlungsorientierung: Gestaltendes Vorlesen

Abschnitt 2:

Nun werden elf Illustrationen zu den Monatsnamen präsentiert (alle außer „Locktauber“) und die Lernenden versuchen, diese den Monatsnamen zuzuordnen. Dabei sollen sie auf Besonderheiten der einzelnen Bilder aufmerksam werden und begründen, warum sie eine bestimmte Illustration einem bestimmten Monat zuordnen würden (eine „richtige“ Zuordnung ist nicht immer möglich bzw. erforderlich).

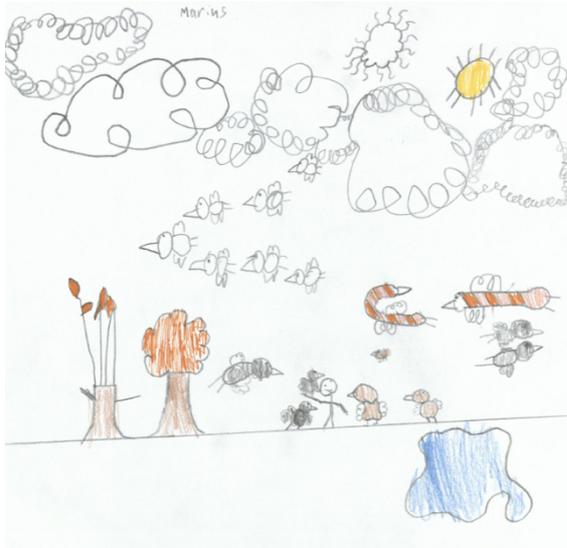
Sprachkompetenzen: Hören und Hörverstehen, Sprechen, Lesen, Visual Literacy (Bildlesen)

Aspekte literarischen Lernens: Verstehen von Metaphorik bzw. Symbolik, Einlassen auf die Unabschließbarkeit von Sinnbildungsprozessen, literarische Gespräche führen

Handlungsorientierung: Ordnen/Zuordnen

Abschnitt 3:

In einem weiteren Schritt liest die Lehrperson den Text über den „Locktauber“ (mehrmals) vor. Die Schüler*innen gestalten dazu individuell das zwölfte Monatsbild. Im Anschluss daran erzählen die Kinder über ihre Bilder. Der Text kann dabei auch schriftlich zur Verfügung gestellt werden, sodass Illustration und Text wie im Buch angeordnet werden können. Die Schüler*innen vergleichen und diskutieren die verschiedenen Ausarbeitungen.



Marius, 4. Klasse



Johanna, 4. Klasse



Ismail, 4. Klasse



Hala, 4. Klasse

Abb. 4: Locktauber-Zeichnungen von 4.-Klässler*innen

Abschnitt 4:

Danach wird den Schüler*innen die „Locktauber-Doppelseite“ (siehe Abb. 5) aus dem Buch gezeigt und die literarisch-künstlerische Verbindung zwischen dem Text von Janisch und der Illustration von Rohrer diskutiert, z. B.: Welche Textelemente sind im Bild erkennbar? Was erzählt der Text, was erzählt das Bild? Wie hat der Illustrator den Text interpretiert – wie wurde er von den Schüler*innen interpretiert?

Locktauber

Im Monat Locktauber geschehen wundersame Dinge.

Ich spaziere über die Wiese und von allen Seiten fliegen mir Vögel zu. Sie wollen mich kennenlernen. Sie staunen über meine Hände. »Sind das Flügel?«, fragt ihr Blick.

»Manchmal schon«, sage ich dann, aber das ist schwer zu erklären.

Im Monat Locktauber lerne ich Tauben, Krähen, Spatzen und Schwalben kennen. Sie haben viel zu erzählen.

Schade, dass ich die Vogelsprache nur im Traum verstehe.

Aber ich lasse mir nichts anmerken. Ich rede mit Händen und Füßen und tanze und springe vor ihnen hin und her.

Sie hören und schauen mir neugierig zu, dann zwitschern sie aufgeregt davon.

Im Monat Locktauber fühle ich mich wie ein Vogel mit geborgten Füßen.



Abb. 5: Locktauber (Janisch & Roher 2020, o. S.)

Sprachkompetenzen: Hören und Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Leseverstehen, Visual Literacy (Bildlesen)

Aspekte literarischen Lernens: Vorstellungsbildung, subjektive Involviertheit, Einlassen auf die Unabschließbarkeit von Sinnbildungsprozessen, literarische Gespräche führen

Handlungsorientierung: Bildnerisches Gestalten, Auseinandersetzung mit literarischem Text auf visueller Ebene

Abschnitt 5:

Die Lehrperson liest die einzelnen Abschnitte des Buches vor, sodass die Schüler*innen einen ersten Eindruck hinsichtlich des Inhalts und der sprachlichen Gestaltung erhalten.

Nun wählen die Lernenden in Kleingruppen jeweils einen der Texte aus, der sprachlich und darstellend gestaltet und präsentiert werden soll. Dadurch müssen sich die Schüler*innen intensiv mit dem literarischen Text auseinandersetzen, da sie die inhaltlichen und sprachlichen Besonderheiten herausfiltern und in ihrer Darstellung hervorheben müssen, um diese dem Publikum verständlich zu machen bzw. zu veranschaulichen.

Sprachkompetenzen: Hören und Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Leseverstehen

Aspekte literarischen Lernens: Vorstellungsbildung, subjektive Involviertheit, Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung, Verstehen narrativer bzw. dramatischer Handlungslogik

Handlungsorientierung: Auseinandersetzung mit literarischem Text auf der darstellenden Ebene

Abschnitt 6:

Als Abschluss des Lernszenarios soll von den Schüler*innen ein Klassenjahresbuch erstellt werden. Ausgangspunkt ist das Nachwort von Heinz Janisch, in dem er unter anderem festhält: „Natürlich steht es jeder und jedem frei, sich ganz andere Monate vorzustellen und sich so ein eigenes Jahresbuch anzulegen“ (Janisch & Roher 2020, o. S.).

Die Schüler*innen können wählen, ob sie alleine oder in Kleingruppen arbeiten möchten. Aufgabe ist jedenfalls, zu einem selbst ausgedachten Monatsnamen Text und Illustration zu entwickeln. Vorab sollten die Phantasiemonatsnamen vorgestellt und geklärt werden, welcher reale Monat gemeint ist, um später eine Reihenfolge im Jahresbuch möglich zu machen.

Das Jahresbuch wird analog zum Buch von Janisch und Roher gebunden und mit einem Titelblatt mit den Namen der Autor*innen versehen. Es kann zusätzlich noch ein gemeinsames Nachwort gestaltet oder ein Register mit kurzen Informationen zu den einzelnen Autor*innen erstellt werden.

Weiterführend können die Texte mit einem Hörstift eingelesen werden, sodass das Klassenjahresbuch nicht nur zum Lesen, sondern auch zum Zuhören einlädt.

Sprachkompetenzen: Hören und Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Leseverstehen, Visual Literacy (Bildlesen)

Aspekte literarischen Lernens: Vorstellungsbildung, subjektive Involviertheit, Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung, literarische Gespräche führen

Handlungsorientierung: Auseinandersetzung mit literarischen Texten auf der visuellen und auditiven Ebene

Produktionsorientierung: Auseinandersetzung mit literarischen Texten durch das Verfassen neuer Texte

5. Resümee

Das *literacyLAB* verfolgt als erweiterte Schulbibliothek das Ziel, auf anregende Art und Weise sowohl literarisches Lernen anzubahnen und zu fördern als auch die gesamtsprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen zu vertiefen und zu festigen. Nicht zuletzt ist es ein Anliegen, einen unbefangenen, freud- und genussvollen Zugang zu Sprache und Literatur zu vermitteln.

Demnach sollen die entwickelten Lernszenarien Schüler*innen motivieren, sich aktiv und eigenständig mit Literatur auseinanderzusetzen und damit die Entwicklung einer tragfähigen Lesehaltung unterstützen. Lehrende und Studierende wiederum sollen durch die didaktischen Angebote auf einen achtsamen Umgang mit Kinderliteratur und auf den sprachlichen Kompetenzaufbau bei Schüler*innen aufmerksam gemacht und dafür sensibilisiert werden. In unserem selbst entwickelten Lernszenario zum Jahrbuch „Jaguar, Zebra, Nerz“ berücksichtigen wir daher sowohl sprachliche Kompetenzen als auch Aspekte des literarischen Lernens, die durch einen handlungs- und produktionsorientierten Zugang unterstützt werden.

In Zukunft soll das *literacyLAB* nicht nur im Schulunterricht, sondern auch im Rahmen von Lehr- und Fortbildungsveranstaltungen der PH Wien genutzt werden, um Studierenden und Lehrpersonen praxisorientierte Wege hinsichtlich literarischen und sprachlichen Lernens von Schüler*innen zu präsentieren. Aus den Erfahrungen im Umgang und in der Anwendung mit Lernszenarien, die diese Aspekte berücksichtigen, können in weiterer Folge eigene Lernszenarien mit Kinderliteratur erstellt werden.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Dimensionen sprachlichen und literarischen Lernens – Konzept des *literacyLABs*

Abb. 2: Ausschnitt des Templates für das Erstellen von Lernszenarien im *literacyLAB*

Abb. 3: Cover von „Jaguar, Zebra, Nerz“ von Janisch und Roher (Janisch, H. & Roher, M. (2020): Jaguar, Zebra, Nerz. Ein Jahresbuch. Innsbruck: Tyrolia)

Abb. 4: Locktauber-Zeichnungen von 4.-Klässler*innen

Abb. 5: Locktauber (Janisch & Roher 2020, o. S.)

Literaturverzeichnis

- Abraham, U. & Sowa, H. (2016). Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Büker, P. & Vorst, C. (2019). Kompetenzerwerb im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule. In: Kämper van den Boogaart, M. & Spinner, K. H. (Hrsg.). Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien. 3. stark überarb. Auflage. (S. 21-49). Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Büker, P. (2012). Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal, K.-M. & Korte, H. (Hrsg.). Grundzüge der Literaturdidaktik (S. 120-133). München: dtv.
- CODES (INTERREG-Projekt AT-HU 074) (2018). Abrufbar unter: <https://www.interreg-athu.eu/codesathu/> (11.11.2021).
- Haas, G. (2018). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett in Verbindung mit Kallmeyer.
- Hölscher, P., Piepho, H.-E. & Roche, J. (2006). Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. Abrufbar unter: <https://www.isb.bayern.de/download/1015/handlungsorientierter-unterricht-mit-lernszenarien.pdf> (11.11.2021).
- Janisch, H. & Roher, M. (2020). Jaguar, Zebra, Nerz. Ein Jahresbuch. Innsbruck: Tyrolia.
- Martich, S., Wöhrer, L. & Kurtagic-Heindl, D. (2021). Das *literacyLAB* der PH-Wien – Lernort für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler der Primarstufe mit DaZ. In: ÖDaF-Mitteilungen, 1/2021, S. 121-128.
- Niklas, A. (2017). Handlungs- und produktionsorientierte Methoden für den Literaturunterricht. In: Abraham, U. & Knopf, J. (Hrsg.). Deutsch – Didaktik für die Grundschule. (S. 43-52). Berlin: Cornelsen.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, 33/200, S. 6-16.
- Terhechte-Mermeroglu, F. & Paulig, C. (2006). Lernszenarien. Fachbrief Nr. 2, Grundschule, 3–5. Abrufbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/grundschule/fachbrief_gs_02_lernszenarien.pdf (11.11.2021).
- Wöhrer, L., Martich, S. & Kurtagic-Heindl, D. (2020). Digitale Welten im *literacyLAB* der PH Wien. In: Erziehung & Unterricht, 9-10/2020, S. 883-888.

Linda Wöhrer, Mag.^a BEd MA: ist Hochschullehrperson für den Bereich Bildungssprache Deutsch, Sprachsensibler Unterricht und Lesen in der Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien. Ihre Unterrichtserfahrung sammelte sie als DaZ-Lehrerin in verschiedenen Institutionen sowohl in der Erwachsenenbildung als auch in der Primar- und Sekundarstufe.

linda.woehrer@phwien.ac.at

Susanne Martich, Mag.^a BEd: ist Hochschullehrperson im Bereich Sprachliche Bildung und Fachdidaktik Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Wien. Ihre Unterrichtserfahrung sammelte sie sowohl in der Erwachsenenbildung als auch in der Primarstufe.

susanne.martich@phwien.ac.at

Fachliches und sprachliches Lernen durch den Einsatz von Sachbilderbüchern im Sachunterricht der Primarstufe

Marlene Obermayr

Schüler*innen begegnen im Sachunterricht der Primarstufe unterschiedlichen Sachtexten zu ausgewählten Themenfeldern, u. a. Fachtexten in Lehrwerken, Sachtexten in Lexika, historischen Quellen oder Versuchsbeschreibungen (vgl. Leisen 2012, 1). Diese Fachtexte dienen der Informationsvermittlung; zugleich sind diese Fachtexte von Fachtermini und komplexen Satzgefügen geprägt (vgl. Leisen 2006, 9f.). „Fachtexte sind nicht ästhetisch oder stilistisch strukturiert, sondern genügen fachlichen und fachsprachlichen Anforderungen“ (ebd., 9). Hierzu erläutert Leisen (ebd.), dass Schwierigkeiten beim Lesen von Sachtexten auf drei sprachlichen Ebenen wie auf „der Wortebene, der Satzebene und der Textebene“ (ebd.) entstehen können.

Im Sachunterricht bieten speziell Sachbilderbücher einen Zugang zur Vermittlung von Inhalten und können die Lernbereiche auf Wort-, Satz- und Textebene mit der visuellen Ebene stützen. Durch die bildliche Unterstützung der Schrifttexte regen Sachbilderbücher gleichermaßen auf Text- und Bildebene an, Inhalte zu verstehen. Durch das (Vor-)Lesen von Sach(bilder)büchern kann Lernen auf fachlicher als auch sprachlicher Ebene stattfinden.

1. Sprachbildung durch Bilderbücher im Sachunterricht

Sprache ist ein Hauptbestandteil im Unterricht (vgl. Archie, Rank et al. 2014, 198), denn das Unterrichten findet über das Medium Sprache statt (vgl. Michalak, Lemke et al. 2015, 13). Auch im Fach Sachunterricht werden Sachinhalte über Sprache (mündlich als auch schriftlich) vermittelt (vgl. Archie, Rank et al. 2014, 198f.) und enthalten Merkmale von Bildungssprache, wie beispielsweise Fachwörter, Passivkonstruktionen, Konjunktionen und komplexe Satzkonstruktionen (z.B. Hypotaxe) (vgl. ebd., 198).

Insbesondere beinhalten neue Themenfelder vielfältige Fachbegriffe, die in komplexe Satz- und Textstrukturen eingebettet sind. „Die Bildungssprache, die vorwiegend im Bildungsbereich oder bildungsbezogenen Situationen vorkommt, ist konzeptionell schriftlich geprägt. Die Alltagssprache, die zur Kommunikation in alltäglichen Situationen gebraucht wird, ist dagegen konzeptionell mündlich.“ (Archie, Rank et al. 2014, 200) Die „konzeptionelle Schriftlichkeit – Sprache der Distanz“ (Koch & Oesterreicher 1985, 15ff.) ist auch in Schrifttexten und Geschichten von Sachbüchern enthalten; so kann das Vorlesen von Bilderbüchern und Sachbilderbüchern einen (ersten) Zugang zu bildungssprachlichen Registern schaffen (vgl. Merklinger 2015, 91) und trägt zur Sprachbildung im Sachunterricht bei.

2. Lernbereiche durch Bilderbücher

Das Bilderbuch schafft einen ersten Zugang zu Literarität und ist das erste Buch, das das Kind durchblättert und liest, da im Bilderbuch die Geschichte durch den Text und das Bild erzählt wird (vgl. Kohl 2005, 2). Verschiedene Bilderbuchformate (u. a. auch das Sachbilderbuch) können sowohl aktiv als auch passiv die Sprachstrukturen von Kindern anregen (vgl. Näger 2017, 47) und ermöglichen sprachliches Lernen in Vorlesesituationen (vgl. Becker 2014, 164f.). Becker (ebd., 156) verweist im Kontext von Lernchancen durch Bilderbücher auf die „sprachliche [...], literale [...], textuelle [...] und

psychosoziale Ebene“. Es wird erläutert, dass „Bilderbücher sprachliches Lernen in vielerlei Hinsicht ermöglichen und damit vielgestaltete, umfangreiche Lerngelegenheiten bieten“ (ebd., 163). Füssenich und Geisel (2008, 42) betonen diesbezüglich die vielfältigen Lernchancen durch Bilderbücher und nennen hier Aspekte wie „Verwendung von dekontextualisierter Sprache [...], positive Einstellung zu Büchern [...], Wissen über Funktion und Gebrauch von Schrift“. Erläutert wird, dass das Potenzial von Bilderbüchern bereits sehr früh in der Kindheit und regelmäßig umgesetzt werden sollte (vgl. Becker 2014, 163).

Das Bild und der Schrifttext stehen im Bilderbuch in einem engen Zusammenhang und können sich gegenseitig stützen oder widersprechen (vgl. Staiger 2019, 17). Staiger bezeichnet dieses Text-Bild-Verhältnis in seinem fünfdimensionalen Modell der Bilderbuchanalyse als „intermodale Dimension“ (ebd.). Die „bildliche und verbalsprachliche Erzählinstanz“ (ebd., 18) im Bilderbuch wird als gemeinsame Erzählinstanz herausgestellt. Nun wird im nächsten Kapitel näher das Sachbilderbuch vorgestellt, das beide Erzählinstanzen als Vermittlung von Informationen nützt.

2.1 Sachbilderbücher in der Kindheit

„Das Sachbilderbuch vermittelt Erkenntnisse und Fakten aus verschiedenen Wissenschaften in lesezielgruppengerechten Aufbereitungen vorwiegend über das Bild. Alle Texte haben bildunterstützende Funktionen und sind den Bildinformationen unter- und nebengeordnet.“ (Ossowski 1999, 53) Das Bild wird im Sachbilderbuch sozusagen als Informationsquelle (vgl. Lieber 2019, 87) eingesetzt und kann fachliches Lernen ermöglichen. Ossowski (2000, 672f.) unterscheidet sechs Typen von Sachbüchern für Kinder und Jugendliche; dies zeigt auch die Varianten von Sachbüchern für den Sachunterricht auf. An dieser Stelle werden vier ausgewählte Sachbilderbuch-Typen nach Ossowski (ebd., 679f.) vorgestellt, die das Sachbilderbuch näher fokussieren.

- **Bildersachbuch**
Die kindliche Umwelt wird nur in Bildern oder Bildabfolgen (ohne Text) vorgestellt (vgl. ebd., 672).
- **Sachbilderbuch**
„Sachbilderbücher befassen sich vorwiegend bild-erzählerisch mit Umweltgegenständen.“ (ebd., 673)
- **Erzählsachbuch**
Der Inhalt selbst steht im Mittelpunkt und wird mit erzählerischen Aspekten dargestellt (vgl. ebd.).
- **Sacherzählbuch**
„Sacherzählbuch befasst sich im Rahmen einer Erzählung mit einer Sache.“ (ebd.)

Ossowski (ebd., 660f.) benennt bezüglich des Sachbuches Abgrenzungsbereiche zu anderen Gattungen wie zur wissenschaftlichen Lektüre, zu Lehr- und Fachbüchern, zur Lyrik und zur Unterhaltungsektüre.

Das Sachbilderbuch grenzt sich als Bilderbuch-Typus von den oben genannten Gattungen ab und hat einen informierenden Charakter (vgl. Lieber 2019, 87), um mit Bild und Text Informationen bzw. Sachthemen zu vermitteln. Die Gestaltung sowie das Layout des Sachbilderbuches ist meist systematisch aufgebaut und lädt ein, tiefer in ein Themenfeld einzutauchen. Sachbilderbücher enthalten meist Symbole wie kleine Merkwortkästchen, Tabellen mit Darstellung der Inhalte, Glossare und Sammlungen von Fachbegriffen oder Verweisen zu weiterführenden Themenfeldern. „Wie alle Bücher bestehen die Doppelseiten in Sachbilderbüchern aus einer Verbindung von Bildern, Texten und dem Leerraum (bzw. dem Layout).“ (Lieber 2019, 87)

2.2 Studienerkenntnisse zum (Vor-)Lesen von Bilderbüchern

Das Vorlesen und das Betrachten von Bilderbüchern kann in verschiedenen Situationen, sei es in der Familie oder auch in der Institution, bereits in der frühen Kindheit als Aktivität erlebt werden; Weinkauff und Glaser (2010, 163) bezeichnen das Bilderbuch „als Unterhaltungsmedium der frühen Kindheit“. Auch in der Grundschule kann das Bilderbuch aktiv im Unterricht als Impulsgeber eingesetzt werden, denn Kinder wünschen sich mehr Vorlesesituationen laut Stiftung Lesen (2016, 1f.).

Stiftung Lesen (ebd., 1ff.) veröffentlicht in ihrer Vorlesestudie 2016, dass sich Kinder mehr Zeit für das (Vor-)Lesen inklusive der Nähe und Vertrautheit mit den vorlesenden Personen wünschen. Ferner wird die Regelmäßigkeit des (Vor-)Lesens als wichtige Komponente betont (vgl. ebd.). Weitere Erkenntnisse bezüglich des Schriftspracherwerbs zeigt die Vorlesestudie 2018, da „Vorlesen als ein uneinholbares Startkapital“ (Stiftung Lesen 2018, 1f.) für den Schriftspracherwerb bezeichnet wird. In dem Zusammenhang von Vorlesen und Schriftsprache kann hier auf die konzeptionelle Schriftlichkeit in Bilderbüchern verwiesen werden, die in Kapitel 1 näher vorgestellt wurde. Ergebnisse der miniKIM Studie 2020 zeigen, dass das Bilderbuch bei den 2- bis 3-Jährigen mit 77% und bei den 4- bis 5-Jährigen mit 62% als eine Beschäftigung genannt wird, die jeden/fast jeden Tag im Alltag der Kinder stattfindet (vgl. miniKIM 2020, 27f.).

Ein weiteres Ergebnis der miniKIM Studie 2020 betont die Bedeutsamkeit des Buches und die Medienbindung (vgl. miniKIM 2020, 17f.). Für 56% der 2- bis 3-Jährigen und 34% der 4- bis 5-Jährigen steht das (Bilder-)Buch als jenes Medium an erster Stelle, auf das am wenigsten verzichtet werden kann (ebd.). Die 7.Öö Kinder-Medien-Studie untersucht das Medienverhalten bei Kindern von drei bis zehn Jahren und stellt in der Studie auch die Leseinteressen und Lesethemen der Befragten vor (vgl. Education Group 2020, 27f.). Erkenntnisse zu dem Leseinteresse der Kinder zeigen, dass rund zwei Drittel der Befragten gerne Bücher und Zeitschriften lesen (vgl. ebd., 27f.). Im Bereich der Lesethemen werden an erster Stelle Tiergeschichten (39% der Befragten), an zweiter Stelle Abenteuergeschichten (34% der Befragten) und an dritter Stelle Sachbücher, Zeitschriften über Tiere genannt (33% der Befragten); mit einem Anteil von 23% werden Bilderbücher von rund einem Viertel der Befragten als interessantes Lesethemenfeld angegeben (vgl. ebd., 27ff.). Diese Erkenntnisse zeigen, dass sowohl das Sachbuch als auch das Bilderbuch eine beliebte Leselektüre von Kindern ist und Platz im Unterricht haben kann (vgl. ebd. 27ff.).

3. Ideen für den Einsatz von Sachbilderbüchern im Sachunterricht

Im Sachunterricht können verschiedene Textarten für das fachliche und sprachliche Lernen eingesetzt werden. Textarten im Sachunterricht können nach von Reeken (2007, 509) folgende sein: „informierende, didaktisch konstruierte Texte [...], authentische Texte [...] und fiktionale Texte“. Zu der ersten Kategorie werden „Sachunterrichtsschulbücher [...], (Kinder-)Sachbücher [...], Aufgabenblätter, die Lehrerinnen und Lehrer selbst formulieren“ hinzugezählt (ebd.). Es gilt, an die Arbeit mit Sachbilderbüchern Anschlusskommunikation bzw. *Kommunikationsformen* zu initiieren (vgl. Belgrad & Pfaff 2012, 67). Die Anschlusskommunikation stellt einen Übergang für die Weiterarbeit mit anderen Fachthemen und Fachtexten dar. Belgrad und Pfaff (2012, 70) führen zu den Umgangsformen mit Sachtexten „analytische und produktive Arbeitstechniken“ sowie drei Ebenen wie „vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen“ (ebd.) an, in denen die Arbeitstechniken stattfinden können. D. h. Kommunikationsformen können in den Phasen *vor, während und nach dem Lesen eines Sachtextes* geplant und durchgeführt werden; diese unterstützen u. a. das Leser*innenverständnis.

Anschließend werden nun fünf Einsatzmöglichkeiten des Sachbilderbuches für den Sachunterricht vorgestellt.

3.1 Sachbilderbuch-Koffer

Der Einsatz eines Sachbilderbuch-Koffers ermöglicht einen Zugang zu unterschiedlichen Bilderbuchgattungen eines Themenfeldes. Diese können nach den Typologien von Ossowski (2000, 672) ausgewählt werden, um eine Vielfalt an Bilderbüchern anzubieten. Des Weiteren kann ein Fragequiz für Schüler*innen zum Themenfeld im Sachbuchkoffer enthalten sein, das mit den Informationen aus den verschiedenen Sachbüchern zu beantworten ist. Die Möglichkeit, den Sachbuch-Koffer in Familien zu geben, um Sachthemen auch im familiären Kontext besprechen zu können, bietet wiederum Anschlusskommunikation zu dem gewählten Themenfeld in der Familie an. Die Zusammenstellung eines Schul-Sachbuch-Koffers zu einem speziellen Themenfeld für Klasse 1 bis 4 schafft einen klassenübergreifenden Zugang im Sachunterricht.

3.2 Sach(bilder)buch-Kino

„Das Bilderbuchkino stellt eine weitere besondere Form der Bilderbuchbetrachtung dar; es ermöglicht den Einsatz von Bilderbüchern in größeren Gruppen.“ (Alt 2017, 51) Auch Sachbilderbücher bieten sich für ein Sachbilderbuch-Kino an, da der Fokus neben dem Schrifttext auch auf dem Bild als Informationsquelle liegt. Die Einführung der Bilder während des Bilderbuch-Kinos kann durch einen stummen Impuls (ohne Text) erfolgen oder in Begleitung mit ausgewählten Schlüsselwörtern (mit Bezug zur Bildungssprache). Die Kombination von Bild und Fragen kann als weiterer Zugang zur Erschließung eines neuen Themenfeldes (auch im Bezug zur Anschlusskommunikation) genannt werden. Sachbilderbücher mit Erzählcharakter bzw. einer Erzählgeschichte bieten sich an, Rollenspiele aus der Geschichte durchzuführen und somit neue Themen zu erschließen.

3.3 Einsatz von Sach(bilder)büchern zur Erstellung eines Lapbooks

„Ein Lapbook ist eine kleine Mappe, eine Art Klappbuch, das sich mehrfach ausklappen lässt und von den Kindern individuell gestaltet und ausgestattet werden kann. [...] Durch das Gestalten ihres Lapbooks können die Schüler ihr Wissen oder ihre Ergebnisse durch Basteln, Schreiben und Ausarbeiten festhalten.“ (Knipp 2018, 4) Lapbooks bieten den Zugang zur Vertiefung eines Themenfeldes für Schüler*innen und ermöglichen zugleich eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Thema. In Klasse 1 und 2 benötigen die Schüler*innen eine genauere Anleitung zur Erstellung eines Lapbooks; diese Anleitung kann in Form von Vorlagen durch die Lehrkraft angeboten werden. Die Methode des Lapbooks bietet Differenzierungsmöglichkeiten und Sach(bilder)bücher können für die Erstellung herangezogen werden, denn die Sachbücher stellen eine kindgerechte Informationsquelle für das Lapbook dar. Durch das Zusammenstellen eines individuellen Lapbooks und die selbstständige Sammlung von Informationen werden Schüler*innen in ihrem eigenen individuellen Lernprozess unterstützt.

3.4 Hörbücher als Ergänzung zu den Sachbilderbüchern

Hörbücher in Kombination mit Sachbüchern ermöglichen einen vielfältigen Weg, um neue Informationen und Inhalte auf der Text- und Hörebene kennenzulernen. Das Medium Hörbuch kann zusätzlich das Verstehen neuer Inhalte von Sachbilderbüchern durch die Audio-Ebene stützen und dazu beitragen, neue Fachbegriffe durch die Hörebene kennenzulernen. Ein Beispiel wäre hierfür ein Hörbuch zu Entdeckungsreisen und Erfindungen, welches als Impulsgeber für das Themenfeld *Historisches Lernen* genutzt werden kann. In weiteren Unterrichtsstunden können neue Sachbücher zu den Themenbereichen *Entdeckungen* herangezogen werden.

3.5 Sacherzählbuch für Soziales Lernen

Auch Bilderbücher zum Themenfeld Soziales Lernen, die die Kontexte Freundschaft, Klassengemeinschaft u. a. fokussieren, können im Sachunterricht eingesetzt werden. Diese Erzählungen bieten mögliche Anknüpfungspunkte und Anschlusskommunikation für Rollenspiele, um soziales Lernen zu ermöglichen.

4. Resümee

Der Einsatz von Sachbilderbüchern im Sachunterricht kann sowohl fachliches als auch sprachliches Lernen ermöglichen, da die Vermittlung der Information in Bilderbüchern durch die konzeptionelle Schriftlichkeit geprägt ist. Dadurch kann Sprachbildung im Sachunterricht stattfinden, „denn Sprachbildung ist der Weg von der Alltagssprache zur Bildungssprache.“ (Leisen 2017, 8) Das Text-Bild-Verhältnis verstärkt das Potenzial von Sachbilderbüchern für den Sachunterricht, denn das Bild steht im Fokus von Sachbilderbüchern und bildet eine Brücke für das Gewinnen von Informationen und neuen Erkenntnissen. Der Einsatz von Sachbilderbüchern und die darauffolgende Anschlusskommunikation eröffnen Lernchancen für weitere Themeninhalte. Das Sachbilderbuch als Medium der Wissensvermittlung kann in der Volksschule als Impuls genutzt werden, um neue Kontexte zu erschließen.

Literaturverzeichnis

- Alt, K. (2017). Mit Kindern Bilderbuchwelten vielfältig entdecken. Basiswissen & Praxisideen. Weinheim: Programm Beltz Nikolo.
- Archie, C., Rank, A. & Franz, U. (2014). Sprachbildung im und durch Sachunterricht. In: Hartinger, A. & Lange, K. (Hrsg.). Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule. (S. 198-205). Berlin: Cornelsen.
- Becker, T. (2019). Sprachliches Lernen an Bilderbüchern. In: Knopf, J. & Abraham, U. (Hrsg.). Bilderbücher. Band 1 Theorie. (S. 155-165). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Belgrad, J. & Pfaff, H. (2012). Sachtexte in der Grundschule. In: Schulz, G. (Hrsg.). Lesen. Didaktik für die Grundschule. (S. 62-74). Berlin: Cornelsen.
- Education group (2020). Medienverhalten bei Kindern aus dem Blickwinkel der Kinder. Abrufbar unter: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts_Kinder_2020.pdf (29.11.2021).
- Füssenich, I. & Geisel, C. (2008). Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. Mit Bilderbuch. München: Ernst Reinhardt.
- Knipp, M. (2018). Lapbooks. Mein Leben & ich. Praktische Hinweise und Gestaltungsvorlagen für Klappbücher in multikulturellen Klassen. Hamburg: Persen.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanisches Jahrbuch, 85 (36), S. 15-43.
- Kohl, E. M. (2005). Bilderwelten – Bilderbücher. Einführung ins Themenheft. In: Grundschulunterricht 2005 (01), S. 2.
- Leisen, J. (2006). Was macht das Lesen von Fachtexten so schwer? In: Unterricht Physik, 17 (Nr. 95), S. 9-11.
- Leisen, J. (2010). Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett.
- Leisen, J. (2012). Der Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht. Abrufbar unter: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Leisen.pdf (29.11.2021).
- Leisen, J. (2017). Bildungssprache will gelernt sein. In: Grundschule, 2017(8), S. 7-11.
- Lieber, G. (2019). Wissen kindgerecht klein geschnitten, in Form gebracht und verpackt. Sachbilderbücher im Deutschunterricht. In: Knopf, J. & Abraham, U. (Hrsg.). Bilderbücher. Band 1 Theorie. (S. 85-92). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Merklinger, D. (2015). Vorlesen in der Schule. In: Dehn, M. & Merklinger, D. (Hrsg.). Erzählen – vorlesen – zum Schmöckern anregen. Beiträge zur Reform der Grundschule – Band 139. (S. 88-97). Frankfurt am Main: Grundschulverband.

- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- miniKIM Studie (2020). Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland. Abrufbar unter:
https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2020/lfk_miniKIM_2020_211020_WEB_barriere_frei.pdf (29.11.2021).
- Näger, S. (2017). Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Freiburg: Herder.
- Ossowski, H. (1999). Sachbilderbücher: Von Bildern, die Wissen schaffen. In: Franz, K. & Lange, G. (Hrsg.). Bilderwelten. Vom Bildzeichen zur CD-Rom. Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V., Bd. 24. (S. 51-68). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ossowski, H. (2000). Sachbücher für Kinder und Jugendliche. In: Lange, G. (Hrsg.). Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2. Medien und Sachbuch, ausgewählte thematische Aspekte, Produktion und Rezeption. KJL im Unterricht. (S. 658-682). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rank, A., Wildemann, A. & Hartinger, A. (2016). Sachunterricht – der geeignete Ort zur Förderung von Bildungssprache? Abrufbar unter: www.widerstreit-sachunterricht.de (29.11.2021).
- Staiger, M. (2019). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Knopf, J. & Abraham, U. (Hrsg.). BilderBücher. Band 1 Theorie. (S. 14-25). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stiftung Lesen (2016). Vorlesestudie 2016. Was wünschen sich Kinder? Repräsentative Befragung von Kindern im Alter von 5 bis 10 Jahren und ihren Müttern. Abrufbar unter:
https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/Bilder/Forschung/Vorlesestudie/Vorlesestudie_2016.pdf (29.11.2021).
- Stiftung Lesen (2018). Vorlesestudie 2018. Vorlesen: Uneinholbares Startkapital. Vorlesestudie 2018 – Bedeutung von Vorlesen und Erzählen für das Lesenlernen. Repräsentative Befragung von Kindern der 1. bis 4. Klasse und ihren Eltern. Abrufbar unter:
https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/Vorlesestudie/Vorlesestudie_2018_01.pdf (29.11.2021).
- Weinkauff, G. & von Glasenapp, G. (2014). Kinder- und Jugendliteratur. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Von Reeken, D. (2007). Texte. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M. et. al. (Hrsg.). Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. (S. 507-512). Kempten: UTB.

Marlene Obermayr, B.Ed., M.Ed.: Mitarbeiterin am Institut für Sprache und Literalität an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum (Graz), Lehrbeauftragte an der PH Wien sowie an der Universität Passau, Universität Koblenz-Landau und an der PH Karlsruhe; Referentin in der Fortbildung zu den Bereichen Literacy, Schriftspracherwerb und Sprachliche Bildung für den Elementar- und Primarstufenbereich.
marlene.obermayr@phwien.ac.at

Kompetenzförderung im Sachunterricht der Primarstufe anhand von Themenfeldern

Kornelia Lehner-Simonis

1. Einführung

Der Sachunterricht, der nach Klafki jenen Unterrichtsbereich mit dem „höchsten Grad an Komplexität“ darstellt und dessen Didaktik als eines der „schwierigsten Aufgabenfelder“ bezeichnet wird, umfasst naturwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Inhalte (vgl. Klafki 1992, 11). Er hat zur Aufgabe, die Lebenswelt der Schüler*innen verständlich zu machen und den Kindern Orientierung in ihrer Umwelt zu geben. Hartinger und Lange-Schubert bringen es noch genauer auf den Punkt, da sie im Zuge dessen die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden in den Mittelpunkt stellen: „Persönlichkeitsentwicklung in der wissend-reflektierten Auseinandersetzung mit der Lebenswelt“ soll durch den Sachunterricht gefördert werden (Hartinger, Lange-Schubert et al. 2019, 12). Durch die ‚Besonderheit‘ des Sachunterrichts stellt der Bildungsanspruch auch Lehrpersonen vor große Herausforderungen. Sollen sie doch den Kindern eine vielfältige Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt bieten und eine Vorbereitung für den fächerorientierten Unterricht in weiterführenden Schulen durch ihre didaktische Umsetzung ermöglichen. Denn der Sachunterricht ist auch „Schnittstelle zwischen Elementar- und Sekundarstufe und schafft entscheidende Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen in den natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern“ (Köhnlein 2011, 10).

2. Der Lehrplan für den Sachunterricht

Im 21. Jahrhundert verändern sich die gesellschaftlichen Anforderungen zunehmend schneller. Wenn Kinder heute auf ihre zukünftige Lebenswelt vorbereitet werden sollen, braucht es neu ausgerichtete Bildungsziele, Standards und Lehrpläne. Ergebnisse wissenschaftlicher Studien (vgl. Fridrich, Paulinger et al. 2012) oder internationale Vergleichsstudien wie TIMSS (z. B. e-TIMSS 2019) zeigen, dass Bildungssysteme den aktuellen Anforderungen nicht mehr gerecht werden können. Aus diesem Grund wird der Anspruch erhoben, dass Lehrpläne im 21. Jahrhundert anpassungsfähig sein müssen (vgl. Fadel, Bialik et al. 2017). Derzeit wird auch in Österreich die Überarbeitung von Curricula vorangetrieben, da diese die Grundlage für einen qualitätvollen und der aktuellen Zeit entsprechenden Unterricht darstellen sollen. Sie sind Arbeitsinstrument von Lehrpersonen und bilden einen Orientierungsrahmen für Schüler*innen und Eltern. Der neue kompetenzorientierte österreichische Lehrplan beschreibt für den Sachunterricht, dass Kinder in der Primarstufe dahingehend zu fordern und zu fördern sind, die Zusammenhänge ihrer natürlichen, kulturellen, sozialen und technischen Welt verstehen zu lernen. Nach dem aktuellen Wissensstand zur Lehrplanüberarbeitung in Österreich liegt der Fokus auf Kompetenzorientierung, Kindorientierung und Werteorientierung. Zentrale fachliche Konzepte werden in Kompetenzbereiche gebündelt dargelegt. Der sozialwissenschaftliche, der naturwissenschaftliche, der technische, der historische, der geografische und der wirtschaftliche Kompetenzbereich dienen als Basis für einen gelingenden Sachunterricht im 21. Jahrhundert (vgl. Schmidt-Hönig, Nowy-Rummel et al. 2021). Die Aussagen der österreichischen Bildungsstandards basieren auf dem Kompetenzbegriff nach F. E. Weinert, dessen Definition an dieser Stelle angebracht erscheint: Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27). Gemäß dieser Aussage und im Zusammenhang eines Unterrichts, der Kompetenzerwerb zum Ziel hat,

geht man davon aus, dass nachhaltiges Lernen dann vollzogen ist, wenn das erworbene Wissen und/oder die erworbenen Fähigkeiten zur Lösung neuer Probleme verwendet werden können. Dafür benötigen Schüler*innen Raum und Zeit zur Entwicklung von individuellen Lernprozessen. Diese zu planen, zu leiten, zu reflektieren und neues Wissen anwenden zu können, steht im Fokus, um den Anforderungen nach inklusiver, partizipatorischer und vielperspektivischer Allgemeinbildung im Sachunterricht immer mehr zu entsprechen (vgl. Weinert 2001, 27ff.; vgl. Hartinger & Lange-Schubert 2019, 6ff.).

3. Sachunterricht im 21. Jahrhundert

Wollen wir die Entwicklung im Sachunterricht vorantreiben, so ist auch die Veränderung der Inhalte in Lehrveranstaltungen der Ausbildung von Primarstufenlehrpersonen anzudenken. Im Zuge des Bachelor- und Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe und der Entwicklungsarbeit im Regionalen Kompetenzzentrum (RECC) an der Pädagogischen Hochschule Wien konnten in den letzten Jahren nicht nur verschiedene Lernräume geschaffen werden, sondern es wurden auch Konzepte entwickelt, die in einzelnen Lehrveranstaltungen den Studierenden nähergebracht wurden bzw. werden. Sie hatten und haben die Möglichkeit, sich mit diesen Inhalten theoretisch und teilweise auch praktisch auseinanderzusetzen. So kann davon ausgegangen werden, dass Studierende im Laufe der aktuellen Ausbildung für ihren späteren Sachunterricht gut gerüstet sind. Blicken wir nämlich auf die Planung und Umsetzung von Unterricht, zählen außer dem Lehrplan – besonders unter dem Aspekt der Arbeit mit heterogenen Gruppen – auch das Schaffen günstiger Rahmenbedingungen und eine entsprechende Lernumgebung, die den eigentlichen Lernprozess von Schüler*innen beeinflusst, zu den wichtigen Faktoren. Zukünftige Lehrpersonen benötigen daher bereits während ihrer Ausbildung fachliches Wissen, ein großes Repertoire an Methoden und auch Phasen der praktischen Umsetzung, um sich den gegenwärtigen Ansprüchen erfolgreich stellen zu können (vgl. Lehner-Simonis 2019, 167ff.). Die Auseinandersetzung mit dem Konzept von forschendem Lernen (inquiry-based learning), sowohl theoretisch als auch praktisch, kann Studierenden Aufschluss geben, wie ein vielperspektivischer Unterricht zu planen und umzusetzen ist. Auch das Reflektieren und Evaluieren eigener Unterrichtstätigkeiten zählt zu den Schritten am Weg zur Entwicklung ihrer Professionalität: „Mit der Grundidee, dass Lernende Wissen und Kenntnisse durch eigene Forschungsaktivitäten selbst generieren, sollen sie zu Gestalterinnen und Gestaltern ihrer eigenen Lernprozesse werden. [...] Zielvorstellung, vor allem in der akademischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ist ein ‚forschender Habitus‘ von Lehrpersonen und damit ein kontinuierliches Hinterfragen und Prüfen der eigenen Professionalität“ (Huber 2019, 9).

4. Forschender Unterricht

Themen aus den Naturwissenschaften sind Grundlagen, um die Lebenswelt des Menschen besser verstehen zu lernen. Aufgrund dieser Tatsache sollten diese Inhalte im Sachunterricht einen wichtigen Platz einnehmen. Pädagogisches Handeln bedeutet einerseits die Bereitstellung erlernbaren Wissens, andererseits aber sollen die Lernenden darin unterstützt werden, auch fachspezifische Verfahren kennen und anwenden zu lernen. Auf diese Weise können sie eine kritisch denkende Sichtweise und ein Urteilsvermögen, z. B. für globale Probleme, erlangen. Die – meist erkennbare – natürliche Neugier von Grundschulkindern ist gleichzeitig Motivation, aktiv Phänomene, die in der Natur auftreten, zu erforschen oder zu entdecken. Dadurch gewinnen sie Einblick in Konzepte, auf denen Naturphänomene beruhen, und können diese verstehen lernen. Ein forschender Unterricht ermöglicht aus Sicht der Autorin neue Erkenntnisse, die Lernende mit ihrem Vorwissen verknüpfen. Die Präkonzepte (dieses Vorwissen) der Schüler*innen sind gleichzeitig von großer Bedeutung für das Gelingen eines forschenden Unterrichts. Bereits historische Vorbilder wie Wygotski und Bruner haben in ihren Theorien den Stand der aktuellen Entwicklung von Lernenden aufgenommen. Ersterer ging

vom Diagnostizieren vorunterrichtlicher Vorstellungen aus. Im Ansatz von Scaffolding nach Bruner steht zwar die Lernprozessbegleitung im Mittelpunkt, die Lehrperson benötigt dazu allerdings Kenntnisse über die Präkonzepte der Schüler*innen (vgl. Möller 2019, 59ff.). Ausgehend vom Vorwissen der Lernenden kann in einem forschenden Unterricht die Förderung von naturwissenschaftlicher Grundbildung, scientific literacy, gelingen. Harlen betont in diesem Zusammenhang sogar die Notwendigkeit, bereits bei Schüler*innen im Grundschulbereich (science in primary schools) den natürlichen „Forschertrieb“ zuzulassen. Sie begründet die frühe Umsetzung von inquiry-based pedagogy mit dem natürlichen menschlichen Bedürfnis, Unbekanntes erforschen zu wollen, und mit dem Interesse, Phänomenen auf die Spur zu kommen (vgl. Harlen 2018, 17ff.). Dabei bezieht sie sich auch auf Aussagen berühmter Wissenschaftler*innen: „The roots of inquiry-based education can be found in the recognition of importance of children having an active role in their learning in the writings of educators such as [...] Dewey (1859-1952) and Montessori (1870-1952), [...] particular relevance for science was noted by those educators advocating the introduction of science into the primary school curriculum in the 1950s and 1960s“ (vgl. Harlen 2013, 10). Im 19. Jahrhundert beschäftigten sich immer mehr Pädagog*innen mit dem allgemeinen Bildungsansatz, der die Neugier der Kinder, ihre Vorstellungskraft und ihren inneren Antrieb zur Interaktion und Nachfrage respektierte. Gleichzeitig konnte sich auch die Förderung naturwissenschaftlicher Bildung in der Primarstufe durchsetzen. Wenn das Ziel im Sachunterricht fächerverbindende und vielperspektivische Wissensvermittlung ist und die methodische Umsetzung sich am Vorgehen des naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozesses orientiert, so fördert das auch bei Lernenden der Primarstufe vernetztes und divergentes Denken, Kreativität, methodische Flexibilität sowie Ausdauer, Kommunikations-, Team-, Durchsetzungsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft (vgl. Bruckermann, Arnold et al. 2017, 11ff.). Basiskonzepte charakterisieren inhaltliche und methodische Strukturen einer Fachdisziplin. Im Sachunterricht – als ‚besonderes‘ Fach – wird versucht, mittels zentraler fachlicher Konzepte eine Brücke zwischen Kindorientierung und Wissenschaftsorientierung herzustellen (vgl. Hartinger & Lange-Schubert 2019, 6ff.).

5. Zentrale fachliche Konzepte im Sachunterricht

Besonders im naturwissenschaftlichen Kompetenzbereich, der unter dem Aspekt der Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung beschrieben wird, sollen Inhalte geboten werden, die das Verhältnis von Menschen in ihrer belebten und unbelebten Natur aufzeigen. Das Erforschen von zentralen fachlichen Konzepten führt bei Schüler*innen im Laufe eines stetigen individuellen Lernprozesses und in Abhängigkeit des jeweiligen Themenfeldes zu zentralen fachlichen Einsichten.

Zentrale fachliche Konzepte (zfk) werden nach Greiner und Kühberger als Aspekte des Wissens zu fachspezifischen Phänomenen, als Regeln und Gesetzmäßigkeiten, die sich in verschiedenen Inhalten wiederfinden, beschrieben (vgl. Greiner & Kühberger 2019, 13ff.). Fachwissen wird mit zentralen fachlichen Konzepten strukturiert und transferfähig, systematisch und kumulativ aufgebaut. Sie helfen, fachliche Inhalte zu vernetzen. Auch die Bezeichnung ‚übergeordnete Konzepte‘ kann als Synonym für zfk verstanden werden. Diese Konzepte werden im Sachunterricht integriert, um konzeptuelles Denken und ein Verstehen von Zusammenhängen zu fördern (Jarau, Nowak et al. 2021, 678ff.). Die Einsicht in Konzepte kann sich auf einen Kompetenzbereich (siehe Kapitel 2) beziehen, aber auch mit mehreren Bereichen in Verbindung stehen. Je nach Themenfeld, den Fragen der Kinder und den möglichen zentralen fachlichen Einsichten werden verschiedene Kompetenzbereiche in einem unterschiedlichen Ausmaß angesprochen (siehe auch Kapitel 4). Die Frage inwieweit zentrale fachliche Konzepte auf fachspezifische Basiskonzepte vorbereiten und wie diese bei der Förderung individueller Handlungsfähigkeit von Nutzen sind, ist auch kritisch zu betrachten, zukünftig weiter zu beforschen und unter Expert*innen wiederholt zur Diskussion zu stellen. Denn das Ziel von Bildung, Orientierung trotz rascher gesellschaftlicher Veränderungen in der zukünftigen Lebenswelt zu erlangen, soll auch darin bestehen, vielfältige Behauptungen selbst überprüfen und dadurch verschiedene Aussagen

einschätzen zu lernen – oder wie es Greiner und Kühberger zum Ausdruck bringen: „Verständige Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben in einer komplexen, volatilen Welt schließt die Fähigkeit ein, differenzierte Einschätzungen gegenüber Wissensbehauptungen und Wahrheitsansprüchen und deren medialen Darstellungen sowie gegenüber Urteilen von Expertinnen oder Experten vorzunehmen“ (Greiner & Kühberger 2019, 18). Der Sachunterricht eignet sich dafür, diese Entwicklung bereits in der Primarstufe anzubahnen.

In der folgenden Abbildung werden Kompetenzbereiche und Konzepte gemeinsam mit einigen zentralen fachlichen Einsichten an einem Themenfeld dargestellt. (Lehner-Simonis 2021).

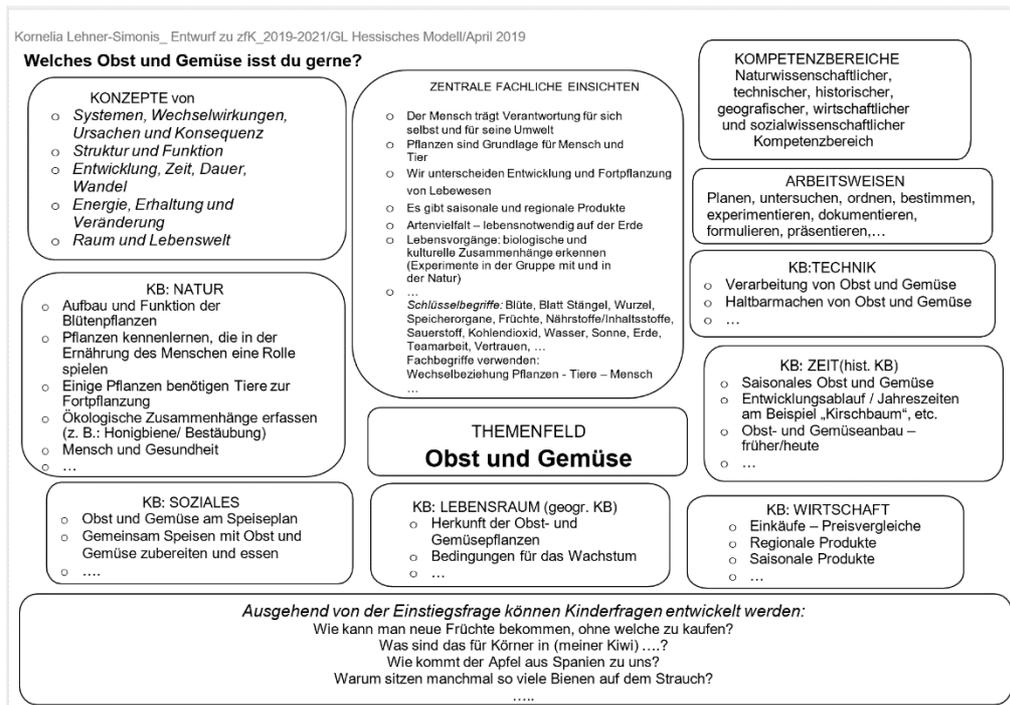


Abb. 1: K. Lehner-Simonis (2021). Planungsentwurf zur Kompetenzförderung im Sachunterricht anhand des Themenfeldes „Gesunde Ernährung/Obst und Gemüse“

Der Entwurf zeigt an einem exemplarischen Beispiel, wie forschender Unterricht zentrale fachliche Einsichten in zentrale fachliche Konzepte ermöglicht. Er kann als Grundlage für den Austausch mit Sachunterrichtsdidaktiker*innen oder als Arbeitspapier zur Verfassung weiterer Themenfelder gesehen werden. Vor allem aber sollen diese Überlegungen Vorgabe sein für einen bildenden Unterricht, in dem Lehrer*innen und Schüler*innen Fragen an die Welt stellen und gemeinsam versuchen, sie zu beantworten (vgl. Lehner-Simonis 2021, 672ff.). Handlungsorientiertes Arbeiten (siehe auch Kapitel 4) ermöglicht bereits jungen Kindern, ihre ‚eigenen‘ Fragen stellen zu lernen. Ein forschender Unterricht bietet die Chance, ausgehend von den Vorstellungen der Lernenden, wichtige Zukunftsfragen zu Themen im Zusammenhang mit Bildung für nachhaltige Entwicklung, aber auch mit Bildungsgerechtigkeit zu artikulieren. Denn bildender Unterricht geht nach Ramseger „nicht von ‚Aufgaben‘ aus, die im Unterricht anhand eines Lehrbuchs oder mithilfe von Arbeitsblättern abgearbeitet werden können, sondern von Fragen an die Welt. Es ist der Auftrag der Lehrkräfte, solche Fragen von Seiten der Kinder aufzunehmen oder ihnen die Welt durch geeignete Impulse ‚fragwürdig‘ zu machen, damit diese selber handelnd und denkend eine Antwort finden können“ (Ramseger 2020, 18).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: K. Lehner-Simonis (2021). Planungsentwurf zur Kompetenzförderung im Sachunterricht anhand des Themenfeldes „Gesunde Ernährung/Obst und Gemüse“

Literaturverzeichnis:

- Bruckermann, T., Arnold, J. et al. (2017). Forschendes Lernen in der Biologie. In: Bruckermann, T., Schlüter, K. et al. (Hrsg.). *Forschendes Lernen im Experimentalpraktikum Biologie: Eine praktische Anleitung für die Lehramtsausbildung*. (S. 11-26). Wiesbaden: Springer.
- Fadel, Ch., Bialik, M. et al. (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung*. Hamburg: ZLL21.
- Fridrich, C. & Paulinger, G. (2012). Unterrichtsstile im Sach- und Mathematikunterricht an Wiener Schulen. In: Fridrich, C., Grössnig, H. et al. (Hrsg.). *Forschungsperspektiven 3*. (S. 119-138). Wien: LIT.
- Greiner, U., Kühberger, Ch. et al. (2019). *Reflexive Grundbildung bis zum Ende der Schulpflicht: Konzepte und Prozeduren im Fach*. Münster: Waxmann.
- Harlen, W. (2013). *Inquiry-based learning in science and mathematics*. Abrufbar unter: <https://pasithee.library.upatras.gr/review/article/view/2042> (12.10.2021).
- Harlen, W. (2018). *The Teaching in Primary Schools*. New York: Routledge.
- Harteringer, A. & Lange-Schubert, K. (2019). Grundlagen zur Didaktik. Geschichte und Konzeption des Fachs. In: Harteringer, A. & Lange-Schubert, K. (Hrsg.). *Sachunterricht-Didaktik für die Grundschule*. (S. 6-37). Berlin: Cornelsen.
- Huber, L. (2019). „Forschende Haltung“ und Reflexion: Forschendes Lernen als Thema, Ziel und Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Knörzer, M., Förster, L. et al. (Hrsg.). *Forschendes Lernen im Sachunterricht*. (S. 19-38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jarau, St., Nowak, E. et al. (2021). Naturwissenschaftliche Grundbildung und zentrale fachliche Konzepte im Sachunterricht. In: Braun, H. & Beer, R. (Hrsg.). *Erziehung und Unterricht 2021(7+8)*. (S. 678-685). Wien: ÖBV.
- Klafki, W. (1992). Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, R., Köhnlein, W. et al. (Hrsg.). *Brennpunkte des Sachunterrichts*. (S. 10-31). Kiel: Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. (GDSU).
- Köhnlein, W. (2011). Die Bildungsaufgaben des Sachunterrichts und der genetische Zugriff auf die Welt. In: GDSU – Journal. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V., März 2011, Heft 1, S. 7-20. Kerncurricula und Lehrpläne. Abrufbar unter: <https://kultusministerium.hessen.de/Unterricht/Kerncurricula-und-Lehrplaene/Kerncurricula/Kerncurricula-Primarstufe> (20.09.2021).
- Lange, K., Kleickmann, T. et al. (2012). Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften und multiple Ziele im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15*, S. 55-75. doi 10.1007/s11618-012-0258-z.
- Lehner-Simonis, K. (2019). Kinder als Naturforscher – KaN. Ein Konzept für die Lernwerkstattarbeit. In: Baar, R., Feindt, A. & Trostmann, S. (Hrsg.). *Lernen und Studieren in Lernwerkstätten*. (S. 167-172). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lehner-Simonis, K. (2021). Zentrale fachliche Konzepte – Entwicklung, Struktur und Funktion. In: Braun, H. & Beer, R. (Hrsg.). *Erziehung und Unterricht 2021(7+8)*. (S. 672-677). Wien: ÖBV.
- Möller, K. (2019). Lernen von Naturwissenschaft heißt: Vorstellungen verändern. In: Labudde, P. & Metzger, S. (Hrsg.). *Fachdidaktik Naturwissenschaft. 1.-9. Schuljahr, 3. überarbeitete Auflage*. (S. 59-74). Bern: Haupt.
- Ramseger, J. (2020). Lernen als Selbstaneignung der Welt. In: Hecker, U., Lassek, M. & Ramseger, J. (Hrsg.). *Kinder lernen Zukunft – Über die Fächer hinaus: Prinzipien und Perspektiven*. Grundschulverband, Band 151. (S. 10-22). Felsberg: Strube.
- Schmidt-Hönig, K., Nowy-Rummel, S. et al. (2021). Paradigmenwechsel im Sachunterricht – der neue Lehrplan für die Primarstufe. In: Braun, H. & Beer, R. (Hrsg.). *Erziehung und Unterricht 2021(7+8)*. (S. 569-577). Wien: ÖBV.
- Wiesner, Ch., Schreiner, C. et al. (2017). *Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht*. Wien. In: *BIFIE-Journal 1/2017*. Abrufbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bifie-journal> (20.10.2021).

Mag. Kornelia Lehner-Simonis: Professorin an der Pädagogischen Hochschule Wien; Lehr- und Forschungstätigkeit in den Bereichen Fachdidaktik Sachunterricht und Naturwissenschaften; Mitglied der Fachdidaktik für Sachunterricht in Österreich.
kornelia.lehner-simonis@phwien.ac.at

Entrepreneurship Education – Überfachliches Thema im neuen Lehrplan

Susanne Eichhorn, Irene Erlacher

1. Einleitung

Der neue Lehrplan der Volksschule wird ab dem Schuljahr 2023/24 nach Kompetenzen ausgerichtet. Als überfachliches Thema wird erstmals die Kompetenz „Entrepreneurship Education“ verankert sein. Der Begriff „Entrepreneurship Education“ mag vielen unbekannt sein, da dieser Bereich bisher fast ausschließlich an wirtschaftlichen Schulen und Universitäten gelehrt wurde. Es geht bei der Einführung nicht um den Begriff „Entrepreneurship“ im Sinne des Unternehmergeists per se, sondern um ein besonderes Gedankengut, das den Schüler*innen unternehmerisches Denken bei der Entwicklung und Umsetzung ihrer eigenen Ideen helfen soll. Notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie Kreativität, Innovation und das Erkennen von Chancen sollen dabei gefördert werden. Ziel dieses Artikels ist die Auseinandersetzung mit den Inhalten, den zu erwartenden Kompetenzen und die Klärung der Frage, welchen Mehrwert Volksschüler*innen durch die Vermittlung von Entrepreneurship Education haben werden.

2. Begriffsklärung

Das Wort „Entrepreneurship“ hat französische Wurzeln und leitet sich vom Verb „entreprendre“ ab, was sich mit „in Angriff nehmen“ übersetzen lässt. Als wirtschaftlicher Begriff wird er erstmals von dem Nationalökonom Joseph Schumpeter verwendet. Er bezeichnet Entrepreneure als „individuals who exploit market opportunity through technical and/or organizational innovation“ (vgl. Osman 2011, 146). Es geht darum, dass Unternehmer*innen Werte schaffen und Entrepreneure als die wichtigsten Triebkräfte der wirtschaftlichen und sozialen Dynamik einer Gesellschaft zu sehen sind, da sie neue Ideen entwickeln und umsetzen (vgl. Schumpeter 1911, 89). Entrepreneure werden im deutschen Sprachraum als Unternehmer*innen bezeichnet und es wird davon ausgegangen, dass die Unternehmer*innen an der Spitze eines Unternehmens stehen und dieses führen (vgl. Schaller 2001). Folgende Attribute zeichnen dabei Entrepreneur*innen aus: Kreativität, Innovation, Unternehmensgestaltung und nachhaltige Dynamik (vgl. ebd., 12). Lindner und Hueber (2017) ergänzen diese durch selbstständiges Denken und verantwortungsvolles Handeln. Entrepreneurship befähigt Menschen sowohl in Arbeitsbereichen als auch im täglichen Leben, Ideen in die Tat umzusetzen (vgl. Egger 2009, 156).

In der europäischen Union wird die Bedeutung von Entrepreneurship hervorgehoben. Sie beschreibt den Unternehmergeist als eine Kompetenz, die allen EU-Bürger*innen sowohl bei ihrer beruflichen als auch ihrer privaten Entwicklung zugutekommt. Die Förderung des unternehmerischen Denkens als Schlüsselkompetenz in der Bildung soll dabei anregen, Eigeninitiative zu ergreifen, innovative Lösungen für die Probleme der Gesellschaft zu formulieren und Produkte mit sozioökonomischem Mehrwert zu entwerfen (Europäische Kommission 2018).

3. Was bedeutet dies für den Bildungssektor?

Die Basis für eine lebendige Gesellschaft sind selbstständiges Denken und verantwortungsvolles Handeln. Die Wurzeln dafür liegen in der Kindheit und können durch Erziehung und Bildung beeinflusst

werden. Schöpferische und innovative Menschen (Entrepreneur*innen) bringen und halten Wirtschaft und Gesellschaft in Schwung. Ohne Menschen, die Ideen aktiv umsetzen, lebten wir heute in einer anderen Realität, es gäbe keine Kunst, keine Schulen, keine Autos und keine Medikamente. Jede Generation hat neue Herausforderungen, für die sie ihre Talente nutzt, um Ideen und Werte zu entwickeln. Das Ziel von Entrepreneurship Education ist, dass Menschen lernen, aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben (vgl. Lindner & Hueber 2017, 237).

Entrepreneurship Education ist einerseits eine Kompetenz und andererseits ein Lernprozess, durch den Wissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten (Haltungen und Denkweisen) vermittelt werden, welche die Lernenden dabei unterstützen, eigene Ideen zu entwickeln und umzusetzen (vgl. ebd., 238). Dafür benötigt es erlernbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Schubert als „skills“ bezeichnet werden. Er unterscheidet zwischen „technical skills“, also kaufmännischem Wissen, „human skills“, sozialen Fertigkeiten, und „conceptual skills“, den analytischen, planerischen, strategischen und kreativen Denkfähigkeiten (vgl. Schubert 1997, 7).

Nicht alle Pädagog*innen stehen der Einführung von Entrepreneurship Education positiv gegenüber. Im Zentrum der Kritik steht, dass es dabei nicht vorrangig um Ziele der Mündigkeit und Emanzipation in der Tradition der Aufklärung geht, sondern vorrangig wirtschaftlichen Interessen dienen soll (vgl. Borkmann & Bartsch 2014, 4). Allgemein wird vor zu großem Einfluss von Wirtschaft in der Schule gewarnt: „Unter Ökonomisierung wird oft das Einführen von ökonomischen Logiken und Kriterien in das Bildungswesen verstanden. Demnach führen wirtschaftliche Interessen dazu, Bereiche der öffentlichen Daseinsvorsorge privater Gewinnerwirtschaftung zugänglich zu machen“ (Krautz 2019, 9). In einem Gutachten für bessere ökonomische Bildung wird kritisiert, dass ökonomische Bildung nach Art der Wirtschaftsverbände die Erziehung zum Denken und Handeln als kühl kalkulierender *homo oeconomicus* in allen Lebensbereichen favorisiert (vgl. Hedtke, Famulla et al. 2010, 3). Bildung soll Menschen nicht in Schubladen pressen, sondern ihre innere, geistige Lebenskraft wecken (vgl. Konrad 2010, 41). Nach Wilhelm von Humboldt soll Bildung das Ziel haben, die Persönlichkeit im Sinne einer Individualität und nicht im Sinne einer Gleichförmigkeit zu entwickeln. Es steckt darin die Warnung vor einer einseitigen Bildung für die Berufs- und Arbeitswelt (vgl. ebd., 40).

4. Entrepreneurship als überfachliche Kompetenz

Entrepreneurship Education wird im Lehrplan als überfachliches Thema eingeführt. Die Europäische Union definiert sie, basierend auf den Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, als eigene Kompetenz (vgl. Europäische Kommission 2005, 10).

Somit wird Entrepreneurship Education zu einer überfachlichen Kompetenz. Laut BMBWF (vormals BMUKK) haben Kompetenzen zum Ziel, die Schule mit dem „Leben“ innerhalb und außerhalb der Schule zu verbinden. Schüler*innen sollen dabei Kompetenzen vermittelt werden, die für ihre persönliche Entwicklung und Lebensführung von Bedeutung sind und sie dafür vorbereiten und befähigen, mit anderen in der Gesellschaft, aber auch mit den Medien, mit der Natur, mit Wirtschaft, Arbeit und Beruf umzugehen (vgl. BMUKK 2012b). Dadurch erwerben Lernende Kompetenzen, die einerseits unterrichts-fachspezifische Anforderungen unterstützen und erweitern und andererseits bedeutsame individuelle bzw. gesellschaftliche Aufgaben und Anliegen im Blickpunkt haben (vgl. Weigelhofer 2013, 1).

Als überfachliche Kompetenz soll die Umsetzung von Entrepreneurship Education nachhaltig über alle Schulstufen hinweg erfolgen. Durch den passenden Rahmen und das Unterrichtssetting sollen Schüler*innen ermutigt werden, Ideen zu generieren und diese auch zu verwirklichen (vgl. Pröbstl 2017, 638).

5. Entrepreneurship Education im neuen Lehrplan

Wie die Implementierung in der Praxis aussehen könnte, dem widmet sich der Verein IFTE (Initiative for Teaching Entrepreneurship) seit dem Jahre 2000. Im Auftrag des österreichischen Bildungsministeriums wurde das Projekt „Youth Start Entrepreneurial Challenges“ mit den Programmen „Jedes Kind stärken“ und „Jugend stärken“ entwickelt.

Unter Mitwirkung von Eva Jambor, Mitarbeiterin beim IFTE und Leiterin des Projekts „Youth Start“, wurden Schwerpunkte und Kompetenzziele im Auftrag des Bundesministeriums für den Lehrplan festgelegt. Im September 2021 stand sie uns für ein Interview zum Thema „Entrepreneurship Education im neuen Lehrplan“ zur Verfügung.

Zur Frage nach den Schwerpunkten und Kompetenzzielen erhielten wir folgende Antworten: Unter Schwerpunkte fallen eigene Ideen entwickeln und umsetzen, selbst Werte schaffen und Wertschöpfungsketten analysieren, sich selbst als Teil der Wirtschaft und Gesellschaft zu begreifen, die eigene Rolle in Wirtschaftskreisläufen erkennen, Preise einschätzen und Preis von Wert unterscheiden können. Folgende Kompetenzziele wurden formuliert:

- Die eigenen Stärken nutzen, sich eigenständig Ziele setzen und zuversichtlich und konsequent verfolgen
- Chancen erkennen und kreative Ideen und Lösungsmöglichkeiten entwickeln
- Verantwortung übernehmen und Aufgaben allein oder im Team zu Ende führen, auch wenn „Probleme auftauchen“
- Gefühle und Bedürfnisse (eigene und die anderer) erkennen und achtsam und einfühlsam damit umgehen
- Sich als aktiver Teil des Wirtschaftskreislaufs begreifen und selbst Werte schaffen

Eva Jambor stellt folgende Kernaussage in den Mittelpunkt unseres Interviews: „In der Schule soll eine Haltung und die Förderung von Unternehmergeist vermittelt werden. Wir alle brauchen diesen Unternehmergeist und Selbstvertrauen, damit wir unser Leben in die Hand nehmen und ein gelingendes Leben führen können. Viele Lehrpersonen arbeiten auch jetzt schon daran, die Kinder in der Persönlichkeitsentwicklung und in einer sozialen Verantwortung zu fördern – Entrepreneurship Education bietet dafür einen Rahmen und vielleicht nur eine „neue Überschrift“ für etwas, was ohnehin schon gemacht wird und unser Ziel als Pädagog*innen sein sollte. Zusammengefasst: Kinder sollen zu Unternehmer*innen ihres eigenen Lebens werden!“ (Jambor 2021)

6. Wie kann nun eine konkrete Umsetzung von Entrepreneurship Education im Schulalltag aussehen?

Viele Materialien, Videos und Projektaktivitäten wurden im Zuge des Projekts „Youth Start Entrepreneurial Challenges“ im Zeitraum von 2015 bis 2018 entwickelt. Dabei arbeiteten Bildungsbehörden aus Österreich, Luxemburg, Portugal und Slowenien eng zusammen. Ziel des Programms war die Entwicklung eines innovativen und skalierbaren Entrepreneurship-Programms von der Primarstufe bis zur zweiten Sekundarstufe (Youth Start 2021).

Die Wirksamkeit des Programms wurde wissenschaftlich beforscht. 30.000 Jugendliche waren in Versuchs- und Kontrollgruppen daran beteiligt. Dabei wurde eine signifikante Steigerung der Entrepreneurship-Kompetenzen bei jenen Kindern und Jugendlichen festgestellt, die mit dem Programm gearbeitet hatten (ebd.). Durch Gegenüberstellung von Befragungen von Direktor*innen und Lehrpersonen zu Beginn und am Ende des Projekts wurde untersucht, welcher Mehrwert für Schule, Lehrpersonen und Schüler*innen entstanden ist. Folgende positiven Effekte ergeben sich für

Schüler*innen: Stärkung des Selbstwertgefühls, des Selbstvertrauens und der Selbstachtung, der Glaube an eigene Ideen, die Förderung von Teamarbeit, Kreativität und vernetztem Denken, die Verbesserung der Klassengemeinschaft und der Umgang miteinander, die Weiterentwicklung des Wortschatzes (auch bei Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch) und vertiefte Einsichten in ökonomische Themen (GGSK 2018, 4).

Auch für Lehrpersonen wurde ein Mehrwert durch das Programm festgestellt: Veränderung der Wahrnehmung ihrer Schüler*innen (größeres Vertrauen in die persönlichen Stärken der Schüler*innen, Wahrnehmung von Engagement und Freude beim selbstständigen Arbeiten), verstärkte Zusammenarbeit mit Kolleg*innen, Verstärkung der Empathie in der Kommunikation, innovative Ideen für den Unterricht und neuer Zugang zur Umsetzung von ökonomischen Themen (GGSK 2018, 4). Ein frühzeitiges Ansetzen des Programms Entrepreneurship Education in der Primarstufe wird in Expertengesprächen als wichtig erachtet. Es bedarf der Schaffung der Voraussetzungen, um eine Vielzahl an notwendigen entrepreneurship-relevanten Kompetenzen bei den Schüler*innen aufbauen zu können. Diese Kompetenzen wären Lernmotivation, Neugierde, Experimentierfreude und viele andere mehr (BDO 2019, 69f.).

Das entwickelte „Entrepreneurial Challenges Programm“ soll selbstgesteuertes Lernen anleiten und eine flexible Grundlage für experimentellen Entrepreneurship-Unterricht von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II anbieten. Es basiert auf kleinen und großen Herausforderungen (= „Challenges“), die modular in bestehende Lehrpläne eingebettet werden können (vgl. Lindner & Hueber 2017, 239).

Für den Volksschulbereich stehen zu jeder Challenge Arbeitsmaterialien für Schüler*innen und Methodenhinweise für Lehrer*innen zur Verfügung. Durch den Einsatz von Selbsteinschätzungs- und Reflexionsbögen sollen die Kinder lernen, sich selbst einzuschätzen, sich Ziele zu setzen und das Gelernte in den Alltag zu integrieren.

Ab der 1. Schulstufe		
Challenge-Familie	Challenge	Unterrichtseinheiten
Be A YES Challenge	Achte auf das, was dir gut tut.	4 Schuljahre (inkl. Stärkenschatzsuche im Lehrer*innen-Handbuch)
Ab der 2. Schulstufe		
Challenge-Familie	Challenge	Unterrichtseinheiten
Empathy Challenge	Meine Gefühle, deine Gefühle – Giraffensprache	mind. 10 UE – 1 Schuljahr (kann auch ab der 1. Schulstufe eingesetzt werden)
Idea Challenge	Idee ins Rollen bringen	3-5 UE
Trash Value Challenge	„Aus Alt macht Wert“ – Objekte aus Abfall	2-8 UE (+ Teilnahme an „Trash Value Festival“)
Ab der 3. Schulstufe		
Challenge-Familie	Challenge	Unterrichtseinheiten
Storytelling Challenge	Geschichten-Schloss	je nach Wunsch 4 UE bis Jahresprojekt
My Personal Challenge	Mein Preis- und Wertgefühl entwickeln	4 UE
Perspectives Challenge	20 Euro auf der Spur	5 UE
My Community Challenge	Gemeinsam Probleme lösen	5 UE (+ Teilnahme an WILMA-Erfinder*innen-Werkstatt)
Ab der 4. Schulstufe		
Challenge-Familie	Challenge	Unterrichtseinheiten
Idea Challenge	Wir schaffen Wert	2-3 UE

Lemonade Stand Challenge	Verkaufen macht Spaß	Mind. 7 UE (+ Teilnahme am „Markttag“)
Debate Challenge	Miteinander philosophieren	Mind. 5 UE
Volunteer Challenge	Sich freiwillig engagieren	Mind. 7 UE (inkl. Freiwilligen-Aktion der Klasse)
Extreme Challenge	In kleinen Schritten zu einem großen Ziel	3 UE (inkl. „Zirkusvorstellung“; wenn sie außerhalb der Schule stattfindet, entsprechend mehr)

Tab 1: Überblick über die Challenges für die Volksschule (www.jedeskindstärken.at)

Die Challenges basieren auf dem Trio-Modell, welches die drei Bereiche Core Entrepreneurial Education, Entrepreneurial Culture und Entrepreneurial Civic Education umfasst. Core Entrepreneurial Education stellt die Sachkompetenz, Ideen zu erkennen und umzusetzen, in den Mittelpunkt. Entrepreneurial Culture bedeutet die Förderung der Selbstkompetenz. Dabei wird eine Kultur der Offenheit für Neuerungen, der Empathie, der Teamfähigkeit, der Kreativität, der Risikobereitschaft und des Risikobewusstseins geschult. Entrepreneurial Civic Education zielt auf die Stärkung der Sozialkompetenz als Staatsbürger*in ab. Dabei werden Demokratiebewusstsein, Selbstreflexion, die Fähigkeit, eine eigene Meinung zu äußern sowie Verantwortung für sich, andere und die Umwelt übernehmen zu können, geschult (vgl. Aff & Lindner 2015, 83f.).

Begleitend zum Einsatz der Challenges in Schulen gibt es drei vertiefende Projektaktivitäten für Volksschulkinder, die in Kooperation mit außerschulischen Partnern, wie dem Kindermuseum ZOOM, der Wirtschaftsuniversität Wien, Studierenden der Universität Wien oder Handelsakademien in Wien und Salzburg, durchgeführt werden.

Das IFTE bietet zwei Projekte an, wo Entrepreneurship Education mit Nachhaltigkeit verbunden werden. Beim „Trash Value Festival“ werden unter dem Motto „Wir haben nur diesen einen Planeten – gehen wir verantwortungsvoll mit ihm um“ Ideen von Kindern und Jugendlichen entwickelt, die sie innerhalb der Schule und zu Hause umsetzen wollen. Sie präsentieren diese am Tag des Festivals im Zoom Kindermuseum (IFTE Trashvalue 2021). In der Erfinder*innen-Werkstatt der WILMA (Wir Lernen durch MACHen) stehen die 17 Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals) der UNO im Zentrum. In einer Kooperation zwischen Studierenden der Uni Wien oder Schüler*innen von Salzburger Handelsakademien lernen Volksschulkinder zwei bis drei der insgesamt 17 Nachhaltigkeitsziele an einem Vormittag kennen und entwickeln Ideen zur Lösung dieser globalen Probleme. Die Exponate werden an den Schulen ausgestellt (IFTE Wilma 2021).

Der „Markttag“ ist ein Programm zum Erwerb von Leadership- und Entrepreneurship-Kompetenzen. Das Kernstück ist die „Lemonade Stand Challenge“ („Verkaufen macht Spaß“) aus dem Programm „Jedes Kind stärken“. Im Rahmen des Projekts planen und organisieren die Kinder einen Verkaufsstand, an dem selbst hergestellte Gegenstände oder innovative Dienstleistungen angeboten werden (IFTE Markttag 2021).

Abschließend kommen wir nach der Auseinandersetzung mit dem Thema Entrepreneurship Education zu folgendem Schluss. Ökonomische Interessen sollten nicht vor allgemeine Bildungsziele gestellt werden. Dahingehend dürfen kritische Stimmen nicht außer Acht gelassen werden. Wir sehen jedoch durch die Einführung dieser überfachlichen Kompetenz einen Mehrwert für die Schüler*innen der österreichischen Volksschule. Viele persönlichkeitsbildenden Komponenten werden durch diese neue Kompetenz gefördert. Dazu gehören die Entwicklung von kreativen Ideen, das Erkennen seiner Stärken und Gefühle, das Ergreifen von Chancen und das Setzen von eigenen Zielen. Weiters soll das Übernehmen von Verantwortung durch die Entwicklung eigener Produkte und Ideen gelehrt werden. Es geht also nicht um das Unternehmertum per se, sondern so wie es Eva Jambor in dem Interview

formuliert hat: „Kinder sollen zu Unternehmer*innen ihres eigenen Lebens werden!“ (Jambor 2021)

Tabellenverzeichnis

Tab 1: Überblick über die Challenges für die Volksschule (www.jedeskindstärken.at)

Literaturverzeichnis

- Aff, J. & Lindner, J. (2005). Entrepreneurship Education zwischen „small and big ideas“ – Markierungen einer Entrepreneurship Education an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. In: Aff, J. & Hahn, A. (Hrsg.). Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. (S. 83-138). Innsbruck: Studien Verlag.
- BDO (2019). Studie im Auftrag des Rates für Forschung und Technologieentwicklung. Entrepreneurship-fördernde Kompetenzen im österreichischen Bildungssystem. Abrufbar unter: https://www.rat-fte.at/files/rat-fte-pdf/publikationen/2019/190627_Studie%20Entrepreneurship%20oesterr.%20Bildungssystem.pdf (04.02.2022).
- Braukmann, U. & Bartsch, D. (2014). Entrepreneurship Education im Spannungsfeld interessenspolitischer Instrumentalisierung und bildungstheoretischer Legitimität. In: Berufsbildung, 147, Band 3/2014, S. 3-6.
- Denknetz (2018). Jahrbuch. Abrufbar unter: http://www.denknetz.ch/wp-content/uploads/2019/03/4_Innere_aeuessere_%C3%96konomisierung_in_der_Bildung.pdf (18.12.2021).
- Egger, R. (2009). Die Bedeutung und die Konsequenzen des Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmens für die Entwicklung der Volkshochschule. Lern- und Bildungsforschung, Band 3. Graz: Universität Graz.
- Eroglu, O. (2011). Entrepreneurship, National Culture and Turkey. In: International Journal of Business and Social Science, Vol. 2, No. 16.
- Europäische Kommission (2018). Unternehmerische Kompetenz in der Bildung. Abrufbar unter: <https://education.ec.europa.eu/de/unternehmerische-kompetenz-in-der-bildung> (04.02.2022).
- GGSK (2018). Qualitative Beforschung des Programms „Youth Start Entrepreneurial Challenges“ an Volksschulen (A1) und den neuen Mittelschulen (A2) in Österreich (2015-2018). Abrufbar unter: https://www.ggsk.at/wp-content/uploads/2021/07/Youth-Start-Forschungsbericht_VS_AT.pdf (01.02.2021).
- Hedtke, R., Famulla, G. et. al. (2010). Für eine bessere ökonomische Bildung! Bielefeld: Iböb Expertise.
- Hekman, B. & Wieland, C. (2008). Heute Schüler, morgen Unternehmer? Gütersloh: Bertelsmann.
- IFTE Markttag (2021). Abrufbar unter: <https://www.ifte.at/fotos/19/matching> (04.02.2022).
- IFTE Trashvalue (2021). Abrufbar unter: <https://www.ifte.at/trashvalue> (21.10.2021).
- IFTE Wilma (2021). Abrufbar unter: <https://www.ifte.at/fotos/18/wilma> (05.02.2022).
- Konrad, F. (2010). Wilhelm von Humboldt. Göttingen: Haupt.
- Krautz, J. (2019). Ökonomisierung als Steuerung von Schule, Bildung und Demokratie. Phänomene, Systematik, Alternativen. In: Scheidl, G. & Schopf, H. (Hrsg.). Ökonomisierung und Digitalisierung. (S. 9-42). Wien: Erhard Löcker.
- Lindner, J. & Hueber, S. (2017). Entrepreneurship Education für Volksschüler*innen. In: Erziehung und Unterricht, Band 3-4/2017, S. 237-244.
- Pröbstl, G. (2021). Entrepreneurship beginnt im Kopf. In: Erziehung und Unterricht, Band 7-8/2021, S. 638-643.
- Schaller, A. (2001). Entrepreneurship oder wie man ein Unternehmen denken muss. In: Blum, U. (Hrsg.). Entrepreneurship und Unternehmertum. Denkstrukturen für eine neue Zeit. Wiesbaden: Gabler.
- Schumpeter, J (1911, Reprint 1934). The theory of economic development. Cambridge: Harvard Business Press.
- Stock, M. (2014). Entrepreneurship Education im Spiegel der Zeit. In: Berufsbildung 147, Band 3/2014, S. 2.
- Weigelhofer, H. (2013). Die Kompetenzlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Abrufbar unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a3f968fb-0cac-4fcc-b4ca-a4a7d67845b1/kl_weiglhofer_25649.pdf (18.12.2021).
- Youth Start (o. J.). Abrufbar unter: <http://www.youthstart.eu/de/about/> (04.02.2022).

Mag.^a Susanne Eichhorn: Studium zum Lehramt für Volksschule, Studium Pädagogik/Psychologie an der Universität Wien, langjährige Tätigkeit als Volksschullehrerin in Wien und Niederösterreich. Seit 2019 an der PH Wien im Bereich Sachunterrichtsdidaktik. Schulbuchautorin.
susanne.eichhorn@phwien.ac.at

Mag.^a Irene Erlacher: Studium zum Lehramt für Volksschule, Studium der Betriebswirtschaftslehre an der Wirtschaftsuniversität Wien. Seit 1998 Tätigkeit als Volksschullehrerin in Wien. Lehrende an der PH Wien im Bereich Sachunterrichtsdidaktik.
irene.erlacher@phwien.ac.at

Digitales Lernen im Mathematikunterricht bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf

Michelle Müller und Gerald Sagmeister

1. Ausgangslage

Der Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf gibt aufgrund der individuellen Voraussetzungen, die die Kinder mitbringen, lediglich einen sehr losen Rahmen vor. Innerhalb dieses Rahmens werden Pädagog*innen dazu angehalten, den Computer in den Unterricht einzubauen, da dieser Lernmöglichkeiten in unterschiedlichsten Bereichen bieten kann. Unter Bezugnahme auf den Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf soll der Umgang mit Medien vermittelt werden, wobei der Begriff „Medien“, insbesondere im Hinblick auf digitale Medien, nicht näher erläutert wird. Allerdings wird der Computer als Lernmittel erwähnt (vgl. Lehrplan der Sonderschule 1996, 12ff.). Dies kann als Ermutigung für die Sonderschullehrer*innen verstanden werden, E-Learning als unterstützende Form anzubieten. E-Learning beinhaltet alle Lehr- und Lernprozesse, die mit Hilfe von digitalen Medien gelehrt werden (vgl. Henkelmann 2018, 11), und findet laut Kerres (2001) dann statt, wenn „elektronische oder digitale Medien für die Präsentation und Distribution von Lernmaterialien und oder zur Unterstützung zwischenmenschlicher Kommunikation zum Einsatz kommen.“ (Kerres 2001, 1) Die damit einhergehenden unmittelbaren Erlebnisse mit digitalen Medien können Einfluss auf die Entwicklung und das Lernen der Schüler*innen haben (vgl. Fischer & Paul 2020, 1) und bieten darüber hinaus den Vorteil, unabhängig von Zeit und Ort genutzt werden zu können. Text, Bild und Videonutzung werden in einem Gerät zusammengeführt (vgl. Schiefele 2018, 311). Zudem kann bei der Nutzung digitaler Medien durch Verbildlichung und Veranschaulichung ein Abbild der realen Welt nacherlebt werden (vgl. Reber 2018, 308).

Die Teilhabe von Menschen mit Behinderung wird durch die zunehmende Technisierung der Gesellschaft und die damit entstandene Ungleichheit im digitalen Raum erschwert (vgl. Najemnik & Zorn 2016, 1087). Umso wichtiger erscheint es daher, dass Lehrer*innen „Geräte und damit Zugänge zu technisch vermittelter Kommunikation bereitstellen [und] sie im pädagogischen Alltag einsetzen.“ (ebd., 1089). Es geht nicht um das Beseitigen von Barrieren, sondern darum, neue Möglichkeiten zu schaffen (vgl. Reber & Luginbühl 2016, 14).

2. Untersuchung

In der untersuchten Schulklasse wurden vier Kinder mit erhöhtem Förderbedarf unterrichtet. Es wurden drei mathematische Inhalte sowohl in analoger als auch in digitaler Form dargeboten. Herausgefunden werden sollte, welche Auswirkungen der Einsatz von E-Learning-Tools bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf beim Erlernen dieser Kulturtechnik hat. Dabei wurde beobachtet, ob der Einsatz von E-Learning-Tools einerseits die Lernmotivation und andererseits den Lernerfolg beeinflusst. Es wurde zusätzlich untersucht, ob es möglich ist, die Motivation von Kindern mit besonderen Bedürfnissen zu steigern und/oder länger aufrechtzuerhalten, wenn das Lernen auf einer Lernplattform erfolgt. Zudem wurden die Lernfortschritte sowohl bei digitalen als auch bei analogen Unterrichtsformen beobachtet und interpretiert. Dieser Vergleich wurde anhand dreier mathematischer Inhalte vorgenommen: „Vergleichen und Errechnen von Mengen“, „Stellenwerte“ und „Geometrische Formen“.

2.1 Vergleichen und Errechnen von Mengen

Die Anzahlermittlung von Mengen kann nach Padberg (2015, 185ff.) entweder durch Zählen oder durch paarweise Zuordnung erfolgen. Beim Zählen als Zugangsweg der Anzahlermittlung muss die Zahlwortreihe (Hasemann & Gasteiger 2020, 22; Kaufmann 2010, 157) beherrscht werden, das bedeutet das Verstehen und die entsprechende Ausführung der Prinzipien, „wie gezählt wird“ (Eins-zu-eins-Zuordnung, stabile Abfolge und Kardinalität) und was gezählt wird (Irrelevanz der Abfolge und des Inhalts) (vgl. Landerl & Kaufmann 2013, 63f.). Beim paarweisen Zuordnen bedarf es nur der Eins-zu-Eins-Zuordnung. Die paarweise (bijektive) Zuordnung, bei der keine natürliche Zahlkenntnis vorausgesetzt wird und auch kein Anzahlbegriff notwendig ist (vgl. Benz, Peter-Kopp et. al. 2015, 119), ist sowohl die Basis für das Vergleichen als auch für die Zuordnung von Zahlwörtern zu Mengen (Schneider, Küspert et. al. 2016, 19).

Im Bereich Vergleichen und Errechnen von Mengen führte Müller (2021) vielseitige analoge Unterrichtseinheiten durch. Zur Veranschaulichung von Mengen wurden diverse Gegenstände wie Kastanien, Knöpfe, Murmeln, Einerwürfel, Spielzeug, Legeplättchen, Ketten mit flexiblen Gliedern oder Perlen und vieles mehr verwendet.

Neben rein analogen Unterrichtseinheiten und Medien kamen auch hier passende Lernplattformen und Apps für Übungszwecke zum Einsatz. Beispielsweise wurden vergleichende Mengendarstellungen durch verschiedene Grafiken angeboten. Die Kinder sollten diese nur mehr mit den Vergleichszeichen und dem Gleichheitszeichen ergänzen.

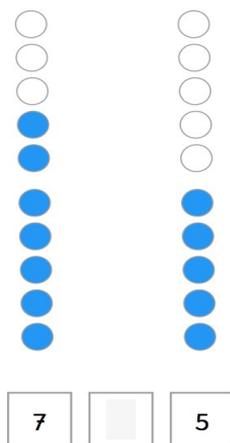


Abb.1: Anton App – Mengen vergleichen in Balken (Solocode 2018f.)

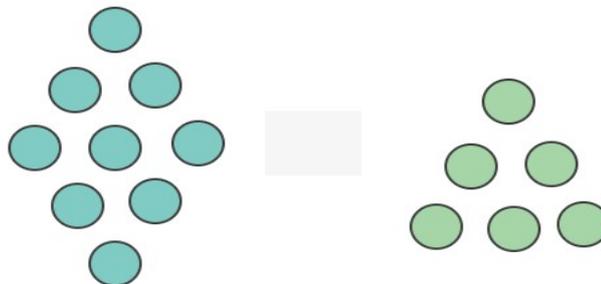


Abb.2: Anton App – Mengen vergleichen mit Kreisen (Solocode 2018f.)

Weitere positive Ergebnisse konnten mit der App „Das Rechentablett“ erzielt werden, welche als einzige App eine Multi-Touch-Technologie integriert hat. Durch sie war es den Kindern möglich, in einer Partnerarbeit gleichzeitig Mengen hinzuzufügen, diese zu verschieben oder neu anzuordnen. Durch Schütteln des Smartphones oder Tablets konnten die Eingaben gelöscht werden.

2.2 Stellenwert

Beim Dezimalsystem handelt es sich um ein Notationsverfahren, das es erlaubt, Zahlen jeder Größe unverwechselbar zu bezeichnen und mit ihnen zu rechnen (vgl. Schulz 2015, 146). Das dezimale Stellenwertsystem erscheint Erwachsenen selbstverständlich, ist aber beim genaueren Hinsehen ein in hohem Maße abstraktes mathematisches System, das erst seit knapp 1400 Jahren existiert (vgl. De Vries 2011, 35). Die Basis des Dezimalsystems ist das Prinzip der „fortgesetzten Bündelung“ (vgl. Schulz 2015, 146; Gaidoschik 2015, 164). Fortgesetzte Bündelung bedeutet, dass zehn Einer zu einem Zehner, zehn Zehner zu einem Hunderter, zehn Hunderter zu einem Tausender etc. gebündelt, also zusammengefasst werden. Für Kinder ist die Entwicklung eines soliden Stellenwertverständnisses eine wichtige und unbedingt zu erreichende mathematische Kompetenz (vgl. Moser Opitz 2007, 89), da ein fehlendes bzw. nur teilweise ausgebildetes Stellenwertverständnis den Kindern erfolgreiches Mathematiklernen (vgl. Schipper, Wartha et al. 2011, 104) erschwert und negative Auswirkungen auf den arithmetischen Kompetenzerwerb hat (vgl. Krauthausen 2018, 53).

In analogen Unterrichtseinheiten wurde bei der Erarbeitung der Stellenwerte mit Montessori-Material, Dienes-Material und selbst erstellten Stellenwerttafeln gelernt. Obwohl Schipper (vgl. 2009, 123) die fehlende Fünferstruktur beim Dienes-Material als Nachteil sieht, empfehlen Schipper et al. (vgl. 2011, 121) jedoch klar die Verwendung von Systemmaterialien. Die analoge Variante wurde digital nahezu ident von Müller (2021) angeboten. Dafür war die App „Stellenwerte üben“ in Verwendung.

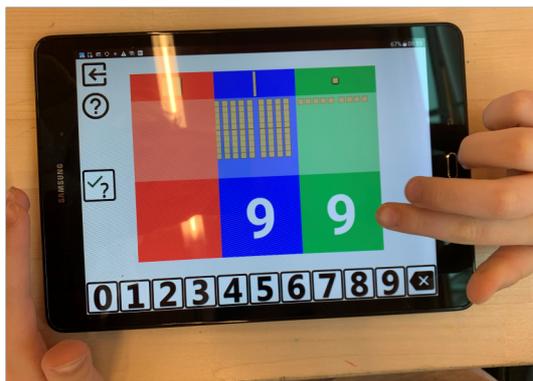


Abb.3: Stellenwerte üben (Moiser et al. 2018)

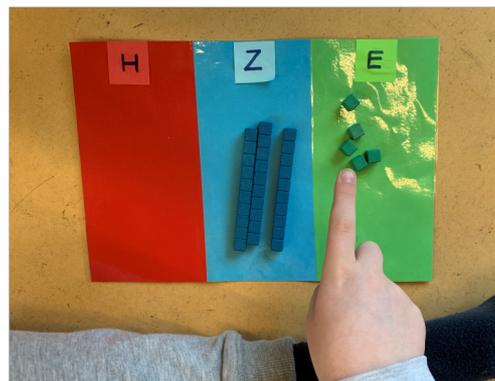


Abb.4: Stellenwerttafel (Müller 2021, S. 88)

Zudem wurden auch die Lernangebote der „Anton App“ und „IXL“ Lernplattform herangezogen. Auch in diesen gab es Übungsmöglichkeiten mit Stellenwerttafeln. In jeder dieser Übungen hatten die Stellenwerte jedoch andere Farben.

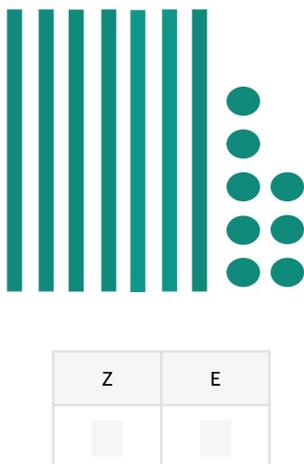


Abb.5: Anton App - Stellenwerttafel grün (Solocode 2018)

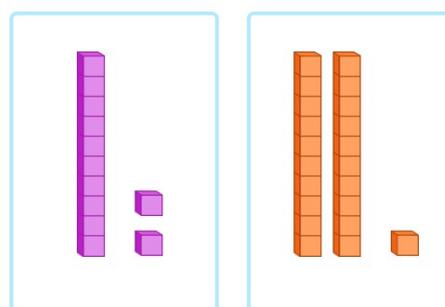


Abb.6: Stellenwertmodelle (IXL Learning)

2.3 Geometrische Formen

Das dritte Themengebiet im Mathematikunterricht waren die geometrischen Formen. Jean Piaget meinte, dass „das Kind im Zuge der Entwicklung der Raumentwicklung eine Reihe von Stufen durchläuft, welche durch verschiedene Geometrien gekennzeichnet sind“ (Piaget, zitiert nach: Benz, Peter-Kopp et al. 2015, 187). Der Begriff Form benennt in der Mathematik sowohl ebene Figuren als auch dreidimensionale Körper (vgl. ebd., 185). Die Entwicklung der Begriffsbildung als solche ist laut Franke (vgl. 2007, 99) ein lang andauernder Prozess, der darauf basiert, Objekte wahrzunehmen und aufgrund dieser subjektiven Erfahrungen Wissen zu generieren. Somit handelt es sich um einen Vorgang, der womöglich niemals abgeschlossen ist.

Sowohl bei den analogen als auch den digitalen Aufgaben ging es darum, dass die Kinder ebene Figuren unterscheiden (Kreis, Dreieck, Rechteck und Quadrat) und diese, wenn möglich, dreidimensionalen Körpern zuordnen sollten.

Zuerst wurden die Eigenschaften der Formen mit den Kindern enaktiv (handelnd) durchgeführt; das bedeutet, die Kinder stellten die Eckpunkte der Figuren dar und spannten dann mit einem Gummiband die Form. Dadurch konnten sie erkennen, dass zum Spannen eines Vierecks vier Kinder und eines Dreiecks drei Kinder erforderlich sind. Die Kinder führten zahlreiche Experimente durch, die unter anderem das Erasten von Gegenständen und deren Geräusche mit einschloss. Zudem zeichneten sie die unterschiedlichen Formen in Sand, legten diese mit Fäden oder formten sie mit Knetmasse nach. Zusätzlich kam das Geobrett zur Verwendung, welches sich dazu eignet, geometrische Formen mit den Gummibändern nachzuspannen (vgl. Benz, Peter-Kopp et al. 2015, 201). Darüber hinaus wurden diverse Gegenstände in diesen Formen in den Unterricht mitgebracht oder im Klassenraum beziehungsweise im nahen Umfeld gesammelt. Neben diesem enaktiven Arbeiten wurde durch Verschriftlichungen auch die ikonische Darstellungsform geschult.

Für diesen Themenbereich zog Müller (2021) auch eine große Anzahl an Lernplattformen und Apps heran, wobei die „Anton App“ am häufigsten zum Einsatz kam, da die Lernangebote in dieser sehr vielseitig sind.

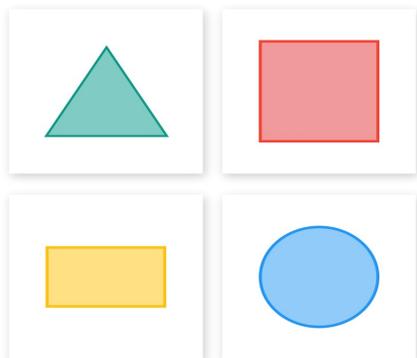


Abb. 7: Anton App – Geometrische Formen wählen

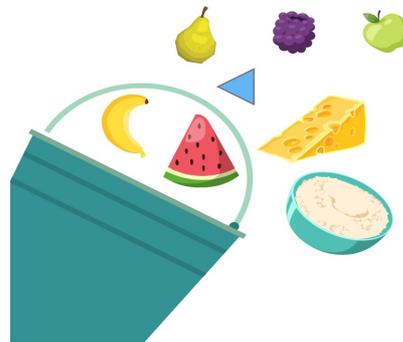


Abb. 8: Anton App – Geometrische Formen finden

Bei „Geogebra“ gab es für die Schüler*innen die Möglichkeit des Erkennens von Formen. Darüber hinaus wurde hier das Geobrett in einer digitalen Form eingesetzt, in der die Kinder schattierte Formen mit einer Computermaus oder mit den Fingern ziehen konnten. Hier war das Arbeiten auf dem Standcomputer oder Tablet einfacher als auf dem Smartphone.

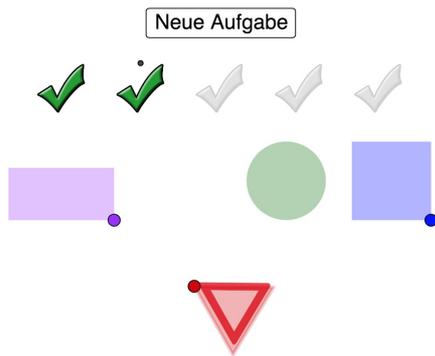


Abb. 9: Geogebra – Figuren erkennen (Geogebra 2021b)

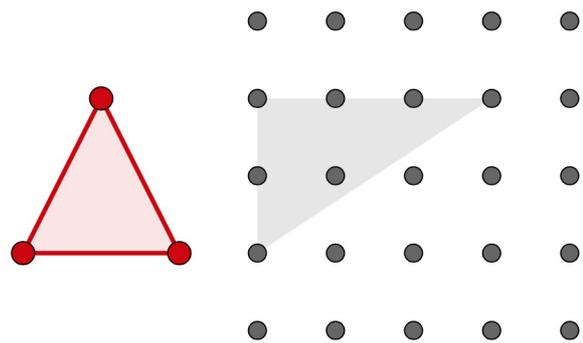


Abb. 10: Geogebra: Geobrett (Geogebra 2021a)

Mit dem E-Learning-Tool „Learning Shapes“ konnten ebenfalls Formen sortiert werden. Dieses bietet den Kindern zahlreiche Grafiken an, die mit geometrischen Figuren verglichen werden können. Somit ermöglicht die App den Schüler*innen, die geometrischen Formen auch im Alltag zu erfassen.



Abb. 11: Learning Shapes – Bauen mit geometrischen Formen



Abb. 12: Learning Shapes – Geometrische Formen im Alltag

3. Vergleich analoge versus digitale Unterrichtseinheiten

Die mathematischen Inhalte wurden mit den Kindern ausgiebig besprochen und anschließend intensiv geübt. Nach sechs Wochen Unterrichtszeit, in denen die drei mathematischen Inhalte von den Schüler*innen mit unterschiedlichsten Medien und Apps bearbeitet und geübt wurden, konnte Müller (2021) folgende Erkenntnisse gewinnen.

3.1 Ergebnisse: Vergleichen von Mengen und Errechnen von Mengen

Beim Vergleichen und Errechnen von Mengen mit Materialien war zu beobachten, dass den Kindern Übungen, in denen die haptische Wahrnehmung angesprochen wurde, offensichtlich Freude bereite. Zum Abzählen wurden sowohl Alltagsgegenstände wie Kastanien, Eicheln, Knöpfe, Muggelsteine oder Legosteine als auch klassische mathematische Unterrichtsmaterialien wie Steckwürfel oder Wendeplättchen verwendet.

Das digitale Vergleichen und Errechnen von Mengen forderte den Schüler*innen in der „Anton App“ eine Flexibilität ab, die jedoch bei allen – anders als beim analogen Lernen – gegeben war. Als herausfordernd erwies sich, dass die Kinder bei der Eingabe einer Zahl in ein Kästchen die ganze Zahl hineinschreiben konnten. Es bedurfte zahlreicher Versuche, diese getrennt in ihren Stellenwerten einzugeben. Mit der Lernapp „Das Rechentablett“, welche über eine integrierte Multi-Touch-

Technologie verfügt, konnten die Kinder weiter das Mengenverständnis vertiefen, generierten vermehrt richtige Lösungen und waren in der Lage, die Rechenvorgänge zu kommunizieren.

3.2 Stellenwert

In analogen Unterrichtseinheiten übten die Kinder mit unterschiedlichsten Medien. So war beim Üben der Stellenwerte vor allem das Ertasten der Zehnerstangen und Einerwürfel von Bedeutung. Hier konnte beobachtet werden, dass zu Beginn alle Kinder die Zehnerstangen automatisch abzählten. Dies wurde von den Schüler*innen A und B beibehalten, wohingegen die Schüler*innen C und D dazu übergingen, in Zehnerschritten zu zählen.

Obwohl die diversen Herangehensweisen unterschiedlich viel Zeit in Anspruch nahmen, konnte festgestellt werden, dass alle Kinder ihre Fähigkeiten im Bündeln, Schreiben, Sprechen und Sortieren der Zahlen in ihre Stellenwerte verbessern konnten, was sich bei Spielen wie dem Stellenwerte-Domino zeigte. Des Weiteren konnte beobachtet werden, dass vor allem das Lernen mit dem Montessori-Material zu einer Festigung des Erlernten führte. Beim Üben der Stellenwerte zeigte sich deutlich, wie wichtig die analogen Medien im ganzheitlichen Lernen für die Kinder waren. Sie hatten ein ausgeprägtes Interesse daran, die Gegenstände zu fühlen und zu ertasten.

Die nahezu idente Übungsform in der App „Stellenwerte lernen“ ermöglichte den Kindern, viele Erfolgserlebnisse zu erfahren. Durch die verschiedenen Darstellungsformen in der „Anton App“ wurden die Kinder aufgefordert, das Gelernte in neuen Situationen anzuwenden.

3.3 Geometrische Formen

Auch das Erfühlen der geometrischen Formen war bei den Kindern sehr beliebt. Die realitätsnahe Erarbeitung führte schnell zu Lernfortschritten, die ebenso rasch in schriftlicher Form zu Blatt gebracht werden konnten. Das Üben mit Gummibändern auf den Geobrettern erforderte viel Geduld; hier nahm die Konzentration innerhalb kürzester Zeit stark ab, da die Übungen den Kindern große Anstrengung abverlangten. Verbesserungen der Feinmotorik machten sich in diesem Bereich jedoch auch rasch erkennbar.

Die geometrischen Formen digital zu üben, bereitete den Kindern sichtlich Freude. Sie konnten in den Apps durch die diversen Schwierigkeitsgrade zahlreiche Erfolgserlebnisse sammeln, das Gelernte festigen und eine hohe Merkfähigkeit erreichen. Die Schüler*innen benötigten zwar für die Umsetzung viel Zeit, gelangten allerdings zu einer großen Anzahl richtiger Lösungen. Nach der Verwendung der Lernplattform und App „Geogebra“ zeigte sich, dass die Kinder auch großenunterscheidende Formen trennen konnten.

4. Fazit

Die Schüler*innen zeigten in den Unterrichtseinheiten, in denen digitale Medien verstärkt zum Einsatz kamen, teilweise eine gesteigerte und anhaltende Lernmotivation. Zudem demonstrierten die Schüler*innen eine erhöhte Anstrengungsbereitschaft, als sie mit E-Learning-Tools auf den digitalen Medien arbeiteten. In analogen Unterrichtseinheiten war die Bereitschaft, sich anzustrengen, nur in geringerem Ausmaß beobachtbar. Darüber hinaus mussten auch häufiger Motivationsanreize gesetzt werden als beim digitalen Lernen. Aufgrund dessen darf daraus geschlossen werden, dass digitales Lernen bei zielgerichteten Aufgabestellungen eine maßgebliche Einflussgröße auf den Lernerfolg der Kinder darstellen kann. Eine weitere Erkenntnis betrifft den Einsatz von Tablets: Diese scheinen sich bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf aufgrund der Robustheit und der Größe besonders gut zu eignen. Zudem verlief die Bedienung automatisiert, was zugleich zur Selbstständigkeit der Kinder

beitrag. Partnerarbeiten funktionierten ebenfalls gut, wenn ein Tablet als Medium zur Verfügung gestellt wurde. Unter Berücksichtigung der derzeitigen epidemischen Lage boten diese außerdem den Vorteil, rasch desinfiziert werden zu können.

5. Ausblick

Im Zentrum des Unterrichts steht die Lehrperson, da diese mit ihren Handlungen und ihrem unterrichtlichen Wirken die Lernfreude der Kinder beeinflusst. Besonders im Umgang mit Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf kann davon ausgegangen werden, dass diese kein digitales Medium zu ersetzen vermag. Es hat sich allerdings gezeigt, dass digitale Medien, wenn sie gezielt eingesetzt werden, einen wertvollen Beitrag bei der Wissensvermittlung spielen können. Sollte es erneut zu Schulschließungen kommen, bieten sich E-Learning-Tools als unterstützende und teilweise alternative Lernform für Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf an.

Es wäre von Vorteil, Lehrer*innen, die der entscheidende Faktor bei der Entfaltung der Nutzungsmöglichkeiten von digitalen Medien sind, gezielt auszubilden bzw. fortzubilden, um Kinder mit erhöhtem Förderbedarf darin zu unterstützen, ihre Fähigkeiten auch durch digitale Lernangebote zu entwickeln und/oder auszubauen. Hier scheint auch eine kritische Anmerkung zum Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule angebracht: Dieser ist nicht mehr zeitgemäß und sollte in Bezug auf den Einsatz von E-Learning-Tools dringend angepasst werden. Dies könnte dazu führen, dass Lehrer*innen für Inklusiv- und Sonderpädagogik explizit auf die große digitale Bandbreite an Lernangeboten, die nicht nur am Computer oder Laptop, sondern auch auf einem Tablet oder Handy genutzt werden können, aufmerksam gemacht werden. Obendrein würde hierdurch sichergestellt werden, dass die Chancengleichheit gewahrt und den Schüler*innen alle Möglichkeiten offengehalten werden, ohne sie durch mögliche Fehleinschätzungen bezüglich ihres Könnens zu diskriminieren.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Mengenvergleich mit Balken (Solocode 2018f.): Anton App. Die Zahlen bis 10. Anzahlen vergleichen. Abrufbar unter: <https://anton.app/de/lernen/mathematik-1-klasse/thema-01-zahlen-bis-10/uebungen-10-groesser-kleiner-gleich/uebung-03/>
- Abb. 2: Mengenvergleich mit Kreisen (Solocode 2018f.): Anton App. Die Zahlen bis 10. Anzahlen vergleichen. Abrufbar unter: <https://anton.app/de/lernen/mathematik-1-klasse/thema-01-zahlen-bis-10/uebungen-10-groesser-kleiner-gleich/uebung-04/>
- Abb. 3: Stellenwerte üben (Moiser, M., Schulz, A. & Walter, D. 2018): Stellenwerte üben. Abrufbar unter: https://play.google.com/store/apps/details?id=de.tu_dortmund.mathematik.ieem&hl=de_AT&gl=US/
- Abb. 4: Stellenwerttafel (Müller 2021).
- Abb. 5: Stellenwert grün (Solocode 2018e): Anton App. Stellentafel. Abrufbar unter: <https://anton.app/de/lernen/mathematik-2-klasse/thema-01-zahlenraum-bis100/uebungen-05-stellentafel/>
- Abb. 6: Stellenwertmodelle (IXL Learning 2021a): Stellenwertmodelle – Zehner und Einer. Abrufbar unter: <https://de.ixl.com/math/2-klasse/stellenwertmodelle-zehner-und-einer>
- Abb. 7: Geometrische Formen wählen (Solocode 2018i): Anton App. Geometrische Grundformen. Abrufbar unter: <https://anton.app/de/lernen/mathematik-1-klasse/thema-07-geometrie/uebungen01-geometrische-grundformen>
- Abb. 8: Geometrische Formen finden (Solocode 2018i): Anton App. Geometrische Grundformen. Abrufbar unter: <https://anton.app/de/lernen/mathematik-1-klasse/thema-07-geometrie/uebungen01-geometrische-grundformen>
- Abb. 9: Figuren erkennen (Geogebra 2021a): Geometrische Figuren erkennen. Erkennst du die Formen? Abrufbar unter: <https://www.geogebra.org/m/p9k5RF39>
- Abb. 10: Geobrett (Geogebra 2021b): Geobrett-Figuren. Abrufbar unter: <https://www.geogebra.org/m/b8tp4eHW#material/XFrYx396>
- Abb. 11: Bauen mit geometrischen Formen (Toplinesolutions 2020): Go Kids. Learning Shapes for Kids, Toddlers – Educational Game. Abrufbar unter: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.gokids.shapes.2&hl=gsw&gl=US>
- Abb. 12: Geometrische Formen im Alltag (Toplinesolutions 2020): Go Kids. Learning Shapes for Kids, Toddlers – Educational Game. Abrufbar unter: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.gokids.shapes.2&hl=gsw&gl=US>

Literaturverzeichnis

- Birks, M. & Mills, J. (2011). *Grounded Theory. A Practical Guide*. London: Sage Publications.
- Clark-Wilson, A., Robutti, O. & Sinclair, N. (Hrsg.) (2014). *The Mathematics Teacher in the Digital Era: An International Perspective on Technology Focused Professional Development*. Dordrecht, Niederlande: Springer.
- De Vries, A. (2011). *Der lange Weg der Zahlen: Eine kurze Geschichte des Dezimalsystems*. Norderstedt: Book on Demand.
- Döbeli Honegger, B. (2016). *Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: hep, der Bildungsverlag.
- Franke, M. (2007). *Didaktik der Geometrie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Hasemann, K. & Gasteiger, H. (2020). *Anfangsunterricht Mathematik; Mathematik Primarstufe und Sekundarstufe I + II*. Berlin: Springer.
- Henkelmann, S. (2018). *Zukunft. Lernen. Netzwerk digitale Bildung. Lehren und lernen mit digitalen Werkzeugen. Ideen für einen zeitgemäßen Unterricht, der Neugier und natürlichen Wissensdrang fördert*. Abrufbar unter: <https://www.netzwerk-digitale-bildung.de/wp-content/uploads/2020/12/NDB-Broschu%CC%88re-Lehren-und-Lernen-mit-digitalen-Werkzeugen-DOWNLOAD-1.pdf> (29.12.2021).
- Kaufmann, S. (2010). *Handbuch für die frühe mathematische Bildung*. Braunschweig: Schroedel.
- Kerres, M. (2001). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Krauthausen, G. (2018). *Einführung in die Mathematikdidaktik – Grundschule Mathematik Primarstufe und Sekundarstufe I + II*. Berlin: Springer.
- Landerl, K. & Kaufmann, L. (2013). *Dyskalkulie*. München: Ernst Reinhardt.
- Lehrplan der Sonderschule (1996). Abrufbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_II_137/COO_2026_100_2_440355.html (29.1.2021).
- Moser Opitz, E. (2007). *Rechenschwäche, Dyskalkulie: theoretische Klärungen und empirische Studien an betroffenen Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt.
- Müller, M. (2021). *Digitales Lernen bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf. Neue Wege oder unmögliche Möglichkeiten*. Wien: Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Wien.
- Najemnik, N. & Zorn, I. (2016). *Digitale Teilhabe statt Doing Disability: Assistive Technologien für inklusive Medienbildung im Kindergarten*. In: Mayr, H. C. & Pinzger, M. (Hrsg.). *Informatik 2016. Lecture Notes in Informatics (LNI)*. (S. 1088-1096). Bonn: Gesellschaft für Informatik.
- Padberg, F. & Büchter, A. (2015). *Einführung Mathematik Primarstufe – Arithmetik Mathematik Primarstufe und Sekundarstufe I + II*. Berlin: Springer.
- Schneider, W., Knüspen, P. & Krajewski, K. (2016). *Die Entwicklung mathematischer Kompetenzen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schipper, W. (2009). *Handbuch für den Mathematikunterricht an Grundschulen*. Braunschweig: Schroedel.
- Schipper, W., Wartha, S. & von Schroeder, N. (2011). *BIRTE 2. Bielefelder Rechentest für das zweite Schuljahr. Handbuch zur Diagnostik und Förderung*. Braunschweig: Schroedel.
- Schulz, A. (2015). *Fachdidaktisches Wissen von Grundschullehrkräften: Diagnose und Förderung bei besonderen Problemen beim Rechnen lernen*. Wiesbaden: Springer.

Michelle Müller arbeitete an einer Volksschule in Wien und ist derzeit als Lehrerin für Inklusiv- und Sonderpädagogik an einer Sonderschule in Niederösterreich sowie als Sprachheilpädagogin an diversen Schulstandorten tätig.

Gerald Sagmeister arbeitet seit 2014 an der PH Wien. Er ist Professor für Mathematik in der Primarstufenausbildung mit besonderem Fokus auf das Lernen mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen. gerald.sagmeister@phwien.ac.at

Sozial-emotionales Lernen (SEL) und Inklusion in der Schule: Impulse für den Bewegungs- und Sportunterricht in der Primarstufe

Michael Methlagl, Peter Vogl

1. Einleitung

Die „Agenda 2030“ der Vereinten Nationen postuliert 17 Nachhaltigkeitsentwicklungsziele (SDG) (vgl. UNESCO 2016), die seit 2015 in Österreich umgesetzt werden. Dem Bildungsbereich kommt hierbei eine Schlüsselfunktion im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu (SDG 4). Österreich verpflichtet sich, eine „inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung“ zu gewährleisten (BMBWF 2020). Ziel dieses Beitrags ist es, darzustellen, wie die Handlungsmöglichkeiten angehender Lehrer*innen in inklusiven Lernsettings durch sozial-emotionale Lernprogramme (SEL) im Unterricht erweitert werden können. Abschließend werden Impulse für die Umsetzung sozial-emotionalen Lernens im Bewegungs- und Sportunterricht der Primarstufe dargestellt.

2. Inklusive Praktiken

Als wichtige Faktoren für die Implementation inklusiver Praktiken im Unterricht gelten positive Einstellungen von Lehrer*innen gegenüber Inklusion (vgl. De Boer, Pijl et al. 2011), positive Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Peebles & Mendaglio 2014), Wissen über spezifische Formen von Beeinträchtigungen und speziellen Bedürfnissen von Schüler*innen (vgl. Avramidis & Norwich 2002; De Boer, Pijl et al. 2011), Lehrer*innenfortbildungen (vgl. Kurniawati, De Boer et al. 2014; Srivastava, de Boer et al. 2015), Lehrer*innenkooperation (vgl. Ainscow & Sandill 2010; Mortier 2020) sowie Wissen und Erfahrungen in der Anwendung evidenzbasierter inklusiver Praktiken (vgl. Mitchell 2008). Lehrer*innen fühlen sich oft nicht kompetent genug, Kinder mit speziellen Bedürfnissen zu unterrichten (vgl. De Vroey, Struyf et al. 2016). Da vor allem Kinder mit besonderen sozialen und emotionalen Bedürfnissen eine große Herausforderung im Unterricht darstellen, bedarf es evidenzbasierter Konzepte, die Lehrer*innen dabei unterstützen, diese Herausforderungen zu bewältigen. Um die Handlungsmöglichkeiten und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrer*innen bezogen auf die Anwendung inklusiver Praktiken, welche die Partizipation aller Kinder ermöglichen, aufzubauen, sind Wissen und praktische Erfahrung in der Anwendung sozial-emotionaler Lernprogramme (SEL) (vgl. CASEL o. J.) hilfreich. „SEL is a key issue in the movement toward an inclusive approach to create supportive learning environments that are responsive to the needs of all children.“ (Reicher 2010, 237)

3. Sozial-emotionales Lernen (SEL)

Soziale und emotionale Prozesse beeinflussen das Lernen der Schüler*innen maßgeblich. Meta-Analysen zeigen, dass sozial-emotionale Lernprogramme einen positiven Effekt auf die Entwicklung von Kindern (sozial-emotionale Kompetenzen, prosoziales Verhalten, Empathie, Problemlösungsfähigkeiten, Schulleistungen etc.) besitzen (vgl. Corcoran, Cheung et al. 2018; Durlak, Dymnicki et al. 2011). Sozial-emotionales Lernen im Unterricht trägt dazu bei, dass Schüler*innen ihre eigenen Emotionen besser regulieren, Geduld und Durchhaltevermögen zeigen, Probleme in

schwierigen Situationen besser lösen (vgl. Romasz, Kantor et al. 2004) und Empathie für sich und andere entwickeln (vgl. Ciotto & Gagnon 2018).

„SEL serves as a framework for empowering concepts related to inputs, processes and environment that support learning experiences and change learning barriers“ (Reicher 2010, 214). CASEL (Collaborative of Academic, Social and Emotional Learning <http://www.casel.org>) postulieren in ihrem einflussreichen und viel zitierten Modell fünf Basiskompetenzen, die durch SEL Programme aufgebaut werden sollen (vgl. Payton, Weissberg et al. 2008):

Self awareness: Erkennen der eigenen Gefühle, Interessen und Stärken, Selbstbewusstsein aufbauen

Social awareness: Perspektivenübernahme, Erkennen und Wertschätzen von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Personen, Nutzen von Ressourcen in der Familie, Schule etc.

Self management: Emotionsregulation, Umgang mit Stress, Impulskontrolle, angemessenes Ausdrücken von Emotionen, Festlegung und Überwachung persönlicher und schulischer Ziele

Responsible decision making: Entscheidungen auf Basis von ethischen Standards und Werten treffen, Respekt für andere, Entscheidungskompetenzen in sozialen und schulischen Situationen, zum Wohl der Gemeinschaft beitragen

Relationship management: Aufbau und Erhalt von Beziehungen, Zusammenarbeit, Konfliktlösungskompetenzen, die Bereitschaft, bei Bedarf Hilfe zu suchen und in Anspruch zu nehmen

4. Mögliche Umsetzung im Unterricht

Der Bewegungs- und Sportunterricht gilt als besonders geeigneter Rahmen für sozial-emotionales Lernen und für das Erlangen sozial-emotionaler Kompetenzen (vgl. Ciotto & Gagnon 2018). Folgende Beschreibungen sollen Möglichkeiten aufzeigen, die fünf Basiskompetenzen des SEL Modells im Unterrichtsfach Bewegung und Sport in der Primarstufe zu thematisieren:

4.1 Self awareness

Die Entwicklung differenzierter wahrnehmungsbezogener Handlungskompetenz (vgl. Schulsport NRW o. J.) ist grundlegend für das Selbstbewusstsein. Daher ist die Integration und Reflexion von Emotions- und Körperwahrnehmungsübungen (z. B. Gefühle in Bewegung ausdrücken), von Methoden der Psychomotorik (vgl. Fischer 2019; Zimmer 2019), von bioenergetischen Körperübungen (vgl. Lowen 1998) sowie von Aufmerksamkeitsfokussierung (vgl. Moczall 2013) in einen stärkenorientierten Sportunterricht essenziell für die Förderung von *self awareness*. Im Idealfall können die Kinder bei der Unterrichtsgestaltung aktiv mitbestimmen. Zielführend ist es, wenn sich die Lernangebote an der Lebenswelt der Kinder orientieren und dadurch als für sie sinnhaft erlebt werden (vgl. Zimmer 2014).

4.2 Social awareness

Ein differenzierter Sportunterricht, der ausgewogen die unterschiedlichen pädagogischen Perspektiven behandelt, führt zu der Einsicht bei Lernenden, dass Unterschiedlichkeit in der Begabung, in den körperlichen und psychosozialen Voraussetzungen sowie Interessen (vgl. Balz 2003) zwar besteht, jedoch als Ressource bei der Lösung von Aufgabenstellungen genutzt werden kann und letztlich Gemeinsamkeit erzeugt.

Das partizipative Entwickeln und Adaptieren von Regeln in Spielsituationen von Schüler*innen (vgl. Tiemann 2016), die Rücksichtnahme auf leistungsschwächere Mitschüler*innen, die Übernahme von Rollen und Funktionen im Unterricht (Schiedsrichter etc.), das Erkennen, Berücksichtigen und Nutzen

von unterschiedlichen Leistungsniveaus in Sportgruppen (vgl. Balz 2003) tragen dazu bei, soziales Bewusstsein im Sportunterricht zu generieren. Weiters können kooperative gruppenspezifische Übungen im Unterricht durchgeführt werden. *Social awareness* ist für Schüler*innen entscheidend, um unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, welche die Basis für respektvolles Miteinander und Empathie bilden (vgl. Ciotto & Gagnon 2018).

4.3 Self management

Für eine positive Entwicklung der Kinder ist es wichtig, dass sie lernen, ihre Gedanken, Emotionen und ihr Verhalten in diversen Situationen zu regulieren. Die eigene Beobachtung und Reflexion des Verhaltens der Kinder in spezifischen Unterrichtssituationen (In welchen Situationen zeige ich angemessenes Verhalten und in welchen nicht?) sollte im Unterricht unterstützt werden. Sozial wünschenswerte Verhaltensweisen (z. B. nach einem Sieg oder einer Niederlage) lassen sich im Sport sehr gut thematisieren. In Folge sollen die Kinder selbstständig Ziele im Unterricht setzen und diese selbst überwachen. Der Eigenaktivität und dem Selbstständigkeitsstreben des Kindes sollte Raum und Zeit gegeben werden.

Darüber hinaus sollte im Sportunterricht das Erlernen und Üben angemessener Emotionsregulationsstrategien möglich gemacht werden. Eine angemessene Emotionsregulation geht mit sozialem Wohlbefinden und psychischer Gesundheit einher (vgl. Freudenberg, Reidick et al. 2017). Zudem ist Emotionsregulation ein Prädiktor für Schulerfolg und in hohem Maße trainingsabhängig (vgl. Valtl & Lugerschreiner 2018) und somit im Sportunterricht beeinflussbar. Achtsamkeitsbasierte Interventionen (vgl. Maex 2018), mentales Training, Aktivierungs- und Entspannungsübungen (vgl. Beckmann & Elbe 2008) sind in einem modernen und inklusiven Unterricht für Bewegung und Sport essenziell. Insbesondere Entspannungsthemen werden explizit in den unterschiedlichen Lehrplänen der Primarstufe in Österreich (vgl. BMBWF 2012) und Deutschland (vgl. Fessler 2013) angeführt und sollten dementsprechend im Unterricht behandelt werden.

4.4 Responsible decision making

Das Üben, Strukturieren, Moderieren und Durchführen von Entscheidungsprozessen in einer ausdifferenzierten, professionalisierten und zunehmend komplexer werdenden Gesellschaft stellt eine Herausforderung an den Bildungssektor dar. Durch kooperativ-solidarische Bewegungssituationen (vgl. Weichert 2008), wie sie zum Beispiel bei unterschiedlichen erlebnispädagogischen Settings (vgl. Baig-Schneider 2012) oder beim verantwortungsvollen Umgang in und mit der Natur bei Wandertagen und Outdoor-Sportarten vorkommen, kann diese sozial-emotionale Kompetenz bei Schüler*innen gefördert werden (vgl. Price 2019).

4.5 Relationship management

Aufgrund der häufig konkurrierenden oder kooperativen Struktur von Gruppenaktivitäten einer Vielzahl von Sportspielen, Übungen und Methoden bietet der Sportunterricht einen optimalen Rahmen, um Beziehungskompetenz (vgl. Leitz 2015) und damit einhergehende Konfliktfähigkeit zu entwickeln. Gemeinsames Handeln im Sport stellt Beziehung her und fördert die Auseinandersetzung mit Paar- (z. B. Zweikampfsport), Dreiecks- (z. B. Streetball) und Gruppenkonflikten (z. B. große Sportspiele) (vgl. Schwarz 2014), wenn Lehrkräfte qualitativ gutes Classroom Management sicherstellen. Das Handeln von Lehrer*innen sollte durch ein kluges Konfliktmanagement geprägt sein, das Konflikte weder leugnet noch in jeder Form zulässt (vgl. Wegge 2004). Diversitätssensibler Sportunterricht kann nur mit konfliktfähigen Schüler*innen sinnvoll gestaltet werden.

5. Conclusio

Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen, welche sich am SEL Rahmenmodell orientiert (für ein Beispiel eines SEL Kurses siehe Stipp 2019), hilft Lehrer*innen, ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und ihre Selbstwirksamkeit zu stärken.

Die dargestellten Wege zur Integration von sozial-emotionalen Lernprozessen in den Bewegungs- und Sportunterricht helfen unterstützende, auf die Bedürfnisse der Schüler*innen abgestimmte, inklusive Lernumgebungen zu schaffen, welche Partizipation, soziale Verantwortungsübernahme und die Entwicklung aller Kinder positiv beeinflussen.

Im Bewegungs- und Sportunterricht der Primarstufe sollte nicht das reine Anleiten von sportlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zentrum des Lehrer*innenhandelns stehen, sondern die aktive Auseinandersetzung und Reflexion verschiedenartig erlebter Inhalte.

Das Unterrichtsprinzip Mehrperspektivität (vgl. Ruin 2019) lässt sich in den Curricula der unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen des Elementarbereichs bis hin zum tertiären Bildungssektor finden. Jedoch bedarf es – im Hinblick auf Inklusion und sozial-emotionales Lernen – einer zielgerichteten Durchführung der unterschiedlichen Programme und einer Evaluation, die aufzeigt, welche Wirkmechanismen diesen zugrunde liegen. Für weiterführende Informationen zur Implementation von SEL Programmen siehe Tantillo Philibert (2016 und 2017), Brackett, Bailey et al. (2019) und <https://casel.org>.

Literaturverzeichnis

- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. In: *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), S. 401-416. doi:10.1080/13603110802504903.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. In: *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), S. 129-147. doi:10.1080/08856250210129056.
- Baig-Schneider, R. (2012). Die moderne Erlebnispädagogik. Geschichte, Merkmale und Methodik eines pädagogischen Gegenkonzepts. Augsburg: Ziel.
- Balz, E. (2003). Wie kann man soziales Lernen fördern? In: Dreiling, N. (Hrsg.). *Methoden im Sportunterricht*. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen. (S. 149-168). Schorndorf: Hofmann.
- Beckmann, J. & Elbe, A.-M. (2008). *Praxis der Sportpsychologie im Wettkampf- und Leistungssport*. Balingen: Spitta.
- BMBWF (2012). *Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
- BMBWF (2020). Abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/ikoop/bikoop/sdgs.html> (10.11.2021).
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D. & Simmons, D. N. (2019). RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. In: *Educational Psychologist*, 54(3), S. 144-161. doi:10.1080/00461520.2019.1614447.
- CASEL (o. J.). Abrufbar unter: <http://www.casel.org> (01.09.2021).
- Ciotto, C. M. & Gagnon, A. G. (2018). Promoting Social and Emotional Learning in Physical Education. In: *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(4), S. 27-33. doi:10.1080/07303084.2018.1430625.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E. & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. In: *Educational Research Review*, 25, S. 56-72. doi:10.1016/j.edurev.2017.12.001.
- De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. In: *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), S. 331-353. doi:10.1080/13603110903030089.
- De Vroey, A., Struyf, E. & Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review. In: *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), S. 109-135. doi:10.1080/13603116.2015.1075609.

- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. In: *Child Development*, 82(1), S. 405-432.
- Fessler, N. (Hrsg.) (2013). *Entspannung lehren & lernen in der Grundschule*. Aachen: Meyer & Meyer Sportverlag.
- Fischer, K. (2019). *Einführung in die Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt.
- Freudenberg, K., Reidick, C., Pieter, A. & Fröhlich, M. (2017). Förderung der emotionalen Kompetenz im Schulsport: Eine explorative Feldstudie. In: *Prävention und Gesundheitsförderung*, 12, S. 118-124. doi:10.1007/s11553-016-0576-8.
- Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G. & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus. In: *Educational Research*, 56(3), S. 310-326. doi:10.1080/00131881.2014.934555.
- Leitz, I. (2015). *Motivation durch Beziehung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lowen, A. (1998). *Bioenergetik : Therapie der Seele durch Arbeit mit dem Körper*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Maex, E. (2018). *Mindfulness – gelebte Achtsamkeit: das 8-Wochen-Übungsprogramm*. Paderborn: Junfermann.
- Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*. London/New York: Routledge.
- Moczał, S. (2013). „Choking under Pressure“ im Leistungssport: Theorie, Empirie, Intervention. Hamburg: Kovač.
- Mortier, K. (2020). Communities of Practice: a Conceptual Framework for Inclusion of Students with Significant Disabilities. In: *International Journal of Inclusive Education*, 24(3), S. 329-340. doi:10.1080/13603116.2018.1461261.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. & Pachan, M. (2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students. Findings from Three Scientific Reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Peebles, J. L. & Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. In: *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), S. 1321-1336. doi:10.1080/13603116.2014.899635.
- Price, A. (2019). Using outdoor learning to augment social and emotional learning (SEL) skills in young people with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD). In: *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(4), S. 315-328. doi:10.1080/14729679.2018.1548362.
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives – a review. In: *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), S. 213-246. doi:10.1080/13603110802504218.
- Romasz, T. E., Kantor, J. H. & Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. In: *Evaluation and Program Planning*, 27(1), S. 89-103. doi:10.1016/j.evalprogplan.2003.05.002.
- Ruin, S. (2019). Mehrperspektivität als sportpädagogischer Gemeinplatz? Eine konzeptionelle Standortbestimmung. In: *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49(2), S. 127-139. doi:10.1007/s12662-018-0564-6.
- Schulsport NRW (o. J.). Abrufbar unter: <https://www.schulsport-nrw.de/schulsportpraxis-und-fortbildung/rechtsgrundlagen/rahmenvorgaben/22-paedagogische-perspektiven/wahrnehmungsfahigkeit-verbessern-bewegungserfahrungen-erweitern-a.html> (20.08.2021).
- Schwarz, G. (2014). *Konfliktmanagement: Konflikte erkennen, analysieren, lösen*. Wiesbaden: Gabler.
- Srivastava, M., de Boer, A. A. & Pijl, S. J. (2015). Know How to Teach Me... Evaluating the Effects of an In-Service Training Program for Regular School Teachers Toward Inclusive Education. In: *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(4), S. 219-230. doi:10.1080/21683603.2015.1064841.
- Stipp, B. (2019). A big part of education also: A mixed-methods evaluation of a social and emotional learning (SEL) course for pre-service teachers. In: *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), S. 204-218. doi:10.1080/13632752.2019.1597569.
- Tantillo Philibert, C. (2016). *Everyday SEL in elementary school: integrating social-emotional learning and mindfulness into your classroom*. New York: Routledge.
- Tantillo Philibert, C. (2017). *Everyday SEL in high school: integrating social-emotional learning and mindfulness into your classroom*. New York: Routledge.
- Tiemann, H. (2016). Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht – internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. In: *Zeitschrift für Inklusion*. Abrufbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/382/303> (07.11.2021).

- UNESCO. (2016). Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Abrufbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> (07.11.2021).
- Valtl, K. & Lugerschreiner, H. (2018). Achtsamkeit – Ein Blick auf einen aktuellen Schlüsselbegriff pädagogischer Innovation. In: Schulverwaltung: Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, 6(4), S. 119-121.
- Wegge, J. (2004). Führung von Arbeitsgruppen. Göttingen: Hogrefe.
- Weichert, W. (2008). Integration durch Bewegungsbeziehungen. In: F. Fediuk (Hrsg.). Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport. (S. 55-95). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Zimmer, R. (2014). Handbuch Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2019). Handbuch Psychomotorik. Freiburg im Breisgau: Herder.

Mag. Dr. Michael Methlagl: Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fachhochschule Wiener Neustadt (Training und Sport), Lehrbeauftragter der Pädagogischen Hochschule Wien (Institut für Elementar- und Primarbildung) und an der Universität Wien (Institut für Sportwissenschaft).
michael.methlagl@phwien.ac.at

Mag. Peter Vogl, Bakk. MSc: Hochschullehrer an der PH Wien, Lehrbeauftragter am Institut für Sportwissenschaften an der Universität Wien, dem Universitätssportinstitut Wien und der Bundessportakademie Wien.
peter.vogl@phwien.ac.at

Musikalisch-ästhetische Bildung in der Primarstufe – *Ein Theorieansatz ausgehend von Günther Anders’ musikphilosophischen Schriften*

Andrea Pühringer

Günther Anders’ *musikalische Situation* eignet sich als Ausgangspunkt für einen Theorieansatz musikalisch-ästhetischer Bildung in der Primarstufe und erweist sich auch in der Praxis als Kernstück des musikalisch-ästhetischen Bildungsprozesses. Zu dieser Erkenntnis gelangte ich durch meine intensive Auseinandersetzung mit Günther Anders’ musikphilosophischen Schriften im Rahmen meines PhD-Studiums. Der Weg dorthin kommt einer Spurensuche gleich.

Dabei nahm ich zum einen jene Schriften von 1924 bis 1930 in den Blick, die von Anders vor seinen philosophischen Untersuchungen musikalischer Situationen entstanden. Zum anderen versuchte ich diese Erkenntnisse mit Schriften anderer Wissenschaftler*innen in Verbindung zu bringen, um dem Phänomen der musikalischen Situation und dessen Rolle im Prozess musikalisch-ästhetischer Bildung in der Primarstufe mehrperspektivisch auf die Spur zu kommen.

Warum aber die Auseinandersetzung in diesem Zusammenhang mit einem musikphilosophischen Werk aus dem Jahr 1930? Hier möchte ich mich auf Buschkühle berufen, der sagt: „Die Frage nach dem, was an der Kunst zur Bildung taugt, ist angewiesen auf die Verständigung mit der Philosophie.“ (Buschkühle 2011, 9) Nun ist es in der Musikphilosophie so, dass weder von einer kontinuierlichen Denkentwicklung noch von einem Kanon von Texten oder Autor*innen gesprochen werden kann, wie Richard Klein in seiner Einführung in die Musikphilosophie darlegt (vgl. Klein 2014, 12). Aus diesem Grund wagte ich es, von einem Werk auszugehen, das vor rund 90 Jahren als Habilitationsschrift verfasst, aber erst vor etwa fünf Jahren veröffentlicht wurde.

Das musikphilosophische Werk Günther Anders’ eignet sich meiner Ansicht nach sehr gut dazu, um damit an die aktuellen Diskussionen musikalisch-ästhetischer Bildung anzuknüpfen, und insbesondere, um es für einen Theorieansatz, der Musikpädagogik als „Trans-Disziplin“ (Khittl 2017, 9) versteht, fruchtbar zu machen.

In der methodischen Herangehensweise wurden in erster Linie Texte als Forschungsmaterial herangezogen, weshalb zur Bearbeitung dieser Texte verschiedene Techniken der Textanalyse angewandt wurden, auf die hier nicht näher eingegangen wird.

Günther Anders wurde 1902 in Breslau geboren und starb 1992 in Wien. Er kann – nicht zuletzt durch sein Hauptwerk „Die Antiquiertheit des Menschen“ – als einer der bedeutendsten Philosophen und Gesellschaftskritiker des 20. Jahrhunderts bezeichnet werden. Dass Anders, beeinflusst von Edmund Husserl und Martin Heidegger, auch musikphilosophische Schriften verfasste, war bis zu deren Veröffentlichung im März 2017 eher wenigen bekannt. Einzig Reinhard Ellensohn geht in seiner 2008 veröffentlichten Arbeit „Der andere Anders – Günther Anders als Musikphilosoph“ vertiefend auf Methode, Ansatzpunkte und Einflüsse von Anders’ Musikphilosophie ein (vgl. Ellensohn 2008, 29ff.). Als musikpädagogisch relevant greift Christoph Khittl 2014 als erster Anders’ Musikphilosophie auf. Im Jahr 2016 folgt eine Arbeit von Josephine Geisler, die sich in einigen Kapiteln auf den musikalischen Mitvollzug und den Bildungssinn des Musikhörens nach Anders bezieht.

Günther Anders versteht die musikalische Situation als eine kognitive Situation, die sich im Mitvollzug von Bewegungen äußert und dem Menschen auf Grund seiner *Umstimmbarkeit* eine seiner Dimensionen entbirgt und ihn darin transformiert. Diese Verwandelbarkeit ist von sich aus ein Offensein für Bewegungsarten, die sonst dem Menschen verschlossen sind. Was die Rolle der Musik innerhalb der Existenz ausmacht, kann das *In-der-Musik-etwas-erfahren* sein. Etwas, das nur in ihrem

Mitvollzug erfahren werden kann, da bestimmte Dimensionen der Existenz nur durch den Mitvollzug von Musik transparent werden (vgl. Anders 2017, 24ff.).

„Im Mitvollzug derartiger Bewegungen ist der Mensch nicht nur seiner formalen Zeitstruktur nach verändert, er ist völlig umgestimmt und verwandelt. [...] Nur auf Grund dieser Umstimmbarkeit ist auch jene Verwandlung möglich, die die musikalische Situation ausmacht. Diese Stimmungen sind nicht ‚nur‘ gelegentliche Attribute des Menschen, sondern Farben seines Seins. Als solche sind sie – ganz abgesehen von ihrer Funktion im Musikalischen – kognitiv: Selbsterfahrungen der Existenz [...]“ (Anders 2017, 68f.)

Dass diese Stimmungen Selbsterfahrungen der Existenz sind, verdeutlicht Anders beispielhaft anhand der Begriffe *Aufgelöstsein-in*, *Gelöstsein* und *Abgelöstsein-von*.

Aufgelöstsein-in, das ist die menschliche *Wirklichkeit* im Lauschen, das ein intensives konzentriertes *Bereitsein-für* und somit eine Indifferenz von Aktivität und Passivität darstellt (vgl. Anders 2017, 28ff.). Das eigentliche Medium des Lauschens ist jedoch die Stille, die in der *Pause* sowie am Anfang und am Ende eines Stückes greifbar wird. Das Lauschen ist zugleich Fernsinn und Nahsinn (vgl. ebd., 114ff.).

Gelöstsein sieht Anders als Verwandlungssituation, die im Singen, also in der menschlichen Stimme, *Wirklichkeit* besitzt. Auch das Instrument, das Musikinstrument, wird als Mittel zur Objektivierung und zugleich, wie die Stimme, als Erweiterung der Subjektivität betrachtet. Somit besteht hier eine Indifferenz von Objektivität und Subjektivität.

Abgelöstsein-von besitzt *Wirklichkeit* im Mitvollzug musikalischer Formen. Diese Art von Mitvollzug kann als von sich selbst abgelöst oder distanziert beschrieben werden. Anders verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff *Insein-in-Distanz* und meint damit eine Indifferenz von Distanz und Identität.

Ausgehend von Anders' Verständnis der musikalischen Situation ergibt sich für mich folgende Hypothese:

Menschen vielfältige Möglichkeiten zu geben oder ihnen zu erlauben, sich zu verwandeln – sich umzustimmen, um Musik als eine ihrer Dimensionen zu erkennen und in Musik etwas zu erfahren, was über sie hinausgeht –, ist die Voraussetzung, um musikalische-ästhetische Bildungsprozesse in Gang zu setzen.

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie es überhaupt zu musikalischen Situationen kommen kann, welche Rolle diese im Prozess musikalisch-ästhetischer Bildung ganz allgemein einnehmen und wie der musikalische Bildungsbegriff aus dieser Perspektive eine *Entdidaktisierung* erfahren kann, die Musiklehrende zu Mitlernenden macht.

Wie kommt es also zu musikalischen Situationen? Laut Günther Anders finden musikalische Situationen in der Einheit von Mensch und Musik statt, d. h., dass Wahrnehmung bzw. Kommunikation in einem Bereich zwischen Subjekt und Objekt stattfindet. Ein Beispiel dafür ist das *abzielende Hinhören* auf etwas. Dazu bedarf es Aufmerksamkeit bzw. einer willensmäßigen Einstellung auf etwas. Voraussetzung für Aufmerksamkeit ist nach Anders wiederum Aufgeschlossenheit, was auch als Unvoreingenommenheit oder Offenheit bezeichnet werden kann. Diese Offenheit ist als Grundsituation des Menschen anzusehen, da dieser nicht auf eine bestimmte Welt festgelegt, sondern für vielfältige Zugänge offen ist (vgl. Anders 2017, 222ff.). Die Grundsituation des Menschen bezeichnet Anders auch als Freiheit bzw. *Weltfremdheit* und prägt in diesem Zusammenhang den Begriff *Insein-in-Distanz* (Anders 2018, 16). Nur durch dieses *Insein-in-Distanz* ist es dem Menschen überhaupt möglich, vieldimensionale Erfahrungen zu machen, also vieldimensionale Beziehungen zu unterschiedlichen Welten und somit auch zu musikalischen Welten herzustellen. Der Mensch ist nicht

unterschiedlichen Welten und somit auch zu musikalischen Welten herzustellen. Der Mensch ist nicht fixiert auf die Welt, die er vorfindet. Diese Freiheit ermöglicht dem Menschen Handeln als menschliche Praxis sowie Anschauung – Theorie –, ästhetische Erfahrung und somit auch einen adäquaten Zugang zu Musik. Diese *Dividualität* des Menschen, von der Anders spricht, macht den Menschen also auch offen für unterschiedlichste musikalische Welten, die ihn zur nachträglichen Erkenntnis einladen. In dieser grundlegenden Möglichkeit musikalisch-ästhetischer Erfahrung liegt die Bedingung musikalisch-ästhetischer Bildung überhaupt.

Das Phänomen der musikalischen Situation, also das *In-der-Musik-sein*, kann somit als ganz zentral im Prozess musikalisch-ästhetischer Bildung angesehen werden. Im schulischen Musikunterricht bedarf es dazu neben der Initiierung musikalischer Situationen auch bestimmter Nachbereitungen, da eine musikalische Situation nicht automatisch zu musikalisch-ästhetischer Bildung führt. Musikalisch-ästhetische Erfahrung ist dafür unbedingt notwendig, wobei der Schritt von der musikalischen Situation hin zur musikalisch-ästhetischen Erfahrung etwas genauer betrachtet werden muss, bevor in einem nächsten Schritt gezeigt wird, wie es zu musikalisch-ästhetischer Bildung kommen kann.

Ich möchte mich Günther Anders' Verständnis der musikalischen Situation in „Philosophische Untersuchungen über musikalische Situationen“ (in: Anders 2017) als *In-Musik-etwas-erfahren* bzw. als *Selbsterfahrung der Existenz* auf eine Weise annähern, die zwischen *eine Erfahrung machen* und *eine Erfahrung haben* zu unterscheiden sucht.

Das *Eine-musikalisch-ästhetische-Erfahrung-machen* beginnt in der musikalischen Situation und setzt sich mit dem Herausgehen aus der musikalischen Situation fort in Form eines Reflexionsprozesses und individueller Sinn-Entschlüsselung. Erst dadurch entsteht im Anders'schen Sinne eine Beziehung zwischen Mensch und Musik und es kann davon gesprochen werden, musikalisch-ästhetische Erfahrung zu haben. Dieser Reflexionsprozess vermag nicht nur unterschiedlich abzulaufen, sondern er ist auch zeitlich offen. Davon, eine Erfahrung zu haben, kann jedenfalls erst gesprochen werden, wenn dieser Reflexionsprozess vorläufig abgeschlossen und der individuelle Sinn entschlüsselt ist. Diese musikalisch-ästhetische Erfahrung lässt sich durch jede weitere musikalische Situation ausweiten, ergänzen oder verändern, was zu mehr und mehr Mündigkeit im Bereich des Musikalisch-Ästhetischen und im Weiteren zu einer musikalisch-ästhetischen Bildung führt.

Um musikalisch-ästhetische Bildung in der Schule anzubahnen, müssen also regelmäßig musikalische Situationen initiiert werden, die in musikalisch-ästhetische Erfahrung münden. Im Zentrum der musikalischen Situation steht das *In-Musik-sein*, was jedoch nur möglich ist, wenn die Beteiligten aktiv und emotional in diese Situation involviert sind (vgl. Khittl 2016, 167). Werden den Schüler*innen also vielfältige Gelegenheiten gegeben, sich zu verwandeln – sich *umzustimmen*, um Musik als eine ihrer Dimensionen zu erkennen, wahrzunehmen und in ihr etwas anderes als sich selbst zu erfahren –, dann können musikalisch-ästhetische Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden.

Ob nun als Produktion oder Reproduktion, Lauschen oder Musizieren – in der musikalischen Situation findet ein *Tätig-sein* statt, das das Musikalische, also die Einheit von Mensch und Musik, betrifft. Ein Kategorisieren in Subjekt/Objekt oder aktiv/passiv ist in dieser Einheit nicht möglich. Die formale Zeitstruktur des Menschen in der musikalischen Situation ist verändert. Der Mensch befindet sich in einer seiner Dimensionen, die sich nur in Musik erfahren lässt. Diese existenzielle Selbsterfahrung von Umstimmung bzw. Verwandlung ist ein kognitiver Prozess, der nur durch die humane Fähigkeit der *Umstimmbarkeit* möglich ist und der dem Menschen die Möglichkeit gibt, musikalisch-ästhetische Welten nicht nur zu erfahren, sondern auch zu verändern, zu erschaffen und zu erhalten.

Ausgehend vom Grundrecht der freien Persönlichkeitsentfaltung fordert Wolfgang Klafki die Bildung aller Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten und Interessen (vgl. Klafki 2007, 54). Musik kann als ein Interessensgebiet und Musikalität als eine Fähigkeitsdimension des Menschen angesehen werden. Beides betrifft alle Menschen. Das *Musikalische* in jedem Menschen zu bilden, um sich selbstbestimmt, mitbestimmend, solidarisch und kritisch mit Musik auseinandersetzen zu können,

gehört nach Klafki als Teilbereich der ästhetischen Bildung zur Allgemeinbildung. Als solche verlangt musikalisch-ästhetische Bildung Offenheit für neue Lernprozesse durch musikalisch-ästhetische Erfahrungen und das Hinterfragen eigener Bedeutungsmuster und Erkenntnisse in einer Welt, die sich ständig – auch hinsichtlich Musik – wandelt. Indem es in musikalischen Situationen immer um das *Musikalische* geht, können diese als Kernstück im Prozess musikalisch-ästhetischer Bildung angesehen werden.

Im Rahmen des Musikunterrichts sind die Lehrenden dafür verantwortlich, regelmäßig offene und immer wieder neue Szenarien anzubieten, die vielfältige musikalische Handlungsmöglichkeiten generieren, die nicht instrumentell sind, sondern selbstzweckhaft, relational, reflexiv und für individuelle Zugänge empfänglich. Musikalisch-ästhetische Praxis meint dabei jede Art musikalischer Situation, bei der das, was klingt, ästhetisch wahrgenommen wird, wobei keine Abhängigkeit von Kunstwerken besteht. Da solche Situationen in einem sehr hohen Maß als selbstbildend angesehen werden können, ist die Rolle der Lehrperson in solchen Situationen selbst größtenteils die eines bzw. einer Mit-Lernenden. Die Lehrperson bietet jedoch eine Struktur an, innerhalb der prozesshafte Veränderungen der Beteiligten und der Inhalte stattfinden können, und eröffnet Räume, in denen reflektierte Wertungen mit Fokus auf das musikalisch-ästhetische Phänomen bzw. die Situation möglich sind und in denen von einer Sichtweise zu einer anderen gewechselt werden kann.

Dass sich Lehrende als Mit-Lernende verstehen, ist vor allem für Generalist*innen, wie es die Lehrer*innen in der Primarstufe im deutschsprachigen Raum überwiegend sind, von größter Bedeutung für deren Rollenverständnis. Eine kritische Haltung gegenüber der eigenen Unterrichtsphilosophie ist allerdings unbedingt notwendig, um sich nicht unhinterfragt Autoritäten auszusetzen, die möglicherweise Unmündigkeit befördern, wie es beispielsweise beim für die Primarstufe immer wieder empfohlenen aufbauenden Musikunterricht, der ein hohes Maß an Anpassungsleistung erfordert, der Fall sein kann. Die Frage ist auch weniger, welchem Unterrichtskonzept oder welchen didaktischen Positionen zu folgen sei, als sich innerhalb des Konzeptdschungels zurecht zu finden und die Fähigkeit zu entwickeln, einzelne Konzepte, Methoden und Unterrichtswerke kritisch zu betrachten und für die jeweilige Unterrichtssituation individuell zur Anwendung zu bringen. In dieser Entscheidungsfreiheit liegt die eigentliche Herausforderung und damit Verantwortung der Lehrperson. Bildung im Sinne einer Erziehung zur Mündigkeit und damit zur Erfahrung ist jedenfalls, auch wenn es um Musik geht, wesentlich, um zu verhindern, dass Menschen in einer musikalischen Welt leben müssen, die nicht die ihre ist. *Die musikalische Situation als eine Weise der Selbstbestimmung des Menschen zu verstehen* – wie es Konrad Paul Liessmann (2020) im Gutachten zu meiner Dissertation (2020) so treffend auf den Punkt gebracht hat – ist somit besonders innerhalb des Lehramtsstudiums Primarstufe zu berücksichtigen.

Laut Jacques Rancière (2007, 19) geht es dabei nicht darum, *Gelehrte* zu erzeugen, sondern „emanzipierte und emanzipierende Menschen zu bilden“. Es geht darum, die Studierenden zu ermutigen, an sich selbst und somit auch an ihre Intelligenz zu glauben, ihnen zu zeigen, dass sie sich selbst etwas zutrauen dürfen. Nur so werden sie auch den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen auf eine Weise begegnen können, die die Emanzipation jedes einzelnen Individuums unterstützt und nicht eine bestimmte Art gesellschaftlicher Akteur*innen heranerzieht (vgl. Rancière 2007, 121): „Es würde für alle genügen zu lernen, sich als gleiche Menschen in einer Gesellschaft der Ungleichheit anzusehen. Das bedeutet, *sich zu emanzipieren*.“ (Rancière 2007, 155) So einfach, wie Rancière es darstellt, ist es in der Praxis natürlich nicht, doch sehe ich diese Einstellung als Grundvoraussetzung dafür, musikalische Situationen im schulischen Kontext zu ermöglichen, und zwar besonders dort, wo fachfremde Lehrpersonen Musik unterrichten.

Um musikalisch-ästhetische Bildung für alle Kinder und Jugendlichen in modernen Migrationsgesellschaften zu ermöglichen, ist es notwendig, Konzepte für die Herstellung musikalisch-ästhetischer Situationen im Rahmen des Musikunterrichts und auch im Rahmen des fächerübergreifenden Unterrichts in der Primarstufe zu entwickeln. Empirische Perspektiven dabei im

Blick zu haben, kann hilfreich sein, um auch auf einem theoretischen Weg realitätsbezogen zu bleiben. Eine gute und umfangreiche theoretische Fundierung eines Forschungsgegenstandes erscheint für die Entwicklung empirisch angelegter Forschungsprojekte dennoch unverzichtbar.

Angesichts der Marginalisierung musikbezogener Fächer sollte die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit musikalisch-ästhetischer Bildung als Qualitätsmerkmal an allgemeinbildenden Schulen verstärkt in den Fokus von Universitäten, besonders von Musikuniversitäten und Pädagogischen Hochschulen, rücken. Um nicht nur einer Marginalisierung entgegenzuwirken, sondern musikalisch-ästhetische Bildung an österreichischen Volksschulen weiterzuentwickeln, braucht es mehr Zusammenarbeit und Kooperation – zwischen einzelnen Pädagogischen Hochschulen in Österreich; zwischen den Pädagogischen Hochschulen und den Musikuniversitäten Österreichs – und zudem eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie außerhalb Österreichs mit dem Thema musikalisch-ästhetische Bildung in der Primarstufe umgegangen wird. Dieser und noch weiteren Fragen muss auf vielfältige und kritische Art und Weise auf den Grund gegangen werden.

Die musikalische Situation nach Günther Anders, das *In-Musik-sein*, dabei ins Zentrum dieser Betrachtungen zu stellen und somit eine Wende hin zu einem phänomenologischen Denken in der Musikpädagogik zu forcieren, kann besonders in Krisenzeiten, wie wir sie jetzt gerade erleben, sinnvoll sein. Denn einfach so im Klassenzimmer drauflos zu singen, ist mittlerweile alles andere als selbstverständlich, mitunter sogar untersagt. Gerade jetzt und besonders in der Primarstufe braucht es Ideen, Ansätze, Konzepte, Unterrichtswerke etc., die kein *Auf-unbestimmte-Zeit-in-Quarantäne-schicken* von musikalisch-ästhetischer Bildung zur Folge haben. Musikalisch-ästhetische Bildung in der Primarstufe könnte viel mehr bedeuten, als Kinderlieder rauf und runter zu singen. Die Differenzierung in unterschiedliche Situationstypen eröffnet eine Bandbreite an Möglichkeiten musikalisch-ästhetischer Praxis im Musikunterricht, was durch Anders' Auffassung von der Weltoffenheit bzw. Unfixiertheit des Menschen noch verstärkt wird. Eine als *Selbsterfahrung der Existenz* begriffene musikalische Situation braucht zudem nicht immer in ein didaktisches Gewand gehüllt werden. Gleichzeitig können aus dieser Perspektive musikalische Situationen auch von fachfremd Unterrichtenden initiiert werden, wenn sie sich als Mit-Lernende und die musikalische Situation als eine Weise der Selbstbestimmung verstehen.

Literaturverzeichnis

- Anders, G. (2017). Musikphilosophische Schriften. Texte und Dokumente. Herausgegeben von Reinhard Ellensohn. München: C. H. Beck.
- Anders, G. (2018). Die Weltfremdheit des Menschen. Schriften zur philosophischen Anthropologie. Herausgegeben von Christian Dries. München: C. H. Beck.
- Buschkühle, C.-P. (2011). Philosophische Fragen nach dem, was die Kunst bildet. In: Steffens, A. (Hrsg.). Selbst-Bildung. Die Perspektive der Anthropolästhetik. (S. 9-10). Oberhausen: Athena.
- Ellensohn, R. (2008). Der andere Anders. Günther Anders als Musikphilosoph. Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Geisler, J. (2016). Tonwahrnehmung und Musikhören. Phänomenologische, hermeneutische und bildungsphilosophische Zugänge. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Hirsch, M. (2016). Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen. Münster/New York: Waxmann.
- Khittl, C. (2014). „Gute“ Musik? In musikpädagogischen Kontexten? Phänomenologische Überlegungen zu einem situativen Musikbegriff – Essay zur Theorie der musikalischen Situation nach Günther Anders. In: Khittl, C. & Zöllner-Dressler, S. (Hrsg.). wissenschaftlich – pädagogisch – politisch. Festschrift für Arnold Werner-Jensen zum 70. Geburtstag. Heidelberger Hochschulschriften zur Musikpädagogik, Bd. 4, Jahrbuch 2013/14. (S. 17-251). Essen: Die Blaue Eule.
- Khittl, C. (2016). Die musikalische Situation und Aspekte einer ‚Musikdidaktik des Ereignishaften‘. In: Hirsch, M. (Hrsg.). Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen. (S. 147-170). Münster/New York: Waxmann.
- Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klein, R. (2014). Musikphilosophie zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Liessmann, K. P. (2020). Gutachten zur Dissertation „Die musikalische Situation nach Günther Anders als Ausgangspunkt eines Theorieansatzes musikalisch-ästhetischer Bildung in der Primarstufe“, eingereicht von Andrea Pühringer, M.A. MAS. Universität Wien.
- Pühringer, A. (2020). Die musikalische Situation nach Günther Anders als Ausgangspunkt eines Theorieansatzes musikalisch-ästhetischer Bildung in der Primarstufe. Wien: Dissertation, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.
- Rancière, J. (2007). Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Wien: Passagen.

Andrea Pühringer, M.A. MAS PhD: Hochschullehrperson im Fachbereich Musik am Institut für Elementar- und Primarbildung der PH Wien, Lehrbeauftragte im Department Informationstechnologie der FH Burgenland.
E-Mail: andrea.puehringer@phwien.ac.at

Textile Kompetenzen der Zukunft im Werkunterricht der Volksschule

Susanne Frantal

Unter *textilen Kompetenzen der Zukunft* im Kontext des Faches *Techniken und Design* sind nachfolgende Überlegungen zur Relevanz von Lehrinhalten für die nächste Generation – den Volksschulkindern von heute – gemeint.

Welche textilen Kenntnisse sind für ein bewusstes Alltagshandeln mit Textilien und den damit verbundenen Fragen der *Nachhaltigkeit/SDGs* von grundlegender Bedeutung? Welche textilen Dinge sollten Kinder in der Volksschule fertigen? Welche textilen Erfahrungen sollen *begriffen* – berührt, gefühlt, verstanden – werden? Wie individuell, kreativ und nachhaltig ist das *textile Ding*? Entspricht es der Heterogenität der Schüler*innengruppe?

Ob und wie eine *textile/technische Werkarbeit* angenommen wird, bestimmt u. a. die ästhetische Erscheinung – durch Farbgebung und Materialauswahl. Das hergestellte *textile Ding* soll die Volksschulkinder ansprechen, von ihnen bespielt und benutzt werden. Nur durch den Alltagsbezug kann ein textiles Objekt auf seine Funktion und Materialqualität überprüft werden.

Im *Schwerpunkt Kreativität* erweitern zukünftige Pädagog*innen ihre kreativ-ästhetischen Fähigkeiten sowie fachdidaktischen Kompetenzen. Die folgenden fachdidaktischen Konzepte aus dem *Schwerpunkt Kreativität der Werkfächer Textil* (7. und 8. Semester, seit 2018/19) machen dies sichtbar.

1. Lehrveranstaltung: Textiles Werken: Kostüme – Verkleiden. Kommunizieren. Präsentieren.

In der Lehrveranstaltung „Textiles Werken: Kostüme – Verkleiden. Kommunizieren. Präsentieren.“ wird Textiles u. a. im Kontext von *Nachhaltigkeit* und *fast fashion* analysiert, und zwar mit Schwerpunkt *SDGs Nummer 12 (Nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sicherstellen)*. Ein eigenes Kleidungsstück/Kostüm mit einfacher Schnittkonstruktion wird entworfen und angefertigt (vgl. Abb. 4). Ideen für den Unterricht werden entwickelt und mit der Projektdokumentation in einem Katalog verschriftlicht. Als Vorübung werden zwei- und dreidimensionale Modelle entworfen (vgl. Abb. 1, 2, 3).



Abb. 1, 2, 3: Entwürfe zu Kleidung/Kostüm



Abb. 4: Präsentation der Kleidung/Kostüme

2. Lehrveranstaltung: Diversität im kulturell-gesellschaftlichen Kontext des Schulfachs Werken

In der Lehrveranstaltung „Diversität im kulturell-gesellschaftlichen Kontext des Schulfachs Werken“ entstehen künstlerische Projekte im Kontext der *SDGs 4, 5, 14* mit Schwerpunkt zu *Gender und Diversität*. Diese werden als Einzel- und Gruppenarbeit ausgeführt (vgl. Frantal 2021, 8f.), wie z. B. das hyperbolische¹ Häkelprojekt *Korallen* (vgl. Abb. 5, 6), *Nähprojekte* oder *manuelle Stickerei* auf unterschiedlichen Medien (vgl. Abb. 7, 8, 9).



Abb. 5, 6: Hyperbolisch gehäkelte Korallen im Distance Learning.

¹ *Hyperbolisches Häkeln* ist die Vernetzung von Mathematik und der textilen Technik des Häkelns, welches die Mathematikerin *Diana Taimina* entwickelte. Die Häkeltechnik der Maschenverdopplung entspricht dem Wachstum der Korallen; abrufbar unter: <http://pi.math.cornell.edu/~dtaimina/> (04.02.2022).



Abb. 7, 8, 9: Manuelle Stickprojekte der LV

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1, 2, 3: Entwürfe zu Kleidung/Kostüm, LV *Textiles Werken: Kostüme – Verkleiden. Kommunizieren. Präsentieren. S_2019* (Aufnahme: Susanne Frantal)

Abb. 4: Präsentation der Kleidung/Kostüme, LV *Textiles Werken: Kostüme – Verkleiden. Kommunizieren. Präsentieren. W_2019/20* (Aufnahme: Susanne Frantal)

Abb. 5: Hyperbolisch gehäkelte Korallen (Aufnahmen der Studierenden während des *Distance Learnings* der LV *Diversität im kulturell-gesellschaftlichen Kontext des Schulfachs Werken, W_2020/21*)

Abb. 6: Hyperbolisch gehäkelte Korallen der LV *Diversität im kulturell-gesellschaftlichen Kontext des Schulfachs Werken, S_2019* (Aufnahme: Susanne Frantal)

Abb. 7, 8, 9: Manuelle Stickprojekte der LV *Diversität im kulturell-gesellschaftlichen Kontext des Schulfachs Werken, W_2019/20* (Aufnahme: Susanne Frantal)

Literaturverzeichnis

Frantal S. (2021). Künstlerisches textiles Werken als gemeinschaftliches Projekt – auch online? In: BÖKWE Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und Werkerzieher, Nr. 1, S. 8-11.

Mag.^a art. Susanne Frantal: Künstlerin, Textilchemikerin und Textilrestauratorin; lehrt am Institut für Elementar- und Primarbildung (IEP) der Pädagogischen Hochschule Wien im Bereich *Fachdidaktik Werkerziehung Textil*. susanne.frantal@phwien.ac.at

„Bildnerische Erziehung“ in der Volksschule – Wie wird sie dem Bildungsauftrag gerecht?

Michaela Steed-Vamos

Sehen Lehrende in Volksschulen einen Bildungsauftrag im Fach Bildnerische Erziehung oder sehen sie die „Zeichenstunde“ als Abwechslung und Entspannungsprogramm zu den Fächern, deren Grundkompetenzen in den PISA Studien bewertet werden? Der folgende Artikel ist eine Reflexion und Sammlung von Erfahrungen über das Fach Bildnerische Erziehung in Volksschulen bezüglich des Verständnisses des Faches.

1. Rückblick – Einst und jetzt

Welche Erinnerungen haben wir an unseren „Zeichenunterricht“ in der Volksschule? Ältere Menschen berichten vom kleinen Zeichenheft (A5 Querformat), von Vorzeichnen mit Bleistift und Ausmalen mit Farbstiften nach genauer Vorgabe. Jüngere erzählen vom Aufkleben von Verpackungsmüll und von Schablonen, mit deren Hilfe gefällige Raumdekorationen gestaltet wurden.

Worauf legen wir Lehrende heute den Fokus im Fach Bildnerische Erziehung? Haben wir ein Ziel vor Augen? Oder liegt das Ziel schon im Tun, im entspannten Verteilen von Farbe auf ein Blatt Papier? Spiegelt sich in der bildgebenden Ausdrucksweise eines Kindes sein Entwicklungsstand und seine geistige Reife wider und ist daher spezielle Förderung unnötig?

2. Unterschiedliche Voraussetzungen beim Schuleintritt

Blicken wir zuerst auf vorhandene Voraussetzungen und Gegebenheiten, die Lehrpersonen bedenken müssen:

1. Mit dem Schuleintritt kommen Kinder im Alter zwischen sechs und sieben Jahren in die Schule. Kinder der 1. Klasse Volksschule haben einen Altersunterschied von bis zu einem Jahr – manche auch mehr, wenn sie die Vorschule besuchten. Da Kinder dieses Alters noch eine rasante Reifeentwicklung durchwandern, ergeben zwölf oder mehr Monate Altersdifferenz unterschiedliche Entwicklungsstufen und unterschiedliche Reife.
2. Kinder haben nicht dieselben familiären Hintergründe, kommen aus verschiedenen Betreuungseinrichtungen und wurden daher auch im künstlerisch-kreativen Bereich unterschiedlich gefördert.
3. Es gibt divergierende Begabungen, Gesehenes auf Papier zu bringen bzw. Aufgabenstellungen zu meistern.
4. Nicht jedes Kind hat von sich aus Interesse und Freude am kreativen Tun.

Mit dieser kunterbunten Mischung an Voraussetzungen sollen Volksschullehrer*innen nun auf ein Ziel zugehen, das heißt, die Entwicklung der Kinder in ihrer Gesamtheit mitzugestalten, Wissen zu erweitern, genaues Betrachten anzuregen und Begabungen zu fördern: „Gestaltungsspielraum ist auch notwendig, um den unterschiedlichen Entwicklungsphasen und Begabungen innerhalb einer Klasse gerecht zu werden.“ (BMBWF 2012, 181)

3. Aufbauender Unterricht

Die Lehrperson ist gefordert, auch im Fach Bildnerische Erziehung durch Förderung Lernfortschritte zu erzielen, die über Freizeitbeschäftigung (Entspannungsübungen) hinausgehen. Kinder sind interessiert daran, ihr Können zu steigern, sind froh über Lösungsvorschläge und Tipps zur Verbesserung und haben Freude daran, wenn ihre Werke gut gelingen.

Kinder im Kindergartenalter sind meist sehr zufrieden mit ihren kleinen Kunstwerken. Je älter sie werden, umso kritischer betrachten sie das Ergebnis ihres Tuns. Erst im Schulsystem werden Kinder mit einer Bewertung ihrer Arbeit konfrontiert. Sie möchten alles gut machen und auch hier sind sie bereit, zu lernen und über Zusammenhänge zu staunen. Feedback muss ehrlich sein und ermuntern, um der Motivation zu dienen. Ein Kind erkennt ehrliches Lob, anerkennt aber auch ehrliche Kritik: Kritik soll in Form von Verbesserungsideen konkret formuliert werden und hilft nur so den Kindern, die eigene Arbeit zu reflektieren.

Lehrende müssen sich im Vorfeld mit den Voraussetzungen der zu unterrichtenden Schüler*innen auseinandersetzen. Auf welchen Entwicklungsstand befinden sich die Kinder, welche Erfahrungen bringen sie mit, was lernen sie zurzeit in anderen Fächern, was interessiert sie?

Aus dem großen Pool der Gestaltungsmöglichkeiten ist es ratsam, ein möglichst breitgefächertes Angebot zu wählen, um die individuellen Begabungen der Kinder zu berücksichtigen.

Mit großflächigen Arbeiten können wir motorisch weniger geschickten Kindern zu einem ansprechenden Ergebnis verhelfen. Bei der Herstellung von Kleisterpapier, Drucken mit verschiedenen Methoden etc. können die Kinder mit Farben experimentieren, Sorgfalt üben oder Erfahrung im Umgang mit Klebstoff, Papier und Wasserfarben sammeln.

Soweit es geht, sollen fertige Werke einem Ziel zugeführt werden, etwa den Einband der Mal- und Zeichenmappe herstellen, Geschenkpapiere fertigen, Collagen kleben, Karten für Anlässe gestalten usw. Durch eine sinngebende Vollendung der Werke erfahren Kinder Wertschätzung gegenüber ihren Ideen und ihrer geleisteten Arbeit und erkennen Sinnhaftigkeit in ihrer Bemühung, was wiederum für zukünftiges praktisches Arbeiten motiviert.

4. Darstellende Bildgebung lehren – Aber wie?

Betrachten wir den Teil der bildnerischen Erziehung, bei dem es um darstellendes Zeichnen von Mensch, Tier und Natur geht. Auch hier brauchen Kinder Anleitung zum genauen Schauen und zur Verknüpfung im Gehirn – genauso wie beim Schreiben, Lesen und Rechnen. Man bespricht Proportionen eines Körpers und veranschaulicht dies z. B., indem man die Konturen eines am Boden liegenden Kindes nachfährt oder verschiedene Blüten und Blattformen genau betrachtet, vielleicht presst, bemalt und druckt, um so deren Vielfalt bewusst zu sehen.

Es ist hilfreich für Kinder, sie alters- bzw. entwicklungsgemäß (vgl. Richter 1997) an genaues Schauen schrittweise heranzuführen. Wenn sie keine Unterstützung und Ermutigung bei ihren Versuchen, Gesehenes auf Papier zu bringen, bekommen, geben sie schnell und gerne zu Gunsten von Schemata und Schablonen auf, denn diese sind einfach und erkennbar nachzumachen, was manchen Kindern als Erfolg genug erscheint. Es ist wichtig „von schematischem Festlegen von Gestaltungsweisen und dem bloßen Ausmalen von Vorlagen [...] abzusehen“ (BMBWF 2012, 181).

In die Lehre der darstellenden Bildgebung fließt vieles aus verschiedenen Unterrichtsfächern und Lebensbereichen ein und geht über das Ziel der besser werdenden grafischen Darstellung hinaus. Im fächerübergreifenden Unterricht der Volksschule kann die bildnerische Erziehung wertvolle Beiträge

leisten. „Bildnerische Erziehung ermöglicht die Verknüpfung sowohl von sinnlichen und emotionalen als auch von kognitiven und psychomotorischen Zugängen.“ (BMBWF 2012, 173). Denn Lernen ist eine komplexe Angelegenheit, in dem Schauen und Tun wesentlich Anteil haben. Lernen die Kinder im Sachunterricht z. B. verschiedene Bäume kennen und benennen, im Deutschunterricht deren Rechtschreibung, Grammatik und Satzbildung, so arbeiten wir in der bildnerischen Erziehung daran, die Wuchsform auf Papier zu bringen. Ist uns Lehrenden eigentlich bewusst, wie unterschiedlich und markant die Wuchsformen der Baumarten sind? Kinder brauchen Hilfe beim Schauen, Ermutigung beim „Misslingen“, Lob für ihr Bemühen, manchmal auch konkrete Unterstützung: „Die gesamte unterrichtliche Tätigkeit soll von einer positiven Erwartungshaltung getragen werden. Wertungen sind vor allem im Sinne einer positiven Verstärkung einzusetzen.“ (BMBWF 2012, 181)

5. Ergebnis eines aufbauenden und fächerübergreifenden Unterrichts

Um zu veranschaulichen, zu welchen Ergebnissen aufbauender und fächerübergreifender BE-Unterricht kommen kann, seien Ausschnitte aus Zeichnungen von Kindern einer 4. Klasse Volksschule in Mauerkirchen/Oberösterreich herangezogen, mit denen sie ihre selbstgeschriebenen Sagen illustrierten haben (Abb. 1-8). Besonders hervorzuheben sind die gelungenen Baumformen – Eichen und Lärchen wurden in ihren Charakteristika erfasst und bildlich umgesetzt. Jedes Kind hat einen eigenen Stil entwickelt im Zusammenspiel mit seinem Talent, seiner Reife und seinen Bemühungen. Schön zu sehen ist auch, wie die Kinder gekonnt mit Schattierungen arbeiteten und verschiedene Farbnuancen einsetzten. Im Internet sind Sagen und Illustrationen aller Schüler*innen dieser Klasse unter dem Titel „Reiter, Tod und Teufel – Neue Sagen aus dem alten Mauerkirchen“ einzusehen (<http://sagenbuch.mauerkirchen.net/>).



Abb. 1-8: Ausschnitte aus „Reiter, Tod und Teufel – Neue Sagen aus dem alten Mauerkirchen“
(Foto Credits: Johanna Schmid)

6. Fazit

Kinder steigern ihr Können in der darstellenden Ausdrucksweise aufgrund ihrer Altersentwicklung. „Kinderzeichnungen durchlaufen Entwicklungsschritte, die der Entwicklung der motorischen Fähigkeiten, der emotionalen und psychosozialen Entwicklung sowie der Entwicklung der Wahrnehmung entsprechen. [...] Beim entwicklungsorientierten Ansatz liegt der Schwerpunkt auf den Fähigkeiten des zeichnenden Kindes. Diese Fähigkeiten ändern sich altersbedingt.“ (Kitahara & Matsuishi 2007, 1).

Die darstellende Ausdrucksweise bei den altersbedingten Fähigkeiten zu belassen, würde das Fach „Bildnerische Erziehung“ zu einem bloßen Zeitvertreib herabsetzen und dem Bildungsauftrag nicht gerecht werden. Es braucht einen aufbauenden und fächerübergreifenden Unterricht, um Kinder optimal zu fördern. Durch gezielte Förderung erweitern wir Können und Horizont der Kinder mit einem klaren Ziel: „Die Kinder sollen Vertrauen in ihre individuelle Gestaltungsfähigkeit gewinnen und Lust bekommen, diese über die Schule hinaus eigenständig weiterzuentwickeln.“ (BMBWF 2012, 172)

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1-8: Ausschnitte aus „Reiter, Tod und Teufel – Neue Sagen aus dem alten Mauerkirchen“. Abrufbar unter: <http://sagenbuch.mauerkirchen.net/> (03.02.2022).

Literaturverzeichnis

- BMBWF – Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2012). Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule. In: Bildnerische Erziehung, BGBl. II Nr. 303/2012. S. 174-198.
- Kitahara, R. & Matsuishi, T. (2007). Forschung zu Kinderzeichnungen. In: Journal of Disability and Medico-Pedagogy. Abrufbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Takeshi_Matsuishi/publication/283854204_Forschung_zu_Kinderzeichnungen/links/5648a28308ae451880ae8d1c/Forschung-zu-Kinderzeichnungen.pdf (12.12.2021).
- Richter, H. (1997). Die Kinderzeichnung: Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Berlin: Cornelsen.
- Vierte Klasse Volksschule Mauerkirchen (2000). Reiter, Tod und Teufel. Neue Sagen aus dem alten Mauerkirchen. ARGE Sagenbuch. Abrufbar unter: <http://sagenbuch.mauerkirchen.net/> (3.10.2021).

Mag. Dr. Michaela Steed-Vamos, BSc: Lehramtstudium Bildnerische Erziehung/Textiles Werken und Doktoratsstudium der Philosophie an der Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung/Linz; Bachelorstudium Soziologie an der Johannes Kepler Universität/Linz. Seit 2019 tätig in Lehre und Forschung an der Pädagogischen Hochschule Wien in den Bereichen Bildnerische Erziehung und Textiles Werken.
michaela.steed-vamos@phwien.ac.at

Freiraum statt Schablone!

Wolfgang Weinlich

1. Einleitung

Begeben wir uns in ein typisches Schulgebäude, gehen wir die Gänge entlang, was sehen wir? Schöne, ja „liabe“ Kinderbilder, gemalte und gezeichnete Schülerarbeiten von den „lieben“ Kleinen. Oft sind alle Bilder zum Verwechseln gleichähnlich. Stopp! „Liab“? „Alle ähnlich“? Wer wollte das? Keiner würde zu einer Schülerarbeit „schiarch“ sagen. Zum Aspekt „liab“ komme ich später zurück. Doch warum sind gleichförmige Arbeiten gefälliger in vielerlei Augen – der Direktor*innen oder Lehrer*innen? Oft sind es zeitliche Aspekte oder organisatorische, welche eine korrekte Erarbeitung des Themas nicht zu lassen, oder auch der Aspekt, dass die Lehrperson alle Fächer unterrichten muss, diese aber natürlicherweise nicht gleichermaßen bedienen kann, oder auch der Wechsel von einem sehr strukturierten Unterrichtsvorgehen in den schulisch wichtig gestellten Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik nicht gelingt bzw. die ästhetische Stimmung fehlt.

Gleiche Bilder also überall, wohin man schaut: in den Klassen, in den Schulgang-Gassen. Auch im Web auf diversen Lehrer*innenseiten augenfällig. Diese Vorlagen und Anleitungen finden sich auch auf diversesten Internetseiten wie Pinterest oder Lehrmaterial-Webseiten. Oft wird mit „schnell umzusetzen und doch sehr effektiv“ geworben ... Aber genau hier liegt schon das Problem: Es ist eine willkürliche Effekthascherei.

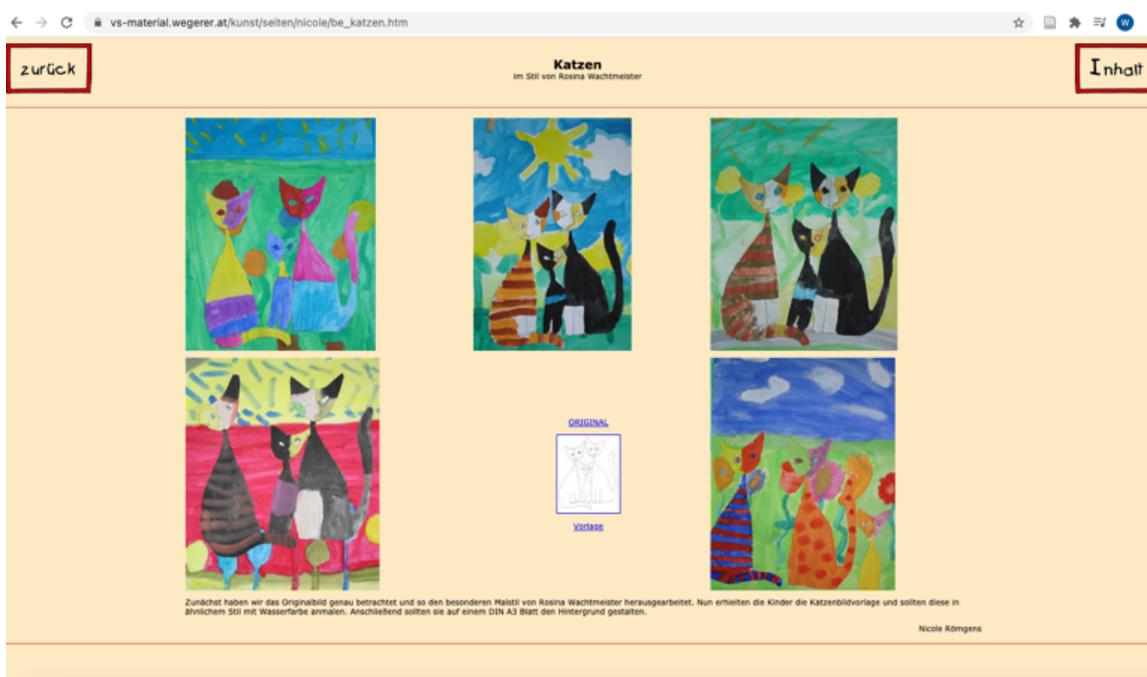


Abb. 1: Katzen (Screenshot der Webseite wegerer.at)

2. „Katzenjammer“ mit Schablonen

Es ist ein „Katzenjammer“ mit Vorlagen, Schablonen und Schüler*innenarbeiten, die der Lehrperson entsprechen wollen. Der (Bilder)Rausch fehlt – der Kater bleibt, wenn man mit Ernüchterung die gleichförmigen, vorgegebenen, ins Korsett gezwängten Arbeiten sieht, die Lehrer*innen, Eltern oder Direktor*innen entsprechen wollen. Es entstehen dabei im Kunstunterricht nur „Samtpfoten“ oder

„Stubentiger“ – oder könnte nicht doch auch eine wilde Raubkatze mit sich durch die Bewegung ergebenden sieben Tätzen vorkommen? Die Frage, die sich mir aufdrängt, ist, was das Kind eigentlich von sich aus über (seine) Katze sagen wollte.

Hat das Kind überhaupt eine Katze jemals gestreichelt – konnte es eine Beziehung aufbauen? Vielleicht mag das Kind ja lieber Hunde. Eine ästhetische Resonanz, eine Modulation und Exploration der Weltbeziehung des Kindes fehlt.

Katzen nach Vorlage oder Schneemänner und Weihnachtsbäume, die dekorativ beklebt oder nach Schablonen angefertigt werden und schön sein sollen und wollen ... Diese Vorgangsweise führt weder zu Kreativität – sie unterbindet jegliche Selbstwirksamkeitserfahrung sowie jeglichen Improvisationsprozess, der zu Innovation führen könnte – noch wird ein Flow-Prozess angeregt oder divergentes Denken dadurch ausgelöst. Von wegen kreativ!

Katzen genauer zu betrachten, lohnt sich, um kein Kopie-Vanitas als Aufgabe zu stellen.

Bewegungsarten, Beobachtungen des Verhaltens, des Aussehens, der Unterschiede oder der Haptik – wie fühlt sich ihr Fell an? Wenn nicht die Begegnung mit dem Original möglich ist (Katze oder auch Kunstwerk), können Filme oder eine Auswahl an Bildern vorgelegt und besprochen werden, aber dann sollten sie auch wieder entfernt werden, damit nicht (willentlich) der Vorlage oder gar der Vorzeichnung der Lehrperson entsprochen wird.

Jörg Czury weist in seinem Artikel bereits im Jahr 1996 auf die Gleichförmigkeit von Schüler*innenarbeiten hin, die in Schulgängen präsentiert werden, und versucht zu betonen, dass nur wenig Gestaltungsspielraum für die einzelnen Kinder übrig bleibt (vgl. Czury 1996, 25). Gefälligkeit und damit begründete Erfolgserlebnisse führen genau zum Gegenteil der Intention des Faches Bildnerische Erziehung. Begründet ist dies im Verlust der Ich-Identität und des langfristigen Verlustes des Vertrauens in die eigene Gestaltungsfähigkeit (vgl. ebd., 26). Czury berichtet von Wünschen der Schüler*innen nach Vorzeichnungen und nach ständigen genauen Anleitungen in der Volksschule. Des Weiteren berichtet er von seiner Tochter, die am Elternsprechtag ihre eigene Arbeit unter den an der Wand ausgestellten Sonnenblumenbildern nicht identifizieren konnte, was der charakterlosen Gleichförmigkeit der Schülerarbeiten geschuldet war (vgl. ebd.).

Schon der Lehrplan enthält den Hinweis, von „schematischem Festlegen von Gestaltungsweisen und dem bloßen Ausmalen von Vorlagen [...] abzusehen [...], weil dadurch die kreativen Fähigkeiten der Kinder unterbunden werden.“ (Lehrplan der Volksschule, 181)

Vielen Lehrenden geht es darum, die angepeilten Lernziele unbeirrt zu erreichen – und beseitigen dabei die Lernchancen des Faches (vgl. ebd., 26). Auch die Fokussierung auf den Organisationsrahmen ist oft ein Hindernis, die Lernchancen des Faches zu eröffnen. Auch die emotionalen Momente und gesellschaftlichen sowie partizipativen Wechselwirkungen, die der Persönlichkeitsbildung und Wertebildung dienlich sind, werden beseitigt.

Schematisierte Aufgabenstellungen stehen in Opposition zu didaktisch unstrukturieren, völlig offenen Aufgabenstellungen. Diese Freiheit kann für einige Chancen bedeuten, für andere bedeutet diese Offenheit schlechthin Scheitern. Czury betont dabei die Potenziale der Verbindung von Wahrnehmung mit dem Kommunikationsraum „Schauen und Reden“ und argumentiert für einen höheren Stellenwert des Gesprächs im Kunstunterricht (vgl. Czury 1996, 27).

Als Beispiel möchte ich hier eine Aufgabenstellung anführen, die sich in diesem Spannungsverhältnis bewegt. Vor der Aufgabenstellung könnten Materialqualitäten erfühlt und angeschaut werden, um diese in körperliche Resonanz zu bringen.

Bilddiktat:

Es hat einen langen verschrumpelten Rüssel. Unter riesigen Falten hat es kleine Augen versteckt. Es hat borstige Ohren und lange geflochtene Zöpfe. Es hat einen langen Hals mit Zebrastreifen, einen schrumpeligen Körper (Panzer) und flauschige Flügel. Die Schuppen vom Körper glänzen im Licht. Es hat ein süßes kleines Ringelschwänzchen; als Hinterbeine hat es Oktopusarme. In den Flügeln sind Pfauenaugen. Die Vorderbeine sind zottelige Paarhufe und es hat Zitzen am Bauch. Das Tier ist auf der Unterseite dunkler als anderswo. Irgendwo hat es eine ganz ekelige Warze. Es hat riesige gedrehte Hörner. Auf den Hörnern sitzen Vögel.

Erweiterung: Es hat ein Baby oder Kind ...

Diese einfache Beschreibung eines Fantasielbewesens ist mit Eigenschaftswörtern angereichert, darin besteht die Lernchance, dass Kinder Eigenschaftsqualitäten wahrzunehmen, nachzufühlen und diese dann adäquat (in möglichen Variationen) mit dem jeweiligen bildnerischen Mittel umzusetzen verstehen. Die Aufgabe ermöglicht individuelle Lösungen, die alle „in etwa gleich gute“ Ergebnisse entstehen lässt, die jedoch in der gemeinsamen oder gegenseitigen Werkbetrachtung, durch analysierendes Reden und Fragen – wie zum Beispiel: „Wie hast du das gemacht?“ oder „Wie hat wer anderer ‚verschrumpelt‘ umgesetzt?“ – zu ergänzen sind. So können die Variationen von anderen in das eigene bildnerische Repertoire übernommen werden. Ebenso werden die Kinder mit unterschiedlichen Vorstellungen konfrontiert, die wiederum zu Offenheit und Toleranz führen (vgl. Piecha o. J., 3). Es geht um Lernen durch Schauen und Reden über das praktische Arbeiten – mimetisches Lernen ist selbständiges kulturelles Lernen.

Lernen im künstlerischen Unterricht sollte ein ganzheitliches, leiblich-geistiges Sich-Verhalten zur Welt sein, um Schüler*innen die Teilhabe an der gemeinsamen visuellen Kultur zu ermöglichen, um ihr persönliches Wollen realisieren zu können (vgl. Krautz 2015, 12).

Czuray beschreibt auch eine Aufgabenstellung zum Thema eines katzenähnlichen Tieres. Diesem Tier werden Optionen mit Eigenschaftswörtern zugewiesen und es sollte ausdrücklich nicht um die Darstellung einer Katze gehen, was sich aber als schwierig erweist (Vorzeichnen, Radieren ...). Er versucht auch das Beispiel von Picassos Katzen zu geben, um Hemmungen zu beseitigen. Er verweist bei dieser Aufgabe auf das Problem der Platzeinteilung und der Stimmung und betont die Aufgabe des Lehrenden: Nicht durch manuelle Hilfestellung soll er intervenieren, sondern durch das Aufzeigen von Möglichkeiten (vgl. Czuray 1996, 30f.).

Möglichkeitsräume eröffnen, andere und erweiterte Sichtweisen vermitteln und dabei eine Position zwischen Halt-Geben und Spielraum-Lassen einnehmen – das sollte das Aufgabenspektrum des Lehrenden darstellen (vgl. ebd., 33f.).

Wechselbeziehung zwischen „Schauen, Reden und Machen“, wie der Beitrag von Jörg Czuray heißt, sind Kernelemente der Didaktik der Bildnerischen Erziehung.

Wenn wir weitere 27 Jahre zurückgehen, lesen wir bei Günther Mohr im Jahr 1969, dass wir um die Eigengesetzlichkeit der kindlichen Bildsprache wissen, aber einen Unterricht unter dem Leitbild „vom Erwachsenen aus“ als Lern- und Fertigungsfach betreiben, um darin Kinder vom spontan-intuitiven Verhalten zum rationalen Handeln zu führen.

Ziel sind aber nicht Vielwisse oder Spezialisten, sondern ganzheitliche, von ethischen Grundsätzen geleitete, denkende, fühlende, willensstarke Menschen mit einer harmonischen und „freien“ Persönlichkeit (vgl. Mohr 1969, 4f.).

Zeichnungen und Malereien haben für das Kind nur Wert, wenn sie Schöpfungs- und Schaffensgefühle vermitteln (vgl. ebd.). Auch die Präsentation, das Ausstellen von Arbeiten soll die spezifische

Ausdrucksweise des Kindes den Betrachtenden vermitteln, und zwar in Anerkennung der Tatsache und Notwendigkeit kindlicher Eigenständigkeit (vgl. ebd., 5).

Kinderzeichnungen sind keine Schaustücke, ebenso wenig wie die Kinder selbst. Eine Kinderzeichnung ist nicht „lieb“, nicht zur Ergötzung der Erwachsenen gedacht. Das Kind soll in seiner bildhaften Ausdrucksfähigkeit gefördert werden, um die Welt geistig erobern zu können (vgl. ebd.).

Die Kette der persönlichkeitsbildenden Erziehung beginnt natürlich schon in der frühesten Kindheit mit den Eltern oder den Erzieher*innen der Kindergärten. Kritzeleien (sogar, wenn mit einer lebhaften Erzählung des Kindes begleitet) werden von Eltern verschämt entschuldigend weggeräumt, weil sich dem Erwachsenen das Bild nicht erschließen kann (vgl. ebd., 6).

Ausmalbilderbücher für Erwachsene sind mittlerweile auch sehr im Trend. Doch was sagt das uns?

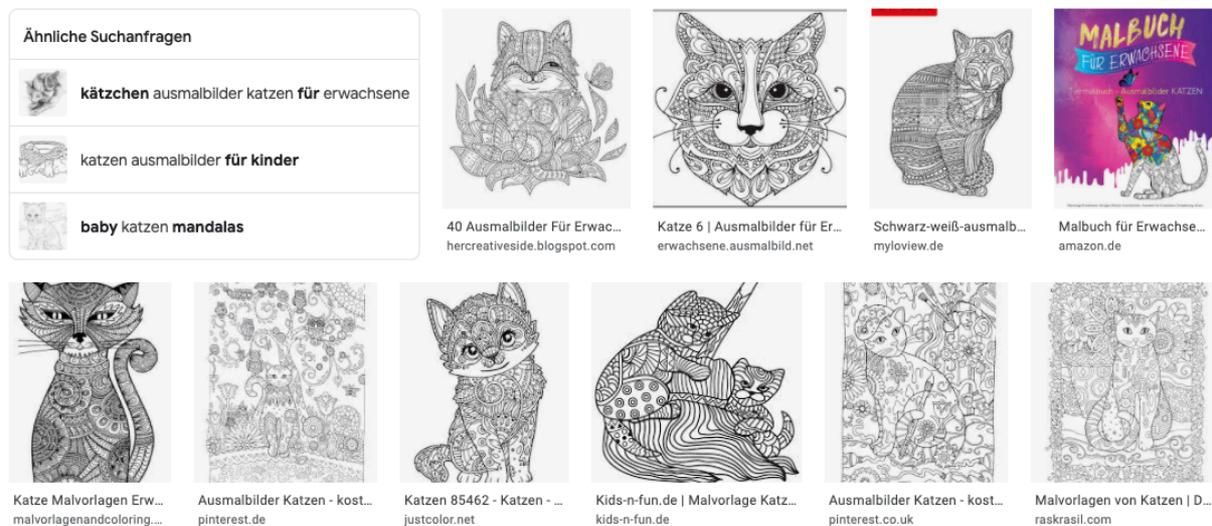


Abb. 2: Katzenausmalbilder für Erwachsene (Google Suche: Screenshot)

Ausmalbücher werden Kindern in die Hand gegeben, damit es schön zeichnen lerne. Dadurch werden Kinder der Möglichkeit beraubt, sich eine eigene Meinung über die Umwelt zu bilden und eine eigene kindliche Weltanschauung zu formen; ihnen werden fremde Vorbilder aufgezwungen (vgl. ebd.). Da müssen wir uns auch nicht wundern, wenn Erwachsene behaupten, Kinder können nicht zeichnen oder malen oder seien nicht kreativ. Diese Prägung ist seit frühesten Kindesbeinen an gegeben. Es ginge darum, Dinge in ihrem Wesen bildhaft darzustellen, *ästhetisch* – d. h. sinnlich – zu erfahren und nicht schön zu zeichnen.

Wichtig ist eine Auseinandersetzung mit der kindlichen Bildsprache – von der motorischen Kritzelspur bis zum weiteren Verständnis der kindlichen Wesensart. Mohr bringt ein Beispiel: „Wenn Kinder in unverstanden übernommenen Redewendungen Erwachsener sprechen, bezeichnen wir sie als altklug und machen diese Tatsache dem Erzieher zum Vorwurf. Wie aber steht es mit der bildhaften Darstellung? Darf hier das Kind nicht Kind sein, nicht in der ihm gemäßen Form sprechen?“ (ebd.)

In Kinderbildern „werden nicht nur Bilder von der Welt gebildet, sondern ebenso vom Subjekt selbst. Diese Bildung innerer und äußerer Bilder kommt jedoch nicht aus dem Nichts, sondern bedient sich elementarer Ausgangsmuster, psychischer und sozialer Möglichkeiten der Erfahrungsstrukturierung. [...] Kinderbilder können Nachahmungsbilder, Wunschbilder oder Erinnerungsbilder sein und Chiffren und Symbole enthalten.“ (Tschakert 2012, 26)

In diesem Sinne schließe ich mein Plädoyer für mehr Freiraum: *Wir brauchen mehr von „phantasievollen Katzen mit 7 Tatzen“!*

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1: Katzen (Screenshot der Webseite wegerer.at)

https://vsmaterial.wegerer.at/kunst/seiten/nicole/be_katzen.htm (13.09.2021)

Abb. 2: Katzenausmalbilder für Erwachsene (Google Suche: Screenshot), Abrufbar unter:

https://www.google.com/search?sxsrf=AOaemvJOhlagSigWpkCJKOkIFA1VBwyagw:1631544778467&source=uni v&tbm=isch&q=katzen+ausmalbilder+erwachsene&sa=X&ved=2ahUKEwjQ8NH3mfzyAhUv_rslHafYDU4Q7Al6BA gNECE&cshid=1631544837856450&biw=1133&bih=834 (13.09.2021)

Literaturverzeichnis:

Stiegler, B. (2013). Wie Gender in den Mainstream kommt. Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming. Abrufbar unter: <http://www.fes.de/fulltext/asfo/00802toc.htm> (10.12.2014).

Czuray, J. (1996). Schauen. Reden. Machen. In: Seiter, J. & Reiterer E. (Hrsg.). Lust auf Kunst – Tendenzen und Perspektiven der Kunstpädagogik. Abrufbar unter: https://schulheft.at/wp-content/uploads/2018/02/sh81_Lust-auf-Kunst.pdf (10.08.2021).

Lehrplan der Volksschule (o. J.). Bildnerische Erziehung. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/lp_vs_gesamt_14055 (10.08.2021).

Mohr, G. (1996). Das bildende Kind und wir. In: Fachblatt 1969/1. BÖKWE.

Tschakert, M. (2012). Kunstdidaktik – Prüfungswissen. Theorie und Praxis. Friedberg: Brigg.

Dr. Wolfgang Weinlich: war 12 Jahre lang am BG BRG Wien 3 im Schwerpunkt Bildnerische Erziehung tätig und unterrichtet und forscht seit 2014 an der Pädagogischen Hochschule Wien.
wolfgang.weinlich@phwien.ac.at

Wunderkinder – Ein Comic

Hans Krameritsch



Das Comic ist der Versuch, den Inhalt einer Lehrveranstaltung zu visualisieren. Die Reduktion auf wenige Bilder und sehr wenig Text zwingt zur Zuspitzung. Diese ist nicht als Provokation, sondern als Anregung zu verstehen.

Warum haben wir Erwachsene meist Hemmungen beim Zeichnen? Warum verlieren wir unser Selbstverständnis und beginnen vor einem weißen Blatt Papier nach Ausreden zu suchen. Das Radfahren oder Schwimmen, auch als Kinder erlernt, trauen wir uns meist doch weiter zu. Die wenigsten fahren zwar zur Olympiade, aber die meisten schwimmen von Zeit zu Zeit. So sollte es auch mit der Kunst sein. Die wenigsten schaffen auf dem Kunstmarkt den Durchbruch, aber die meisten sollten sich – von Zeit zu Zeit - als Künstler*innen fühlen und ausdrücken.



Herzlich willkommen!
In diesem Comic geht es
um Wunderkinder und
Katzen!

Super Kombi, oder?

Beispiel #1:
Ein junger
Spanier!



• Als er diese Katze auf ein
Schulbuch zeichnete, galt er
schon als Wunderkind.



Mit 10 Jahren!

Sein Vater, ein
akademisch
ausgebildeter
Maler,
unterrichtete ihn.

José Ruiz Blasco
1838 -
1913




166 cm

1896

118 cm

©wikiart.org

Als der Junge mit
15 Jahren eine
„Erstkommunion“
malte, hängte der
Vater seine Palette
an den Nagel.



Sein Sohn hatte ihn übertroffen!



1

Das Wunderkind wurde ein berühmter Maler.
Neben seinen Bildern war er auch für
seine originellen Zitate bekannt.



Ein Selbstporträt mit 25 Jahren

„Alle Kinder sind Künstler!“

Der wahrscheinlich noch immer
bekannteste Künstler der Moderne,
Pablo Picasso, unser Wunderkind,
hatte also eine hohe Meinung
von Kindern und ihrer Kreativität.



Ein Selbstporträt mit 90 Jahren

„Es dauert vier Jahre,
um wie Raffael* zu malen,
aber ein Leben lang,
um wie ein Kind zu malen.“

*Berühmter Maler (Raffaello Santi,
das nächste Wunderkind, 1483 - 1520)

2

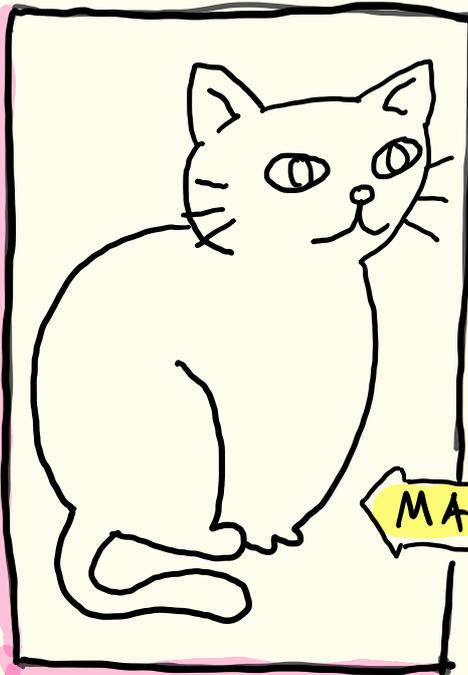
Szenenwechsel

INTER
PÄDAG
OGICA

T₂, T₄
T₄, T_A!

Ausmal-
bilder.
COM

Die wichtigsten Hersteller pädagogisch wertvoller Unterrichtsmaterialien richten jedes Jahr eine große Messe aus. Vor einigen Jahren wurde diese im Internet groß beworben. Gesponsert wurde der Auftritt unter anderem von einem Anbieter von „wunderschönen Malvorlagen“.



Eine Katze gefällig?
Hier ist sie!
So leicht geht Unterrichtsplanung.

Alles, was man jetzt noch braucht,
ist die Vorgabe des Materials und
der Farben.
Aber Vorsicht,
es gibt keine grünen Katzen!

Das ist
jetzt zynisch!

MALVORLAGE!

- Downloadbar ✓
- Kopierbar ✓
- Gefällt Erwachsenen ✓
- Voll süß ✓

Aber /
wahr.

3

Eine Katze ist eine Katze?

Wenn man Kinder zeichnen lässt, schaut eine Katze anders aus als beim Internetanbieter. Eine Katze kann elegant und kräftig sein, sie kann ihr Fell sträuben. Sie hat scharfe Krallen und Zähne. Sie ist zugleich ein Kuschtier und ein Raubtier! Die Bildsprache der Kinder charakterisiert eine Katze um Längen origineller und treffender als jede Vorlage.

Picasso wusste schon, wovon er sprach.

Kinder=Künstler



© Mit Dank an M.B.!

4

Pablo Picasso hat Katzen geliebt
und sie auch immer wieder gezeichnet und gemalt.
In der „Katze mit Vogel“ (1939) ist etwas von der Beobachtungsgabe,
Kraft und Kreativität einer Kinderzeichnung spürbar.
Mehr über dieses Bild erfährst du auf Seite 7.



Das Wunderkind Picasso blieb auch als
Erwachsener, vergleichbar etwa
dem Wunderkind Mozart,
ein Künstler.

Und ein Freund der Katzen.

5

Conclusio

Sir Ken Robinson, Kreativitätsforscher und brillanter Vortragender, erzählt gern, um das Potenzial kreativer Kinder zu veranschaulichen, folgende (erfundene?) Geschichte:



Eine Lehrerin bemerkt, wie eine Schülerin besonders vertieft an einer Zeichnung arbeitet.

Neugierig geworden, fragt sie nach:

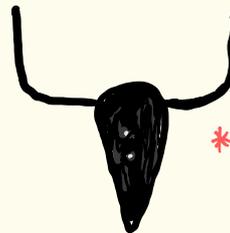
Was zeichnest du?

Gott. !

Aber niemand weiß, wie Gott aussieht!



In fünf Minuten werden wir es wissen!



Es wäre schön, wenn mehr unserer Wunderkinder Erwachsene werden könnten, mit der Fähigkeit von Pablo, die Welt kreativ zu gestalten.

* Ein Fahrradsattel+ein Lenker=Sierkopf Pablo Picasso, 1942

6

Nachtrag: Eine kurze Bildanalyse



Jörg Czuray* beschreibt im Schulbuch „Zeichen 1“ das Bild so:

>In dem Bild „Katze mit Vogel“ (1939) ist der Körper der Katze nur mit groben, kantigen Linien umrissen, die Krallen sind viel zu groß. Die rollenden Augen, die umrandeten Nasenlöcher und das grimmige Maul erinnern eher an ein Monster als an eine Katze. In Wirklichkeit schaut eine Katze nicht so aus. Nun liegt es aber im Wesen einer Katze, dass sie kleine Tiere fängt und tötet - auch das ist Teil ihrer Wirklichkeit. Der Grund für die Übertreibungen und Verzerrungen in Picassos Bild ist offensichtlich: Der Maler wollte die Katze nicht als liebes, kuscheliges Streichtier darstellen, sondern als räuberisches Wesen, das einen Singvogel zerfleischen kann.

Möglicherweise ging es Picasso auch gar nicht so sehr um die Katze und den Vogel, sondern um das allgemeine Thema „Räuber und Opfer“. Als er das Bild malte, war in seiner Heimat gerade ein dreijähriger Bürgerkrieg zu Ende gegangen, in der der „Vogel der Freiheit“ nach Ansicht Picassos getötet wurde.< In Kinderzeichnungen kann man ähnlich ausdrucksstarke Momente finden wie in diesem Bild. Die Selbstverständlichkeit, mit der hier eine Wirklichkeit auf den Punkt gebracht wurde, ist auch in vielen Arbeiten von Kindern zu erleben. Wenn, ja wenn sie aus sich heraus schaffen dürfen und nicht fertige Vorlagen ausmalen müssen.

Diese Selbstverständlichkeit bewunderte Picasso an Kindern.
Sollten wir das nicht auch?

*Jörg Czuray, Kunsterzieher, war von 1989 bis 2009 an der PH Wien tätig.

Hans Krameritsch, Mag.: lehrt an der Pädagogischen Hochschule Wien im Bereich Bildnerische Erziehung. Er ist Koordinator für den Schwerpunkt Kreativität und Lehrbeauftragter an der Akademie der bildenden Künste. Als Lektor war er Co-Autor diverser Kunst-Schulbücher. In der von ihm durchgeführten Ausbildung von Lehrer*innen leitete er Fortbildungskurse für Museumspädagogik, Kunst und Handwerk, Neue Medien und Animationsfilm.

Zur Sichtbarmachung besonderer Leistungen: Prämierung herausragender Bachelorarbeiten an der PH Wien

Sandra Matschnigg-Peer

Mit dem Verfassen einer Bachelorarbeit sollen Studierende der Pädagogischen Hochschule Wien ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zum eigenständigen wissenschaftlichen Arbeiten zeigen. Die Recherche, Argumentation, Terminologie, Analyse, Evidenz, Methodik, Struktur, Präsentation und der Fokus werden als Qualitätsmerkmale für das Verfassen der Arbeiten determiniert. So sollen von Bachelorstudierenden Literaturrecherchen durchgeführt, wissenschaftlich-professionsorientierte Fragestellungen entwickelt, Inhalte kritisch analysiert sowie Ergebnisse schlüssig dargestellt und begründet werden (vgl. Curriculum 2019, 24f.).

Um erbrachte wissenschaftliche Leistungen der Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Wien sichtbar(er) zu machen, wurde im Studienjahr 2020/21 ein Neustart zur Prämierung herausragender Bachelorarbeiten initiiert. Jährlich werden nun Arbeiten ausgewählt, die von Lehrveranstaltungsleiter*innen der AG Bachelorarbeit¹ als prämiierungswürdig eingeschätzt werden. Durch eine interne Jury² werden alle vorgeschlagenen Arbeiten einem Review-Verfahren unterzogen, um die besten drei Bachelorarbeiten der Pädagogischen Hochschule Wien eines Studienjahres ermitteln und prämiieren zu können.

Ziel dieser Initiative ist es, die Themenfelder, die im Zuge der Bachelorarbeiten bearbeitet wurden, sicht- und hörbar zu machen. Zugleich sollen die erbrachten Leistungen der Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Wien Anerkennung finden und das bisher „Un-erhörte, Un-gesehene und Un-erahnte“ (Westphal 2015, 104) dieser ersten wissenschaftlichen Arbeiten einer Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Im aktuellen Studienjahr gab es Einreichungen mit wissenschaftlich pädagogischen, didaktischen und künstlerischen Schwerpunkten. Folgende Autor*innen herausragender Bachelorarbeiten der Pädagogischen Hochschule Wien gingen als Gewinner*innen des Review-Verfahrens für das Studienjahr 2020/21 hervor:

Valerie Ehrental: *Guter Unterricht – auch im Homeschooling?*

Betreuer: Prof. James Ian Simon Loparics, BEd, BA, MA

Camilla Geißelbrecht: *Überlegenheitsnarrative und kulturelle Aneignung im künstlerischen Unterricht in der Volksschule*

Betreuer: Prof. Dr. Wolfgang Weinlich

Alin Haismann: *Zusammenhänge zwischen der kindlichen Entwicklung grobmotorischer Fertigkeiten und dem Erwerb des expressiven Wortschatzes*

Betreuer: Prof. Mag. Kai-Florian Sobanski

Die Prämierung der herausragenden Bachelorarbeiten der Studierenden Ehrental, Geißelbrecht und Haismann erfolgte pandemiebedingt im kleinen Rahmen durch Vizerektorin Dr. Evelyn Süß-Stepancik. Auch in diesem Studienjahr soll eine erneute Sichtbarmachung der herausragenden Bachelorarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Wien realisiert werden. Der Aufruf für die Einreichung

¹ Berücksichtigt werden ausschließlich Arbeiten, die im jeweiligen Studienjahr beurteilt wurden.

² Die Jury setzt sich aus Führungskräften, Lehrenden und Studierendenvertreter*innen zusammen.

prämierungswürdiger Arbeiten für Lehrende der AG Bachelorarbeit erfolgt im April 2022 und ist bis September 2022 möglich.

Literaturverzeichnis

Curriculum der Pädagogischen Hochschule Wien (2019). Abrufbar unter:

https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curricula%202019/PHW_Bachelorcurriculum_Primarystufe_Erl_2019_06_03.pdf (01.12.2021).

Westphal, K. (2015). Kulturelle Bildung als Antwortgeschehen. Zum Stellenwert der Phänomenologie für kulturelle und ästhetische Bildung. In: Brinkmann, M., Kubac, R. & Rödel, S. (Hrsg.). Pädagogische Erfahrungen. Theoretische und empirische Perspektiven. (S. 89-106). Wiesbaden: Springer VS.

Sandra Matschnigg-Peer, BEd MA: Gesamtkoordinatorin und Forschungskoordinatorin des Instituts für Elementar- und Primarbildung (IEP) sowie Koordinatorin der AG Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wien.

sandra.matschnigg-peer@phwien.ac.at

„Service-Learning“ – Salutogen Studieren an der PH Wien

Verena Gratzner, Gerhard Krottenauer

1. Ausgangslage

Gesundheitsförderung ist als Unterrichtsprinzip im österreichischen Schulsystem verankert und durch den Grundsatzterlass „Gesundheitserziehung GZ 27.909/115-V/3/96“ festgesetzt. Salutogener Unterricht – im Sinne einer guten, gesunden Schule für alle – wird zusehends ein Thema der Schulentwicklung und umfasst neben der schulischen Gesundheitsförderung weitere Elemente wie Beziehungsgestaltung, Klassen- und Raumklima, Werthaltung der Lehrperson sowie das Konzept der „neuen Autorität“, Aspekte der Motivation und Unterrichtsgestaltung oder der Rhythmisierung des Unterrichts (vgl. Badr 2014, 78ff.) Auch John Hatties (Hattie 2008) Meta-Analysen von Einflussfaktoren auf den schulischen Lernerfolg stützen den Ansatz des salutogenen Lehren und Lernens. Dies lässt sich durch die Effektivitätsstärke einzelner Einflussfaktoren, wie das Lehrerverhalten, Klassenzusammenhalt, Kreativität, Klarheit, Feedback usw., aus der Rangliste entnehmen. Im Grundsatzterlass (vgl. BMUK 1997, 1f.) zur schulischen Gesundheitsförderung wird Schule als Ort sozialen Wohlbefindens bezeichnet, die Individualität und Eigentätigkeit aller am Schulalltag Beteiligten zulassen und fördern soll. Gesundheitsförderung kann aber nicht erst im Klassenzimmer entstehen, sondern muss im Zuge der Ausbildung erlernt, erprobt und entwickelt werden. Eine salutogen geprägte Lehre an Pädagogischen Hochschulen eröffnet einerseits die Möglichkeit, das Unterrichtsprinzip der Gesundheitserziehung schon im Zuge der Ausbildung zur Primarstufenlehrperson zu implementieren. Andererseits aber kann auch Gesundheitskompetenz durch gesundes Studieren erlangt werden, indem Erfahrungsräume geschaffen werden, die von gegenseitiger Wertschätzung, Achtung, Leistungs- und Lernbereitschaft, Herausforderung und der Förderung des Miteinanderlebens und -lernens geprägt sind.

Salutogenes Studieren kann auch angesichts immer stärker werdender psychischer Belastungen und Beanspruchungen im Lehrberuf (Schaarschmidt & Kischke 2013; Schaarschmidt 2005; Krause 2003) einen Weg aufzeigen, diesen widrigen Entwicklungen entgegenzuwirken.

Seit dem Studienjahr 2017/18 haben an der Pädagogischen Hochschule 176 Studierende des Bachelorstudiums der Primarstufe den Schwerpunkt *Science & Health* am Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte absolviert. Inhalte verschiedenster Lehrveranstaltungen und auch deren Hochschuldidaktik orientieren sich am gesundheitsfördernden Modell und sollen dadurch die Basis für die künftige Lehrer*innengesundheit sowie schulische Gesundheitsförderung schaffen. Ein zentrales Element im Versuch, salutogene Lehre zu etablieren, stellt die Lehrveranstaltung *Service-Learning* dar. Es handelt sich dabei um ein junges Konzept in der universitären Hochschullehrer*innen-Ausbildung im deutschsprachigen Raum, das sich besonders durch die praxisnahe Studierendenzentriertheit auszeichnet und durch die Verbindung von Handlungskompetenz und Selbstkompetenz einen tatsächlichen gesellschaftlichen Beitrag leistet (vgl. Altenschmidt & Peres da Silva 2020, 1f.).

In diesem Beitrag werden in den folgenden Kapiteln Begrifflichkeiten und Arbeitsdefinitionen bezüglich des salutogenetischen Modells dargestellt und in Verbindung mit dem *Service-Learning*-Gedanken gebracht.

2. Forschungsfrage/Forschungsinteresse

In diesem Beitrag liegt das Forschungsinteresse bei der Verbindung von gesundheitsfördernden Aspekten mit pädagogisch didaktischen Perspektiven in der Lehrer*innenausbildung. Dem entsprechend stellt sich zum einen die Frage nach den Chancen für Studierende der Lehrveranstaltung *Service-Learning* in Bezug auf ihre persönliche soziale Entwicklung im salutogenen Kontext. Zum anderen wird auch der Frage nach inhaltlichen, strukturellen und konzeptuellen Verbesserungsmöglichkeiten der Lehrveranstaltung *Service-Learning* nachgegangen.

3. Die Gesundheit im Fokus – Salutogen Lehren und Lernen

Schricker (2019, 8ff.) zeigt, dass Studierende im Vergleich zu gleichaltrigen Nicht-Studierenden ihre subjektive Gesundheit negativer bewerten. Eine geringe Gesundheitskompetenz korreliert dabei mit dem subjektiv als schlecht wahrgenommenen Gesundheitszustand. Die Entwicklung und Stärkung der Gesundheitskompetenz gilt daher als Schlüsselkompetenz für ein positives Gesundheitsverhalten. Unter Gesundheitskompetenz wird jene Fähigkeit verstanden, die Menschen dazu befähigt, relevante Gesundheitsinformationen in unterschiedlicher Form zu finden, zu verstehen, zu beurteilen und anzuwenden, um dadurch eigenständige Entscheidungen bezüglich der persönlichen Gesundheit treffen zu können (vgl. Sorensen, Van den Broucke et al. 2012, 3).

Eine wesentliche Rolle bei der Erlangung eines positiven Gesundheitsverhaltens spielt im Ausbildungsschwerpunkt *Science & Health* des Primarstufen Bachelorstudiums das Konzept der Salutogenese nach Antonovsky (2010). Dies stellt die Entstehung von Gesundheit trotz widriger Bedingungen in den Fokus, mit dem Ziel, Empowerment zu fördern und Partizipation zu ermöglichen. Das Kernstück der Salutogenese ist das Kohärenzgefühl, welches eine Grundhaltung vermittelt, die von Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit und Handhabbarkeit geprägt ist (vgl. Dür & Feldner-Puig 2011, 16). Die salutogene Hochschullehre soll einen verantwortungsvollen Umgang mit den persönlichen gesundheitsrelevanten Ressourcen intensivieren und dessen praktische Umsetzung im schulischen Alltag fördern.

4. Service-Learning – Entstehung und Entwicklung

Die Lehr-Lernmethode *Service-Learning*, welche gesellschaftliches Engagement von Studierenden mit fachlichem Lernen verbindet, soll es Studierenden bzw. allen beteiligten Personen ermöglichen, ihre fachlichen Erfahrungen und Kenntnisse anhand einer realen Projektsituation zu erproben und weiterzuentwickeln. Studierende sollen dabei ihr bereits erworbenes fachliches Wissen und ihre persönlichen Stärken praktisch und anhand eines realen Bedarfs zur Anwendung bringen.

Das Konzept des *Service-Learning* entstand in den 1960er-Jahren im US-amerikanischen Raum und wurde im europäischen Raum ausgehend von Irland und Großbritannien vorangetrieben (vgl. Altenschmidt & Rees da Silva 2020, 1). Im deutschsprachigen Raum konnte die Idee des *Service-Learnings* erst mit der Jahrtausendwende Fuß fassen und fand Einzug in die universitäre Lehre und Hochschullehre. Wird von *Service-Learning* gesprochen, so wird jene Methode beschrieben, die die Verbindung von institutionell verankertem Lernen und gesellschaftlichem Engagement erlaubt (vgl. ebd., 1f.). *Service-Learning* ist ein Lehr-Lernkonzept, welches durch das Sammeln praktischer Erfahrungen mit persönlichem Engagement im gesellschaftlichen Kontext studienrelevante Inhalte vermittelt. Dabei kristallisierten sich die Erweiterung der fachlichen Lehre, die Entwicklung von Handlungskompetenz, die Persönlichkeitsentwicklung und die Förderung der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung als die vier wesentlichen Zielsetzungen von *Service-Learning* heraus (vgl. Altenschmidt & Miller 2016, 41ff.).

4.1 Didaktische Merkmale von Service-Learning – Die Basis für salutogenes Lehren und Lernen

Service-Learning richtet sich als „problem-based-learning-Ansatz“ (vgl. Schlicht & Slepcevic-Zach 2016, 88ff.) an die Bearbeitung regionaler und zivilgesellschaftlicher Problemstellungen, wo z. B. gemeinnützige Organisationen praktikable Lösungen für ihre Tätigkeiten suchen (Beispiele: Mitarbeiter*innenempowerment von Kinderbetreuungseinrichtungen oder die Entwicklung von Homeschooling-Plattformen während der Coronapandemie 2020/21).

Die Lehr-Lernmethode *Service-Learning* bietet vielfältige Formen, bei denen sich Hochschullehre und gesellschaftliches Engagement verknüpfen. Dabei werden folgende Zielsetzungen mit unterschiedlicher, inhaltlicher Gewichtung verfolgt (vgl. Altenschmidt & Miller 2016, 42ff.):

- *Erweiterung der fachlichen Kompetenz*: fachtheoretische Inhalte mit Praxisproblemen verbinden, um ein tieferes Verständnis für Theorie zu erlangen.
- *Entwicklung von Handlungskompetenz*: Schulung von Fähigkeiten wie Teamarbeit und Projektmanagement.
- *Persönlichkeitsentwicklung*: Hilfestellung bei der Orientierung, Hinterfragen von Annahmen, (Vor-)Urteilen und Einstellungen. Entwicklung eigener, differenzierter Haltungen.
- *Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung*: *Service-Learning* stellt einen demokratiepädagogischen Anspruch. Erfahrungen mit der eigenen individuellen gesellschaftlichen Wirksamkeit machen.
- *Förderung der Eigenverantwortung von Studierenden*: Studierende organisieren sich weitgehend selbst (Projektgruppen) und sind an allen Entscheidungen (Vorgehensweise, Arbeitstempo, Projektleistung) wesentlich beteiligt.
- *Reflexion*: *Service-Learning* ist an eine strukturierte Reflexion gebunden. Die konkreten Erfahrungen der Beteiligten sind in geeigneter Form regelmäßig zu reflektieren.

Die angeführten Zielsetzungen sind grobe Orientierungspunkte und können innerhalb einer Hochschule sowie deren einzelnen Instituten unterschiedlich gewichtet in den jeweiligen Lehrveranstaltungen aufgenommen werden. *Service-Learning* variiert somit in seiner inhaltlichen und praktischen Umsetzung und kann in den jeweiligen Fachdisziplinen und Studienphasen entsprechend adaptiert werden.

Innerhalb der Einführungsveranstaltungen zum *Service-Learning* (1 ECTS) an der PH Wien sind alle Studierenden angehalten, reale Bedarfe in der Zivilgesellschaft zu erkennen und diese zu beschreiben, um daraus eine mögliche Projektidee zu formulieren. Ebenfalls erhalten die Teilnehmer*innen einen Einblick in Projektmanagement-Tools (erstellen von einer sog. Milestone-Planung, eines Projektstrukturplans, einer SWAT-Analyse etc.), welche den einzelnen Projektgruppen in Folge bei der Umsetzung und Organisation ihrer Projekte helfen sollen und dabei ihre Teamentwicklung bestmöglich unterstützt.

Projekte entstehen wie oben erwähnt aus realen gesellschaftlichen Problemen und zielen auf einen konkreten Nutzen für den*die Einzelne*n, eine Gruppe oder die Gesellschaft im Ganzen ab. Bei der Umsetzung der Projekte können sich die einzelnen Projektgruppen an vier unterschiedlichen Formen von Engagement orientieren bzw. sich für eine Form festlegen.

Dabei unterscheidet *Service-Learning* vier Formen von Engagement (vgl. Altenschmidt & Miller 2016, 47f.):

- *Direktes Engagement*: alle Formen von Engagement, bei denen die Studierenden in direkten Kontakt mit den Adressatinnen und Adressaten des Engagements innerhalb ihrer Projekte treten. (Empowerment von Lernbegleiter*innen).

- *Indirektes Engagement*: alle Formen von Engagement für Andere, die ohne regelmäßigen, direkten Kontakt mit den Adressatinnen und Adressaten des Engagements stattfinden (Entwicklung einer Online-Lernplattform).
- *Engagement durch Anwaltschaft*: alle Formen von Engagement, die Öffentlichkeit für ein Problem schaffen bzw. die öffentliche Wahrnehmung verändern soll (Kampagne zum Thema Mülltrennung an der PH Wien).
- *Engagement durch Forschung*: alle Formen von Engagement der Studierenden, die ein Problem erforschen und/oder Informationen zur Lösung eines Problems bereitstellen (Erstellung eines didaktischen Tools).

Es hat sich in den letzten Semestern gezeigt, dass eine klare Vorstellung der Studierenden darüber, welcher Form von Engagement das jeweilige Projekt entspricht bzw. folgt, für die Umsetzung und den Erfolg des jeweiligen Projekts maßgeblich ist. Die aufgelisteten Formen von Engagement folgen auch unterschiedlichen Herangehensweisen in der Vorbereitung und Durchführung. Ein Projekt mit Engagement durch Anwaltschaft, wo z. B. eine Aufklärungskampagne erstellt wird, benötigt innerhalb der Vorbereitung mehr Rücksicht, als dies bei einem Projekt mit direktem Engagement der Fall ist, da im Nachhinein keine Änderungen mehr möglich sind. Ein Projekt mit direktem Engagement lässt auch während der Projektumsetzung noch Anpassungen und Änderungen zu.

5. Methodische Vorgehensweise

Die Forschungsfragen werden bearbeitet, indem als methodische Vorgehensweise ein qualitatives Forschungsdesign gewählt wurde. Das Datenmaterial wurde aus Projektdokumentationen der Lehrveranstaltung *Service-Learning* gewonnen und anhand der Dokumentenanalyse, einer qualitativ-interpretativen Analyse nach Mayring, ausgewertet. Die Methode birgt den Vorteil in sich, dass auf bereits bestehendes Material zurückgegriffen werden kann und dieses ein breites Spektrum aufweist (vgl. Mayring 2002, 47ff.) Die Auswahl der Stichprobe des Datenmaterials spiegelt ein Bild der Vielfalt an Projekten der Lehrveranstaltung wider. Es wurden vier Projektdokumentationen gewählt, die sich auf inhaltlicher Ebene in der Art ihres Engagements unterscheiden. So wurde jeweils eine Projektdokumentation gewählt, die eine Art an Engagement, wie in Kapitel 4.1. beschrieben, repräsentiert. Um ein möglichst hohes Maß an objektiver Auswertung der Inhaltsanalyse gewährleisten zu können, wurden Projekte aus dem Sommersemester 2019 und dem Wintersemester 2020 gewählt, die von unterschiedlichen Lehrpersonen begleitet wurden. 2018 wurde vom Redaktionsteam Qualität des Hochschulnetzwerks ein Referenzrahmen erarbeitet, der zehn Dimensionen für gelingendes *Service-Learning* beschreibt (vgl. Altenschmidt & Da Silva 2020, 3). Anhand dieser zehn Dimensionen (*Gesellschaftlicher Bedarf – Definierte Ziele – Bestandteil des Studiums – Kompetenzerwerb der Studierenden – Lernen in fremden Lebenswelten – Kooperation der Beteiligten – Reflexion – Evaluation und Qualitätsentwicklung – Anerkennung und Würdigung*) wurde das Datenmaterial mittels deduktiver Kategorienbildung in einem ersten Verfahren gesichtet und im Sinne einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse reduziert. Bei der weiteren Arbeit am Material konnte das bestehende Kategoriensystem auf vier zur Beantwortung der Forschungsfragen relevante Kategorien induktiv beschränkt werden. Diese vier Kategorien umfassen die Bereiche der *Zielsetzung*, den *Kompetenzzuwachs*, das *Lernen in fremden Lebenswelten* sowie der *Reflexion*.

6. Darstellung der Ergebnisse

Zielsetzung: Die Projektberichte weisen klar definierte Grobziele in Verbindung mit daraus resultierenden Feinzielen eines realen gesellschaftlichen Bedarfs auf, um so strukturiert und fokussiert am Projekt zu arbeiten. Um das Projektziel genau im Blick zu haben, wurden neben den Zielen auch Nicht-Ziele formuliert.

Kompetenzzuwachs: Die Studierenden geben Rückmeldung zum persönlichen Kompetenzerwerb in den Bereichen Strukturierung von Arbeitsschritten, Zeitmanagement, Teamarbeit, Kommunikation mit externen Partner*innen und Medienkompetenz. Auch der achtsame Umgang im Team wurde besonders hervorgehoben.

Lernen in fremden Lebenswelten: Die Studierenden sammeln Erfahrungen in Organisationen und Institutionen außerhalb des pädagogischen Berufsumfeldes, wenden individuelle Vorkenntnisse an und bringen persönliche Talente ein. Weiters wenden die Studierenden ein Tool, die SWOT-Analyse, aus der Finanzwirtschaft an.

Reflexion: Die dokumentierte Gruppenreflexion ermöglicht die Projektbegleitung und die damit verbundene Rückschau auf einzelne Arbeitsschritte in der Projektumsetzung.

Anerkennung und Würdigung: Aus den Projektberichten lässt sich der Wunsch nach Nachhaltigkeit, unabhängig von der Art des Engagements, ableiten. Außerdem lässt sich der Stolz über das vollbrachte Projekt auch im Umfang der Dokumentation deutlich erkennen.

7. Interpretation und Diskussion

Die Basis der Salutogenese, das Kohärenzgefühl, welches sich aus Sinnhaftigkeit, Handhabbarkeit und Verstehbarkeit ergibt, weist ihrem Verständnis nach eine umfangreiche Kongruenz mit den Grundprinzipien des *Service-Learnings* auf. Die Sinnhaftigkeit und die Verstehbarkeit werden im tatsächlichen gesellschaftlichen Bedarf des Projekts sichtbar. Studierende erkennen ein reales, soziales Bedürfnis und verstehen die Notwendigkeit, hier zu Handeln. Die Handhabbarkeit ist durch die vorhandenen individuellen Fertigkeiten gegeben und zeigt sich in weiterer Folge durch Kompetenzzuwachs im Laufe des Projekts. Die Lehrveranstaltung *Service-Learning* kann daher aus salutogenetischer Sicht als Best-Practice-Beispiel, wie die Hochschullehre gesundheitsfördernd gelebt werden kann, betrachtet werden.

Die Einführung und Vereinheitlichung der Lehrveranstaltung *Service-Learning* in weiteren Bereichen außerhalb des Schwerpunktes *Science & Health* wäre aus gesundheitsfördernder Sicht sehr empfehlenswert und würde die Lehrausbildung an der Pädagogischen Hochschule sozial, emotional und lebenspraktisch bereichern. Zu bedenken aber ist, ob im Zuge der fortschreitenden Digitalisierung eine *analoge* Lehrveranstaltung, die von der direkten zwischenmenschlichen Auseinandersetzung geprägt ist und dadurch zur gesundheitsfördernden Persönlichkeitsentwicklung anregt, weiterhin Platz finden wird.

8. Fazit und Ausblick

Service-Learning bietet für die Hochschuldidaktik und die Lehrer*innenausbildung an Pädagogischen Hochschulen mehrere wesentliche Potenziale. Zum einen beeinflusst *Service-Learning* im positiven Sinn den Persönlichkeitsentwicklungsprozess der Studierenden und unterstützt diese in ihrer Professionalisierung, wie auch eine Evaluierung aus dem Jahr 2010 zeigt (vgl. Reinders 2010, 544); zum anderen bietet *Service-Learning* als Methode einen praxisbetonten Zugang für die Verknüpfung bereits erworbenen Wissens mit realen Bedarfen innerhalb der Gesellschaft (siehe Kapitel 4). Die beschriebene Methode ersetzt keine anderen hochschuldidaktischen Methoden, sie ist vielmehr als eine Erweiterung zur gängigen Hochschullehre zu sehen.

Literaturverzeichnis

- Antonovsky, A. (1997). Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche erweiterte Ausgabe von A. Franke. Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Altenschmidt, K. & Miller, J. (2016). Service Learning – Ein Konzept für die dritte Mission: In: Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung 25 (2016) 1, S. 40-51. Abrufbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=16201 (03.02.2022).
- Altenschmidt, K. & Peres da Silva, G. (2020). Service Learning. In: Selke, S. et al. (Hrsg.). Handbuch Öffentliche Soziologie, Öffentliche Wissenschaft und gesellschaftlicher Wandel. Wiesbaden: Springer.
- Badr, N. (2014). Salutogener Unterricht. In: Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau/Departement Gesundheit und Soziales Aargau, Gesundheitsförderung für Lehrpersonen und Schulleitungen. Ein Praxishandbuch für gute Schulentwicklung. (S. 78-93). Bern: hep.
- BMUK (1997). Grundsatzerslaß zum Unterrichtsprinzip Gesundheitserziehung. STADTSCHULRAT FÜR WIEN ZI. 000.001/16/97.
- Dür, W. & Felder-Puig, R. (2011). Lehrbuch schulische Gesundheitsförderung. Bern: Hans Huber.
- Hattie, J. (2008). Visible Learning. London/New York: Routledge.
- Kolip, P., Wydler, H. & Abel, T. (2010). Gesundheit: Salutogenese und Kohärenzgefühl. Einleitung und Überblick. In: Salutogenese und Kohärenzgefühl – Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzepts. Weinheim: Juventa Beltz.
- Reinders, H. (2010). Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. In: Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Juventa Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrberuf: Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Studie. In: Rothland, M. (Hrsg.). Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungen als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler. (S. 81-98). Wiesbaden: Springer.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Schlicht, J. & Slepcevic-Zach, P. (2016). Research-Based Learning und Service Learning als Varianten problembasierten Lernens. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 11/Nr. 3.
- Schricker, J., Dadaczynski, K. & Rathmann, K. (2019). Soziale Unterschiede in der Gesundheitskompetenz von Studierenden: Ergebnisse einer Online-Studie an der Technischen Universität Dortmund. In: Prävention und Gesundheitsförderung 15, S. 8-14.
- Sorensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z. & Brand, H. / Consortium Health Literacy Project European (2021). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. Abrufbar unter: <https://bmcpublihealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-12-80> (10.10.2021).
- WHO (1948). Verfassung der Weltgesundheitsorganisation. Abrufbar unter: https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/1948/1015_1002_976/20200706/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-1948-1015_1002_976-20200706-de-pdf-a.pdf (03.02.2022).

Verena Gratzler, Mag.^a BEd: Gesundheitswissenschaftlerin, Sonderschulpädagogin, Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte, Bereichsordinatorin des Gesundheitsförderungs zentrums (GFZ), Pädagogische Hochschule Wien, Lehre, Administration, Forschung.
verena.gratzler@phwien.ac.at

Gerhard Krottenauer, Mag., BEd: Sonderschulpädagoge, Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte, Fort- und Weiterbildungs koordin ator, Mitglied in der Kompetenzstelle Mehrsprachigkeit, Migration und Menschenrechtsbildung (Ko.M.M.M.), Pädagogische Hochschule Wien.
gerhard.krottenauer@phwien.ac.at

Service-Learning und die Weiterentwicklung zum PLACE-Konzept

Rolf Laven, Michaela Steed-Vamos, Seyda Subasi Singh

Die Weiterentwicklung von *Service-Learning* zum PLACE-Konzept ist eine konzeptionelle Reflexion über *Service-Learning* im Tertiärbereich. In diesem Artikel werden das Erasmus+ Forschungsprojekt „SLUSIK“, das PLACE-Konzept für die Implementierung von *Service-Learning*-Projekten und die Hauptkomponenten des Konzepts erläutert. Darüber hinaus werden Projekte vorgestellt, die im künstlerisch-gestalterischen Bereich der Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien durchgeführt wurden.

1. Service-Learning

Service-Learning – auch benannt mit den Begriffen „Lernen durch Engagement“ oder „Civic Education“ – ist eine Lehr- und Lernmethode, die sich für alle Altersstufen, Schulformen und Unterrichts- bzw. Studienfächer eignet und einerseits theoretisches Wissen mit praktischem Tun und andererseits auch „gesellschaftliches Engagement [...] mit fachlichem Lernen verbindet“ (Seifert, Zentner et al. 2012, 13). Ziel ist es, die Theorie in der Praxis (außerhalb der Bildungsinstitute) anzuwenden und berufsbezogenes Wissen in sozialen und das Gemeinschaftswohl fördernden Projekten zu erproben. *Service-Learning* unterstützt das Erreichen sozialen Zusammenhalts und das Sich-Erkennen aller Mitglieder der Gesellschaft als wertvoller Teil, der über die potenzielle Beschäftigungsfähigkeit als Arbeitskraft hinausgeht (vgl. GEAR 2021).

Bisher haben vor allem MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) *Service-Learning* als Unterrichtsmethode erprobt. Jedoch bietet auch der künstlerisch-gestalterische Bereich ein breites Feld an Umsetzungsmöglichkeiten. Das Äquivalent der MINT-Bildung bildet im englischsprachigen Raum STEM (science, technology, engineering, and mathematics), welches durch Einbeziehung des „A“ für „arts“ entscheidend erweitert wurde. Die Idee hinter der STEAM-Bildung besteht darin, den Schwerpunkt auf fünf Schlüsselbereiche zu legen und gleichzeitig den Unterricht in diesen Bereichen ansprechender und integrierter zu gestalten. Der STEAM-Bildungsansatz zielt darauf ab, Fähigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln, mit denen komplexe Lern- und Forschungsmethoden bewältigt werden können. Kunst nutzt die Zugänge, den Denkansatz und die Möglichkeiten der Atelierarbeit als erfahrungsbasierte Technik zur Problemlösung, zum Lernen, zur Untersuchung und Entdeckung (vgl. Daugherty 2013).

2. Service-Learning in Österreich

Die institutionelle Verankerung von *Service-Learning* in Österreich ist nicht an eine zentrale Politik gebunden, sondern unterliegt jeder einzelnen Hochschule/Universität selbst. Die jüngsten Entwicklungen in Zusammenhang mit *Service-Learning* in Österreich zeigen einen Fokus auf die akademische Lehrer*innenbildung, in der die Möglichkeiten und Formen des Einsatzes von *Service-Learning* in der universitären und schulischen Zusammenarbeit zunehmend diskutiert werden (vgl. Resch & Schrittmesser 2019).

Service-Learning ist in Österreich als didaktische Methode relativ neu und – wie Fernandez & Slepcevic-Zach (2017) feststellten – kaum Gegenstand von Publikationen. Allerdings macht sich ein wachsendes Interesse an dieser Lehr- und Lernmethode sichtbar. Das zeigt sich auch im

Forschungsprojekt SLUSIK, bei dem auf bestehende *Service-Learning*-Projekte teilnehmender Universitäten und Hochschulen aufgebaut und das *Service-Learning*-Konzept PLACE entwickelt wurde.

2.1 Service-Learning in der Kunst- und Werkpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien

Um Studierenden die Möglichkeit zu bieten, sich als zukünftig Lehrende mit dieser Methode des Lernens auseinanderzusetzen, wird in verschiedenen Lehrveranstaltungen im künstlerisch-gestalterischen Bereich der Primarstufe (Textiles Werken, Technisches Werken, Bildnerische Erziehung) an der PH Wien *Service-Learning* gelehrt. Anhand nachfolgend angeführter Qualitätsstandards wird in der Lehrveranstaltung das *Service-Learning*-Projekt gemeinsam geplant und das geplante Engagement mit dem Lehrplan verknüpft. Dabei werden Student*innen in sozialen, ökologischen, politischen oder kulturellen Bereichen aktiv und setzen bezugnehmend auf das jeweilige Curriculum gemeinnützige Projekte mit Partner*innen außerhalb der Bildungsinstitute um.

Service-Learning-Projekte werden anhand folgender Qualitätsstandards durchgeführt (Seifert, Zentner et al. 2012, 14):

- a) REALER BEDARF: Es ist ein realer Bedarf vorhanden. Lernende übernehmen Aufgaben, die als sinn- und bedeutungsvoll wahrgenommen werden.
- b) CURRICULARE ANBINDUNG: Das Projekt ist Teil des Unterrichts und steht mit dem Lehrplan in Verbindung.
- c) REFLEXION: Die Reflexion der Erfahrungen besitzt zentralen Stellenwert und wird regelmäßig durchgeführt.
- d) PARTIZIPATION: Die Lernenden sind aktiv in allen Phasen des Projekts eingebunden.
- e) ENGAGEMENT AUSSERHALB DER BILDUNGSEINRICHTUNG: Das praktische Engagement wird außerhalb der Bildungseinrichtung umgesetzt.
- f) ANERKENNUNG UND ABSCHLUSS: Feedback und Anerkennung des Engagements schließen das Projekt ab.

2.2 Durchführung von Service-Learning-Projekten an der Pädagogischen Hochschule Wien

Eine Vielzahl gelungener *Service-Learning*-Projekte der Student*innen der PH Wien erweiterte den Horizont der Durchführenden durch Vernetzen ihres Könnens mit sozialen Anliegen unserer Gesellschaft. Im ersten Schritt wird in der Lehrveranstaltung anhand der Qualitätsstandards gemeinsam geplant, das Vorhaben mit dem Lehrplan verknüpft, reflektiert und das Konzept erarbeitet. Durchgeführt werden die Projekte außerhalb der Pädagogischen Hochschule. Die Student*innen erkennen die Möglichkeit, ihr fachliches Wissen anzuwenden und arbeiten auf unterschiedliche Weisen:

- a) Im „direkten Kontakt“: Z. B. Lernmaterial für ein Kind mit besonderem Förderbedarf wird erstellt und mit diesem Material mit dem Kind gelernt.
- b) Im „indirekten Kontakt“: Die Student*innen kreieren, erarbeiten und gestalten z. B. gehäkelte Hauben und Handschuhe, die an eine Obdachlosenbetreuung übergeben werden.
- c) Engagement durch „Anwaltschaft“: Kampagnen zu aktuellen Themen, Spendensammlungen, wie z. B. Sammlungen mithilfe von Social Media.
- d) Mit Schulklassen: Studierende stellen Kontakt zu einer sozialen Organisation her und wecken mit deren Hilfe das Interesse der Schüler*innen an einer Problematik, wie z. B. Hilfsorganisation „Kinderschuhe für Osteuropa“ oder Einsamkeit im Seniorenwohnheim.

Unter anderem erfolgten folgende *Service-Learning*-Projekte im direkten oder indirekten Kontakt oder durch Anwaltschaft:

- Gehäkelte Kuscheltiere für Kinder im Rettungsauto (Denise Bergthaler)
- Genähte Scrunchies, verkauft für den guten Zweck – inklusive Instagram Story zur Bewerbung (Strauß Anita)
- Gehäkelte Oktopoden (als Nabelschnurersatz) für eine Frühchenstation eines Krankenhauses (Jessie Baumgartner)
- Genähte und bedruckte Federpenale für Flüchtlingskinder im Ute Bock Haus (Janauschk Maximilian)
- Schnüffeldecken, Spielzeuge, Biothane etc. für verschiedene Tierheime (Ann-Christine Huhndorf, Kathrin Tatschl, Lena Zimmermann)
- Sensorik-Mappen für Menschen mit besonderen Bedürfnissen (Daniela Kroiss)
- Selbst gestalteter Adventkalender für ein vernachlässigtes Kind (Julia Tromayer)
- Genähte „Tapferkeitsabzeichen“ für Kinder in schwierigen Situationen (z. B. für Kinder, die aus einem brennenden Haus gerettet wurden) – verteilt von der Freiwilligen Feuerwehr bei Einsätzen (Christiane Zwölfer)

Folgende *Service-Learning*-Projekte erfolgten in Zusammenarbeit mit Schulklassen:

- Studentin schreibt mit einer Schulklasse Briefe an Senior*innen eines Seniorenheims – Kuverts werden aus Filz gestaltet (Israa Waly)
- Studentin erstellt mit einer Schulklasse Übungsmaterial zum Erlernen des Schuhbandbindens für einen Kindergarten (Melis Firat)
- Student*innen gestalten mit Schulklassen Schachteln, Flügelmappen und Hefteinbände, die zum Befüllen von gebrauchten Schultaschen/Schachteln von einer Osteuropa Hilfsorganisation verwendet werden.



Abb. 1: Sensorik Mappen für Menschen mit besonderen Bedürfnissen (Foto: Daniela Kroiss)



Abb. 2: Biothane für Tierheime (Foto: Lena Zimmermann)



Abb. 3: Genähte Scrunchies, verkauft für den guten Zweck – inklusive Instagram Story zur Bewerbung (Foto: Anita Strauß)



Abb. 4: Schnüffeldecke für Tierheime (Foto: Ann-Christine Huhndorf, Kathrin Tatschl)



Abb. 5: Studentin schreibt mit Schulklasse Briefe an Senior*innen eines Seniorenheims –Kuverts werden aus Filz gestaltet (Foto: Israa Waly)



Abb. 6: Gehäkelte Kuscheltiere für Kinder im Rettungsauto (Foto: Denise Bergthaler)



Abb. 7: Gehäkelte Oktopoden als Nabelschnurersatz für eine Frühchenstation eines Krankenhauses (Foto: Jessie Baumgartner)



Abb. 8: Genähte und bedruckte Federpennale für Flüchtlingskinder im Ute Bock Haus (Foto: Maximilian Janauschek)



Abb. 9: Studentin erstellt mit Schulklasse Übungsmaterial zum Erlernen des Schuhbandbindens für einen Kindergarten (Foto: Melis Firat)

3. Forschungsprojekt „SLUSIK“ an der PH Wien

Im Rahmen des derzeit laufenden internationalen Erasmus+ K3 Forschungsprojekts „SLUSIK“ (*Service Learning Upscaling Social Inclusion for Kids*) arbeiten Forschungsteams aus Irland, Spanien, Slowenien, Kroatien, Belgien und Österreich zusammen. Der Fokus des österreichischen SLUSIK-Forschungsteams (Rolf Laven, Seyda Singh Subasi, Michaela Steed-Vamos) liegt auf der Entwicklung eines Leitfadens zur Implementierung des im Zuge des Forschungsprojekts entstandenen *Service-Learnings-PLACE*-Konzepts.

3.1 Das Konzept PLACE

PLACE steht für die Projektphasen Vorbereitung, Verbindung, Handlung, Zelebrierung und Wirkung bei der Durchführung eines *Service-Learning*-Projekts:

Preparation

Link

Action

Celebrate

Effect

Das *Service-Learning-PLACE*-Konzept verfolgt das Ziel, jungen Menschen den Erwerb sozialer und das Gemeinschaftswohl fördernder Kompetenzen zu ermöglichen und das Wissen um die Verantwortung für Werte und Grundrechte zu steigern. Durch den Einsatz des PLACE-Konzepts schaffen Lehrpersonen Gelegenheiten für junge Menschen, sich an lokalen und globalen Herausforderungen in einem strukturierten Umfeld zu beteiligen. Das PLACE-Konzept dient in weiterer Folge als Verbindungsglied zwischen Schulen der Sekundarstufe und Universitäten bzw. Hochschulen. Student*innen, die bereits im universitären Bereich mit *Service-Learning* arbeiten, setzen ein Beispiel und geben ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihren Enthusiasmus an Schüler*innen weiter. Dabei werden verschiedenste Themenkreise behandelt (z. B. Umwelt, soziale Gerechtigkeit etc.) oder es wird auf ein spezifisches lokales Bedürfnis eingegangen (z. B. Krisenresilienz).

3.2 Phasen des PLACE-Konzepts

Phase 1: *Preparation* (Vorbereitung)

In dieser Phase stehen die Vorbereitung und Gestaltung der *Service-Learning*-Erfahrung im Mittelpunkt. Rahmenbedingungen müssen geschaffen und die Rollen aller Teilnehmer*innen geklärt werden.

Phase 2: *Link* (Verknüpfung)

Alle Teilnehmer*innen werden vernetzt: Lehrkräfte und Schüler*innen, Community Partner*innen, Koordinator*innen und Student*innen der Pädagogischen Hochschule lernen sich kennen. Überlegungen zum konkreten Bedarf der Community Partner*innen werden mit den jeweiligen Lernzielen der Schüler*innen abgestimmt.

Phase 3: *Action* (Handlung)

Hier wird das Lernen mit realen Problemen verknüpft. Schüler*innen werden für soziale, kulturelle, politische oder ökologische Anliegen aktiv und erfahren, dass gelernte Inhalte im realen Leben Anwendung finden. Die Reflexion der gesammelten Erfahrungen nimmt eine zentrale Stellung ein.

Phase 4: *Celebrate* (Zelebrieren)

Präsentieren von Gelerntem und Erreichtem in Kooperation mit allen Beteiligten und Interessierten.

Phase 5: *Effect* (Effekt)

In dieser Phase wird die Wirkung des Projekts sichtbar. Schüler*innen haben ihr Wissen in der Praxis angewandt und einen wertvollen Beitrag für eine Gemeinschaft bzw. Person geleistet. Die sozialen und die am Gemeinschaftswohl orientierten Kompetenzen wurden geschult.

3.3 Hauptakteur*innen des PLACE-Konzepts

Das *Service-Learning*-PLACE-Konzept beinhaltet eine Zusammenarbeit zwischen Lehrenden der Pädagogischen Hochschule (Koordinator*innen), deren Student*innen sowie Lehrkräften an Schulen und deren Schüler*innen und Community Partner*innen.

Lehrende der Hochschule unterstützen in der Funktion als Koordinator*innen ihre Student*innen, um im Rahmen der Lehrveranstaltung ein *Service-Learning*-Projekt anhand des PLACE-Konzepts mit Schulklassen durchzuführen.

*Schüler*innen*

Sie nehmen an einer *Service-Learning*-Erfahrung teil, welche in einem realen Kontext mit Community Partner*innen stattfindet. Sie werden befähigt, Maßnahmen zu ergreifen, indem sie ihre Wahrnehmungen reflektieren, über sich selbst und die Gemeinschaft lernen und gleichzeitig ihr Wissen, ihre Fähigkeiten sowie ihre sozialen und am Gemeinwohl orientierten Kompetenzen einsetzen und weiterentwickeln.

Lehrkräfte an Schulen

Im PLACE-Konzept praktizieren Lehrkräfte eine Unterrichtsmethode, in der formales (strukturiertes) Lernen und informelles Lernen im Rahmen einer Partnerschaft stattfindet. Lehrkräfte leiten Schüler*innen bei praktischen Einsätzen mit ausgewählten Partner*innen.

Örtliche Organisationen, Gruppen oder Einzelpersonen

Gemeinnützige Organisationen, Gruppen oder Einzelpersonen, welche einen realen Bedarf an Unterstützung haben, bieten jungen Menschen die Möglichkeit, mit Erwachsenen zu interagieren und als geschätzte, zum Gemeinwohl beitragende Mitglieder anerkannt zu werden. Diese Community Partner*innen sind bereit, eine Partnerschaft einzugehen, um das Lernen im schulischen Kontext zu ermöglichen, der die Anforderung des Lehrplans erfüllt und es Lernenden ermöglicht, Kompetenzen zu üben und zu erwerben.

*Student*innen der Pädagogischen Hochschule*

Student*innen als studentische Vorbilder sind im *Service-Learning*-PLACE-Konzept wichtiger Bestandteil. Sie begleiten Schüler*innen bei sinnvollen Lernerfahrungen in einem realen Kontext. Durch ihre Präsenz, Begleitung und Inputs fördern sie als Vorbilder die Umsetzung des *Service-Learning*-PLACE-Konzepts im lokalen Umfeld.

*Koordinator*innen*

Koordinator*innen stellen sicher, dass das *Service-Learning*-Projekt alle Phasen so durchläuft, dass sowohl für Lehrkräfte als auch für Community Partner*innen Kontinuität gewährleistet ist. Sie fungieren als Bindeglied zwischen Lehrkräften und Partnerorganisationen und arbeiten kontinuierlich daran, Möglichkeiten für eine zukünftige Zusammenarbeit zu identifizieren.

4. Conclusio

Das PLACE-Konzept soll Lehrpersonen unterstützen, die Lehr- und Lernmethode *Service-Learning* (Lernen durch Engagement) im Unterricht anzuwenden. Die Erfahrungen im Rahmen der *Service-Learning*-Projekte an der Pädagogischen Hochschule Wien haben gezeigt, dass *Service-Learning* Raum für metakognitive Prozesse und nicht-formale bzw. informelle Lernmethoden schafft. *Service-Learning* fördert das Verständnis für Vielfalt und Respekt bei allen Beteiligten (vgl. Reinders 2016, 24) und hilft unter anderem, soziale und am Gemeinwohl orientierte Kompetenzen zu erwerben und zu vertiefen. Durch die enge Zusammenarbeit mit NGOs können Lernende sowohl Kompetenzen als auch wertvolle Erfahrungen für das Leben sammeln.

Es zeigt sich in Europa vermehrtes Interesse, diese Lehr- und Lernmethode in den Lehrplan einzubetten. Damit sollen Schüler*innen und Student*innen Einblick in Bedürfnisse der Gemeinschaft/Gesellschaft erhalten und soziale Eingliederung bzw. die Übernahme von sozialer Verantwortung ermöglicht werden (vgl. EUROSTAT 2019). Die Entwicklung sozialer und am Gemeinwohl orientierter Kompetenzen junger Menschen sollte vermehrt Gegenstand von Forschungen, politischen Statements und Bedarfsanalysen sein. Die Sichtung mehrerer europäischer *Service-Learning*-Projekte zeigt, dass *Service-Learning* effektiv zur Bildung von sozialen und das Gemeinwohl fördernden Kompetenzen beiträgt – besonders wenn diese Kompetenzen im Hochschulbereich/Universitätsbereich trainiert werden.

Weiterführende Links

RURAL 3.0_SL Project europaweite Umfrage (Needs of HEI Students). Abrufbar unter: [https://rural.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/02/FINAL-WP1-report-v2.pdf_\(03.03.2022\)](https://rural.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/02/FINAL-WP1-report-v2.pdf_(03.03.2022)).

Arbeitsgemeinschaften im Bereich Civic Engagement. Abrufbar unter: <https://www.bildung-durch-verantwortung.de/mitwirken-teilnehmen/arbeitsgemeinschaften/#> (03.03.2022).

SLUSIK Projekt Webseite. Abrufbar unter: <https://www.slusik.eu/> (03.03.2022).

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1:** Sensorik Mappen für Menschen mit besonderen Bedürfnissen (Foto: Daniela Kroiss)
- Abb. 2:** Biothane für Tierheime (Foto: Lena Zimmermann)
- Abb. 3:** Genähte Scrunchies, verkauft für den guten Zweck – inklusive Instagram Story zur Bewerbung (Foto: Anita Strauß)
- Abb. 4:** Schnüffeldecke für Tierheime (Foto: Ann-Christine Huhndorf, Kathrin Tatschl)
- Abb. 5:** Studentin schreibt mit Schulklasse Briefe an Senior*innen eines Seniorenheims –Kuverts werden aus Filz gestaltet (Foto: Israa Waly)
- Abb. 6:** Gehäkelte Kuscheltiere für Kinder im Rettungsauto (Foto: Denise Bergthaler)
- Abb. 7:** Gehäkelte Oktopoden als Nabelschnurersatz für eine Frühchenstation eines Krankenhauses (Foto: Jessie Baumgartner)
- Abb. 8:** Genähte und bedruckte Federpennale für Flüchtlingskinder im Ute Bock Haus (Foto: Maximilian Janauschek)
- Abb. 9:** Studentin erstellt mit Schulklasse Übungsmaterial zum Erlernen des Schuhbandbindens für einen Kindergarten (Foto: Melis Firat)

Literaturverzeichnis

- EUROSTAT (2019). Young people and social inclusion. Abrufbar unter:
https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Young_people_-_social_inclusion
(03.03.2022).
- Daugherty, M. (2013). The Prospect of an “A” in STEM Education. In: Journal of STEM Education, 14(2), S. 10-15.
- Fernandez, K. & Zelpcevic-Zach, P. (2017). Service-Learning in der Wirtschaftspädagogik – Ergebnisse eines Design-Based-Research Studie. Stuttgart. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.
- GEAR (2021). Analysis of Civic education in five European countries. Abrufbar unter:
<https://gear.gong.hr/?p=3362> (03.03.2022).
- Resch, K. & Schrittmesser, I. (2021). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. In: International Journal of Inclusive Education. doi:10.1080/13603116.2021.188205.
- Reinders, H. (2016). Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement, Weinheim/Basel: Beltz.
- Seifert, A., Zentner, S. & Nagy, F. (2012). Praxisbuch Service-Learning – Lernen durch Engagement an Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.

Rolf Laven: Künstler und HS-Professor für Kunstdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Wien; Kooperationslehrfähigkeit an der Universität Wien, Akademie der bildenden Künste und Universität für angewandte Kunst Wien; freischaffend und forschend tätig in kunstspezifischen Bereichen wie Bildhauerei, Malerei, Kunstpädagogik, Visual Literacy, Graphic Story Telling sowie Engaged Learning.
rolf.laven@phwien.ac.at

Michaela Steed-Vamos: ist Professorin im Fachgebiet Bildnerische Erziehung und Textiles Werken an der Pädagogischen Hochschule Wien. Tätig in Forschung und Lehre im künstlerisch-gestalterischen Bereich.
michaela.steed-vamos@phwien.ac.at

Seyda Subasi Singh: ist postdoc wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien und Senior Researcher im FWF Forschungsprojekt „Cov_enable: Vulnerabilität Neudenken“ an der Bertha von Suttner Privatuniversität.
seyda.subasi@univie.ac.at

Upcycling – Der rebellische Dilettantismus

Relevanz von Nachhaltigkeit im Zusammenhang mit Do-it-Yourself und der Punk-Bewegung in Lehrkonzepten

Astrid Schartner

In einer Zeit, in der sich Schüler*innen bei „Fridays for Future“ engagieren und vehement eine andere Klimapolitik einfordern, hat ein handlungsorientierter Unterricht, der sich mit der Aufwertung von Alttextilien durch Reparieren bzw. Umfunktionieren – also konkreten Upcyclingmöglichkeiten von Stoffen – beschäftigt, große Aktualität. In diesem Beitrag ist daher die Bedeutung von Upcycling in der Ausbildung von Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Wien ein essenzielles Thema. Folgende Fragestellung ist dabei zentral:

Inwieweit kann die Vermittlung von textilen Upcycling-Techniken als handlungsorientiertes Empowermentkonzept der Punk-Kultur das nachhaltige Verhalten in Bezug auf den Textilkonsum von Studierenden beeinflussen?

Eingangs wird vor allem der Begriff Empowerment im Zusammenhang mit der Punk-Bewegung beleuchtet. In weiterer Folge werden die Konzepte von Do-it-Yourself (DIY) und Upcycling näher analysiert. Besonderes Augenmerk gilt der textilpraktischen Ebene im Zusammenhang mit der Vermittlung handlungsorientierter sowie vielschichtiger Zugangsweisen und einem nachhaltigen Perspektivenwechsel. Im letzten Teil werden exemplarisch die konkreten Inhalte der Lehrveranstaltung „Textiles Werken: Kleiden, Schmücken“ thematisiert und mit den Sustainable Development Goals (SDGs) der United Nations in Verbindung gebracht.

1. Punk-Mode als Ursprung von handlungsorientiertem Empowerment in Bezug auf DIY und Upcycling

Kulturhistorisch ist ab den späten 1970er-Jahren die Punk-Bewegung und ihre Mode eine der Grundlagen für die zeitgenössischen Entwicklungen von DIY und letztendlich auch von Upcycling:

„DIY strategies of anti-capitalist and anti-consumerist counter cultures (above all the punk-movement since the 1970s) frequently draw on second-hand stuff as an essential component of their clothes and equipment.“ (Windmüller 2017, 20)

Gegenkulturen wie die Punk-Bewegung stellten dem Establishment und gesellschaftlichem Status quo eine nonkonformistische Ästhetik entgegen.

Der Punk erkor den Dilettantismus zu einem seiner Prinzipien, wobei vermeintliche Hässlichkeit eine ablehnende Haltung zum etablierten Gesellschafts- und Wirtschaftssystem visualisierte. Damit verknüpft setzte die Punk Mode bewusst auf zerrissene, bemalte bzw. amateurhaft veränderte Kleidung. Gerade dieser demonstrativ laienhafte Zugang forcierte eine vermeintlich stilwidrige, geschmacklose und teilweise billig anmutende Ästhetik. Neben Bondagehosen und Nieten wurde auch anderweitig veränderte Mode ein Symbol der Punk-Bewegung. Empowerment, im Sinne einer anarchistischen Grundhaltung, die gesellschaftliche und ökonomische Freiheit des Individuums als politische und subversive Selbstermächtigung betrachtete, prägte den eklektischen Stilmix dieser Jugendbewegung.



Abb. 1: Punk-Fashion, 2010. Foto: A. Aguiregabiria unter [CC BY-NC-ND 2.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/)

Handlungsorientiertes DIY als Form dieses Empowerments beeinflusste das inhomogene und individuelle Erscheinungsbild der Punks maßgeblich: „this originality stemmes from Punk’s insistence that (as with music) style should be based on a DIY approach which generatued endless, bizarre variety.“ (Polhemus 1994, 93) Die Outfits waren dementsprechend unterschiedlich: fetischistische Kleidung aus Gummi oder PVC, groteske Glamour-Mode, kaputte Oberteile, teilweise mit losen oder unordentlich getragenen Krawatten, Armee-Outfits und Lederjacken mit Nieten. Verstörende Elemente, wie z. B. Müllsäcke als T-Shirt, provokantes Make-up und Sicherheitsnadeln im Gesicht, waren Teil der anarchistischen bzw. antifaschistischen Haltung der Punk-Bewegung. Das selbstgemachte individuelle Outfit als Ausdruck dieser aggressiv-nihilistischen Provokationen war Programm: „sartorial anarchy was (and is) central to Punk style/ideology“ (ebd.).

So wie andere Jugendbewegungen wurde auch der Punk gegen Ende der 1980er-Jahre immer mehr Teil der etablierten Kultur und erfuhr somit eine Kommerzialisierung (vgl. Abb. 1). Das Prinzip des guerillahaften und rebellischen Dilettantismus als zentraler Teil dieser Subkultur bildet aber nach wie vor eine wichtige und vor allem niederschwellige Grundlage für den zentralen Aspekt des „Selbsttätig-Werdens“ der DIY-Kultur.

1.1 Punk Fashion am Beispiel von Vivienne Westwood



Abb. 2: Sex Pistols 1977. Foto: B. Plummer

Die englische Modeschöpferin Vivienne Westwood prägte und beeinflusste den Punk-Stil nachhaltig. Ihr kleiner Shop SEX in London vertrieb ab 1975 Fetisch-Kleidung. Außerdem stattete sie die Band Sex Pistols mit schockierenden Bühnenausfits aus. Westwoods wilder Stil zeichnete sich durch zerrissene T-Shirts, Stoffe mit Schottenkaro, knallige Farben, schockierende Slogans, kombiniert mit BDSM-Elementen, „abgerundet“ mit aggressiven Accessoires wie Ketten und Nieten aus und erzeugte damit ein aufsehenerregendes Image. Diese Outfits und dazu die provokante Attitüde der Sex Pistols prägten das modische Bild der Punk-Kultur (vgl. Abb. 2). Westwood hatte ein Gespür für das Unorthodoxe, sie zerlegte in ihren frühen Jahren Kleidungsstücke, um die Schnitte zu verstehen. Diese praktisch-analytische Vorgangsweise ermöglichte ihr einen ungewöhnlichen Zugang zu einer radikalen Ästhetik aus verschiedenen Komponenten. Mit dem Verknüpfen von vermeintlich inkohärenten bzw. provokativen Mode-Elementen konnte sie das „Fuck off“- und „No future“-Gefühl des Punk modisch auf den Punkt bringen. Westwoods subversiv-spielerischer Einsatz von zerschlossenen und kaputten Textilien (vgl. Abb. 3) und ihr handlungsorientierter Zugang schuf, unter anderem, die Basis für die Entwicklung aktueller DIY-Strategien.



Abb. 3: Westwood, Collection 1990/91. Foto: nicolecolecole unter [CC BY-ND 2.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/)

Seit 2010 setzt sich Westwood in Teilen ihrer Kollektion auch bewusst mit ethisch korrekten und ökologischen Aspekten auseinander. Im Rahmen einer UN-Sozialinitiative werden kenianische Handwerker*innen, ein Großteil davon Frauen, zu fairen Löhnen von der Designerin beschäftigt. Im Rahmen dieses Projekts kommen auch Altmaterialien, wie ausgediente Segel, für die Kollektionen zum Einsatz. (vgl. Westwood 2020)

1.2 Vom Punk zu DIY

Die Phrase „Do-it-Yourself“ (DIY) bezeichnet die amateurhafte Ausführung unterschiedlicher Tätigkeiten, wobei im alltagskulturellen Sinne vor allem das Selbermachen in Form von Reparieren, Erzeugen, Optimieren und Weiterverwenden gemeint ist.

Windmüller unterscheidet in diesem Zusammenhang vier zentrale Aspekte des DIY:

„(1) die Idee der Nachhaltigkeit, (2) die Semantiken um ‚wiederverwertetes‘ Material, (3) den Aspekt sozialer Re-Valuierung und die Idee des *Empowerment* sowie (4) die ästhetische Dimension des DIY.“ (Windmüller 2017, 290)

Vor allem der Aspekt des handlungsorientierten Empowerments hängt eng mit der anarchistischen Grundhaltung des Punk zusammen. Im Sinne einer radikalen gesellschaftlichen und ökonomischen Freiheit des Individuums ist das Selbermachen eine logische Konsequenz.

Das Prinzip des DIY ist aber keine völlig neue Technik. In der vorindustriellen Kultur sowie in Ländern mit niedrigem Lebensstandard und beschränkten Ressourcen wurden und werden nach wie vor Dinge selbst erzeugt oder repariert. Im späten 20. Jahrhundert, einer Zeit, in der das Wirtschaftswachstum als Credo des ökonomischen Fortschritts galt, war es aber gerade die „trashige“, antibürgerliche Ästhetik und das Empowerment des Punk, die eine Brücke zu DIY-Strategien baute. Ähnlich wie Punk versteht sich DIY als unabhängiger, selbstorganierter und vor allem antikommerzieller Gegenentwurf zur vorherrschenden kapitalistischen Gesellschaftsform. Improvisation und Eigeninitiative, gepaart mit einem Misstrauen gegenüber Konsum und etablierter Autorität, sind wesentliche Motive.

Im Sinne des anarchischen Empowerments erfuhr DIY auch einen Demokratisierungsschub durch den reichen Fundus an Informationen im Internet. Verschiedene Plattformen, wie Smarticular, Talu, Pinterest und YouTube, stellen – teilweise unentgeltlich – unzählige Anleitungen in diesem Bereich zu Verfügung. Oft sind es auch die DIY-Urheber*innen selbst, die ihre Erfahrungen und Erkenntnisse über das Internet teilen.

1.3 Upcycling als Teil der DIY-Kultur

Der Begriff „Upcycling“ ist ein Neologismus des 20. Jahrhunderts und – vor allem im antikommerziellen Bereich – eng verknüpft mit der DIY-Bewegung. Aus der dazu erschienenen Literatur lässt sich ablesen, dass dieses Prinzip seit Anfang der 2000er-Jahre immer mehr an Bedeutung gewinnt. In der Metastudie von Sung zum Begriff „Upcycling“ wird unter anderem folgende Definition vorgeschlagen:

„Upcycling is a process in which used materials are converted into something of higher value and/or quality in their second life.“ (Sung 2015, 28)

Die Aufwertung von ausgedienten Gegenständen durch Reparieren bzw. Umfunktionieren wurde ab den 1990er-Jahren von verschiedenen Akteur*innen geprägt. In den letzten Jahren hat dieses Prinzip an Bedeutung gewonnen und findet auch in der Forschung und Wirtschaftspraxis immer mehr Beachtung. Zuerst dokumentiert wurde der Begriff des Upcycling 1994 bei Reiner Pilz, wobei Upcycling hier im Zusammenhang mit einer Kritik am Recyclingprozess betrachtet wird, welcher als Downcycling (sprich einer Verminderung von Funktion und Qualität des Materials) zu verstehen ist (vgl. Sung 2015, 28). 2002 verwenden zwei Pioniere des industriellen Upcyclings – Michael Braungart und William McDonough – den Begriff in einem neuen Zusammenhang, indem sie eine materielle Kreislaufwirtschaft bei Designprodukten (Cradle to Cradle) über den ganzen Produktlebenszyklus fordern (ebd.).

Im Sinne dieses Prinzips erweitert Upcycling, als inhärenter Bestandteil des DIY, die Nachhaltigkeitsdiskussion und implementiert explizit das Weiterverwenden von Gegenständen (oder deren Teile) in neuen Kontexten. Dies bedeutet also – auch ganz im Sinne des Punk – das Improvisieren und das Entdecken neuer Dingqualitäten im vermeintlich wertlosen Müll. (vgl. Windmüller 2017, 293)

2. Konsumistische Fast Fashion im Gegensatz zu nachhaltigem Upcycling

Das Konzept der Fast Fashion ist ein wesentlicher Motor für den hohen Textilkonsum des 21. Jahrhunderts und der daraus resultierenden Umweltproblematik. Gerade deshalb ist es notwendig, im Gegensatz dazu die Möglichkeiten von Upcycling-Mode zu analysieren. Vor allem der Zusammenhang zwischen einem handlungsorientierten Zugang und dem daraus resultierenden Perspektivenwechsel in Richtung Nachhaltigkeit wird im Folgenden beleuchtet.

2.1 Fast Fashion versus Upcycling aus ökonomischer Sicht

Der Begriff „Fast Fashion“ bezeichnet schnell wechselnde Trends, verbunden mit einer meist schlechten bzw. minderen Qualität. Dies führt dazu, dass Kleidungsstücke häufig nur über einen sehr kurzen Zeitraum getragen werden (können). Quick-Response-Strategien, also die enge Kooperation zwischen Produzent*innen und Händler*innen, im Sinne der Absatzmaximierung beschleunigten in wenigen Jahren den Kollektionswechsel von vier auf bis zu 24 Kollektionen im Jahr (vgl. Greenpeace 2018, 10). Federführend beteiligt an diesen Entwicklungen sind Konzerne wie Inditex, mit seinen Marken Zara und Bershka (vgl. Zimmer 2016), aber auch Online-Händler wie Asos oder Boohoo. Designerware wird minderwertig kopiert, häufig werden dabei sogar Urheberrechte anderer Designer*innen verletzt.

Das gesellschaftliche Bewusstsein über diese Sachverhalte hat zugenommen, daher liegt Upcycling im Trend. Die Upcyclingtechniken lassen sich aber auch perfekt in die kapitalistischen Wertvorstellungen des ewigen Wachstums integrieren und unterliegen daher einer aktuell stattfindenden Kommerzialisierung. Es ist zu beobachten, dass Modehäuser und Designer*innen Upcycling-Trends aufgreifen, um nicht an Profit zu verlieren.



Abb. 4: Freitag-Tasche, 2008. Foto: M. Heyde unter [CC BY-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Im hochpreisigen Sektor gibt es mittlerweile einige Beispiele, die sich explizit mit Upcycling beschäftigen (vgl. Kapitel 1.2). Miu Miu, die etwas preiswertere Linie des Prada Konzerns, hat im Mai 2021 unter dem Namen „Upcycled by Miu Miu“ eine Kollektion mit ausgemusterten Levi’s Jeans etabliert. Die junge französische Modeschöpferin Marine Serre fokussiert in ihren Kollektionen auf Upcycling, indem sie ihre Modelle aus textilen Restposten, gebrauchter Kleidung bzw. Textilabfällen neu zusammensetzt. Die Schweizer Brüder FREITAG stellen unter gleichem Namen Taschen und Rucksäcke aus alten LKW-Planen her und haben in der DIY-Szene einen regelrechten Planentaschen-Upcycling-Trend ausgelöst (vgl. Abb. 4). Gerade dieses Marktsegment produziert meist für ein elitäres, zahlungskräftiges Klientel und setzt daher auf Qualität statt Quantität. Außerdem sind Designer*innen oft auch Role-Models und regen Personen zur Nachahmung an. Somit reduzieren auch derartige Trends den Materialdurchsatz im Wirtschaftssystem und verschieben den gesellschaftlichen Fokus weiter in Richtung Nachhaltigkeit.

Es existieren aber auch problematische Entwicklungen wie das Green Washing. Dies zeigen Entwicklungen wie zum Beispiel die Asos Marke „Vinted“: Hier werden Second Hand- bzw. Vintage-Looks nach dem Fast Fashion-Geschäftsmodell produziert. Dadurch wird der Nachhaltigkeitsgedanke konterkariert und die Bestrebungen seriöser Ökolabels werden unterwandert.

2.2 Upcycling als persönliche Handlungsstrategie in Bezug auf nachhaltige Bewusstseinsbildung

Der vermeintlich antiästhetische Gebrauch von Abfall in der Punk-Kultur hat logischerweise das Potenzial einer kreativen Demokratisierung von individuellen niederschweligen und nachhaltigen Strategien. Obwohl die Vermittlung und Anwendung von Upcycling-Techniken zwar den immensen Materialdurchsatz in der Textilindustrie nur minimal reduzieren kann, schärft sie dennoch einen kritisch-kreativen Zugang und kann einen Beitrag zu einer nachhaltigeren Gesellschaft leisten.

Natürlich muss das Prinzip Upcycling in Bezug auf den Nachhaltigkeitsgedanken auch einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. In diesem Zusammenhang spricht Windmüller die Problematik des beim Upcyclingprozess anfallenden Mülls an (vgl. Windmüller 2017, 304f.). Diese Divergenz kann man natürlich nicht leugnen, wobei es aber in diesem Zusammenhang nicht unbedingt um die lückenlose Abfallvermeidung, sondern vielmehr um die Entwicklung bewusster ökologischer Strategien beim Konsum von Kleidung geht. Vor allem die persönliche Ebene der Bedeutungsaufwertung von (eigenem) Abfall, indem der sentimentale Wert eines ausgedienten Gebrauchsgegenstandes mit einem neuen Sinn versehen wird, erzeugt einen individualisierten Bezug zu den Begriffen Nachhaltigkeit und Ökologie.

In diesem Bereich leistet die Studie von Bhatt, Silverman und Dickson, die den Zusammenhang von Upcycling-Techniken und dem Kauf von upgecycelter Kleidung untersucht, einen wichtigen Beitrag. Die daran partizipierende Altersgruppe der untersuchten Studierenden (Millenials) nahm im Vorfeld an diversen Upcycling-Workshops teil, wobei die Autor*innen zu folgender Conclusio kommen:

„[...] it was observed that creativity positively influences the desire to purchase upcycled garments from stores. This may be due to consumers' general interest in unique garments, which can be fulfilled either by upcycling oneself or by buying already made, one-of-a-kind upcycled pieces.“ (Bhatt, Silverman et al. 2018, 127)

Die Beobachtung, dass kreative Konsument*innen auch bewusster konsumieren, bestärkt die Annahme, dass die Vermittlung kreativer Fähigkeiten einen ganz essenziellen Bildungsbeitrag leisten kann. Die Studienautor*innen machen daher folgenden Vorschlag:

„Fashion educators or other community members could offer educational workshops to teach people how to upcycle their used clothing, thus reducing textile waste in the process.“ (ebd., 127)

Auch ein anderer Beitrag weist in diese Richtung und fordert darüber hinaus eine möglichst frühe Vermittlung ökologisch-kritischer Strategien. Die Autor*innen untersuchten eine deutsche Schülerinnengruppe im Alter von 13 bis 16 Jahren hinsichtlich ihres Haltungswandels bezüglich Nachhaltigkeit durch die Etablierung eines Sharing Economy-Konzepts in Form einer Fashion-Library. Im Rahmen dieses Projekts sammelten die Schülerinnen auch praktische Erfahrungen in Upcycling-Workshops, wie z. B. einem Nähcafé. Auch hier zeigte sich deutlich, dass der kreative und handlungsorientierte Zugang eine wichtige Grundlage nachhaltiger Bildung darstellt:

„The participants all favoured the handicraft and handwork, such as sewing and, particularly upcycling. They also mentioned enjoying the opportunity to be creative and free to design everything according to their personal tastes and styles.“ (Becker-Leifhold & Hirscher 2019, 141)

Mit der Wertschätzung dieser selbstgemachten Kleidungsstücke stieg auch das Bewusstsein über die ökologische und soziale Problematik von Fast Fashion bzw. das Interesse an nachhaltig produzierter Kleidung:

„ [...] they [die Schüler*innen, Anm. d. Verf.] paid more attention to where clothes were produced and under which conditions they were made. In sum, they began thinking about the impacts of their purchases. Additionally, they had a greater appreciation for the clothes they sewed themselves during the upcycling workshops.“ (ebd., 143)

Der Zusammenhang weist darauf hin, dass gerade eine vernetzt-multiperspektivische Herangehensweise – die etwa vom deutschen Fachdidaktiker Christian Becker gefordert wird – nachhaltige Einstellungen fördern und verfestigen kann (vgl. Becker 2007, 41). Besonders das handlungsorientierte Empowerment in Verbindung mit dem Erschaffen eines individuellen, einzigartigen Produktes wirkt sich positiv auf die beabsichtigte Zielsetzung aus.

Junge Konsument*innen haben einen wesentlichen Einfluss auf das Wirtschaftssystem. In Verbindung mit diesen Beobachtungen zeigt sich die Notwendigkeit der Vermittlung diesbezüglicher „Skills“ – insbesondere da die Autor*innen zu der Schlussfolgerung kommen, dass eine frühzeitige Bildung im Bereich der Nachhaltigkeit die Entwicklung einer individuellen ökologischen Identität gut unterstützen kann (vgl. Becker-Leifhold & Hirscher 2019, 147). Angehende Lehramtsstudierende im Rahmen einer dementsprechenden Lehrveranstaltung für Upcycling zu begeistern, bietet die Möglichkeit, dass diese als Multiplikator*innen fungieren und Strategien der Nachhaltigkeit sowie damit verknüpfte Werthaltungen in der Primarstufe verankern.

Im Hinblick auf die Entwicklung eines Verständnisses für die existenziellen Probleme der Menschheit im Sinne einer nachhaltigen Bildung, die auch im österreichischen Lehrplan der Primarstufe als zentrales Ziel angeführt wird, sehe ich die Vermittlung von Upcycling-Strategien demnach als essenziellen Beitrag im Bereich des Textilen Werkens an der Pädagogischen Hochschule Wien (vgl. Lehrplan der Volksschule 2005, 1).

3. Kreatives Nutzen von gebrauchten Textilien als nachhaltige und handlungsorientierte Bewusstseinsbildung von Lernenden

Das Empowerment des Punk – als individueller Machtgewinn durch das eigene Handeln – lässt sich mit den Zielen eines praktisch und reflexiv angelegten Unterrichts verknüpfen. Im Sinne der Nachhaltigkeit bedeutet der Machtgewinn im Zusammenhang mit Upcycling auch die subversive Hinterfragung des permanenten ökologischen Wachstums und gleichzeitig eine Erschaffung neuer individueller sowie einzigartiger Gegenstände aus vermeintlichem Müll als Alternative zu Fast Fashion.

Im Sinne der Forderung Beckers nach einer multiperspektivischen Vorgangsweise bietet die Lehrveranstaltung „Textiles Werken: Kleiden, Schmücken“ offene Zugänge zu Upcycling-Strategien verknüpft mit reflexiven Phasen an, um den angehenden Volksschullehrer*innen nachhaltige Handlungskonzepte für ihre eigene Unterrichtsgestaltung zu geben (vgl. Becker 2007, 41).

3.1 Nachhaltigkeit am Beispiel der Lehrveranstaltung „Textiles Werken: Kleiden, Schmücken“

Eines der wesentlichen Ziele dieser Lehrveranstaltung ist das Sammeln ressourcenreflektierender Erfahrungen, verknüpft mit einem kritischen Konsumverhalten in Bezug auf Nachhaltigkeit (Pädagogische Hochschule Wien 2021).



Abb. 5: Wickelkleidung. S. Freudenthaler, 2018



Abb. 6: Modeentwurf. E. Trost, 2019



Abb. 7: Modeentwurf. F. Gietl, 2021

In diesem Zusammenhang stehen die Inhalte exemplarisch für einen angestrebten Perspektivenwechsel in Richtung Nachhaltigkeit.



Abb. 8: Socken-Upcycling. M. Klenk, 2020



Abb. 9: T-Shirt-Upcycling. M. Hoffmann, 2021



Abb. 10: T-Shirt-Upcycling. M. Hoffmann, 2021



Abb. 11: Jeans-Upcycling. A. Renaku, 2021

Die Struktur der Lehrveranstaltung bietet Raum für eigene Ideen und Konzepte, aber auch Erprobtes an. In der ersten Einheit steigen die Studierenden über individuelle Experimente mit Stoffen in den Bereich Kleidung/Mode ein. Zentrale Aufgabenstellung dabei ist es, mit den zur Verfügung stehenden Textilien ein Kleidungsstück zu kreieren, ohne dabei das Material zu zerschneiden (vgl. Abb. 5). Nach dieser praktischen Einführungsphase folgt eine Informationssequenz zum Thema Kostümkunde im Zusammenhang mit diversen ökologischen Aspekten der Textilindustrie. Auch seriöse Öko-Zertifizierungen im Textilbereich, wie z. B. „Fair Trade Certified Cotton“ oder „IVN zertifiziert Naturtextil“, sowie der Unterschied zu Green Washing werden thematisiert. Die darauf folgende praktische Arbeitsphase beinhaltet Modeentwürfe aus diversen Restmaterialien (vgl. Abb. 6, 7), damit die Studierenden ein Gefühl für unterschiedliche Modelinien entwickeln und sich dabei mit den gestalterischen Möglichkeiten von diversen Restmaterialien bzw. Abfall auseinandersetzen.

In den nächsten Einheiten werden verschiedene Alttextilien in neue Produkte umgewandelt, wobei der Schwierigkeitsgrad im Verlauf der Lehrveranstaltung steigt. Es gibt sowohl Referenzwerkstücke als



Abb. 12: Jeans-Upcycling. M. Klenk, 2020

auch die Möglichkeit, eigene Upcyclingideen zu entwickeln und umzusetzen. Durch die Neuinterpretation und Umwandlung verschiedener Alttextilien – wie Socken (vgl. Abb. 8), T-Shirts (vgl. Abb. 9, 10) und Jeans (vgl. Abb. 11, 12) – sammeln die Studierenden Erfahrungen mit verschiedenen Stoffen, Techniken und Verarbeitungsverfahren.

Einführend wird in jeder Einheit die grundlegende Materialqualität der Alttextilien besprochen und dabei exemplarisch auf die verschiedenen problematischen Stationen der textilen Kette verwiesen. Die Diskussion über die persönlichen Möglichkeiten, den Textilkonsum zu reduzieren, ist ebenfalls ein zentraler Teil des Reflexionsprozesses. Die letzte Einheit beinhaltet die Präsentation der verschiedenen Ergebnisse, um einen fachdidaktischen Austausch anzustoßen. Besonderes Augenmerk liegt auf einem niederschweligen und lustvoll-handwerklichen Zugang zur Thematik, der gerade im Hinblick auf die Vermittlung in der Primarstufe wesentlich ist.

3.2 Zusammenhang mit den SDGs

Diese (be)greifbare Begegnung mit dem „Ding an sich“, nämlich der Altkleidung, bietet handlungsorientierte Zugänge zu den Sustainable Development Goals (SDGs) der United Nations (UN 2021). Das Sammeln von nachhaltigen und praxisorientierten Erfahrungen mit Alttextilien in einem Upcyclingprozess durch das Entwickeln individueller Lösungen setzt die Implementierung der SDGs exemplarisch in folgenden Punkten um:

SDG 4 – „Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern“:

- Nachhaltige Bewusstseinsbildung durch das Analysieren der textilen Kette und ihrer ökologisch problematischen Aspekte
- Umsetzung von praktischen Upcyclingkonzepten im Textilbereich mit Augenmerk auf die Diversität der Ausgangsprodukte

SDG 5 – „Geschlechtergerechtigkeit und Selbstbestimmung für alle Frauen und Mädchen erreichen“:

- Thematisierung der Arbeits- und Lohnverhältnisse von Frauen in der Textilindustrie, vor allem in den Ländern des Globalen Südens
- Exemplarische Sachanalyse von Öko-Zertifizierungen im Fair Trade Bereich

SDG 12 – „Für nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sorgen“:

- Entwicklung von individuellen Handlungsstrategien für das sinnvolle Verwandeln ausgedienter Textilien in neue Gegenstände
- Reduzierung des Materialdurchsatzes im Ökosystem und Hinführung zu nachhaltigen Wertvorstellungen

4. Conclusio

Im Rahmen dieses Beitrags wurde erörtert, inwiefern Punk und seine kreative Antithese ein wichtiger Motor für die Entwicklung des DIY und damit des Upcyclings war. Die Literatur legt nahe, dass Lernenden durch kreative Selbstermächtigung in Form von Upcycling ein Perspektivenwechsel hinsichtlich eines ökologischen Bewusstseins vermittelt werden kann. Sowohl die materiellen als auch die sinnlichen und semantischen Aspekte der Alttextilien fördern das lustvolle „Begreifen“. Die angehenden Lehrer*innen können dadurch Kompetenzen entwickeln, die für eine Vermittlung dieser Inhalte in der Primarstufe und damit für ökologisches Denken und Handeln wichtig sind, um bei den Schüler*innen Veränderungen anzustoßen.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1:** Punk-Fashion, 2010. Foto: A. Aguiregabria unter CC BY-NC-ND 2.0. „The Disciples, 2010, von Getxophoto – James Mollison“, © Aitor Aguiregabria. Lizenziert unter CC BY-NC-ND 2.0. Abrufbar unter: <https://www.flickr.com/photos/aitoragirregabria/5048607674/>, (18.03.2022)
- Abb. 2:** Sex Pistols 1977. Foto: B. Plummer. „Sex-Pistols Virgins offices Vernon-Yard 24 May 1977“, © Barry Plummer. Abrufbar unter: <https://barryplummerphotos.wixsite.com/rock-music-photos/groups?lightbox=i1hz>, (19.01.2022)
- Abb. 3:** Westwood, Collection 1990/91. Foto: nicolecolecole unter CC BY-ND 2.0. „Vivienne Westwood -A Life in Fashion - Hong Kong 2008“, © nicolecolecole. Lizenziert unter CC BY-ND 2.0. Abrufbar unter: <https://www.flickr.com/photos/13325874@N07/3094744834>, (18.03.2022)
- Abb. 4:** Freitag-Tasche, 2008. Foto: M. Heyde unter CC BY-SA 4.0. „Tasche Lkw Plane2.jpg“ © Manfred Heyde. Lizenziert unter CC BY-SA 4.0. Abrufbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Tasche_Lkw_Plane2.jpg, (18.03.2022)
- Abb. 5:** Wickelkleidung. S. Freudenthaler, 2018
- Abb. 6:** Modeentwurf. E. Trost, 2019
- Abb. 7:** Modeentwurf. F. Gietl, 2021
- Abb. 8:** Socken-Upcycling. M. Klenk, 2020
- Abb. 9:** T-Shirt-Upcycling. M. Hoffmann, 2021
- Abb. 10:** T-Shirt-Upcycling. M. Hoffmann, 2021
- Abb. 11:** Jeans-Upcycling. A. Renaku, 2021
- Abb. 9:** Jeans-Upcycling. M. Klenk, 2020

Literaturverzeichnis

- Bhatt, D., Silverman J. & Dickson M. (2018). Consumer interest in upcycling techniques and purchasing upcycled clothing as an approach to reducing textile waste. In: Journal of Fashion Design, Technology and Education 12 (Heft 1), S. 118-128. doi:10.1080/17543266.2018.1534001.
- Becker C. (2007). Leben lernen. Kompetenzerwerb und textil-/kultureller Wandel. In: Becker, C. (Hrsg.). Perspektiven Textiler Bildung. (S. 33-46). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker-Leifhold C. & Hirscher A. (2019). Fashion Libraries as a Means for Sustainability Education. An Exploratory Case Study of Adolescents' Consumer Culture. In: Journal of Education for Sustainable Development 13 (Heft 2), S. 129-151. doi:10.1177/0973408219872080.
- Greenpeace (2018). Wer billig kauft, kauft teuer! Fast Fashion: die dunkle Seite des Modekonsums. Abrufbar unter: <https://greenpeace.at/assets/uploads/publications/presse/GP%20Report%20Fashion%20RZ%20singles.pdf> (31.10.2021).
- Lehrplan der Volksschule (2005). Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a7fc77ca-a1f4-4fea-88d3-527b29acc6e7/lp_vs_erster_teil_14043.pdf (01.11.2021).
- Polhemus, T. (1994). street style. from side walk o catwalk. London: Thames and Hudson.
- Sung, K. (2015): A review on upcycling: current body of literature, knowledge gaps and a way forward. In: Proceedings of the 17th International Conference on Environment, Cultural, Economic and Social Sustainability, Venice, 13-14 April, S. 28-40.
- Pädagogische Hochschule Wien (2021). Textiles Werken. Kleiden, Schmücken: LV – Detailansicht. Abrufbar unter: <https://www.ph-online.ac.at/ph-wien/wbLv.wbShowLVDetail?pStpSpNr=278052> (09.10.2021).
- UN (2021). SDGs (Sustainable Development Goals). Abrufbar unter: <https://sdgs.un.org/goals> (09.10.2021).
- Westwood V. (2020). Vivienne Westwood Celebrate 10 years of Artisan.Fashion. Abrufbar unter: <https://blog.viviennewestwood.com/made-in-kenya-10th-anniversary/> (31.10.2021).
- Windmüller, S. (2017). Do it ... with Rubbish: Zum Wechselverhältnis von Do it yourself und Abfall(-diskurs). In: Langreiter, N. & Löffler, K. (Hrsg.). Selber machen: Diskurse und Praktiken des Do it yourself. (S. 287-305). Bielefeld: transcript. doi:10.14361/9783839433508-014.
- Zimmer, L. (2016). Der Regenmantel als Milchflasche. Abrufbar unter: <https://orf.at/v2/stories/2344946/2344955/> (09.10.2021).

Mag.^a Astrid Schartner: AHS-Lehrerin für Bildnerische Erziehung, Technisches und Textiles Werken. Setzte sich schon in ihrer Diplomarbeit 2000 mit dem Thema *Ökologische Produktgestaltung* auseinander. Lehrt seit 2018 an der Pädagogischen Hochschule Wien im Bereich Werken und beschäftigt sich in diesem Bereich unter anderem mit nachhaltigen praktischen Erfahrungen im textilen Fachbereich.
astrid.schartner@phwien.ac.at

Die persönliche Sammlung – Ein didaktischer Ansatz

Stefanie Pichler

1. Die Magie der Objekte

Wer kennt sie nicht, die besonderen Gegenstände, die an extra dafür ausgesuchten Orten aufbewahrt, in Vitrinen ihren Platz finden oder versteckt in einer besonderen Dose archiviert werden? Diese Objekte und Gegenstände sind Teil unseres Lebens, unserer Identität: Etwa die Kette der Großmutter, eine Bierkapsel, die uns einst ein Freund geschenkt hat, eine Muschel aus dem ersten Urlaub ohne Eltern, ein abgetragenes Kuscheltier, das wir schon seit unserer Geburt besitzen und das uns seither begleitet. Dinge, die Vergangenes gespeichert haben, fungieren als Anker der Erinnerung. Nicht nur Objekte, auch Gerüche oder Sinneswahrnehmungen lassen uns in der Zeit reisen. Ein berühmtes Beispiel hierfür ist die eindruckliche Schilderung eines Sinnesmoments in Marcel Prousts Roman „Auf der Suche nach der verlorenen Zeit“: Die Madeleine, ein französisches Küchlein, das der Protagonist in seinen Lindenblütentee eintaucht und dann von einem Vergangenheitsmoment überwältigt wird, den er über Seiten hinweg beschreibt (vgl. Proust 1979, 63ff.).

Gerade die Rückkehr in unsere Kindheit, die durch Objekte hervorgerufen wird, stellt ein großes Potenzial für kreative Prozesse dar. „Kindheitsdinge sind über ihre Individualität hinaus aber auch allgemein: Die individuellen Erlebnisse mit ihnen, unsere vielfältigen Erfahrungen finden sich auf einer kollektiven Ebene wieder“ (Kämpf-Jansen 2001, 37).

Das heißt: Jede*r hat Geschichten zu erzählen.

Persönliche Gegenstände und Fotografien involvieren uns, sie rufen Bilder, Gefühle und Geschichten hervor. Erwachsene reisen zurück in ihre Kindheit, wenn sie Dinge als Anker zur Wiederbelebung der eigenen Erinnerung in Anspruch nehmen. Sie schlüpfen in ein anderes Ich, wie das des Schulkindes. Perspektivenwechsel passieren und die/der angehende Pädagog*in findet sich in der Rolle des Kindes wieder.

2. Sammeln

Was sammeln Kinder? Wie sammeln Kinder und warum? Was machen sie mit dem Gesammelten?

Wer kennt das nicht? Spazieren gehen mit einem Kind in der Natur: hier einen Ast, dort ein Stock, da ein glitzernder Stein oder eine glatte Kastanie. Alles will mitgenommen, aufgehoben, archiviert werden. Verborgene Schätze oder gar archäologische Funde werden gehortet und mit Bedeutungen aufgeladen. Helga Kämpf-Jansen schreibt: "Kinder fügen sich so mit ihren Spuren-Dingen in eine Kulturgeschichte ein, die ihnen aus Heimatmuseen, aus archäologischen Sammlungen, aus kirchlichen Reliquien oder aus der kriminalistischen Spurensuche und Spurensicherung bekannt sind. Sie ahmen nach, entwerfen für ihre Dinge fiktive Kontexte, um so an einer übergeordneten Bedeutsamkeit der Dinge teilzuhaben." (Kämpf-Jansen 2001, 38).



Abb. 1: Natur-Ausstellung im Stiegenhaus. Während des Lockdowns von Kilian, 6 J.

In dieser Sammeltätigkeit liegt ein ganz wesentlicher Grundstein der ästhetischen Praxis. Das Kind sammelt und ordnet, hortet und hütet seine Sammelgegenstände (vgl. Kirchner 2013, 177). Gerade in der Volksschulzeit zwischen sechs und elf Jahren befindet sich die Sammelleidenschaft der Kinder auf einem Höhepunkt: „Grundschulkinder sammeln vieles: Naturmaterialien wie Steine, Muscheln, Federn, Wurzeln, Früchte, Blätter usw., Abfallgegenstände wie Korken, Eintrittskarten, Aufkleber etc., Alltagsobjekte, Gegenstände mit Erinnerungswert (z. B. Milchzähne) oder von der Spielzeugindustrie hergestellte Produkte wie Serienbilder, Sticker u. ä., die zum Teil speziell für das Sammeln der Kinder hergestellt werden.“ (Kirchner 2013, 177).

In den Abbildungen sind auch jene Sammelobjekte angeführt, die nicht nur individuellen Wert besitzen, sondern auch allgemeinen. Pokémonkarten bzw. -figuren erfreuen sich seit 1996 vor allem bei Kindern im Volksschulalter großer Beliebtheit. Es wird getauscht, diskutiert, gehortet und gesammelt.



Abb. 2: Sammelobjekte Pokémon

Penzel beschreibt ebenfalls die Wichtigkeit des Sammelns in der ästhetischen Praxis: Indem Fundstücke aufbewahrt werden, ist es möglich, sie genau zu betrachten, ihre gesellschaftliche oder geschichtliche Bedeutung zu ergründen und durch verschiedene Anordnung der Einzelstücke Zusammenhänge darzustellen. So können schon kleine Sammlungen (beispielsweise von alten Fotografien, Alltagsgegenständen, Spielsachen oder zufälligen Fundstücken) Prozesse des Recherchierens von Informationen auslösen oder kleine Forschungen motivieren, was mit den zufälligen Fundsachen oder den systematisch gesammelten Materialien zu weiteren Ausgestaltungen anregt (vgl. Penzel 2013, 61).

3. Ästhetische Forschung

Das Befragen persönlicher Objekte lässt uns forschen. Forschen heißt Lernen. Lernen durch selbstgesteuerte Recherche. Dies gibt uns Aufschluss über unsere Identität und erweitert das persönliche Selbstbild. Kämpf-Jansen führt in ihren 15 Thesen zur Ästhetischen Forschung unter Punkt 14 „Selbstreflexion und Bewußtseinsprozesse erhalten neue Dimensionen“ Folgendes an:

„Im Ausloten eigener Zugänge und Positionierungen werden persönliche Grenzen erweitert bis hin zu tiefgreifenden Grenzerfahrungen, die immer dann gegeben sind, wenn einzelne sich z. B. einer besonderen ästhetischen Erfahrung, den ‚Selbstversuchen‘ u. a. aussetzen.“ (Kämpf-Jansen 2006, 36)

Die Strategie, eine Sammlung anzulegen und diese für eine weitere Auseinandersetzung zu nutzen, ist aus der Ästhetischen Forschung bekannt, die Helga Kämpf-Jansen begründet und geprägt hat. Sie basiert auf Eigeninteresse an einer Sache, die einen anspricht, und ist nicht von außen motiviert. Am Anfang steht „eine Frage, ein Gedanke, eine Befindlichkeit; ein Gegenstand, eine Pflanze, ein Tier; ein Phänomen, ein Werk, eine Person (fiktiv oder authentisch), eine Gegebenheit oder Situation; ein literarisches Thema, ein Begriff, ein komplexer Inhalt oder anderes“ (ebd., 33). Die Ästhetische Forschung ist immer subjektbezogen, wird selbst verantwortet und eigenständig organisiert.

Dieser subjektbezogene Ansatz, der in der Ästhetischen Forschung angewandt wird, eröffnet eine andere Anteilnahme am Arbeitsprozess. Durch die persönliche Sammlung werden die Gegenstände zur Priorität. Diese sind Ausgangspunkte für Geschichten und Forschungen. Und diese subjektiven *Erzählanlässe* setzen wiederum kreative Prozesse in Gang.

Dies betrifft sowohl die Position der Lehrperson als auch die des Kindes. Das Subjekt selbst, ob Lehrperson oder Kind, wird von Objekten, Erinnerungen, Personen, die eine spezielle Bedeutung für diese haben, anders erzählen, sie anders empfinden, anders wiedergeben.

4. Künstlerische Strategie

Auch in der zeitgenössischen Kunst ist das Sammeln als künstlerische Strategie präsent. Um nur einige Künstler*innen hier zu nennen: Anna Oppermann, Karsten Bott, Sophie Calle, Wolfgang Laib, Sasha Mikel, Daniel Spoerri und Lili Fischer.

Lili Fischer wendet die Methode der künstlerischen Feldforschung an. Als Künstlerin mit pädagogischem Interesse arbeitet sie mit Gesammeltem. Sie verwertet schrittweise die gesammelten Materialien in einer künstlerischen Auseinandersetzung. Fischers Ansatz nährt sich von den künstlerischen Transformationen, die sich durch die Beschäftigung mit den gesammelten Funden ergeben. Etwa werden in einem Moor diverse Materialien, Insekten, Pflanzen etc. gesammelt, dokumentiert und ins Atelier mitgenommen. Im Atelier wird dann mit dem Gefundenen weitergearbeitet. Es entsteht durch die künstlerische Verwertung etwas Neues: Zeichnungen, Installationen, Fotografien. Ein wesentliches Moment der Forschung ist die Präsentation. Teile der ursprünglichen Sammlung werden – erweitert durch Artefakte ihrer künstlerischen Transformationen (Zeichnungen, Fotografien etc.) – in Form einer Ausstellung, eines Künstlerbuches oder eines Films präsentiert (vgl. Brenne 2016).

5. Umsetzung

In der Lehrveranstaltung „Bildnerische Praxis und Vertiefung“ (Schwerpunkt Kreativität, Primarstufenausbildung an der PH Wien) wurden die Studierenden zunächst aufgefordert, eine persönliche Sammlung aus Erinnerungsstücken bzw. individuell persönlich wichtigen Gegenständen zusammenzustellen. Zunächst sollten sie ihre Sammlung in Ruhe betrachten. In einer Freewriting-Sequenz sollte dann in einem zeitlich begrenzten Intervall ein freier Text ausgehend von dem Gegenstand entstehen. Eine damit in Zusammenhang stehende Geschichte oder visuelle Assoziationen werden mittels unterschiedlicher bildnerischer Techniken transformiert und somit sichtbar gemacht.

Als Einstieg in das Thema wurde in der Lehrveranstaltung das Faltheft als erste Umsetzung gewählt (siehe Abb. 4-6).

Sammlung betrachten und ein Objekt, das einem in dem Moment besonders wichtig erscheint, auswählen:

Ein Stück Fliese (ein Azulejo) aus Lissabon, gefunden während eines Erasmus-Aufenthalts. Diese Fliese steht nicht nur für das Haus, den Fundort, sondern auch für die dort empfundenen Emotionen, für den Zeit-Raum der verbundenen Erinnerungen.

Das Objekt visuell wiedergeben in Form einer Zeichnung oder Malerei.



Abb. 3: Ansichtsbeispiel, Stefanie Pichler, 2020

1. Aus dem Text werden Wörter ausgewählt und in typografisch spielerischer Form festgehalten.
2. Assoziationen und Erinnerungsfragmente werden visuell umgesetzt: die Lissaboner Straßenbahn.



Abb. 4: Ansichtsbeispiel, Stefanie Pichler, 2020

Hierbei können unterschiedliche bildnerische Techniken vermittelt und angewandt werden, z. B. im Druck Monotypie, Stempel-Materialdruck und Linoldruck oder in der Malerei Gouache oder Aquarell bzw. in der Transfertechnik Lavendelöl oder Klebebandtransfer.

1. Weiters besteht die Möglichkeit, drei Überschriften zu finden, die bei der Betrachtung der Sammlung auftauchen, etwa: *Wachsen*, *Wurzeln*, *Sehnsucht*.

Dabei geht es darum, das eigene Thema in einen größeren Kontext zu stellen und somit Thematiken, die sowohl persönliche Wichtigkeit als auch abstrakte Bedeutung haben, zu erforschen und zu hinterfragen.

2. Rahmen schließen: Die Arbeit mit den Sammelobjekten kann über einen längeren Zeitraum fortgesetzt werden. Die Vermittlung von diversen bildnerischen Techniken (Druck, Transfer, Mischtechnik) kann hier als Bildanlass genutzt werden.

Wichtig ist es, dass die entstandenen Arbeiten in Bild und Text wieder zu einem Ganzen zusammengefügt werden: in Form eines gebundenen Buches (z. B. japanische Bindung, Abb. 6), eines Behältnisses oder einer Ausstellung. Diese Möglichkeit der Präsentation regt zur Kommunikation und zum Austausch an.



Abb. 5: Lara Hrbal: Mentaler Erinnerungskoffer, SS 2021



Abb. 6: Anja Kriechhammer, CAT, Bildnerische Praxis und Vertiefung, WS 2021

Für viele Studierende war dies das erste Mal, dass sie ihre eigene Erinnerung rekapituliert haben. Auch die eigenen Kindheitserinnerungen waren ein wesentlicher Bestandteil dieser Reflexion.

„Als Kind habe ich es immer geliebt, Dinge zu sammeln. Ich hatte eine große Kiste, in der ich alle meine gesammelten Gegenstände hineingegeben habe. Diese Kiste stand, wie eine Schatztruhe, in meinem Kinderzimmer. Dort wurden alle meine Erinnerungen aufgehoben [...]. Im Großen und Ganzen lässt sich sagen, dass die Gegenstände, die in dieser Kiste waren, einen wichtigen Wert in meinem Leben hatten, auch wenn das jemand anderer nicht so gesehen hätte. Für mich waren es kostbare Erinnerungen. Mit diesen Dingen habe ich so gut wie nie gespielt, sondern sie nur angeschaut. Bestimmt habe ich mir einmal in der Woche meine Schatzkiste hergeholt und darin gestöbert, sodass ich mich wieder neu erinnern konnte.

Leider ist meine Schatzkiste bei einem Umzug abhandengekommen, worüber ich bis heute sehr traurig bin. Diese Erinnerungen bedeuteten mir sehr viel, die aber jetzt verloren gingen.“ (Waltner 2021)

Das Beispiel der Studentin Clara Waltner beschreibt sehr eindrücklich, wie wichtig persönliche Gegenstände sein können. Das Nachspüren und Nachdenken über Erinnerungen kann vielleicht auch manches Verlorene wiederbeleben, indem es in Form von Zeichnungen oder Texten visualisiert wird. Die – wenn auch ungewohnte – Möglichkeit, frei künstlerisch zu den eigenen Inhalten zu arbeiten, aber auch die Überschneidung mit der Einsetzbarkeit in der Schule stieß auf großes Interesse bei den Studierenden.

Die bildnerische Arbeit sowie das Zusammentragen von erinnerten visuellen Momenten in Form eines Buches ist nur eine Möglichkeit der Umsetzung.

Eine Ausstellung mit den entwickelten Arbeiten bietet sich bei Sammlungen ebenfalls an, etwa in Form von Objektkästen. Studierende werden mit der kunstpädagogischen Wichtigkeit der Präsentationsform konfrontiert. Penzel hebt die unterschiedlichen gestalterischen Ausdrucksmöglichkeiten hervor, die Kinder in Ausstellungen bzw. im Ausstellen erleben können (vgl. Penzel 2013, 61).

Zum Ende meiner Ausführungen möchte ich noch konkret auf das Arbeiten mit Volksschulkindern eingehen. Kinder stellen unendlich viele Fragen. Durch die Beschäftigung und Auseinandersetzung lernen sie: „Fragen führen hinter unsere Wahrnehmungen wie hinter die Begriffe zurück, machen die Dinge wieder fremd. Fragen heißt lernen“ (Kämpf-Jansen 2001, 33). Das Forschen und Fragenstellen in Form von *Selbstversuchen* in Verbindung mit der eigenen Lebenswelt ist für die Selbstreflexion bedeutend (vgl. Kämpf-Jansen 2006, 36ff.).

Etwa das Forschen und Erfragen anhand einer analogen Fotografie der Urgroßmutter oder das Recherchieren der Herstellung eines Gegenstandes, den es heute nicht mehr gibt, oder auch das Bewusstwerden der eigenen Biografie bei der Betrachtung des eigenen Babyschuhs.

Dieser Ansatz ist auch im Lehrplan verankert: „Die Themen für die bildnerische Tätigkeit sollen sich auf die Erlebnis- und Vorstellungswelt der Kinder beziehen.“ (BMBWF 2012, 181) Ebenso wird ein inspiriertes, frei thematisches Arbeiten ohne einschränkende Vorgaben, die es nachzuahmen gilt, ermöglicht. Das Schulkind kann im vorgegebenen Rahmen arbeiten und seine eigenen, individuellen Lösungen finden.

6. Resümee

Die Intention meiner Lehrveranstaltung für angehende Primarpädagog*innen war, ein didaktisch geleitetes Unterrichtsformat zu entwickeln, das den Studierenden Selbsterfahrung und eigene künstlerische Praxis bietet. Ziel war es, Umsetzungsformen zu erproben, die von einem freien, fächerverbindenden Arbeiten in der Schule ausgehen und von persönlichen Erfahrungen genährt sind. Einmal mehr ist hier zu betonen, dass gerade in der Volksschule das prozessorientierte Arbeiten, das am Subjekt orientiert ist, zentral sein sollte. Sagasser unterstreicht diesen Ansatz hinsichtlich des Kunstunterrichts in der Grundschule folgendermaßen:

„Der Prozess ist das wesentliche Element, an dem die Schülerinnen und Schüler lernen, woran sie ihre Kompetenzen entwickeln oder erweitern können. Praktisches Lernen steht hier in enger Auseinandersetzung mit der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern und deren Vorstellungen und Empfindungen. Darum wird im Kunstunterricht der Fokus weniger auf das Erlernen von Techniken, Begrifflichkeiten oder vermeintlichen Fakten gelenkt, sondern auf Methoden und Handlungen, die zur Selbstständigkeit und Selbstbildung ermuntern und mit anderen kommuniziert werden“ (Sagasser 2014, 11).

Nur wenn man etwas selbst erfahren, ausprobiert hat, kann man dies weitergeben. All das, was uns bewegt, aus unserer eigenen Lebenswelt stammt, kann Auslöser für den eigenen kreativen Prozess sein. In der Bearbeitung dieser Themenkomplexe lernen wir über uns und andere mittels Selbstreflexion und Austausch – als Kind wie auch als Erwachsener.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1:** Natur-Ausstellung im Stiegenhaus. Während des Lockdowns von Kilian, 6 J.
- Abb. 2:** Sammelobjekte Pokémon
- Abb. 3:** Ansichtsbeispiel, Stefanie Pichler, 2020
- Abb. 4:** Ansichtsbeispiel, Stefanie Pichler, 2020
- Abb. 5:** Lara Hrbal: Mentaler Erinnerungskoffer, SS 2021
- Abb. 6:** Anja Kriechhammer, CAT, Bildnerische Praxis und Vertiefung, WS 2021

Literaturverzeichnis

- BMBWF (2012). Lehrplan der Volksschule: Bildnerische Erziehung. Abrufbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html (13.11.2021).
- Brenne, A. (2016). Künstlerische Forschung – Kunstpädagogik im Kontext der frühen und mittleren Kindheit. Institut für Kunst & Kunsttheorie. Abrufbar unter: <https://vimeo.com/173605477> (31.10.2021).
- Kämpf-Jansen, H. (2001). Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln: Salon.
- Kämpf-Jansen, H. (2006). Ästhetische Forschung – Fünfzehn Thesen zur Diskussion. In: Blohm, M., Heil, C., Peters, M., Sabisch, A. & Seydel, F. (Hrsg.). Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Hansen. (S. 33-37). München: kopaed.
- Kirchner, C. (2001). Kinder und Kunst der Gegenwart: zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze: Kallmeyer.
- Penzel, J. (2013). Gestaltungskompetenzen entwickeln: Sammeln, Ordnen, Forschen, In: Kirchner, C. (Hrsg.). Kunst – Didaktik für die Grundschule. (S. 61ff.). Berlin: Cornelsen Schulverlag.
- Proust, M. (1979). Auf der Suche nach der verlorenen Zeit, Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sagasser, G (2014). Kunst in der Grundschule unterrichten. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg LISUM,. Abrufbar unter:

https://lisum.berlin-brandenburg.de/einzelansicht-tt-news-fuer-solr?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=3545&cHash=0c4eba970c1c70235f3acc4da99e6e08 (14.01.2022).

Waltner, C. (2021). Unveröffentlichte Seminararbeit zum Seminar „Bildnerische Praxis und Vertiefung“, WS 2021.

Stefanie Pichler: studierte Kunstpädagogik an der Universität für Angewandte Kunst Wien und unterrichtet seit 2019 an der Pädagogischen Hochschule Wien am IEP im Bereich Bildnerische Erziehung. Sie illustriert und publiziert Kinder- und Kunstbücher.

Stefanie.Pichler@phwien.ac.at

Volksschullehrende und ihre professionelle Selbstwahrnehmung im physikalisch-chemischen Sachunterricht – Eine qualitative Studie

Alexander Lengauer

1. Einleitung

Das zentrale Element im Diskurs zur Verbesserung von Unterrichtsqualität sind die im Klassenzimmer stehenden Pädagoginnen und Pädagogen. Unter dem Schlagwort Professionalisierung wird dabei regelmäßig eine Reihe an Maßnahmen diskutiert, die Lehrenden das pädagogische Rüstzeug verleihen, um in ihrer Profession erfolgreich zu sein (u. a. die Konzipierung von Aus-, Fort- und Weiterbildung). Professionalität wird dabei häufig als professionelles Handeln definiert. Ein Problem liegt jedoch bislang darin, dass sich viele Lehrerinnen und Lehrer selbst kaum als professionell Handelnde wahrnehmen (Bastian & Helsper 2000).

Dabei geht es weniger um Professionalität, die sich aus dem Fachwissen ableitet. Vielmehr stehen unter anderem das Begründen gesetzter pädagogischer Handlungen, die Diskursfähigkeit, die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion, das Definieren von Zielen sowie der persönliche Wunsch nach einer langfristigen Verbesserung der eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten im Zentrum. Ein Ansatz, Professionalität greif- und messbar zu machen, ist das EPIK-Modell von Schratz, Schrittmeyer et al. (2007a; 2007b), das diese in fünf Teildisziplinen, sogenannte Domänen, unterteilt und eine strukturierte Möglichkeit darstellt, Professionalität empirisch zu untersuchen.

Die Professionalität von Lehrpersonen ist jedoch kein starres, unveränderliches Konstrukt. Vielmehr unterliegt sie bei jeder Lehrperson einer permanenten Veränderung. Die berufsbiographisch-erziehungswissenschaftliche Forschung beschäftigt sich seit Jahrzehnten mit dem Verlauf von Lehrerlaufbahnen. Konzentrierte sich die Forschung lange Zeit auf die Phase des Berufseinstiegs, verschob sich in jüngerer Vergangenheit das Interesse in Richtung gesamter Berufslaufbahn. Terhart begründet dies damit, „dass Lehrer im Laufe des gesamten Berufslebens Änderungen hinsichtlich der Haltung zum Beruf, hinsichtlich ihrer Schwerpunktsetzungen, hinsichtlich ihrer Selbstdeutung etc. erfahren“ (2001, 60). In einer Reihe von Berufslaufbahnmodellen, wie beispielsweise jenen von Fuller & Brown (1975, zitiert nach Messner & Reusser 2000; siehe auch Terhart, Czerwenka et al. 1994) sowie Huberman (1991) wird diesem Umstand Rechnung getragen.

Diesen Modellen ist jedoch ihre fehlende Fachspezifität gemein. Es scheint lediglich „die Lehrenden“ zu geben. Inwieweit sich jedoch die selbst empfundene Professionalität in einem bestimmten Unterrichtsgegenstand mit allen seinen inhaltlichen wie fachdidaktischen Spezifika im Laufe der Berufsausübung verändert, wird von diesen Modellen nicht berücksichtigt.

Die vorliegende Studie nahm sich zum Vorsatz, diese Forschungslücke zu füllen. Vor dem Hintergrund verschiedener Professionstheorien und verschiedener Berufslaufbahnmodelle wurde untersucht, inwieweit sich das subjektive Wahrnehmen als Professionalistinnen bei Volksschullehrerinnen im Laufe ihrer Karriere ändert. Primär ging es dabei um den Faktor Dienstjahre, wodurch die Frage beantwortet werden sollte, ob mit Berufserfahrung automatisch eine Selbstwahrnehmung als Profi einhergeht oder möglicherweise gar ein gegenteiliger Effekt eintritt und Lehrende gegen Ende der Karriere ihre Fertigkeiten niedriger einschätzen, als es dienstjüngere Lehrpersonen tun.

2. Theoretische Vorannahmen

Wenngleich sich in der professionstheoretischen Literatur eine Reihe von Definitionen finden lässt, gibt es kein einheitliches, allgemeingültiges Verständnis dessen, was unter Professionalität genau zu verstehen ist (Stahl 1995). Ein Ansatz, diesen Begriff dennoch greif- und messbar zu machen, ist das EPIK-Modell. Um die Berufslaufbahn von Lehrpersonen zu quantifizieren, wurde das Laufbahnmodell von Huberman (1991) ausgewählt. Beide Ansätze werden im Folgenden kurz skizziert.

2.1 Das EPIK-Modell

Dieser Ansatz bildet die pädagogische Professionalität mithilfe von fünf Kompetenzfeldern, sogenannten Domänen, ab. Diese Teilbereiche schließen fachspezifisches und implizites Wissen ebenso ein wie Haltungen. Neben den Kompetenzen einer Lehrkraft umfassen die Domänen aber auch den professionellen Habitus. Sie böten „zahlreiche Anknüpfungspunkte für Überlegungen zur Schulentwicklung, zur Weiterentwicklung der Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer“ (Paseka, Schratz et al. 2011, 24); sie seien auch alle miteinander verknüpft und einer permanenten Entwicklung unterworfen. Die fünf EPIK-Domänen heißen Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Kooperation und Kollegialität, Differenzfähigkeit sowie Personal Mastery.

Die Domäne Reflexions- und Diskursfähigkeit beinhaltet unter anderem die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Handeln immer wieder neu kritisch zu hinterfragen sowie dabei mittels Fachsprache in einen Diskurs mit anderen Handelnden zu gehen (Paseka, Schratz et al. 2011). Unter Professionsbewusstsein wird die Fähigkeit verstanden, sich als Experte bzw. als Expertin wahrzunehmen und sich selbst als Teil einer Profession zum Thema des Diskurses zu machen. Zu dieser Domäne gehören auch die realistische Einschätzung des persönlichen Wirkungsbereichs, Offenheit gegenüber Veränderungen und eine ständige Fort- und Weiterbildung (Uhl 2017; Paseka, Schratz et al. 2011). Die dritte Domäne des EPIK-Modells, Kooperation und Kollegialität, bildet die Steigerung von Produktivität durch Zusammenarbeit ab. Begründet wird dies damit, dass in einer von zunehmender Komplexität gezeichneten Berufsrealität das Gelingen von Schule und Unterricht von der Kooperation der im Feld handelnden Professionalistinnen und Professionalisten abhängig ist. Der Kompetenzbereich Differenzfähigkeit hat die täglichen Herausforderungen von Lehrenden hinsichtlich der akademischen, sozialen und kulturellen Diversität der zu unterrichtenden Kinder und Jugendlichen zum Inhalt. In diesem Bereich kompetent handelnde Lehrpersonen würden somit Unterschiede erkennen, diese sowohl als Herausforderung als auch als Chance verstehen und eine Reihe von Strategien und Methoden anzuwenden wissen, um den Unterschieden in ihrer Klasse gerecht zu werden. Die Personal Mastery bildet die fünfte Domäne. Ihr zentrales Merkmal ist, dass Lehrende nicht nur über Wissen (*know what*) und Können (*know how*) verfügen, sondern beides auch auf Basis ihrer Professionalität zum richtigen Zeitpunkt einzusetzen vermögen. Nur wer in der Lage ist, sein eigenes Handeln einer permanenten kritischen Prüfung zu unterziehen, vermag seine persönliche Könnerschaft zu verbessern. In dieser Hinsicht verstehen professionelle Lehrpersonen die eigene Persönlichkeit als etwas Unvollendetes. Personal Mastery endet daher nicht mit dem Abschluss der Ausbildung, sondern ist vielmehr das Ergebnis einer langfristigen Selbstreflexion (Schratz & Schrittmesser 2011).

2.2 Das Laufbahnmodell nach Huberman

Entgegen der unter Lehrenden wie auch Lehramtsstudierenden weitverbreiteten Meinung ist man mit dem Abschluss des Studiums nicht fertig (Herrmann & Hertrampf 2000). Nach der Phase der Ausbildung und jener des Berufseinstiegs bilde die dritte Phase, welche von ständiger Fort- und Weiterbildung gekennzeichnet sei, einen wichtigen Abschnitt der Berufsbiographie (Dammerer 2020).

Aus den verhältnismäßig wenigen empirisch gut abgesicherten Laufbahnmodellen, welche die gesamte Berufsbiographie abdecken, sind vor allem Fuller & Brown (1975, zitiert nach Messner & Reusser 2000, siehe auch Terhart, Czerwenka et al. 1994), Dreyfus & Dreyfus (1988), Sikes, Measor et al. (1991) sowie Huberman (1991) zu erwähnen. Für diese Studie wurde letzteres als theoretische Grundlage (vgl. Abb. 1) ausgewählt. Der große Vorteil dieses Modells ist neben der Ausrichtung am beruflichen statt am biologischen Alter die Berücksichtigung unterschiedlich verlaufender Entwicklungen im Laufe der Berufsausübung. So ist dieses Modell das einzige, in welchem der Berufseinstieg nicht automatisch ein „Schock“ sein muss. Das Modell ist dadurch weniger idealtypisch und realitätsnäher. So kann sich nach den ersten sechs Jahren eine Lehrperson entweder zu Aktivismus bzw. Engagement oder zu Selbstzweifeln bzw. Disengagement entwickeln – abhängig unter anderem vom schulischen Umfeld. Bis hin zum Ruhestand kann dies Gelassenheit oder Zynismus zur Folge haben. Kritisch sehen Messner & Reusser (2000, 160) den Umstand, dass trotz der empirischen Absicherung des Modells es „nicht möglich zu sein scheint, diese Entwicklung anhand von Prädiktoren wirklich vorherzusagen“. Vielmehr seien erst ab der dritten Phase erste weitere Prognosen hinsichtlich der Entwicklung zulässig.

Hinzu kommt, dass dieses Modell empirisch am umfangreichsten untersucht wurde (Dammerer 2020). Wenngleich die dazugehörige Studie aus dem Jahr 1989 stammt, hat sie laut Schmidt, Klusmann et al. (2016) nichts an ihrer Aktualität verloren.

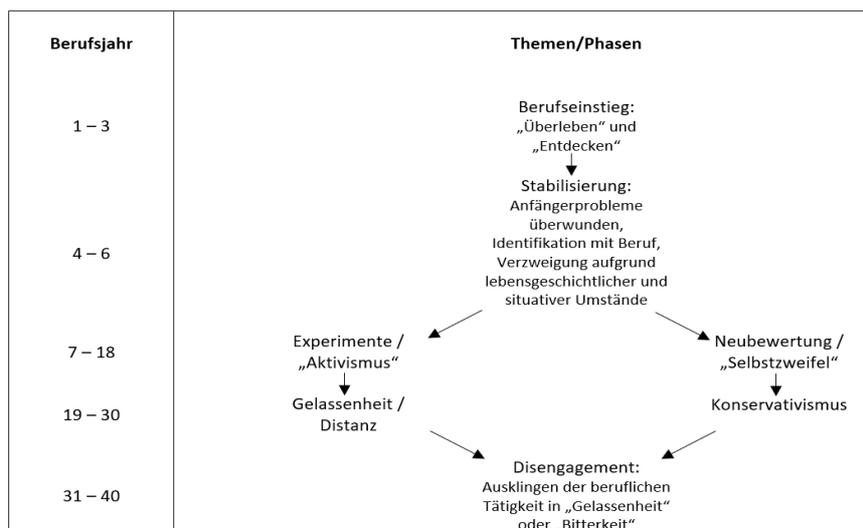


Abb. 1: Das Phasenmodell nach Huberman (nach 1991, 249)

2.3 Physikalisch-chemische Themen im Sachunterricht

Der Sachunterricht der Volksschule besticht durch eine enorme Themenbreite, deckt doch der Lehrplan unter anderem historische, ökonomische und naturwissenschaftliche Bereiche ab. Es darf jedoch darauf hingewiesen werden, dass dabei vor allem biologische Inhalte dominieren (Lück & Köster 2006). Physik und Chemie werden von Lehrenden häufig auf ein Minimum reduziert und einschlägige Lehrausgänge finden verhältnismäßig selten statt (Spitzer & Gröger 2013). Neben dem fehlenden Fachwissen ist vor allem die fehlende Begeisterung für die „harten“ Naturwissenschaften“ (Krumbacher 2009, 1) bei Lehrenden, die das Fach nicht gewählt haben, ein Hemmschuh für faszinierenden und handlungsorientierten Naturwissenschaftsunterricht. Hinzu kommt, dass der physikalisch-chemische Bereich in der Ausbildung von Primarstufenlehrenden vor der PädagogInnenbildung NEU eine verhältnismäßig kleine Rolle spielte (Lembens & Nosko 2021). Ein Umstand, den Lück & Köster (2006, 7) im Hinblick auf die Interessen der Kinder kritisieren: „Sachunterricht, der sich nicht nur biologischen, sondern auch physikalischen oder chemischen

Themen widmet und Möglichkeiten zum Experimentieren bietet, erfreut sich bei Kindern großer Beliebtheit“. Dennoch werden diese Disziplinen von Fachfremden nicht selten auf komplizierte Formeln und vermeintlich undurchsichtige Symbole reduziert, um die Nutzlosigkeit des Fachs darzulegen. Lembens & Abels (2018, 73) formulieren beispielsweise: „Chemie wird vielfach mit negativen Aspekten konnotiert. Sie gilt als schwer zu verstehen, umweltverschmutzend, stinkend, gefährlich, einzelkämpferisch geprägt und männlich dominiert“. Die Inhalte der Schulchemie und -physik sind jedoch viel praxisnäher als das, was in so manch anderen Fächern gelehrt wird, ist doch die Lebenswelt von Kindern voller physikalisch-chemischer Phänomene und Produkte. Insofern lohnt sich eine Stärkung des physikalisch-chemischen Unterrichts, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich ihre Lebenswelt zu erschließen. Vor allem mit Versuchen und Experimenten wäre es möglich, das Staunen als Lernmotivation zu nutzen, um mehr über die unbelebte Natur zu erfahren.

Die Ziele des Physik- und Chemieunterrichts der Primarstufe reichen vom Kennenlernen naturwissenschaftlicher Phänomene und Prinzipien über die für das weitere schulische und berufliche Leben relevante Interessen- und Begabungsförderung bis hin zur Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu urteilsfähigen, kritischen und mündigen Bürgerinnen und Bürgern. Schecker (2011, 2) fasst Letzteres unter dem Banner „naturwissenschaftliche Bildung als Beitrag zur Gestaltung partizipativer Demokratie“ zusammen. Physik und Chemie können in Zeiten von „chemiefreien“ Lebensmitteln, Klimawandel oder mit Halb- oder Unwissen gefüllten Social-Media-Kanälen als nüchterne, objektive, die Welt miterklärende Wissenschaften das Ihre dazu beitragen, dass junge Menschen beispielsweise sensationalistische Meldungen im Internet einer kritischen Prüfung unterziehen. Die Menschen seien umgeben von physikalischen und chemischen Errungenschaften und es sollte als nützlich angesehen werden, diese auch bis zu einem gewissen Grad zu verstehen, so Reiners (2017). In Anlehnung an Lembens & Abels (2018, 72) kann postuliert werden, dass Physik und Chemie eine Möglichkeit darstellen, „zum Verstehen der Welt beitragen zu können“.

Zentral ist bei der Vermittlung physikalisch-chemischer Inhalte jedoch nicht, sich auf abprüfbares Fachwissen oder Merksätze zu konzentrieren. Viel wichtiger ist laut Lück & Köster (2006) die Handlungsebene. Die so gemachten Erfahrungen würden die Grundlage für das weitere naturwissenschaftliche Arbeiten legen. Köster zufolge kommt es „nicht darauf an, Kindern im Grundschulalter Physik, Chemie oder Technik ‚beizubringen‘ [...]. Vielmehr sollten Gelegenheiten geschaffen werden, die es Kindern ermöglichen, mit Phänomenen vertraut zu werden“ (2006, 44). In der Planung, Durchführung und Ergebnissicherung von Experimenten lassen sich unzählige allgemeine wie auch für das spätere Leben relevante Fertigkeiten erwerben. So werden dabei Sozialkompetenzen wie Teamführung, Zusammenarbeit und Kooperation genauso vermittelt wie auch sorgfältiges Arbeiten und Geduld. Im Bereich der Kommunikation lernen Schülerinnen und Schüler, Sachverhalte fachlich richtig und genau zu beschreiben und Forschungsergebnisse vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu präsentieren (Sommer & Pfeifer 2018).

Im Zuge dieser Studie wurden auf Basis der Literatur die subjektiven Einschätzungen von Lehrenden der Volksschule hinsichtlich ihres physikalisch-chemischen Sachunterrichts untersucht.

3. Methode

Die vorliegende Untersuchung wurde als qualitative Studie konzipiert. Hierfür wurden fünf Leitfadeninterviews mit im Dienst stehenden Volksschullehrerinnen durchgeführt (vgl. Abb. 2). Jede Entwicklungsstufe von Huberman (1991) wurde durch jeweils eine Lehrende abgebildet.

Lehrperson	absolvierte Dienstjahre
L1	2
L2	4
L3	9
L4	23
L5	30

Abb. 2: Übersicht über die befragten Lehrpersonen

In den Befragungen sollte evaluiert werden, ob und inwieweit sich die professionelle Selbsteinschätzung der Lehrenden im physikalisch-chemischen Sachunterricht zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Berufslaufbahn unterscheidet. Dies stellte auch die zentrale Forschungsfrage dar. Die gestellten Fragen wurden im Vorfeld den fünf Domänen des EPIK-Modells zugewiesen. Bei der Gestaltung der Interviewfragen wurde Bezug genommen auf einen Fragebogen nach Hilfert-Rüppell, Eghtessad et al. (2012) sowie auf Mayring (2002). Im Anschluss an die Interviews wurden Transkriptionen erstellt und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) untersucht. Dabei wurden aus den einzelnen Gesprächen Textbestandteile, welche für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind, herausgelöst, paraphrasiert und generalisiert (vgl. Abb. 3). Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels MAXQDA.

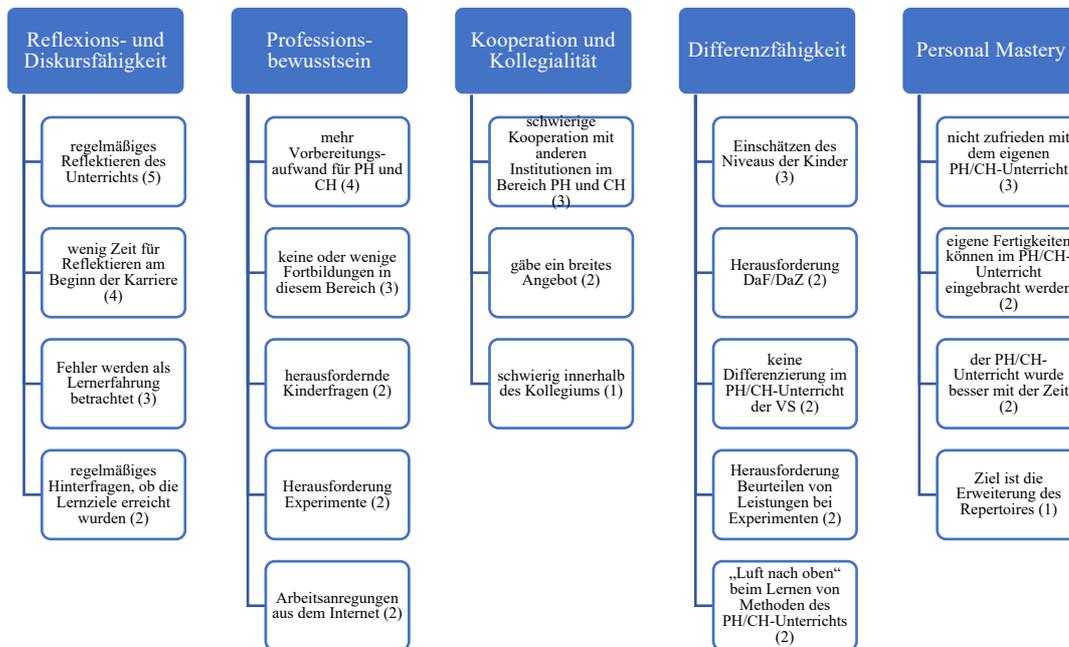


Abb. 3: Übersicht Kategorien (eigene Darstellung)

Die Leitfrage für die Domäne Reflexions- und Diskursfähigkeit beschäftigt sich mit der Einschätzung der Lehrerinnen, wie gut sie ihren eigenen Unterricht generell zu reflektieren glauben. Unabhängig von ihrem Dienstalter gaben alle fünf Lehrerinnen an, über ein ausgeprägtes Reflexionsvermögen zu verfügen und ihren Unterricht regelmäßig einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Vier der fünf Pädagoginnen gaben auf Nachfrage an, zu Beginn ihrer Laufbahn weniger reflektiert zu haben als in der Gegenwart. Dies ist insofern von Relevanz, als sich diese Aussage im Laufbahnmodell von Huberman widerspiegelt, wonach Lehrpersonen am Beginn ihrer Karriere vor allem mit sich selbst und dem Bestehen im Berufsalltag beschäftigt sind. Dies wird auch durch die Antwort der Kollegin mit zwei Dienstjahren (L1) bestätigt, welche noch keine Veränderung hinsichtlich ihrer Reflexivität feststellen konnte. Sie befindet sich nach Huberman nach wie vor in der ersten Stufe seines Laufbahnmodells. L5 gab an, mit der inhaltlichen Reflexion des eigenen Unterrichts nach dem dritten Dienstjahr begonnen zu haben, was sich wiederum mit der Literatur deckt.

Für die zweite Domäne, das Professionsbewusstsein, wurden die Pädagoginnen gebeten, zu beschreiben, wie sie Sachunterrichtsstunden mit physikalisch-chemischen Inhalten planen und wo sie dabei die größten Herausforderungen und auch Unterschiede im Vergleich zu anderen Fächern für sich sehen. Drei der fünf Lehrerinnen (L2, L3, L4) gaben an, dass der physikalisch-chemische Unterricht für sie schwieriger und aufwändiger in der Planung sei als andere Fächer. L5 betonte, hier wenig Unterschiede zu anderen Fächern feststellen zu können, und verwies auf ihre Erfahrung und den Umstand, dass ihre Studierenden in den schulpraktischen Studien sie immer wieder auf neue Ideen brächten. Dies habe zu einem Mehr an Gelassenheit geführt und sie probiere heute immer wieder gerne Dinge aus. Auch dies ist stimmig mit Hubermans Modell, wonach sich Lehrende in der fünften und letzten Stufe entweder in die Resignation oder die Gelassenheit entwickeln würden. L1 absolvierte im Zuge ihres Lehramtsstudiums den Schwerpunkt Naturwissenschaften und Technik und betonte daher ihre Identifikation mit dieser Fachrichtung. Alle fünf Pädagoginnen gaben an, sich grundsätzlich für Fortbildungen im naturwissenschaftlich-technischen Bereich zu interessieren. Die zum Zeitpunkt der Befragung knapp zwei Jahre andauernde Corona-Pandemie hatte aber zu zahllosen Absagen im Bereich der Fortbildungen geführt. Dies führte dazu, dass L1 und L2 kaum die Möglichkeit hatten, an einschlägigen Fortbildungen teilzunehmen. L3, L4 und L5 hingegen gaben an, keine oder nur sehr wenige Fortbildungen im physikalisch-chemischen Bereich besucht zu haben. Begründet wurde dies von allen dreien damit, dass sie sich bislang bevorzugt mit anderen Fächern beschäftigen wollten. L5 ergänzte jedoch, dass sie im Zuge der Erziehung ihrer eigenen Kinder viel Wert auf naturwissenschaftliche Grundbildung gelegt habe und dabei einiges für ihren physikalisch-chemischen Unterricht habe mitnehmen können.

Die Antworten zu Fragen der Domäne Kooperation und Kollegialität divergierten sehr stark. Während L1 und L5 viele Anknüpfungspunkte im Bereich Physik und Chemie sahen, gaben die anderen drei an, dass Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen in diesem Bereich schwer zu organisieren seien. L1 gab an, dass es innerhalb des Kollegiums schwieriger sei, im physikalisch-chemischen Bereich zu kooperieren als in anderen Bereichen. Eine Einschätzung, welcher sich auch L2 anschließt. Dies ist insofern stimmig, als gemäß Huberman (1991) Lehrende zu Beginn der Laufbahn noch vermehrt mit sich selbst beschäftigt seien und wenig Zeit für Kooperationen hätten. Generell überwogen in dieser Domäne die negativen Wortmeldungen. Kooperationen innerhalb und außerhalb des Kollegiums werden im physikalisch-chemischen Bereich allgemein als schwieriger umzusetzen angesehen. Die befragten Lehrerinnen empfanden sich in diesem Bereich als weniger kompetent als in den anderen Domänen.

Um die Domäne Differenzfähigkeit abzufragen, wurden die Lehrerinnen gebeten, ihre Einschätzungen hinsichtlich ihrer Fertigkeiten im physikalisch-chemischen Unterricht im Hinblick auf Methodenwechsel, Differenzierung, Beurteilungsmöglichkeiten zu teilen. L2, L3 und L4 gaben an, dass sich der physikalisch-chemische Unterricht nur bedingt zur Differenzierung eigne. Dies sei in anderen Fächern leichter. Diese Lehrerinnen gaben auch Schwierigkeiten bei der Beurteilung von Kinderleistungen im Rahmen von Experimenten an. L5 hingegen verwies auf Dokumentationsmöglichkeiten, welche es ihr ermöglichen würden, einen guten Eindruck hinsichtlich der Leistung der Schülerinnen und Schüler zu bekommen. Auch L1 schätzte sich im Umgang mit Unterschieden besser ein und verwies auf die Möglichkeiten des sprachsensiblen naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Für die letzte Domäne, Personal Mastery, wurde gefragt, inwieweit die Lehrerinnen glauben, ihre pädagogischen Fertigkeiten im physikalisch-chemischen Unterricht gezielt einsetzen zu können. L4 und L5 schätzten sich hier mittelmäßig ein. Beide betonten, dass diese Fachrichtung für sie schlicht weniger interessant sei und sie daher nie die Kompetenzen einer begeisterten Lehrerin erreichen würden. L2 und L3 gaben an, dass sie ihre Kompetenzen gut in den Unterricht einfließen lassen könnten, und waren davon überzeugt, dies heute besser zu können als zu Beginn der Laufbahn. L1 erklärte, noch nicht zufrieden damit zu sein, was sie in der Klasse zeige. Sie hoffe, in zehn Jahren einen

deutlichen Kompetenzzuwachs erreicht zu haben. L3, L4 und L5 gaben an, sich gut auf das Niveau der Kinder einstellen zu können. L1 und L2 hingegen sahen hier noch Verbesserungsmöglichkeiten.

4. Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend kann aus den Ergebnissen dieser qualitativen Untersuchung festgehalten werden, dass das Dienstalter nur teilweise Einfluss auf die professionelle Selbstwahrnehmung der befragten Lehrpersonen im Bereich des physikalisch-chemischen Unterrichts zu haben scheint. Vielmehr entscheiden die fachliche Affinität und die Ausbildung über die Stellung, die der physikalisch-chemische Unterricht im Sachunterricht einer Lehrperson einnimmt. Unabhängig vom Dienstalter nahmen sich die Pädagoginnen als reflektierend wahr, wenngleich die älteren Kolleginnen den Eindruck hatten, zu Beginn der Laufbahn weder den Blick noch die Zeit dafür gehabt zu haben. Dies ist insofern interessant, als sich auch die dienstjüngeren Kolleginnen als sehr reflektierend einschätzten, während erfahrene Lehrerinnen ihrem jüngeren Selbst gegenüber deutlich kritischer eingestellt waren. Auch beim Professionsbewusstsein spielt das Dienstalter eine geringe Rolle. Es ließ sich feststellen, dass zwar alle Lehrerinnen mit Ausnahme von L1 angaben, heute besser mit Unterschieden in der Klasse umgehen zu können als früher; das Dienstalter scheint dennoch nur eine untergeordnete Rolle bei der selbst wahrgenommenen Kompetenz im Umgang mit Unterschieden zu spielen, schätzten sich doch die dienstjüngste und die dienstälteste Lehrerin als besonders kompetent ein. Relevanter scheint somit auch hier der Faktor Ausbildung bzw. informelle Fortbildung (durch die Erziehung des eigenen Nachwuchses) zu sein. Es konnte ferner festgestellt werden, dass das Dienstalter auch nur teilweise die entscheidende Determinante zu sein scheint, ob eine Lehrperson im physikalisch-chemischen Sachunterricht das Gefühl hat, die eigenen Fertigkeiten in das Klassenzimmer zu übertragen. Dabei war auffällig, dass sich die beiden ältesten Lehrerinnen am schlechtesten einschätzten. Da in ihrer Ausbildung an den damaligen Pädagogischen Akademien Physik oder Chemie kaum eine Rolle spielten, scheint auch hier der Faktor Ausbildung relevanter zu sein als das Dienstalter. Ganz dem Modell von Huberman entsprechend, stufte sich die Lehrerin mit zwei Dienstjahren selbstkritisch ein, während die Lehrerinnen mit vier bzw. neun Dienstjahren ihre Kompetenzen als gut bewerteten. Sie befinden sich dem Laufbahnmodell zufolge in den Phasen Stabilisierung und Aktivismus. Die erfahrenste Lehrperson sieht in diesem Fachbereich bei sich deutliche Schwächen, erachtet dies aber auch als Vorteil, da ihre Stunden dadurch nicht „verwissenschaftlicht“ würden. Ein Zugang, der Hubermans Idee von Gelassenheit wohl gut abbildet.

Hinsichtlich des Forschungsdesigns ist angesichts der kleinen Stichprobe und des Umstands, dass alle Befragten weiblich sind, anzumerken, dass durch die Ergebnisse der Studie keine generalisierbaren Aussagen getroffen werden können. Ziel war es vielmehr, Einblicke in die gemachten Erfahrungen von im Dienst stehenden Lehrpersonen zu gewinnen. Für zukünftige Forschungsprojekte würde sich eine größer angelegte quantitative Untersuchung anbieten, in welcher eine deutlich größere Stichprobe zu ihrer professionellen Selbsteinschätzung mittels Fragebogen befragt werden könnte, woraufhin durch inferenzstatistische Verfahren generalisierbare Aussagen getätigt werden könnten.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Das Phasenmodell nach Huberman (nach 1991, 249)

Abb. 2: Übersicht über die befragten Lehrpersonen

Abb. 3: Übersicht Kategorien (eigene Darstellung)

Literaturverzeichnis

- Bastian, J. & Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrerberuf: Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, J., Helsper, W., Reh, S. & Schelle, C. (Hrsg.). Professionalisierung im Lehrerberuf: Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. (S. 168-192). Opladen: Leske + Budrich.
- Dammerer, J. (2020). Berufszufriedenheit und lebenslanges Lernen von Lehrpersonen in der niederösterreichischen Volksschule. Klagenfurt: Dissertation, Alpen-Adria-Universität.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1988). Künstliche Intelligenz: Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Herrmann, U. & Hertramph, H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 18 (2), S. 172-191.
- Hilfert-Rüppell, D., Eghtessad, A., Looß, M. & Höner, K. (2012). Empirische Studien zum Professionalisierungsprozess in den naturwissenschaftlichen Fächern der Lehramtsstudiengänge. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 5 (2), S. 157-179.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, E. (Hrsg.). Unterrichten als Beruf: Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. (S. 249-267). Köln: Böhlau.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26 (4), S. 275-290.
- Köster, H. (2006). Freies Explorieren mit physikalischen Phänomenen im Sachunterricht. In: Lück, G. & Köster, H. (Hrsg.). Physik und Chemie im Sachunterricht. (S. 43-53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krumbacher, C. (2009). „Harte“ Naturwissenschaften im Sachunterricht. Eine Diskussionsgrundlage. In: Widerstreit Sachunterricht, 13, S. 1-6.
- Lembens, A. & Abels, S. (2018). Lerngelegenheiten gestalten, die der Diversität der Lernenden Rechnung tragen. In: Rehm, M. (Hrsg.). Wirksamer Chemieunterricht: Unterrichtsqualität – Perspektiven von Expertinnen und Experten. (S. 65-77). Baltmannsweiler: Schneider.
- Lembens, A. & Nosko, C. (2021). Forschendes Lernen mit Leo: Mit Geschichten Erkenntnisprozesse im naturwissenschaftlichen Unterricht initiieren. In: Plus Lucis, 1, S. 24-29.
- Lück, G. & Köster, H. (2006). Ein Plädoyer für Themen der unbelebten Natur. In: Lück, G. & Köster, H. (Hrsg.). Physik und Chemie im Sachunterricht. (S. 7-14). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 18 (2), S. 157-171.
- Paseka, A., Schratz, M. & Schrittemser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In: Schratz, M., Paseka, A. & Schrittemser, I. (Hrsg.). Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf. (S. 8-45). Wien: Facultas.
- Reiners, C. S. (2017). Wissensvermittlung als Bildungsauftrag. In: Reiners, C. S. (Hrsg.). Chemie vermitteln: Fachdidaktische Grundlagen und Implikationen. (S. 21-32). Heidelberg: Springer.
- Schecker, H. (2011). Eröffnungsansprache. In: Höttecke, D. (Hrsg.). Naturwissenschaftliche Bildung als Beitrag zur Gestaltung partizipativer Demokratie: Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik – Jahrestagung in Potsdam 2010. (S. 2-5). Münster: Lit.

- Schmidt, J., Klusmann, U. & Kunter, M. (2016). Wird alles besser? Positive und negative berufliche Ereignisse von Referendarinnen bzw. Referendaren und Lehrkräften im Vergleich. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (4), S. 278-291.
- Schatz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2007a). Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK). In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (1), S. 70-80.
- Schatz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2007b). Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: Kraler, C. & Schatz, M. (Hrsg.). *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. (S. 123-138). Münster: Waxmann.
- Schatz, M. & Schrittmesser, I. (2011). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft wissen und können? In: Berner, H. & Isler, R. (Hrsg.). *Lehrer-Identität – Lehrer-Rolle – Lehrer-Handeln: Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*. (S. 177-201). Baltmannsweiler: Schneider.
- Sikes, P. J., Measor, L. & Woods, P. (1991). Berufslaufbahn und Identität im Lehrerberuf. In: Terhart, E. (Hrsg.). *Unterrichten als Beruf: Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. (S. 231-248). Köln: Böhlau.
- Sommer, K. & Pfeifer, P. (2018). Ziele des Chemieunterrichts und Chemiedidaktische Leitlinien. In: Sommer, K., Wambach-Laicher, J. & Pfeifer, P. (Hrsg.). *Konkrete Fachdidaktik Chemie: Grundlagen für das Lernen und Lehren im Chemieunterricht*. (S. 139-174). Seelze: Aulis.
- Spitzer, P. & Gröger, M. (2013). Chemie in naturnaher Umgebung und naturbezogenen Kontexten schon im Sachunterricht. In: Bernholt, S. (Hrsg.). *Inquiry-based Learning – Forschendes Lernen: Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik – Jahrestagung in Hannover 2012*. (S. 572-574). Kiel: IPN.
- Stahl, U. (1995). *Professionalität und Zufriedenheit im Beruf: Eine empirische Studie an Grund- und Hauptschulen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Uhl, R. M. (2017). *Professionalität in der beruflichen Bildung*. Innsbruck: Leopold-Franzens-Universität (nicht veröffentlichte Dissertation).

Alexander Lengauer: studierte Erziehungswissenschaften an der Universität Salzburg und Mentoring an der PH Niederösterreich. Seit 2011 unterrichtet er an Wiener Pflichtschulen und ist seit 2019 mitverwendeter Lehrender an der PH Wien.
alexander.lengauer@phwien.ac.at

Lehrer*innenfortbildung in saharaurischen Flüchtlingslagern im Bereich Primarstufenmathematik

Gerald Sagmeister

1. Ausgangslage

Die Westsahara als Heimatland der Saharai war bis 1975 spanische Kolonie und wurde nach dem Abzug der spanischen Kolonialmacht von Marokko und Mauretanien besetzt. Obwohl der internationale Gerichtshof IGH Gebietsansprüche sowohl von Marokko als auch von Mauretanien zurückgewiesen hatte (vgl. Vereinte Nationen 1975, 185), wurde – nach einem Abkommen zwischen Spanien, Marokko und Mauretanien – Marokko der Norden der Westsahara (ca. Zweidrittel der Gesamtfläche) und Mauretanien das restliche Drittel im Süden zugesprochen (vgl. Deutscher Bundestag 2006, 8). Als Reaktion auf das Abkommen rief die noch zur Zeit der spanischen Besatzung 1973 gegründete Frente Polisario, Volksfront zur Befreiung von Saguía el Hamra und Río de Oro, einen Tag später die Demokratische Arabische Republik Sahara (DARS) aus. Im Jänner 1976 begannen kriegerische Auseinandersetzungen zwischen der marokkanischen Armee und der Frente Polisario, die bis zum Jahr 1991 andauerten, ehe es zu einem Waffenstillstand kam. Mauretanien hatte bereits 1979 in einem Friedensabkommen mit der DARS seine Gebietsansprüche in der Westsahara aufgegeben, was zur Folge hatte, dass Marokko im selben Jahr auch diese Gebiete besetzte. Während dieser kriegerischen Auseinandersetzungen floh die Mehrheit der Zivilbevölkerung der Saharai in Flüchtlingslager, die im Südwesten Algeriens, nahe der Stadt bei Tindouf, liegen. Die UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees) schätzt, dass in etwa 170.000 Saharai in diesen Lagern, den sogenannten Wilayas, leben (vgl. Andersen et al. 2021, 3).

2. Lehrer*innenbildung in den Flüchtlingslagern

In den fünf Wilayas El Aaiún, Smara, Dajla, Ausert und Bojador hat sich in den letzten vier Jahrzehnten folgende schulische Infrastruktur herausbilden können: Es gibt ein Unterrichtsministerium (Sahrawi Ministry of Education – SEM) und, diesem nachgestellt, Inspektor*innen sowie Grundschul- und Sekundarstufenlehrer*innen. Eine 2014 in Smara und El Aaiún durchgeführte Studie zeigte, dass die Lehrer*innenschaft zu 80% weiblich war, im Durchschnitt 15 Jahre Unterrichtserfahrung aufwies und ausschließlich aus ehemaligen Flüchtlingen bestand (vgl. West & Ring 2015, 153). Das Ministerium für Bildung in Rabuni entwirft die Curricula, die sich an den Inhalten algerischer Bildungspolitik orientieren, was weniger an einer freien Entscheidung der Saharai liegt, sondern der Tatsache geschuldet ist, dass die meisten Schulbücher aus Algerien kommen. Algerien, als bildungsbestimmendes Gastland, belegte bei den PISA-Testungen 2015 im Bereich Mathematik den vorletzten Rang (vgl. OECD 2016, 50). Eva Unterweger, ehemalige Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Wien und Vorsitzende des Saharaischen Unterstützungsvereins, weiß um das Potenzial von Lehrer*innenfortbildungen und beschloss daher, Workshops in Ausert zu organisieren.

3. Workshop zur Lehrer*innenfortbildung

Die Wirkungen von Fortbildungen zielen nach Lipowski (vgl. Müller et al. 2010, 52) darauf ab, bei den Teilnehmer*innen mehrere Prozesse auszulösen: Auf Ebene eins erfolgen unmittelbare Reaktionen der teilnehmenden Lehrer*innen; auf Ebene zwei kommt es zu einer kognitiven Veränderung bei

Lehrer*innen, was dazu führen soll, dass es auf Ebene drei zu Veränderungen im unterrichtspraktischen Handeln kommt, was wiederum zur Folge haben soll, dass bei den Schüler*innen günstige Motivationsentwicklung, erhöhter Lernerfolg oder verändertes Lernverhalten erzielt wird. Bevor die Inhalte des Workshops besprochen werden, erscheint es notwendig, die Lehr- und Lernumgebung in den saharaischen Schulen zu beschreiben. Die Klassen sind für Frontalunterricht konzipiert, die Lehrperson steht erhöht auf einem Podest und unterrichtet daher schon rein körperlich von oben herab; Frontalunterricht ist die dominierende Form des Unterrichts, Projektunterricht und offene Lernformen sind den Lehrer*innen großteils fremd. Die Klassen sind mit Tischen, Stühlen und einer Tafel ausgestattet. Die Kinder haben wenig Schreibmaterialien; Kreide ist Mangelware. Diese Beschreibung der Klassensituation deckt sich mit den Berichten Erwigs' (vgl. Erwigs 2012, 41), der ebenfalls diese Konzeption der Klassenräume in den Schulen der Wilayas Al Aaiún und Smara beobachten konnte. Die beiden Workshops in Ausert dauerten jeweils vier Tage und wurden in zwei unterschiedlichen Schulen abgehalten. Am Vormittag wurden drei Einheiten, unterbrochen durch eine Teepause, und am Nachmittag zwei Einheiten unterrichtet. Bei den Workshops nahmen jeweils 25 Teilnehmer*innen aus Grundschulen Auserts teil. Nach welchen Kriterien die Teilnehmer*innen ausgesucht worden waren, ist unklar. Die Workshops konnten auf Deutsch gehalten werden, da Salama Lamin, ein Saharai, der 8 Jahre in Deutschland studiert hatte, als Dolmetscher fungierte.



Abb. 1: Klassenraum



Abb. 2: Salama Lamin; G. Sagmeister

Im Bildungswesen der Saharai ist es Tradition, dass Wissen über Auswendiglernen generiert wird. Sich auf diese Art Wissen anzueignen, ist oftmals auch in unseren Breiten verbreitet und hat sicher in manchen Fachbereichen ihre Berechtigung. So sind Wiederholungsstrategien, wie das Auswendiglernen von Vokabeln einer Fremdsprache, sicher nützliche Lernstrategien (vgl. Wild & Möller 2009, 57). In der Mathematik wird das reine Auswendiglernen als wenig sinnvoll erachtet (vgl. Krauthausen 2018, 71; Scherer & Moser Opitz 2010, 200). Reines Auswendiglernen befähigt die Schüler*innen nicht dazu, ein Verständnis für die Rechenoperation und Rechenstrategien zu entwickeln, weil sie dadurch nur rezeptartig vorgehen (Wittmann 1996, 17).

Deswegen wird bei den Workshops – mit Rücksicht auf die traditionellen Unterrichtsformate der Saharai – der Versuch unternommen, den saharaischen Primarstufenpädagog*innen neben inhaltlichen Aspekten der Arithmetik einen stärker handlungsorientierten und im ursprünglichen Sinn des Wortes begrifflichen Zugang zur Mathematik zu vermitteln. Um solch einen handlungsorientierten Unterricht umsetzen zu können, bedarf es Materialien, die in den Flüchtlingslagern wenig vorhanden sind. Hier gibt es als natürliche Ressourcen Steine und Sand; ansonsten noch Datteln und enorm viele Plastikflaschen. Zu den Materialien, die wir aus Österreich zum Workshop mitgenommen haben, zählen unstrukturierte Materialien wie Wendeplättchen und Steckwürfel, aber auch Strukturmaterialien wie die Dienes-Blöcke (Systemblöcke).

3.1 Der Einsatz von Material

Ausgehend von Jean Piaget, der die Entwicklung des logischen Denkens in vier aufeinander aufbauenden Entwicklungsstufen definiert, entwarf Jerome Bruner ein didaktisches Modell, das EIS Prinzip, das davon ausgeht, dass Kinder mit ihrer Umwelt in Interaktion treten müssen und von der enaktiven Ebene (d. h. durch Handlungen) über die ikonische (d. h. durch Bilder) bis hin zur symbolischen (d. h. durch Zeichen jedweder Art, auch der Sprache) Wissen und Verständnis gewinnen (vgl. Hasemann 2012, 57; Kuhnke 2013, 10). Bei der Auswahl des Materials wird nach Radatz et al. (1998, 35; auch Hasemann & Gasteiger 2012, 89) in natürliches Material und künstliches Material unterschieden. Geht es um die Entfaltung des Zahlverständnisses, spielt die Verwendung von Material eine entscheidende Rolle (Krauthausen 2018, 327): Einerseits können Schüler*innen Materialien nutzen, um Zahlen auf unterschiedliche Weisen darzustellen (Rottmann 2012, 10), wodurch auch Vorstellungsbilder im Kopf aufgebaut werden können, und andererseits fördert die Materialverwendung auch den Aufbau des Operationsverständnisses. Zudem können mit dem Einsatz des Materials auch mathematische Schemata verdeutlicht werden (Krauthausen 2018, 328f.).

Ist es an unserer Hochschule selbstverständlich, den zukünftigen Primarstufenpädagog*innen einen handlungsorientierten Unterricht zu vermitteln, bei dem Materialien zur Anwendung kommen, fehlt dieser Zugang in der Ausbildung der saharaischen Lehrer*innen. Die nachstehenden Fotos zeigen, wie saharaische Lehrer*innen mit der Verwendung von Wendepfättchen und Steckwürfeln vertraut gemacht werden.



Abb. 3: Wendepfättchen & Steckwürfel



Abb. 4: Steckwürfel



Abb. 5: Steckwürfel

Die Lehrer*innen werden nicht nur zum Einsatz des mitgebrachten Unterrichtsmaterials ermutigt, sondern auch darin bestärkt, aus den vorhandenen Ressourcen Alltagsmaterialien für den Mathematikunterricht herzustellen. Die Pädagog*innen werden daher gebeten, Alltagsmaterialien, die sie entbehren können, zum Workshop mitzunehmen, um damit Bündelungen vorzunehmen, aber auch um in weiterer Folge Unterrichtsmaterialien zu fertigen. Auch Alltagsmaterialien eignen sich dazu, ein erstes Verständnis für die kardinale Bedeutung von Zahlen zu erlangen (vgl. Hasemann & Gasteiger 2012, 113; Radatz et al. 1998, 27). Auf den nachstehenden Bildern sieht man, wie Dattelkerne zum Zählen und auch zu Bündelungszwecken verwendet werden können.



Abb. 6: Dattelkerne zum Bündeln



Abb. 7: Strohhalme zum Bündeln



Abb. 8: Materialerstellung



Abb. 9: Eierkartons als Veranschaulichung



Abb. 10: selbsterstelltes Material

3.2 Der Einsatz von Dienes-Material

Moser Opitz (vgl. 2007, 89) hält fest, dass im arithmetischen Lernprozess das Verstehen des dekadischen Stellenwertsystems eine entscheidende Rolle spielt und führt weiter aus, dass ohne die Einsicht in den Aufbau der Ziffern-Zahlen weder Zahlvorstellungen noch Operationsvorstellungen bestandhaltend ausbildbar sind. Das Dezimalsystem ist ein Notationsverfahren, das es erlaubt, Zahlen jedweder Größe exakt zu bezeichnen und mit ihnen zu rechnen (vgl. Schulz 2015, 146). „Kindern, die an der Bewältigung dieser Aufgabe scheitern, fehlen wichtige Voraussetzungen für erfolgreiche arithmetische Lernprozesse“ (Scherer & Moser Opitz 2010, 130). Das von Zoltan Dienes entwickelte Material dient in erster Linie dem Verständnis des dekadischen Zahlensystems und kann bis zur Bündelungseinheit $1\ 000 = 10^3$ eingesetzt werden (vgl. Schulz 2015, 185). Die Einer werden als Einerwürfel dargestellt, die Zehnerstange als Zehner, die Hunderterplatte als Hunderter und der Tausenderblock als Tausender. Mit diesem Material kann auch wunderbar nach dem EIS Prinzip von Jerome Bruner vorgegangen werden. Der Abstraktionsvorgang hin zur symbolischen Darstellung und zu den zugrunde liegenden Prinzipien Stellenwert und Nennwert wird dann erreicht, wenn das Material von rechts nach links angeordnet wird und somit entsprechend der Wertigkeit der Stellenwerte angeordnet ist (vgl. Schipper et al. 2011, 125). Neben dem Bündeln bietet sich dieses Material ebenso zum Entbündeln an, also dem umgekehrten Vorgang des Bündelns: Eine Hunderterplatte kann in zehn Zehnerstäbe gewechselt werden und ein Zehnerstab in zehn Einerwürfel (Scherer & Moser Opitz 2010, 132).

Bei der Arbeit mit Material ist das Ziel, dass die Schüler*innen sich Schritt für Schritt vom Material lösen und eine Abstrahierung stattfindet, bis schließlich kein Material mehr nötig ist, um die Rechenoperation lösen zu können.

Mit dem Dienes-Material können alle vier Grundrechnungsarten durchgeführt werden. Bei der Durchführung der Addition hatten die saharaischen Lehrer*innen keine Probleme, bei der Multiplikation war es manchen Teilnehmer*innen allerdings zu Beginn nicht klar, wie sie die Rechnung 4×13 mit dem Dienes-Material legen sollten. Manche Teilnehmer*innen hatten Schwierigkeiten, zu verstehen, dass der Multiplikator (4) dadurch bestimmt ist, wie oft der Multiplikand gelegt wird. Die Tatsache, dass die Multiplikation eine wiederholte Addition ist, schien nicht allen Teilnehmer*innen bewusst gewesen zu sein, konnte allerdings mit dem Material sehr anschaulich gezeigt werden.

Das Dienes-Material würde sich zwar hervorragend dazu eignen, die schriftliche Subtraktion nach dem Entbündelungsverfahren materialbegleitet durchzuführen, da aber das saharaische Curriculum das in Algerien übliche Ergänzungsverfahren vorschreibt, wird auf die Begleitung der schriftlichen Subtraktion mit Dienes-Material verzichtet. Dafür konnte die schriftliche Division mit Material begleitet werden. Der Algorithmus der langen Division ist sicher das komplizierteste Verfahren im Mathematikunterricht der Grundschule und findet mit ein- und möglicherweise zweistelligen Teilern weiterhin Anwendung (Musser et al. 2013, 151). Die nachstehenden Bilder zeigen den Lösungsweg der Aufgabe 72 geteilt durch 3. Es ist gut zu erkennen, wie der saharaische Lehrer die 7 Zehnerstangen so verteilt, dass er zuerst je zwei Zehnerstangen zuteilt. Anschließend entbündelt er die übriggebliebene Zehnerstange und tauscht diese gegen 10 Einerwürfel. Somit bleiben ihm 12 Einerwürfel, die er weiter verteilt, sodass am Schluss drei Mengen zu je 24 vor ihm liegen. Dieses Ergebnis überträgt er in sein Heft. Man sieht hierbei sehr gut die drei unterschiedlichen Darstellungsmodi nach Bruner: enaktiv (das physische Verteilen der Materialien), ikonisch (das bildhafte Übertragen der Handlung) und symbolisch (das Übertragen in mathematische Symbole).



Abb. 11: Dividieren mit Dienes-Material



Abb. 12: Zerlegung eines Zehners in 10 Einer

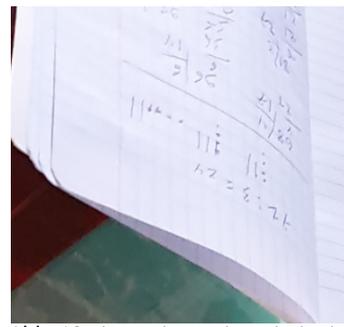


Abb. 13: Ikonische und symbolische Darstellung

Die Lehrer*innen zeigten großes Interesse und viel Engagement bei der Arbeit mit dem Dienes-Material und legten mit großer Begeisterung die unterschiedlichsten Rechnungen in den Grundrechnungsarten. Es wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Mathematiklernen ein Abstraktionsprozess ist, dessen Ziel die Loslösung vom Material sei.

Trotzdem wollten die Lehrer*innen weiter mit dem Material Rechnungen legen und baten auch um Aufgaben in einem höheren Zahlenraum. Da genügend Dienes-Sets zur Verfügung standen, war das gut möglich. Auf den folgenden Bildern sieht man, wie die Lehrer*innen die Materialbegleitung der Division im Zahlenraum 1000 vornehmen.



Abb. 14: Divisionen im Zahlenraum 100



Abb. 15: Divisionen im Zahlenraum 1000 mit Material



Abb. 16: Alle arbeiten mit Systemblöcken

4. Fazit

Die Heterogenität in der Workshop-Gruppe war groß; das mathematische Wissen der Lehrer*innen sehr unterschiedlich. Es schien, dass die Lehrerinnen über größeres mathematisches Wissen verfügten als die Lehrer. Diese taten sich zudem auch schwer damit, Unwissen oder Fehler einzugestehen. Die jüngeren Teilnehmer*innen, die ihre Ausbildung in der Regel an einer Universität in Algier bekommen hatten, waren in der Regel besser ausgebildet als ihre älteren Kolleg*innen, zumindest was das rein fachliche Wissen betraf – so beherrschten einige der älteren Teilnehmer*innen das Einmaleins nur mangelhaft. Demzufolge konnten Multiplikationen nur sehr langsam durchgeführt werden und dementsprechend schwierig gestaltete sich auch das Dividieren. Gerade die Lehrer*innen, die diese Schwächen hatten, arbeiteten sehr bereitwillig mit dem Material. Was alle Lehrer*innen einte, war die große Bereitschaft, mitzumachen und Neues auszuprobieren. Salek Omar als Vertreter des Bildungsministeriums verteilte am Ende der Workshops Feedbackbögen an die Teilnehmer*innen, die im Vorfeld von Dr. Unterweger konzipiert und von Salama Lamin übersetzt worden waren. Das Feedback war ausgesprochen positiv: Die Lehrer*innen hatten den Workshop spannend und interessant gefunden. Sie glaubten, gelernt zu haben, und meinten, Materialien in Zukunft verstärkt im Unterricht einsetzen zu wollen.

5. Ausblick

Da es wegen der Pandemie 2020 und 2021 nicht möglich war, in die Lager zu reisen, konnten keine weiteren Präsenzworkshops abgehalten werden. Es war dem Geschick und dem Einsatz Salek Omars und Dr. Eva Unterwegers zu verdanken, dass trotzdem einige Onlineeinheiten über Zoom abgehalten werden konnten. Für das Jahr 2022 ist nun wieder ein Präsenzworkshop geplant. Dieser soll Ende Oktober stattfinden. Diesmal werden Inspektor*innen teilnehmen, weil sich das Bildungsministerium dadurch eine stärkere Verbreitung innerhalb der Wilayas erhofft.

Zum Abschluss eine Bemerkung in persönlicher Sache: Es fällt schwer, die Lebensumstände zu beschreiben, in denen die Saharai seit über vier Jahrzehnten leben: Wenig Hoffnung auf Rückkehr in die besetzten Gebiete, kaum Arbeitsperspektiven, wenn überhaupt, dann ein sehr geringes Einkommen – und ein Leben in einer Steinwüste bar jeder Vegetation. Zum Verständnis der Kargheit der Umgebung und der Lebenswirklichkeit: Wir hatten 2019 die Lernmaterialien in Kartons verpackt nach Ausert mitgenommen und wollten die leeren Kartons aus Höflichkeit wieder nach Hause

mitnehmen. Unsere Gastgeberin bat uns allerdings, diese dort zu lassen, weil sie dann etwas für die Ziegen zum Füttern hätte: Die Ziegen würden die Zellulose essen.



Abb. 17: Saharauische Lehrer*innen



Abb. 18: Salama Lamin; Dr. Eva Unterweger; Lena Gerö; Gerald Sagmeister; Salek Omar

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1:** Klassenraum_eigenes Foto
- Abb. 2:** Salama Lamin; Gerald Sagmeister_eigenes Foto
- Abb. 3:** Wendepüttchen & Steckwürfel_eigenes Foto
- Abb. 4:** Steckwürfel_eigenes Foto
- Abb. 5:** Steckwürfel_eigenes Foto
- Abb. 6:** Dattelkerne zum Bündeln_eigenes Foto
- Abb. 7:** Strohhalme zum Bündeln_eigenes Foto
- Abb. 8:** Materialerstellung_eigenes Foto
- Abb. 9:** Eierkartons als Veranschaulichung_eigenes Foto
- Abb. 10:** selbsterstelltes Material_eigenes Foto
- Abb. 11:** Dividieren mit Dienes-Material
- Abb. 12:** Zerlegung eines Zehners in 10 Einer
- Abb. 13:** Ikonische und symbolische Darstellung
- Abb. 14:** Divisionen im Zahlenraum 100
- Abb. 15:** Divisionen im Zahlenraum 1000 mit Material
- Abb. 16:** Alle arbeiten mit Systemblöcken
- Abb. 17:** Saharauische Lehrer*innen
- Abb. 18:** Salama Lamin; Dr. Eva Unterweger; Lena Gerö; Gerald Sagmeister; Salek Omar

Literaturverzeichnis

- Andersen, E., Kjellså, I., Hjellset, V. T. H. & Henjun, S. (2021). Insufficient physical activity level among Sahrawi adults living in a protracted refugee setting. In: BMC Public Health 21, 166 (2021). Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10217-w> (29.12.2021).
- Deutscher Bundestag (2006). Die Entwicklung des Westsahara-Konfliktes. Abrufbar unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/414992/950e1c21450915f1de9065e22a963791/wd-2-209-06-pdf-data.pdf> (29.12.2021)
- Erwigs, P. (2012). Ausbildung in der Westsahara: Eine anthropologische Analyse zum Schnittfeld zwischen Alltagsorganisation im Flüchtlingslager, Unabhängigkeitskampf und Vorbereitung der Rückkehr. Abrufbar unter: <https://phaidra.univie.ac.at/open/o:1283799> (29.12.2021).
- Gaidoschik, M. (2015). Einige Fragen zur Didaktik der Erarbeitung des „Hunderterraums“. In: Journal für Mathematik-Didaktik, 2006, Vol. 36 (No. 1), S. 163-190.
- Hasemann, K. & Gasteiger, H. (2012). Anfangsunterricht Mathematik. Berlin: Springer.

- Krauthausen, G. (2018). Einführung in die Mathematikdidaktik – Grundschule Mathematik Primarstufe und Sekundarstufe I + II. Berlin: Springer.
- Kuhnke, K. (2013). Vorgehensweisen von Grundschulkindern beim Darstellungswechsel: Eine Untersuchung am Beispiel der Multiplikation im 2. Schuljahr. München: Springer.
- Lipowsky, F. (2010). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F. A., Eichenberger, F., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.). Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Moser Opitz, E. (2007). Rechenschwäche/Dyskalkulie. Theoretische Klärungen und empirische Studien an betroffenen Schülerinnen und Schülern. Wien: Haupt.
- Musser, G. L., Peterson, B. E. & Burger, W. F. (2013). Mathematics for Elementary Teachers: A Contemporary Approach. New Jersey: John Wiley & Sons.
- OECD (2016). PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Radatz, H., Schipper, W. Dröge, R. & Ebeling, A. (1998). Handbücher Mathematik: Handbücher für den Mathematikunterricht 1. bis 4. Schuljahr. Braunschweig: Schroedel.
- Rottmann, T. (2012). Wie kommen die Zahlen in den Kopf? – Von Darstellungen zu Vorstellungen von Zahlen. In: Grundschulmagazin, 2012(2), S. 7-10.
- Scherer, P. & Moser Opitz, E. (2010). Fördern im Mathematikunterricht der Primarstufe, Mathematik Primarstufe und Sekundarstufe I + II. Berlin: Springer.
- Scherres, C. (2013). Niveauangemessenes Arbeiten in selbstdifferenzierenden Lernumgebungen: Eine qualitative Fallstudie am Beispiel einer Würfelnetz-Lernumgebung. Berlin: Springer.
- Schipper, W., Wartha, S. & von Schroeder, N. (2011). BIRTE 2. Bielefelder Rechentest für das zweite Schuljahr. Handbuch zur Diagnostik und Förderung. Braunschweig: Schroedel.
- Schulz, A. (2015). Fachdidaktisches Wissen von Grundschullehrkräften: Diagnose und Förderung bei besonderen Problemen beim Rechnenlernen. Wiesbaden: Springer.
- Vereinte Nationen (1975). Bericht. Abrufbar unter: <https://zeitschrift-vereinte-nationen.de/suche/zvn/artikel/west-sahara-gutachten-des-internationalen-gerichtshofs-igh/> (29.12.2021).
- West, A. R. & Ring, H. R. (2015). Underresourced, undervalued, and underutilized: Making the case for teachers in refugee and emergency contexts. In: The International Education Journal: Comparative Perspectives Vol 14, No 3, 2015, S. 150-164. Abrufbar unter: <http://openjournals.library.usyd.edu.au/index.php/IEJ/index> (29.12.2021).
- Wild, E. & Möller, J. (2009). Pädagogische Psychologie (Lehrbuch mit Online Materialien). Berlin: Springer.
- Wittmann, E. Ch. (1995). Aktiv-entdeckendes und soziales Lernen im Arithmetikunterricht. In: Wittmann, E. Ch. & Müller, G. N. (Hrsg.). Mit Kindern rechnen. (S. 10-41). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V. urn:nbn:de:0111-pedocs-174959 - doi:10.25656/01:174

Gerald Sagmeister: arbeitet seit 2014 an der PH Wien. Er ist Professor für Mathematik in der Primarstufenausbildung mit besonderem Fokus auf das Lernen mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen.
gerald.sagmeister@phwien.ac.at

