

*Wir bilden
Menschen mit
Verantwortung*

SPEKTRUM

JAHRGANG 2013

7

*Fördern und Fordern -
Basiskompetenzen im Fokus*





SPÆKTRUM

IMPRESSUM

Offenlegung nach § 25 Mediengesetz Medieninhaber
und Herausgeber von „Spektrum“ Pädagogische Hochschule Tirol,
Pastorstraße 7, 6010 Innsbruck
E-Mail: office@ph-tirol.ac.at, Tel. 0043 512 59923
Für den Inhalt verantwortlich:
Rektor Univ.-Doz. Mag. Dr. Markus Juranek

Layout:
(Servicestelle für Öffentlichkeitsarbeit)



Editorial	4
Lernkompetenz und Unterricht	5
Die Krise des Symbolischen	10
Mit zielgerichteter Planung zum guten Unterricht	16
Kompetenzentwicklung in der Naturwerkstatt	22
Zentrum West - Einleitung	28
Zentrum West	29
... and should you have any questions ...	31
Was du tun musst, das liebe, oder du vergeudest die Zeit	34
Kompetenzzentrum West - Mathematik	37
Vom Lehren zum Lernen	38
Kompetenzorientiertes Unterrichten und neue Reifeprüfung	39
Kompetenzorientiertes Unterrichten - Wirtschaft	40
Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport	46
Zur Gesundheitsförderung im Sportunterricht	49
Finde heraus, was gut funktioniert und mach mehr davon	52
Mit digitalen Lernspielen soziale Kompetenzen erwerben	55
Ausgezeichnete Schulen entwickeln	60
Coaching im Systemfeld Schule	68
Differenzierung und Individualisierung mit Coaching	71
Was Führungspersonen im Bildungsbereich brauchen	76
Identitätsorientiertes Markenmanagement	78
Neue Räume für PädagogInnenbildung?	82
Studienabbruch von Männern in der VS-Ausbildung	85
Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht in der GS	89
Competence Orientation in English Language Teaching	92
Hauptfach Literatur - Ziel Allgemeinbildung	98
Bildungsstandards	101
Kompetenzorientierung im Fertigungsbereich Sprechen	105
Mathematik erforschen durch BIST in der VS	107
Buddy-Projekte zeigen Wirkung	116
ÖKOLOG-Tag	117
Autor/innen	118

HALT DIE SACHE FEST IM NETZ

Editorial

Dr. Werner Mayr
Vizekanzler für Forschung

Geneigte Leserinnen und Leser!

Sie halten den druckfrischen Band Nr. 6 Spektrum PHT in Händen. Das Thema Kompetenzorientierung wurde ganz bewusst in den Mittelpunkt dieser Ausgabe gestellt. In einer Hitparade der am meisten benutzten pädagogischen Schlagwörter würde er wohl an ganz vorderer Stelle rangieren! Dabei stellt sich – wie immer bei Schlagwörtern – sehr schnell die Kernfrage: Reines Schlagwort oder wirklich innovativer Ansatz für eine neue Lehr- und Lernkultur?

Deshalb war der Auftrag an die Autorinnen und Autoren des Heftes sich durchaus kritisch im Sinne des wissenschaftlichen Diskurses mit dem Begriff und seinen Inhalten zu beschäftigen. Schnell werden Sie, liebe Leserin und lieber Leser, entdecken, dass der Vorwurf eines inhaltslosen pädagogischen Schlagwortes entkräftet werden konnte. Hinter „Kompetenzorientierung“ verbergen sich wirklich innovative und nachhaltige Konzepte, die möglichst rasch Eingang in die Lehrer/innenausbildung und fort- und Weiterbildung finden sollten. Den Garant für eine Umsetzung bietet unter anderem die PHT.

Ausgehend von einer allgemeinen Betrachtung von Lernkompetenz mit dem Versuch einer Definition über Beiträge zur Kompetenzentwicklung in verschiedenen Fachbereichen bis hin zu Unterricht im kompetenzorientierten Sinne als Grundlage für die standardisierte Reife- und Diplomprüfung finden Sie eine Reihe von Artikeln, die verschiedenste Zugänge zum Schwerpunkt dieser Ausgabe bieten.

Daneben wurden auch noch eine Reihe interessanter Artikel aufgenommen, die sich am Rande mit dem Schwerpunktthema befassen, die wir Ihnen aber nicht vorenthalten wollten. Diese Beiträge beschäftigen sich unter anderem mit Evaluation und Qualitätsentwicklung von Schulen, notwendige Unterstützungsmaßnahmen für Führungspersonen sowie identitätsorientiertes Markenmanagement für Schulen.

Als Vizekanzler für Forschungsangelegenheiten bin ich sehr stolz auf die vorliegende neue Ausgabe, da sie in ihrer Gesamtheit die hervorragende Forschungsarbeit zum Schwerpunktthema, die an der PHT in den letzten Jahren geleistet wurde, dokumentiert.

Ich bedanke mich bei allen Autorinnen und Autoren und wünsche Ihnen, liebe Leserin, lieber Leser viel Spaß beim Studium der Artikel. Dabei hoffe ich, dass Sie neben theoretischen Impulsen auch viele praktische Anregungen für Ihre Lehr- und Unterrichtstätigkeit mitnehmen können. Aber auch für kritische Anregungen, Hinweise, Anmerkungen sind wir dankbar!



Entwicklung und Forschung im Dialog

Ein Annäherungsversuch des wissenschaftlichen Arbeitens an den schulischen Alltag

Essay

Die gegenwärtige Zeit, gekennzeichnet durch einen stürmischen Wandel und vielfältige Veränderungsprozesse, bringt es mit sich, die Gegebenheiten des schulischen Berufsfeldes stets aufs Neue und ernsthaft zu hinterfragen, zu bewerten und allenfalls angemessen anzupassen bzw. zu variieren. Eine niveauvolle Lehrer/innenausbildung braucht Praxisfelder, die gleichzeitig Lernorte für die Studierenden und Forschungsorte für Fragen des pädagogischen Handelns, der Reflexion und Analyse darstellen. Daraus ergibt sich der Vorteil, dass die Studierenden bereits während des Studiums mit Situationen und Entwicklungen der pädagogischen Praxis konfrontiert werden, die ansonsten erst als der gefürchtete „Praxisschock“ erlebt werden. Bei den Studierenden der Berufspädagogik besteht der Vorteil, dass sie bereits in Praxisfeldern tätig sind.

Das Modul „Forschen im berufsfeldbezogenen Kontext“ bot den Studierenden die Möglichkeit, Forschung im Prozess zu „sehen“ bzw. daran teilzunehmen. Dabei wurden die Studierenden als gleichwertige, das Forschungsgeschehen mitgestaltende Personen gesehen. Gleichsam waren Kompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens, wie zum Beispiel das Beobachten, das Recherchieren, das Analysieren, das Präsentieren usw. unverzichtbarer Bestandteil.

Von der Idee zum konkreten Produkt

Unsere erste Modulvorbesprechung erfolgte bereits im Juni 2012. Voll Engagement und gegen-

seitig inspiriert gingen wir an eine erste Konzepterstellung heran. Viele Verbesserungen und Feinabstimmungen – im Sinne eines gegenseitigen Förderns und Forderns – folgten bis zum Herbst. Im Oktober 2012 war es dann so weit und wir starteten unsere vernetzte Studienveranstaltung.

Die Zusammenschau und Zusammenarbeit der einzelnen Module erwies sich als sehr vorteilhaft. Die Anknüpfung an die reale Berufssituation sowie die Berücksichtigung der Interessen und Stärken der Studierenden trugen weiters wesentlich zur Mitorganisation und -verantwortung bei. Ausgehend von einer konstruierten Fallsituation wurden die Ablaufschritte im Forschungsprozess aufgezeigt. Ferner wurde am konkreten Fallbeispiel das Formulieren von Forschungsfragen und Hypothesen geübt. Es wurden Methoden zur Erhebung von Daten erkundet und auch explizit vorgestellt. Interviews, die die Studierenden auf

Dr. Elisabeth Heis,
Mag. Elisabeth Schmuck,
Robert Mader, MSc

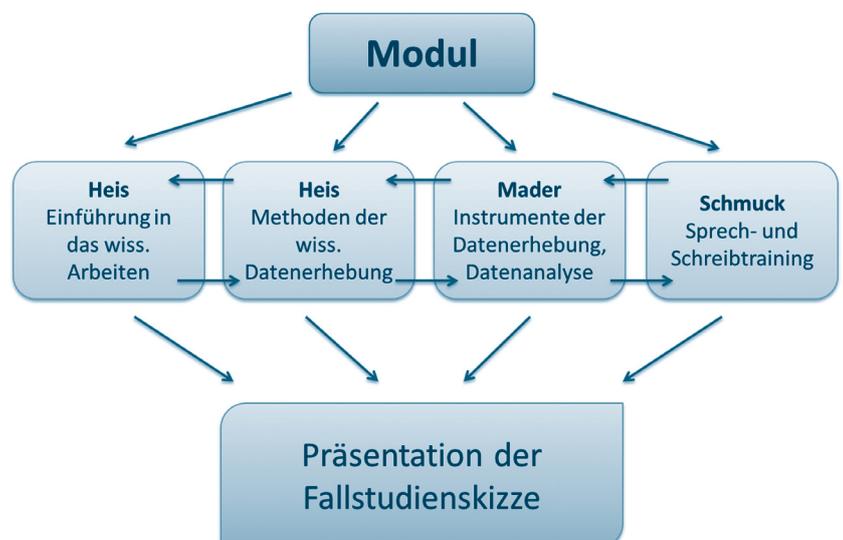


Abbildung 1: Das Modul „Forschen im berufsfeldbezogenen Kontext“ (3. Ausbildungsemester)

Tonträger aufnahmen, wurden geführt, mit anschließender Paraphrasierung als Text. Dabei wurden die erhobenen Daten analysiert, teilweise mussten sie auch reduziert werden, das heißt, Wichtiges musste von Unwichtigem getrennt, Zusammengehöriges musste zusammengefasst und komplexe Sachverhalte vereinfacht werden. Ferner mussten die Daten dargestellt werden, das heißt, sie mussten in sprachlicher und/oder grafischer Form erklärt werden. Dabei war uns die Übersichtlichkeit besonders wichtig. Ebenso wurden die Daten vorsichtig interpretiert und in der Folge mussten Schlussfolgerungen gezogen werden.

Die methodisch-didaktischen Überlegungen für die Lehrveranstaltung „Sprech- und Schreibtraining“ im Modul „Forschen im berufsfeldbezogenen Kontext“ waren vielfältig.

Hintergrund dieser Überlegungen war die Überzeugung, dass Studierende, aber auch Schülerinnen und Schüler, zu guten Leistungen motiviert werden können, wenn ein passendes Lernangebot vorhanden ist bzw. wenn ihnen zu mehr Selbstwirksamkeit verholfen wird.

Zum einen musste in der Lehrveranstaltung „Sprech- und Schreibtraining“ den Studierenden das nötige sprachliche Rüstzeug geliefert werden, um ihnen zu ermöglichen, aussagekräftige Interviews mit Schülerinnen und Schülern einer Oberstufenklasse in Innsbruck zu deren Lernbiographie zu führen und diese dann auch nachvollziehbar zu paraphrasieren. Sie sollten begreifen, wie wichtig ein differenzierter Sprachgebrauch ist, wenn konkrete Aussagen zu einem wissenschaftlichen Thema getroffen werden sollen.

Mit rhetorische Übungen und Präsentationstechniken wurden die Studierenden auf die abschließende Präsentation ihrer Forschungsergebnisse vor Publikum vorbereitet. Außerdem erfolgte in dieser Lehrveranstaltung eine gründliche Wiederholung und Festigung in den Bereichen Orthographie und Grammatik, um eine fehlerfreie Dokumentation des Projekts zu garantieren.

Andererseits war es auch wichtig, die Schüler/innen dieser Klasse dazu zu bringen, über ihr eigenes Lernen zu reflektieren. Sie sollten Klarheit darüber erlangen, was/wer sie in ihrem Lernen einst prägte, wie Lernen funktioniert, wo die Stärken und die Schwächen liegen.

Die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Schülerinnen und Schülern entwickelte sich äußerst positiv. Eine große Herausforderung für die Studierenden war es sicherlich, sich sowohl als

Gruppe als auch mit der Klasse zu organisieren. Es gelang ihnen ausgezeichnet, das Vertrauen der Jugendlichen zu gewinnen, auch ihnen wurde der Eindruck vermittelt, das Forschungsgeschehen mitzugestalten. Dadurch wurde ihr Interesse dermaßen geweckt, dass sie bereit waren, Interviewtermine in ihrer Freizeit (sic!) wahrzunehmen. Zusätzlich kamen die Studierenden in Kleingruppen an die Schule, um das Verhalten der Klasse im Unterricht und in der Pause zu beobachten. Abschließend kann gesagt werden, dass die Zusammenarbeit zwischen PHT und der höheren Schule für beide Teile äußerst fruchtbar war. Die Studierenden erfuhren mehr über die Art des Lernens der Jugendlichen im Zeitalter von Facebook und Twitter, die Schülerinnen und Schüler wurden dazu angehalten, ihre Lerngewohnheiten zu analysieren und gegebenenfalls zu verändern.

In der Lehrveranstaltung „Instrumente der Datenerhebung, Datenanalyse“ wurden den Studierenden die erforderlichen theoretischen Kenntnisse und Methoden der Datenerfassung nahe gebracht. Der Fokus lag dabei auf der Primärforschung, also der direkten Erhebung neuer, organischer Daten über (digitale) Fragebögen und deren Auswertung mittels computerunterstützter Systeme.

Die statistische Auswertung quantitativer Informationen wurde zuerst an exemplarischen Daten mit der Software MS Excel demonstriert. Dabei lernten die Studierenden die grundlegenden Funktionen bzw. Formeln (Summe, Mittelwert, Median, Minimum, Maximum, Schiefe, ...) kennen und stellten die Daten in Tabellen und Grafiken dar. Auch die Aufbereitung und die gegebenenfalls erforderliche Bereinigung vorhandener Daten für die Weiterverarbeitung in Excel waren Inhalt der Lehrveranstaltung. Die erstellten Auswertungen waren von den Studierenden entsprechend zu beschreiben und zu erklären.

Ein besonderer Schwerpunkt wurde auf die Erstellung und Auswertung eines digitalen Fragebogens mit Hilfe der frei verfügbaren Fragebogensoftware Grafstat (www.grafstat.de) gelegt. Dabei wurden die einzelnen Fragen genau auf ihre quantitative Auswertungsmöglichkeit analysiert und einem passenden Fragetypus zugeordnet. Das Programm stellt die Fragetypen Einfachwahl, Mehrfachwahl, Skala, Maßzahl und freie Fragen zur Verfügung. Der Fragebogen wird durch das Programm automatisch aus den eingegebenen Fragen erstellt und kann anschließend angepasst werden. Die Darstellung erfolgt dann entweder als Druck-Formular oder als Internet-



Formular. Die Datenerfassung der Ergebnisse des Druckformulars kann über ein sogenanntes Bildschirm-Interview oder sehr schnell über die Listeneingabe erfolgen. Wir konzentrierten uns auf die Erstellung eines Online-Formulars, welches über einen Server im Tiroler Schulnetz (TSN) im Internet zur Verfügung gestellt werden kann. Die Studierenden können mit ihrem TSN-Account den Fragebogen ins Web hochladen und die eingegangenen Daten einfach über das Programm Grafstat „einsammeln“.

Grafstat stellt eine statistische Grundausswertung und eine einfache grafische Auswertungsmöglichkeit der einzelnen Fragen zur Verfügung, ermöglicht aber auch den Export der erfassten Daten zur weiteren Verarbeitung in anderen Programmen wie Excel oder SPSS.

Durch die Zusammenarbeit in den vier Lehrveranstaltungen kamen wir zu vielen relevanten Ergebnissen im Sinne der Basiskompetenz „FÖRDERN und FORDERN“.

Die Fallstudienkizze war für die Studierenden die Chance, das Ablaufprocedere, das beim Verfassen einer Bachelorarbeit anzuwenden ist, kennenzulernen.

Erkenntnisse, die die Studierenden im Sinne des Förderns und Forderns durch gelenkte Problemstellungen gewinnen sollten:

Inwiefern ist die Fallstudienkizze dazu geeignet, sich und andere im Lernverhalten besser zu verstehen und daraus Konsequenzen zu ziehen für ...

- die eigene Entwicklung?
- die Gestaltung des Lebensraumes Schule?

Kindheit und Jugend in zwei Welten – eine Fallstudienkizze

zusammengestellt von Catharina Gasteiger und Simon Schmid

Wie ist das Lern- und Sozialverhalten einer Jugendlichen mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem? Diese Frage stellten wir uns in unserer IKP-Gruppe zu Beginn des 3. Semesters. Um unsere Neugierde stillen zu können, beschlossen wir, mit Hilfe einer Fallstudienkizze eine Antwort darauf zu finden.

Die Aufgabe unserer IKP-Gruppe war es, eine Schülerin/einen Schüler in verschiedenen Situationen zu beobachten und diese Beobachtungen schriftlich festzuhalten.

Um überhaupt eine passende Person für unsere Fallstudienkizze zu finden, mussten wir zuvor



Abbildung 2: Darstellung GrafStat

eine ganze Klasse kennenlernen. Eine Professorin stellte uns dafür ihre Klasse zur Verfügung. Unsere Aufgabe war es, eine Lernbiografie jeder Schülerin/ jedes Schülers zu erstellen.

Die gesamte IKP-Gruppe führte also jeweils mit zwei Personen der Klasse ein Interview.

Nach wochenlangem Arbeiten mit den Schülerinnen und Schülern, Paraphrasieren von Interviews und langwierigen Diskussionen, für wen wir uns denn nun entscheiden sollten, kamen wir zu dem Entschluss, ein Mädchen mit Migrationshintergrund, Maria (Name geändert), als Forschungsobjekt auszuwählen.

Das Mädchen ist 18 Jahre alt und lebt seit vier Jahren in Österreich. Sie spricht nahezu fließend Deutsch. Maria ist nach Österreich gekommen, da es hier im Gegensatz zu ihrem Heimatland viel bessere Zukunftsaussichten für ein junges Mädchen gibt.

Die erste Zeit in Österreich war wegen der Kulturunterschiede und der Sprachschwierigkeiten sehr schlimm für Maria. Da sie Durchhaltevermögen und großen Ehrgeiz besitzt, erlernte sie in nur sehr kurzer Zeit die deutsche Sprache und konnte sich in Österreich gut einleben. Mit den Menschen in Österreich verstand sie sich von Anfang an sehr gut. Sie wurde schnell integriert und fand auch Freundinnen und Freunde, mit denen sie sehr gerne Zeit verbringt. Die Organisation, in der sie nun wohnt, nahm sie liebevoll auf und gibt ihr die Chance, Fuß in der Gesellschaft zu fassen, was dem Mädchen auch gut gelingt. Momentan wohnt sie mit einer Freundin in einer Wohngemein-

schaft, in der sie sehr glücklich ist. Damit wir so viel über Maria erfahren konnten, war es nötig, sie über mehrere Wochen zu beobachten und Aufzeichnungen über ihr Verhalten zu führen. Die Aufgaben wurden in unserer Gruppe gleichmäßig verteilt. Einige von uns gingen an verschiedenen Tagen und zu verschiedenen Unterrichtsstunden des Mädchens in dessen Schule und beobachteten das Verhalten. Diese Beobachtungen wurden in einem von uns eigens erstellten Beobachtungsbogen eingetragen. Ganz wichtig zu erwähnen ist, dass weder das Mädchen noch der Rest der Klasse von unseren Beobachtungen wusste. Diese dachten lediglich, dass wir die Lehrperson beim Unterrichten beobachten. Letztendlich konnten wir also mit den Beobachtungsbögen und dem Interview eine sehr aussagekräftige Fallstudien-skizze erstellen. Die Ergebnisse unseres ersten Forschungsprojektes stellten wir in einer Präsentation unseren Dozierenden und der Institutsleitung vor. Sie stand gleichzeitig am Ende dieses auf wissenschaftlichem Dialog aufgebauten Entwicklungsprozesses. Die hier gewonnenen Erfahrungen helfen uns sicher beim Erstellen der Bachelorarbeit und haben uns als Team gestärkt.

Eindrücke von Studierende

zusammengestellt von Roland Leiter und Julia Neurauter

Nach der Fertigstellung unserer wissenschaftlichen Arbeit trafen wir zusammen, um unsere individuellen Erfahrungen auszutauschen bzw. zu reflektieren. Die gesamte Besprechung war ausschließlich von positiven Aspekten geprägt, was sich auch aus den persönlichen Bemerkungen herauslesen lässt.

Die Fallstudien-skizze war aus vielerlei Hinsicht lehrreich und interessant für mich. Zum Ersten war es äußerst spannend, auch außerhalb der SPS-Lehrauftritte hinaus in die Praxis zu kommen und Schule bzw. Unterricht in einem natürlichen Umfeld zu sehen. Die Beobachtung einer Schülerin war ebenfalls sehr aufschlussreich und diese Erfahrungen werden sicherlich für meinen zukünftigen Beruf als Lehrerin hilfreich sein. Die Teamarbeit in unserer Gruppe funktionierte einwandfrei. Die Aufgaben wurden gerecht verteilt, jeder hielt seine Termine ein und alle zogen an einem Strang. Ich glaube, diese Fallstudien-skizze hat auch uns

als Team noch weiter zusammengeschweißt. (Simone Goller)

Bei der Erarbeitung dieser Fallstudien-skizze konnte ich wichtige Erkenntnisse für meinen zukünftigen Beruf und die Bachelorarbeit sammeln. Die Fallstudien-skizze zeigt, wie unterschiedlich die Schüler/innen sind und wie verschieden sie leben und lernen. Dieses Projekt hat jedoch auch viel Zeit in Anspruch genommen. Ich finde aber, dass dabei ein tolles Ergebnis herausgekommen ist. Der gute Zusammenhalt in unserer Gruppe wurde bei dieser Fallstudien-skizze wieder einmal unter Beweis gestellt. (Claudia Jetzinger)

Ich konnte durch die Erarbeitung der Fallstudien-skizze in Bezug auf wissenschaftliches Arbeiten und Forschen erste Erfahrungen sammeln. Als zukünftige Lehrerin bekam ich einen Einblick in das vielfältige Lernverhalten und die verschiedenen Lernumgebungen der Schüler und Schülerinnen, weil ich sie außerhalb des Unterrichts persönlich kennenlernte und interviewte und sie sehr aufgeschlossen mit mir darüber sprachen. Für mich und meine Mitstudierenden war die Fallstudien-skizze sehr zeitaufwändig, aber wir konnten uns als Gruppe immer wieder zum Weiterarbeiten motivieren. Wir haben in einer Gruppe mit elf Personen sehr gut zusammengearbeitet und gezeigt, dass gute Organisation und zielgerichtete Planung bedeutende Faktoren bei der Durchführung eines Projektes sind. (Sever Dilim)

Durch die Interviews und die Fallstudien-skizze habe ich erkannt, dass jeder Schüler/jede Schülerin seine/ihre eigenen Lernvorlieben hat. Als Lehrer/in ist es sehr schwer, auf all diese Vorlieben einzugehen, deshalb ist es wichtig, dass man den Unterricht abwechslungsreich gestaltet.

Durch die Bearbeitung unserer Fallstudien-skizze über Maria gewannen wir viele Eindrücke über das wissenschaftliche Arbeiten. Es war ein sehr zeitaufwändiges und teils auch anstrengendes Projekt. Durch dieses Projekt haben wir wieder gesehen, wie gut die Zusammenarbeit in unserer Gruppe funktioniert. Jeder/Jede bekam einen Aufgabenbereich zugewiesen und war verantwortlich für die Abwicklung der diversen Aufgaben. (Alexandra Wimmer)

Durch diese Fallstudien-skizze konnte ich zahlreiche nützliche Erfahrungen sammeln, einerseits für die bevorstehende Bachelorarbeit, andererseits für meinen zukünftigen Beruf. Man darf aber



auch nicht außer Acht lassen, dass diese Fallstudien-skizze mit viel Aufwand und Zeit verbunden war. Dieses Projekt hat uns gezeigt, dass die Zusammenarbeit in unserer Gruppe sehr gut funktioniert und wir einander zum Weitermachen motivieren können. (Sofia Aichholzer)

Ein Ausblick

Das erfolgreiche Modul des WS 2012/13 soll eine Weiterentwicklung erfahren. Dem fächerübergreifenden, vernetzten Arbeiten wird wiederum besonderes Augenmerk zukommen, da die bisherigen Erfahrungen gezeigt haben, dass die Studierenden unser Angebot äußerst positiv aufgenommen haben und dankbar für die Möglichkeit des Miteinanders waren. Letztendlich erfolgten entscheidende Praxisverknüpfungen, die dem Modulgedanken gerecht wurden und die vor allem der Basiskompetenz des Förderns und Forderns Rechnung trugen.

Auch für uns Dozierende war es eine bereichernde Erfahrung, in diesem Modul zu arbeiten. Abschließend möchten wir unseren Studierenden – Aichholzer Sofia, Boschinger Sarah, Dilim Sever, Gasteiger Catharina, Goller Simone, Jetzinger Claudia, Leiter Roland, Neuraüter Julia, Schmid Simon, Schöpf Daniel, Wimmer Alexandra – ein großes Kompliment aussprechen. Die enge partnerschaftliche Zusammenarbeit führte zu einer Steigerung des Selbstlernprozesses in der praktischen Auseinandersetzung mit der Forschungsthematik sowie schulischen Schlüssel-situationen.

2013

„Kindheit und Jugend in zwei Welten – eine Fallstudie“



Modul 723 I 01

Aichholzer, Boschinger, Dilim, Gasteiger,

Goller, Jetzinger, Leiter, Neuraüter,

Schmid, Schöpf, Wimmer

15.01.2013

Wie können „nicht-fachliche“ Basis-kompetenzen beurteilt werden?

Dipl. Päd. Ingrid Hotarek, MA
Institut für
Berufspädagogik

Unsere Umwelten verändern sich mit steigender Geschwindigkeit. Um der Zukunft mit Umsicht begegnen zu können und Menschen auf die Bewältigung von gesellschaftspolitischen, sozialen und beruflichen Veränderungen vorzubereiten, soll die Fähigkeit zum „Lebenslangen Lernen“ aufgebaut werden. Für ein ‚nachhaltiges‘ Lernen sind sowohl personale, soziale und kommunikative Kompetenzen als auch Methoden- und Fachkompetenz nötig. Wie der Aufbau dieser Basiskompetenzen in der Schule erfolgen kann, dafür gibt es unterschiedliche Wege, die von kleinen Übungen über Unterrichtsmethoden bis zu gesamten pädagogischen Richtungen reichen. Ein möglicher Ansatz wäre, dass die Schule mit der Thematisierung des ‚Lern- und Arbeitsverhaltens‘ zum Aufbau unterschiedlicher Kompetenzen beiträgt.

Als Lern- und Arbeitsverhalten werden üblicherweise Strategien bzw. Techniken der Informationsbeschaffung, -verarbeitung und -darstellung zusammengefasst. Sie umfassen neben dem Interesse und der Beteiligung am Unterrichtsgeschehen auch die Ordnung am Arbeitsplatz sowie in den Schulmaterialien, die Phasen einer Handlung (Orientierung, Planung, Ausführung und Kontrolle), Sorgfalt, Genauigkeit, Konzentration, das Annehmen und Umsetzen von Hilfe, Durchhaltefähigkeit, sowie die Art der Aufgabenauswahl (Keller, 2005).

Die Lehrkräfte Braun und Schmisckke erstellten eine Übersicht über Aspekte des Lern- und Arbeitsverhaltens in Form einer Mindmap. Diese erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit (siehe Abbildung 1).

Aufgrund der Beschreibung von Keller und der Darstellung von Braun und Schmisckke lässt sich unschwer erkennen, dass das Lern- und Arbeitsverhalten in engem Zusammenhang mit den sog. Basiskompetenzen steht.

Nun sollen in der Schule diese Basiskompetenzen nicht nur gefordert und gefördert werden, sondern auch bewertet. Die Bewertung der fachlichen Kompetenz beansprucht die Lehrer/innen erfahrungsgemäß bei weitem nicht so, wie die ‚anderen‘ Kompetenzen, wie z. B. die Selbstständigkeit oder Problemlösefähigkeit.

Nachfolgend wird ein diagnostisches Hilfsmittel für Lehrkräfte vorgestellt, das es erleichtern sollte, Aspekte des Lern- und Arbeitsverhaltens bzw. personale Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern festzustellen.

Literatur:

Keller, Gustav (2005). Lern-Methodik-Training. Ein Übungsmanual für die Klassen 5 - 10 Göttingen: Hogrefe.

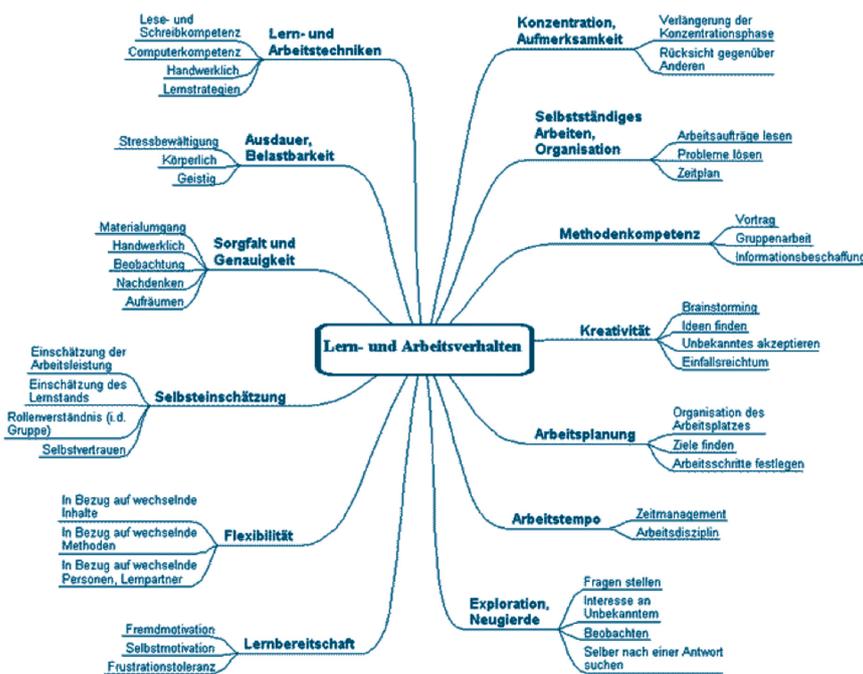


Abbildung 1: Mindmap Lern- und Arbeitsverhalten. Braun, D./Schmisckke, J.
[http://www.erdkunde-sonderschule.de/Reihen %20Ent/LernArbeit.html](http://www.erdkunde-sonderschule.de/Reihen%20Ent/LernArbeit.html)



	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
SELBSTSTÄNDIGKEIT	Arbeitet eigeninitiativ und weitgehend selbstständig.	Beim Bearbeiten von Aufgaben werden eigene und von der Lehrkraft vermittelte Methoden und Techniken eingesetzt.	Es ist eine starke Lenkung durch die Lehrkraft nötig. Mit Hilfe der Lehrkraft kann der Lernprozess auf Stärken und Schwächen überprüft werden.	Ist völlig abhängig von klaren Anweisungen durch die Lehrkraft. Der Lernprozess wird von der Lehrkraft organisiert und überwacht.
	Beschafft sich eigenständig Informationen und hinterfragt sie.	Notwendige Informationen werden größtenteils selbstständig beschafft. Benötigt dabei nur wenig Unterstützung durch die Lehrkraft.	Holt nur dann Informationen zu einem Thema ein, wenn die Lehrkraft konkrete Vorgaben gibt.	Ist nicht in der Lage sich selbstständig Informationen zu beschaffen.
	Probiert gerne zuerst selbstständig aus, bevor um Hilfe gebeten wird.	Probiert selber etwas aus, wenn die Lehrkraft dazu auffordert.	Probiert nichts selbst aus, fragt aber nach Aufforderung durch die Lehrkraft nach, wenn eine Aufgabe nicht verstanden wurde.	Probiert nichts selbstständig aus und fragt auch nicht nach, wenn eine Aufgabe nicht verstanden wurde.
SELBSTEINSCHÄTZUNG	Schätzt eigene Arbeitsergebnisse und den eigenen Lernstand realistisch ein.	Schätzt eigene Arbeitsergebnisse und den eigenen Lernstand Großteils richtig ein. Eigene Stärken und Schwächen im eigenen Lern- und Arbeitsverhalten können fallweise richtig benannt werden.	Eigene Arbeitsergebnisse können manchmal richtig eingeschätzt werden - hat aber große Probleme damit. Der eigene Lernstand kann nicht verlässlich eingeschätzt werden.	Eigene Arbeitsergebnisse können nicht eingeschätzt werden. Auch der persönliche Lernstand wird unter- oder überschätzt.
	Eigene Stärken und Schwächen (z. B. Selbstständigkeit, Zuverlässigkeit...) können richtig benannt werden.	Falsche Einschätzungen der Stärken und Schwächen kommen in einzelnen Bereichen vor.	Die eigenen Stärken und Schwächen können nicht realistisch benannt und eingeschätzt werden.	Eigene Stärken und Schwächen können nicht benannt werden. Es können keine realistischen Aussagen über eigene Kompetenzen getroffen werden
	Setzt sich selbst realistische Ziele.	Steckt sich meistens Ziele, die erreichbar sind.	Manchmal gelingt es, sich realistische Ziele zu setzen.	Es werden Ziele gesteckt, die nicht erreichbar sind.
PROBLEMLÖSEFÄHIGKEIT	Ist in der Lage, eigene Erfahrungen auf Problemstellungen im Unterricht zu übertragen und Ideen zur Lösung des Problems zu entwickeln.	ist in der Lage, sich an Problemlösungen zu beteiligen.	Kann eigene Erfahrungen nicht auf Problemstellungen im Unterricht übertragen und liefert nur sehr selten Ideen zur Lösung eines Problems.	Ist nur selten bis gar nicht in der Lage, sich an Problemlöseprozessen zu beteiligen.
	Zeigt, dass erlernte Strategien zielgerichtet eingesetzt werden können. Vergleicht Aufgabenstellungen, findet Parallelen und erarbeitet sich dadurch Lösungswege.	Entwickelt teilweise Ideen zur Lösung eines Problems. Entwickelt Strategien, die der Erschließung dienen, z. B. vergleicht sie/er Aufgabenstellungen und kann die Lösungsschritte nachvollziehen.	Kann bei aufgezeigten Lösungswegen deren Vor- und Nachteile nachvollziehen. Kann mit Anleitung Aufgabenstellungen vergleichen und sich bei diesen zurecht finden.	Kennt keine Problemlösestrategien / Erschließungsstrategien / Lernstrategien, bzw. kann diese nicht anwenden.
	Kann wichtige Schritte von nebensächlichen trennen. Kann sehr strukturiert vorgehen.	Kann Arbeitsschritte gliedern und dann schrittweise abarbeiten.	Hat große Mühe beim Gliedern und Planen von nötigen Arbeitsschritten.	Kann effektive Arbeitsschritte weder planen, unterteilen, noch zielgerichtet einsetzen.
LERNBEREITSCHAFT ENGAGEMENT	Zeigt großes Interesse an Unterrichtsinhalten und deren Vertiefung und ist offen für Neues und Unbekanntes.	Zeigt Interesse an Unterrichtsinhalten, beteiligt sich am Unterricht auch ohne Aktivierung durch die Lehrkraft.	Zeigt geringes Interesse an Unterrichtsinhalten, setzt sich nur gelegentlich ein und muss Großteils aktiviert werden.	Zeigt kaum/ kein Interesse an Unterrichtsinhalten, setzt sich kaum bis gar nicht ein und muss ständig aktiviert werden.
	Beteiligt sich unaufgefordert und engagiert am Unterricht und sucht aus eigenem Antrieb nach Lösungen.	Beteiligt sich regelmäßig unaufgefordert am Unterricht, weiß meistens welches Thema gerade behandelt wird.	Beteiligt sich selten unaufgefordert am Unterricht, weiß aber meistens welches Thema gerade behandelt wird.	Beteiligt sich kaum/nie unaufgefordert am Unterricht, weiß oftmals nicht welches Thema gerade behandelt wird.
	Bringt eigenes Vorwissen ein, macht Vorschläge und sucht von sich aus Zusatzinformationen. Geht mit Eifer und Wissbegierde an Themen heran.	Bringt gelegentlich eigenes Vorwissen ein. Zeigt grundsätzlich Bereitschaft, neue Inhalte zu erschließen.	Bringt nur nach Aufforderung Vorwissen ein, zeigt aber kein Interesse, Neues dazulernen zu wollen. W nur das Notwendigste lernen und hat kein Interesse an der Vertiefung des Gelernten.	Bringt kein Vorwissen ein, auch wenn solches vorhanden wäre. Sucht keine Zusatzinformationen und gibt sich mit dem Minimum (oder weniger) zufrieden.

Abbildung 2: Eigene Darstellung

Frühe Intervention und Förderung von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten

Am Beispiel der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Tirol

**Mag. Veronika Leitner,
Praxisvolksschule der
PHT**

Der Erwerb der Schriftsprache stellt eine der wichtigsten Kulturtechniken unserer Gesellschaft dar. Ein Grundpfeiler der menschlichen Entwicklung der Persönlichkeit ist die schriftliche Darstellung von Kommunikation. Sie öffnet dem Individuum die Welt zur Informationsvermittlung und zum Wissenserwerb. Um so dramatischer sind die Auswirkungen auf den Menschen, ist dieser Schriftspracherwerb gestört. Ein wahrer Dschungel an verschiedenen wissenschaftlichen Theorien über die Jahre hinweg haben Pädagoginnen und Pädagogen irritiert und verunsichert. Es besteht dringender Aufklärungsbedarf über das Schreckgespenst „Legasthenie“, denn eines ist sicher: Die Betroffenen unterliegen einem enormen Leidensdruck und haben das Recht auf adäquate Förderung und Beschulung.

Definition der Begrifflichkeiten

Die Lese- und Rechtschreibstörung (LRS oder Legasthenie) wird laut dem internationalen Klassifikationsschema psychischer Störungen (ICD-10) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) den umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten zugeordnet (vgl. Schulte-Körne 2003, S. 31). Grundsätzlich sind etwa 5% aller Kinder von dieser Störung betroffen (vgl. Berger et al. 2009, S. 9). Im schulischen Kontext treten jedoch gehäuft Schwierigkeiten in den Bereichen Lesen und Schreiben in abgeschwächter Form auf. Darüber hinaus zeigen circa 20 % aller Kinder Probleme beim Schriftspracherwerb – ohne dabei von einer Legasthenie sprechen zu können.

Die Legasthenie als Lernstörung ist klar definiert

als „umschriebene Beeinträchtigung der Entwicklung der Lesefertigkeiten und (...) der Rechtschreibfähigkeiten, die nicht durch eine Intelligenzminderung, unzureichende Lernbedingungen, unkorrigierte Seh- oder Hörstörungen sowie ausgeprägte neurologische oder emotionale Störungen bedingt ist. Die Probleme bestehen von Anfang an und werden nicht erst später während der Schullaufbahn erworben“ (Von Suchodoletz 2007, S. 17).

Von der kombinierten Lese-Rechtschreibstörung (LRS) können laut Schulte-Körne (vgl. 2003, S. 32) zwei isolierte Lernstörungen abgegrenzt werden: die isolierte Lesestörung und die reine Rechtschreibstörung. Mit einer Lernbehinderung darf weder die kombinierte LRS noch die beiden isolierten Lese- bzw. Rechtschreibstörungen verwechselt werden. Eine Lernbehinderung wäre charakterisiert von einer allgemein beeinträchtigten Lernfähigkeit, die Intelligenz des Betroffenen muss aber aktuell im Fall einer LRS, einer isolierten Lesestörung sowie einer Rechtschreibstörung, im Normbereich liegen.

Nach dieser Definition hat nicht jedes Kind mit Problemen im Lesen und/oder Schreiben eine vorliegende Lese-Rechtschreibstörung. Häufig wird die Begrifflichkeit „Lese-Rechtschreibstörung“ auch bei anderen Schwierigkeiten im Deutschunterricht verwendet, die weit über den Schriftspracherwerb hinausgehen. Natürlich haben alle Kinder mit Schwierigkeiten das Recht auf Förderung, nicht nur eine Randgruppe mit normaler Intelligenz. Dennoch ist eine klare Abgrenzung für eine sinnvolle Therapieplanung bzw. für schulische Fördermaßnahmen notwendig, um den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. (vgl. Von Suchodoletz 2007, S. 17-18)



Ursachenforschung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten

Die Ursache für eine schwache Lese-Rechtschreibleistung ist nicht einem einzelnen Faktor zuzuschreiben, vielmehr geht man von einem Bündel verschiedener Einflussfaktoren aus. Einerseits bringt das Kind individuelle Veranlagungen mit, andererseits spielt das Umfeld Familie und Schule eine große Rolle. (vgl. Berger et al. 2009, S. 11) Zu den Kernschwierigkeiten von lese- und rechtschreibschwachen Kindern zählen in vielen Fällen Sprachentwicklungsprobleme und phonologische Verarbeitungsprobleme der Betroffenen (Schwierigkeiten bei der Sprachwahrnehmung, mangelnde phonologische Repräsentationen im Gedächtnis, schwächeres phonologische Arbeitsgedächtnis und Probleme beim raschen Abrufen der Aussprache von Wörtern). Darüber hinaus können visuell-perzeptive Probleme und sozioökonomische Verhältnisse zu erschwerten Bedingungen beitragen (Wohnverhältnisse, Familiengröße, Freizeitgewohnheiten, Lesegewohnheiten, Schulbildung der Mutter usw.). Durch Zwillingstudien konnte außerdem belegt werden, dass auch eine biologisch begründete Erbllichkeit besteht. (vgl. Klicpera et al. 2010, S. 194-195) Besteht bei einem Elternteil eine Lese-Rechtschreibstörung, liegt eine Vererbbarkeit bei 30-40% der Söhne und 15-20% der Töchter, vor. Jungen sind häufiger betroffen als Mädchen. (vgl. Von Suchodoletz 2007, S. 35)

Woran erkennt man als Lehrerin oder Lehrer eine mögliche Lese-Rechtschreibschwäche?

Der Großteil der Kinder, der uns mit Problemen im Schriftspracherwerb auffällt, besitzt lediglich eine Schwäche im Lesen und/oder Schreiben. Kinder mit einer Lese-Rechtschreibschwäche begegnen uns Lehrern häufiger als Kinder mit einer richtigen Lese-Rechtschreibstörung. Die Auffälligkeiten sind meist dieselben, die Fehlerhäufungen beim Lesen und Schreiben nehmen bei stark legasthenen Kindern allerdings eklatant zu. Unabhängig der diagnostischen Abgrenzung einer Leserechtschreibstörung von einer Lese-Rechtschreibschwäche haben all diese Kinder ein Recht auf Förderung, da sie durch ihre verringerte „Schriftsprachkompetenz“ (Schneider et al. 2003,

S. 109) im späteren Berufsleben und im Alltag stark benachteiligt sind.

Die betroffenen Kinder fallen beim Lesen dadurch auf, dass sie trotz ausreichender Beschulung und Förderung zu Hause im Vergleich zu anderen Mitschülerinnen und Mitschülern in der Klasse wesentlich schlechter lesen und das Gelesene inhaltlich nicht genügend verstehen. Das wirkt sich auch indirekt auf andere Schulfächer aus, in denen das Erlesen wichtiger Informationen und Aufgaben vorausgesetzt wird (z.B. Sachtexte im Sachunterricht, Sachaufgaben im Mathematikunterricht).



Beim Rechtschreiben sind Kinder mit einer Lese-Rechtschreibschwäche durch häufige Rechtschreibfehler zu erkennen. Diese Fehler können bei stark legasthenen Kindern bis zur Unleserlichkeit gehen. Es gibt keine „klassischen“, legastheniespezifischen Fehler, wie z.B. das Vertauschen gleichklingender Laute (d-t, g-k), das Produzieren von Wortentstellungen (Prn anstelle von Baum), oder Buchstabenverdrehtungen (b-d, p-q). Es ist einzig und allein eine Inkonsistenz der Fehlertypen zu beobachten. Das Kind erkennt seine Fehler nicht und kann sie somit nicht korrigieren. Das Üben von Lernwörtern hat kurzfristig Erfolg, die richtige Rechtschreibung des Gelernten wird aber schnell wieder vergessen. Stetiges und kontinuierliches, strategisches Üben der Rechtschreibung ist für Betroffene daher ein Muss.

Um ein Kind mit einer Lese-Rechtschreibschwäche an seinem aktuellen Stand im Lesen wie im Schreiben zu fördern, bedarf es zu Beginn einer ausführlichen Fehleranalyse durch altersspezifische Testverfahren. (vgl. Von Suchodoletz 2007, S. 19-20)

Weitere Anzeichen für eine mögliche Lese-Rechtschreibschwäche können „psychische Probleme (Versagensangst, mangelndes Selbstwertgefühl, Traurigkeit), Störungen des Sozialverhaltens (Wutanfälle, Aggressionen) oder psychosomatische Beschwerden (Übelkeit, Bauchschmerzen, Kopfschmerzen an Schultagen)“ sein. (Von Suchodoletz 2007, S.44)

Folgende Probleme können nach Von Suchodoletz (2007, S. 44) somit zusammenfassend Hinweise auf eine Lese-Rechtschreibschwäche sein:

- Versagen im Deutschunterricht
- Allgemeine Schulprobleme
- Psychische Auffälligkeiten
- Psychosomatische Beschwerden

Schwierigkeit der Prädiktion

Häufig wird eine Lese-Rechtschreibproblematik relativ spät, meist in der Grundstufe II, entdeckt. Das betroffene Kind fällt durch akuten Leistungsrückstand im Lesen und/oder Schreiben auf, Lehrer und Eltern kapitulieren, das Kind kann dem emotionalen und psychosozialen Druck nicht mehr standhalten. Auch können therapeutische Interventionen im fortgeschrittenen Volksschulalter meist erschwert an das aktuelle Leistungsniveau der Klasse anknüpfen. (vgl. Schneider et al. 2003, S. 109-110)

Anzustreben sind daher präventive Maßnahmen im Schuleingangsbereich und im Lauf der ersten Schulstufe. Eine frühe Diagnostik soll auffällige Kinder mit Defiziten (Risikokinder) möglichst früh identifizieren, um eine effektive und konstruktive Förderung rasch einzuleiten. (vgl. Mayer 2008, S. 5) Es ist schwierig und keinesfalls eindeutig, zukünftige Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im Vorschulalter zu prognostizieren. Es können lediglich ungünstige „Startvoraussetzungen“ (Klicpera et al. 2010, S. 209) beschrieben und bei Defiziten gefördert werden.

Frühe Intervention zur Vermeidung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten

Schon vor Schuleintritt lassen sich basale Fertigkeiten für den Schriftspracherwerb üben. Es gilt, schon im Kindergartenalter mit präventiven Maßnahmen Schwierigkeiten des Lese-Rechtschreibprozesses entgegenzusteuern. Zahlreiche Studien haben erhoben, dass Trainingsprogramme, welche

die phonologische Bewusstheit in Kombination mit Laut-Buchstabentrainingseinheiten bei Kindern schulen, den größten Erfolg bei Erstklässlern zeigen. Als das wohl bekannteste, evaluierte Interventionsprogramm zur Schulung der phonologischen Bewusstheit, ist hier das Würzburger Trainingsprogramm „Hören, Lauschen, Lernen“ von Küspert und Schneider (1999) zu nennen. Dieses Programm für den Vorschulbereich dauert elf Wochen, mit täglichen Einheiten von zehn Minuten, und kann zu Hause, im Kindergarten oder zu Beginn der ersten Schulstufe im Klassenverband durchgeführt werden. In den Trainingseinheiten werden folgende Sprachbereiche behandelt: Lauschspiele, Flüsterspiele, Reimspiele, Satz und Wort, Silben, Anlaute und Phoneme. (vgl. Klicpera et al. 2010, S. 238-243)

Ein jüngeres, aber bereits zwei Mal evaluiertes Trainingsprogramm nennt sich „Lass uns lesen!“ von Rückert, Kunze und Schulte-Körne (2010). Dieses mehrteilige Programm richtet sich an Eltern und an Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen. Es dient der Vorbereitung auf das Lesen und Schreibenlernen, soll die Lesemotivation fördern und die Sprachkompetenz steigern. „Lass uns lesen!“ integriert eine Anleitung zur häuslichen Förderung, sieht sich als Verbindungsglied an der Nahtstelle von Kindergarten und Schule und dient natürlich der Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Das Programm erstreckt sich über einen Zeitraum von vier Monaten, vier bis fünf Mal in der Woche, jeweils ca. 15 Minuten täglich.

Ogleich zahlreiche Forschungsprojekte und Studien die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit belegen und ein großer Teil der geförderten Kinder im Vorschulbereich davon profitieren, gibt es nach Schneider und Küspert (vgl. 2003, S. 125) eine trainingsresistente Risikogruppe von Kindern, die keinen Gewinn aus dem phonologischen Trainingsprogramm „Hören, Lauschen, Lernen“ ziehen und eine andere Gruppe von Kindern mit unauffälligen Prognosewerten im Vorschulalter, die jedoch später zu Problemschülerinnen und Problemschülern werden. Diese Schwierigkeit der Prädiktion lassen Schneider und Küspert vermuten, dass der Erwerb phonologischer Kompetenzen nicht allein zu einem problemlosen Schriftspracherwerb führen kann, „ (...) es scheinen auch syntaktisch/sematische Kompetenzen wesentlich, die etwa bei Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen defizitär sind“ (Schneider et al. 2003, S. 125).



Schulische Fördermaßnahmen am Beispiel der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Tirol

Während in Deutschland die Regelungen zur Lese-Rechtschreibförderung länderspezifisch von Förderunterricht bis hin zu speziellen LRS - Klassen führen, gibt es auch in Österreich keine bundesländerübergreifenden Lösungen in Bezug auf schulische Fördermaßnahmen für Legastheniker und Kinder mit einer Lese-Rechtschreibschwäche. (vgl. Von Suchodoletz 2007, S. 56)

Die Förderung im schulischen Kontext ist in erster Linie im Regelunterricht anzusiedeln. Da die Schülerinnen und Schüler besonders zu Beginn der ersten Klasse mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen starten, ist besonders der Erstleseunterricht differenziert zu gestalten. Einteilungen in kleine Lerngruppen, in denen am aktuellen Entwicklungsstand phonologische Defizite ausgemerzt werden und differenzierte Aufgabenstellungen, die besseren, wie schwächeren Kindern zu Gute kommen, sollten Teil der didaktischen Unterrichtsaufbereitung sein. (vgl. Klicpera et al. 2010, S. 274-275)

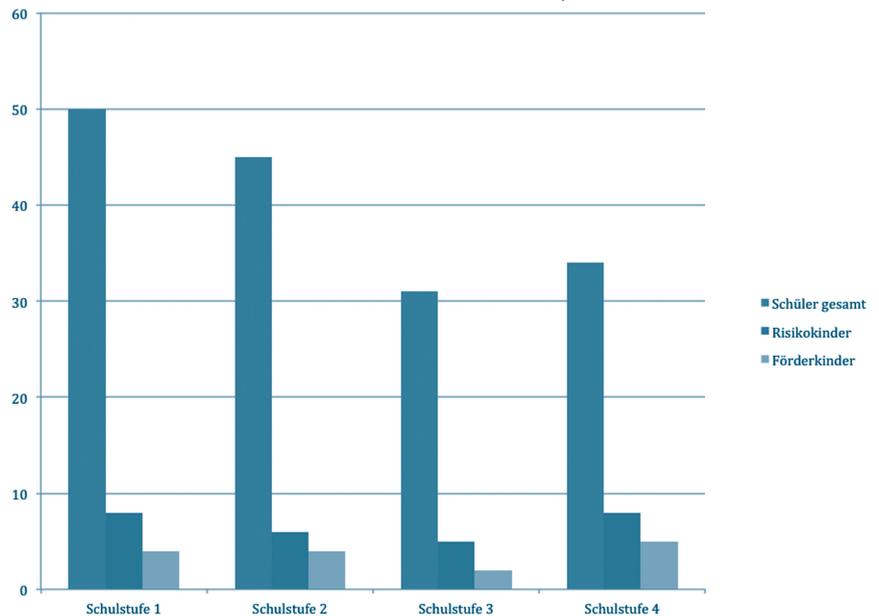
Diese „innere Differenzierung“ (Klicpera et al. 2010, S. 275) wird aber einem kleinen Teil der Schülerinnen und Schüler nicht ausreichen. Um diese Risikokinder möglichst früh zu fördern, startete die Praxisvolksschule im aktuellen Schuljahr 2012/13 im Rahmen des standortbezogenen Förderkonzeptes neben der schon seit einigen Jahren existierenden Dyskalkulieförderung auch eine Förderung für lese-rechtschreibschwache Kinder.

Im Zuge dessen wurden alle Schülerinnen und Schüler der 2. - 4. Klassen im Juni 2012 einem Screening unterzogen, welches die Bereiche Lesen und Schreiben abdeckte. Alle Erstklässler konnten daraufhin im Oktober 2012 gleich nach deren Einschulung in Form von Einzeltestungen in Bezug auf ihre Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb untersucht werden.

Die daraus resultierenden Risikokinder, welche einen Prozentrang < 25 aufwiesen, wurden für die wöchentliche zusätzliche Förderstunde Deutschplus empfohlen. Diese Förderstunde umfasst je eine Stunde in der Woche pro Schulstufe, die Teilnahme daran ist freiwillig und gilt als Angebot.

Für jedes Kind der Fördergruppe wird aufgrund einer genauen Diagnostik in Form von pädagogischen Lese-Rechtschreibtestungen ein Förder-

plan erstellt. Diese Fördermaßnahmen umfassen die Bereiche Lesen und Rechtschreiben und werden bei Bedarf überarbeitet und individuell gestaltet.



Übersicht

Von der Gesamtanzahl der 50 getesteten Schülerinnen und Schüler der *ersten Schulstufe* wurden 4 % als Risikokinder für die Deutschplus-Förderung empfohlen, 2 % der Schülerinnen und Schüler nehmen diese Förderung wöchentlich in Anspruch. In der *zweiten Schulstufe* mussten von 45 Kindern 2,7 % als förderbedürftig bezeichnet werden, 1,8 % besuchen jede Woche die Deutschplus-Förderung. Von 31 Kindern der *dritten Schulstufe*, kamen 1,55 % der Kinder in Frage, 0,62 % nehmen von der schulischen Fördermaßnahme wöchentlich Gebrauch. Die *vierte Schulstufe* wurde mit 34 Kindern getestet, davon gelten 2,72 % als auffällig und 1,7 % besuchen die freiwillige Deutschplus-Stunde. Drei Kinder der vierten Schulstufe befinden sich in Einzelfördermaßnahmen in einem außerschulischen, therapeutischen Kontext.

Zusammenfassend ist klar ersichtlich, dass Handlungs- und Förderbedarf besteht.

Diese im aktuellen Schuljahr 2012/13 initiierte Fördermaßnahme Deutschplus wird auf jeden Fall in dieser Form in den nächsten Jahren weitergeführt werden und soll als ein mögliches Beispiel für neue Förderkonzepte an Regelschulen darstellen.



Literatur

- Berger, N. / Küspert, P. / Lenhard, W. / Marx, P. / Schneider, W. / Weber, J. (2009): *WorT. Würzburger orthografisches Training. Band 2.* Berlin: Cornelsen Verlag
- Klicpera, C. / Schabmann, A. / Gasteiger-Klicpera, B. (2010): *Legasthenie-LRS.* München: Reinhardt Verlag
- Küspert, P. / Schneider, W. (1999): *Hören, Lauschen, Lernen.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Mayer, A. (2008): *Phonologische Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit und automatisierte Leseprozesse. Aufarbeitung des Forschungsstandes und praktische Fördermöglichkeiten.* Aachen: Shaker Verlag
- Rückert, E. / Kunze, S. / Schulte-Körne, G. (2010): *Lass uns lesen! Ein Eltern-Kind-Training zur Vorbereitung auf das Lesen- und Schreibenlernen.* Bochum: Winkler Verlag
- Schneider, W. / Küspert, P. (2003): *Frühe Prävention der Lese-Rechtschreib-Störungen.* In: Von Suchodoletz, W. (2003): *Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick.* Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Schulte-Körne, G. (2003): *Lerntherapeutisch begründete Therapieverfahren bei der Lese-Rechtschreib-Störung.* In: Von Suchodoletz, W. (2003): *Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick.* Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Von Suchodoletz, W. (2007): *Lese-Rechtschreib-Störung – Fragen und Antworten. Eine Orientierungshilfe für Betroffene, Eltern und Lehrer.* Stuttgart: Kohlhammer Verlag

Burg Adlerstein

Eine bayerische Daily Soap als Forschungsgegenstand in Tiroler Schulen

Raimund Senn, MSc,
Landesschulrat für Tirol,
Pädagogische
Hochschule Tirol

Dr. Markus Pissarek,
Universität Regensburg

An der Universität Regensburg wurden in den vergangenen Jahren zwei Trainingsprogramme zum selbstregulierten Lesen entwickelt. Zunächst stand das Lesen von Sachtexten im Fokus der Bemühungen. Dem Trainingsprogramm „Selbstreguliertes Lesen mit Sachtexten“ (Stöger & Ziegler, 2008) wurde in Evaluationsstudien zwar positive Auswirkungen auf Lern- und Lesekompetenzen bestätigt, die Autor/innen selbst regten aber die Entwicklung eines voranzustellenden Basismoduls an. Durch

die Bearbeitung einfacherer, erzählender Texte sollen grundlegende Lesestrategien trainiert werden (vgl. Stöger et al., 2012, S. 154 f.). Dieses Basismodul ist nun als „Burg Adlerstein - Regensburger Selbstreguliertes Lesetraining“ erschienen.

Das Konzept der Selbstregulation beim Lernen lässt sich – auf das Lesen übertragen – stark vereinfachend als eine zyklische Abfolge des Dreischrittes Vorbereiten – Lesen – Reflektieren darstellen (vgl. Philipp, 2012, S. 50 f.).

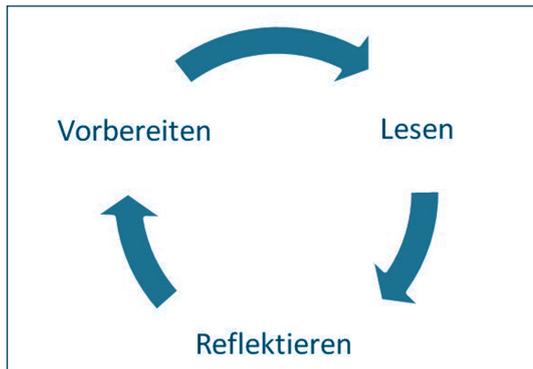


Abbildung 1: Selbstregulationszirkel (stark vereinfacht)

Darauf aufbauend verbindet das Modell des selbstregulierten Lesens die Vermittlung kognitiver Lesestrategien mit der Vermittlung metakognitiver Selbstregulationsstrategien anhand konkreter Texte (vgl. Stöger et al., 2012, S. 140 ff.). Das Training des selbstregulierten Lernens gliedert sich in sieben Phasen, die mehrfach durchlaufen werden:

- Phase 1: Selbsteinschätzung
- Phase 2: Ableitung von Lernzielen
- Phase 3: Strategische Planung
- Phase 4: Strategieanwendung
- Phase 5: Strategiemonitoring
- Phase 6: Anpassung der Strategie
- Phase 7: Bewertung des Ergebnisses

Burg Adlerstein

Das Regensburger Selbstregulierte Lesetraining auf Burg Adlerstein (RESL, vgl. Pissarek et al., 2012, S. 158 ff.) greift – ebenso wie sein Sachtext-Pendant – die Idee des Selbstregulationstrainings auf und richtet sich in erster Linie an schwächere Leser/innen der Sekundarstufe 1 (5. Schulstufe). Grundlage des Trainings ist ein in 30 Kapitel gegliederter, erzählender Text über den Alltag im Sportinternat auf Burg Adlerstein. Dabei dient der Einsatz von Cliffhangern, stereotyp dargestellten Pro- und Antagonist/innen sowie identifikationsstiftenden Erzählelementen der Steigerung von Leseinteresse und –freude. Die einzelnen Kapitel folgen allesamt einer vergleichbaren Gliederung, umfassen jeweils zwei DIN-A-4-Seiten und erfordern ungefähr eine Unterrichtsstunde zur Bearbeitung.

Im Hinblick auf die Positionierung des Programms im unteren Leser/innen-Leistungssegment erfolgt eine Beschränkung auf die Vermittlung dreier zentraler Lesestrategien:

- Strategie 1: Analyse der Leseaufgabe und Aufbau einer zielorientierten Lesehaltung
- Strategie 2: Selektives Überfliegen (Scanning)
- Strategie 3: Überschriften zu Abschnitten finden

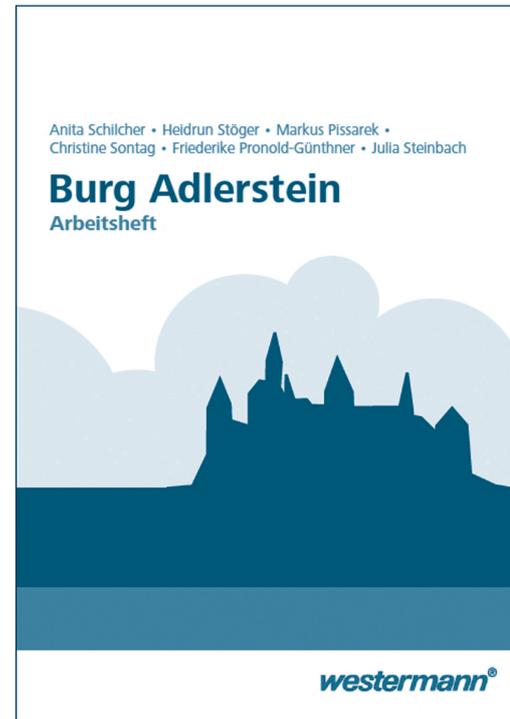
Diese drei gewählten Strategien lassen sich sowohl bei erzählenden Texten als auch bei Sachtexten anwenden.

Der Einsatz von RESL im Unterricht dauert insgesamt ungefähr 35 Unterrichtsstunden, aufgeteilt auf sieben Wochen. Der Aufwand für die Lehrkräfte wird von den Autor/innen als gering bewertet, weil die Trainingsmaterialien detailliert ausgearbeitet vorliegen (vgl. Pissarek et al., 2012, S. 158). Das siebenwöchige Konzept gliedert sich in zwei Informations- und fünf Trainingswochen. Die Strategiebegegnung erfolgt für die Schüler/innen durch die Methode des lauten Denkens durch die Lehrperson (vgl. Schoenbach et al., 2006). In weiterer Folge wird dieses stark lehrkraftzentrierte Setting der Meister/innen-Lehre von einer zunehmenden Selbstständigkeit der Lernenden abgelöst.

Zu allen Burg-Adlerstein-Kapiteln liegt jeweils ein Arbeitsblatt mit zehn Fragen vor, die ebenso wie die Textgliederung auch einem durchgängigen Gliederungskonzept folgen. Die Fragen sind hinsichtlich ihres Anspruchsniveaus (vgl. die Kompetenzstufen nach PISA) aufsteigend geordnet und fordern nicht nur ein Reproduzieren, sondern auch ein Herstellen von Zusammenhängen, ein Verknüpfen von Inhalten, ein Ziehen von Schlüssen, ein Reflektieren und Beurteilen sowie das Erkennen von Erzählweisen und Perspektiven ein (vgl. Pissarek et al., 2012, S. 165).

Bayern & Tirol?

Eine Pilotstudie zu RESL an bayerischen Hauptschulen im Schuljahr 2010/11 lieferte vielversprechende Hinweise auf die erwünschten positiven Effekte auf das Leseverständnis der teilnehmenden Schüler/innen. Solcherart ermutigt fasste das Regensburger Team den Entschluss, RESL für die Lehrkräfte in gedruckter Form vorzulegen. Im Sinne einer Qualitätsoptimierung erfolgten weitere Adaptierungen des Programms, die Erfahrung





In der Evaluierungsstudie beteiligte Lehrer/innen Tiroler Schulen bei der Spin-off-Veranstaltung in der Lernwerkstatt in der PH-Tirol-Außenstelle Reichenau.

gen und Rückmeldungen aus der Pilotstudie berücksichtigten. Die nunmehr adaptierte Version wurde in einer weiteren Evaluationsstudie an oberbayerischen und Tiroler Schulen im Schuljahr 2012/13 erprobt.

Anlass für diese informelle Forschungskooperation zwischen dem Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg auf der einen und dem Landesschulrat für Tirol sowie der Pädagogischen Hochschule Tirol auf der anderen Seite war das Engagement der Regensburger Lehrstuhlinhaberin Prof. Anita Schilcher in der Fortbildung für Tiroler Schulleiter/innen und Lehrer/innen.

An sieben Tiroler Pflichtschulen der Sekundarstufe 1 (HS Stumm und Umgebung, NMS Absam, NMS Fließ, NMS Innsbruck Reichenau, NMS Neustift im Stubaital, NMS 2 Schwaz und NMS Volders) fungierten die ersten Klassen im Herbst 2012 als RESL-Trainingsgruppen. Voraussetzung für die Teilnahme am Forschungsprojekt war die Bereitschaft des gesamten Jahrgangsteams sowie der Schulleiter/innen der genannten Schulen, die notwendigen Unterrichtsstunden zur Verfügung zu stellen. Eine Beschränkung auf Deutschstunden allein schien bereits vor Beginn der Studie nicht durchführbar. Diese Einschätzung erwies sich in der Folge auch als zutreffend.

Vor dem Beginn der Trainingsphase stand ein ganztägiges Update der Lehrkräfte zum Thema Leseförderung einschließlich einer eingehenden Einschulung im Umgang mit den Materialien. Dieser Schulungstag wurde ebenso wie eine gemeinsame Forschungswerkstatt nach der Trainingsphase vom RESL-Entwicklungsteam aus Regensburg gestaltet und brachte beiden Seiten – den Lehrer/innen und den Forscher/innen – wertvolle Einsichten in die Arbeitswelt der jeweils anderen Gruppe.

Am Evaluationsvorhaben waren sechs weitere Tiroler Pflichtschulen (NMS Haiming, NMS Inns-

bruck Müllerstraße, NMS Lechtal, NMS Prutz/Ried und Umgebung, HS Fritz Schiestl Wattens & PNMS Zams) als Kontrollgruppenstandorte involviert.

Sowohl Trainings- als auch Kontrollgruppen-Schüler/innen wurden durch ihre Lehrer/innen an drei Messzeitpunkten einer Testung unterzogen. Die erste Messung war unmittelbar vor dem Training durchzuführen und sollte die Ausgangslage erfassen, eine zweite Messung wurde sofort nach dem Abschluss des Trainings durchgeführt und ermittelte kurzfristige Effekte. Messzeitpunkt 3 folgte im Abstand von drei Monaten und erhob Daten für Aussagen zur längerfristigen Wirkung des Trainingsprogramms. Als Messinstrument diente jeweils ein Set aus dem Salzburger Lesescreening (SLS), dem Hamburger Lesetest (HAMLET) und einer RESL-nahen Aufgabenstellung.

In einer vorsichtigen Zwischenbilanz nach dem zweiten Messzeitpunkt konnte der Studienleiter von der Universität Regensburg über erfreulich deutliche Belege für hohe Effektstärken des Regensburger Selbstregulierten Lesetrainings auf die Lesekompetenz sowohl von schwachen als auch von guten Leser/innen berichtet werden. Zudem stärkt RESL in hohem Ausmaß die Lesekompetenz von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Dies ist vor allem in Hinblick auf bereits etablierte Lesetrainings ein überraschendes Novum, da gerade die Gruppe der DaZ-Schüler/innen bislang wenig bis kaum von Lesetrainings profitiert, die auf die hierarchiehöheren Prozesse der Lesekompetenz abzielen. Die Effektstärken bei der Gruppe der Zweitsprache-Schüler/innen sind so hoch, dass davon auszugehen ist, dass das Regensburger Selbstregulierte Lesetraining auf Burg Adlerstein auch für diese Gruppe besonders gut funktioniert. Erste Vermutungen gehen davon aus, dass die fortlaufende Geschichte, die sich über alle Kapitel hinweg erstreckt, eine wirksame



Entlastung beim Wortschatz bietet. Das Handicap des fehlenden Wortschatzes, mit dem Migrant/innen häufig zu kämpfen haben, würde somit durch die Konstruktion der Lesetexte abgemildert. Wie nachhaltig diese Ergebnisse sind, kann erst mit der Auswertung der Ergebnisse von MZP3 berichtet werden.

Zum Zeitpunkt des Redaktionsschlusses der vorliegenden Spektrum-Ausgabe ist die endgültige Auswertung der Evaluationsstudie noch nicht abgeschlossen. Ein Überblick über die Ergebnisse wird im nächsten Heft folgen.

Literatur

- Maik Philipp: Einige theoretische und begriffliche Grundlagen. S. 38 – 58 in: Maik Philipp, Anita Schilcher (Hrsg., 2012): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Friedrich Verlag
- Markus Pissarek, Anita Schilcher, Friederike Pronold-Günthner: Strategietraining auf Burg Adlerstein – das Regensburger selbstregulierte Lesetraining (RESL). S. 158 – 173 in: Maik Philipp, Anita Schilcher (Hrsg., 2012): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Friedrich Verlag
- Anita Schilcher, Markus Pissarek, Friederike Pronold-Günthner, Heidrun Stöger, Christine Sonntag, Vera Winkler-Theiss (2013): RESL - Regensburger Selbstreguliertes Lesetraining auf Burg Adlerstein. Braunschweig: Westermann
- Ruth Schoenbach, Cynthia Greenleaf, Christine Cziko, Lori Hurwitz (2006): Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor
- Heidrun Stöger, Albert Ziegler (2008): Trainingshandbuch selbstreguliertes Lernen II: Grundlegende Textverständnisstrategien für Schüler der 4. bis 8. Jahrgangsstufe. Lengerich/Berlin: Pabst
- Heidrun Stöger, Selbstreguliertes Lesen mit Sachtexten – ein Trainingsprogramm. S. 139 – 157 in: Maik Philipp, Anita Schilcher (Hrsg., 2012): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Friedrich Verlag

FRAGEN ZU KAPITEL 4

1. Wer ist die Hauslehrerin für die Tänzer?

Frau With
 Frau Farrell
 Frau Dinicu
 Frau Steiner

2. Das Mädchen, das sich an Amalie vorbeidrängt, ist...

schwarzhaarig
 groß
 zierlich
 hübsch

3. In welchem Absatz erfährst du etwas über die Urlaubserlebnisse von Hannah und Sophie?

[]

4. In Absatz E findest du den Begriff „Kojе“. Versuche aus dem Textzusammenhang zu erkennen, was das ist und kreuze dann die richtige Antwort an! Eine Kojе...

ist ein besonders gemütliches Herd.
 ist das untere Bett in einem Stockbett.
 ist der Schlafraum auf einem Schiff.
 ist eine gut wirkende Schlaftablette.

5. Warum versteckt Amalie den Talisman ihrer Eltern unter einem Stapel Jeans? Sie versteckt ihn, weil...

sie sich vor den beiden anderen Mädchen schämt.
 sie Angst hat, dass er gestohlen wird.
 er sie an ihre Eltern und deren Ehrgeiz erinnert.
 Frau Dinicu solche Glücksbringer für Unsinn hält.

6. Welche der folgenden Aussagen sind vom Text belegt? Kreuze an!

Amalie hält den Jungen, der sie beobachtet hat, für einen Eiskunstläufer.
 Hannah denkt die ganze Zeit an ihre Eltern.
 Amalie hat weniger Erfahrung im Eiskunstlauf als ihre Zimmerkameraden.
 Sophie weiß schon einiges über die Lehrer auf Burg Adlerstein.

7. Was ist das zentrale Thema der Geschichte? Kreuze Zutreffendes an!

Amalie fürchtet, dass sie beim Eiskunstlaufen versagen könnte.
 Hannah möchte möglichst bald ihre neuen Schlittschuhe ausprobieren.
 Amalie, Hannah und Sophie ziehen in ihr neues Zimmer und lernen sich kennen.
 Sophie bewundert Frau Dinicu für ihre Erfolge.

8. In welchem der Abschnitte kommt ein Ortswechsel vor?

[]

9. Vier der folgenden Überschriften passen jeweils zu einem Absatz in der Geschichte. Zwei Überschriften sind falsch. Ordne den Überschriften den richtigen Buchstaben zu! Planungen für den ersten Abend auf der Burg

Die Burg ist ein Bilderbuch
 Die Mädchen reden über das Eiskunstlaufen
 Einstudieren eines gemeinsamen Musicals
 Entteling der Zimmer durch Frau Dinicu
 Gespräch über die Lehrer auf der Burg

10. Kreuze alles an, was auf Hannah in diesem Kapitel zutrifft!

gelangweilt
 neugierig
 zufrieden
 trotzig
 interessiert
 selbstbewusst

4 WIE AUS DEM BILDERBUCH

A Alle Eiskunstläufer hatten sich um die Ballettlehrerin Frau Dinicu geschert. Sie war die Hauslehrerin für die Tänzer und verkündete heute anstelle von Frau With die Aufteilung der Zimmer. Ein zierliches Mädchen drängte sich an Amalie vorbei und rampte ihr dabei den Ellenbogen in die Seite. „Au, pass doch auf!“, wollte Amalie noch rufen, aber da war sie schon an ihr vorbei. Fiorica Dinicu küsste dreimal in die Hände und las dann die Liste vor. Sophie flüsterte Amalie zu: „Frau Dinicu ist angeblich die beste Trainerin für klassischen Tanz im Internet.“ Amalie fiel ein Stein vom Herzen, als auf Sophies und Hannahs Name ihr Name folgte.

B Die Infobroschüre der Schule hatte gehalten, was sie versprochen hatte. Bisher war alles wie aus dem Bilderbuch: lange Gänge, alte Gemäuer, Spuren aus einer anderen Zeit. Nachdem die Mädchen eine Welle durch die verschiedenen Gänge gelaufen waren, hatten sie endlich ihr Zimmer gefunden. Amalie trat als erste durch die Tür in ein geräumiges, Zimmer. Etwas besorgt war sie noch über den Jungen, der sie bei ihrer Ankunft gemustert hatte. Aber vielleicht hatte er nichts mitbekommen und er sah sehr freundlich aus. Von seinem Aussehen schloss sie am ehesten auf einen Fußballer. Unter den Tänzern und Eiskunstläufern hatte sie ihn nicht entdeckt.

C Hannah war an ihr vorbei ins Zimmer getreten. Sie hatte es sich auf dem hellblauen Sofa am Fenster gemütlich gemacht. Erwartungsvoll, so als hätte sie gerade etwas gefragt, sah sie Amalie an. „Was meinst du?“, fragte Amalie sicherheitsshalber nach. „Wie seid ihr zum Eiskunstlauf gekommen?“, wiederholte Hannah ihre Frage. „Ich habe immer schon gerne getanzt. Mein Trainer meinte dann, Eiskunstlauf könnte mir auch liegen“, antwortete Sophie anstelle von Amalie. „Mich hat es mit sechs Jahren aufs Eis gezogen. Davor war ich in einem Rollschuhteam. Dort haben wir immer Musicals einstudiert“, erklärte Hannah. Amalie schämte sich angesichts der Erfahrung der anderen ein bisschen. Schließlich lief sie erst seit ein paar Jahren regelmäßig auf dem Eis. Sophie, die sich mittlerweile ans Auspenden gemacht hatte, erklärte: „Sowohl ich weiß, stehen am Anfang vor allem Einzelläufen und Eistanzen auf dem Programm. Außerdem haben wir Konditionstraining und eine Theoriestunde pro Woche.“ „Ich kann es kaum erwarten, meine neuen Schlittschuhe auszuprobieren“, rief Hannah überschwänglich.

D „Frau Dinicu soll toll sein! Sie hat lange Zeit in Amerika als Tänzerin und Choreografin für die berühmte Primaballerina Suzanne Farrell gearbeitet. Hoffentlich haben wir bei ihr unser Gymnastiktraining. Und auch über Herrn Asada habe ich schon viel gelesen. Er soll lange vor seinem Karriereende zwei dreifache Avel in einer Weltmeisterschaft gestanden haben. Leider läuft er selbst nicht mehr“, schwärmte Sophie weiter. „Du bist ja richtig angetan von den Lehrern. Dabei hast du noch keinen von ihnen zu Gesicht bekommen“, zog Hannah sie auf. „Aber diese Frau With soll ein richtiger Hausdrache sein, oder?“, sagte Amalie verunsichert. „Ach, Hunde, die bellen, beißen nicht“, antwortete Hannah unbekümmert. Sie konnte nicht erahnen, was noch kommen sollte.

E Die Mädchen waren sich schnell einig geworden über die Aufteilung der zwei Stockbetten und der Schränke. Da Hannah lieber unten schlafen wollte, schnappten sich Sophie und Amalie die beiden oberen Plätze. „Ich liebe es unten zu schlafen“, sagte Hannah. „Da fühlt man sich immer wie in einer Kojе. Dort schläft man wirklich am besten. In den Ferien bin ich mit meinen Eltern und Lukas nämlich oft auf einem Hausboot unterwegs.“ Amalie musste lachen. Sie konnte sich die quirlige Hannah gut mit Kapitänsmütze aus Steuerrad vorstellen. „Einmal war ich mit meinen Eltern in Kanada bei den Olympischen Winterspielen. Das werde ich nie vergessen“, sagte Sophie nachdenklich, während sie ihren Schrank einräumte.

F Das Handy und den Talisman von ihren Eltern schob Amalie ganz unten unter einen Stapel Jeans. Heute wollte sie nicht mehr über die Erwartungen ihrer Eltern nachdenken. Sie wollte nur mit den anderen beiden einen schönen ersten Tag genießen. „Schaut mal Mädels, von unserem Zimmer aus sieht man genau auf den Falkensee. Wollen wir nicht noch ein bisschen rausgehen und einen Herbstspaziergang machen? Das Wetter ist blendend!“, schlug Hannah vor. Bis zum Abendessen um 18.30 Uhr blieb noch genügend Zeit. Somit stand einer Erkundungstour nichts im Weg.

Buchtip 1:

Maik Philipp, Anita Schilcher (Hrsg., 2012): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Friedrich Verlag [Covergrafik, Rechte geklärt!]

Buchtip 2:

Anita Schilcher/Heidrun Stöger/Markus Pissarek/Friederike Pronold-Günthner/Christine Sonntag/Julia Steinbach: Burg Adlerstein - Regensburger Selbstreguliertes Lesetraining. Braunschweig: Westermann, 2013.



Maik Philipp, Anita Schilcher (Hrsg.)

Selbstreguliertes Lesen

Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze



Der Kompetenzbereich: „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“

Kreatives Erzählen mit dem Kamishibai

**Mag. Ruth Schiffkorn,
Pädagogische Hochschule Tirol**

In den ersten Lebensjahren erwerben Kinder ihre Sprache unbewusst, diese ist während der Vorschulzeit am Alltag des Kindes und seiner individuellen Umwelt ausgerichtet. Mit neuen und kulturellen Situationen konfrontiert, ergeben sich mit Beginn der Schulzeit andere Dimensionen der Auseinandersetzung und der Kommunikation mit den unterschiedlichsten schulischen Kontexten. Dem familiären, bekannten Sprachgebrauch, der zu Hause gepflegt wird, kommen neue Sprachmuster, wie etwa die Standardsprache, sprachliche Modelle und andere Normen der Sprachverwendung, hinzu. Der Kompetenzbereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“ findet nicht nur im Deutsch-Unterricht seine zentrale Rolle, er erfährt auch in allen anderen Unterrichtsfächern seine Anwendung.

Das „Kamishibai“, ein japanisches Erzähltheater, ermöglicht es Kindern, mit eigenen, kreativen Ideen, diesen Anforderungen bezüglich Sprechen und Erzählen spielerisch gerecht zu werden.

Sprachentwicklung und Denken

Wenn es um die Frage der Entwicklung der kindlichen Sprache geht, können sich auch Sprachwissenschaftler die scheinbare Leichtigkeit und die Geschwindigkeit der Aneignung der Sprache in den ersten drei Lebensjahren eines Kindes nicht erklären. Laut Whitehead tauchen zwei Fragen immer wieder auf: „Wie lernen wir, unsere erste Sprache zu verstehen und anzuwenden und worin bestehen die Verbindungen zwischen Sprache und Denken?“ (Whitehead 2007, S. 15) Die Sprache und das Denken können als eigene Bereiche gesehen werden, die sich wiederum aus unterschiedlichen Kompetenzen zusammensetzen. Zum einen bestimmt die kognitive Entwicklung

des Kindes die Sprachentwicklung, zum anderen gibt es auch Zusammenhänge von einzelnen Fertigkeiten der Sprache und dem kognitiven Können. Weiters sind auch die bereits erworbenen sprachlichen Fähigkeiten ein wichtiger Faktor für die Entwicklung des Denkens. „Sprache wirkt sich danach auf die Aufmerksamkeitssteuerung des Kindes aus und liefert eine Kodierung für die Verarbeitung komplexer Informationen.“ (Voigt 2013, S. 70) Wenn wir über ‚Wörter‘ und ‚Sprache‘ nachdenken, wird deutlich, dass es immer um Kommunikation und Mitteilung von bedeutsamen Inhalten geht. Neben der Sprachwissenschaft ist hier auch die Psychologie als Wissenschaft von menschlichen Verhaltensweisen und Lernen beteiligt. Der Mensch, als soziales Wesen, ist auch immer als verankert in kulturellen Gruppen und seiner Familie zu sehen. Das Kind wird durch seine Intention zu kommunizieren gleichsam in die Welt der Sprache eingebunden. Sprachentwicklung kann nur stattfinden, wenn Erwachsene mit dem Kind sprechen und es muss auch selbst kommunikative Fertigkeiten besitzen, um diese Sprache zu benützen und gewinnbringend anzuwenden.

Bevor ein Kind sein erstes Wort sagt, hat es den Erwachsenen zugehört, mit Lauten seine eigene Sprache ergründet und nachgeahmt. Eine weitere Voraussetzung für den Spracherwerb ist die Unterhaltung und die Zuwendung zu mehreren Kontaktpersonen. Erste Worte, die in gewissen Zusammenhängen ausgesprochen werden, zeigen an, dass dem Kind eine Wahrnehmung seiner Umwelt möglich ist und sie erklären kann. Diese ersten Beschreibungen beziehen sich zu großen Teilen auf die näheren Interessen der Heranwachsenden. Solche Sammlungen von ersten Worten nennen Linguisten „semantische Felder“. (Whitehead 2007, S. 18) Bereits im zweiten Lebensjahr



sind Kinder in der Lage, einzelne Wörter umzustellen und damit andere Inhalte auszudrücken. Regeln der Sprache werden verarbeitet und umgesetzt, Nomen können zu Verben werden. Fragende Elemente der Sprache werden eingestreut und sind nicht nur mehr durch das Ansteigen der Tonhöhe erkennbar. Kinder erweitern bis zum vierten Lebensjahr ihren Wortschatz und ihre sprachlichen Strukturen, nicht nur aus ihrem täglichen Umgang mit der Welt, sondern auch aus Büchern und Geschichten, die von den Erwachsenen erzählt werden. Durch die Erweiterung der zunehmenden Erfahrungen mit der Umwelt wird die sprachliche Entwicklung immer mehr beeinflusst. Dies hängt allerdings zu großen Teilen vom Angebot, dem das Kind ausgesetzt ist und dem Wirkungsbereich von Literacy ab. Literacy wird definiert als „die Fähigkeit, eine Sprache oder Sprachen zu lesen und zu schreiben. Der Begriff meint im weiteren Sinne auch die Fähigkeit, einen Text inhaltlich zu erfassen und sich schriftlich zu äußern, sowie Freude beim Lesen und beim Umgang mit Büchern.“ (Ebd. S. 13)

Dies heißt auch, dass Sprechen und Hören, neben dem Vorlesen im Mittelpunkt von Bildungsangeboten stehen muss. Grundlage für eine gelingende Entwicklung der Sprache sind interessierte Erwachsene, die durch ihre Anteilnahme das sprachliche und kognitive Wohlbefinden des Kindes fördern können. (Vgl. ebd. S. 15ff)

Kompetenzbereich: Hören, Sprechen, miteinander Reden

Bis in die Rhetorikschulen des Altertums geht die Didaktik des Sprechens zurück, während im Unterricht der Neuzeit Schwerpunkte auf das Schreiben und die Grammatik gelegt wurden. Auch in der neueren didaktischen Literatur wird die Mündlichkeit als Unterrichtsgegenstand geschätzt, doch in Bezug auf die Fachliteratur zeigt sich ein größeres Interesse hinsichtlich dem Schreiben und Lesen. Sprachfähigkeiten im Mündlichen bringen die Kinder bereits bei Schuleintritt in die Schule mit und erwerben mit zunehmendem Alter immer größere Handlungsfähigkeit. Kinder, mit Deutsch als Erstsprache haben grundlegende Kompetenzen in ihrer Sprache bereits erworben und der mündliche Erwerb ist im Wesentlichen abgeschlossen. (Vgl. Bartnitzky 2011, S. 36f)

Im Rahmen der sprachlichen Bildung in der Volksschule erfolgt einerseits eine Prägung der Persönlichkeit, andererseits fördert sie die Aneignung

von Kultur bezüglich des Sprechhandelns. Allgemein wird von folgenden sprachlichen Kompetenzen gesprochen:

Der ‚Linguistischen Kompetenz‘ – dieser Bereich umfasst das Beherrschen eines umfangreichen Wortschatzes, und der Kenntnis, wie einzelne Wörter zu Sätzen verbunden werden.

Der ‚Kommunikativen Kompetenz‘ – hier geht es um die Fähigkeit des situationsangemessenen Sprechhandelns.

Der ‚Kognitiven Kompetenz‘ – das neu erworbene Wissen wird gespeichert und kann im Gedächtnis wieder abgerufen werden.

Der ‚Metakommunikativen Kompetenz‘ – als Befähigung zur Reflexion über sprachliches Handeln.

Der ‚Multimedialen kommunikativen Kompetenz‘ – der Schüler, die Schülerin soll fähig sein, die modernen Medien der Kommunikationstechnologien gewinnbringend für sich zu nutzen.

Diese unterschiedlichen fachspezifischen Kompetenzen dienen der Aneignung von Umwelt, der Beschäftigung mit der eigenen Persönlichkeit und der Bildung von Identität. Außerdem schafft der Deutschunterricht in seinen mündlichen und schriftlichen Bereichen Voraussetzungen für alle anderen Unterrichtsfächer und für den Unterricht in den weiterführenden Schulen. (Vgl. bife 2011a, S. 7)

Ausgehend von den sprachlichen Fähigkeiten, soll das Kind als zentrale Aufgabe im Rahmen des Deutschunterrichts seine Sprachhandlungskompetenzen weiterentwickeln. „Wirft man einen Blick auf die Verteilung der Sprachhandlungen im Alltag, so erkennt man, dass die mündliche rezeptive Sprachverwendung (Hören) und die mündliche produktive Sprachverwendung (Sprechen) einen wesentlich höheren Anteil haben als die schriftliche Sprachproduktion (Schreiben) und die Sprachrezeption (Lesen). Hören und Sprechen nehmen innerhalb der im Alltag genutzten Kommunikationsformen einen Anteil von 67 bis 73 % ein.“ (bife 2011b, S. 5) Dies zeigt, wie zentral der Kompetenzbereich ‚Hören, Sprechen und Miteinander-Reden‘ in den unterschiedlichen Handlungsfeldern des Deutsch-Unterrichts zu sehen ist. Das Sprechen ist ein dialogischer Akt, Kommunikation hängt nicht nur vom Sprechenden, sondern auch vom Hörenden ab. „Somit um-

fasst Sprechhandlungskompetenz sowohl sprachrezeptive Kompetenzen (Hören) und sprachproduktive Kompetenzen (Sprechen) als auch deren aufeinander bezogene Anwendung (Kommunikation).“ (Ebd. S. 5) Zur Persönlichkeitsbildung trägt die Fähigkeit zur Kommunikation als grundlegende soziale Kompetenz bei. Ein positives Gesprächsklima wirkt sich außerdem auch auf die Bereitschaft zu gelingender Verständigung aus. Dies bedeutet, dass eine Bereitschaft zum verstehenden Zuhören notwendig ist, auch müssen zuhörerbezogene und situationsadäquate Fähigkeiten der Mitteilung mit dem Gegenüber vorhanden sein. Für die Didaktik ergeben sich drei Komponenten, nämlich das ‚Hören, Sprechen und Miteinander-Reden‘. Diese Kompetenzen müssen demnach ab der ersten Schulstufe bezüglich der Aufnahme der Sprache und der sprachlichen Produktion gefördert werden. „Der Kompetenzaufbau im Bereich der mündlichen Sprachproduktion (Sprechen) erstreckt sich

- von der nonverbalen bis zur sprachlichen Ausdrucksfähigkeit,
- von Mimik, Körpersprache und richtiger Artikulation über
- die korrekte Anwendung der Standardsprache bis zum
- Kennen und bewussten Anwenden von Gesprächsregeln und Gesprächstechniken.“ (Ebd. S. 6)

Ein Ausbau des Sprechens wirkt sich gewinnbringend auf das Klima in der Klasse aus. Sprachliche Ausdrucksfähigkeit, verbale und nonverbale Ausführungen zu kennen und zu deuten sind grundlegende Möglichkeiten zur Verhinderung von Auseinandersetzungen und zur Vermeidung von Gewalteskalation. Deshalb müssen im täglichen Zusammensein Rahmenbedingungen geschaffen werden, welche die Kinder zu den unterschiedlichsten Formen der Kommunikation ermuntern. Dabei entscheidend zeigt sich der Einfluss der Lehrerin, des Lehrers als Vorbild für ein respektvolles Miteinander im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern.

Die Anwendung der Schriftsprache ist bei Schuleintritt nicht für alle Kinder selbstverständlich. Damit sind nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund gemeint, sondern auch solche, die eine große Nähe zu den regionalen Dialekten zeigen. In diesem Zusammenhang ist zu sagen, dass die Vorbildwirkung der Lehrerin, des Lehrers für die Sprachentwicklung der Kinder als wichtigster Aspekt zu sehen ist. So sind eine grammatikalisch richtige Sprachverwendung, deutliche und kor-

rekte Artikulation der Laute, Wörter und Sätze und eine Vermeidung eines unnatürlichen Lehrertons dringend notwendig. Dabei ist auf eine sensible Korrektur der kindlichen Aussprache zu achten, der natürliche Redefluss sollte nicht ständig ausgebessert werden. Unsichere Kinder könnten durch ständige Korrekturen an ihrer Freude am Sprechen demotiviert werden und dadurch verstummen. In geplanten Unterrichtssituationen sollen die Kinder durch aktives Zuhören, vorbildhaftes Sprechen und durch die Schaffung einer angstfreien Atmosphäre allmählich an die Standardsprache herangeführt werden. (Vgl. ebd. S. 5f)

Narratives (erzählendes) Sprechen in der Volksschule

Unter dem Wort „Erzählen“ werden unterschiedliche Möglichkeiten für verbale Kommunikation zusammengefasst. So wird einerseits vom Erzählen gesprochen, das die Verwendung der Sprache im Alltag definiert, andererseits das Erzählen, das durch bestimmte Strukturen gekennzeichnet ist. Es zeigt sich im Erzählen von Geschichten und stellt eine gemeinsame Abbildung von Welt dar. (Vgl. Becker 2011, S.9) Jentgens erschließt eine weitere Definition des Begriffs „erzählen gehört zur germanischen Wortfamilie von zählen. Aus der Bedeutung aufzählen, zu Ende zählen hat sich der Sinn berichten ergeben. In gewisser Weise werden auch beim Erzählen Geschehnisse in ihrer Abfolge dargestellt.“ (Jentgens 2009, S. 26) Auf den Erzählprozess wirken nicht nur der Erzähler, die Erzählerin sondern auch das Publikum mit seinen offensichtlichen Reaktionen auf das Dargebotene. (Vgl. ebd. S. 26)

Erzählen nach visuellen Vorlagen und fiktive Erzählungen

Ein visueller Impuls liegt beim Erzählen einer Bildgeschichte vor. Somit sind der Inhalt und die Welt des Erzählens bereits festgelegt. Wir finden vorgegebene Strukturen bezüglich der Figuren in der Geschichte, manchmal auch der Zeit und des Ortes. Wenn der Zuseher die Bilder auch vor Augen hat, ist die Erzählwelt für beide Seiten einsehbar. Becker beschreibt die kognitiven Voraussetzungen folgendermaßen. Einerseits müssen die Bilder der Reihe nach kognitiv verarbeitet werden und vermitteln auch neues Wissen. Andererseits



sind die einzelnen Bilder zu einer Einheit zusammenzufassen und sollten zu einem „mentalenen Konzept abstrahiert werden.“ (Becker 2011, S. 63) Dieses Konzept bedarf einer Strukturierung hinsichtlich der Handlung, der Personen und des Ortes. Unmittelbar vor der Formulierung geschieht die kognitive Bearbeitung des Erzählinhaltes und muss zu einer zusammenhängenden Geschichte verbunden werden. Auf Wissensbesitz kann der Erzähler, die Erzählerin nicht zurückgreifen, auch Zuhörer können keine Hilfe anbieten, wenn die Bilder nicht zugänglich sind. Somit ergeben sich folgende sprachliche Voraussetzungen:

- Die Erzählung muss kohäsiv sein, dies bedeutet, dass der Text sprachlich verknüpft ist und sich eine Beziehung zwischen den Sätzen ergibt.
- Bezüglich der Erzählzeit kann sie im Präsens und auch in einer der Vergangenheitsformen stehen. Eine einmal gewählte Zeit sollte allerdings eingehalten werden.
- Inhaltlich muss die Geschichte an den bildnerischen Vorlagen orientiert sein. (Vgl. ebd. S. 63f)

Als weitere Erzählform bietet sich in der Schule das Erzählen von Fantasiegeschichten an. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass nur dem Erzähler die erzählte Welt bekannt ist. Es ist davon auszugehen, dass dieses gedankliche Konstrukt aus Erfahrungen aus der realen Welt hervorgeht und auf fiktiven Vorstellungen beruht. Im Gegensatz zur Bildgeschichte kann der Erzähler, die Erzählerin nicht auf eine konkrete Vorlage zurückgreifen. Hierbei konstruiert der Sprecher ein angenommenes Ereignis, das würdig ist, erzählt zu werden. Das Wissen über Inhalte muss beim Erzähler bereits vorhanden sein und es ist in einen zeitlichen Raum zu stellen. Personen in der Handlung sind festzulegen und ein Ereignis ist zu beschreiben und zu erläutern. Der Hörer, die Hörerin kann nur eingeschränkt unterstützen, da die Welt, in der Erzählung nicht geteilt wird. Fragen können den Erzähler, die Erzählerin animieren, die Geschichte spannend weiterzuerzählen. Entscheidend ist hier, dass die reale von der fiktiven Welt voneinander getrennt und dafür sprachliche Mittel gefunden werden müssen. Es ergeben sich folgende sprachliche Bedingungen:

- Wie bei der Bildgeschichte muss die Erzählung kohäsiv sein.
- Auf eine narrative Struktur ist zu achten.
- Bezüglich des Tempus ist eine Vergangenheitsform zu wählen.
- Das Thema der Erzählung muss aus einer scheinbaren Welt stammen und von der realen abgegrenzt werden.

Becker betont, dass auch Mischformen von realer und fiktiver Welt seine Berechtigung haben und nicht immer eine klare Trennung vorhanden sein kann. (Vgl. ebd. S. 62f)

Erzählkompetenz fördern

Jeder Unterricht, der sich der mündlichen Kommunikation annimmt, muss sich der individuellen Weiterentwicklung, ohne das Kind zu überfordern, widmen. Als grundsätzliches Teilziel erscheint das freie Sprechen, da bei Unsicherheit die Kooperation mit den Mitmenschen gestört ist. Um den Schülern positive Erfahrungen zu ermöglichen, sind einige Aspekte zu beachten.

So ist ein Klima des Lernens zu schaffen, in dem das Kind sprechen, ausprobieren kann, ohne Angst sich zu blamieren. Sprechen lernt man nur durch das Sprechen, es sind daher individuelle Sprechkanäle zu schaffen und diese müssen aus konkreten Situationen hergeleitet werden. Um das Sprechen zu verbessern, braucht das Kind erfolgreiche Erfahrungen, deshalb ist immer die „konstruktive Kritik“ (Pabst-Weinschenk 2011, S. 184) ein Aspekt, der im Vordergrund stehen sollte. Gelingen muss zuerst positiv verstärkt und Verbesserungen so formuliert sein, dass sie als positiv erkannt werden. Redebeiträge der Schüler und Schülerinnen könnten vom Lehrer, der Lehrerin anmoderiert werden, sodass die Zuhörer auf den Beitrag eingestimmt werden. Auch an Video- und Tonaufnahmen sollten die Kinder von Anfang an gewöhnt werden, diese stellen in unserer, auf Medien ausgerichteten Gesellschaft wichtige Lehr- und Lernmittel dar. Wie die einzelne Person auf andere wirkt, zeigt ein Video außerordentlich glaubwürdig und stellt ein Feedback dar, das von einer anderen Person so nicht beschrieben werden kann. Die Stimme der Aufnahme bedarf der Gewöhnung, denn der Eindruck der eigenen Stimme ist ein anderer. So ist auch auf die Körpersprache und den Sprechausdruck zu achten. Kinder sollten von Beginn der Schulzeit an das Präsentieren vor den Mitschülern und Mitschülerinnen gewöhnt werden. Gruppenarbeitsergebnisse, selbst verfasste Texte, Bilder können dargestellt werden. Diese Routine verhilft zu Sicherheit in erzählenden Positionen. Im täglichen Gespräch während des Unterrichts ist auch auf die sprachlichen Mittel zu achten. Zum Feedback geben und auch zu Rückmeldungen zum Vortrag können Schüler und Schülerinnen angehalten werden. (Vgl. ebd. S. 184ff)

Wie Schüler und Schülerinnen zum Sprechen geführt werden können, zeigt uns die Fachliteratur anhand von ausführlichen didaktischen Beispielen. In meiner Praxis erlebte ich die Autorin und Illustratorin, Frau Kathrin Schärer, die in meiner Klasse eines ihrer Bücher vorstellte. Als Medium verwendete sie ihre Bilder und ein japanisches Erzähltheater, das „Kamishibai“.



Quelle: www.storycardtheater.com

In seiner Wortbedeutung ist das „Kamishibai“ mit „Papiertheater“ zu übersetzen. Als beliebtes Straßenvergnügen erlebte es zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Japan seine Blütezeit. Mit Hilfe von stabilen Bildkarten aus Papier wurden die Szenen der entsprechenden Geschichten illustriert. Diese Holzrahmen gehörten zu rollenden Süßigkeiten-Buden. Mit diesen Fahrrädern fuhren ihre Besitzer über Land und präsentierten ihre Erzählungen anhand von Bildern einem dankbaren Publikum. Anhand von phantasievollen Schilderungen konnten sie ihren Süßigkeitenverkauf ankurbeln. Mit der wachsenden Beliebtheit von TV-Geräten verlor das Kamishibai an Attraktivität. Das Papiertheater wurde im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts für die Vermittlung von Kinderliteratur an der Internationalen Kinderbuchmesse in Bologna wieder ins Gespräch gebracht. Aufgrund der im Jahr 2000 durchgeführten PISA-Studie hat im deutschsprachigen Raum die frühkindliche Sprach- und Leseförderung an Bedeutung gewonnen. Das Kamishibai kann als mobiles Medium Geschichten und Informationen durch bildgestütztes Erzählen weitergeben. „Gleichzeitig stellt sich die Frage, wie Menschen dieses Medium für ihre Anliegen nutzen.“ (Gruschka, Brandt 2012,

S. 10) Von entscheidender Bedeutung ist die Qualität der vermittelten Inhalte, die in Form von Erzählungen und Bildern an das Publikum herangetragen werden. (Vgl. ebd. S. 9f)

Dieses bildgestützte Erzählen sieht das Bild an sich nicht als Quelle der Information, eher als Mittelpunkt von Konzentration und Aufmerksamkeit. Es bedarf der Geschichte, die anhand der bildlichen Darstellungen illustriert wird. Nur das Wichtigste darf gezeigt werden, und das, so groß wie möglich. Das Publikum muss die Bilder gut sehen können und die Darstellungen sind in eindrucksvollen Farben und kontrastreich zu gestalten. Anhand von Bildnotizen ist es den Kindern gestattet, die selbst erfundene Geschichte zu erzählen. (Vgl. Claussen 2009, S. 93)

Modell einer Umsetzung

Aufgrund der Präsentation der Autorin und Illustratorin Kathrin Schärer entwickelten die Schüler und Schüler ihre Ideen zu einer individuellen Erzählwerkstatt. Nach dem ersten Kennenlernen sollten die Schüler und Schülerinnen Gelegenheit bekommen, ihre eigenen Ideen auszuprobieren und auch umzusetzen. Grundlegend war, eine eigene Geschichte darzustellen und im Klassenverband zu erzählen. Aus dem Rahmenthema „Katzen“ ergaben sich die unterschiedlichsten Gestaltungsmöglichkeiten. Im BE-Unterricht wurden die Kinder mit dem Maler Pablo Picasso und seinem Werk bekannt gemacht. Besonders das Bild, „Vogelfangende Katze“ (Klein, Schnell 2005, S. 33) hatte es ihnen angetan. Anhand eines Gedichtes (ebd. S. 30) wurde den Kindern das Thema nahegebracht. Eine hungrige Katze schnappte mit ihrer Tatze einen Vogel, der aber zum Glück entkommen konnte. Anhand des Gedichtes und Satzanfängen sollten die Kinder ihre eigene Geschichte entwickeln. Dieses projektorientierte Arbeiten war in den Freiarbeitsphasen eingebettet und wurde nicht in frontal geleiteten Unterrichtseinheiten durchgeführt. So konnten die Kinder ihr Arbeitstempo selbst bestimmen und auch zu unterschiedlichsten Zeiten ihre Geschichte präsentieren. Die bildnerische Gestaltungsphase zeichnete sich durch besonders individuelle Ergebnisse aus. Das Zeichnen mit Pastellkreiden wurde als besonders angenehm empfunden, da diese fetthaltige Kreide sich durch weiche Konturen und samtige Farbübergänge auszeichnet. Als Malgrund eignet sich sehr gut schwarzes Tonpapier. Vor der Gestaltung der Kat-



zen konnten die Kinder sich Wissen über das Aussehen dieser Raubtiere aus Büchern oder Bildern im Internet aneignen. „Durch die differenzierte Betrachtung wird die Wahrnehmung durch Erkennen und Vergleichen geschult und Wissen über Beziehungen von Farb- und Formmöglichkeiten weiterentwickelt.“ (Ebd. S. 38)



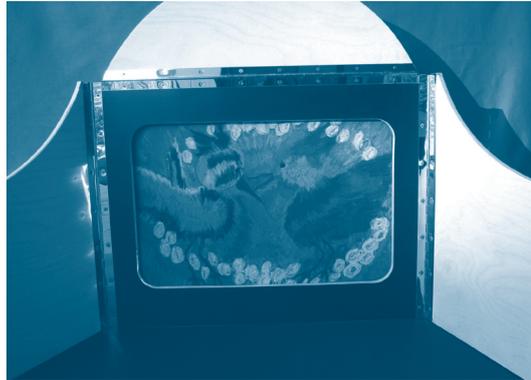
Quelle: privat

Beim Erzählen der eigenen Geschichte sollten die Schüler und Schülerinnen ihr Bild auch selbst sehen können, sodass sie sich im Dialog mit dem eigenen Werk befinden. Im beschriebenen Projekt gab es keinen gemeinsamen Projektabschluss, es wurde jedem Kind freigestellt, wann es seine Geschichte präsentieren wollte. Nach ausreichender Vorbereitung und einer Probe konnte das Erzählen beginnen. Dies geschah oftmals am Ende einer Freiarbeitsphase, zu Beginn einer Unterrichtseinheit oder zu Unterrichtschluss. Anhand einer gehäkelt Schnur wurden vor dem Papiertheater die Wortkärtchen aufgereiht, um der Geschichte eine Struktur zu geben und um Wichtiges nicht zu vergessen.

Somit lernen die Kinder das mündliche Erzählen eines Handlungsstranges, verlieren die Scheu vor dem Publikum und jede positive Rückmeldung regt an, weitere Erzählgeschichten, auch in der Gruppe herzustellen und diese auch gemeinsam zu präsentieren.

Das Märchen als Textvorlage

Eine weitere Einsatzmöglichkeit ergibt sich, wenn Märchen in Sinnschritte eingeteilt werden und diese von einer Gruppe von Kindern erzählt wird. Besonders spannend erscheint mir, das Märchen nicht in seiner Originalform zu erzählen, sondern den Inhalt individuell in der Gruppe zu verändern, der Erzählung eine neue Struktur zu geben, Per-



Quelle: privat

sonen einzufügen und einen anderen Schluss zu finden. Ausgehend von einer exemplarischen Präsentation des Lehrers, der Lehrerin können Kinder in Form von Gruppenarbeit einen modernen Inhalt des Märchens entwerfen. Beispielgebend sind die neuen Fassungen des Kinderbuchautors Janosch (2010), der traditionelle Märchen in fortschrittlichere Versionen umgearbeitet hat. Im Anschluss kann zu den Überarbeitungen, die nur in Stichworten vorhanden sind, eine Bildgeschichte hergestellt werden. Dieses Gesamtprodukt sollte klassenübergreifend, oder im Rahmen eines „Erzählnachmittags“ den Eltern und anderen Interessierten mit eigenen Worten, aber doch mit Struktur dargeboten werden.

Das freie, mündliche Erzählen bedeutet für das Kind nicht nur die Entwicklung von Fantasie und Kreativität, es erlaubt auch seine eigenen Gedanken und Anliegen einzubringen und vor einem Publikum darzustellen. Es lernt außerdem seine Gestik und Mimik textadäquat einzusetzen und den Verlauf der Geschichte bildlich, in Sinnschritte zerlegt, zur Schau zu stellen.

Die definierten Bildungsstandards fordern im Bereich „Hören, Sprechen und Miteinander Reden“ das verständliche Erzählen, ein thematisch zusammenhängendes Sprechen und die Entwicklung eines altersadäquaten Wortschatzes. Als besonders zentral erscheint mir die Forderung nach der standardsprachlich, korrekten Verwendung von Wörtern und Sätzen. Somit können mit dem hier noch etwas unbekanntem Medium „Kamishibai“ wesentliche Kompetenzbereiche des Gesamtunterrichts abgedeckt werden.

Literatur

- Bartnitzky, Horst (2011): Sprachunterricht heute. 15. Auflage, Cornelsen.

- Becker, Tabea (2011): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform, Schneider.
- bife (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung 2011a): Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe, 2. Auflage, Leykam.
 - bife (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung 2011b): Themenheft für den Kompetenzbereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“, Leykam.
 - Claussen, Claus (2009): Die große Erzählwerkstatt für kleine Geschichtenerfinder, Auer.
 - Gruschka, Helga, Brandt, Susanne (2012): Mein Kamisibai. Das Praxisbuch zum Erzähltheater, DON BOSCO.
 - Janosch (2010): Janosch erzählt Grimms Märchen. 54 ausgewählte Märchen, neu erzählt für Kinder von heute, Beltz.
 - Jentgens, Stephanie (2009): Die Bedeutung von „Erzählen“. In: Hoffmeister, Thomas (2009): Erzählwerkstatt im Kindergarten. Offensive Bildung, Cornelsen.
 - Klein, Bärbel, Schnell, Renate (2005): Schreiben & Gestalten zu ausgewählten Kunstwerken, Auer.
 - Pabst-Weinschenk, Marita (2011): Freies Sprechen: Übungen für die Grundschule-Grundsätze und Standards. In: Metzger, Klaus, Wiater, Werner, Hrsg. (2011): Erziehen und Unterrichten in der Grundschule, Cornelsen.
 - Voigt, Friedrich (2013): Sprache und Kognition: eine Vielfalt von Beziehungen. In: Hellbrügge, Theodor, Schneeweiß, Burghard (2013): Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung. Frühe Diagnostik und Therapie, Klett-Cotta.
 - Whitehead, Marian (2007): Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren, Bildungsverlag EINS.

Zuhören lohnt sich

*„Jungfer grün und klein,
Hutzelbein,
Hutzelbeins Hündchen,
Hutzel hin und her,
lass geschwind sehen, wer draußen wär.“
(W. Grimm: KHM „Der Eisenofen“ 1815, „Die drei Federn“ 1857)*

In der sprachlichen Frühförderung die Märchen der Brüder Grimm einzusetzen, schafft etliche praktische Herausforderungen. Zwischen Deutschförderkursen und allgemeinem Deutschunterricht bestehen entscheidende Unterschiede, und die sehr verschiedenen Bedürfnisse erfordern spezielle Herangehensweisen an die Märchenarbeit als Sprachförderungsmethode. Das Fundament jeder Märchenarbeit ist stets eine geeignete Textfassung für die jeweilige Zielgruppe. Daher sind nicht nur die folgenden Anregungen und Überlegungen das Ergebnis langjähriger Erfahrung in Innsbrucker Kindergärten, sondern auch ein Märchenbuch.

**Dipl.-Päd. Franz Kaslatner,
Pädagogische Hochschule Tirol**

Was sagt die hilfreiche Kröte in zwei verschiedenen „Kinder- und Hausmärchen“ jeweils zunächst, bevor sie anordnet, die Tür zu öffnen? Der Wortsinn bleibt zwar rätselhaft, aber trotzdem ist ihr Anliegen ganz klar: Sie will nachschauen, wer da geklopft hat. Das obige Zitat illustriert die sehr wichtige

Tatsache, dass es nicht notwendig ist, jedes Wort eines Märchens zu verstehen, um den Sinn zu erfassen. Solange man der Handlung in ihren Grundzügen folgen kann, schaffen unbekannte Wörter eine Atmosphäre von Geheimnis und Nostalgie, machen neugierig und fordern zur Aneignung neuer sprachlicher Wendungen heraus.



Damit empfiehlt sich das Märchenerzählen als idealer Baustein eines kindgerechten Sprachunterrichts.

In der Deutschförderung macht es einen großen Unterschied aus, für welche Zielgruppe ein Märchen erzählt werden soll. Je nach individuellem Sprachstand benötigen Kinder im Vorschulalter eine entsprechend vereinfachte Textfassung, die es ihnen erlaubt, dem Handlungsfaden zu folgen. Wenn sie erleben, dass der Aufwand des Zuhörens sich lohnt, haben sie Freude an der Geschichte und bekommen Lust, das Erzählte genauer zu verstehen. Um das zu gewährleisten, darf das Zuhören nie zu schwierig werden, und in Grenzen lässt sich mit der nötigen Erfahrung manches bei Bedarf spontan vereinfachen. Im Folgenden werde ich diese Grenzen noch genauer benennen, auf einzelne weitere Gesichtspunkte der Märchenarbeit eingehen und konkrete Anregungen zur praktischen Umsetzung geben.

Umgang mit rätselhaften Wörtern

Es will jeweils sorgfältig überlegt sein, ob es erforderlich ist und sich lohnt, bemessene Erzählzeit und begrenzte Aufmerksamkeit in die zusätzliche Erklärung eines rätselhaften Wortes zu investieren – selbst wenn dieses Wort für das jeweilige Märchen sehr wichtig zu sein scheint. Z. B. verstehen das Wort „Knäuschen“ in dem Märchen „Hänsel und Gretel“ nicht einmal die meisten Muttersprachler. Daher wäre der zusätzliche erzählerische Aufwand sinnlos, beim Vorlesen die Bedeutung genauer zu vermitteln:

Dem Vater klagt die Mutter: „*Die Kinder müssen weg, sonst verhungern wir. Ich knausere schon längst mit dem Brot, es sind nur noch ein paar Knäuschen da.*“ Zu Hänsel und Gretel sagt sie später im Wald: „*Setzt euch hin, Kinder, esst euer Knäuschen Brot und wartet auf uns.*“ Wenn die Kinder am Brothaus knuspern, hören sie plötzlich eine Stimme aus dem Haus: „*Knusper, knusper Knäuschen, wer knuspert an meinem Häuschen?*“, und eine sehr alte Frau schaut bei der Tür heraus.

Nach solchen Ergänzungen verstünden vielleicht viele, was mit „Knäuschen“ gemeint ist, hätten davon aber keinen Nutzen, wenn sie dieses Wort selbst später anwenden wollten.

Ganz anders verhält es sich in dem Märchen „Hans im Glück“ mit dem zunächst schwierigen Wort „Scherenschleifer“, das im Alltag nach wie vor gebraucht und verstanden wird. Deshalb lohnt es sich durchaus, eine kurze Beschreibung hinzu-

zufügen: „*Als Hans in ein Dorf kommt, sieht er einen Scherenschleifer sitzen und schaut ihm bei der Arbeit zu: Die Leute bringen ihre Messer und Scheren, wenn sie stumpf sind und nicht mehr gut schneiden. Der Scherenschleifer reibt die Scheren und Messer an einem Schleifstein, bis die Schneide wieder ganz scharf ist. Für diese Arbeit bekommt der Scherenschleifer Geld von den Leuten, und das gefällt Hans.*“

Erstaunlich seltene Kindgerechtigkeit

Diese Beispiele werfen die Frage nach der gebotenen Werktreue auf. Darf man die Märchen der Brüder Grimm überhaupt verändern? Viele Märchenfachleute stehen auf dem Standpunkt, dass keinerlei Änderungen vorgenommen werden sollten, denn einerseits setzen gute Nachdichtungen ein tiefes Verständnis für die Originalgeschichten voraus und andererseits bestehen die Kinder erfahrungsgemäß auf dem immer gleichen Wortlaut. Im Buchhandel zeichnet sich dieser Trend zur „Werktreue“ ebenfalls ab: Knapp 200 Jahre nach dem 20. Dezember 1812 – dem Datum der Erstausgabe der „Kinder und Hausmärchen“ – brachte eine Unzahl von Verlagen jeweils eine Jubiläumsausgabe heraus. Textlich unterscheiden sich diese zahlreichen Neuerscheinungen verblüffend wenig voneinander, und es ist mir kein Verlag bekannt, der letztes Jahr diese Gelegenheit zu einer nennenswerten Überarbeitung genutzt hätte.

Für die sprachliche Frühförderung sind die üblichen Märchenbuchfassungen ungeeignet, denn sie überfordern sprachlich bereits viele 4-jährige Kinder, deren Muttersprache Deutsch ist. Bei einer „Simultanübersetzung“ in etwas einfacheres Deutsch lassen sich veraltete Vokabeln zwar durch aktuelle ersetzen, kurze Erklärungen einschieben, Verständnisfragen einbauen usw. Es ist jedoch kaum realistisch, während des Erzählens auch noch dramaturgische Vereinfachungen vorzunehmen, gute Ersatzdialoge zu erfinden oder eigene Lieblingsmotive zu streichen. Und erst recht gilt das alles für ein noch heikleres Sprachniveau, auf dem sich Deutschförderkinder befinden.

In der Praxis ist also ein wesentlich einfacherer Text nötig, wenn man auf Märchen der Brüder Grimm nicht verzichten möchte. Für Kinder, die erst Deutsch lernen, waren bislang im Buchhandel kaum brauchbare Märchensammlungen erhältlich. Nachdichtungen einzelner Märchen lassen sich an den Fingern einer Hand abzählen. Als ich 2005 mit Deutschkursen in Innsbrucker Kinder-

gärten begann, wählte ich dennoch die Märchen der Brüder Grimm als durchgängiges Thema, weil sie als sprachliches und kulturelles Standardwerk allgemein akzeptiert werden, ihre Eignung für Kinder weithin unstrittig ist und ihre Einsatzmöglichkeiten sehr vielfältig sind. Diese Entscheidung brachte mit sich, dass ich meine eigenen Textfassungen schreiben musste.

Verständlichkeit trotz Märchenstil

Als ehemaliger Werbetexter, professioneller Schauspieler und ausgebildeter Volksschullehrer verfügte ich zwar über einiges handwerkliche Rüstzeug für diese Aufgabe. Doch auch nach 20 Jahren Erfahrung mit Märchenarbeit war die Herausforderung groß und bedeutete „tief tauchen, um eine goldene Kugel zu heben“. Es sollten ja keine bloßen Kurzfassungen entstehen (wie für das spätere Erstlesealter) oder rein inhaltlich „zensierte“ Versionen, sondern vor allem sprachlich ausreichend verständliche und trotzdem möglichst authentisch klingende „Märchen der Brüder Grimm“. Bei der Erarbeitung dieser Nacherzählungen hielt ich mich an die Rückmeldungen der Kinder in meinen Deutschfördergruppen, die stets begeistert mitmachten und mir immer sofort zeigten, ob etwas schon gelungen oder noch zu unverständlich war.

Bald stellte ich fest, dass sich das erzählerische Präsenz empfiehlt, die wirklich wichtigen Inhalte noch mehr Redundanz vertragen und phonetische Fallen möglichst von Anfang an ausgeräumt sein wollen. In „Rumpelstilzchen“ z. B. dürfen die beiden Protagonisten nicht „Mädchen“ und „Männchen“ genannt werden – das kann beim besten Willen kein Deutschförderkind unterscheiden. Phonetisch bzw. semantisch schwierig sind auch die Berufe der drei Söhne im „Tischlein-Deck-Dich“: Der älteste lernt, wie man Möbel macht, der zweite, wie man Mehl macht, und der dritte, wie man Holzgegenstände macht. Man nennt den Möbelmacher „Schreiner“, obwohl er eigentlich niemals schreiben muss. Zum Mehlmacher sagt man „Müller“, dabei ist er gar nicht für den Müll zuständig. Der Holzdreher heißt „Drechsler“, aber er arbeitet überhaupt nicht mit Dreck. Da ist die Verwirrung natürlich groß.

Auch das inkongruente Genus sorgt für Verständnisprobleme. Bei meinen Märchenfassungen habe ich deshalb eine Ausnahmeregel ausgereizt, die es erlaubt, bei Pronomen das natürliche Geschlecht des Bezugsubstantivs zu bevorzugen,

wenn grammatische und semantische Regeln in Widerspruch zueinander geraten. Schon diese einfache Entsprechung ist ja für Kinder schwierig nachzuvollziehen, die aus ihrer Muttersprache nur ein grammatikalisches Geschlecht kennen. Um unnötige Schwierigkeiten zu vermeiden, habe ich dafür gesorgt, dass das „Rotkäppchen“ das persönliche Fürwort „sie“ bekommt und das „tapferere Schneiderlein“ durchwegs „er“ bleibt. Entsprechend wurden die Pronomen überarbeitet bei „Sterntaler“, „Schneewittchen“, „Dornröschen“ usw. Zu all diesen stilistischen Eingriffen kommen noch zahlreiche dramaturgische Vereinfachungen. Wenn man beim Durchblättern meines Märchenbuchs trotzdem meinen könnte, ich habe an den Originalen „kaum etwas verändert“, wäre das für mich das denkbar größte Kompliment.

Unterstützung beim Erzählen: Bild und Ton

Ich verwende von Beginn an in meinen Deutschgruppen eine Kombination von Fleißbildchen, Malvorlage und Bildkarte: den „Elternzettel“ (Abbildung 1), ungefähr in der Größe A6. Beim Malen können sich die Kinder am Elternzettel orientieren, wenn sie das möchten. Beim Erzählen illustriert der Elternzettel die wichtigsten Wörter. Wer schon fertig ist, darf den Elternzettel ausmalen. Am Ende der Stunde dürfen alle den Zettel mit nach Hause nehmen, der Mama und dem Papa zeigen und ihnen erzählen, was wir heute gemacht haben. Zwar haben namhafte Märchenfachleute gegen Märchenillustrationen triftige Argumente: Die Vorstellungskraft wird mehr gefordert ohne solche Vorgaben, „innere Bilder“ können ungestört entstehen, es bleibt mehr Raum für persönliche Assoziationen. In der Deutschförderung überwiegt jedoch der Vorteil, mit passenden Abbildungen gezielt den erforderlichen Wortschatz zu unterstützen.

Als Beitrag zum Sprachkurs-Informationsabend der Stadt Innsbruck habe ich meine Märchenarbeit am 27.1.2010 erstmals öffentlich präsentiert. Wenig später, am 17.4.2010, durfte ich im Rahmen des Qualifikationslehrgangs „Frühe Sprachförderung“ Auszüge aus meinen Märchenfassungen vorstellen. Daraufhin erhielt ich immer mehr Anfragen von Kolleginnen, weil sich herumsprach, dass meine speziellen Märchenfassungen auch in der großen Kindergartengruppe und in der ersten Schulstufe gelegentlich besser ankommen als „normale“ Märchen. Vor einem Jahr entschloss

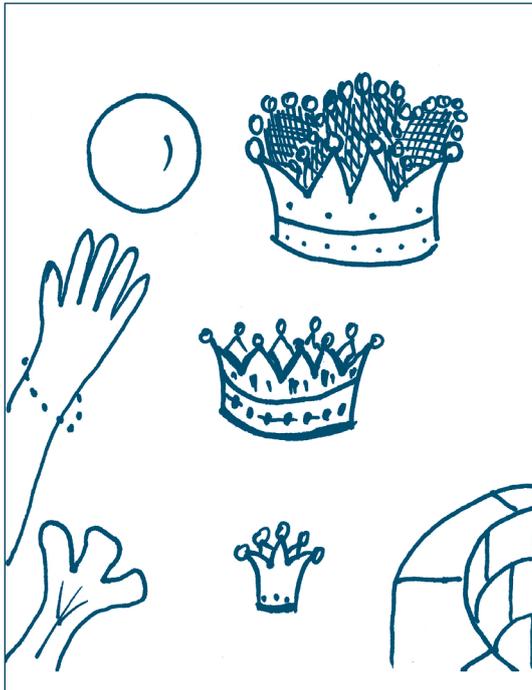


Abbildung 1: Elternzettel



Abbildung 2: Vorzeichnung

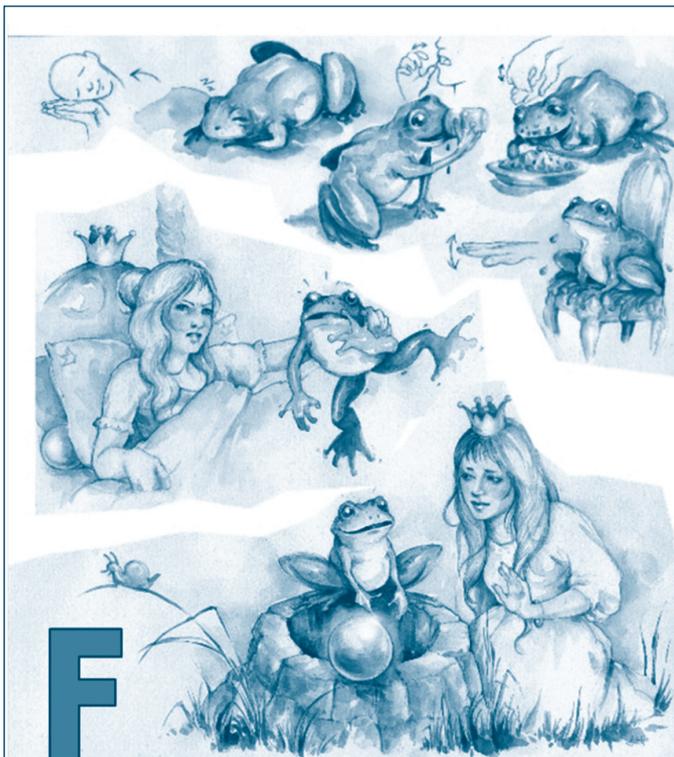


Abbildung 3: Layoutentwurf

FROSKÖNIG

Es war einmal eine Prinzessin, die spielt mit ihrem goldenen Ball. Immer wieder wirft sie ihn in die Luft und fängt ihn wieder auf. Das ist ihr liebstes Spiel. Einmal wirft sie den Ball so weit, dass er davonrollt. Und weil sie ihn nicht mehr fangen kann, fällt der goldene Ball in einen tiefen Brunnen. Die Prinzessin ist traurig und weint. Da fragt aus dem Brunnen jemand: „Warum weinst du?“ – „Weil mir mein Ball in den Brunnen gefallen ist.“, antwortet die Prinzessin und wundert sich: „Wer spricht denn da?“ – „Ich bin's, der Froschkönig“, quakt ein kleiner Frosch unten am Boden des Brunnen. „Ich helfe dir, wenn ich dafür dein Freund sein darf. Ich will auf deinem goldenen Stuhl sitzen, von deinem goldenen Teller essen, aus deinem goldenen Becher trinken und in deinem goldenen Bett schlafen. Wenn du mir das verspricht, hole ich dir den Ball aus dem Brunnen.“ – „Gut, ich verspreche es dir“, sagt die Prinzessin, weil sie denkt, dass es nicht wichtig ist, wenn sie einem Frosch etwas verspricht: „Du darfst auf meinem goldenen Stuhl sitzen, von meinem goldenen Teller essen, aus meinem goldenen Becher trinken und in meinem goldenen Bett schlafen.“ Also taucht der Frosch tief hinunter in den dunklen Brunnen. Er holt den goldenen Ball von ganz weit unten aus dem Wasser und bringt ihn der Prinzessin. Aber als die Prinzessin den Ball wieder hat, läuft sie gleich nach Hause und vergisst den Frosch. Der kann nicht so schnell hinter ihr herhüpfen und bleibt alleine zurück.

Am Abend sitzen im Schloss alle gemeinsam um den Tisch und essen. Da klopft es an die Türe und der Froschkönig kommt herein. Er erinnert die Prinzessin: „Ich habe dir deinen goldenen Ball wiedergebracht und du hast mir dafür versprochen, dass ich auf deinem goldenen Stuhl sitzen darf, von deinem goldenen Teller essen, aus deinem goldenen Becher trinken und in deinem goldenen Bett schlafen.“ Die Prinzessin meint: „Ich habe es dir zwar versprochen, aber du bist doch nur ein hässlicher Frosch und kannst nicht mein Freund sein.“ Da sagt der König: „Versprochen ist versprochen. Was du versprochen hast, sollst du auch halten. Er darf auf deinem goldenen Stuhl sitzen, von deinem goldenen Teller essen, aus deinem goldenen Becher trinken und in deinem goldenen Bett schlafen.“ Also setzt sich der Frosch auf den goldenen Stuhl neben die Prinzessin. Er ist ganz nass, und die Prinzessin beschwert sich: „Er ist so grausig!“ Dann isst der Frosch vom Teller und schmatzt dabei. Die Prinzessin schimpft: „Er ist so unappetitlich!“ Dann trinkt der Frosch aus dem goldenen Becher und schürft sehr laut. Die Prinzessin ruft: „Er ist so eklig!“ Endlich hat der Frosch genug gegessen und sagt: „Ich bin satt. Jetzt möchte ich in deinem Bett schlafen.“

Die Prinzessin trägt den Frosch mit zwei Fingern in ihr Zimmer und setzt ihn dort in eine Ecke. Sie selber legt sich in ihr goldenes Bett, und der Frosch verlangt: „Hebe mich hinauf in dein Bett. Du hast es versprochen!“ Also hebt sie ihn aus seiner Ecke, und dabei muss der Frosch plötzlich rülpsen: „Oorh!“ Das ärgert die Prinzessin so sehr, dass sie den Frosch mit aller Kraft an die Wand wirft. Es macht „Klatsch!“ – Aber an der Wand klebt gar kein Frosch, sondern da steht auf einmal ein Prinz. Und der erklärt: „Ich bin verzaubert worden und musste so lange ein Frosch sein, bis ich von einer Prinzessin erlöst werde.“

Als sich der Prinz bedankt, sieht die Prinzessin, dass er sehr nett ist. Sie werden Freunde. Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.

9

ich mich, die Texte als Märchenbuch zu veröffentlichen, und nun ist es so weit: Ende Juli soll das Buch erscheinen. Aktuelle Informationen über das Buchprojekt finden Sie auf der Webseite „www.easygrimm.at“. Meine Studienkollegin Ju-

lia Pegritz, die sich als Pädagogin auf den Umgang mit Linkshändigkeit spezialisiert hat, ist darüber hinaus unter anderem Theaterwissenschaftlerin und professionelle Musikerin. Sie komponierte für „Easygrimm“ zwei Lieder, die das Märchen-



buch um eine musikalische Herausforderung ergänzen. Die bewährten Elternzettel bildeten den Ausgangspunkt für aufwändige Buchillustrationen, die die wichtigsten Protagonisten, Gegenstände und Orte abbilden sowie Anregungen zur spielerischen Umsetzung des jeweiligen Märchens geben. Nach Möglichkeit schaffen diese Illustrationen zusätzlich eine dramaturgische Konzentration der jeweiligen Geschichte. Mehrere Illustratoren begleiteten mich mit großem Engagement mehr als zwei Dutzend Mal auf dem Weg vom Elternzettel (Abbildung 1) über die Konzeptskizze, die künstlerischen Vorzeichnungen (Abbildung 2), die wundervollen Gemälde und den Layout-Entwurf (Abbildung 3) bis hin zum fertigen Buch.

Das Medium ist die Botschaft

Die vielen großen Buchstaben in „Easygrimm“ erinnern vielleicht auf den ersten Blick an eine Fibel. Diese Zierbuchstaben können jedoch als rein dekorative Elemente bezeichnet werden und haben mit herkömmlichen „Buchstabengeschichten“ nichts zu tun. Sie sollen vielmehr auf plakative Weise den Vorgang des Lesens selbst illustrieren. Auch wenn die Kinder noch nicht selbst lesen,

lohnt es sich, das Lesen bereits in ihr Alltagsleben zu integrieren. Während ihnen aus einem Buch „vorgelesen“ wird, in dem bunte Buchstaben deutlich erkennbare Elemente sind (siehe Abbildung 3), können sie damit beginnen, eine sehr langfristig stabile Lesemotivation aufzubauen. Solche auf das Lesen bezogene, positive Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen ergänzen später eine Lesekompetenz im weiteren Sinne. So wird ein Vermächtnis der Brüder Grimm auch graphisch erfahrbar: *Aus Buchstaben werden Wörter und aus Wörtern werden Geschichten.*

Weiterführende Literatur

- Anderten, Karin: Umgang mit Schicksalsmächten. Olten, 1989.
- Bettelheim, Bruno: Kinder brauchen Märchen. Stuttgart, 1977.
- Dinges, Ottilie (Hrsg.): Märchen in Erziehung und Unterricht. Melsungen, 1986.
- Janning, Jürgen (Hrsg.): Die Welt im Märchen. Kassel, 1984.
- Kaslatter, Franz: Easygrimm. Innsbruck, 2013.
- Rau, Marie Luise: Literacy. Bern, 2007.
- Szonn, Gerhard: Entwicklung und Reife im Märchen. Fellbach-Oeffingen, 1989.

Lernhandeln ist Sprachhandeln

Auf dem Weg zu einem zustimmungsfähigen Kompetenz-begriff

*Ein unwissender Pädagoge
ist ein hölzernes Eisen.¹*

MMMag. Dr. Christoph
Thoma, Pädagogische
Hochschule Tirol

Einleitung

In den Vorgaben grundsätzlicher Kompetenzorientierung schulischen Unterrichtshandelns bündeln sich aktuell und seit einigen Jahren schon die unterrichtsministeriellen, schulamtlichen und hochschulischen Reaktionen auf den einstigen politischen Pisa-Schock. Kompetenzori-

entierung ist in den unzähligen Medialinszenierungen der Bildungsdebatte zum Maßstab einer zeit- und zukunftsgemäßen schulischen Bildung geworden. Wie selbstverständlich gilt: Schulbildung gelingt in dem Maße der Kompetenzausrichtung ihrer Didaktik und Methodik.

Im Folgenden werden zunächst methodische und inhaltliche Defizite, in eins damit Wissenschaftsdefizite dieser gängigen Kompetenz-Rede aufgezeigt. Sodann werden Horizonte einer Bildungspraxis und eines Kompetenzbegriffs erschlossen, denen Lernhandlungen als Sprachhandlungen



gelten, womit evident ist, dass schulisches Lernen in dem Maß scheitert, als dass es irrigen Sprachmodellen (nicht nur, aber auch im Deutschunterricht) folgt.

1. Defizite gängiger Kompetenz-Rede

Schulisches Unterrichtshandeln muss den Normen entsprechen, die ihm in Österreich vom allgemeinen Schul- und Unterrichtsgesetz vorgegeben sind – vorgegeben sind nämlich in Konsequenz eines demokratischen Gemeinwesens und einer der Aufklärung und Säkularisierung erwachsenen (Bildungs-)Kultur, in der der Gestus aufgeklärter Vernunft fortgeschrieben und die Würde des Menschen als Wesen der Freiheit zum Leitbegriff erhoben wird. Diese Demokratie- und Freiheitspraxis ist normstiftend der ihr eingeordneten Bildungspraxis – die Norm nämlich stiftend, Schüler/innen einzuüben in vernünftiges Handeln, selbstständige Lebensführung und umfassende Berufs- bzw. Bildungsverantwortung.

1.1 Kompetenz – Keine psychische Disposition

Ein solches bildungskulturelles Leittheorem schulischer Unterrichtspraxis behauptet und aktiviert einen Akt ‚vernunft‘-generierter, einen Akt ‚autonomer‘ Gestalt, im Kontext also auch des Lernens und Lehrens einen Akt der ‚Selbstgesetzgebung‘. Dementgegen gibt die Kompetenz-Rede des österreichischen BMUKK ‚Kompetenzen‘ zu verstehen als ‚psychische Dispositionen des Menschen als Ergebnis erfolgreicher Lernprozesse‘². Das BMUKK richtet also den Diskurs zur Installation bestmöglich geeigneter wortgebundener Lernprozesses wie selbstverständlich aus am Theorem der ‚Psyche‘. Damit ist die Ausbildung einer Begrifflichkeit und Erkenntnisgrammatik präeterminiert, die den Grundgestus jener aufgeklärt-säkularisierten Vernunft unterschreitet. Missachtet wird von derartiger Kompetenz-Rede nämlich, dass ein als Akt der Vernunft ergehendes Lernen, dass also ein ‚Lernen in Selbstsetzung‘ eine entscheidende Korrektur einträgt in derartige psychologische oder in die vielen anderen Lerntheorien, die im realen schulischen Lerngeschehen wirkmächtig sind. Kurz: Eine Psychologisierung und Pädagogisierung des Lernens ist mitnichten das, wofür sie sich ausgibt – sie ist keineswegs selbstverständlich. Denn das Theorem der Psyche kommt unterhalb, einer als Referenzobjekt installierten vernunftfreien, einer die Selbstbestimmung als Selbstgesetzgebung praktizierenden

Diskursgrammatik zu Stehen – die ‚Psyche‘ wird durch die Diskursgrammatik von ‚Vernunft‘ und ‚Geist‘ begrifflich eingeholt bzw. integriert. Sobald und indem gängige Kompetenzrede jedoch im Reich der Psychologie sich nur aufhält, kann sie ihr Sprechen von Freiheit, Selbstbestimmung und Bildung nur in diesem Reich und als dieses Reich in Geltung setzen. Ebendort aber verfehlt sie die Diskursgrammatik von Freiheit und Selbstbestimmung. Denn der wissenschaftstheoretisch indizierbare empirisch-quantitative Theoriekontext von Psychologie und Pädagogik klammert (methodisch, also in seinem wissenschaftlichen Formalobjekt) Freiheit und Selbstbestimmung definitorisch aus, alle psychologische oder soziologische Wissenschaftlichkeit hängt am Tropf der galileischen Infusion mathematisch-objektivistischer Lebens- und Sinnabschneidung. Weder die der Psychologie und Pädagogik zugänglichen Aspekte der Psyche noch natürlich auch die biologische Natur des Menschen können hinreichende Begriffsbestimmungen einer als Selbstgesetzgebung gefassten Freiheit sein. Ort einer solchen Freiheit vielmehr, der Ort damit auch einer der Freiheit verpflichteten (sic!) Unterrichtsarbeit liegt in dem, was in der Geschichte abendländischen Denkens als Vernunft, als Geist, durchaus auch, in platonischer und aristotelischer Tradition, als ‚geistige Seele/Psyche‘ installiert ist. Dieser Ort wird von gegenständlicher lerntheoretischer Diskursgrammatik, wird in vorliegendem Text als prozessual-dialektisches Zentraltheoreme eingebracht. Erschließungs- und Begriffshorizonte freilich, die den Akteuren gegenwärtiger Kompetenzrede vollständig fremd sein dürften, aufgrund nämlich (kultur-)geschichtlicher und philosophiesystematischer Unkenntnis.

Wie anders dagegen wäre es, gesellschaftliches Kultur- und Bildungshandeln im Duktus von Vernunft, als Praxis von Geist und Leben zu installieren, und zwar auch und gerade im schulischen Lerngeschehen, das sich doch deklariert als Hort einer Erziehung zu freivernünftiger, selbstbestimmter Kultur-, Gesellschafts- und Lebenspraxis? Solches hätte zu geschehen, in der Maßgabe nämlich jener Wegmarken, die einst – in Fortschreibung der platonischen Quelle abendländischen Denkens überhaupt – wirkmächtig zu werden begannen mit Descartes, die dann ihre Fortsetzung fanden mit Kant und Hegel, die darauf ihre Erneuerung, ihre Reformulierung gegenwärtigten mit Husserl und Heidegger, auch mit Wittgenstein: Dass nämlich die ‚primis fundamentis‘³ dass das ‚fundamentum inconcussum‘

menschlicher Selbst- und Weltvergewisserung kein gegenständliches, sondern ein als Denken agierendes, dabei selbstbezügliches (und daher freiheitsfähiges) Fundament ist, dasjenige nämlich eines als ‚cogito [ergo] sum‘ aussagbaren ursprünglich-apriorischen Selbstbewusstseins als der Möglichkeitsbedingung jedes sekundären, jedes Gegenstandsbewusstseins (zu lernen bei Descartes); dass alles Erkennen und Tun des Menschen, ja dass der Mensch als Mensch selbst verortet ist als Abgründigkeit einer dem Cogito-Sum erwachsenden Freiheit, die den Menschen als Menschen agieren lässt als unhintergehbare Selbstgesetzgebung („Autonomie“), die ihn mithin auf keine ihm externe, auf keine mit der Freiheit selbst nicht identische Referenzgröße mehr bezogen sein lässt (zu lernen bei Kant); dass die Phänomenologie die Subjekt-Einseitigkeiten und Erfahrungsdualitäten dieser kantischen Konzeption überwindet, indem sie in „denkende[r] Betrachtung der Gegenstände“⁴ zu kennzeichnen vermag eine Dialektik von Erfahrung und (Selbst-)Bewusstsein so,⁵ dass menschliches Dasein (schlechthin) in der Weise der Erfahrung ist, mithin jede Änderung von („subjektiv“) Verstehen (jede Änderung des Bewusstseinszustandes) gleichursprünglich (!) ist eine Änderung von („objektiver“) Erfahrung und jede Änderung von Erfahrung gleichursprünglich eine Änderung von Verstehen (zu lernen bei Hegel);⁷ dass die phänomenologische Reduktion das Theorem eines gleichsam bauklötchenhaft vorgestellten kontingenten Beieinanders von Welt (Gegenstand / Erfahrung) und Subjektivität (Sprache / Bewusstsein) ersetzt durch das Theorem von deren wechselseitiger Unvorgänglichkeit, von deren Realidentität (zu lernen bei Husserl); dass daher die gängige, dass die am Quantifizierungs- und Exaktheitsideal der Mathematik orientierte Wissenschafts-, Bildungs- und Kulturpraxis eine nichtdenkende, eine blinde Praxis ist und daher nur blinde Schulpraxis generieren kann (zu lernen bei Heidegger);⁸ dass schließlich sprachliches Lernhandeln Welthandeln und -konstitution ist (zu lernen bei Wittgenstein).

All dies wird übergangen, nichts von dem ist den Studierstuben der Schulämter und Lehrerausbildungsorganisationen wirkmächtig präsent. Hingegen allgegenwärtig ist dort das Leben im Hamsterrad psychologisch-pädagogisch-didaktischer Aktivitäten, zur Selbstverständlichkeit ist derartiges Leben den Belangen schulischer Bildung geworden. Zu einem Zwang, der das schulische Leben in seine Fesseln schlägt.

1.2. Kompetenz – kein Problemlösen

Wird hingegen in Abgrenzung von jener im BMUKK praktizierten Wortverwendung ‚Kompetenz‘ mit F.M. Weinert bestimmt als ‚die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen [...] Fähigkeiten, um die Problemlösungen [...] erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können‘,⁹ so sind die soeben kritisierten Reduktionismen nur vordergründig verlassen: ‚Kompetenzen‘ sind hier zwar nicht mehr reduziert auf ‚psychische Dispositionen‘, jedoch werden als solche, werden als ‚Kompetenzen‘ nur gegenständlich gesetzt entweder ‚bestimmte Probleme‘ oder aber ‚(motivationale, volitionale und soziale) Bereitschaften und Fähigkeiten zur Problemlösung‘. Wer aber gibt, so ist zu fragen, ‚Probleme‘ vor, wer sagt uns, was (uns) problematisch ist und was nicht? Und, grundsätzlich: Gilt der schulische Bildungsauftrag ausschließlich Problemen bzw. Problemlösungen? Bietet gar das Leben nur Probleme – und sonst nichts? Handelt der Mensch nur bei Problemen – und sonst nicht? Ist die menschliche Kulturleistung überhaupt nur Problemlösungsleistung – und sonst nichts? Leicht zu sehen: Die gängige Rede von Kompetenz installiert hochproblematische und in jedem Fall rechtfertigungspflichtige Vorentscheidungen – und sie trifft Vorentscheidungen, die innerhalb eines Diskurses, der in o.a. Weise aufgeklärt-vernünftiger Tradition verpflichtet ist, nicht gerechtfertigt werden können. Innerhalb einer rationalen Evidenz und Werthaltung zumal, die zum ureigensten Kern (christlich-)abendländischer, auch kantianisch-aufgeklärter Traditionen gehörten – dass nämlich das Humane nicht reduziert werden kann auf Leistungserbringung, dass die Würde des Menschen prinzipiell unverfügbar ist, dass menschliches Tun als menschliches Tun das Tun einer unhintergehbaren Freiheit ist.¹⁰

1.3. Kompetenz – Methode statt Beliebigkeit

Ein verständigungsorientierter Diskurs und in weiterer Folge eine zustimmungsfähige Praxis normativer Kompetenzrede schulamtlicher und pädagogisch-didaktischer Verlautbarungen ist blockiert schon dadurch, dass keine vernünftig zustimmungsfähige, dass nämlich keine zumindest (i) methodisch hinreichend entwickelte und (ii) wahrheitswertig definitiv gesetzte Einführung vorliegt in das, was als ‚Kompetenz‘ verstanden werden soll. Weder am Ursprung, an den Quellenorten universitärer, hochschulischer oder ministe-



riell-schulamtllicher Kompetenz-Rede, noch in deren Zielgebieten, in den Schulen, liegt eine derartige Einführung vor oder kann sie aus schulamtlicher oder pädagogisch-didaktischer Kompetenzrede rekonstruiert werden.

Ein Beispiel hierfür ist das 2012 erschienene „Handbuch kompetenzorientierter Unterricht“.¹¹ Zentral am Begriff der Kompetenz sei, so heißt es dort, „dass er das Handeln-Können und sich im Alltag und in einer Wissensgesellschaft Bewähren-Können als Bildungsziel betont“;¹² es werden dann noch genannt mehrere Umschreibungen, Einschränkungen und Folgerungen für die Schulpraxis – aber nichts, was nur im Entferntesten der rudimentären Möglichkeitsbedingung zustimmungsfähiger Verständigungshandlungen, kurz: was der Angabe von Prädikatorenregeln entspreche.

Dass zudem im Rahmen kompetenzorientierter Schulbildung der „bisher im Vordergrund stehende ‚Stoff‘ [...] nur ein Medium, nicht das Ziel des Unterrichts“¹³ sein soll, ist dann die exakte Verkehrung der skizzierten aufgeklärt-vernünftigen Bildungsvermittlung und Wirklichkeitskonstitution. Der Mensch ist frei und eben darin Mensch, dass er sich zuzuwenden vermag unverzwecklichten Wissens- und Handlungsgehalten. Nicht darf die Domestikation alles Seienden einschließlich des Menschen zu einem Mittel herrschaftlicher Vernunft zum bildungskulturellen, zum dann nämlich barbarischen Leittheorem erhoben werden.

2. Horizonte verständigungsorientierter Kompetenzpraxis

2.1. Der Zirkel des Verstehens

Als zeichen- bzw. wortgebundenes Handeln will menschliches Sprechen im Allgemeinen und will lehrendes, will unterrichtendes Sprechen im Besonderen verstanden, also richtig verstanden werden. Dabei ist jenes Sprechen, sind Handlungen des Lehrens und Unterrichtens anspruchlich klar und distinkt, anspruchlich wahrheitsdefinit und exakt: Lehrhandlungen sind Unterscheidungshandlungen. Einer bloßen – zumal methodisch weder eingeführten noch gesicherten – „Interpretation“, einer bloßen „Deutung“ verwehren sie sich. Selbige nämlich, als grammatikalische Leitgesti vorgeblicher Lehr- und Verständigungspraxis installiert, würden Lehren und Lernen verunmöglichen: Sei es in Mathematik („Zwei plus drei ist fünf“ gibt etwas anderes zu verstehen als

„Zwei mal drei ist sechs“, aber auch als „Zwei plus drei ist vielleicht fünf“) oder in Deutsch, sei es in den anderen Unterrichtsgegenständen technischer oder geschichtlich-hermeneutischer Vernunft. Lautes Denken gibt, verständigungsorientiert vorgebracht, zu verstehen und verlangt, verstanden zu werden, unterwirft sich damit der Qualifikation des Wahren und Falschen bzw., im Falle einer Handlungsaufforderung, des Erfüllbaren und Unerfüllbaren.

Wortgebundenes Lehren und Lernen konstituiert sich stets als Praxis einer je spezifischen Lebens- und Sprachwelt. Viele alltägliche Verstehensleistungen – etwa des Obsthändlers, bei dem ich drei Äpfel kaufen möchte – können aufgrund übereinstimmender lebensweltlicher und -zeitlicher Verortung unmittelbar und hinreichend exakt überprüft werden, je nachdem nämlich, ob mir, besagte Szene fortschreibend, der Obsthändler drei Äpfel (wahr/erfüllt) oder zwei Birnen (falsch/unerfüllt) überreicht. Jede abstraktere, soll heißen: Jede zeichenhaft bzw. sprachlich verbleibende Verstehensleistung hingegen entzieht sich einem derartigen Kontrollverfahren gegenwärtigen lebensweltlichen Sprechens und Weltgestaltens.¹⁴ Schulische Verstehensleistungen gehören fast ausschließlich zu diesen abstrakten, zu den zeichenhaft verbleibenden Sprachhandlungen. Die Handhabung dieser abstrakten Zeichen, das Vertrautsein mit ihnen zu überprüfen, geschieht in der Schule als (mündliche oder schriftliche) Mitarbeit- und Leistungskontrolle. Eine Form der Überprüfung aber, die einseitig ist, die nämlich die Ursache gescheiterter Verständigungs- bzw. Lernleistung ausschließlich beim Lernenden zu finden vermag. Und eine Form der Überprüfung, die nachträglich nach dem Gelernten fragt, die also nicht Bestandteil selbst des Lernprozesses ist, nicht zur Grammatik des Lernens als Lernen gehört. Eine Überprüfung der Lehr- und Lernpraxis daher, die scheitert. Von diesem typisch schulischen Kontrollverfahren muss in der Entwicklung einer konsistenten schulischen Lerntheorie zunächst also abgesehen werden. Es muss stattdessen gezeigt werden, was in einer ausschließlich wort- und also zeichenbasierenden Verständigungshandlung an die Stelle treten kann des (ja lediglich alltagstauglichen, etwa beim Obsthändler angesiedelten) direkt-gegenständlichen, des außersprachlichen Kontrollverfahrens. Es muss also ein Kontrollverfahren angezeigt und installiert werden, das als zeichenhafte Überprüfung und Festsetzung von Zeichenverwendungen arbeitet. Und dies gilt für sämtliche Zeichenhand-

lungen, die sich einer situativen unmittelbaren Kontrolle entziehen, erst Recht aber für all jene Zeichenhandlungen, die im Kontext von Lehren und Lernen angesiedelt sind: Durch Verwendung sprachlicher Ausdrücke wird die Verwendung, werden die Regeln sprachlicher Ausdrücke gelernt, und zwar in Anerkennung der prinzipiell zirkulär-redundanten Gestalt zeichen- bzw. wortgebundener Verstehensleistung – dass dieses Verstehen nämlich zu seiner Voraussetzung hat das Gesichertsein (also den sicheren Zeichengebrauch) des von ihm doch erst noch zu Sichernden (also des Zeichengebrauchs). Diese zirkuläre Redundanz konstruktiv zu nutzen als methodische Absicherung jeden und daher auch des schulischen Textgebrauchs geschieht als eine in hermeneutischer Spiralbewegung ablaufende Rekonstruktionsleistung.

Im vorliegenden Artikel ist nicht der Raum, die einzelnen Gehalte und Schritte eines solchen zeichenhaften Überprüfungs- bzw. Lernverfahren von Zeichenverwendungshandlungen zu generierenden bzw. darzulegen. Diese können hier nur skizziert, die entsprechenden (Sprach-)Horizonte nur angezeigt und ein zustimmungsfähiger Begriff von Kompetenz nur unausgeführt angezeigt werden.

2.2. Schule und Text

Sprachliche Verständigungshandlungen, egal ob als aktuelle Rede oder als Handhabung von Schriftzeichen (Lesen) auftretend, werden im vorliegenden Artikel vereinfachend als Texthandlungen verstanden.¹⁵ Diese sprachlichen, mithin: Texthandlungen haben ihren Zweck darin, (i) einander (ii) etwas als etwas (iii) zu verstehen zu geben. ‚Texte‘, also als ‚Rede‘ oder als ‚Schriftzeichen‘ auftretend, werden im Unterrichtsgeschehen eingesetzt zum Zwecke einer besonderen Form der Verständigung, zum Zweck nämlich, in einer bestimmten Hinsicht dort ein Verstehen zu generieren, wo vorher nicht oder nur unzureichend verstanden wurde. Der Adressat unterrichtlicher Texte soll lernen – soll lernen, eine Handlung auszuführen, ein sprachliches Zeichen richtig zu verwenden, mit Zahlzeichen zu hantieren etc, kurz: soll sich auf etwas [besser] verstehen.¹⁶ Da und insofern diese unterrichtlichen Texte vermitteln wollen dasjenige, was richtig ist und wahr, sind sie rückgebunden an, (i) methodisch gesicherte und (ii) richtige Unterscheidungen‘, mithin an ‚Wissenschaften‘. Unterrichtliches Handeln ist rück- und eingebunden der Wissenschaftspraxis, darin aber agieren Unterrichtende

(Lehrkräfte‘) gleichsam als „Schmarotzer der harten Arbeit, die forschende Wissenschaftler leisten“.¹⁷

Indem also schulische Lehre abzielt auf die Fähigkeit, Texte zu verstehen,¹⁸ müssen die dargebotenen Texte an ihnen selbst prinzipiell verständlich sein. Insofern sie dies im tatsächlichen Schulgeschehen nicht tun, differenziert sich die angestrebte Text- bzw. Lesefähigkeit der Schüler in zwei unterschiedliche Teilfertigkeiten: Die Schüler/innen unterscheiden (i) einen prinzipiell verständlichen von einem prinzipiell unverständlichen Text und (ii) verstehen einen prinzipiell verständlichen Text tatsächlich. Eingebettet ist die Darbringung eines Unterrichtstextes jedoch immer in eine soziale Gesprächssituation (‚schulischer Unterricht‘), die auf ein Lehrgeschehen ausgerichtet ist und daher lebt von der vorgängigen Zustimmung, vom Vertrauen der Schüler/innen, tatsächlich wahre Sachverhalte und richtige Handlungen gelehrt zu bekommen. M.a.W.: Das transzendente Ideal einer (universalen) Kommunikations- und Verständigungsgemeinschaft so, wie es in der Tradition H.-G. Gadamer und J. Habermas (‚Transzendentalpragmatik‘) als Voraussetzung jeder tatsächlich verständigungsorientierten Gesprächsführung angezeigt wird, ist im schulischen Kontext verschärft zu einer Bringschuld der Unterrichtenden, (i) tatsächlich prinzipiell verständlich und darin (ii) mit gutem Willen und (iii) fachlichem Wissen handelnd zu sein (was selbstverständlich nicht gleichbedeutend ist damit, tatsächlich verstanden zu werden, stehen dem Verstehen doch etwaige Hindernis entgegen, Eigenarten und Defizite der Schüler/innen). Unterrichtende befinden sich im Rahmen der Schule (fast) immer in der Rolle des Experten,¹⁹ und zwar sowohl des inhaltlichfachlichen Experten als auch desjenigen, der geleitet ist vom guten Willen, vom Willen nämlich und der Fähigkeit zum Verständigungshandeln. Beides voraussetzen haben Schüler ein unbedingtes Recht, diese Voraussetzungen nicht zu erfüllen, zerstört das Schul- und Unterrichtsgeschehen, macht Lernen (weitgehend) unmöglich.²⁰

2.3. Sprache und Welt

Was leistet Sprache? Häufig wird, zumal im schulischen Deutschunterricht, sprachliche Kompetenz so vermittelt, als wäre Sprache ein (lautliches oder schriftliches) Mittel, Sachen, Gegenstände, Dinge, aber auch Gefühle etc., kurz: beliebige Seiende zu benennen. Ein Bild vom Wesen der menschlichen Sprache, demnach jedes Wort eine



ihm zugeordnete Bedeutung hat und demnach diese Bedeutung der Gegenstand ist, für den dieses Wort steht.²¹ Diesem Bild von Sprache, dieser Meinung über das, was Sprache ist und wie sie funktioniert, folgt seinerseits einem vorausgesetzten grundsätzlichen Bild von der Welt, von der Wirklichkeit, von all dem, was ist – folgt einem Erst- und Ursprungsbild von Welt:²² Auf der einen Seite stehen die Dinge, steht die „Wirklichkeit“, auf der anderen Seite das Denken, die „Sprache“ – und richtig (also wahr) zu sprechen heißt, auf die Wirklichkeit die richtigen Sprachelemente anzuwenden. Hier ist nicht der Platz, die grundsätzlichen Unzulänglichkeiten und Aporien zu erläutern, in die uns ein derartiges Sprach- und Weltverständnis, ein derartiger Lebensbegriff führte. Thesenartig soll vielmehr nur entwickelt werden ein Begriff von Sprache, der diesen Aporien und in eins damit den Defiziten der gängigen (psychologischen) Kompetenz- und Lernbegriffe widerstreitet, hierin aufgreifend den mit Ludwig Wittgenstein gesetzten (normalsprachlichen) ‚linguisticturn‘.²³

2.3.1. *Unsere Welt ist uns immer schon durch unsere Sprache gegliedert (erschlossen).*

Wir benennen, was uns begegnet und uns begegnet, was wir benennen. Wir orientieren uns in der Welt und wir konstituieren unsere Welt. In der alltäglichen Welt können wir uns zurechtfinden, da und insofern wir sie in ihrer Regelmäßigkeit vorfinden: Gewisse Dinge kommen immer wieder vor und begegnen uns daher („immer schon“) als Anwendungsfall, als Aktualisierung einer (uns bekannten) Regel, sie begegnen uns als Exemplare dessen, was uns schon bekannt ist (sprachphilosophisch gesprochen: Sie begegnen uns als Instantiierungen eines Begriffs). Daher benennen wir auch Dinge, denen wir erstmalig begegnen: Als Schüler/innen einer neuen „Schule“ suchen wir, obwohl sie uns unbekannt ist und wir sie das erste Mal betreten, das „Klassenzimmer“ auf und fürchten wir den „Direktor“, aber streiten uns mit den „Mitschülern“ und suchen die „Lehrer“ zu verstehen, kurz: Weil wir schon viele Male in vielen Schulen waren, ist uns vertraut, was Schule ist, können wir uns in ihr orientieren. Darin ist uns vertraut, wie das Wort „Schule“ verwendet wird, welche Sachen und Personen zu einer Schule gehören. Diese werden daher von uns sprachlich handelnd unterschieden von anderen Sachen und Personen.

Die Welt besteht also nicht aus Gegenständen (oder gar vulgärkantischen „Dingen an sich“), die

zudem erst nachträglich durch den Menschen benannt werden könnten oder gar müssten. Vielmehr grenzen wir Gegenstände (sprachlich) aus, weil und indem wir in der Welt sind.

2.3.2. *Zwischen Welt und Sprache besteht keine Beziehung*

Indem die Welt also schon immer sprachlich erschlossen ist und wir in der Welt sind und unser sprachliches Handeln prinzipiell Gegenständen in der Welt gilt, ist es sinnlos und missverständlich, um nicht zu sagen: ist es der Schulung vernünftigen Denkens abträglich, von einer Beziehung zu sprechen, die zwischen der Welt und der Sprache bzw. den Gedanken bestünde. Abträglich daher auch, eine solche (unterstellte) Beziehung als den Horizont schulischer Sprachvermittlung in Geltung zu setzen. Beide vielmehr, „Welt“ und „Sprache“, zeigen nur verschiedene Perspektiven an, die innerhalb der Sprache und in der Befolgung des von Sprache Gewiesenen aus jener ursprünglichen Identität getätigt werden, diese Identität darin also nie verlassen. Damit ist Sprachhandeln immer und zugleich Welt-handeln – eine nachträgliche Ausrichtung dann dieses (sprachlich) Gelernten an eine hierzu separate Handlungswelt ist also nicht möglich, und zwar einfach deshalb nicht, weil Sprachhandeln die Welt niemals verlassen hat noch verlassen, mithin auch nicht in Bezug gesetzt werden kann zu ihr.

Zudem kann aufgrund dieser Identität niemals ein archimedischer Standpunkt, eine (verdinglichte) Bastion exklusiver, ein für alle Mal gesicherter Welt- bzw. Wirklichkeitszugänge eingenommen werden. Selbige anzustreben bzw. zu erklimmen werden dennoch viele Menschen (und die meisten Pädagogen) nicht müde. Hingegen ist es doch genau dieses, keinem Zugang, keiner Perspektive je verpflichtet sein zu können, aus der bzw. in der wir die Welt und uns in ihr gliedern und wahrnehmen, was die philosophische (und theologische) Tradition als ‚Person‘ prädiziert: Der ‚Blick von nirgendwo‘ (‚View from Nowhere‘) ist signum des Menschen als Menschen, Begriff seiner Freiheit, sein Adelstitel.²⁴ Findet hingegen schulisches Sprachlernen in der Horizontgabe einer Welt-Sprach-Beziehung als einer Dualität, in Verkenning jener ursprünglichen Identität also statt, droht Verdummung und Barbarei, zumindest aber das Unvermögen, einen lesenden, nämlich rezeptivproduktiven Zugang zu Texten zu nehmen.

2.3.3. Unsere Welt hat sich unserer (grenzunscharfen) Erschließung schon immer angeboten

Sprachliches Handeln folgt vorfindlichen Abgrenzungen (der „Welt“), gleichursprünglich setzt es diese Abgrenzungen. Weder ein erkenntnistheoretischer Realismus (als Folge einer Vorordnung eines Welt- gegenüber einem Sprachhaften) noch ein erkenntnistheoretischer Idealismus (als Folge einer Vorordnung eines Sprach- gegenüber einem Welthaften) ist zustimmungsfähig, beide entbehren eines Sinns. Beide resultieren aus einer Verführung, aus einer Erkrankung des Denkens. Schulbildung und Textschulung scheinen inzwischen, frei nach L. Wittgenstein, aufgrund unbedarfter Fortschreibung überholter Sprachmodelle und einer diesen entspringenden (impliziten) Ontologie zu Orten höchster Ansteckungsgefahr.

In der Alltags- nicht anders als in der Wissenschaftssprache sind es die Unterschiede der uns begegnenden Dinge, die sie uns von anderen Dingen unterscheiden lassen, die uns also die Welt eine gegliederte Welt sein lassen. Dass „Schnee“ unserem Gesprächspartner etwas anderes zu verstehen gibt als „Regen“, wissen wir und setzen wir voraus, seine Bestätigung findet dieses unser Wissen aber erst durch die Handlungen, die unser Gesprächspartner mit ihnen verbindet (indem nämlich entweder seine Winterjacke anzieht oder einen Regenschirm mitnimmt).

Mit unter bedarf es einer zusätzlichen gemeinsamen Klärung zwischen Gesprächspartnern, um eine im Sprechen angezielte Verständigung auch tatsächlich zu erreichen. Eine solche Klärung geschieht exemplarisch, d.h. durch Anführung von Beispielen und Gegenbeispielen und in Verbindung mit hinweisender Gestik für den zu klärenden Wortgebrauch. Und sie geschieht empraktisch, also im Vollzug des Handelns und Miteinanderlebens. „Bring bitte eine Orange mit“ ist eine Aufforderung, der ich leicht nachkommen kann, wenn am Büfett nur Dinge liegen, die ich als „Orangen“, „Äpfel“ und „Bananen“ kenne. Sollten dort aber zusätzlich Dinge liegen, von denen ich weiß oder von denen ich ahne, dass man sie auch als „Apfelsinen“, „Clementinen“ und „Mandarinen“ benennt, lohnt sich vielleicht eine Rückfrage, um meinen Gesprächs- und Tischpartner nicht zu enttäuschen.

Diese Unschärfe von Welt und sprachlicher Weltgliederung ist besonders groß bei Wörtern, die menschliches Verhalten zu verstehen geben oder gar deuten sollen. Denn hier drängt die Welt von sich aus sozusagen weniger auf sprachliche Gliederung. Das gilt bei Wörtern wie „Zuneigung“, „Freundschaft“, „Liebe“ etc., noch

mehr natürlich bei weltanschaulich-religiösen Worten wie „Gott“.

2.4. Welt und Wirklichkeit

Philosophie als Sprachphilosophie und -kritik macht die uneinholbare Vorgängigkeit von Reden und Sprache thematisch: Sie reflektiert darauf, dass jedes Reden einerseits das konstitutive Appellationsmoment prinzipieller Verstehbarkeit enthält und – entweder im Modus von Wahrheit oder aber von Erfüllbarkeit – Wirklichkeitsgeltung beansprucht, dabei aber andererseits ‚immer schon‘ ein Verstehen und Gelten, eben: Sprache voraussetzt. Sprachphilosophie versucht hier, den Verstehens- und Geltungsaspekt von Sprache als Systematisierungsleistung zu begreifen. Sie kann dabei zunächst offen lassen, ob bzw. inwiefern über die Systematisierungsleistung sprachgebundenen Denken hinaus Denken (Systematisierung) führt zu einem Anderes-als-Denken, zu einem Systematisierten. Offen bleiben kann hier also die ontologische Frage, ob Systematisierungsleistung („Denken“) Zugang zu stiften vermag zu einem Systematisierten, zu einer Wirklichkeit, die selbst nicht mehr System ist. Die „Grenzen meiner Sprache“²⁵ müssen mithin nicht in dem Sinne „die Grenzen meiner Welt“²⁶ sein, dass der Mensch lediglich System und Ordnung, nicht aber (ontologische) Wirklichkeit in System und Ordnung sein kann.

2.5. Was meint Kompetenz?

Zusammenfassend gilt also: In Explikation der (i) unerlässlichen Verankerung der Lern-, Bildungs- und Kompetenztheorien in der philosophischen Begriffsarbeit „von Platon bis Wittgenstein“ und in Entsprechung einer sich hieraus ergebenden (ii) korrelationsdidaktischen Grundausrichtung schulischer Unterrichtsarbeit muss (iii) ein Verfahren hermeneutisch-rekonstruierender Textrezeption installiert werden, das (iv) bereits als solches die im schulischen Unterricht zu vermittelnden ‚Kompetenzen‘ gegenständlich setzt. Damit soll ‚Kompetenz‘ verstanden werden als die ‚Befähigung von Schüler/innen, sich auf der Basis von Wissensinhalten und Fähigkeiten selbstständig sämtlichen Aspekten des Lebens zuzuwenden und jeden einzelnen dieser Aspekte zu entwickeln und zu gestalten, und zwar im Geschehen, in der Entwicklung und in der Gestaltung jener (Fach- und Allgemein-)Sprache, über die er/sie je schon verfügt.‘

Fußnoten

¹Henry, 1994, S. 337.



²Vgl. www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml (09.09.2010)

³Descartes, 1986, S. 17f.

⁴Hegel, 1992, S. 40; vgl. auch ebd., S. 51.

⁵„Diese dialektische Bewegung, welche das Bewusstsein an ihm selbst ist, sowohl an seinem Wissen als auch in seinem Gegenstande ausübt, insofern ihm der neue, wahre Gegenstand daraus entspringt, ist eigentlich dasjenige, was Erfahrung genannt wird“ (Hegel, 1986, S. 78; vgl. ebd., 38f; zum Gesamten vgl. Margreiter, 1997, S. 313-320).
⁶Hier und überhaupt auf einem eigentlich selbstverständlichen philosophischen Begriffsniveau sind Unterscheidungen wie „subjektiv“ und „objektiv“ freilich nicht mehr bedeutungsdistinkt verwendbar – sie gehören zu den scheinbar unaustilgbaren Schmutzwörtern bildungsbürgerlicher Philosophie bzw. Weltanschauung: Gegenständlichkeit, die einem erkennenden Subjekt in der Weise nachträglich zu vermittelnder (und daher eben nur „subjektiv“ zu vermittelnder) Äußerlichkeit gegenübersteht, ist seit der cartesianischen und kantischen Subjekt- bzw. Bewusstseinsphilosophie, zumal dann seit der mit Hegel einsetzenden phänomenologischen Tradition philosophisch obsolet. Wer dennoch an dieser Unterscheidung festhalten will, lädt sich eine Argumentationslast auf, die – zumal im lediglich bildungsbürgerlichen Kontext – kaum zu schultern sein dürfte.

⁷Oder auch: „Das Bewusstsein ist die subjektive, unmittelbare Seite des ‚Geistes‘ und dabei unmittelbarer Ausdruck von Erfahrung“ (Margreiter, 1997, S. 315; Hervorhebung C.T.).

⁸Martin Heidegger spricht daher vom Nicht-Denken aller (positiven) Wissenschaftlichkeit (vgl. Heidegger, 1997, S. 57).

⁹Vgl. Fachinspektoren/innen – Arbeitsgruppe, 2011, 3.1.

¹⁰Insofern diese Unhintergebarkeit, insofern also diese der menschlichen Freiheit nicht mehr selbst zur Wahl stehende Freiheit als ‚reine‘ Freiheit gegenständlich sein mag, ist mit ihr doch nicht zwangsläufig installiert das (absolut-)idealistische Theorienkonzept einer rein-absoluten, vielmehr kann mit ihm auch installiert sein das Theorienkonzept einer rein- phänomenologisch-hermeneutischen Vernunft. J.-P. Sartre weitet so den Autonomiegedanken Kants existenzphilosophisch aus: Nicht nur die Vernunft hat zur Selbstorientierung keine Wahl, sondern der einzelne Mensch auch dazu nicht, frei zu sein. In der Sprache Sartres – „ich bin verurteilt, frei zu sein“ (Sartre, 1993, S. 764).

¹¹Vgl. Paechter u.a. (Hrsg.) 2012.

¹²Paechter / Stock / Schmölzer-Eibinger / Slepcevic-Zach / Weirer, 2012, S. 9.

¹³Fachinspektoren/innen – Arbeitsgruppe, 2011, 3.1.

¹⁴Das gängige Kontrollverfahren im Bereich positiver Natur- und Sozialwissenschaftlichkeit ist das Experiment, dessen Aussagekraft im Rahmen der künstlichen Versuchsbedingungen eindeutig ist, im Rahmen darüber hinausgehender Ansprüche aber in gleichsam babylonisches Sprachgewirr führt: Wie sollte experimentell oder positivistisch verfahrenende Wissenschaftlichkeit zeichengebundenes Sprechen und Verstehen verstehen können?

¹⁵Mithin verzichten wir auf die anderenorts durchaus sinnvolle Differenzierung zwischen (aktuell gesprochener) Rede einerseits und dem Lesen als einer Aktualisierung von Marken zu sprachlichen Zeichen.

¹⁶Vgl. hierzu Heidegger, SuZ.

¹⁷Tetens, 2006, S. 15 (Hervorhebung C.T.).

¹⁸In PISA-Deutsch: Vorausgesetzt und zugleich angestrebt als höchst mögliche Lesekompetenz wird das „detaillierte Verständnis komplexer Texte und die flexible Nutzung unvertrauter, komplexer Texte“ (PISA-Studie, zitiert nach Wittschieber, 2010, S. 4).

¹⁹Diese Expertenrolle kann (und soll ggf.) der Unterrichtende zwar in verschiedenen Unterrichtsettings übergangsweise abgeben, doch sind derartige Rollenübergaben im Rahmen der vorauszusetzenden Unterrichtsverantwortung immer nur in Ausübung eines übergeordneten Expertenwissens möglich, das ja darüber entscheidet, das Unterrichtsetting zu ändern bzw. die Expertenrolle abzugeben.

²⁰Selbstverständlich ist Schule nicht nur Ort von Expertentexten, sondern Ort auch anderer Texte bzw. Gespräche. Auch hier lohnt ein Blick zum Alt- und Lehrmeister der Gesprächsführung – Platon lässt (seinen) Sokrates bzw. dessen Antagonisten neben dem (von Platon selbstverständlich abgelehnten) eristischen Gespräch (das die Vernichtung des Gegners anstrebt) als mögliche zustimmungsfähige Formen der Gesprächsführung das agonale Gespräch (den Wettkampf um das bessere Argument), das didaktische Gespräch (das Lehrgespräch, das dem Lehrenden die Rolle des Experten zuweist) und das synergistische Gespräch (die gemeinsame, freundschaftliche Wahrheitssuche) praktizieren.

²¹Vgl. Wittgenstein, 1990, S. 237.

²²Statt ‚Erst- und Ursprungsbild‘ wäre im philosophischen Sprachgebrauch natürlich von ‚Ontolo-

gie' zu sprechen. Dass die Unausweichlichkeit, einer solchen zu folgen, nicht gesehen und weder im Deutsch- noch im Unterricht eines anderen schulischen Gegenstandes thematisiert und überhaupt von den Unterrichtenden gar nicht erkannt wird, ändert nichts daran, eine solche implizite Ontologie explizieren und als rechtfertigungspflichtig kennzeichnen zu müssen. Viele Probleme schulischer Text- und Leistungsvermittlung wären lösbar, würden sich Unterrichtende der Notwendigkeit einer solchen Rechtfertigung bewusst sein und ihren Schülern ein Bewusstsein der ontologischen Problemstellung vermitteln, ihnen sodann eine zutreffende, eine wahre Antwort anbieten können auf die mit ihm zusammenhängenden Fragen.

²³Zum Folgenden insgesamt vgl. Kamlah / Lorenzen, 1990.

²⁴Vgl. Nagel, 1992; Spaemann, 2012, S. 8-11.

²⁵L. Wittgenstein, TLP 5.6.

²⁶Ebd.

Literatur

- Descartes, Rene (1986): *Meditationes de Prima Philosophia / Meditationen über die erste Philosophie* (1641). Lt./Dt., übersetzt von Gerhard Schmidt, Stuttgart 1986.
- Fachinspektoren/innen-Arbeitsgruppe für katholischen Religionsunterricht an mittleren und höheren Schulen (Hrsg.) (2011): *Handreichung zur Unterstützung eines kompetenzorientierten katholischen Religionsunterrichts und zur Gestaltung der neuen Reife- und Diplomprüfung (BMHS und BAKIP/BASOP)*, April 2011.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1992): *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. Dritte Ausgabe (1830) [1930]*, in: *Gesammelte Werke*, Bd. 20, Hamburg 1992.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986): *Phänomenologie des Geistes [1807]*; in: *Werke in 20 Bänden*, Bd. 3, Frankfurt 1986.
- Heidegger, Martin (1997): *Was heißt Denken* [1954], Tübingen 1997.
- Henry, Michel (1994): *Die Barbarei. Eine phänomenologische Kulturkritik* (1987), München 1994.
- Kamlah, Wilhelm / Lorenzen, Paul (1990): *Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens* [1973], Mannheim 1990.
- Keller, Albert (1979): *Sprachphilosophie*, München 1979.
- Margreiter, Reinhard (1997): *Erfahrung und Mystik. Grenzen der Symbolisierung*, Berlin 1997.
- Nagel, Thomas (1992): *Der Blick von nirgendwo* [1986], Frankfurt 1992.
- Paechter, Manuela / Stock, Michaela / Schmörlzer-Eibinger, Sabine / Slepcevic-Zach, Peter / Weirer, Wolfgang (2012): *Einführung*, in: Paechter, Manuela u.a., 2012, S. 9-11.
- Paechter, Manuela u.a. (2012): *Handbuch kompetenzorientierter Unterricht*, Weinheim und Basel: Beltz, 2012.
- Sartre, Jean-Paul (1993): *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie [1943]*. Deutsch von H. Schöneberg und T. König, Hamburg 1993.
- Spaemann, Robert (2012): *Was macht Personen zu Personen*, in: *Philosophisches Jahrbuch 119* (2012), 1. Halbband, Freiburg/München 2012, S. 3-14.
- Tetens, Holm (2006): *Philosophisches Argumentieren. Eine Einführung* [2004], München 2006.
- Wittgenstein, Ludwig (1990): *Tractatus logico-philosophicus [1913]*, in: Ludwig Wittgenstein, *Werkausgabe* (1984), Bd. I (71990).
- Wittgenstein, Ludwig (1990): *Philosophische Untersuchungen [1952]*, in: Ludwig Wittgenstein, *Werkausgabe* (1984), Bd. I (71990), S. 225-580.
- Wittschier, Michael (2010): *Textschlüssel Philosophie. Erschließungsmethoden mit Beispielen*, München 2010.



Bausteine

Frühe Sprachförderung (BFS)

Aufbau grundlegender Kompetenzen im kindlichen Zweitspracherwerb Deutsch mit einem Sprachförderkonzept

In diesem Beitrag wollen wir das Sprachförderkonzept „Bausteine Frühe Sprachförderung (BFS)“ vorstellen. Dieses wird derzeit in der Fort- und Weiterbildung der PH Tirol sowohl Lehrer/innen als auch Sprachförderpädagoginnen vermittelt, die Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Kindergarten und in der Primarstufe unterstützen. Mit BFS werden grundlegende Kompetenzen der Wortbildung und des Satzbaus der Zweitsprache Deutsch gefördert, die die Kinder in den ersten dreieinhalb Lebensjahren erworben hätten, wären sie mit Deutsch als Erstsprache oder von Anfang an mehrsprachig aufgewachsen. Diese Kompetenzen sind wichtige Voraussetzungen für einen guten Verlauf des Zweitspracherwerbs, gerade auch für die Erweiterung des Wortschatzes, und sollten daher so früh als möglich vermittelt werden. Die aus dem Erstspracherwerb abgeleiteten Förderziele sind für viele Pädagoginnen und Pädagogen neu und überraschend. Insbesondere die zentrale Rolle des deutschen Sprachrhythmus bei der Wortbildung ist meist noch nicht hinreichend bekannt. Neue Perspektiven bietet das Sprachförderkonzept auch für eine abgestimmte Sprachförderung, die früh im Kindergarten beginnt und nach der Einschulung fortgeführt werden kann.

Ein erstes praktisches Beispiel

Will man sich in der frühen Sprachförderung inhaltlich und methodisch am Erstspracherwerb orientieren, muss man bei der Wortbildung bis zu den Erwerbsphasen der ersten eineinhalb Lebensjahre (und sogar noch weiter) zurückgehen. Dies werden wir im Folgenden ausführlich erläutern. Beginnen wollen wir aber mit einem späteren Förderziel. Dies soll Leser/innen aus dem schulischen

Bereich aufzeigen, dass das Förderkonzept auch Themen beinhaltet, die sie im Deutschunterricht noch lange beschäftigen werden. Leser/innen aus dem Vorschulbereich soll es aufzeigen, dass auch die Förderung zu Themen aus dem Bereich Grammatik sehr früh auf spielerische Weise erfolgen kann. Wir wollen eingangs gleich verdeutlichen, dass die Fördereinheiten der „Bausteine Frühe Sprachförderung“ sowohl als Spiele im Kindergarten als auch als Unterrichtseinheiten in der Schule altersgerecht inszeniert werden können. Wir zeigen dies an einem einfachen Förderbeispiel zu einem ambitionierten Thema. Man wird dabei nicht unbedingt gleich erkennen, um welches spezifische Förderziel es sich handelt.

Die Kinder sitzen im Stuhlkreis. Ein Kind darf der Hund Bello sein. Bello liegt (scheinbar) schlafend in der Mitte hinter seinem „Knochen“. Ein Kind schleicht zu ihm und holt sich den „Knochen“. Wie die anderen Kinder im Stuhlkreis hält es dann die Hände versteckt hinter dem Rücken und sie rufen: „Bello – Dein Knochen ist weg!“.

Bello hat natürlich aufmerksam gelauscht, woher die Schritte kamen. Er läuft zu einem der Kinder, die dort sitzen und bellt es an. Dieses Kind muss dann seine Hände zeigen. Hat es den „Knochen“ nicht, hat das Kind noch zwei weitere Versuche. Hat es den Knochen, kann Bello ihn zurückfordern. Er sagt – natürlich unter vorheriger Anleitung: „Die Anna hat den Knochen. Anna, gib ihn her!“ Die Pädagogin fragt auch noch die anderen Kinder: „Wer hat den Knochen?“ Sie antworten mehrmals einzeln oder zusammen mit der Gruppe. „Die Anna.“ Dann erfolgt noch einmal die gemeinsame Aufforderung an das betreffende Kind: „Anna, gib ihn her!“

Anna darf dann der nächste „Bello“ sein, und das Spiel beginnt von vorne. Sie findet ihren Knochen bei einem Jungen. „Der Peter hat den Knochen“ heißt es dann und: „Peter, gib ihn her!“ (Anmerkung: Jünge-

Mag. Monika Mussak,
Pädagogische
Hochschule Tirol

**Dipl.-Psych. Roland
Laier, Bildung 3000
Mannheim**

re Kinder im Kindergarten brauchen bei diesem Spiel noch keine ganzen Sätze zu bilden. Die Pädagogin fragt „Wer hat den Knochen?“, die Antwort des Kindes lautet: „Der Peter!“)

Das Spiel kann man dann auch mit Bildkarten am Tisch spielen, z.B. im Kindergarten in Kleingruppen oder in der Schule im BFU-Unterricht.

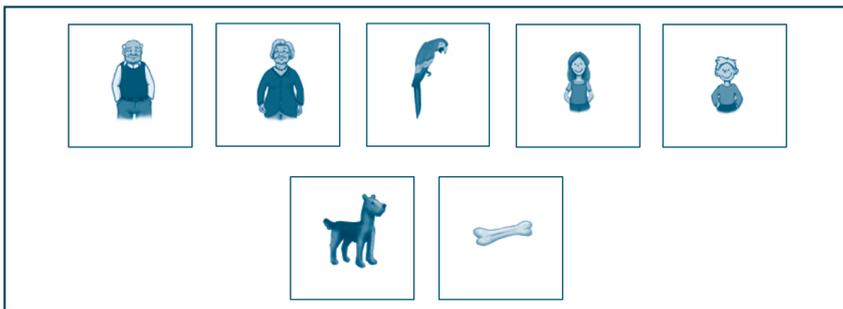


Abbildung 1: Version mit Bildkarten. Die Kinder schließen die Augen. Das Bild des Knochens wird unter ein anderes Bilder gelegt und die Kinder raten, wer den Knochen genommen hat. Die Sprachvorgabe erfolgt in etwa wie oben. (Zu den „technischen“ Details vgl. Laier & Bildung 3000 2009.

Wie einige Leser/innen wohl bereits vermuten, handelt es sich bei dem Spiel „Bello, dein Knochen ist weg“ um eine Fördereinheit zu einem der schwierigsten Themen im DaZ-Unterricht überhaupt: Die Verwendung des Artikels im Satzglied. In unseren Vorträgen schätzen Lehrer/innen den Anteil von Jugendlichen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch recht hoch ein, die die Schule verlassen mit Satzbildungen wie »Hast du Auto gesehen?« oder »Lehrer hat mir Buch gegeben«. Ein muttersprachliches Tiroler Kind, dem beim Eintritt in die Volksschule solche Fehler noch regelmäßig unterlaufen, hatte aber niemand in Erinnerung. (Ein solches Kind hätte wahrscheinlich auch eine spezifische Spracherwerbsstörung). In der Konsequenz heißt dies, dass in vielen Fällen 10 Schuljahre nicht dazu ausreichen, fremdsprachigen Schülern das beizubringen, was muttersprachliche und mehrsprachige Kinder bereits vor der Einschulung nahezu von selbst erwerben. Die ersten Schritte dazu erfolgen bereits im dritten Lebensjahr, also noch vor dem Eintritt in den Kindergarten.

Direkter grammatikalischer Nutzen ist die beste Lernmotivation

Das einfache Spiel zeigt uns zwar nur den ersten kleinen Schritt auf diesem Weg, es weist uns aber in der Sprachförderung auch die Richtung. Bei

der Erläuterung des sprachwissenschaftlichen Hintergrunds betrachten wir den Artikelgebrauch in der regionalen Umgebungssprache, obwohl sich dieser im Falle der Eigennamen von der schriftsprachlichen Norm unterscheidet. (Wird mit der Förderung erst in der Schule begonnen, kann das Spiel leicht an die schriftsprachliche Grammatik angepasst werden: »Der Papagei hat den Knochen. Papagei, gib ihn her!« oder »Die hungrige Anna hat den Knochen. Anna, gib ihn her!«)

Nachdem die Kinder bereits Possessivpronomen vor Nomen stellen können und das auch intensiv nutzen (»Mein Auto!«, »Mein Teddy!«, »Meine Mama!«), ist das Einfügen von Artikelwörtern an dieser Position schon gut vorbereitet. Ungefähr im dritten Lebensjahr „entdecken“ sie dann folgende einfache Funktion des Artikels bei Eigennamen: Wenn man etwas über jemanden sagt, sagt man z.B. »die Anna ...«. Spricht man jemanden aber direkt an, so sagt man nur »Anna«, meist mit zusätzlicher Betonung aber ohne Artikel. In der Erfahrungswelt dreijähriger Kinder mag das dann so aussehen: Wenn ich etwas über „die Mama sage, dann sage ich »die Mama«, also z.B. »Die Mama will das nicht«, etwa zum Bruder. Will ich sie aber direkt ansprechen, sage ich nur »Mama«, also z.B. »Nicht wahr, Mama?« (ohne Artikel), jetzt zur Mama. Selbstverständlich ist den Kindern diese Regel nicht bewusst. Aber sie erleben direkt den Unterschied in der Reaktion der angesprochenen Personen und fühlen sich auch selbst angesprochen («Anna») oder auch nicht (»die Anna«). Deshalb folgen sie der Regel einfach, ohne darüber nachzudenken, genau wie der erwachsene Kommentator beim Skispringen: »Als nächstes springt dann der Gregor. Los Gregor, flieg!«. Natürlich kann man auch »Als nächstes springt dann Gregor« (ohne Artikel) sagen. Dies entspräche aber nicht dem (mündlichen) Gebrauch des Artikels in dieser und vielen anderen Sprachregionen. »Los der Gregor, flieg!« ist in jedem Fall ungrammatisch, in der gesprochenen wie in der geschriebenen Sprache.

In dem einfachen Förderbeispiel wollen wir genau diesen ersten Schritt nachvollziehen: »Die Anna hat den Knochen. Anna, gib ihn her!«. Nicht grammatischer Drill sprachlich korrekter Satzformen ist für einen nachhaltigen Aufbau der korrekten Satzbildung bei Kindern gefragt, sondern die Vermittlung des richtigen Gebrauchs in alltagsnahen Situationen, bei der die Kinder erleben, dass die Verwendung des Namens mit oder ohne Artikel einen für sie nachvollziehbaren Unterschied



macht. Für die Kommunikation bietet das einen direkt erkennbaren Vorteil, den sie gerne nutzen, wenn sich ihnen in der Interaktion mit anderen Kindern oder Erwachsenen, die dieser Regel ebenfalls folgen, ausreichend Gelegenheit dazu bietet. Durch die Kombination „Entdecken im Spiel“ und „Nutzen im Alltag“ erreicht man mit einem recht geringen Zeitaufwand einen nachhaltigen Erfolg. Allzu schwierig ist das nicht und, einmal dafür sensibilisiert, hören es die Kinder dann ja auch ständig: »Anna, komm bitte mal her« ruft die Kindergartenpädagogin im Kindergarten und sagt dann gleich zu Peter »Hol bitte mal die Anna«. Im Vergleich zum Erstspracherwerb ist die recht komplexe Sprachumgebung im Kindergarten und in der Schule oft verwirrend und macht das selbständige Entdecken der Regel nicht mehr so einfach.

Ein Bedeutungsunterschied als wirksamer Anreiz für die Artikelverwendung

Auch die weiteren Regeln zur Artikelverwendung, die den Kindern mit den „Bausteinen Frühe Sprachförderung“ vermittelt werden, sind den meisten Erwachsenen nicht bewusst. Kompetente erwachsene Sprecher glauben meist, mit dem Merksatz „Der Artikel steht vor dem Hauptwort“ sei alles dazu gesagt, wo der Artikel stehen muss. Als Problem wird dann nur die Wahl des richtigen Genus und des richtigen Kasus des Artikels betrachtet und natürlich die korrekte Zuordnung von »der«, »die« und »das«. Ob ein Artikel vor dem Nomen steht oder nicht ergibt aber Bedeutungsunterschiede, die man zunächst erfassen muss, um den Artikel überhaupt zu verwenden. Dies haben wir bei Namen bereits gesehen und noch deutlicher zeigt es das folgende Beispiel. Achten Sie beim Lesen vor allem darauf, wann vor dem Wort »Platz« ein Artikel stehen muss, unabhängig von der Artikelform, und wann kein Artikel davor stehen darf.

*Die Kinder sitzen bereits im Stuhlkreis und ein Kind kommt verspätet dazu. Die Kindergartenpädagogin sagt: „Schön, dass du auch noch kommst, Peter. Wir wollten gerade anfangen und alle haben bereits **Platz** genommen. Jetzt brauchen wir noch einen **Platz** für Dich. Der **Platz** neben der Anna ist noch frei und der **Platz** neben der Sarah. Wo willst Du denn **Platz** nehmen? (...) Dann nimm halt den **Platz** neben der Anna. (...) So, der Peter hat jetzt auch **Platz** genommen und wir können anfangen. Gefällt dir der **Platz**, Peter?“*

In keinem einzigen Fall können Sie in diesem Beispiel vor einem der markierten Hauptwörter »Platz« den Artikel weglassen bzw. ihn hinzufügen. Dafür gibt es auch eine einfache Regel, Aber erwachsenen kompetenten Sprechern ist sie meist trotz ihrer häufigen Anwendung gar nicht bewusst: Vielleicht denken Sie erst kurz darüber nach, bevor Sie weiterlesen. Betrachten Sie dazu noch die folgenden Beispiele.



Abbildung 2: Artikel und Eigennamen. Einmal wird der Artikel vorangestellt und einmal nicht.

Etwas vereinfacht kann man die Regel so erläutern: Wenn wir ein Hauptwort nur dazu verwenden, um eine Tätigkeit näher zu beschreiben, dann darf ihm kein Artikel vorangestellt werden. Wir sagen »Ich will Fahrrad fahren« aber nicht »Ich will das Fahrrad fahren«. Haben wir jedoch ein bestimmtes Fahrrad im Sinn, sagen wir »Ich will das Fahrrad leihen«, aber nicht »Ich will Fahrrad leihen«. Dass wir »Fahrrad fahren« nicht als feststehende Redewendung ohne Artikel lernen, zeigt sich darin, dass wir sofort einen Artikel voranstellen, wenn wir ein bestimmtes Fahrrad meinen: »Jetzt will ich mal mit dem Fahrrad fahren«.

Mit Worten oder gar mit grammatischen Termini kann man diese Regel den Kindern natürlich nicht erklären, und daher wird sie in unserem Sprachförderkonzept wieder in einem alltagsnahen Spiel vermittelt. Sind die Kinder erst einmal für den Unterschied sensibilisiert, können sie analoge Beispiele aus dem Kindergarten- und Schulalltag verstehen und im weiteren Spracherwerbsprozess besser nutzen. Auch hier bewährt sich die Kombination aus einer zeitlich sparsamen Sprachförderung, in der die zentralen sprachlichen Phänomene zum Thema gemacht werden und einer deutschsprachigen Umgebung, in der diese dann spontan weiter geübt werden können. Auf diese Weise wird den Kindern die Verwendung des Artikels Schritt für Schritt anschaulich vermittelt. Im weiteren Erwerbsverlauf bei der Bestimmung der Artikelformen können sie dann auf diesen Grundlagen aufbauen.

Die Wortform als Hinweis auf das grammatikalische Geschlecht

Im Spiel „Bello, dein Kochen ist weg!“ können die Kinder auch gleich einen guten Einstieg in den Gebrauch der Artikelformen finden, der hier noch eindeutig geschlechtsspezifisch ist: »die Anna« aber »der Peter«. Diese geschlechtsspezifische Zuordnung ist danach weitgehend die Ausnahme, und die Form der Wörter spielt eine dominierende Rolle. So erhalten Wörter, die auf ein kurzes »e« enden, wenn sie konkrete Dinge bezeichnen, fast immer einen weiblichen Artikel (z. B. »Nase«, »Biene«, »Melone« oder Lokomotive«). Ausnahmen sind »der Affe«, »der Löwe«, »der Hase«, »der Rabe«, »der Drache« oder »das Auge«. Versucht man die Reihe nicht femininer Hauptwörter fortzusetzen, die auf »e« enden und konkrete Gegenstände bezeichnen (also nicht Abstracta wie »das Gute«, »das Wahre«, »das Schöne« oder »das Erhabene«), finden sich außer den wenigen eindeutig geschlechtsspezifischen Wörtern wie »der Junge«, »der Knabe« oder »der Matrose« kaum weitere Beispiele.

Dass die Form der Wörter die entscheidende Information enthält, führt uns direkt an den Anfang der Sprachförderung, nämlich zum Aufbau der spezifischen deutschen Wortbildung als wichtige Voraussetzung für einen guten Wortschatzerwerb. Wir beginnen bei den „Bausteinen Frühe Sprachförderung“ mit einem Phänomen, das Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, oft große Probleme bereitet, das aber in der Praxis meist nur wenig oder überhaupt nicht berücksichtigt wird.

Das Erkennen von Wörtern mit Hilfe des Sprachrhythmus

„Wie heißt Du denn?“, fragen wir ein Kind, das neu in den Kindergarten oder als „Quereinsteiger/in“ direkt in die Schule kommt und noch kaum Deutsch versteht. Das Kind blickt auf den Boden, gibt keine Antwort und wirkt insgesamt recht hilflos, denn es versteht ja die Frage gar nicht. Es versteht nämlich die Wörter nicht, die wir gesagt haben. Aber das Problem des Kindes ist noch sehr viel grundlegender: Es hört wahrscheinlich überhaupt gar keine Wörter. Dies können wir auch als Erwachsene nachempfinden, wenn wir Gesprächen fremdsprachiger Mitbürger lauschen. Das hört sich meist an wie ein einziges langes Wort

ohne erkennbare Pausen und wir können in aller Regel weder einzelne sprachliche Einheiten heraushören noch die gesagten Wörter zählen. Das ist auch nicht verwunderlich, denn in der gesprochenen Sprache gibt es Pausen, die die Wortgrenzen markieren, meist gar nicht. Dass wir in der jeweiligen Muttersprache solche Pausen subjektiv wahrnehmen, ist die Folge einer frühen Sensibilisierung für die Worterkennung in dieser Sprache, die bereits vor der Geburt beginnt.

Das zeigen Experimente mit Babys, die nachweisen, dass diese bereits deutsche von nicht-deutschen Wörtern unterscheiden können. In den sogenannten „Habituerungs-Experimenten“ werden dabei Wortlisten vorgespielt, bis die Aufmerksamkeit der Kinder durch die Gewöhnung sinkt. Fügt man dann ein Wort aus einer fremden Sprache ein, steigt in der Regel die Aufmerksamkeit sofort wieder an. Die Kleinkinder haben bemerkt, dass dieses Wort nicht dazu gehört. Sie „erkennen“ dies daran, dass es nicht das für deutsche Wörter typische Betonungsmuster aufweist. Es hat nicht den Sprachrhythmus, für den sie bereits vor der Geburt sensibilisiert wurden: Im Deutschen betont man bei zweisilbigen (minimalen) Wörtern wie »Nase«, »Dose« oder »Biene« immer die erste Silbe. Dieses typische Betonungsmuster nutzen die Kinder deutscher Muttersprache, um Wörter im Redefluss zu erkennen. Für sie fängt das Wort einfach bei der Silbe an, auf der die Betonung liegt und besteht nur aus dem anfangsbetonten zweisilbigen Muster oder aus einer betonten Silbe. So kommt es dazu, dass sie später für »Banane« zunächst »Nane« sagen, für »Mandarine« zunächst »Rine« oder für »Elefant« »Fant« (weil keine Silbe folgt). Davor produzieren sie aber bereits sprachrhythmische Einheiten beim (kanonischen) Lallen. Hört man ganz genau hin, so bemerkt man, dass Kleinkinder deutscher Muttersprache dabei die erste Silbe betonen: »baba«, »dada« oder »bada«. Kinder französischer Muttersprache betonen die zweite Silbe, weil man im Französischen die zweite Silbe betont. Man sagt »Maman«, »Papa« oder »Lia« und nicht wie wir »Mama«, »Papa« oder »Lia«. Mit Hilfe des typisch deutschen Sprachrhythmus („deutscher Trochäus“) lösen die Kinder beim Erstspracherwerb also ganz elegant das Problem der Worterkennung. Diesen leichten Einstieg können die fremdsprachigen Kinder ohne gezielte Deutschförderung nicht finden, weil ihnen der spezifische deutsche Sprachrhythmus fehlt, das „deutsche Sprachgefühl“. Ohne das haben sie denkbar schlechte Voraussetzungen, um aus der



Umgebungssprache den Wortschatz der Zweitsprache selbstständig aufzubauen. Den deutschen Sprachrhythmus können sie kaum von allein erwerben. Im Gegensatz zum Erstspracherwerb, bei dem die Kinder sich nicht durch längere Wörter verwirren lassen, sondern sich dem „Grundformat“ der Wortbildung zuwenden und dieses einüben, werden sie von längeren (supraminimalen) Wortbildungen nahezu überflutet. Diese Vielfalt in der bewussten Sprachwahrnehmung ist sicher auch ein Grund, warum kaum ein kompetenter Sprecher eines deutschen Dialekts weiß, wie der Sprachrhythmus seiner Muttersprache ist. Wie auch bei der Verwendung des Artikels zeigt sich, dass eine Kompetenz, die in der Erstsprache nahezu von selbst erworben wird, im kindlichen Zweitspracherwerb ohne eine zusätzliche Unterstützung oft nur sehr schwer erworben werden kann.

Wesentlich leichter erwerben die Kinder den deutschen Sprachrhythmus in einer geschickt inszenierten Lernumgebung, die ihnen dafür geeignete Wörter anbietet. Für einen motivierenden Einstieg verwenden wir zunächst Bilderbuchtiere und verleihen ihnen Spitznamen. Dabei folgen wir dem Prinzip, aus „unhandlichen“ Namen (z.B. »Schlierenzauer«) eine uns sprachrhythmisch sympathischere Wortbildung (z.B. »Schlieri«) zu machen. Dies wird dann im nächsten Förderbaustein mit „richtigen“ Wörtern wie »Nase«, »Dose« oder »Biene« weitergeführt. Den Kindern wird dabei im Spiel auch gleich die Gelegenheit gegeben, ihr „neues Sprachgefühl“ mit der korrekten Zerlegung der Wörter beim Austausch der Wortendungen weiterzuentwickeln. In welchem Ausmaß sich diese frühe und nachhaltige Sensibilisierung für den deutschen Sprachrhythmus im weiteren Erwerbsverlauf lohnt, zeigen zwei weitere Beispiele aus dem Sprachförderkonzept.

Pluralbildung und Verbableitung

Allgemein bekannt beim Erwerb des Deutschen ist die Schwierigkeit mit dem Plural. Im Türkischen gilt hier das einfache Prinzip der Vokalharmonie. Enthält das Ausgangswort einen hellen Vokal, lautet die Pluralendung »-ler«, enthält es einen dunklen Vokal, lautet sie »-lar«. Im Deutschen ist die Pluralbildung viel schwieriger und wir wollen hier insbesondere den Unterschied hervorheben, dass viele Nomen im Plural am Ende eine zusätzliche Silbe erhalten, es aber auch viele Nomen gibt, bei denen dies nicht der Fall ist. Auf der

einen Seite sind dies Wörter wie »Maus – Mäuse«, »Haus – Häuser«, »Bus – Busse«, »Kuss – Küsse«, »Zug – Züge«, »Frau – Frauen«, »Kamel – Kamele«, »Elefant – Elefanten«, usw. Auf der anderen Seite z.B. »Hamster – Hamster«, »Mutter – Mütter«, »Besen – Besen«, sowie Nomen, die im Plural einen weiteren Konsonanten erhalten, wodurch aber keine neue Silbe entsteht: »Nase – Nasen«, »Biene – Bienen«, »Nudel – Nudeln«, »Banane – Bananen«, »Mandarine – Mandarinen«, »Lokomotive – Lokomotiven«. Um zu entscheiden, ob der Plural mit einer weiteren Silbe gebildet wird oder nicht, gibt es im Hochdeutschen eine recht einfach anzuwendende Regel, die kaum bekannt ist.

Um diese Regel zu erkennen, müssen wir zunächst die Pluralbildung mit »s« ausschließen, wie sie bei Wörtern erfolgt, die mit einem langen Vokal enden: »Auto – Autos«, »Panda – Pandas«, »Oma – Omas« usw. Wörter, die auf einen Vollvokal enden, sind von der Grundform »Nase« abweichende Wortbildungen, da sie eine lange und nicht eine kurze unbetonte Silbe haben. Man nimmt an, dass weniger als 4% der deutschen Hauptwörter ein »s« im Plural erhalten (vgl. Pinker 2000, S. 263). Aber wie lautet dann die Regel für die verbleibenden 96%?

Es ist eine sprachrhythmische Regel. Immer, wenn das Wort im Singular insgesamt oder am Ende nicht dem deutschen sprachrhythmischen Muster entspricht, wird dieses Muster im Plural hergestellt. Weist das Wort insgesamt oder am Ende dieses Muster aber bereits auf, so darf es keine weitere Silbe erhalten, die dieses Muster „zerstört“. »Haus« wird zum anfangsbetonten Zweisilber »Häuser«, »Maus« wird zum anfangsbetonten Zweisilber »Mäuse«, »Tiger« bleibt demgegenüber unverändert rhythmisch, »Nase« erhält zwar zusätzlich ein »n«, bleibt dadurch aber auch „im Rhythmus“. »Elefant« endet auf eine betonte Silbe und diese wird mit »Elefanten« zum anfangsbetonten Muster erweitert; »Banane« und »Mandarine« enden bereits rhythmisch und bleiben es auch nach dem Hinzufügen von »n«. Das ist die grundlegende sprachrhythmische Pluralregel, die freilich nur das übergeordnete Silbenmuster bestimmt. Die Feinheiten kommen danach. Für Kinder, die diesen Einstieg über den Sprachrhythmus finden, sind das aber dann keine allzu großen Probleme.

Für Kinder, die für den deutschen Sprachrhythmus nicht sensibilisiert sind und das Sprachgefühl für diesen Einstieg nicht haben, wird die Pluralbildung insgesamt nicht mehr durchschaubar. Diese

Kinder lernen dann Plurale meist Wort für Wort auswendig und erreichen zwar das Ziel schließlich mit einem erheblichen Zusatzaufwand im Verlauf der weiteren Schulzeit auch. Dieser erhebliche Mehraufwand zusätzlichen Auswendiglernens im Vergleich mit der zeitsparenden Regelanwendung geht dann aber zu Lasten anderer Dinge, die alle auch noch zu erwerben wären.

Hier zahlt sich bei den „Bausteinen Frühe Sprachförderung“ die vorhergehende Sensibilisierung für den Sprachrhythmus bereits aus, und wir können bei den Pluralspielen der Sprachförderung darauf aufbauen. Aber nicht nur der Plural folgt dieser sprachrhythmischen Regel, sondern auch die Ableitung von Verben. Nach dem gleichen Prinzip müssen hier aus einsilbigen Wörtern anfangsbetonte Zweisilber werden und Wörter, die bereits zweisilbig anfangsbetont sind, dürfen diesen Rhythmus nicht verlieren (Bei längeren Wörtern gilt dies für das Betonungsmuster am Ende.). Aus »Arbeit« wird mit einer weiteren Silbe »arbeiten«, aber bei »Trompete« bleibt der Rhythmus am Ende erhalten, denn bei der Verbableitung »trompeten« darf aus sprachrhythmischen Gründen keine weitere Silbe hinzugefügt werden.

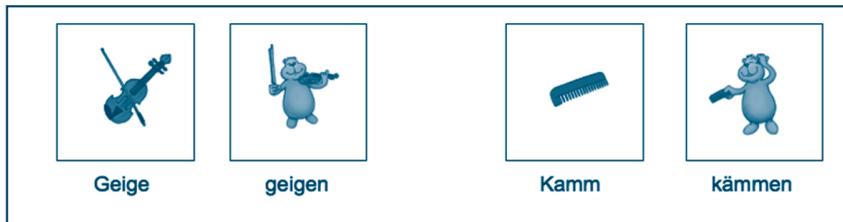


Abbildung 3: Beispiel zur Verbableitung. Bei der selbständigen Anwendung der Regel bilden die Kinder auch Verben, die es gar nicht gibt, z.B. »besen« (statt »kehren«), »glöckeln« (statt »läuten«) oder »rasen« (statt »den Rasen mähen«). Sie erhalten die Aufmerksamkeit der Bezugspersonen für ihre lustigen Wörter, werden nebenbei korrigiert und schon haben sie eine Ausnahme gelernt.

Wortzusammensetzung und Wortschatzerweiterung

Die produktivsten deutsche Wortbildung ist die Wortzusammensetzung. Aus »Kinder« und »Garten« wird »Kindergarten«, aus »Kindergarten«, »Pädagogin«, »Ausbildung« und »Verordnung« könnte man bei entsprechendem Bedarf das Wort »Kindergartenpädagoginnenausbildungsverordnung« formen, um dann auch sprachlich gut gerüstet zu der entsprechenden Sitzung aufzubrechen, der ersten »Kindergartenpädagoginnenausbildungsverordnungssitzung«. Auch wer die

ses Wort zuvor noch nie gehört hat, weiß sofort, um was es sich handelt, nämlich um eine ganz besondere Sitzung. Man weiß das, weil in der deutschen Wortzusammensetzung die Regel gilt, dass das letzte Wort bestimmt, was das Ganze ist. (Die sogenannte „Rechtsköpfigkeit“, vgl. Donalies 2005). Beim Kindergarten handelt es sich um einen Garten und nicht um Kinder, und die Kindergartenpädagoginnenausbildung kann nur eine spezielle Ausbildung sein und keinesfalls eine Pädagogin oder ein Kindergarten. Hat man dieses deutsche Wortbildungsprinzip „verinnerlicht“, kann man die meisten zusammengesetzten Wörter auf Anhieb verstehen, wenn man die einzelnen Wörter versteht. Oder man hat zumindest einen Hinweis darauf, um was es sich handeln könnte und kann gezielt danach fragen.

Dieses Prinzip gilt aber nicht in jeder Sprache. So bestimmt z.B. Im Arabischen das erste und nicht das letzte Wort, was das Ganze ist. Nach diesem Prinzip wären Kindergartenpädagoginnen dann Kinder und die wörtliche Übertragung wäre »Pädagogingartenkinder«. Darüber hinaus ist die Wortzusammensetzung, so häufig sie im Deutschen auch ist, in vielen anderen Sprachen eher die Ausnahme. Dies gilt z.B. für die französische Sprache, die Präpositionen oder Artikel für die Wortbildung nutzt. Der »Stadtplan« ist dort der »plan de ville«, wörtlich übersetzt der »Plan der Stadt«. Und ein »Schnellimbiss« ist ein »pr t-a-manger«, wörtlich übersetzt ein »bereit zum Essen«. Auch im Russischen, wie in den slawischen Sprachen generell, ist dies so, und in vielen anderen Sprachen spielt die Wortzusammensetzung, wie wir sie kennen, ebenfalls keine Rolle.

Für Menschen nichtdeutscher Muttersprache sind deutsche Wortzusammensetzungen oft noch größere „Wortmonster“ als für deutsche Muttersprachler die (isländische) Wortzusammensetzung »Eyjafjallajökull«. Kinder mit Deutsch als Muttersprache haben wie „echte“ mehrsprachige Kinder damit längst kein Problem mehr, wenn sie in den Kindergarten kommen. Sie haben die Zusammensetzung meist schon im zweiten Lebensjahr entdeckt und wenden sie dann auch fleißig an. Ist gerade von Obst die Rede und hören sie von einer bisher unbekanntem Mango, können sie spontan fragen »Wächst die auf dem Mango-baum?«, ohne dieses zusammengesetzte Wort jemals zuvor gehört zu haben. So weit könnten bereits am Ende des ersten Kindergartenjahres auch Kinder sein, die erst im Kindergarten beginnen, die deutsche Sprache zu erwerben, wenn sie ab dem Beginn ihres Kindergartenbesuchs entspre-



chend gefördert würden. Die meisten zusammengesetzten Wörter bräuchten sie dann gar nicht mehr zusätzlich zu lernen. Sie können sie einfach selbst bilden, wenn sie das Prinzip erfasst haben, und zeigen dann auch Sprechfreude und Kreativität: »Zahntigersalat« anstelle von »Löwenzahnsalat« ist ein Beispiel aus einer Fördergruppe.

Zusammengesetzte Wörter am Betonungsmuster erkennen

Im Deutschen kann man sogar direkt hören, ob ein Wort zusammengesetzt ist oder ob es sich um zwei getrennte Wörter handelt. Jeder kompetente Sprecher kann das, aber nur wenige wissen, woran sie es erkennen. Auch hier hilft uns wieder das Betonungsmuster: Bei zusammengesetzten Wörtern betonen wir das erste Wort stärker als das zweite. Dieses wichtige Hilfsmittel kann Kindern mit den Fördereinheiten der „Bausteine Frühe Sprachförderung“ ebenfalls vermittelt werden. Mit speziell angefertigten Silbenklötzen kann man sie besonders gut dafür sensibilisieren.

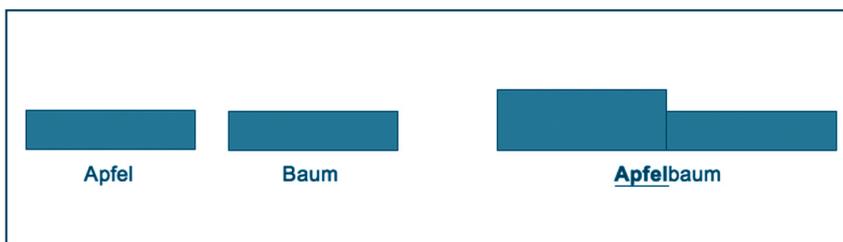


Abbildung 4: Das Betonungsmuster bei der Wortzusammensetzung. Die Silbenklötze sind ein sehr effektives Veranschaulichungsmittel für die Wortbildung. Sie werden von Anfang an eingesetzt und stehen zunächst für die verschiedenen Silben und nicht für ganze Wörter wie hier bei der Wortzusammensetzung (vgl. Laier & Bildung 3000 2008).

Dieses Betonungsmuster finden wir auch beim Hinzufügen einer Vorsilbe im Kontrast zum Vorstellen einer Präposition: »Wir sollten das Fenster zumachen« – »Wir haben noch viel zu machen«.

Der Satzbau als Voraussetzung für den Wortschatzerwerb

Neben der Wortbildung gehört insbesondere auch der Satzbau zu den zentralen Hilfsmitteln für den Aufbau des Wortschatzes. Der Einstieg in den Satzbau mit den ersten Zweiwortsätzen beginnt etwa gegen Ende des zweiten Lebensjahres und der Erwerb der Grundlagen der Grammatik der

gesprochenen Sprache ist im vierten Lebensjahr in der Regel vollständig abgeschlossen. Muttersprachliche Kinder haben durch die Wortstellung im Satz bereits recht früh stabile sprachliche Hinweise dafür, ob ein noch nicht gehörtes Wort als Hauptwort ein Objekt oder als Verb eine Tätigkeit bzw. ein Ereignis bezeichnet. Kinder gleichen Alters, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, haben diese Hinweise nicht und sind daher in vergleichbaren Situationen bei deutschen Sätzen meist recht hilflos. Dies kann man sich leicht vergegenwärtigen, wenn man sich als Erwachsene in eine vergleichbare Situation begibt. In unseren Fortbildungen lassen wir dazu beispielsweise die türkische Übersetzung des Satzbeispiels »Der Baum da hat ja noch gar keine Blätter« von kompetenten Sprecherinnen (Wort für Wort) aufsagen: »Bu ağ cın daha yaprakları yok«. Die deutschsprachigen Teilnehmer/innen sind dann mit einer erstaunlichen Sicherheit der Meinung, das zuletzt gehörte türkische Wort »yok« bedeute »Blätter«. Im gesprochenen türkischen Satz steht aber am Ende das Verb und »yok« bedeutet »hat nicht«! Solche Probleme haben Kinder nichtdeutscher

Muttersprache mit dem Deutschen im Kindergarten- und Schulalltag auch. Das Zeigen auf einzelne Dinge (oder Bilder) und das Sagen einzelner Wörter kann dies – allein schon wegen der Menge zu lernender Wörter – noch nicht einmal annähernd kompensieren. Ungefähr 14.000

Wörter umfasst der passive Wortschatz fünf- bis sechsjähriger Kinder in der Muttersprache bereits und das Zeigen auf Dinge und das Sagen einzelner Wörter ist auch hier nicht das Erfolgsmodell. Niemand läuft mit seinem Kleinkind durch den Zoo, sagt einzelne Wörter wie »Elefant!«, »Rüssel!«, »Stoßzahn«, »Ohren« und zeigt dabei auf die entsprechenden Dinge. Die Kinder erhalten fast immer Sätze: »Schau mal der große Elefant!«, »Was der für große Zähne hat!«, »Pass auf, dass er dich nicht nass spritzt mit dem langen Rüssel!« usw. (vgl. Bloom 2000). Aber damit haben diese Kinder (im Kindergartenalter) kein Problem, denn sie beherrschen schon früh den Satzbau ihrer Muttersprache. Das macht sie so stark beim Wortschatzerwerb. In praktisch jeder Situation, die sie inte-

ressiert, können sie selbständig neue Wörter lernen. So stark sollte man die nicht deutschsprachigen Kinder in der Zweitsprache Deutsch auch machen und dies nicht erst in der Schule, sondern recht früh nach den Fördereinheiten zur Wortbildung. Das ist auch die natürliche Abfolge beim Erwerb der Erstsprache, an dem wir uns orientieren.

Da die Kinder noch nicht lesen und schreiben können, verwenden wir zum Aufbau der Satzstruktur Bildkarten für Satzglieder und das sogenannte „Satzstrukturbrett“. Damit können die Kinder sehr viel einfacher ausdrücken, was sie sehen, als dies bei Bilderbüchern der Fall ist. So können sie viel besser in den Satzbau der Zweitsprache einsteigen.

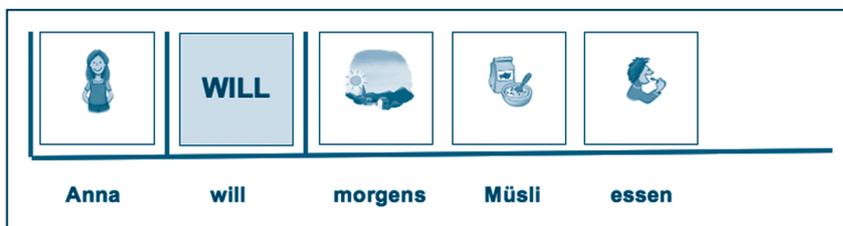


Abbildung 5: Beispielsatz auf dem „Strukturlegebrett.“ Die Bilder stehen für Satzglieder und nicht für einzelne Wörter. Statt »morgens« kann es z.B. auch »in der Früh« heißen.

Mit dieser Methode bieten sich vielfältige Möglichkeiten, die Satzstruktur von Haupt- und Nebensätzen anschaulich zu vermitteln, ohne dafür grammatikalische Termini zu benötigen. Dies kann man dann auch noch geschickt mit Ergänzungsfragen verbinden und die Kinder dabei interaktiv einbeziehen: »Wer isst morgens Müsli?«, »Wann isst Anna Müsli?« oder »Was isst Anna morgens?«. Eine ausführliche Darstellung dieser Möglichkeiten mit dem erforderlichen sprachwissenschaftlichen Hintergrund erfordert allerdings einen eigenen Beitrag.

Fazit und Ausblick

In unserem Beitrag haben wir auf Schwierigkeiten im kindlichen Zweitspracherwerb aufmerksam gemacht, die man in der Sprachförderung bisher oft gar nicht im Blick hatte. Das Fazit ist aber keineswegs, dass die Sprachförderung noch schwieriger ist, als bisher gedacht. Ganz im Gegenteil wollten wir einen Weg aufzeigen, auf dem sie einfacher gelingen kann. Wir fassen dies noch einmal zusammen, um dann am Ende einen optimistischen Ausblick zu wagen.

Die Rolle des deutschen Sprachrhythmus bei der Worterkennung und der Wortbildung und die Bedeutung der Prinzipien der „Rechtsköpfigkeit“ und der stärkeren Betonung des ersten Worts für die spezifische deutsche Wortzusammensetzung machen wie alle anderen Beispiele unmittelbar deutlich, dass es bei den Förderzielen des Sprachförderkonzepts BFS um Kompetenzen geht, die die Kinder früh benötigen, um überhaupt effektiv Wortschatz aufbauen zu können. Beim Erstspracherwerb eignen sich die Kinder zunächst eine kritische Masse von 50 - 70 Wörtern an (die Phase der ersten 50 Wörter; vgl. Rothweiler 2002), an der sie die Wortbildung entdecken und üben. Erst danach findet dann der Vokalspur, die sogenannte „Wortschatzexplosion“ statt, in der die Kinder mit großem Tempo Wortschatz aufbauen. Nach diesem Vorbild wird im Sprachförderkonzept BFS die Förderung der Kinder beim Zweitspracherwerb organisiert. Anstatt dies durch Wortschatzerwerb in der Sprachförderung zu kompensieren, versuchen wir vorrangig diejenigen frühen Kompetenzen zu vermitteln, die Kinder deutscher Muttersprache zur Verfügung haben: den deutschen Sprachrhythmus und die deutsche Wortbildung, den Satzbau (mit Artikel) und das Frageverstehen. Insbesondere für Sprachförderpädagoginnen und -pädagogen ist dies ein dankbareres Angebot, mit dem sie in der wenigen zu Verfügung stehenden Zeit sehr viel erreichen können. Hat man z.B. bei den Kindern während einer Sprachfördereinheit das Spiel „Bello, dein Knochen ist weg!“ eingeführt, kann dies von der gruppenführenden Kindergartenpädagogin aufgegriffen und noch einige Male mit der ganzen Gruppe gespielt werden. Das wird allen Kindern gefallen und die geförderten Kinder können auch sprachlich mithalten, weil sie das Spiel schon kennen. Durch eine solche Abstimmung kann man die Wirkung der eigenen Sprachförderung erheblich steigern und zusätzliche Situationen schaffen, in denen Kinder mit geringen Deutschkenntnissen sprachlich gut in die ganze Gruppe integriert werden können.

Bei der Einbeziehung des Sprachförderkonzepts BFS in den verschiedenen Bereichen wird man derzeit immer am Anfang beim Sprachrhythmus und der Wortbildung beginnen müssen: Die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen bereits im ersten Kindergartenjahr, die Sprachförderpädagoginnen und -pädagogen bei den 4-6 jährigen Kindern und die Schule in den Vorschulklassen, Sprachstartklassen, in BFU-Maßnahmen gelegentlich auch noch in höheren Grundschulklas-



sen. Werden Kinder schon ab dem ersten Kindergartenjahr in den oben genannten Bereichen unterstützt und gefördert, kann dies den Einstieg in die Zweitsprache gut unterstützen und sie werden in den weiteren zwei Kindergartenjahren gut darauf aufbauen können. Beginnen Kinder erst später, werden sie länger, eventuell bis in die ersten Schuljahre hinein eine zusätzliche Unterstützung benötigen. Da der Abfolge der Förderbausteine im Sprachförderkonzept BFS eine „Entwicklungslogik“ zugrunde liegt, sind einrichtungsübergreifende Abstimmungen zwischen Kindergarten und Schule aber organisatorisch sehr gut möglich.

Ein solcher Ausblick mag vielen als allzu optimistisch erscheinen. Aber vielleicht können wir in einigen Jahren an dieser oder einer anderen Stelle aus der Praxis über eine solche Entwicklung berichten.

Danksagung

Für die Unterstützung bei diesem Beitrag sind wir insbesondere Franz Kaslatzer zu Dank verpflichtet. Er ist der erste Sprachförderpädagoge, der das Sprachförderkonzept BFS in Tirol als zusätzliche Deutschförderung im Kindergarten angewendet hat. Ein Dank gebührt auch Marion Bangert, Eva-Maria Schuler sowie den Lehrer/innen und Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, die uns hilfreiche Rückmeldungen gegeben haben. Sehr ermutigt haben uns die Sprachförderpädagoginnen von Feldkirch, die das Sprachförderkonzept BFS in allen Kindergärten der Stadt anwenden.

Ohne das langjährige Interesse an den Projekten des Autors (vom Würzburger Programm bis zum Sprachförderkonzept BFS) ,die Unterstützung und die Ermutigung von Brigitte Thöny und Andrea Greimel würde es die inzwischen schon recht zahlreichen Anwendungen des Konzepts in Tirol überhaupt nicht geben. Gewidmet sei der Beitrag den Kindern, denen es den Weg in die Zweitsprache Deutsch erleichtern möchte. Es soll ihnen dabei einen guten Einstieg vermitteln, denn auch eine Reise von 1000 Meilen beginnt bekanntlich mit dem ersten (richtigen) Schritt.

Literatur

- Bloom, Paul (2000). How Children Learn the Meanings of Words. MIT Press: Cambridge, Mass.
- Donalies, Elke (2005). Die Wortbildung des Deutschen. Narr: Tübingen.
- Laier, Roland und Bildung 3000 (2008). Bausteine Frühe Sprachförderung 1: Sprachrhythmus und Wortbildung. Bildung 3000 GmbH: Mannheim.
- Laier, Roland und Bildung 3000 (2009). Bausteine Frühe Sprachförderung 2: Artikel, Satzbau, Fragen. Bildung 3000 GmbH: Mannheim.
- Pinker, Stephen (2000). Wörter und Regeln. Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg.
- Rothweiler, Monika (2002). Spracherwerb. In J. Meibauer (Hrsg.) Einführung in die germanistische Linguistik, 251-293. J.B. Metzler, Stuttgart

Foto

Lernerfahrungen in Mathematik von Studierenden des Lehramtes VS

Mag. Henrik Salvador,
Pädagogische
Hochschule Tirol

In den Wintersemestern 2011/12 und 2012/13 gab ich Studierenden des ersten Semesters den Auftrag, ihre eigene Mathematikgeschichte mit einem Buchauszug aus *„Kinder und Mathematik“*¹ zu vergleichen. Die dadurch entstandenen Texte analysierte und interpretierte ich mittels sozialwissenschaftlicher Verfahren. Ich suchte per Zufall zehn Arbeiten von Studierenden heraus, wobei es mir auch um eine Abbildung der Mathematikerfahrung in Bezug auf Geschlecht ging. Zwei der ausgewählten Arbeiten wurden von männlichen Studierenden verfasst, was ungefähr dem Verhältnis Frau-Mann im Lehrberuf VolksschullehrerIn entspricht. Mir ging es in diesem Artikel darum aufzuzeigen, dass gerade im Fach Mathematik ein hoher Nachholbedarf in der Ausbildung (und natürlich auch in der Fort- und Weiterbildung) besteht, da reproduzierendes Anwenden (wie im unhinterfragtem Mathematikunterricht heute noch üblich) ersetzt wird durch kompetenzorientiertes Anwendungswissen. Letztlich ein Produkt aus den Forderungen, die durch den Bildungsstandarnderlass entstanden ist.

*„Der gängige Unterricht ist nicht schuldlos daran, dass Mathematik von vielen Menschen als unverstehbare Sammlung von Formeln und Rezepten angesehen wird, die man auswendig lernt, um sie im Anschluss an die nächste Klassenarbeit schnell wieder zu vergessen.“*²

Was die StudentIn 1 hier so treffend formuliert, trifft für viele Menschen zu. Gerade Mathematik scheint ein Fach zu sein, das man nicht verstehen kann und deshalb auch Angst macht. Unverstandenes wird durch Auswendiglernen nur reproduziert. *Bulemielernen*³ setzt ein, rasch vollgestopft bis zu einem bestimmten Moment (dem Moment der Überprüfung), ausgekotzt und dann Leere. Leere, um Neues, nicht minder Unverdauliches aufnehmen zu können. Der Sinn der Mathematik, uns die Welt zu erklären, bleibt aber dabei verdeckt. Mathematik bleibt eine Geheimwissenschaft, die nur wenig Auserwählten verständlich

ist. Die Angst vor dem Versagen ist eine logische Konsequenz.

*„Manchmal habe ich länger gebraucht wie andere Schüler, aber mir ist die Zeit nie gegeben worden die Rechnung nach zu vollziehen oder sogar einen anderen Lösungsweg zu finden. Irgendwann verliert man die Lust und die Motivation, weil man von Lehrern nur schlechte Rückmeldung bekommt und nie die Zeit bekommt ein Thema von Anfang bis zum Schluss zu verstehen. Und nun bin ich jetzt hier, an der PHT und bekomme immer noch Schweißperlen auf der Stirn, wenn ich schon bloß das Wort Mathematik höre.“*⁴

Gerade das Versagen in der Mathematik kann dadurch als Auslöser für ein schlechteres Selbstbewusstsein gesehen werden. Schnell kommt ein Kind in einen Kreislauf des Versagens, bis es sich schlussendlich selbst als VersagerIn fühlt und *„sich selbst für dumm zu halten ist nun mal keine gute Voraussetzung fürs Lernen. Angst zu haben, „ausgemeckert“ zu werden, auch nicht.“*⁵ Diese Angst vor dem Versagen und vor dem Bloßgestelltwerden hat auch eine Ohnmacht zur Folge, die es unmöglich macht, etwas dagegen zu tun. *„Damals hat man sich alles gefallen lassen“*⁶, aus Angst davor, anzuecken und aufzufallen.

Die Angst vor dem „Fehler“ scheint allgegenwärtig zu sein. „Fehler“ müssen offensichtlich vermieden werden, aus Angst davor, für „dumm“ gehalten zu werden. *„Deshalb weiß ich, aus eigener Erfahrung, man versucht besser die Fehler zu vertuschen, anstatt sie zuzugeben und sie zu analysieren.“*⁷ Geht jedoch eine Lehrperson davon aus, dass Kinder Aufgaben richtig lösen wollen, dann könnten genau diese „Fehler“ Ausgangspunkte markieren, um individuelles weiteres Lernen zu ermöglichen. „Fehler“ können dazu ermutigen, über eigene Lösungswege nachzudenken und sie mit anderen zu reflektieren. Dies setzt jedoch ein Klassenklima voraus, das von Wertschätzung geprägt ist. Die klassische LehrerInnenrolle wird zu einer BEGLEITENDEN Rolle, in der das Wort



LEITEN steckt. Eine begleitende LehrerIn ist sich auch ihrer leitenden Rolle bewusst und sie schafft Raum und Zeit, in der Lernen und nicht Lehren im Vordergrund steht. Das tradierte LehrerInnenbild ist dadurch aber in Gefahr. Kerstin Reich zeigt diese Veränderungen in der LehrerInnenrolle in ihrer Aufstellung der verschiedenen Sichtweisen.

ckens, denn zusammen schaffen wir es zumeist, die Schwierigkeiten von, zum Beispiel Integralaufgaben, aufzudecken und zu lösen. Und wenn wir dann etwas selbstständig erarbeitet hatten, waren wir anschließend verständlicherweise mehr als zufrieden und motiviert.“

Manchmal sind es jedoch die Eltern selbst, ganz

Wandel im Lernverständnis	
Alte Sichtweisen	Neue konstruktivistische Sichtweise
<ul style="list-style-type: none"> • lehrzentriert • Frontalunterricht • an Experten objektiviert • von Experten vorgegeben • bürokratisiert • Vollständigkeitspostulat • rationalisiert • textorientiert • kontrolliert • lineare Sichtweise • Lernen im Gleichschritt • eher reproduktiv • risikoarm und angepasst 	<ul style="list-style-type: none"> • lernerzentriert • multimodaler Unterricht • an Handlungen objektiviert • partizipativ erarbeitet • selbst organisiert • Viabilitätspostulat • beziehungsorientiert • mutlimedial • wachstumsorientiert • systemische Sichtweise • individuell im eigenen Tempo • konstruktiv handelnd • risikobereit und rebellisch
Dahinter steht ein überwiegend kausaler Lernbegriff, der auf Abbildung, Reiz-Reaktion, instruktiver Übertragung basiert.	Dahinter steht ein situierter Lernbegriff, der auf Handlung, Wachstum, konstruktivem Lernen in angemessener Lernumgebung basiert.

Abbildung 1: Reich, Kerstin (2009): s.o.; Seite 15(3. Ausbildungssemester)

Die Angst vor Mathematik oder vor Schule im Allgemeinen kann sich auch auf Eltern übertragen, weil „die Eltern wirklich Angst“ haben, durch Interventionen Benachteiligungen für ihre Kinder zu erwirken. So akzeptieren sie pädagogische Missstände auch aus einem Gefühl der Ohnmacht, aber aus Angst vor negativen Konsequenzen für ihre Kinder suchen sie selbst nach Lösungen. Konkret bedeutet dies, dass Lernen ausgelagert wird, entweder wird Geld in Nachhilfe investiert bzw. sie selbst übernehmen den Part der Lehrperson.

„Ich hatte das Glück, dass mir mein Vater immer sehr beim Lernen und Verstehen half, da ich unter seiner Anleitung den Sinn des jeweiligen Verfahrens auch nachvollziehen konnte. Er ging natürlich auf alle meine Fragen ein und gab nicht auf, bevor ich den Stoff verstanden hatte. Das führte dazu, dass sich vor allem kurz vor der Mathematikmatura eine kleine Lerngemeinschaft bei uns zuhause bildete, die jede Woche mindestens einmal zusammen übte. Hier zeigte sich auch der wichtige Aspekt des Entde-

in tradierten Mustern gefangen, die Ängste auslösen. Das scheinbar Einfache in der Mathematik, dass es nur ein Richtig bzw. ein Falsch gibt, haben sie internalisiert. Auch die Wege, wie zum Ziel zu gelangen ist, sind scheinbar vorgegeben. Dass es mehrere Wege geben kann, um auf Lösungen zu kommen, wird übersehen und Lösungsrezepte werden verabreicht. Begründungen werden in der Mathematik manchmal keine gegeben. Eine übergeordnete (vielleicht von Gott?) und dadurch nicht mehr erklärbare Begründung muss manchmal genügen - „das ist einfach so in der Mathematik“ . Der mathematische Exidus wird damit fortgesetzt. „Mir (wurde) Mathematik von einem Elternteil „zerstört“, da ich nicht ganz den Vorstellungen entsprechend gerechnet habe. Somit wurde ich unter Druck gesetzt und dann ging gar nichts mehr.“ Dass Mathematik aber auch Spaß machen kann und zum Nachdenken anregt, diese Erfahrung haben nur wenige Studierende erlebt.

„Ich hatte eine sehr gute Lehrerin in der Volksschule, deshalb war Mathematik mein Lieblingsfach in der

Volksschule. Meiner Lehrerin war es sehr wichtig, dass wir unsere eigenen Lösungswege finden, denn somit konnte sie kontrollieren ob wir es verstanden haben oder nicht. Wenn sie jedoch merkte, dass wir Hilfe brauchen, gab sie uns immer einige Denkanstöße und führte uns so zur Lösung.“

Was hat diese Lehrerin so anders gemacht, dass auch Mathematikunterricht Spaß macht? Sie hat die Kinder eigene Lösungen entdecken lassen und hat sie ermuntert, forschend an Aufgaben heranzugehen. Wahrscheinlich haben die Kinder Lösungswege verglichen und andere Möglichkeiten ausprobiert, damit sich ihr Spektrum an Lösungsmöglichkeiten erweitert. Heuristische Herangehensweisen an Aufgaben ist unerlässlich, um Kompetenzen erwerben zu können. Guter Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass ein Klima des aktiven Lernens geschaffen wird, in der Jeder/Jede sich gleichermaßen einbringen soll. Das Team hat hier eine zentrale Bedeutung. Lernen passiert im Dialog, im dialogischen Austausch mit einem Gegenüber, der/die mich reflektiert, hinterfragt und mir dadurch neue Denkanstöße gibt. Zudem wird dadurch Wissen kumuliert, da neue Wege begangen werden können, die sich von den eigenen unterscheiden, aber nicht minder zielführend sind. Dadurch erlangen die Kinder die Sicherheit, Probleme verschiedenartigst lösen zu können und erlernen verschiedene Strategien, um dies anwenden zu können.

Meistens scheint es aber eher so gewesen zu sein, dass das Lösen mathematischer Probleme nach genauen Rezepten ablaufen musste. *„In meiner Volksschul- sowie Hauptschulzeit wurden mir immer fertige Lösungsschemata vorgelegt, die ich genau einhalten musste und deshalb waren sie für mich teilweise nicht sehr einfach zu verstehen. Nicht einmal die kleinsten Abweichungen wurden toleriert.“* *„Wenn Kinder immer nur Lösungswege vorgelegt bekommen besteht die Gefahr, dass Kinder nur Verfahren ausführen, ohne sie zu verstehen.“* Anscheinend trauen viele Erwachsene Kindern die „Fähigkeit nicht“ zu, Probleme selbst lösen zu können, im Team darüber zu sprechen und Lösungen zu reflektieren. Da auch Lehrpersonen Kindern diese Kompetenz absprachen, versuchte man den Unterrichtsstoff zu portionieren und ihn den Kindern häppchenweise in Einheiten zu 50 Minuten vorzusetzen. Scheibchen für Scheibchen, Häppchen für Häppchen, auf das Lerntempo der Klassenmitte achtend. Auf Heterogenität wurde gar nicht abgezielt, die homogene Mitte war der

Fokus, auf dem Lernportionen und das Tempo ausgerichtet waren. Nur ja keine Über- bzw. Unterforderung, damit man sich sicher sein konnte, die Klasse „im Griff“ zu haben.

„Bei ihr hieß es nur, die Vorgehensweise bei den Grundrechenarten auswendig zu lernen und das richtige Ergebnis präsentieren zu können. Hierbei legte sie großen Wert auf Schnelligkeit und wir hatten eigentlich jeden Tag „Rechenwettkämpfe“ (z.B.: „Rechenkönig“, „Eckenrechnen“, usw.) zu absolvieren.“

Aber gerade diese „Spiele“ sind es, die Kinder bloßstellen können und dazu führen, dass Kinder, die im Kopfrechnen langsamer sind, jegliche Motivation verlieren, mitzurechnen. Dass jedoch Kopfrechenübungen durchgeführt werden sollen, ist unbestritten, jedoch sollten Übungen gewählt werden, bei denen bewusst auf die Heterogenität Rücksicht genommen wird und alle Kinder zum Rechnen animieren. Aber Mathematik ist mehr als das bloße Rechnen von Algorithmen, es sollten auch Kopfrechenübungen stattfinden, welche alle anderen inhaltlichen Kompetenzbereiche abbilden .

„Internationale Vergleiche zeigen für viele Länder einen Leistungsvorsprung der Buben in Mathematik. Der findet sich insbesondere für die 14 Vergleichsländer – im Schnitt liegen hier die Buben signifikant vor den Mädchen. Österreich weist unter diesen Ländern eine eher große Geschlechterdifferenz zugunsten der Buben auf. Die österreichischen Buben liegen auch in den inhaltlichen und kognitiven Teilbereichen vorn. Ausnahme ist der kognitive Teilbereich Wissen, in dem sich Mädchen und Buben nicht signifikant voneinander unterscheiden.“

Das bessere Abschneiden der Buben im Bereich Mathematik hat natürlich auch Auswirkungen, wie sie dem Fach Mathematik begegnen. Während Frauen ein oftmals schlechtes Selbstbewusstsein im Bereich Mathematik entwickeln, – *„Ich habe aus meiner eigenen Erfahrung gelernt, wie groß der Einfluss einer Lehrperson auf die schulische und psychische Entwicklung sein kann. Durch meine relativ negative Mathematikgeschichte, möchte ich es selbst als Lehrperson besser machen“* – haben Buben andere Erfahrungen machen können. *„Ich tat mich in Mathematik immer leicht und Mathematik hat mir auch Freude bereitet, wenngleich ich nicht einen solchen Unterricht, wie im Buch beschrieben, kenngelernt habe.“*



Wenn es uns als LehrerInnen gelingen könnte, forschendes und entdeckendes Lernen für alle anbieten zu können, könnte sich die Einstellung zu Mathematik bei allen, unabhängig vom Geschlecht, ändern und ins Positive schwappen.

Literatur

- Reich, Kerstin (2009): *Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten*. Beltz; Weinheim
- Spiegel, Hartmut/ Selzer, Christoph (2010): *Kinder & Mathematik*. Klett. Seelze
- Wallner-Paschon Christina (2011): *Mathematik: Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Buben* (S. 24-36). Aus PIRLS & TIMSS 2011. Bielefeld, Leykam
- StudentInnentexte

Fußnoten

¹ Spiegel, Selzer (2010): Seite 16-77

² StudentIn 1

³ Dieser Ausdruck entstammt einer StudentIn und

ich habe ihn als sehr treffend empfunden.

⁴ StudentIn 2

⁵ StudentIn 9

⁶ StudentIn 8

⁷ StudentIn 3

⁸ StudentIn 4

⁹ StudentIn 5

¹⁰ StudentIn 6

¹¹ StudentIn 6

¹² StudentIn 3

¹³ StudentIn 7

¹⁴ StudentIn 7

¹⁵ StudentIn 5

¹⁶ StudentIn 5

¹⁷ Kopfrechenübungen, welche alle Kompetenzbereiche abbilden, können bei Regina Bruder nachgeschlagen werden.

¹⁸ Wallner-Paschon 2011

¹⁹ StudentIn 3

²⁰ StudentIn 10

Rechenschwäche

Probleme erkennen, verstehen und beheben

Mag. Dipl.-Päd. Claudia Haas, Pädagogische Hochschule Tirol

LehrerInnen werden im Unterricht häufig mit dem Problembereich Rechenschwäche konfrontiert. Neuere Untersuchungen belegen, dass bis zu 15 Prozent aller österreichischen Volksschulkinder eine förderbedürftige Rechenschwäche aufweisen, wobei circa 6 Prozent extrem rechen schwach (dyskalkul) sind (vgl. Landerl/Kaufmann 2008, S. 98). Mädchen und Buben sind von Rechenschwäche in etwa gleich häufig betroffen, was durchaus erstaunen mag: „Angesichts der Tatsache, dass für etliche andere Entwicklungsstörungen stets eine höhere Prävalenz für das männliche Geschlecht berichtet wird, ist dieser Befund durchaus bemerkenswert.“ (Landerl/Kaufmann 2008, S. 98) Nicht jedes Kind, das Probleme im Mathematikunterricht hat, leidet an jedoch an Dyskalkulie. Es existiert auch nicht eine Rechenschwäche im Sinne einer gleichartigen funktionellen Störung bei den Betroffenen, vielmehr liegen verschiedenste Formen und Ausprägungen der Schwäche vor (vgl. Schilling/Prochinig 2002, S. 15).

Basiskompetenzen - Voraussetzungen für den Rechnerwerb

Was allgemein als rechnerische Leistung definiert wird, erfordert beim Kind eine Entwicklung komplexer Denkvorgänge und unterschiedlicher neuropsychologischer Funktionen. Entwicklung mathematischen Denkens steht am Ende vielfältiger Reifungsprozesse von der Geburt bis zum Eintritt in die Schule (vgl. Aster, 2003). Sind diese ohne Beeinträchtigung geglückt, ist die Grundlage gelegt, das Rechnen zu erlernen. Aufbau und Verinnerlichung mathematischer Operationen erfolgt nach Aebli (1981) in vier Entwicklungsstufen. Sein Erklärungsmodell, basierend auf Jean Piagets Aufbau und Verinnerlichung von Zahlenbegriffen, geht von mathematischen Operationen in vier Phasen aus. Als erstes stehen Handlungen mit konkretem Material (enaktiv), anschließen folgt die bildliche Darstellung einer Operation (iko-

nisch), gefolgt von der symbolische Darstellung einer Operation (symbolisch) und schließlich der Automatisierung des Stoffes (Verinnerlichung). Hierbei handelt es sich um einen verzahnten Prozess, wurden die Aufbau- und Verinnerlichungsphasen gestört, kann dies nach Grisse mann und Weber (1990) beim Kind zu Problemen beim Rechenlernen führen.

Ergebnisse einer Längsschnittstudie, die zum Ziel hatte, bereits im Vorschulalter geeignete **Vorläuferfertigkeiten** zu finden, welche den Erfolg eines Kindes im Mathematikunterricht der Grundschule erwarten lassen, zeigten, dass schon vor der Einschulung vorhandenes mengen- und zahlenbezogenes Vorwissen einen entscheidenden Erfolgsfaktor, wie gut ein Kind in der ersten und zweiten Klasse den Stoff des Mathematikunterrichts beherrschen wird, darstellt (vgl. Krajewski, Schneider 2006). Die Fähigkeit zur Serialität (Sortieren von Bausteinen, Anordnen von Perlenkästen), das Wissen einer Mengenkonzanz und -invarianz, das Zahlenwissen und Zählfertigkeiten bis 10, die Eins- zu-eins Zuordnung, Abzählen bis 20, Zählen, Ordinalaspekt und erste Rechenhandlungen wie der Umgang und das Anwenden von Zahlenwissen mit konkretem Material sind wichtige Kriterien, die sich als entscheidende Bausteine für mathematisches Wissen ausweisen (vgl. Krajewski, 2003). Als wichtige **pränumerische Vorkenntnisse** erwiesen sich die Fähigkeit des Vergleichens, die Eins-zu-eins Zuordnung und Fähigkeiten zur Seriation. Ausschlaggebende **numerische Kenntnisse** vor Schuleintritt beziehen sich auf das Wissen um Ziffern und Zahlen. Das Zählverhalten bezeichnet Kriterien, die ein Kind erfüllen sollte, wie zum Beispiel das Abzählen von Gegenständen, das vorwärts und rückwärts Zählen, das Zählen in Schritten, von einer bestimmten Zahl aus weiter. Anhand unterschiedlicher Materialien wie Würfelspielen, Dominos, Sortieren von Knöpfen etc. lassen sich verfügbare Mengen-/Anzahl-Vergleiche. Vorhandenes Zahlverständnis und eine simultane Mengenauffassung soll vor Schuleintritt gegeben sein. Des Weiteren ist zu beachten,



ob Kinder schon Ziffern schreiben und lesen können: Welche Ziffern kann das Kind lesen? Welche Ziffern kann das Kind schreiben? Kann es geformte, gelegte Ziffern erkennen bzw. herstellen? Schreibt das Kind die Zahl seitenverkehrt? Kann es Ziffern entsprechenden Mengen bzw. Bildern von Mengen zuordnen? Auch die kardinale, ordinale und relationale Vorstellung von Zahlen (Wissen der Zahl als Ordnungszahl und der Zahl als Ausdruck einer Mengenangabe) ist ausschlaggebend für den späteren Erfolg im Mathematikunterricht. Eine weitere Grundvoraussetzung dafür, dass Kinder komplexe Funktionen des Rechnenlernens erwerben und umsetzen können, sind individuelle basale Teilleistungen (=Leistungen in einem abgegrenzten Bereich der Wahrnehmung, der Motorik, beziehungsweise in der Verbindung dieser beiden Bereiche). Die visuelle Wahrnehmung ist die Fähigkeit, Sehen und Körperbewegungen zu koordinieren (visomotorische Koordination). Visomotorische Koordinationsprobleme können sich im grob- und feinmotorischen Bereich, Problemen beim Vergleichen, Ordnen, Zuordnen, Zählen, oder beim Erfassen von Mengenbildern äußern und das Lesen von Zahlenreihen, Gleichungen oder Textaufgaben durch mangelnde Augengeschicklichkeit beeinträchtigen. Die Figur-Grund-Unterscheidung bezeichnet die Fähigkeit, in einen komplexen optischen Hintergrund bzw. in einer Gesamtfigur eingebettete Teilfiguren zu erkennen und zu isolieren. Auswirkungen mangelnder Figur-Grund-Differenzierung äußern sich oft in Problemen, Mengen gliedernd zu sehen, bei Materialhandlungen und bildlichen Darstellungen, unaufmerksamem und unorganisiertem Verhalten oder durch Probleme, sich im Heft, im Buch oder an der Tafel zu orientieren. Häufig sind diese Kinder unfähig, „wichtige“ von „unwichtigen“ Reizen zu trennen. Unter Wahrnehmungskonstanz versteht man die Fähigkeit, Figuren in verschiedenen Größen, Anordnungen, räumlichen Lagen oder Farben zu erkennen und von anderen Figuren zu unterscheiden. Auswirkung mangelnder Wahrnehmungskonstanz kann sein, dass eine Kategorisierung nicht möglich ist, dass Mengeninvarianz nicht erkannt wird oder dass bei unterschiedlicher Lage, Größe, Farbe gleiche Objekte nicht als gleich erkannt werden. Wahrnehmung der räumlichen Beziehungen bezeichnet die Fähigkeit, die Lage von zwei oder mehreren Gegenständen in Bezug zu sich selbst und in Bezug zueinander wahrzunehmen. Auswirkungen mangelnder Wahrnehmung von Raumlage und räumlichen Beziehungen äußern

sich durch Probleme beim Vergleichen, beim Verhältnis von Mengen zueinander, durch Probleme beim Erfassen von Mengen und bei der Eins-zu-eins-Zuordnung, durch Zifferninversion oder Umkehrung der Rechenrichtung, in Schwierigkeiten, sich im Heft, Buch, an der Tafel zurecht zu orientieren, in Schwierigkeiten, Gegenstände oder zeichnerische Darstellungen in räumlicher Anordnung abzuzeichnen und in Schwierigkeiten, sich im Schulhaus, im Zimmer, in der Schultasche zurecht zu finden (vgl. Gaidoschik, 2011).

Mögliche Ursachen der Rechenschwäche

Die Entstehung einer Rechenschwäche wird von einer Reihe von Faktoren begünstigt. In den seltensten Fällen stehen diese einzeln für sich, zu meist treten sie in **Kombination** auf (vgl. Hitzler, W., Keller, G., 1999). Ursachen, die beim Kind selbst liegen, können in mangelnden Fähigkeiten im Bereich von Begabung und Wissen liegen, Probleme der visuellen und räumlichen Wahrnehmung, der Zeitwahrnehmung und der Grafomotorik betreffen, an einer mangelnden Anstrengungsbereitschaft beim Kind liegen oder auch durch fehlende Aufmerksamkeit, beeinträchtigte Konzentration oder Gedächtnisleistung zustande kommen. Im Gesamtsystem Rechenschwäche kann auch die Psyche des Kindes eine wichtige Rolle spielen: Die Gesamtkonstitution des Kindes (gibt das Kind schnell auf, wie reagiert es auf schulisches Scheitern, etc.) ist demnach möglicher Auslöser. *„Motivation, Selbstvertrauen, Aufmerksamkeit stehen in einer ständigen Wechselwirkung zu den mathematischen Leistungen und deren Auswirkungen in Schule und Familie.“* (Gaidoschik 2002, S. 20) Misserfolge können die Verfassung des Kindes stark beeinträchtigen, das Selbstvertrauen schwindet dadurch allmählich, das Interesse an der Behebung der Schwäche geht verloren und ein Lernzuwachs ist somit kaum gegeben (vgl. Gaidoschik 2002, S. 20). Auch ungünstige Verhältnisse in der Schule können Ursache und Mitursache für das Entstehen einer Rechenschwäche sein. Schilling und Proching (2002, S. 20) nennen in ihrer Publikation Faktoren wie schlechte Vermittlung des Stoffgebietes, eine Missachtung der didaktischen Grundsätze, ein ständiger Wechsel von Unterrichtsstilen beziehungsweise Wechsel der Rechenlehrmethode. Auch zu kurze Unterrichtseinheiten und fehlende positive Verstärkung begünstigen eine Rechen-

schwäche. Das Nichtbemerken von Rückständen eines Schulkindes, inhaltliche Mängel in der Vermittlung des Stoffgebietes oder auch falsches Handeln bei bemerkten Leistungsausfällen werden zur Entwicklung einer Rechenschwäche beitragen. Ein Lehrerwechsel und die Atmosphäre in der Schulklasse können sich negativ auf die Rechenleistung eines Kindes auswirken. Falsche Unterrichtsmethoden, schlechte Lehrbücher, mangelnder Umgang mit konkretem Material, fehlende Sprachkenntnisse und Gespräche über Mathematik, ungünstige Klassensituation, mangelnder Förderunterricht, sowie unzureichende Lehrerbildung sind Faktoren, die das schulische Umfeld zur Entstehung einer Rechenschwäche beitragen können.

Auch das Umfeld des Kindes kann eine wichtige Rolle für die Entwicklung einer Rechenschwäche spielen. Scheidung der Eltern, gewalttätige Übergriffe auf das Kind, ein Lehrerwechsel, Schulwechsel etc. sind nur einige der externen Faktoren, die die Lernleistung eines Kindes beeinträchtigen können. Zu den Ursachenfeldern im familiären und sozialen Umfeld zählen weiters pathologische Überbehütung der Kinder, unzureichende Möglichkeiten des Erhaltens von Nachhilfe oder nicht zuletzt eine generell mangelnde Fähigkeit der Eltern, Probleme des Schulkindes wahrzunehmen.

Medizinische Ursachen einer Rechenschwäche können organisch-neurologisch begründet sein. Dazu gehören genetische, prä-, peri- und postnatale Schädigungen des Gehirns, wie auch entwicklungsbedingte Ursachen in der frühen Kindheit (vgl. Metzler 2002, S. 36). Einige Beispiele hierfür sind pränataler Sauerstoffmangel, Suchtmittelgenuss der Mutter in der Schwangerschaft und dergleichen mehr. All dies kann zu lokalisierbaren oder diffusen Hirnschädigungen führen, welche in der Entwicklung eines Kindes mitunter zu Beeinträchtigungen in jenen Fähigkeiten führen können, die für das Zählen- und Rechenlernen wichtig sind (vgl. Schulz 2003, S. 28).

Wie kann man Rechenschwäche erkennen?

Am Rechenvorgang sind Sprache, Denken, Motorik, Kognition, Wahrnehmung, Motivation beteiligt. Bei jedem rechenschwachen Kind können mehrere Teilbereiche betroffen sein, daher gibt es kein einheitliches Bild, an welchem eine Rechenschwäche festgemacht werden könnte (vgl. Bil-

dingsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, S. 15). Wichtige Komponenten, wie die visuelle und akustische Wahrnehmung, die Gedächtnisleistung und die Körperkoordination und Feinmotorik der Schulkinder sind abzuklären. *„Rechenschwäche ist kein Schicksal. Um ihr aber sinnvoll begegnen zu können, ist es mitunter notwendig, sie möglichst frühzeitig als solche zu erkennen. Und das ist leider mitunter gar nicht einfach.“* (Gaidoschik 2002, S. 22). Oft bauen sich rechenschwache Kinder verschiedene Kompensationsstrategien auf, mit denen sie im Unterricht zunächst zurechtkommen, ohne dass ihre Rechenschwäche bemerkt wird. Oftmals basteln betroffene Kinder eigene Methoden und Tricks, um Aufgaben zu lösen und Ergebnisse zu erzielen. Außerdem versuchen sie, ihre Verständnisdefizite durch Auswendiglernen auszugleichen (vgl. Gaidoschik 2002, S. 22). Kinder mit einer Rechenstörung müssen nicht unbedingt schon in der Grundstufe 1 durch Zurückbleiben auffällig werden. Manche Schulkinder schaffen es, trotz fehlenden Mathematikverständnisses die Grundstufe 2 zu absolvieren, und scheitern erst in der Sekundarstufe. Erkennt die Lehrperson das Problem, kann rechtzeitig eingegriffen und entgegen gewirkt werden (vgl. Gaidoschik 2002, S. 22). *„Die Früherkennung von Rechenschwäche erfordert also in vielen Fällen, dass nicht nur die Resultate des kindlichen Rechnens berücksichtigt werden. Sondern es muss überprüft werden, auf welche Weise diese Resultate zustande kommen.“* (Gaidoschik 2002, S. 22)

Mathematische Fähigkeiten werden in einem Entwicklungsprozess erworben, welcher bereits im Säuglingsalter beginnt. Bis Kinder in die erste Schulklasse kommen, sollten sie bereits im Alltag viele Erfahrungen mit der Mathematik gesammelt haben (vgl. Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, S. 15). Die Früherkennung bereits bestehender Defizite im mathematischen Denken des Kindes umfasst den Zeitraum vom Vorschulalter bis zum etwa vierten Monat in der ersten Klasse. In dieser Zeit sollte man mathematische Fehlvorstellungen erkennen, um die Entwicklung einer Rechenschwäche durch Präventivmaßnahmen verhindern zu können (vgl. Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, S. 15). In diesem Alter lässt sich zwar noch keine genaue Diagnose einer Rechenschwäche stellen, allerdings kann eine Entwicklung zu mathematischen Problemen erkannt werden (vgl. Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, S. 16).



Ablaufschritt	durchzuführen von	Methoden	Hilfen, Begleitmaßnahmen
Differenzierte Diagnose	Betreuungslehrer/in für LSR gemeinsam mit Klassenlehrer/in <ul style="list-style-type: none"> wenn notwendig unter Einbeziehung der Schulpsychologin bzw. des Schulpsychologen 	<ul style="list-style-type: none"> Sichtung der Unterrichts- bzw. bisherigen Förderprotokolle Durchführung von speziellen Diagnoseverfahren durch entsprechend ausgebildete Lehrer/innen schulpsychologische Untersuchung fachärztliche Untersuchung (z. B. differenzierte Seh- und Hörtests) 	<ul style="list-style-type: none"> Installierung bzw. entsprechende Ausbildung von Förderlehrer/innen qualifizierte Präsenz des zuständigen Schulpsychologen
Zielanalyse	Betreuungslehrer/in für LRR gemeinsam mit Klassenlehrer/in <ul style="list-style-type: none"> wenn notwendig unter Einbeziehung der Schulpsychologin bzw. des Schulpsychologen 	<ul style="list-style-type: none"> Positive Formulierung von Förderzielen unter besonderen Beachtung der Stützung der allgemeinen Lern- und Leistungsbereitschaft Festlegung der Prioritäten Festlegung des zeitlichen Rahmens 	

Abbildung in: Bundesministerium für Unterricht und Kunst u. Kultur: Die schulische Behandlung der Rechenschwäche

Folgende Punkte können Indikatoren für eine problematische Mathematikleistung im Schulalter sein:

- Geringes Tempo beim Rechnen.
- Häufung von Fehlern gleicher Art.
- Mangelndes Symbolverständnis.
- Keine Ablösung vom zählenden Rechnen (Fingerzählen).
- Die Zahlerzerlegung wird nicht erkannt.
- Ergänzungs- und Platzhalteraufgaben können nicht gelöst werden.
- Die Einsicht in das dekadische System und das Stellenwertsystem ist fehlerhaft.
- Fehler bei der Zehnerüber- und -unterschreitung.
- Fehler mit der Null.
- Das Erlernen von Malreihen, Insätzchen und Divisionen fällt sehr schwer oder misslingt gänzlich.
- Das Erlernen der Uhr ist sehr schwierig.
- Sachaufgaben können gar nicht oder nur mit großer Mühe selbständig gelöst werden
- Das Kind hat eine generelle Abneigung gegen Mathematik

(vgl. Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, S. 19f).

Kaum ein rechenschwaches Kind wird all diese genannten Auffälligkeiten gleichzeitig aufweisen, noch sind sie beweisend für eine Rechenschwäche (vgl. Gaidoschik 2002, S. 23). Die angeführten Punkte sind lediglich **Risikofaktoren** für die Entstehung einer Rechenschwäche (vgl. Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, S. 20).

Allgemeine Aspekte zur Förderung

Einer Intensivierung der schulischen Förderung (spezifische Förderkurse) wird dann erforderlich, wenn die Ziele der schulischen Erstförderung trotz planmäßig durchgeführter Maßnahmen nicht erreicht worden sind oder wenn von Beginn an verstärkter Förderbedarf offensichtlich ist. Das Bundesministerium für Unterricht und Kunst und Kultur gibt folgenden Vorschlag für den Ablauf der Intensivierung der schulischen Förderung (siehe Abbildung S. 55).

Gezielte Förderplanung erfolgt auf Basis fundierter Diagnostik. Diese erfordert eine genaue Lernstandserhebung in Mathematik und eine Überprüfung der Aufmerksamkeit, kognitiver Fähigkeiten und der visuellen und auditiven Wahrnehmung beim Schulkind. Sie beinhaltet des Weiteren die genaue Definition von Zielen und die richtige Auswahl von Materialien und Methoden. Die Überprüfung des Therapieerfolgs erfordert von der Lehrperson mathematisch-didaktische Kompetenz, ausreichende Beobachtungsgabe, sowie Einfühlungsvermögen. Nicht zuletzt fordert sie Selbstkritik, Flexibilität und Kreativität des/r LehrerIn beziehungsweise des/r TherapeutenIn (vgl. Schipper, 2003, S.112).

Anregungen zur Vermeidung von Rechenschwierigkeiten im Unterricht

Untersuchungen belegen die Wichtigkeit eines vielseitig und kreativ gestalteten Mathematikunterrichts in der Grundschule, um das Interesse der Schulkinder zu wecken und sie individuell anzusprechen bzw. zu fördern (vgl. Bauer, & Weuffen, 2000). Der Mathematikunterricht soll die frühen mathematischen Alltagserfahrungen der Kinder aufgreifen, vertiefen und erweitern. Auf diese Weise wird die Grundlage für das Mathematiklernen in den weiterführenden Schulen und für die lebenslange Auseinandersetzung mit mathematischen Anforderungen des täglichen Lebens geschaffen (vgl. Hüther, 2010). In den Vordergrund gestellt werden allgemeine und inhaltsbezogene mathematische Kompetenzen, die für das Mathematiklernen und für die Mathematik insgesamt charakteristisch sind. Das Mathematiklernen in der Schule darf nicht reduziert werden auf die bloße Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern mathematische Kompetenzen zeigen sich in der lebendigen und entdeckenden Auseinandersetzung mit Mathematik. In der Unterrichtspraxis muss deshalb berücksichtigt werden, dass Lerninhalte mit großer Sorgfalt erarbeitet werden und der Lehrstoff gezielt mit methodischen Schritten und Übungen absichert wird (vgl. <https://www.bifie.at/node/49>).

Gerade im Umgang mit dem Zahlenraum 10 auf der ersten Grundstufe wird der wichtigste Grundbaustein für die weitere „Mathematikkarriere“ eines Schulkindes gelegt. Während der ersten Schulstufe ist mit besonderem Bedacht vorzugehen und Schritt für Schritt eine gute Ausgangslage für spätere Zahlenräume und Rechenoperationen

zu schaffen. Berücksichtigt eine Lehrperson dies in der Unterrichtspraxis, ist es möglich, eine problematische Rechenleistung frühzeitig zu erkennen, zu verhindern oder ihr zumindest gezielt entgegen zu wirken (vgl. Gaisoschik, 2009, S. 8). In Bezug auf Rechenschwächen ist es daher unerlässlich, dass jede Lehrperson Schulkinder genau beobachtet, um bei Schwierigkeiten und Defiziten frühzeitig eingreifen zu können.

Wichtig ist hier die Umsetzung des allgemeinen didaktischen Grundsatzes „**Individualisieren und Differenzieren**“, das bedeutet: Rechenoperationen müssen auf einer anschaulichen Ebene verdeutlicht werden! Die Kinder sollen beim Rechnen laut mitsprechen, so kann die Lehrperson falsche Denkmuster erkennen. Dem Kind viel Übungszeit und lange Zeit Anschauungsmaterialien erlauben. Wichtig ist die Automatisierung im Zahlenraum 10, dies soll vor allem durch lebenspraktische Beispiele aus dem Umfeld des Kindes (Rechnungen mit Taschengeld, der Uhr, Süßigkeiten, Haushalt und dergleichen mehr) erfolgen. Sachliches Lob seitens der Lehrperson (Stärken statt Schwächen, Lob statt Tadel) und das Schaffen einer entspannten, angstfreien Übungssituation sind wichtige Faktoren im Umgang mit (Rechen-)Fehlern (vgl. Gaidoschik, 2009; Hitzler & Keller, 1999).

Umgang mit Rechenfehlern

Rechenschwache Schulkinder entwickeln eigene Lösungsstrategien, die allerdings nur kurzfristig zum Erfolg führen und sie in der weiteren Rechenentwicklung behindern. Um rechenschwachen Kindern helfen zu können, ist es notwendig, deren Denkstrukturen zu erkennen. Arbeiten von Schulkindern werden zumeist ergebnisorientiert korrigiert bzw. kontrolliert: Fehler werden angestrichen, Denkstrukturen nicht hinterfragt. Besser wäre, durch das „diagnostische Auge“ heraus zu finden, auf welcher rechnerischen Ebene sich das Kind befindet und wie in der Unterrichtsplanung und in der Förderung auf das Kind entsprechend eingegangen werden kann. Mit Kindern über Lösungswege und Lösungsstrategien bei mathematischen Problemen laut zu sprechen ist wichtig, denn das Begreifen mathematischer Prozeduren entwickelt sich nur in der selbsttätigen Auseinandersetzung mit Aufgaben, Problemen und Begriffen. Es benötigt aber auch intensive Übungsphasen, in denen sich der Zahlensinn, der flexible Umgang mit Zahlen entwickeln kann. Fehler als

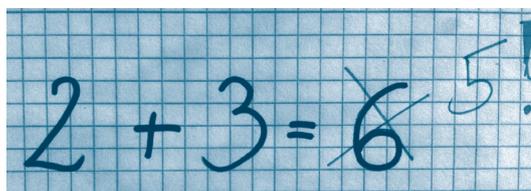


solche anzustreichen, reicht als Korrekturmaßnahme nicht aus. Es gilt, das zu Fehlern führende Denkmuster zu erkennen (vgl. Schipper, 2005). Ob die schriftliche Form die Richtige und einzig Wahre ist, gilt es zu überdenken (vgl. <https://www.bifie.at/bildungsstandards>, S. 6-17).

Die Fehleranalyse soll systematische Fehler des Schülers herausfinden, deshalb ist eine prozessorientierte Beobachtung der Kinder wichtig, um zu sehen, wie das Schulkind arbeitet (Körperhaltung, Koordination, Konzentration), wie es mathematische Sachverhalte konstruiert und welche Problemlösungsstrategien und welche Denkstrukturen es verfolgt. Für manche Kinder ist mathematische Sprache eine Fremdsprache, die erst erlernt werden muss, um den Lehrer zu verstehen. Beim Umgang mit Fehlern müssen auch die „richtigen“ Ergebnisse hinterfragt werden: Die Lehrperson soll Interesse an Fehlern signalisieren, Fehler niemals negativ kommentieren, gemeinsam Fehler finden und korrigieren und Teilergebnisse beziehungsweise Lösungswege hervorheben. Der Umgang mit Fehlern muss auch mit Eltern besprochen werden.

Literaturliste

- AEBLI, Hans: Grundformen des Lehrens. 12. Aufl., Stuttgart 1981.
- ASTER, von Michael (2003). Verstehen, wie sie rechnen. In Pädagogik, 55 (4), S.36-39.
- BAUER, Helmut & WEUFFEN, Maria (2000): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung (5. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- BIFIE/ Bildung: <https://www.bifie.at/bildungsstandards> [Stand: 21.02.2013].
- BIFIE/Bildung: <https://www.bifie.at/node/49> [Stand: 21.02.2013].
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTER- RUCHT, KUNST UND KULTUR: Schulische Behandlung der Rechenschwäche, Eine Handreichung, Wien 2008.
- GAIDOSCHIK, Michael (2002): Rechenschwäche-Dyskalkulie: Eine unterrichtspraktische Einführung für LehrerInnen und Eltern. Wien: Öbv&Hpt VerlagsgmbH&Co.
- GAIDOSCHIK, Michael (2009): Rechenschwäche vorbeugen: Das Handbuch für LehrerInnen und Lehrer. I. Schuljahr: Vom Zählen zum Rechnen. Wien: G&G Verlagsgesellschaft mbH.
- GAIDOSCHIK, Michael (2011): Rechen- schwäche – Dyskalkulie: Eine unterrichtspraktische Einführung für LehrerInnen und Eltern (6. Aufl.). Buxtehude: Persen Verlag.
- GRISSEMANN, Hans; WEBER (1990), Alfons: Grundlagen und Praxis der Dyskalkulie-therapie, Verlag Hans Huber.
- HITZLER, Wilhelm & KELLER, Gustav (1999): Rechenschwäche – Formen, Ursachen, Förderung. Donauwörth: Auer Verlag GmbH.
- HÜTHER, Gerald: Wie funktioniert das Lernen im Kopf? Erkenntnisse der Neurobiologie über Lernprozesse (2010). In: Pädagogik 4/10.
- KRAJEWSKI, Kristin (2003): Vorhersage von Rechenschwäche in der Grundschule. Hamburg: Kovac.
- KRAJEWSKI, Kristin; SCHNEIDER, Wolfgang (2006): Mathematische Vorläuferfertigkeiten im Vorschulalter und ihre Vorhersagekraft für die Mathematikleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Vol. 53, S. 246-262.
- LANDERL, Karin & KAUFMANN, Liane (2008): Dyskalkulie. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- METZLER, Beate (2002): Hilfe bei Dyskalkulie – Lernen durch Handeln bei Rechenschwäche. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- SCHILLING, Sabine & PROCHINIG, Theres (2002): Praxisbuch Dyskalkulie: Rechenschwäche. Ursachen und Erscheinungsformen. Spielideen als vorbeugende Maßnahmen. Schaffhausen: Schubi Lernmedien AG.
- SCHIPPER, Wilhelm (2005): Schulische Intervention und Prävention bei Rechenstörungen. In: Die Grundschulzeitschrift, H. 182, S. 6-10.
- SCHIPPER, Wilhelm (2003): Thesen und Empfehlungen für den schulischen und außerschulischen Umgang mit Rechenstörungen. In: Lenart, Friederike; Holzer, Norbert; Schaupp, Hubert (Hg.): Rechenschwäche-Rechenstörung-Dyskalkulie: Erkennung, Prävention, Förderung. Graz: Leykam, 2003, S. 103-121.
- SCHULZ, Andreas (2003): Praxisbuch Rechen- schwäche. Stuttgart: Urania Verlag.



Förderung der Kreativität

Die Bedeutung der Kunstrezeption in der Grundschule

Mag. Dipl.-Päd. Claudia Haas, Pädagogische Hochschule Tirol

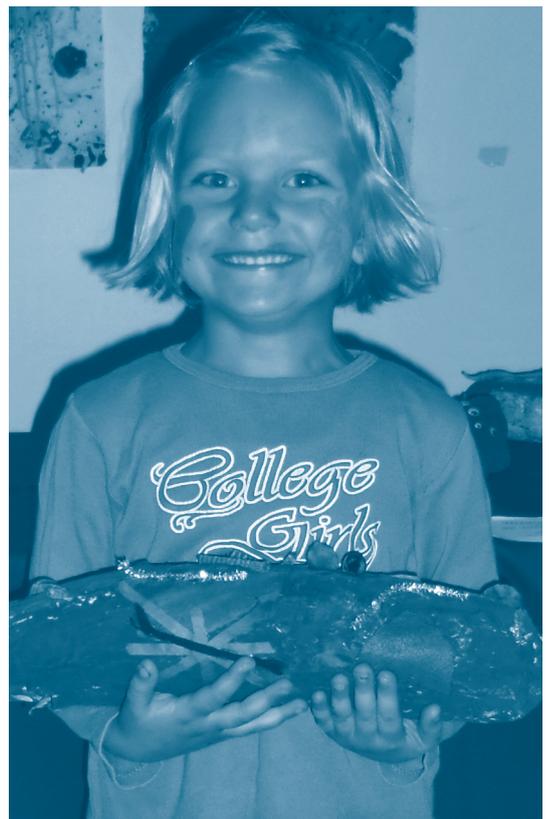
„Das Geheimnis der Kunst liegt darin, dass man nicht sucht, sondern findet.“

(Pablo Picasso, 1881-1973, spanischer Maler, Grafiker und Bildhauer)

In der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 wird jedem Menschen zugestanden, „am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an Künsten und Kunstwerken zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben.“ (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, 1948, Artikel 27)

Auch die Geschichte lehrt uns, dass keine Gesellschaft, wie niedrig ihr materieller Lebensstandard auch gewesen sein mag, ohne Kunst und Kunstwerke ausgekommen ist. Das Abbilden, Zeichnen und Malen, genauso auch das Erzählen und Musizieren scheinen also natürliche Bedürfnisse des Menschen zu sein. Weltweit haben in den vergangenen Jahren immer mehr Menschen die Kunst für sich entdeckt, Museen und Galerien berichten voll Stolz von spektakulären Besucherzahlen („Bilbao Effekt“⁴¹) und das Interesse an Kunst aller Art scheint stetig zu wachsen (vgl. Farthing, 2012, S. 8).

Fast naturgemäß erwächst für uns als Vermittler von Bildungsinhalten daraus die Forderung, dass jedem Kind die Gelegenheit gegeben werden sollte, sein kreatives Potential zu entdecken, entfalten und auszudrücken. Die Bedeutung von kreativem Ausdruck, Spiel und kind-orientiertem Lernen wurde bereits von Reformpädagogen des 20. Jahrhunderts wie Jean Piaget, Maria Montessori und Rudolf Steiner geprägt. Aber erst in unserem Jahrhundert scheint sich die Forderung nach und Förderung von Kreativität im Unterricht als allgemein akzeptiertes Konzept durchzusetzen. Viele Eigenschaften und Befähigungen zu lebenslangem Lernen, wie Kritikfähigkeit, Initiative, Problemlösungs- und Entscheidungskompetenz bilden die Grundlagen für persönliche Entwicklung und Erfüllung. Die Beschäftigung mit Kunst prägt we-



sentlich die Entwicklung der Persönlichkeit und kann und wird diese Fertigkeiten durch kunstorientierte Aktivitäten fördern (vgl. Grünewald, 1997, S. 4-7). Nicht zuletzt wird die Rolle und Bedeutung kreativen und kulturellen Lernens in der Entwicklung innovativer, kreativer und wettbewerbsfähiger Wirtschaften bereits umfassend diskutiert (vgl. Europäische Kommission, 2010).

Den Beginn der Vermittlung von Bildender Kunst innerhalb der Schule markierte der Begründer der Museumspädagogik und Kunsterziehungsbewegung Alfred Lichtwark mit seiner Forderung nach den „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken“ (Lichtwark, 1991, S. 15). Der Begriff „Kunstwerk“ sollte dabei nicht nur auf die bildende Kunst (Grafik, Malerei, Plastik, Skulptur, Instal-



lation, Performance) angewendet werden, sondern auch Design (Umwelt- und Produktgestaltung) und Architektur beinhalten. Um das Vorstellungsvermögen und das kreative Denken der Kinder zu erweitern, forderte der deutsche Kunstpädagoge Reinhard Pfenning bereits im Jahre 1959 die Notwendigkeit der Bilderfahrung in der Grundschule. „Das Kunstwerk gehört zum Kunstunterricht - vom ersten Schultag an.“ (Pfenning, 1959, S. 187). Diese Verschränkung von Kunstbetrachtung und ästhetischer Produktion, insbesondere bereits im Grundschulunterricht, wird auch vom Kunstpädagogen Wolfgang Legler (1979) mit seiner empfohlenen „Einheit von Denken und Machen“ gefordert.

Unter Kunstrezeption versteht man die allgemeine Betrachtung beziehungsweise die aktive Aufnahme eines Kunstwerkes durch den Betrachter. Für die Kunstdidaktikerin Ines Seumel ist dieser Begriff in seiner Gesamtheit ein „fortschreitender Problemlösungs- und Erkenntnisprozess“ (Seumel, 2001, S.4), der den Betrachter schöpferisch arbeiten lässt - das Kunstwerk erhält erst durch seinen Betrachter seine Bedeutung, der Betrachter gibt aufgrund seiner subjektiven Erfahrungen und kreativen Vorstellungen dem Kunstwerk (s) einen Sinn.

Inwieweit sind Kinder im Rahmen ihrer Entwicklung in der Lage, Kunst zu rezipieren und wie kann Kunst und Kunstrezeption entsprechend in der Schule eingesetzt werden?

Der Volksschullehrplan im Fach Bildnerische Erziehung setzt einen seiner Schwerpunkte für die Grundstufe 1 und 2 im Bereich des „Wahrnehmens und Reflektierens“: Werke sollen mit allen Sinnen wahrgenommen und Beispiele aus Alltag, Medien und Kunst miteinbezogen werden. Die Kinder sollen angeregt werden, ihre eigene Meinung über und ihr eigenes Empfinden gegenüber einem Kunstwerk darzulegen. Ebenso sieht der Lehrplan das Kennenlernen einzelner Werke verschiedener Künstler vor, die als Anregung für eigenständiges Arbeiten dienen sollen. Über diese Beschäftigung mit Kunstwerken soll die Kunst entdeckt werden und die Wahrnehmung geschult werden, was in der Folge auch erste Ansätze einer kreativen Deutung miteinschließt (vgl. Lehrplan der Volksschule, Bildnerische Erziehung S. 1/4f). In Grundstufe 2 wird im selben Teilbereich nochmals vertiefend auf die Kunstvermittlung eingegangen (vgl. Lehrplan der Volksschule, Bildnerische Erziehung S. 8f).

In der Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk werden Kinder mit künstlerischen Positionen, Gestaltungsmitteln, Stilmerkmalen und ästhetischen Ausdrucksweisen vertraut, darüber hinaus wird dabei wichtiges Bildungs- und Kulturgut vermittelt. Diese kulturelle Aneignung ist ein wesentlicher Beitrag zur kindlichen Entwicklung und stellt gleichzeitig Kunsterfahrung und Kreativitätsförderung dar. Der Umgang mit Kunst und Kunstwerken darf jedoch nicht als reine „kulturelle Lesübung“ (Richter, 1995, S. 48) gesehen und auch nicht abgelöst von kindlichen Erfahrungen und der kindlichen Umwelt vermittelt werden: Klarerweise wird die Kunstrezeption beeinflusst durch die kognitiven Fähigkeiten eines Kindes und seinen Entwicklungsstand. Um kreative Prozesse zu aktivieren und zu fördern, ist entdeckendes, handelndes und spielerisches Lernen das elementare Unterrichtsprinzip (vgl. Kirchner, 1996, S.17). Die Förderung von Kreativität und die Vermittlung kultureller Werte haben in der europäischen Bildungspolitik im letzten Jahrzehnt einen derart hohen Stellenwert erhalten, dass Experten wie der britische Autor (und Berater für internationale Gesellschaftsentwicklung), Sir Ken Robinson sogar anmerken, sie wären „für das Lernen der Kinder im 21. Jahrhundert so grundlegend wie Lesen, Schreiben und Rechnen.“ (Robinson, 2005)

Zweifellos wird ein kreativ gestalteter Kunstunterricht Kindern ermöglichen, Kunst als einen neuen, weiteren Zugang zur Welt zu erfahren. Das Kind lernt, künstlerische Erlebnisqualitäten und Erkenntnisse zu gewinnen, sich dadurch in seiner



Welt zurechtzufinden, Zusammenhänge zu verstehen und ethische Bewertungskriterien zu gewinnen und anzuwenden. In jedem Kunstwerk sind Aussagen über die Welt enthalten, die jedoch nur durch die subjektive Linse der persönlichen, soziokulturell determinierten Erfahrungen und Vorstellungen erkundet werden können. Für das Kind kann ein durch kreativen Unterricht geschaffener Zugang zur Kunst ein Leben lang essentiell und inspirierend sein.

Bereits im Volksschulalter verfügen Kinder über eine erstaunlich umfangreiche und differenzierte Betrachtungsfähigkeit Kunstwerken gegenüber. Der Schlüssel zur Beschäftigung mit einem Kunstwerk liegt in der kindlichen Wahrnehmung: Wahrnehmen hat nach dem Kulturphilosophen Wolfgang Iser mit Aufnahme, Merken und Spüren zu tun. Die Wahrnehmung richtet sich dabei sowohl nach Innen als auch nach Außen (vgl. Iser, 1993, S109f). So unterscheidet der Bildungsforscher für frühkindliche Entwicklung Gerd E. Schäfer Arten der Wahrnehmung einerseits mittels der Sinne und andererseits die Körperwahrnehmung - also Innenwahrnehmung des Körpers wie Körperspannungen, Körperrhythmen, Raumlage des Körpers und dergleichen mehr (vgl. Schäfer, 1995, S. 107f). Wesentlich für diese Wahrnehmung sind spezifische Interessen und der Wissenstand des Wahrnehmenden, das bedeutet, dass eine am Kind orientierte Kunstwahrnehmung der kindlichen Wahrnehmungstätigkeit und -fähigkeit gerecht werden muss und dem Kind viel Raum und Zeit für Wahrnehmungserfahrungen gewährt werden soll. In diesen immer wiederkehrenden Wahrnehmungserfahrungen können und sollen Kinder sich vergewissern, hinterfragen, dif-

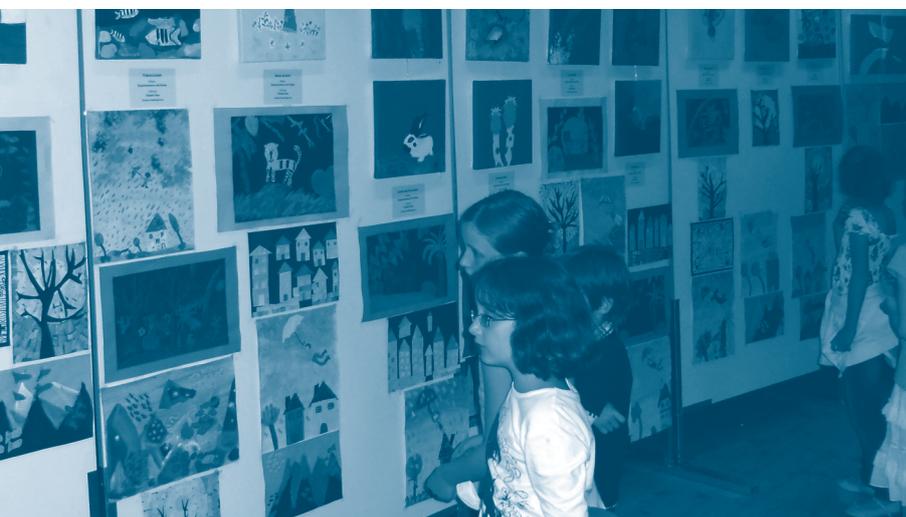
ferenzieren und erweitern.

Wahrnehmungsprozesse sind zugleich Interpretationsprozesse, „alles was wir sinnlich tun, bewegt uns und verbindet sich mit unserem Bestand an Erfahrungen.“ (Selle, 1988, S. 22). Wahrnehmung lässt sich demnach nicht auf das bloße Erfahren von Form- und Farbwirkung reduzieren, Wahrnehmung dient vor allem dazu, sich in der Welt zurechtzufinden - wobei natürlich auch die Umgebung, in welcher die Betrachtung stattfindet, einen wesentlichen Einflussfaktor darstellt.

Das Ziel der Kunstbetrachtung durch Kinder kann und wird nicht die Beurteilung von Kunstwerken im Sinne einer „Kunstkritik“ sein, sondern ein zutiefst subjektiver Erkenntnisprozess, ausgelöst durch die jeweiligen Erfahrungen und Begegnungen mit Kunst und Kultur. Kinder erfassen ihre Umwelt in erster Linie durch Bezugnahme mit ihrem eigenen Körper, ihrer jeweiligen Situation und ihren persönlichen Vorlieben. Piaget spricht in diesem Zusammenhang vom „Egozentrismus des Kindes“ (vgl. Piaget, 1974, S. 350ff). Diese kognitiven Fähigkeiten ermöglichen das Erfassen und Erkennen der Umwelt und sind somit auch bedeutsam für die Kunstrezeption. Kunstwerke zu explorieren erfordert demnach die Bereitschaft, einen Perspektivenwechsel zuzulassen (vgl. Kirchner, 2009, S. 133ff).

Über die Betrachtung von Kunstwerken können zwischenmenschliche und gesellschaftliche Fragen aufgeworfen und analysiert werden. So kann Kunstrezeption als ein Medium zur Vermittlung sozialer Kompetenzen dienen: Die dem Kunstwerk immanente Forderung, sich in andere Sichtweisen hineinzuversetzen beziehungsweise andere Positionen einnehmen zu können, kann somit einen wichtigen Beitrag zur Sozialisierung leisten (vgl. Uhlig, 2005, S. 55). Gleichzeitig hilft dies der Ausformung der eigenen Identität, was seine Spur bis ins Erwachsenenalter zieht: „Toleranz und Akzeptanz gegenüber unterschiedlichen kulturellen, milieuspezifischen und familiären aber auch individuellen Lebensentwürfen und -erfahrungen [können somit] gefördert werden.“ (Uhlig, 2005, S.59) Kinder haben nämlich so gut wie keine Berührungängste gegenüber sowohl historischer als auch aktueller Kunst.

Das Kunstwerk verbindet den Produzenten und den Rezipienten (vgl. Kirschenmann, 2003, S. 8). Das Schaffen eines Künstlers ist stets auch in einem engen Zusammenhang mit der jeweilig gesellschaftlichen Situation zu sehen, unabdingbar auch im Kontext mit seiner Einstellung, seiner





Herkunft, seinen Normen und Werten und dem sozial-historischen Umfeld. „Gelingt es, Interesse und Empathie für den Künstler zu wecken, sind Kinder eher bereit sich auf ein Werk einzulassen.“ (Uhlig, 2005, S. 320) Kinder sind dabei besonders empfänglich für erzählhafte Episoden, die Einblicke in die Biografie und Lebensweise eines Künstlers ermöglichen. Die Kunstpädagogin Beate Uhlig stellte in einer Studie fest, „dass die Identifikation mit einem Künstler oder einer Künstlerin den Rezeptionsprozess maßgeblich fördert.“ (Uhlig, 2005, S. 329)

Kinder ziehen somit aus der Beschäftigung mit Kreativ- und Kunstprojekten einen realen, greifbaren Gewinn: Dieses Kennenlernen fördert die Entwicklung der Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit sowie die Differenzierung einer eigenen Bildsprache und wird helfen, die eigenen Sehnsüchte, Fertigkeiten und Lebenschancen zu verwirklichen.

Literaturliste

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948, Präambel Artikel 27,
- URL.: <http://www.un.org/depts/german/grunddok/ar217a3.html> [27.03.2013].
- Europäische Kommission (2010): Erschließung des Potenzials der Kultur- und Kreativindustrien. Grünbuch Brüssel. URL.:<http://www.eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0183:fin:en:pdf> [27.03.2013].
- Farthing, Stephan (2012): Kunst. Die ganze Geschichte. 2. Auflage. DuMont Buchverlag Köln.
- Grünewald, Dieterich (1997): Die Kunst verlangt Anstrengung. In: BDK-Mitteilungen 4/2000.
- Kirchner, Constanze (1996): Wege zum Dialog mit Kunstwerken in der Grundschule. In: Kunst+Unterricht 204.
- Kirchner, Constanze (2009): Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze.
- Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank (2003): Bilder erlebt und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption. Leipzig.
- Legler, Wolfgang (1979) Kunst und Unterricht. Sonderheft `79. Denken und Machen. Friedrich Verlag.
- Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgabe sowie der Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule – Bildnerische Erziehung, Stand: BGB1.II Nr.107/2007, Mai 2007.
- Lichtwark, Alfred (1991): Erziehung des Auges: ausgewählte Schriften. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Pfennig, Reinhard (1959): Bildende Kunst – Analyse und Methode. Oldenburg.
- Piaget, Jean (1974): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. KlettVerlag Stuttgart.
- Richter, Hans-Günther (1995): Themenstellung als Problem der Kunstpädagogik und Kunsttherapie. In: Schiementz, Walter/ Beilharz, Richard (Hg.): Ins Bild gesetzt. Facetten der Kunstpädagogik. Weinheim.
- Robinson, Sir Ken (2005): Presentation at the National Forum on Education Policy, Colorado, USA. URL.:http://www.ecs.org/html/projects/partners/chair2005/docs/sir_ken_robinson_speech.pdf [27.03.2013].
- Schäfer, Gerd E. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen und der frühen Kindheit. Weinheim/München.
- Selle, Gert (1988): Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinnek.
- Seumel, Ines (2001): Assoziative Rezeptionsverfahren. In: Kunst+Unterricht 253.
- Uhlig, Bettina (2005): Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik. München.
- Welsch, Wolfgang (1993): Ästhetisches Denken. (3. Auflage), Stuttgart.
- ¹ Der sogenannte „Bilbao-Effekt“ bezeichnet die gezielte Aufwertung von wirtschaftlich oder touristisch schwach erschlossenen Orten durch spektakuläre (Museums-)Bauten von berühmten Architekten. Der Begriff geht auf die Entwicklung der nordspanischen Stadt Bilbao im Zusammenhang mit dem 1997 fertiggestellten Guggenheim Museum des US-amerikanischen Architekten Frank O. Gehry zurück.
- Vgl. URL.: <http://www.labkultur.tv/blog/urbaner-wandel-bilbao-und-der-guggenheim-effekt-teil-1> [27.03.2013].

Zirkus – wir sind Clowns

**Mag. Carla-Maria Lackner, Dipl.-Päd.
Daniel Pfeifhofer,
Praxis-NMS der
Pädagogischen
Hochschule Tirol**

Manege frei – einmal am Trapez schwingen, Bälle jonglieren, als Clown andere begeistern! Diesen Traum erfüllten sich die SchülerInnen der Klasse 4b der Neuen Mittelschule der Pädagogischen Hochschule Tirol mit dem Projekt „Zirkus – wir sind Clowns“

Im Zuge des Unterrichtsgegenstandes Bewegung und Sport, wurde im Laufe der vier Schuljahre in der B-Klasse der Praxishauptschule/Praxismittelschule des Jahrganges 2009 immer wieder koedukativer Sportunterricht durchgeführt. Während einer dieser koedukativen Einheiten, bei der mit Stationen wie Trapez, Balken, Barren, und verschiedensten Geräten wie Diabolo, Jonglierbälle, Jongliertücher, Pedalos gearbeitet wurde, kam den beiden Sportlehrern die Idee ein Sportprojekt mit der gesamten Klasse durchzuführen. So gut wie alle Schülerinnen und Schüler bringen sehr gute Grundfähigkeiten mit, welche durch den Sportunterricht zur Verbesserung der für das Projekt notwendigen Grundfertigkeiten ausgebaut werden konnten.

Die SchülerInnen wurden unbewusst zu diesem Projekt hingeführt. Zunächst wurde ihnen die Möglichkeit geboten die einzelnen Stationen auszuprobieren und unter dem Motto „Wir sind Clowns“ Kunststücke zu kreieren. Dabei konnte festgestellt werden, dass ohne Intervenieren der Lehrpersonen hervorragende, spannende und spektakuläre Kreationen geschaffen wurden.

In das Projekt wurden Mädchen und Burschen gleichermaßen einbezogen. Um der Heterogenität der Klasse 4b gerecht zu werden, durften die SchülerInnen sich bezüglich ihrer persönlichen Vorlieben und Fähigkeiten zum einen, selbst in Gruppen zusammen finden und zum anderen sich innerhalb des somit gebildeten Teams die einzelnen Kunststücke individuell auswählen. Bei der Gestaltung der einzelnen Bewegungsaufgaben konnten die SchülerInnen ihrer Kreativität freien Lauf lassen. Alle Artisten und Artistinnen zeigten teils verborgene bisher unbekannte Talente. Schüchterne SchülerInnen zeigten was in ihnen steckt und lernten MitschülerInnen zu vertrauen bzw. sich auf sie zu verlassen. In den einzelnen

Gruppen kümmerten sich Mutige um Ängstliche. Somit entstand aus einer Schulklasse eine Zirkusfamilie mit dem Motto: Jede und jeder einzelne ist wichtig und nur gemeinsam gelingen die verschiedenen Showeinlagen.

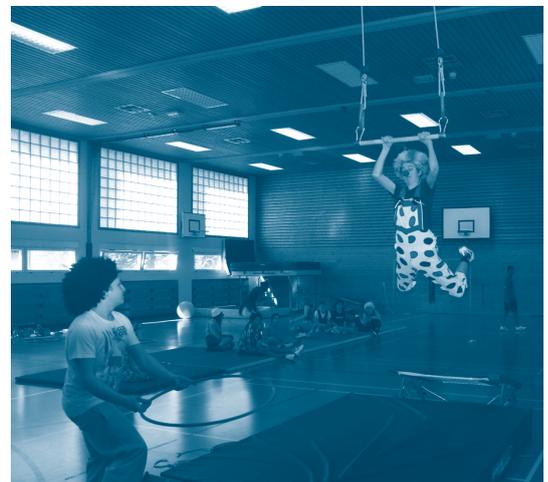
Es galt nicht nur die Fülle an kreativen Ideen für die Aufführung zu bündeln und aufeinander abzustimmen, auch Kostüme und Schminke waren zu organisieren - schließlich sollte die actionreiche Zirkusatmosphäre auch optisch eine mitreißende Show bieten. Alle Akteurinnen und Akteure trugen rote Nasen, denn mit dem Kauf dieser und dem Erlös von freiwilligen Spenden zu ihren Darbietungen wollten die Schülerinnen und Schüler die Arbeit der Kinderkrebshilfe finanziell unterstützen.

Schlussendlich entstanden unter dem Motto „Wir sind Clowns“ fünf ganz unterschiedliche, einzigartige und wagemutige Showeinlagen. Diese werden in Form von fünf verschiedenen Stationen dem Publikum präsentiert. Bei jeder Showeinlage, agieren zwischen vier und sieben Artistinnen und Artisten.

Wie sehen diese nun in der Praxis aus? Hier die genaue Beschreibung der einzelnen Showeinlagen:

Flying - Trapez

Artisten: Discher Arno, Kerber Max, Mayerl Dominik, Nuka Aldin, Strobl Christian





Materialien: Trapez, 2 Weichböden, Minitrampolin, Reifen

Vorführungselemente:

- Absprung Minitrampolin
- Schwungelemente mit und ohne Zusatzgeräte
- Flugrolle

Funny Circus Elements

Artistinnen: Akdas Hazal, Hausleithner Lena, Höger Sandra, Winkler Anna



Materialien: Schwebebalken, 3 Weichböden, Reifen, Springschnur

Vorführungselemente:

- Balancieren
- Hullahub
- Gymnastische Elemente
- Springschnur

Circus Potpourri

Artistinnen: Bauer Belinda, Herbert Vanessa, Müller Corina

Artisten: Fuß Matthias, Nuka Aldin, Schuhman, Anton, Viertel Martin



Materialien: Diabolos, Magic Plates, Jonglierbälle, Pedalos, Jongliertücher, Reifen, Stäbe, Jonglierringe

Vorführungselemente:

- Balancieren
- Jonglieren
- Werfen
- Fangen

Cloud Jumping

Artisten: Akdas Emre, Dizdarevic Hamza, Knjisa Benjamin, Kuriyedam Fabian



Materialien: 2 Barren, 2 Weichböden, Sprungmatte, Minitrampolin, Reifen, Tücher, Handball

Vorführungselemente:

- Sprungvariationen
- Sprungvarianten
- Werfen
- Fangen
- Sprungrolle
- Landungsvarianten

Snakes





Artistinnen: Gredler Selina, Okeke Michelle-De-nise, Schranz Laura
Artist: Macht Yannick

Materialien: 10 Bodenturnmatten

Vorführungselemente:

- Sprungvariationen
- Rollen
- Flic Flac
- Salto
- Rondat
- Handstand
- Rad
- Akrobatische Figuren

Was hat dieses Projekt mit dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport zu tun?

Vielfältige Bewegungserfahrungen sollen den Aufbau der eigenen Persönlichkeit und neben dem individuellen Engagement auch das Übernehmen von Verantwortung im Team und Anstreben bedeutender Ziele in der Gemeinschaft widerspiegeln[...] (Lehrplan,1).

Diese motivierenden Worte sind direkt dem Österreichischen Lehrplan für Bewegung und Sport in Hauptschulen/Neue Mittelschulen entnommen und zeigen, dass der Auftrag des Sportunterrichtes nicht nur in der physischen Weiterentwicklung der SchülerInnen, sondern auch der psychischen liegt. Gerade im Sportunterricht kann ein großer Beitrag zur Erziehung zum Selbstwert geleistet werden.

Wie im Lehrplan für Hauptschulen bzw. Neue Mittelschulen erläutert, soll der Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport „zur Entwicklung der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz beitragen“ (Lehrplan, 1).

Dazu einige Beispiele aus den Bildungs- und Lehraufgaben: Kreativität, Umgang mit Geschlechterrollen im Sport und Berücksichtigung geschlechterspezifischer Interessen und Bedürfnisse, partnerschaftliches Handeln, Übernehmen von Aufgaben, Teamfähigkeit, Durchsetzungsvermögen unter Beachtung fairen Handelns (vgl. Lehrplan, 1).

Detaillierter Lehrplanbezug (Lehrstoff – Kernbereich: der 3. und 4. Klasse) der fünf Stationen

des Projekts „Zirkus – wir sind Clowns“ (vgl. Lehrplan, 3-5):

Grundlagen zum Bewegungshandeln:

- Erweiterung der motorischen Aktivitäten;
- Komplexe Bewegungsfertigkeiten entwickeln- Körper- und Bewegungserfahrung
- Konditionelle Fähigkeiten: Schnelligkeit, Kraft, Beweglichkeit;
- Koordinativen Fähigkeiten: Differenzierungsfähigkeit, Orientierungsfähigkeit, Rhythmisierungsfähigkeit, Reaktionsfähigkeit

Könnens- und leistungsorientierte Bewegungshandlungen:

- Anspruchsvollere Bewegungsfertigkeiten ohne, mit und an Geräten
- Bewegungsverbindungen – Gestaltung nach räumlichen, zeitlichen und ästhetischen Kriterien
- Kunststücke alleine, in der Gruppe und im Klassenverband (er)finden, erproben, üben und gemeinsam präsentieren

Gestaltende und darstellende Bewegungshandlungen

- Eigenständiges und kreatives Variieren, kombinieren und erfinden von Bewegungen mit und ohne Materialien
- Umsetzung von Musik und Rhythmus in Bewegung
- Erweiterung der gymnastischen Grundformen ohne Geräte und mit Geräten
- Koordination von Raum, Zeit und Dynamik erfahren
- Als Einzel- und Gruppengestaltung umsetzen
- akrobatische und gauklerische Fertigkeiten

Gesundheitsorientiert- ausgleichende Bewegungshandlungen

- • Einfluss der Körperfunktionen und Bewegungswirkungen auf das physische, psychische und soziale Wohlfinden verstehen.
- • Körpergefühl entwickeln und Körperwahrnehmung verbessern
- • Reaktionen des Körpers erfahren
- • Fachspezifische Information über Körperstatik und Körperfunktion erfahren
- • Erlernen der Gefahrenvermeidung des richtigen Verhaltens in Gefahrensituationen und bei Unfällen



Erlebensorientierte Lebenshandlungen

- Erweiterung und Erfahrung mit rollenden Geräten
- Maßnahmen zur Sicherheit ergreifen
- Selbst und in der Gruppe Gefahren erkennen

Dieses Projekt zeigt, dass auch im Unterrichtsfach Bewegung und Sport kompetenzorientiert unterrichtet wird (vgl. Klieme 2003, 19-21).

Und nun: Manege frei! Hereinspaziert!

Einleitung

- E. Klieme u.a. (2003): Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, herausgegeben vom Ministerium für Bildung und Forschung, S. 19-21.
- Lehrplan: http://www.bewegung.ac.at/uploads/media/Hauptschule_Bewegung_und_Sport.pdf – Stand 25. März 2013



Underachievement

Minderleistungen bei hochbegabten SchülerInnen

MMag. Claudia Wacker-Brucker

Wie stellt man sich einen hochbegabten Menschen vor? Natürlich als begnadetes Genie, das für jedes Problem die bessere Lösung findet als ein Team von Fachkräften. Nun gibt es aber auch unter den Hochbegabten sogenannte Underachiever (=MinderleisterInnen) und diese Tatsache ist den wenigsten bekannt.

Hochbegabung wird am IQ gemessen. Bei Werten ab 130 spricht man von Hochbegabung. Ab einem IQ von 145 wird von Höchstbegabung gesprochen. 2% der Kinder sind hochbegabt. Unter diesen gibt es nun ca. 15-20% Underachiever, d.h. sie haben erwartungswidrige schulische Minderleistungen (Eckerle 2012).

Von Underachievement (=Minderleistung) spricht man, wenn bei SchülerInnen die tatsächlich erbrachten Leistungen weit hinter dem Niveau ihrer intellektuellen Fähigkeiten, die aufgrund der vorliegenden Begabung zu erwarten wäre, liegen, d.h. es gibt eine Diskrepanz zwischen Intelligenz und schulischer Leistung (Eckerle 2012). Die Noten liegen daher nur im mittleren bis unteren Bereich.

Während die Identifikation von intellektuell hochbegabten SchülerInnen bei sehr guten Schulleistungen gut gelingt, ist das Erkennen von intellektuell hochbegabten SchülerInnen mit schlechten Schulleistungen schwierig. (Huber 2012). Klar ist, dass man von LehrerInnen nicht erwarten kann, ein Kind mit hoher Begabung als solches zu erkennen, wenn dessen Noten durchschnittlich bis unterdurchschnittlich sind (Sigg 2011).

Nun sind die Bedürfnisse hochbegabter Kinder die gleichen wie die anderer. Auch sie durchlaufen die gleichen Entwicklungsschritte, nur zu einem früheren Zeitpunkt (Webb & Kleine 1993, S. 383). Das Problem ist, dass die intellektuelle Entwicklung schneller verläuft als die emotionale und die körperliche. Ein 6-jähriger beispielsweise kann die intellektuellen Fähigkeiten eines 10jährigen haben, aber sein emotionales Erleben und sein Sozialverhalten entsprechen dem eines 6jährigen.

Aufgrund ihres hohen IQs haben hochbegabte Kinder einen leichten Zugang zur Welt der Erwachsenen, sie haben aber nicht die emotionale Reife, die nicht immer schöne Welt zu verarbeiten. Auch hochbegabte Kinder sind eben doch noch Kinder, auch wenn ihr IQ 130 oder höher ist (Falk-Frühbrodt 2012).

Minderleistung drückt oft nur aus, dass die betroffenen Kinder falsch gefördert und gefordert wurden. Als SchülerInnen haben Underachiever durchschnittliche bis schlechte Noten, als hochbegabte Erwachsene bekommen sie im schlimmsten Fall ihr Leben nicht in den Griff und können das in ihnen steckende Potential nie voll ausschöpfen (Heintze 2012). Nicht selten treten Delinquenz, Drogenabhängigkeit, soziale Verwahrlosung, psychiatrische Indikationen bis hin zur Suizidgefährdung bei Underachievern auf (Spahn 1997, S.226).

Ursachen

Wenn nun hochbegabte Kinder in der Schule versagen, müssen die möglichen Ursachen herausgefiltert werden. Welchen Anteil hat das Kind, die Eltern, die Schule an diesem Versagen?

Ursache Kind: Hochbegabte Kinder wollen oft nur in den Bereichen Leistung erbringen, die für sie spannend sind. Deshalb sind sie in für sie uninteressanten Bereichen unterdurchschnittlich leistungsmotiviert. In ihrer Freizeit beschäftigen sie sich häufig mit intellektuell herausfordernden Themen.

Viele dieser Kinder vertagen Kritik nicht besonders gut und können recht impulsiv und aggressiv reagieren, um ein Gefühl der Bedrohung abzuwehren (Wittmann/Holling 2004, S. 118f).

Weiters zeigen Underachiever

- eine gering ausgeprägte Leistungsorientierung
- eine negative Selbsteinschätzung, d.h. sie haben wenig Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit



keit. Misserfolge erklären sie sich mit Fähigkeitsmangel, Erfolge führen sie auf Glück oder Leichtigkeit zurück (www.seewalchen.at, 2012).

- ein ineffizientes Arbeits- und Lernverhalten, d.h. die Kinder arbeiten einerseits nicht sorgfältig und können sich selten längere Zeit auf den Lernstoff konzentrieren, andererseits zeigen sich Defizite von Lernstrategien, die für den Erwerb und die Anwendung neuen Wissens benötigt werden (Huber 2012). Feger&Prado (1998) sind der Meinung, dass unzureichende Lern- und Arbeitsstrategien die Hauptursache von Minderleistung sind. Hochbegabte tun sich in ihren ersten Schuljahren sehr leicht, den Unterrichtsstoff zu merken. Sie brauchen sich somit keine Arbeitstechniken bezüglich des Lernens anzueignen. Wenn aber der Unterrichtsstoff schwieriger wird und die alleinige Begabung nicht mehr ausreichend ist, spitzt sich die Sache zu. Dann fehlt MinderleisterInnen die Technik, z. B. das Wiederholen und Üben von Aufgaben, um den Lernstoff auch bewältigen zu können (Beschoner 2012, S. 29). Underachiever lernen unbedacht, reflektieren die Aufgabe nicht, kümmern sich nicht um Fehler und brechen auch eine Aufgabe oftmals frühzeitig ab.
- wenig Motivation aufgrund der vielen Wiederholungen des Lernstoffes in der Schule. Die Motivation, sich bei einer Aufgabe anzustrengen, hängt davon ab, ob diese Aufgabe leicht, schwer oder optimal vom Kind wahrgenommen wird. Optimal ist eine Aufgabe dann, wenn diese zwar schwer, aber für die SchülerInnen dennoch bewältigbar ist. Für hochbegabte Kinder sind die Aufgaben, die im Unterricht durchgenommen werden, durchwegs zu leicht.
- geringe Anstrengungsbereitschaft
- kaum Mitarbeit wegen Langeweile, da Hochbegabte eigentlich immer unter ihrer Leistungsfähigkeit arbeiten
- ein geringes Durchhaltevermögen
- Schulunlust
- eine unrealistische Zielsetzung, d.h. sie haben unrealistisch hohe Erwartungen an sich selbst.
- ein problematisches Sozialverhalten: Hochbegabte Kinder haben vielfach andere Interessen als ihre gleichaltrigen KollegInnen. Aber „anders“ zu sein, bringt die Gefahr mit sich, von anderen ausgegrenzt zu werden, was ein Grund ist, warum Hochbegabte auch selten Anschluss an eine Gruppe finden (Eckerle 2012).

Ursache Schule: Zunächst sollte hier geklärt werden, ob die Schulform und die pädagogischen

Konzepte zum Wesen des Kindes passen (Rost 2007, S. 8f). Underachiever kommen häufig mit den Lehr- und Lernmethoden, die in der Schule üblich sind, nicht zurecht, weil sie eben andere Bedürfnisse haben (Heintze 2012).

LehrerInnen können durch das Ignorieren der SchülerInnen und durch das Sanktionieren von abweichenden Problemlösestrategien die Konflikte zusätzlich erhöhen (Wittmann & Holling 2004, S. 204).

Leistungsschwache, nonkonforme SchülerInnen, zu denen auch die Underachiever zählen, sind am unbeliebtesten bei LehrerInnen.

Es herrscht nun einmal die Auffassung, dass bei Schulleistungsproblemen die Ursachen im Kind zu suchen sind. Die Bedürfnisse und Probleme hochbegabter Kinder werden von der Schule oftmals nicht erkannt. Nur die SchülerInnen, die ein hohes Begabungspotential haben und sich auch an das System „Schule“ anpassen können, sind bei LehrerInnen sehr beliebt (Spahn 1997, S. 240).

Ursache Eltern: Eltern üben einerseits oft einen großen Druck aus, damit hochbegabte Kinder die bestmögliche Schulleistung erbringen, andererseits gibt es welche, die ein absolutes Desinteresse an den schulischen Belangen ihrer Kinder zeigen.

Eltern von Underachievern sind über die häufig negative Entwicklung des Sozialverhaltens ihrer Kinder besorgt (Rost 2007, S. 8f).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass Underachiever als „schwierig“ und weniger intelligent vom Umfeld wahrgenommen werden, obwohl diese Kinder über hervorragend intellektuelle Kompetenzen verfügen.

Die Noten liegen zwar im unteren Durchschnitt der Klasse, jedoch kommt es selten vor, dass ein Underachiever eine Klasse wegen zu vieler „Nicht Genügend“ wiederholen muss.

Selbstverständlich kann nicht jede Art von Schulversagen als Zeichen hoher Intelligenz angesehen werden.

Fördermöglichkeiten in der Schule

Wichtig sind *offene Unterrichtsformen*, die selbständiges, aktiv-entdeckendes Lernen ermöglichen. Hier können die SchülerInnen ihr Tempo einerseits selbst bestimmen, andererseits lernen sie durch aktives Lernen mehr als durch passives Zuhören.

Durch eine *Individualisierung* wird das Lern- und Arbeitsniveau an das Begabungsniveau der Schüle-

rInnen angepasst. Das kann in Form von Freiarbeit, Wochenplan-Arbeit, Projekten, usw. sein (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001, S. 49f).

Akzelerierende Maßnahmen sind beispielsweise eine frühe Einschulung, das Überspringen von Schulstufen oder die Möglichkeit, dass SchülerInnen einzelnen Unterrichtsfächern in einer höheren Schulstufe (Teilspringen) beiwohnen dürfen (ÖZBF 2012). Gegner des Überspringens einer Schulstufe argumentieren dies mit mangelnder körperlicher, sozialer oder emotionaler Reife. Wenn aber ein Kind in allen Fächern überragende Leistungen aufweist, zielstrebig und belastbar ist, ist das Wechseln in die nächsthöhere Schulstufe in Ordnung. Es gilt: Ein nicht begabungsgerechtes Überspringen, aber auch das Unterlassen des Überspringens ist für das Kind sicher nicht gut (Spahn 1997, S. 204).

Durch das Einsetzen von *Mentoren* können hochbegabte Kinder auch gut unterstützt werden. Möglich ist ebenso eine *Hausaufgaben-Differenzierung*, z.B. in Form von „Oder“-Aufgaben. Die SchülerInnen können zwischen Aufgaben-Blöcken (Übung, Wiederholung, kreative Arbeit...) wählen. Man kann auch Hausaufgaben-frei-Gutscheine einführen, wenn besonders anspruchsvolle Zusatzaufgaben gemacht wurden.

Eine andere Möglichkeit für hochbegabte SchülerInnen ist das „*Curriculum Compacting*“. Hierbei werden die Anforderungen des Lehrplans individuell angepasst. Der Stoff wird für diese SchülerInnen schneller und in kürzerer Zeit durchgenommen. Die daraus gewonnene Zeit kann für zusätzliche begabungsfördernde Angebote genutzt werden.

In sogenannten *Lernlabors* werden Lehr- und Lernmittel für die individuelle Begabungsförderung zur Verfügung gestellt. Computer, Bücher und andere Materialien, z.B. Anleitungen zum Forschen, sind in solchen Labors zu finden.

Enrichment-Programme: Diese beinhalten Lerninhalte, die bestimmte Themen des Lehrplans vertiefen oder im alltäglichen Unterricht überhaupt nicht vorgesehen sind. In Enrichment-Teams, d.h. jahrgangsübergreifenden Gruppen von Interessierten, können die SchülerInnen an selbst gewählten Problemen und Aufgabenstellungen arbeiten. Diese Teams bleiben über die Dauer von einem Semester oder eines Schuljahres zusammen, um sich intensiv mit ihren Projekten auseinandersetzen zu können (ÖZBF 2012).

Um die Motivation bei hochbegabten Kindern zu

verbessern, sind differenzierte Lernangebote unumgänglich. Mittels einer Differenzierung erhöht sich auch die Chance, dass man SchülerInnen spezifischer wahrnimmt und so auch eine Minderleistung erkennt.

Intervention

Eine Intervention ist dann erfolgreich, wenn die schulischen Leistungen verbessert werden und die dafür relevanten Fertigkeiten an das Intelligenzniveau angeglichen werden (www.seewalchen.at, 2012).

Natürlich muss man sich neben der Schule auch die familiäre Interaktionen und die Peer-Beziehungen näher anschauen. Optimal wäre es, Eltern, Schule (LehrerInnen, DirektorInnen) sowie „Experten“ wie zum Beispiel BeratungslehrerInnen oder SchulpsychologInnen an einem „runden Tisch“ zusammenzubringen und nach realistischen Lösungen zu suchen (Rost 2007, S. 8f).

Sinnvolle Strategien sind:

- *Aufgabe „Schritt für Schritt“* machen: Dabei geht es um die Steuerung und Überwachung von Lernstrategien. Das Kind soll sich Selbstinstruktionen geben, z.B. in Form eines Selbstgesprächs: „Zunächst lese ich mir das Kapitel durch, danach wähle ich eine Aufgabe aus,...“ Natürlich muss am Ende auch geprüft werden, ob die eingesetzte Strategie erfolgreich war (siehe www.seewalchen.at, 2012).
- *Lernstrategien*: Wichtig ist darauf zu achten, wo und wann das Kind am besten lernt, wie lange es Pausen zwischen den einzelnen Lernschritten benötigt und wovon es abgelenkt wird, z.B. Radio, Geschwister, die herumtollen,... Die für das Kind störenden Geräusche müssen ausgeschaltet werden. Ein fixer, ruhiger, aufgeräumter *Arbeitsplatz* ist ebenso unumgänglich.
- *Realistische Zielsetzung*
- *Entspannungstechniken*, z.B. autogenes Training für Kinder (Ghosh 2003)
- *Zeitmanagement*: Begonnene Arbeiten sollen zu Ende geführt werden! Die Arbeit selbst wird in überschaubare Schritte aufgeteilt (Tages- und Wochenplan). Das Kind soll sich weiters auf das Wesentliche konzentrieren und sich nicht in Details verlieren (Huber 2012).

Bei der Intervention ist entscheidend, dass diese vor dem 10 Lebensjahr eingeführt wird, da von einer „Stabilisierung des Underachievementsyn-



droms“ ab ca. 10-12 Jahren auszugehen ist (Lauth et al. 2004, S. 153).

Fazit

Wie aus den angeführten Punkten ersichtlich ist, brauchen hochbegabte Kinder die gleichen Strukturen beim Lernen und Arbeiten wie durchschnittlich intelligente SchülerInnen. Der wohl entscheidendste Unterschied ist der, dass Hochbegabte mit dem „Lernen“ relativ spät, nämlich oft erst in der Sekundarstufe konfrontiert werden, da sie sich den Unterrichtsstoff in der Grundschule auch ohne etwas lernen zu müssen, gut aneignen können. Zu diesem späten Zeitpunkt ist es natürlich schwieriger, sich geeignete Lern- und Arbeitsstrategien aufzubauen, wenn diese davor noch nie benötigt wurden. Ein Teil der hochbegabten Schülerinnen schafft das nur bedingt und eine chaotische Arbeitsweise ist die Folge, z.B. Aufgaben werden nicht zu Ende geführt, abgebrochene Arbeiten, etc.

Bei schlechten Schulleistungen ist es also wichtig, sich diese genau anzusehen. Auch wenn es sich bei Underachievern nur um eine kleine Anzahl von SchülerInnen handelt, so ist es bedenklich, wenn diese ihr intellektuelles Potential nicht umsetzen können.

Guter Unterricht ist durch ein hohes Maß an Individualisierung gekennzeichnet und damit lässt sich Underachievement gut vorbeugen.

MinderleisterInnen zeigen auch häufig Verhaltensauffälligkeiten, die eine Folge ihrer Langleweiligkeit während des Unterrichts ist. Bedauerlicherweise wird dies von LehrerInnen falsch gedeutet. Sie vermuten bei verhaltensauffälligen SchülerInnen nicht wirklich eine Hochbegabung. Natürlich ist nicht jedes verhaltensauffällige Kind ein Zeichen von Minderleistung. Dennoch dürfen sich LehrerInnen vor dieser Möglichkeit nicht verschließen (Beschner 2012, S. 31).

Literatur

- Beschner, A. (2012): Hochbegabt und trotzdem schlecht in der Schule? Diplomica Verlag, Hamburg.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2001): Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Lehrer und Eltern. BMBF Publik. Bonn
- Eckerle, T. (2012): Underachievement oder er-
- wartungswidrige Niedrigleistung, <http://www.hochbegabtenhilfe.de/underachievement.html> (am 18.11.2012)
- Falk-Frühbrodt, C. (2012): Hochbegabte Minderleister. Warum schlaue Kinder schlechte Schüler sein können. <http://www.iflw.de/wissen/hochbegabung.html> (am 19.11.2012)
- Ghosh, S. (2003): Hochbegabte Schulversager – Underachievement: Zusammenfassung eines Vortrages von A. Ziegler vom 12.7.2003 in Stuttgart. www.begabt.at/der/texte/Ziegler.pdf
- Heintze, A. (2012): Coaching für Underachiever – Hochbegabte Minderleister, <http://openmind-akademie.de>2012>August>
- Huber, M. (2012): Minderleister und Minderleisterinnen. Fachzeitschrift zur Begabungsförderung. Luzern. www.volksschulbildung.lu.ch (am 18.11.2012)
- Laut, G.W., Grünke, M., Brunstein, J.C. (Hrsg.) (2004): Interventionen bei Lernstörungen – Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Hogrefe. Göttingen u.a.
- ÖZBF (2012): Wie kann (Hoch)Begabung gefördert werden? http://www.begabtenzentrum.at/wcms/index.php?faq_foer (am 19.11.2012)
- Rost, D. (2007): Underachievement aus psychologischer und pädagogischer Sicht. Wie viele hochbegabte Underachiever gibt es tatsächlich? In: *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung. ÖZBF, Nr.15*
- Sigg, G. (2011): Wege aus der Minderleistung für Kinder und Jugendliche mit hoher oder überdurchschnittlicher Begabung. Handout zur Präsentation der Masterarbeit „Wege aus der Minderleistung“ ISP Basel Schweizer Heilpädagogik-Kongress 2011, Bern
- Spahn, C. (2007): Wenn die Schule versagt. MUT-Verlag. Leipzig.
- www.seewalchen.at (2012): Underachievement http://www.seewalchen.at/index.php?option=com_docman (am 19.11.2012)
- Webb, J.T., Kleine, P. (1993): Assessing gifted and talented children. In: *Testing your children.* J. Culbertson und D. Willis (Hrsg.) (S. 383-407). Austin, TX: Pro-Ed.
- Wittmann, A.J. & Holling, H. (2004): Hochbegabtenberatung in der Praxis. Hogrefe. Göttingen u.a.

Improvisieren im Unterricht – nur eine Notlösung?

Mag. Andreas
Tentschert, BA

Einleitung

Improvisieren im Unterricht hat einen schlechten Ruf - es drängt sich der Verdacht auf, die Lehrperson wäre schlecht vorbereitet, nicht gut strukturiert, würde den Unterricht nicht ernst nehmen etc. Ich möchte in diesem Artikel nun zeigen, dass Improvisieren mehr kann als nur Notbehelf zu sein, dass Lehrperson, Gruppe und Inhalte profitieren können und vor allem, dass es nicht um ein Entweder-Oder zwischen Stundenvorbereitung und Improvisieren geht, sondern um einen improvisatorischen und situationsadäquaten Umgang mit der Vorbereitung. Ein guter Plan, im Idealfall verschiedene mögliche Pläne, sind sogar Grundvoraussetzung für qualitätsvolle Improvisationen im Unterricht.

Da ich neben meiner Unterrichtstätigkeit für Klavier an der Pädagogischen Hochschule Tirol und am Mozarteum Salzburg auch als Jazzmusiker aktiv tätig und somit ein Freund musikalischer Improvisation bin, werde ich versuchen, ein gängiges Theoriemodell zu improvisierter Musik auf mögliches Improvisieren im Unterricht anzuwenden. Ergänzend sollen meine Erfahrungen und Gedanken als Musiker und Pädagoge einfließen, denn die Kombination aus objektiver Theoriearbeit und subjektiver Resonanz scheint mir sinnvoll.

„Gute“ und „schlechte“ Improvisation

„Dem Improvisieren haftet im Westen ein Makel an: es ist Mangelmanagement, unperfekter Notbehelf, Mittel für einen höheren Zweck – ins Hochkultur-schema hat es die Kunst der Improvisation bei uns nie so recht geschafft.

In der abendländischen Kulturgeschichte steht die Improvisation im Schatten der Komposition. Gegenüber dem Werk ist alles andere irgendwie immer

weniger wert. Nicht nur in der Kunst, speziell in der Apotheose des Komponisten in der Musik, auch in den Wissenschaften hat sich die Wertschätzung des perfekt durchkomponierten Werks tief in unsere Art des Denkens eingezeichnet.“ (Kurt, 2012, S. 171)

Diese bereits eingangs erwähnte negative Sichtweise der Improvisation, nämlich als Notbehelf und Krisenmanager unangenehmer Überraschungen, impliziert zugleich den Vorwurf, für eine Situation schlecht vorbereitet zu sein. Wäre man für alle Eventualitäten gerüstet, „müsste“ man nicht Improvisieren. Improvisation wird als Plan B angesehen, wenn etwas nicht läuft wie erhofft, ist ein notwendiges Übel, weil sich eben, leider (?), das Leben und der Unterricht nicht immer genau planen lassen.

Demgegenüber existiert aber auch ein positives Bild von Improvisation, vorwiegend in den Künsten. Komponisten wie Bach oder Mozart waren zu ihrer Zeit nicht nur für ihre Kompositionen bekannt, sie verückten und erstaunten ihr Publikum nicht selten durch ausschweifende Improvisationen. Die musikalische Gattung der „Fantasie“ geht auf dieses Improvisieren und Fantasieren zurück. Heute hingegen wird musikalische Improvisation hauptsächlich mit Jazzmusik assoziiert, welche auch in der Fachliteratur häufig als positives Beispiel für kreative und kollektive Improvisation generell herangezogen wird. (vgl. Bormann, Brandstetter, Matzke, 2010, 11f). Dies ist auch insofern sinnvoll, als in der Jazzmusik vermutlich der höchste Grad an Improvisation erreicht wird (zumindest im abendländischen Kulturraum), und das Improvisieren das charakteristische Merkmal von Jazzmusik ist. Aus diesem Grund werden sich meine Vergleiche zur Musik überwiegend auf Jazzmusik beziehen. In der Kunstmusik wurde die ursprünglich weit verbreitete Kunst des Improvisierens hingegen zugunsten des musikalischen „Werks“, der Komposition und deren perfekter Interpretation, aufgegeben, nur in kleinen



Randbereichen ist sie noch erhalten geblieben, so z.B. im liturgischen Orgelspiel und in der Kadenz, welche noch heute manchmal improvisiert wird. Jedenfalls wird dem improvisierenden Musiker stets Bewunderung und Anerkennung entgegengebracht, „einfach so“ und „ohne Noten“ zu spielen. Viele Menschen glauben, man müsste dafür außerordentliches Talent haben, Improvisieren wäre eine angeborene Gabe, die man entweder habe oder nicht. Ich meine jedoch, musikalisches Improvisieren ist ein Verfahren, das man lernen und üben kann. Darüber hinaus ist aber vor allem, wie beim Improvisieren generell, eine bestimmte innere Haltung notwendig, die mit Vertrauen und Neugier auf Neues zugeht, Mut zum Risiko hat und Veränderung und Überraschung als etwas Positives sieht. Improvisieren ist daher auch eine Art Lebenseinstellung.

Was bleibt, ist die kontroverse zweiseitige Sichtweise auf Improvisation: einerseits nur eine Notlösung für Probleme, andererseits eine bewunderte Kunst und gesegnete Gabe.

Definition und Unterscheidungen

Das Wort „Improvisieren“ entstammt dem Lateinischen „improvisus“ und ist eine Zusammensetzung der drei Silben „im“, „pro“ und „videre“. Im ist eine Negation und bedeutet „nicht“ oder „un“, videre heisst „sehen“ und pro kann hier mit einem zeitlichen „vor“ übersetzt werden, womit die Verknüpfung der drei Worte soviel wie „nicht vorhersehbar“ bedeutet. (vgl. Widmer, 1994, S. 9f)

Man kann eine grundlegende Unterscheidung zwischen Improvisation und Improvisieren vornehmen. Während Letzteres, Improvisieren, die Handlung beschreibt, stellt die Improvisation das Produkt des Improvisierens dar. Das eine ist der Prozess, das andere das Ergebnis. Eine charakteristische Eigenschaft nun ist es, dass beides, Improvisieren und Improvisation, stets gleichzeitig vorhanden sind, im Gegensatz zu anderen Bereichen, in denen zwischen dem Erschaffen und dem Produkt ein gewisser zeitlicher Abstand besteht. So beeinflussen die eben geschaffenen *Improvisationen* das weitere *Improvisieren*, welche sich wiederum in einer neuen Improvisation niederschlagen, etc., einer kreativen Spirale gleich. (vgl. Figueroa-Dreher, 2012, S.188)

Weiters ist eine Gliederung in passives und aktives Improvisieren möglich (wenn auch beide Formen stets zusammen auftreten, mit jeweils einem

Schwerpunkt in eine Richtung).

„*Wer passiv improvisiert, reagiert gezwungenermaßen aus dem Moment heraus auf etwas, das nicht vorhersehbar war. Wer aktiv improvisiert, begibt sich selbst bewusst in Situationen mit hohem Unvorhersehbarkeitsgehalt.*“ (Kurt, 2012, S.168)

Grundsätzlich ist ein Leben ohne Improvisieren unmöglich. In jeder Situation müssen Menschen ihr Verhalten an die momentane Realität anpassen oder zumindest variieren, um adäquat zu reagieren. Dies gilt natürlich vor allem für neue und überraschende, aber auch für bereits oft erlebte Situationen, denn eine Konstellation im menschlichen Leben ist niemals gleich einer bereits erlebten, die identische Wiederholung einer Situation unmöglich. Wir improvisieren also fast ununterbrochen im Alltag, ohne es zu merken, oft unbewusst. Überhaupt hat das Improvisieren eine besondere Affinität zum Unbewussten (sehr interessant zu diesem Thema sind die Beiträge im Sammelband von Bernd Oberhoff: *Psychoanalyse und Musik. Eine Bestandsaufnahme*, Gießen 2002)

Ein prominentes Beispiel für tägliches Improvisieren ist die Sprache. Wenn man einen Satz beginnt, weiß man selten, wie er genau enden wird, geschweige denn, welche Inhalte man ein paar Sätze später transportieren wird. Noch unvorhersehbarer ist ein Gespräch zwischen zwei oder mehr Menschen, es ist eine Reise ins Ungewisse. Wir haben zwar unser Vokabular und die Grammatik, welche wir uns beide im Kindesalter in langwieriger Arbeit angeeignet und internalisiert haben, weiters persönlich oft verwendete Redewendungen und unseren eigenen Stil zu sprechen, doch trotz dieser Fixpunkte ist und bleibt die Sprache improvisiert. Sehr ähnlich ist es übrigens auch beim musikalischen Improvisieren, anstelle von Vokabeln, Grammatik und Redewendungen treten hier Noten, Skalen, Akkorde und Melodien, welche, wie in der Sprache, automatisiert werden müssen, damit das Unbewusste ohne Zeitverlust und ohne kognitive bewusste Entscheidungen auf diese Muster zurückgreifen und daraus eine musikalische Geschichte basteln kann, wie in der Sprache. Solange man bei jedem Wort oder jedem Ton nachdenken muss, wie z.B. in einer noch nicht ganz beherrschten Fremdsprache, so lange ist qualitätsvolles und kreatives Improvisieren nur bedingt möglich, der Fluss, der Flow (vgl. Csikszentmihalyi, 2007) wird unterbrochen, ein *Improvisus interruptus*.

Egal also, ob im Alltags – oder Berufsleben, egal

ob kleine Variationen oder große Überraschungen – wir werden also ständig zum Improvisieren gezwungen, weil sich das Leben, genau wie eine Unterrichtsstunde, zwar genau planen lässt, kleine (oder größere) Abweichungen aber eine permanente Notwendigkeit sind, um nicht an der Situation vorbei zu leben oder zu lehren. So sollte sich meines Erachtens jeder Mensch, und insbesondere auch jeder Lehrende, mit dem Improvisieren vertraut machen und dieses Verfahren nicht als Notbehelf, sondern als unerschöpfliche Quelle kreativer und momentbezogener Prozesse ansehen.

Improvisation versus Komposition

Nachdem wir hier in diesem Text menschliches Verhalten und musikalische Prozesse miteinander vergleichen, könnte man nun der Improvisation den Begriff der Komposition gegenüberstellen. Mit Kompositionen wären in diesem Fall nicht musikalische Werke, sondern alle im Vorfeld geplanten Handlungsmuster gemeint, die zum Meistern einer Situation erforderlich sind.

„Improvisation und Komposition als Grundbegriffe einer allgemeinen Handlungstheorie zu wählen, bedeutet, menschliches Handeln von zwei Polen her zu konzeptionalisieren. Auf der einen Seite können die Kompositionen, die als bewusste Handlungspläne oder halb- bzw. nichtbewusste Habits, als Routinen oder Rezeptwissen unser Situationsverständnis fundieren, durch Improvisationen nicht nur dynamisiert, sondern auch produktiv destruiert werden. Auf der anderen Seite ist jedwedes Improvisieren an Kompositionen rückgebunden; es geschieht nicht voraussetzungsfrei. Der Improvisierende erschafft sein Handeln schließlich nicht spontan aus dem Nichts, sondern er schöpft aus einem Repertoire vorkomponierter Handlungsmuster, die er (bewusst

oder auch nichtbewusst) aus dem Stegreif situationsbezogen appliziert, kombiniert, variiert oder kreativ modifiziert.“ (Kurt 2012, S. 170)

Der Komposition entspricht im Unterrichtskontext nun die Stundenvorbereitung. Und eben diese Planung sollte improvisatorisch „situationsbezogen appliziert, kombiniert, variiert oder kreativ modifiziert“ werden. Dabei ist es wichtig festzuhalten, dass ohne vorherige Kompositionen Improvisieren nicht oder nur schwer möglich ist. Mit dieser Sichtweise verliert nun das Improvisieren im Unterricht seinen Mief von Notbehelf und schlechter Vorbereitung. Ganz im Gegenteil: Viele gute Vorbereitungen (Kompositionen) und deren Verinnerlichung sind die Grundvoraussetzung für eine qualitätvolle Improvisation! Die Erfahrungen der Lehrperson und die angesammelten Vorbereitungen dienen als Improvisationsgrundlage, mit denen und über die improvisiert wird. Diesbezüglich ist eine Lehrperson einem Jazzmusiker nicht unähnlich. Auch der Jazzmusiker nimmt eine Komposition, ein Lied oder nur eine Melodie als Improvisationsgrundlage, trägt diese meist relativ originalgetreu vor und improvisiert anschließend damit. Je nach Situation und Stimmung kann diese Improvisation dann „nur“ aus kleinen Variationen der Melodie bestehen (oft zu hören im frühen Jazz der 20er und 30er Jahre) oder, im Extremfall, in Free-Jazz enden, in dem dann alle Verbindungen zum Originalstück gekappt werden. Zwischen geringem und hohem Improvisationsgrad ist jede Zwischenstufe möglich, und ein guter Improvisator hat ein empathische Gespür für die Situation und für die teilnehmende Gruppe (in der Musik die Jazzband, im Unterricht die Klasse). Er richtet den Grad an improvisatorischer Freiheit nicht nach Belieben aus, sondern orientiert sich an der Stimmung der Situation, welche wiederum von verschiedenen Faktoren abhängt.

Bezüglich dieser für das Improvisieren relevanten Faktoren möchte ich in der Folge auf das Improvisationsmodell von Silvana K. Figueroa-Dreher eingehen (vgl. Figueroa-Dreher, 2012, S. 192 ff). Es bezieht sich eigentlich auf den musikalischen Schaffensprozess, doch ich möchte einige mir sinnvoll erscheinende Aspekte auf das Improvisieren im Unterricht übertragen und versuchen herauszufinden, ob und wie man konkrete Anhaltspunkte finden kann, Improvisationen zu verstehen und zu erklären, um in der Folge daran arbeiten zu können, die Qualität und die Kreativität des Improvisierens zu erhöhen.



Abbildung 1: (Figueroa-Dreher, 2012, S.193)



Improvisationsmodell von Figuroa-Dreher (Abb. 1)w

1. musikalisches Material

Mit dem Begriff des musikalischen Materials wird das Wissen bezeichnet, aufgrund dessen die Improvisatoren in der Lage sind zu improvisieren. Dieses Wissen besteht aus der allgemeinen Beherrschung des Instruments, theoretischem Wissen über Akkorde, Skalen, Rhythmen etc., Melodien, Liedern, die man bereits gespielt oder gehört hat und anderen musikalischen Grundbausteinen, die zur Improvisation herangezogen werden können. Es ist das Vokabular des Musikers, welches das Improvisieren erst ermöglicht.

Ein guter Improvisator hat all dieses Vokabular verinnerlicht, d.h. im musikalischen Bereich muss er nicht auf Noten, CD's, Notizen etc. zurückgreifen, sondern er selbst ist Träger dieses Wissens.

Auf den Unterrichtsbereich übertragen wären hier also Begriffe wie gutes Fachwissen, didaktisches Wissen, ein Repertoire an Übungen, Empathie, Fähigkeiten als Gruppenleiter und viele andere Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint, die ein Mensch im Lehrberuf verinnerlicht haben muss oder zumindest sollte.

Das Material nun beeinflusst die anderen Faktoren des Modells und den Improvisationsgrad allgemein sehr stark. Je nachdem, was man gerade spielt (Musik) oder unterrichtet (päd. Bereich): das Material gibt vor, welcher Grad an Freiheit sinnvoll und zweckmäßig ist.

Im konventionellen Jazz-Ensemble z.B. sind die Rollen der Musiker und deren unterschiedliche improvisatorische Freiheitsgrade klar verteilt. Während der Solist relativ frei spielen „darf“, „muss“ die Rhythmusgruppe (Schlagzeug, Bass, Klavier) im rhythmischen und harmonischen Rahmen des Liedes bleiben, und sollte nur innerhalb diesem improvisieren. Das Material zum Thema „Standard Jazz“ ist also bereits stark vorstrukturiert; die Improvisationsmöglichkeiten sind festgelegt, man weiß als Musiker, wo und wann Improvisation sinnvoll ist und in welchem Ausmaß. Wenn man diese Struktur durchbricht, klingt es entweder nicht gut oder es ist kein Standard-Jazz mehr.

Im Free-Jazz dagegen gibt es im Grunde nur eine Regel: nämlich dass es keine Regeln gibt. Der Grad an Vorstrukturierung des Materials ist sehr gering, alle Instrumente haben allzeit die gleichen

Rechte, anders als im Standard-Jazz.

Im Gegensatz dazu ist, als drittes Beispiel, in der Interpretation von klassischen Werken kaum Platz für Improvisation. Das Ziel dieser Musik liegt auch nicht im individuellen Ausdruck der momentanen Befindlichkeiten des Musikers (wie im Jazz), sondern in der Vollkommenheit der Komposition in Wechselwirkung mit dem Musiker. Um komponierte Musik zur vollen Blüte zu bringen, sind andere Mittel gefragt als im Jazz; nicht Spontanität und Improvisation, sondern detaillierte Vorbereitung und Perfektion.

An diesen drei unterschiedlichen Musikstilen haben wir also gesehen, dass der Inhalt den Grad an möglicher Improvisation stark beeinflusst. Während der eine Musikbereich Improvisation existentiell benötigt, wäre diese im anderen unpassend. Eine Beethoven-Sonate z.B. kann nicht improvisiert werden (man könnte, im Nachhinein, mit ihr oder über sie improvisieren, aber vorher muss sie im Original erlernt werden).

So oder so ähnlich könnte es auch mit verschiedenen Themen im Unterricht zugehen. Es gibt Inhalte, die verlangen nach starker Ordnung, sie müssen gelernt werden, wie komponierte Musik geübt werden muss. Ich denke da z.B. an Vokabeln oder Grammatikregeln beim Erlernen einer Fremdsprache, Gesetzmäßigkeiten und Formeln in der Mathematik und Physik, und grundsätzlich das Lehren und Lernen von Fachwissen in allen Disziplinen. Es gibt eben Inhalte, die sehr konkret (durchkomponiert) existieren und als solche wahrgenommen werden müssen. Auch für den Jazzmusiker gibt es dieses grundlegende Wissen, das stets trainiert und erweitert wird. Ein Jazzmusiker übt z.B. täglich Skalen, Akkorde, Melodien, sein Gehör und andere konkrete musikalische Faktoren als separate Muster, um sie dann im Konzert in einer Improvisation situationsadäquat wieder zu einem Ganzen zu verschmelzen. So ähnlich könnte auch der improvisierende Lehrer verfahren: Er bedient sich im Unterricht mehr oder weniger spontan den vielen unterschiedlichen Themen, Inhalten und Übungen, die er sich im Laufe seiner Vorbereitungen angeeignet hat.

Dabei kann der Improvisationsgrad je nach Material stark schwanken. Es wäre z.B. bereits eine Art von Improvisation, wenn man zeitlich bei einem Thema länger bleibt als geplant, z.B. weil es die Studierenden gerade interessiert, oder ein anderes Thema vorzieht, das eigentlich erst für die nächste Stunde geplant war, aber eben jetzt gerade sinnvoll erscheint. Musikalisches Äquivalent

dazu wäre es, spontan das Thema eines Liedes mehrmals zu wiederholen, weil es dem Publikum (oder dem Musiker selbst) gut gefällt und es „gerade gut passt“. Apropos: Ein Gefühl dafür zu entwickeln, „was gerade gut passt“, ist sicher eine der großen Herausforderungen an den Improvisator, egal ob auf der Konzertbühne oder im Klassenzimmer.

Man könnte den Grad an Improvisation im Unterricht nun erhöhen, z.B. über die spontane Hinzunahme anderer assoziierter Inhalte, des Tagesgeschehens, momentane soziale Befindlichkeiten der Gruppe, Analogien, spontane Beispiele, Wortmeldungen oder Fragen aus der Klasse etc., solange es mit dem eigentlichen Thema in Verbindung steht, oder man geht den Weg der Improvisation weiter und lässt sich überraschen, wohin die Reise geht.

Eine gute Stundenvorbereitung und die exakte Umsetzung derselben ähnelt also dem Vortrag eines klassisch komponierten Werkes, z.B. einer Sonate oder Symphonie, während die freie Improvisation im Unterricht dem Free-Jazz nahe ist, und beide sind Pole desselben Systems aus dem Wechselspiel von Komposition und Improvisation. Meines Erachtens ist es in der Praxis zielführend, sich zwischen den Polen zu bewegen, und je nach Situation den Schwerpunkt in die eine oder andere Richtung zu verlegen. Vor allem das zu behandelte Material gibt meistens vor, welches Maß an Improvisation sinnvoll ist. Doch es gibt neben dem Inhalt als wichtigstem Faktor für mehr oder weniger Improvisation noch andere Faktoren, die großen Einfluss haben, wie wir in der Folge sehen werden.

2. Interaktion

Musiker bezeichnen Musik oft als eine Art universelle Sprache. In der Jazz-Improvisation nun gibt es zwei Ansätze bezüglich dieser Beziehung von Musik und Sprache: Erstens wäre da der Appell an den Solisten, mit seiner Improvisation eine Geschichte zu erzählen, und zweitens der Gedanke, dass kollektive Improvisation innerhalb einer Jazz-Band stets eine Art Gespräch darstellen sollte.

Die Improvisation in der Gruppe läuft also im Wechselspiel zwischen dem Solisten und somit momentanen Gruppenleiter einerseits und der demokratischen und gleichberechtigten Gruppe andererseits ab, wobei der Solist auch gleichzeitig Teil der Gruppe ist. Laut Figueroa-Dreher sollte jedes Gespräch so ablaufen, „dass ein Dialog die

sukzessive oder simultane Teilnahme aller an ihm Beteiligten erfordert und befördert, sowie dass die Äußerungen der Teilnehmer frei und kreativ, nichtsdestotrotz aber situationsadäquat erfolgen sollen.“ (Figueroa-Dreher, 2012, S. 199)

Vielleicht kann man nun einen gewagten Vergleich zur Situation im Klassenzimmer versuchen. Der Lehrer ist, wie auch der Solist in unserer Jazzband, der Gruppenleiter, Ideengeber und Steuermann des Schiffes, und gleichzeitig Teil der Gruppe. Die beiden eingangs erwähnten Faktoren in der Jazzimprovisation, also eine Geschichte erzählen und die Konversation unter den Mitmusikern, könnten umgelegt auf den Unterricht als Vortrag oder Impulsreferat des Lehrers mit anschließender Diskussion in der Gruppe gesehen werden, oder weiters als Unterricht mit Vorlesungs- und Seminarcharakter.

In der Unterrichtssituation bekommt man von der Gruppe immer ein Feedback, verbal oder durch Gestik, Mimik oder über andere Wege, wobei auch keine Reaktion ein wichtiges Feedback darstellt. Entscheidend ist, dass dieses empathisch wahrgenommen und beim Improvisieren darauf reagiert wird.

Interaktion ist eine Grundbedingung für kreatives Improvisieren in einer Gruppe, und die Interaktion ist umso höher, desto geringer das Material oder die Inhalte strukturiert sind (vgl. Figueroa-Dreher, 2012, S. 200). In den bereits bekannten Beispielen von komponierter klassischer Musik, Standard-Jazz und Free-Jazz findet in Erstgenannter am wenigsten und in Letztgenannter am meisten Interaktion statt. Umso mehr Komposition, desto weniger Interaktion. Dieses Prinzip kann man sich nun auch für den Unterricht zu Nutze machen. Wenn man z.B. bewusst seine Komposition oder Vorbereitung weniger stark strukturiert, wird man mit einem Gewinn an Interaktion belohnt. Man kann z.B. die Studenten in die Wahl des Themas der Stunde einbinden, miteinander Schwerpunkte setzen, gemeinsam und initiativ Übungen erfinden (was zukünftige Lehrer dringend brauchen) usw. und hat dadurch ein großes Ausmaß an Interaktion in der Gruppe selbst und zum Lehrenden hin, was das soziale Verhältnis zwischen Lehrperson und Gruppe nachhaltig verbessern kann. Doch dies ist nur möglich, wenn man einerseits die Kompositionen für diese offenen Stunden nur gering strukturiert und andererseits viele kleine Kompositionen bewusst oder unbewusst dabei und parat hat, um jeweils adäquat zu reagieren bzw. um genügend



Material dabeizuhaben, falls die Gruppenimprovisation nicht fruchtet.

3. Haltung des Handelnden

Der dritte große Faktor für eine qualitätsvolle Improvisation ist laut Figueroa-Dreher eine vom Handelnden benötigte „Bereitschaft, Unvorhergesehenes, Ungeplantes und Zufälliges in ihr Handeln aufzunehmen“ (vgl. Figueroa-Dreher, 2012, S. 202).

Diese Bereitschaft kann höher oder niedriger sein, um sich auf das Improvisieren mehr oder weniger einzulassen. Selbstverständlich wird diese Bereitwilligkeit von den ersten beiden Bereichen, dem Material und der Interaktion, stark beeinflusst. Hat man z.B. einen Inhalt, der sich sehr gut zur improvisatorischen Auseinandersetzung eignet, wird die Bereitschaft zum Improvisieren steigen, ebenso, wenn man sich in einer wunderbar eingespielten Gruppe befindet. Dies gilt für den Unterricht wie für die Musik gleichermaßen.

Trotz diesem Wechselspiel der drei bisher vorgestellten Faktoren hat der Handelnde aber auch eine eigenständige Verantwortung, wie die Improvisation verläuft. Umso offener er dem Ungeplanten und Überraschenden gegenübersteht, desto eher wird die Improvisation gelingen, und umso negativer er jegliche Abweichung vom ursprünglichen Plan sieht, desto eher werden die stattfindenden Improvisationen nicht zufriedenstellend ausgehen.

Die Bereitschaft zur Improvisation erfordert vom Handelnden ein starkes Vertrauen in sich und die Gruppe, denn schließlich begibt man sich beim Improvisieren stets auf eine Reise ins Ungewisse. Auch eine positive Einstellung gegenüber Überraschungen, eine gewisse Frustrationstoleranz (denn nicht alle Improvisationen fruchten), Neugier, die Fähigkeit, sich auf den Moment einzulassen, Optimismus und schlussendlich auch eine Portion Glück sollte der Improvisator mitbringen. Diese Faktoren haben natürlich viel mit der Persönlichkeit zu tun, Improvisieren ist somit nicht nur ein Handlungskonzept, sondern auch eine Art Lebenseinstellung.

4. emergente Musik

Mit diesem vierten und letzten Punkt wird die Eigenschaft beschrieben, dass das Ergebnis (die improvisierte Musik oder allgemein die Improvisation) die vorhergehenden drei Faktoren und in der Folge sich selbst wieder beeinflusst. Somit ent-

steht ein kreativer, eigendynamischer Kreislauf. Dieser Interaktionsvorgang ist für Improvisationsprozesse charakteristisch und wird von Figueroa-Dreher als dezidiertes Element angeführt, um seine Bedeutung zu unterstreichen. Es ist also nicht nur der Improvisierende, der den Verlauf steuert, sondern die jeweiligen Zwischenergebnisse des Improvisierens beeinflussen die weitere Entwicklung selbst und verhelfen so emergent zu neuen und unvorhersehbaren Ergebnissen.

Zusammenfassung

In der heutigen Schulpädagogik hat Frontalunterricht, der nicht auf die Bedürfnisse der Lernenden eingeht, ausgedient, Begriffe wie Individualisierung, selbständiges Lernen und offener Unterricht (vgl. Peschel, 2002) prägen die aktuelle pädagogische Diskussion. Ich glaube nun, dass der improvisatorische Umgang mit Inhalten und Stundenvorbereitungen einen großen Beitrag dazu leisten kann, sich den neuen Idealen zu nähern. Dadurch, dass Inhalte und Methoden an die momentane Lehrsituation, welche nie gänzlich planbar ist, angepasst werden, kann die Motivation der lernenden Gruppe und in der Folge der Lernerfolg verbessert werden. Darüber hinaus werden durch die Miteinbeziehung der Gruppe auch soziale Kompetenzen trainiert, z.B. demokratisches Verständnis; sich Durchsetzen oder Kompromisse eingehen; mit Gruppendynamik umgehen; sich trauen, kreative Ideen aktiv in der Gruppe einbringen; Initiative ergreifen; Verantwortung für die Gruppe etc.

Wenn also der improvisierende Lehrer empathisch auf das Feedback der Gruppe reagiert und seine Pläne für den Unterricht improvisatorisch und adäquat variiert, dann bin ich davon überzeugt, dass alle Beteiligten am Unterricht davon profitieren.

Literatur

- Bormann, Hans Friedrich; Brandstetter, Gabriele; Matzke, Annemarie: Improvisieren. Paradoxien des Unvorhersehbaren. Transcript Verlag, 2010
- Csikszentmihalyi, Mihaly: Flow – das Geheimnis des Glücks. Klett Cotta, 2007
- Figueroa-Dreher, Silvana: Wann und weshalb ist Improvisation kreativ? In: Göttlich Udo; Kurt, Ronald: Kreativität und Improvisation.



- Soziologische Positionen. Springer Verlag, 2012
- Jung, Carl Gustav: Die Archetypen und das kollektive Unbewusste. Gesammelte Werke. Walter-Verlag, 1995
- Kurt, Ronald: Improvisation als Grundbegriff, Gegenstand und Methode der Soziologie, in: Göttlich Udo; Kurt, Ronald: Kreativität und Improvisation. Soziologische Positionen. Springer Verlag, 2012
- Oberhoff, Bernd: Psychoanalyse und Musik. Eine Bestandsaufnahme, Psychosozial Verlag, 2002
- Peschel, Falco: Offener Unterricht - Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Band I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Band II: Fachdidaktische Überlegungen. Schneider Verlag, 2002.
- Widmer, Peter: Aus dem Mangel heraus. In: Fähndrich, Walter (Hrsg.): Improvisation II. Amadeus Verlag, 1994

Der Weg zu sich Selbst

Ein Ansatz zur Umsetzung Personaler Pädagogik in der Ausbildung von Pädagog/innen

**MMag. Bianca Pirchner,
MSc**
Dozentin an der
Pädagogischen
Hochschule Tirol

Abstract

Dem Kerngedanken der humanistischen Psychologie folgend und aufbauend auf dem „biophilen“ Ansatz Erich Fromms, in dessen Zentrum lebensbejahende, die Selbstverwirklichung des Menschen intendierende Gedanken stehen, wird der Ansatz einer personalen Pädagogik sowie deren Umsetzung in der Ausbildung von PädagogInnen neu gefasst.

Die zentralen Aussagen der Ansätze von Abraham Maslow, Carl Rogers, Viktor Frankl und Erich Fromm werden verbunden und um den salutogenetischen Ansatz von Aaron Antonovsky ergänzt. Den Abschluss bildet eine Auswahl an Methoden zur praktischen Umsetzung zur Erweiterung der Individualkompetenz in der Ausbildung von Pädagog/innen.

Dieser Aufsatz soll einerseits einen Beitrag dazu leisten, die Entwicklung und Erweiterung der Individualkompetenz in der Ausbildung von PädagogInnen zu verankern, und andererseits zur ständigen Auseinandersetzung und zur Arbeit an der eigenen Identität anregen. Die fortlaufende Arbeit an der eigenen Person ermöglicht nicht nur einen besseren Umgang mit sich selbst und anderen, sondern trägt auch einen wesentlichen Anteil zur Prävention psychischer Erkrankungen.

Um den Bestimmungen im § 2 Schulorganisationsgesetz – Kinder und Jugendliche zum selbstständigen Wissenserwerb zu befähigen – gerecht zu werden, bildet der Ansatz der personalen Päd-

agogik zur Erweiterung der Individualkompetenz von Pädagog/innen einen wesentlichen Grundbestandteil. Durch das Erkennen und der Arbeit an der eigenen Persönlichkeit, werden PädagogInnen angeregt, ihre eigene authentische LehrerInnenpersönlichkeit zu entwickeln und Möglichkeiten zu erarbeiten, um SchülerInnen im Rahmen ihres Unterrichts auf deren Weg zur Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten. Allein die Verankerung in der Lehrer/innenausbildung wäre zu kurz gefasst. Diese Form der Weiterbildung sollte darüberhinaus fortgeführt werden, bildet aber keinen zentralen Bestandteil dieses Artikels.

Theorien zur Notwendigkeit der Arbeit an der eigenen Persönlichkeit

Die Schule, gedacht als Ort der Verwirklichung des Selbst, der Befähigung zur Innovation und Unterstützung in der Überwindung von Entfremdung klingt in Zeiten, in denen Schulangst und Nachhilfeunterricht tägliche Vokabel geworden sind, als rein utopischer Ort.

Vor allem durch den geheimen Lehrplan, ist die gegenwärtige Situation der Schule dadurch geprägt, dass die Bürokratie und die Verwaltung von Wissen und Menschen häufig im Vordergrund stehen. Zwar versucht eine Vielzahl von PädagogInnen den Unterricht handlungs- und kompetenzorientiert zu gestalten, dennoch steht der Versuch, die Leistungen der SchülerInnen auf vermeintlich objektiv messbare Kriterien zu redu-



zieren und sie somit plan- und voraussagbar zu machen, noch häufig im Zentrum des Schulalltags.

Der Wunsch der Pädagog/innen, eine voraussagbare, kontrollierbare und sichere Unterrichtswelt aufzubauen, entspringt den „nekrophilen“ psychischen Anteilen des Menschen nach Erich Fromm. Demnach versucht der Mensch durch Bürokratie und Verwaltung von Wissen und Menschen alles Lebende in Totes zu verwandeln, um die Kontrolle zu behalten. (Fromm, 1979, S. 37-40) Ziele, Inhalte, Methoden und Leistungsbeurteilung werden – im Rahmen der jeweiligen Normen – ausschließlich durch die Lehrperson festgelegt. Dies kann durchaus mit Zeitnotwendigkeiten begründet werden, jedoch gälte es ständig zu reflektieren, ob die getroffene Wahl zeitgemäß und angemessen erscheint bzw. zu hinterfragen, inwieweit das zu vermittelnde Wissen im Zusammenhang mit gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen Entwicklungen steht.

All diese Umstände widersprechen dem „biophilen“ Ansatz, dessen Kern lebensbejahende Gedanken bilden und damit einen wesentlichen Schritt zur Selbstverwirklichung begründen. Darüberhinaus liegt in der Überwindung der Entfremdung und dem daraus resultierenden Identitäts- und Unabhängigkeitserleben eine wesentliche Grundlage für die seelische Gesundheit des Menschen. (Fromm, 1979, S. 45f)

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen soll der Ansatz der personalen Pädagogik neu gefasst und als zentraler Grundgedanke in die Ausbildung von PädagogInnen direkt einfließen. Personale Pädagogik folgt den Ansätzen der humanistischen Psychologie, deren wichtigste Vertreter Abraham Maslow, Carl Rogers und Viktor Frankl sind, sowie dem biophilen Ansatz Erich Fromms. Der zentrale Gedanke der humanistischen Theorien besteht darin, dass das Handeln der Menschen vom angeborenen Streben geprägt ist, das eigene Potenzial zu entwickeln. Im Zentrum stehen Autonomie, soziale Interdependenz sowie Ziel- und Sinnorientierung. (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 329)

Diesem Kerngedanken folgend, die Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung des Menschen zu fördern, werden die Hauptanliegen ihrer Vertreter Abraham Maslow, Carl Rogers, Erich Fromm und Viktor Frankl verbunden und bilden die Grundlage für die unten beschriebenen Methoden zur Umsetzung einer personalen Pädagogik in der Ausbildung von PädagogInnen. Ergänzt werden diese Theorien mit dem Ansatz der Salu-

togenese von Aaron Antonovsky, um der nachhaltigen Gesundheitsförderung aller am Unterricht beteiligten Personen Rechnung zu tragen. Entgegen den Ausführungen des Behaviorismus beschreibt Abraham Maslow in seinen Ideen zur humanistischen Pädagogik die LehrerInnen als Personen, die die SchülerInnen akzeptieren und diesen hilft zu erfahren, wer sie sind, was sie können oder aber noch nicht können, und zudem besonderen Wert auf intrinsisches Lernen legt. (Fatzner, 1987, S. 22)

„Wir sind nun konfrontiert mit der Wahl zwischen zwei sehr unterschiedlichen, sich zum großen Teil ausschließenden Auffassungen von Lernen. Extrinsisches Lernen ...: Bei diesem Modell ist der Lehrer der aktive Part, der eine passive Person unterrichtet, die geformt wird und der etwas gegeben wird, das sie akkumuliert. Intrinsisches Lernen: Dies sind die Lernerfahrungen, in denen wir unsere Identität entdecken, wo wir lernen, wer wir sind, was wir lieben, was wir hassen, was wir schätzen, wovon wir überzeugt sind, wovor wir Angst haben, was uns glücklich macht ...“ (Maslow, 1968)

Carl Rogers beschreibt die Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn als „*helfende Beziehung*“. Im Zentrum stehen für ihn die LehrerInnen, die ihren SchülerInnen Akzeptanz, empathisches Verstehen, Vertrauen und Echtheit entgegenbringen. (Fatzner, 1987, S. 22) Den Prozess des Lernens und das Ziel der Erziehung beschreibt er in folgender Weise:

„Wir sind, nach meiner Ansicht, mit einer völlig neuen Situation in der Erziehung konfrontiert, wo das Ziel der Erziehung, wenn wir überleben wollen, das Erleichtern von Wandel und von Lernen (facilitation of change and learning) ist. Einzig derjenige ist gebildet und erzogen, der gelernt hat, wie man lernt, der gelernt hat, wie man sich anpassen oder ändern kann, der gelernt hat, dass kein Wissen sicher ist, dass einzig der Prozess des Suchens uns eine Basis für Sicherheit gibt. Wandel und Veränderung, ein Abstützen auf Prozess statt auf statisches Wissen ist das einzig sinnvolle Ziel einer Erziehung in der modernen Welt.“ (Rogers, 1967)

Die Arbeitsgruppe ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development) hat 1978 die Ziele der Humanistischen Pädagogik wie folgt zusammengefasst:

1. Sie akzeptiert die Bedürfnisse des Lernenden und stellt Erfahrungsmöglichkeiten und Programme zusammen, die sein Potential berücksichtigen.
2. Sie erleichtert „Selbst-Aktualisierung“ und versucht, in allen Personen ein Bewusstsein persön-

- licher Wertschätzung zu entwickeln.
3. Sie betont den Erwerb grundlegender Fähigkeiten, um in einer aus vielen Kulturen bestehenden Gesellschaft zu leben. Dies beinhaltet akademische, persönliche, zwischenpersönliche, kommunikative und ökonomische Bereiche.
 4. Sie versucht, pädagogische Entscheidungen und Praktiken persönlich zu machen. Zu diesem Zweck beabsichtigt sie, den Lernenden in den Prozess seiner eigenen Erziehung miteinzubeziehen.
 5. Sie anerkennt die wichtige Rolle von Gefühlen und verwendet persönliche Werte und Wahrnehmungen als integrierte Teile des Erziehungsprozesses.
 6. Sie entwickelt ein Lernklima, das persönliches Wachstum fördert und das von den Lernenden als interessant, verstehend, unterstützend und angstfrei empfunden wird.
 7. Sie entwickelt in den Lernenden einen echten Respekt für den Wert des Mitmenschen und die Fähigkeit, Konflikte zu lösen. (Association for Supervision and Curriculum Development, 1978, S. 9, 10)

Nach Viktor Frankl besteht die „positive Grundspannung eines Menschen“, von einem Sinn, d.h. auch von einem subjektiven Sein-Sollen, angezogen zu sein. „Um diesen Sinn zu verwirklichen, sei ein Mensch auch bereit, Bedürfnisse unbefriedigt zu lassen. Gerade in diesem Willen zum Sinn bestünde das eigentlich Menschliche, das die Möglichkeit eröffnet, zu sich in Selbstdistanz zu treten, über sich hinaus auf eine höher geordnete Aufgabe hinzustreben und die „Trotzmacht des Geistes“, das heißt die Fähigkeit „nein“ zu sagen, zu mobilisieren.“ (Buer & Schmidt-Lellek, 2008, S. 333)

Salutogenese bezeichnet ein Rahmenkonzept, das sowohl zur Genesung als auch zur Erhaltung von Gesundheit führt. Der Begriff wurde durch den israelisch-amerikanischen Medizinsoziologen Aaron Antonovsky geprägt. Als eine wesentliche Determinante einer gelingenden Bewältigung von Belastungen hat Antonovsky das Kohärenzgefühl (Sense of Coherence) in seinem Ansatz zur Salutogenese beschrieben. „Mit dem Kohärenzgefühl ist die tiefe Überzeugung eines Menschen gemeint, dass das Leben trotz vieler Belastungen, Risiken und Unwägbarkeiten doch im Prinzip zu verstehen ist, überwiegend Sinn macht und die auf ihn zukommenden Probleme zu bewältigen sind.“ Das Kohärenzgefühl wird durch die Komponenten Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Sinnhaftigkeit bestimmt. Ein hohes Kohärenzgefühl trägt nach Antonovsky entscheidend dazu bei, Widerstandsressourcen zu

mobilisieren, um eine erfolgreiche Spannungsabwägung zu erreichen. (Faltermaier, 2005, S. 164f)

Durch die Einbindung des Ansatzes der Salutogenese wird dem Umstand Rechnung getragen, dass der Lehrberuf durch die ständig wechselnden Unterrichtsbedingungen durchaus ein hohes Stresspotenzial in sich birgt. Um den Stressbelastungen im Sinn einer nachhaltigen Gesundheitsförderung entgegenzuwirken, fließen die Überlegungen Antonovskys zur Salutogenese in die vorliegenden Ideen zu einer Fassung der personalen Pädagogik ein.

Noch eine kurze Vorbemerkung zur Begriffsgeschichte des Wortes „Person“: Aus dem griechischen Theater übernommen, bezeichnet „persona“ im lateinischen die Maske, durch die der Schauspieler im Abstand zum eigenen Selbst die ihm zugeschriebene Rolle übernimmt. Carl Gustav Jung hat diesen Begriff in die Tiefenpsychologie übertragen und bezeichnet damit den Teil des Ichs, der für ein normatives, sozialverträgliches Verhalten des Individuums gegenüber seiner Umwelt sorgt. In dem Sinn verstehen wir unter Person jenen Anteil unseres Selbst, der uns gemeinschaftsfähig macht.

Der Ansatz einer personalen Pädagogik in der Ausbildung von PädagogInnen stellt die Begleitung und Unterstützung der Selbstverwirklichung der Lernenden ins Zentrum und schafft damit einen Lernzyklus, der einen nachhaltigen und vernetzenden Wissenserwerb durch gleichzeitige Entwicklung der Persönlichkeit unterstützt.

Begründet wird dies einerseits durch den Bildungsauftrag der österreichischen Schulen, der im § 2 Schulorganisationsgesetz wie folgt angeführt ist:

§ 2. Aufgabe der österreichischen Schule

(1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.

Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitsfähigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt,



dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.

(2) Die besonderen Aufgaben der einzelnen Schularten ergeben sich aus den Bestimmungen des II. Hauptstückes.

(3) Durch die Erziehung an Schülerheimen und im Betreuungsteil ganztägiger Schulformen ist zur Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule gemäß Abs. 1 beizutragen. (Bundeskanzleramt)

Um zukunftsfähig zu bleiben und den Anforderungen einer modernen Wissensgesellschaft gerecht zu werden, müssen sich Schulen und PädagogInnen den gesellschaftlich bedingten Veränderungen anpassen. Rückläufige Geburtenzahlen bedingen, dass die Wahl der schulischen Ausbildung zunehmend nach persönlichkeitsentwickelnden Kriterien getroffen wird, da der reine Wissenserwerb durch die ständige Verbundenheit mit dem Internet wesentlich erleichtert wird und damit seine Bedeutung in der schulischen Ausbildung zunehmend verliert. In einer Wissensgesellschaft, die zudem immer mehr durch die virtuelle Vernetzung der Menschen geprägt ist, kann die Anschlussfähigkeit Europas an die globale Entwicklung nur durch die Innovationsfähigkeit der Menschen gewährt werden, die sich wiederum in einem hohen Maß an Individualkompetenz begründet.

Zahlreiche Untersuchungen bestätigen, dass die Zahl der psychischen Erkrankungen der Menschen deutlich steigt. Ein wesentlicher Faktor, der dazu beiträgt, die seelische Gesundheit zu beeinträchtigen, liegt unter anderem im Sinnverlust und der Entfremdung in der Arbeit.

Die persönliche Motivation, den Beruf als PädagogIn zu ergreifen, ist sicher vielfältig, jedoch ist die Grundlage für die Ausübung dieses Berufs für jeden Pädagogen die selbe: die pädagogische und fachliche Begleitung von Kindern und Jugendlichen während ihrer schulischen Ausbildung. Darunter fällt nicht nur die fachliche Begleitung in den einzelnen Fächern, sondern auch, die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen. Im Zentrum steht daher nicht mehr die Verteilung, Vermittlung und Beurteilung von statischem Wissen, sondern die zunehmende Notwendigkeit, die Individualkompetenz der SchülerInnen zu fördern.

Um den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung

der SchülerInnen zu begleiten, bedarf es für die LehrerInnen vorerst einer gründlichen Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst, um den eigenen Weg weiter zu bestimmen. Der bisherige lebensgeschichtliche, schulische und berufliche Weg prägt den Menschen bis zum Eintritt in den Schuldienst und darüber hinaus. Darunter finden sich häufig mehr oder weniger traumatische Erlebnisse, welche die Persönlichkeit einer Lehrperson geprägt haben. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person wird im Sinne einer Erweiterung der Individualkompetenz der PädagogInnen gedacht und findet ihre Umsetzung in der Anwendung des Ansatzes im eigenen Unterricht.

Als zentrales Element zur Förderung und Entwicklung der Individualkompetenz im Rahmen der Ausbildung von PädagogInnen werden Methoden der Selbsterfahrung gesehen, welche die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit ermöglichen.

Methodische Überlegungen zur Umsetzung einer personalen Pädagogik im Rahmen der Ausbildung von PädagogInnen

Eine Erweiterung der Individualkompetenz von PädagogInnen, verstanden als die Auflösung von traditionellen biographischen Mustern, (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 334) dient dem Verständnis dafür, mit sich selbst und allen erreichbaren Menschen in ein kommunikatives Verhältnis zu treten und gilt als Voraussetzung für den demokratischen Diskurs.

Zu Beginn der PädagogInnenausbildung wird häufig die Frage gestellt „Wie mache ich es richtig?“. Demgegenüber können die Fragen „Was kann ich verantworten? und „Wofür stehe ich?“ einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, sich in einem Tätigkeitsfeld, welches durch zahlreiche antinomische Strukturen geprägt ist, zurechtzufinden und Orientierung zu finden. (Fintz, 2008, S. 330)

Die Tätigkeit von PädagogInnen folgt im wesentlichen der Professionslogik des LehrerInnenberufs, deren Kernthema stets der Dienst am Anderen ist. In dieser Tätigkeit ist die Beziehungsarbeit die Grundlage dafür, SchülerInnen für die Mitarbeit zu gewinnen. Gerade in beziehungsintensiven Tätigkeiten sehen sich Verantwortliche mit folgenden Antinomien konfrontiert: Identifikation versus Differenz, Engagement vs. Gleichgültig-

keit, Mitmachen vs. Abgrenzung, Unterstützung vs. Kontrolle, Vertrauensvorschluss vs. Skepsis und umfassende vs. kategoriale Sicht. Sind sich PädagogInnen dieser Handlungsdilemmata nicht umfassend bewusst, praktizieren sie oft einseitige Lösungen oder vermeiden Entscheidungen. Professionelle Beziehungsarbeit fordert daher die fortlaufende Arbeit an der eigenen Identitätsentwicklung, um gelingende Beziehungen aufzubauen. (Buer, 2008, S. 41f)

Wie gelingt nun die fortlaufende Arbeit an der eigenen Identität? Diese Frage lässt sich nicht abschließend beantworten, wohl aber grundsätzlich erarbeiten, indem PädagogInnen bereits in der Ausbildung und darüber hinaus in der lebenslangen Fortbildung in der Erweiterung ihrer Individualkompetenz trainiert werden.

Um die eigene Identität zu hinterfragen, sichtbar zu machen und zu entwickeln sowie die Individualkompetenz des Einzelnen zu vertiefen, empfiehlt sich die interaktive Arbeit in folgenden grundlegenden Themengebieten um die Fragen „Wer bin ich?“ „Was beeinflusst meine Handlungen in welcher Weise?“ zu beantworten:

- Wahrnehmung und Wirklichkeit, Werte und Überzeugungen
- Menschenbilder
- Arbeit am persönlichen Entwicklungsplan
- Grundlagen gelungener & wertschätzender Kommunikation
- Der Wert von Rückmeldungen (Kritiknehmereigenschaften verbessern)
- Rollenverständnis als LehrerIn

Darauf aufbauend, erfolgt eine themenzentrierte Selbsterfahrung, welche die Reflexion z.B. zu folgenden Themenbereichen vertieft:

- Verständnis von Schule
- Gesellschaftliche Rahmenbedingungen
- Unterrichten als demokratiepolitisches Handeln
- Leistungsbegriff
- Herkunft der LehrerInnen
- Angst der LehrerInnen vor ihren SchülerInnen
- LehrerInnen und Schulaufsicht
- Autorität
- Psycho-somatische Erkrankungen bei LehrerInnen

Dies bildet die Grundlage für die Entwicklung und Erweiterung der Sozialkompetenz von PädagogInnen, welche einen weiteren wesentlichen Beitrag zur Gestaltung gelingender Beziehungen leistet. Die Bearbeitung dieser Thematik lässt sich aus Platzgründen hier nicht ausreichend be-

schreiben, daher wird diesem Thema ein Folgeaufsatz gewidmet.

Beschreibung der Methoden und Beispiele zur Erweiterung der Individualkompetenz von PädagogInnen

Die Arbeit an den oben beschriebenen grundlegenden Themengebieten der Individualkompetenz, um die Antworten auf die Fragen „Wer bin ich?“ und „Und was beeinflusst meine Handlungen in welcher Weise?“, zu erschließen, erfolgt ausschließlich durch Bearbeitung konkreter praktischer Fälle, welche aus der Erfahrungswelt der PädagogInnen abgeleitet werden.

Im Folgenden werden beispielhaft Methoden zur Erarbeitung der jeweiligen Themengebiete angeführt, welche unter anderem aus dem Fachgebiet „Coaching“ übernommen werden können. Die Anwendung und Ausführung der unten angeführten Methoden richtet sich vorwiegend an DozentInnen Pädagogischer Hochschulen, die Erfahrungen in der Anwendung von Methoden zur Persönlichkeitsentwicklung haben bzw. idealerweise eine entsprechende Ausbildung diesbezüglich vorweisen können.

a) Methoden zur Erarbeitung von Wahrnehmung und Wirklichkeit, Werten und Überzeugungen

- Biografieanalyse

Die Biografiearbeit lässt die Menschen in ihre Erinnerungen eintauchen und ihre erlebten Erfahrungen durch Gespräche, Übungen und persönlichen Materialien, wie z.B. durch Fotocollagen dargestellt werden, ausdrücken. Die Methode unterstützt Menschen unter anderem in der Suche oder Festigung der eigenen Identität, in der Bilanzierung des bisherigen Lebensweges, oder in der Neudefinition des zukünftigen Lebens. Die Ziele der Biografiearbeit werden durch die eigenständige Aufarbeitung der individuellen Lebensgeschichte erreicht, indem der Einzelne eine Persönlichkeitsentwicklung erfährt, die mit Selbstständigkeit und Eigenaktivität einhergeht. (Reich, 2008, S. 3)

Die Anwendung der Methode kann zu unterschiedlichen Themenbereichen erfolgen, von denen hier exemplarisch zwei Übungen näher beschrieben werden.

Übung: Lebensgeschichte im Überblick entnommen aus: (Reich, 2008, S. 49)

Diese Übung ermöglicht zum einen, dass die Ler-



nenden sich kennen lernen und zum anderen, dass sie zu einer Reflexion des eigenen Lebenslaufs angeregt werden. Die Lernenden benötigen dazu nur Stifte und Papier, auf dem sich folgende Fragen befinden, die alleine beantwortet werden sollen.

Als ich 16 war:

- Ein Hauptinteresse ...
- Ein Problem, eine Schwierigkeit ...
- Eine Hoffnung, ein Wunsch ...

Jetzt in meinem Leben:

- Ein Hauptinteresse ...
- Ein Problem, eine Schwierigkeit ...
- Eine Hoffnung, ein Wunsch ...

In zehn Jahren:

- Ein Hauptinteresse ...
- Ein Problem, eine Schwierigkeit ...
- Eine Hoffnung, ein Wunsch ...

Nachdem jeder für sich seine Arbeit beendet hat, werden Vierergruppen gebildet. In diesen kleineren Gruppen soll jeder über seine beantworteten Fragen berichten, und die Zuhörer sollen durch Nachfragen Interesse zeigen und das Gespräch in Gang bringen. Außerdem müssen alle Lernenden für sich selber noch weitere Fragen beantworten (wie zum Beispiel):

- Wie offen konnten die Teilnehmer sein, auf welchen Ebenen bewegten sich die Informationen?
- Wie ist die „Grundstimmung“ der Interpretation?
- Wie hängen für jeden die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft zusammen?

Übung: Lebensbaum entnommen aus: (Reich, 2008, S. 50)

Die Übung des Lebensbaumes hat zum Ziel, den Lebensweg des Einzelnen in einer Metapher darzustellen. Sie verhilft dabei, Erinnerungen zu sammeln, diese zu systematisieren und ihnen Ausdruck zu verleihen. Neben dem Lebensbaum kann man als Metapher für den individuellen Lebensweg auch ein Haus, ein Netz, einen Weg usw. verwenden. Da diese Metaphern über zahlreiche Bilder verfügen, die metaphorisch umgesetzt werden können, eignen sie sich sehr gut für diese Arbeit.

Diese Übung bezieht sich auf die individuelle Lebensgeschichte und wird in Einzel- oder Paararbeit durchgeführt. Sie dient der stillen Arbeit, um in sich zu schauen und nachzudenken. Außerdem kann diese Art der Arbeit Anregungen für Umbrüche im Leben bieten.

Zunächst haben die Lernenden die Aufgabe,

wichtige Ereignisse aus ihrem Leben aufzuschreiben. Danach malt jeder seinen Lebensbaum. Der Lebensbaum kann Wurzeln, Äste, Zweige, Blätter, eine Krone, verschiedene Farben, einen zweigeteilten Stamm usw. aufweisen. Was gemalt wird, entscheidet jeder Lernende für sich. Jeder Lebensbaum soll individuell sein. Die Einzelheiten, die gemalt werden, sollen die individuellen Lebensereignisse symbolisieren.

Im Anschluss werden die Bilder vorgestellt, erläutert und an der Wand aufgehängt, so dass jeder freien Zugang zu den Bildern hat und sich diese in Ruhe anschauen kann. Es ist auch möglich, ein Baumgedicht zu verfassen, welches das eigene Leben beschreibt. Diese Variante kann ergänzend oder am Schluss dieser Übung angewendet werden.

b) Methoden zur Arbeit am persönlichen Entwicklungsplan

- Test zur Analyse der inneren Antreiber

Die Begegnung von zwei oder mehreren Menschen im Rahmen eines Sozialaggregats löst früher oder später eine verbale oder nonverbale Kommunikation aus. Z.B. beginnt eine der Personen die andere anzusprechen. Die angesprochene Person, wird in irgendeiner Art und Weise darauf reagieren. (Berne, 1970, S. 32) Die systematische Analyse von Kommunikationsereignissen, warum Menschen in einer bestimmten Art und Weise handeln oder reagieren, entstammt der Transaktionsanalyse nach Eric Berne. Dieser Theorie ist folgende Übung zur Analyse der inneren Antreiber entliehen. Die vollständige Beschreibung und den Testbogen inklusive Auswertung findet sich unter: <http://rueetschli.net/wp-content/uploads/2012/02/antreiber.pdf>

Dieser Test ermöglicht es, die Ausprägung der individuellen inneren Antreiber herauszufinden. Diese inneren Antreiber entwickeln sich im Kindesalter durch die Übernahme der Eltern-Gebote, die vorerst nicht angezweifelt werden, da ihre Nichteinhaltung die Folge haben könnte, nicht mehr geliebt zu werden. Erst im Erwachsenenalter besitzt der Mensch die Möglichkeit zu erkennen, dass es doch Alternativen zu den elterlichen Botschaften gibt. Jedoch haben sich zu diesem Zeitpunkt die in der Kindheit übernommenen Eltern-Gebote tief im Unterbewusstsein verankert.

Folgende Innere Antreiber, die ihrerseits innere Glaubenssätze bewirken, können bis zu einem bestimmten Grad förderlich sein, eine mögliche

Leistungsbeeinträchtigung darstellen und im schlechtesten Fall sogar gesundheitsgefährdend wirken (siehe Abb. 1).

c) Methoden zur Verbesserung der Kritiknehmer-eigenschaften

• Feedback

Die Autoren Joe Luft und Harry Ingham haben die Wirkungsweise der Feedback-Technik anhand des Johari-Fensters sehr ausführlich und konkret erläutert. Das Johari-Fenster stellt ein graphisches Modell dar, das die Veränderungen von Selbst- und Fremdwahrnehmungen im Verlauf eines Gruppenprozesses darstellt. Dieses ist in vier Felder, die jeweils einen bestimmten Verhaltensbereich einer Person darstellen, unterteilt: siehe Abb. 2.

In der Praxis versucht man nun über gegebene und erhaltene Rückmeldungen die dominierenden Bereiche „Privatperson“ und „Blinder Fleck“ zu verringern und somit den Bereich „Öffentliche Person“ zu vergrößern. Dabei ist vor allem zu Beginn der Arbeit mit Feedback auf die Einhaltung der Regeln für Feedback-Geber und Feed-back-

Nehmer besonderer Wert zu legen. Für unerfahrene Gruppen lohnt es sich, vor der eigenen Feedback-Übung kürzere Einheiten zu Feedback-Geben und Feedback-Nehmen voranzustellen.

Die hier angeführten Methoden stellen lediglich eine kleine Auswahl an Möglichkeiten dar und sollen eine Anregung zur konkreten praktischen Umsetzung in der Ausbildung von PädagogInnen bieten. Zu den einzelnen oben angeführten Themenbereichen finden sich eine Vielzahl von Übungen mit ausführlichen Beschreibungen sowohl im Internet als auch in entsprechender Fachliteratur. Die Auswahl diverser Übungen sollte immer nach Maßgabe der Eingangsvoraussetzungen und Bedürfnisse der jeweils auszubildenden PädagogInnen individuell ausgewählt und gestaltet werden.

Zusammenfassung

PädagogInnen sind in ihrer Arbeit wesentlich auf die Gestaltung von Beziehungen angewiesen. Um gelungene Beziehungen gestalten zu können, bedarf es einerseits einer ständigen Auseinanderset-

Innerer Antreiber	Innerer Glaubenssatz	Erlauber
SEI PERFEKT	• „Ich muss alles noch besser machen, es ist nie gut genug.“	• „Ich darf Fehler machen und aus ihnen lernen. Es können manchmal auch 90% genügen.“
MACH SCHNELL	• „Ich muss schnell sein, sonst werde ich nicht fertig.“	• „Ich darf mir Zeit nehmen und auch Pausen machen. Manches darf auch länger dauern.“
STRENG DICH AN	• „Ich muss mich immer anstrengen, egal wobei.“ „Das Leben ist hart.“	• „Ich darf mir Zeit nehmen und auch Pausen machen. Manches darf auch länger dauern.“
MACH ES ALLEN RECHT	• „Ich bin dann wertvoll, wenn alle mit mir zufrieden sind. Wenn ich Nein sage, werde ich abgelehnt.“	• „Ich darf meine Bedürfnisse und Standpunkte ernst nehmen. Ich bin OK, auch wenn jemand unzufrieden mit mir ist. Ich darf es auch mir recht machen.“
SEI STARK	• „Niemand darf es merken, dass ich schwach, empfindlich oder ratlos bin. Gefühle zeigt man nicht. Gefühle sind Zeichen von Schwäche und machen verletzlich. Indianer kennen keinen Schmerz.“	• „Ich darf offen sein für Zuhwendung. Ich darf mir Hilfe holen und sie annehmen. Gefühle zu zeigen ist erlaubt und ein Zeichen von Stärke.“

Abb. 1: entnommen aus: (Rueetschli, 2012)



zung damit was die eigene Persönlichkeit, das Handeln und die Kommunikation prägt und andererseits wie soziale Interaktionen funktionieren und gelingen können. Einen wesentlichen Anteil daran trägt die Kommunikation, die ihrerseits wieder durch unterschiedliche Erziehung und Sozialisation des Einzelnen geprägt ist.

Der Ansatz zur Umsetzung einer personalen Pädagogik in der Ausbildung von PädagogInnen unterstützt die Entwicklung der individuellen LehrerInnenpersönlichkeit in zwei Schritten: Einerseits durch die Entwicklung und Erweiterung der Individualkompetenzen, dem dieser Aufsatz gewidmet ist und aufbauend darauf, durch die Entwicklung und Erweiterung der Sozialkompetenzen, dem der Aufsatz „Vom Ich zum Wir“ (ebenfalls erschienen im Spektrum) gewidmet ist.

Literaturverzeichnis

- Association for Supervision and Curriculum Development. (1978). Humanistic Education. Washington: NEA.
- Berne, E. (1970). Spiele der Erwachsenen; Psychologie der menschlichen Beziehungen. Rheinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- BMUKK. (kein Datum). Allgemeine Bestimmungen 2011. Abgerufen am 22. 07 2013 von Berufsbildende Schulen Österreich 2013: <http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/de/download.asp?id=7&theme=Lehrpläne:%20Berufsschulen>
- Buer, F. (2008). Die Lage der professionellen Beziehungsarbeiter. In F. Buer, & C. Schmidt-Lellek, Life Coaching; Über Sinn, Glück und Verantwortung in der Arbeit (S. 37-54). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Buer, F., & Schmidt-Lellek, C. (2008). Life-Coaching; Über Sinn, Glück und Verantwortung in der Arbeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bundeskanzleramt, R. (kein Datum). RIS. Abgerufen am 27. 07 2013 von <http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR12118405>
- Faltermaier, T. (2005). Gesundheitspsychologie (1. Auflage Ausg.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Fatzer, G. (1987). Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung. Paderborn: Junfermann.
- Fintz, A. (2008). Führen mit Sinn. In F. Buer, &

mir selbst

bekannt

unbekannt

	bekannt	A Öffentliche Person	B Blinder Fleck
<u>anderen</u>			
	unbekannt	C Privatperson	D Unbewusstes

Abb. 2: Reich, 2008, S. 5

- C. Schmidt-Lellek, Life-Coaching; Über Sinn, Glück und Verantwortung in der Arbeit (S. 329-342). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fromm, E. (1979). Die Seele des Menschen. Deutsche Verlags-Anstalt.
- Maslow, A. (1968). Some Educational Implications of the Humanistic Psychologies. In Harvard Educational Review (S. 685-696).
- Reich, K. (2008). Methodenpool. Abgerufen am 27. 07 2013 von Biografiearbeit: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/biografiearbeit.pdf>
- Reich, K. (2008). Methodenpool. Abgerufen am 27. 07 2013 von Feedback: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/feedback.pdf>
- Rogers, C. (1967). The Interpersonal Relationship in the facilitation of Learning. (A. f. Development, Hrsg.) Humanistic Education .
- Rosenberger, M., & Neubert, J. (kein Datum). Coaching Tools. Abgerufen am 27. 07 2013 von Visualisierung subjektiver Weltbilder in 3-D: <http://www.coaching-tools.de/tools/coaching-tool-weltbilder-in-3-d.htm>
- Rueetschli, M. (04. 03 2012). Antreiber Test. Abgerufen am 27. 07 2013 von <http://rueetschli.net/wp-content/uploads/2012/02/antreiber.pdf>
- Tenorth, H.-E., & Tippelt, R. (2007). Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Vom Ich zum Wir

Ein Ansatz zur Erweiterung der Sozialkompetenz in der Ausbildung von PädagogInnen

**MMag. Bianca Pirchner,
MSc**
Dozentin an der
Pädagogischen
Hochschule Tirol

Abstract

Um den Herausforderungen der Persönlichkeitsstärkung und sozialem Lernen im Unterricht gewachsen zu sein, bedarf es einer grundlegenden und auf Selbsterfahrung basierenden Ausbildung zur Entwicklung und Erweiterung der Individual- und Sozialkompetenzen angehender PädagogInnen.

Die Entwicklung und Erweiterung der Individualkompetenzen von PädagogInnen, die ihrerseits die Grundlage für die Arbeit an der Sozialkompetenz bilden, wurde durch den Ansatz der personalen Pädagogik bereits im Aufsatz „Der Weg zu sich Selbst – Ein Ansatz zur Umsetzung personaler Pädagogik in der Ausbildung von PädagogInnen“ ausführlich behandelt. Zentraler Gegenstand des vorliegenden Aufsatzes ist- aufbauend auf den Individualkompetenzen- die Verankerung und Umsetzung des zweiten Teiles zur Erweiterung der Sozialkompetenzen in der Ausbildung von PädagogInnen.

Alle Prämissen der humanistischen Psychologie, die für die Erweiterung der Individualkompetenz gelten, die die Selbstverwirklichung des Menschen ins Zentrum zu stellen, werden selbstverständlich auch in der Erweiterung der Sozialkompetenz zu Grunde gelegt, trotzdem sie an dieser Stelle nicht in vollem Umfang wiederholt werden.

Franz Hofmann hat in seinen Anregungen für LehrerInnen und Studierende zur Persönlichkeitsstärkung und sozialem Lernen im Unterricht zusammengefasst, wie die Umsetzung im Unterricht erfolgen kann, um Kinder und Jugendliche beim Lernen zu unterstützen und in ihrer menschlichen Entwicklung zu fördern. (Hofmann, 2008) Der vorliegende Aufsatz soll nun dazu beitragen, die Notwendigkeit dieser Aspekte bereits in der Ausbildung von PädagogInnen zu verankern und eine intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen zu fördern, um in weiterer Folge SchülerInnen darin besser begleiten zu können. Zudem sehe ich diese Notwendigkeit darin begründet, dass die Umsetzung einer personalen

Pädagogik im Unterricht durch institutionalisierte Rahmenbedingungen in den einzelnen Schulen anfänglich begrenzt wird. Gerade deshalb ist es notwendig, junge PädagogInnen in ihrer LehrerInnenpersönlichkeit zu stärken und durch die Erweiterung der Sozialkompetenzen einen gangbaren Weg im Spannungsfeld SchülerInnen – Eltern – LehrerInnen – KollegInnen und schulischen Rahmenbedingungen zu finden.

Theoretische Überlegungen zur Entwicklung und Erweiterung der Sozialkompetenzen von PädagogInnen

Soziale Interaktionen bestimmen die Lebensbereiche der Menschen in unterschiedlicher Art und Weise. Unterschiedliche Kulturen, Erziehungsstile und ethische Bewertungen von zwischenmenschlichem Geschehen beeinflussen unter anderem unser Handeln. (Langmaack, 2004, S. 9) Zudem werden Menschen in jedem Lebensalter mit neuen Situationen konfrontiert, in die sie sich erst „hineintasten“ und in der neue oder andere Kompetenzen mobilisiert werden müssen, weil bisher eingesetzte Qualitäten nicht mehr gebraucht, dafür aber andere erstmalig von der Situation angefragt werden. (Langmaack, 2004, S. 10) Gerade der Eintritt in den LehrerInnenberuf bedingt eine neue Situation im Leben eines Menschen. So tritt man aus dem Studium oder der Berufswelt in die Arbeitswelt des/r Pädagogen/in ein und stellt fest, dass neben den fachlichen und methodischen Kompetenzen noch andere oder neue Kompetenzen gefordert werden, die im Unterrichtsgeschehen eine wesentliche Rolle spielen.

Insbesondere in Berufen, in denen Beziehungsarbeit die Grundlage für das professionelle Gelingen ist, wie dies z.B. im LehrerInnenberuf eine Grundtatsache darstellt, sehen sich PädagogInnen mit den Herausforderungen antinomischer Strukturen konfrontiert. Diese bestehen, in Anlehnung an Buer (Buer, 2008, S. 45) insbesondere in folgenden Aspekten:

- **Identifikation versus Differenz:** PädagogInnen müssen sich mit ihren Adressaten identifizieren,



um ihre Lage, deren Interessen und deren Problematiken erkennen zu können. Gleichzeitig müssen sie sich aber auch unterscheiden, um nicht vereinnahmt zu werden und fachliche Einschätzungen geben zu können.

- **Engagement versus Gleichgültigkeit:** Um die Mitarbeit der Adressaten zu gewinnen, müssen PädagogInnen sich für ihre SchülerInnen einsetzen. Andererseits verdienen sie mit dieser Tätigkeit ihr Geld, unabhängig von ihrem tatsächlichen Einsatz.
- **Mitmachen versus Abgrenzung:** PädagogInnen müssen bis zu einem bestimmten Grad am Leben ihrer Adressaten teilnehmen. Jedoch ist auch die Abgrenzung essentiell wichtig, um die Gefahr des Überforderung und des Ausbrennens zu verringern.
- **Unterstützung versus Kontrolle:** Im Rahmen der Tätigkeit von PädagogInnen ist es notwendig, SchülerInnen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und der Erweiterung ihres Wissens zu unterstützen. Trotzdem bedarf es der Notwendigkeit, die erbrachten Leistungen der SchülerInnen einer Kontrolle zu unterziehen.
- **Vertrauensvorschuss versus Skepsis:** Um die Entwicklung von SchülerInnen zu ermöglichen, müssen PädagogInnen darauf vertrauen, dass SchülerInnen Kräfte entwickeln und diese auch sichern, um an ihrer persönlichen Entwicklung zu arbeiten. Andererseits machen PädagogInnen aber auch die Erfahrung, dass dieses Vertrauen in bestimmten Fällen enttäuscht wurde.
- **Umfassende versus kategoriale Sicht:** Zunächst ist es für PädagogInnen notwendig, sich fachlich auf die spezifischen Unterrichtsgegenstände zu konzentrieren und die Sicht auf diese Kategorien einzuschränken. Um eine Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten und zu unterstützen, ist es dennoch notwendig, eine umfassendere Sicht einzubeziehen, um das Zusammenspiel diverser Einflussfaktoren zu erfassen.

Vor allem das gleichzeitige Auftreten dieser Antinomien bringt PädagogInnen vielfach in ein grundsätzliches Handlungsdilemma, indem sie oft einseitige Lösungen bevorzugen oder anstehende Entscheidungen vermeiden. Die Bewusstmachung dieser Gegensätze und die Arbeit an den eigenen Entwicklungsmöglichkeiten verringert diese Gefahr.

PädagogInnen sind zudem eingebettet in ein Spannungsfeld, welches sich zwischen Schülern, Eltern, Kollegen und der Direktion aufbaut. Die unterschiedlichen Anspruchsgruppen stellen unterschiedliche Erwartungen an die PädagogInnen. Der Ausgleich dieser Spannungen erfordert ein hohes Maß an Sozialkompetenz, um ein Ausbrennen der eigenen Person zu verhindern. Die Entwicklung, Förderung und Erweiterung der Sozialkompetenzen in der Ausbildung von PädagogInnen trägt damit auch einen wesentlichen Beitrag zur Gesundheitsförderung im Sinne einer Burn-Out Prävention bei.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt, der hier herausgearbeitet werden soll, ist der Umstand, dass die demografische Entwicklung zukünftig auch Veränderungen in familiären Strukturen mit sich bringt. Kinder werden zunehmend weniger Geschwister haben, die bisher einen wesentlichen Anteil an der Sozialisation eines Menschen beigetragen haben. Zudem droht eine Entwicklung, dass der virtuelle, konsumorientierte Mensch, der mit mehr virtuellen Freunden auf Facebook sein Leben teilt als im realen Leben, der kulturelle Angebote ausschließlich im Netz konsumiert und dort auch seine Konsumbedürfnisse befriedigt, den sozialen Umgang in der Realität zunehmend verlernen könnte. Daher braucht auch diese Lebensform soziale Kompetenzen – auch die virtuelle Kommunikation, die durch die Vernetztheit der Welt immer mehr und mehr an Bedeutung gewinnt, setzt Selbstkompetenz voraus.

PädagogInnen der heutigen Generation sind an der Basis bemüht, durch den Einsatz von Lernplattformen und Online-Tools die Berührungspunkte zur virtuellen Kommunikation abzubauen. Wohl eher die eigenen, denn die Generation der SchülerInnen, die sie jetzt unterrichten, kennen diese Berührungspunkte gar nicht, da sie bereits in einer multimedialen Welt aufgewachsen und sozialisiert sind. Jedoch haben PädagogInnen die Aufgabe, diese und zukünftige Generationen auf eine auf virtueller und interkultureller Kommunikation basierende Arbeitswelt vorzubereiten.

Richard Sennett beschreibt in seinem Buch „Zusammenarbeit“ eine „extrem tribalistisch geprägte Gesellschaft“, erklärt zudem, warum dies in einer auf Zuwanderung angewiesenen Arbeitswelt und dadurch multikulturellen Gesellschaft sogar gefährlich ist und schlussendlich, warum Kooperation für den Zusammenhalt der Weltgesellschaft förderlich ist. (Sennett, 2012)

Obwohl sich Sennett dabei verstärkt auf die ame-

rikanische Gesellschaft bezieht, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass wir in Europa nicht minder durch tribalistische Gedanken geprägt werden.

Tribalismus, verstanden als verbundene Solidarität mit solchen, die einem ähnlich sind, in scharfer Abgrenzung gegenüber anderen, die anders sind, prägen ganze Gesellschaften. Die Auswirkungen dieses Denkens, können am besten durch das Studium des Genozids in Ruanda nachvollzogen werden, der 1994 stattfand und binnen 3 Monaten nahezu einer Million Menschen das Leben gekostet hat und bis heute in bestimmten Bereichen fortgesetzt wird. Sicher könnten wir nun die Frage stellen: „Was hat das mit mir zu tun?“, doch gebe ich zu bedenken, dass jeder von uns täglich in einer Vielzahl von Gruppen angehört ist, die uns ebenfalls prägen. Ein Beispiel, welches noch weniger wissenschaftlich erforscht, dennoch latent beobachtbar ist, sei hier erwähnt.

Gerade die Werbung macht sich die Gruppenbildung der Menschen in dem Sinne zu nutze, indem sie für Produkte wirbt, die dem Nutzer suggerieren, einer Käuferschicht zugehörig zu sein, die sich wesentlich von anderen unterscheidet. Zu beobachten ist dies z.B. in der Werbelinie und Gestaltung der Produkte von Apple. Ohne Zweifel wäre es an sich unerheblich, welches Smartphone man benützt. Die Grundfunktionen erfüllen alle im selben Maß. Jedoch bewirbt Apple in all seinen Produkten stets bestimmte Käufergruppen. Besonders angesprochen werden Menschen mit einem hohen Bedürfnis an der Erfüllung ästhetischer, optischer und haptischer Eigenschaften, und suggeriert damit den Unterschied einer „Elite“ gegenüber anderen.

Dies führt nicht unbedingt zum Ausbruch eines Krieges, trägt aber dennoch zur Gruppenbildung unter möglichen tribalistisch orientierten Eigenschaften bei. Obwohl der Politikwissenschaftler Robert Putnam bemerkt, „dass die unmittelbare Erfahrung mit Andersartigkeit die Menschen veranlasst, sich von ihren Nachbarn zurückzuziehen“ (Sennett, 2012, S. 17), zeigen aktuelle politische Ereignisse, wie z.B. in der Türkei, eine andere Sichtweise auf die Dinge. Bezogen auf das Beispiel von Apple ist zu beobachten, dass man als „Apple-User“ in Europa (noch) nicht beschimpft oder ausgegrenzt wird, höchstens in manchen Situationen beäugt.

Zu beobachten ist, dass sich besonders im Internet Pro und Contra Gruppierungen zu diesem Thema gebildet haben. (Siehe z.B. <http://www.hongkiat.com/blog/mac-vs-pc-myth-busting-consumer-gui->

de/) Diese suchen ihrerseits die besten Argumente für ihre Gruppe und Gegenargumente für die anderen zu finden. Bekanntermaßen aber birgt die Anonymität in virtuellen Diskussionsforen die Gefahr in sich, dass Beschimpfungen, Beleidigungen und Aufrufe zur Abgrenzung der jeweils Anderen hinter der Maske eines Nicknames leichter getippt werden können.

Gerade auch diese Überlegungen, die nur einen Teil der Komplexität unserer Gesellschaft beschreiben, zeigen, wie wichtig es für eine stabilere Zukunft einer Weltgesellschaft sein wird, soziale Kompetenzen zu fördern. Sennett arbeitet dazu in seinem Buch „Zusammenarbeit“ heraus, wie Kooperation zu einer stabileren Gesellschaft beiträgt und welche Kernelemente Kooperation voraussetzt, wie z.B. Dialogik und Empathie.

Diese Überlegungen zeigen auch, warum die Förderung und Entwicklung sozialer Kompetenzen nicht nur durch die Rahmenbedingungen im Schulorganisationsgesetz gefordert werden, sondern auch deshalb, weil Bildung ein prägender Faktor in der Entwicklung mündiger Bürger ist, und der junge Menschen auf die Zukunft vorbereitet.

Soziale Kompetenz wird hier definiert als „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeit einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne sozial kompetenten Verhaltens – fördert. Sozial kompetentes Verhalten bezeichnet das Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.“ (Kanning, 2009, S. 15) Dabei geht es nicht um die alleinige Durchsetzung eigener Ziele im Sinne der Egozentrik, sondern vielmehr um die Durchsetzung der beruflichen Ziele, die mit dem fachlichen und pädagogischen Rahmen von PädagogInnen verbunden sind. In diesem Zusammenhang sei nochmals auf die Begrifflichkeit der „Person“ verwiesen. Aus dem griechischen Theater übernommen, bezeichnet „persona“ im lateinischen die Maske, durch die der Schauspieler im Abstand zum eigenen Selbst die ihm zugeschriebene Rolle übernimmt. In diesem Sinne, übernehmen PädagogInnen im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit eine soziale Rolle, welche sich durchaus vom Verhalten in der Übernahme einer privaten Rolle – im Sinn der Übernahme einer Vater- oder Mutterrolle – unterscheiden kann.

Soziale Kompetenz subsumiert eine Vielzahl einzelner Komponenten, die sich im Verhalten einer Person in spezifischen Situationen ausdrü-



cken. Die Psychologie hat sich intensiv mit der Diagnostik sozialer Kompetenzen beschäftigt. Aus diesem Bereich ist die folgende Einteilung sozialer Kompetenzen in drei Gruppen entnommen:

Die oben angeführte Kategorisierung bietet einen guten Überblick, welche Fähigkeiten eines Menschen unter dem Dachbegriff Selbstkompetenz erfasst werden. Bislang gibt es keine eindeutige Definition, die den Begriff Selbstkompetenz abschließend beschreiben würde, jedenfalls aber bildet Sozialkompetenz eine der drei Säulen, welche Handlungsfähigkeit in zwischenmenschlichen Beziehung möglich macht. Dem Gedanken folgend, dass Sozialkompetenz aus einem Bündel an Fähigkeiten und Fertigkeiten besteht, fließt folgende Formulierung in die weiteren Gedanken ein:

„Soziale Kompetenz ist ein Bündel von Fähigkeiten, um in sozialen Situationen auf der zwischenmenschlichen Ebene zu kommunizieren und zu kooperieren. Mit fachlichem und methodischem Können zusammen bildet soziale Kompetenz den Dreiklang, aus dem Handlungsfähigkeit entsteht. Alle drei zusammen werden eingesetzt, um eine

Verhalten des Gegenübers.

Kommunikation in einem umfassenden Kontext ist mehr als nur das gesprochene Wort, sondern umfasst auch den nonverbalen Bereich der durch Mimik und Gestik ausgedrückt wird. Außerdem umfasst Kommunikation das Zusammenspiel zwischen Personen, die sich gleichzeitig artikulieren und die Artikulation des Gegenübers interpretieren. (Walzik, 2004, S. 221)

Das Sozialverhalten der Menschen wird in den frühen Lebensjahren stark geprägt durch Eltern, Geschwister und sozialem Umfeld. Dennoch sind soziale Kompetenzen, wie z.B. das Kommunikationsverhalten nicht unveränderbar festgelegt. Durch gezielte, auf Selbsterfahrung basierende Methoden, können Kompetenzen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen erkannt, reflektiert und verändert werden. Dies setzt wiederum das vorangestellte Training der Individualkompetenz voraus, da Kommunikation stark von den jeweiligen individuell verinnerlichteten Werten geprägt ist.

Ein zweiter Bestandteil, der für die Entwicklung und Förderung der Sozialkompetenz von PädagogInnen eine wesentliche Rolle spielt ist das Konfliktverhalten. Die Übernahme der sozialen Rol-

Perzeptiv-kognitiver Bereich	Motivational-emotionaler Bereich
<ul style="list-style-type: none"> • Selbstaufmerksamkeit • Personenwahrnehmung • Perspektivenübernahme • Kontrollüberzeugung • Entscheidungsfreudigkeit • Wissen 	<ul style="list-style-type: none"> • emotionale Stabilität • Prosozialität • Wertepluralismus
Behavioraler Bereich	
<ul style="list-style-type: none"> • Extroversion • Durchsetzungsfähigkeit • Handlungsflexibilität • Kommunikationsstil • Konfliktverhalten • Selbststeuerung 	

Abb. 1: Kanning, 2009, S. 21

erwünschte oder geforderte Wirkung unter Einbeziehung persönlicher und kollektiver Werte zu erzielen.“ (Langmaack, 2004, S. 23)

Einen wesentlichen Bestandteil sozialer Interaktionen trägt die Kommunikation. Nach Paul Watzlawick findet Kommunikation immer statt, man kann also nicht „nicht kommunizieren.“ (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 2000) Treffen zwei oder mehr Menschen aufeinander, bedingt jeder verbale und nonverbale Ausdruck eine Reaktion im

le eines/r Pädagogen/in, verstanden als „Bündel von Erwartungen, die sich in einer gegebenen Gesellschaft an das Verhalten der Träger von Positionen knüpfen“, (Endruweit & Trommsdorff, 2002, S. 458) birgt in sich bereits ein hohes Konfliktpotenzial, welches sich unter Umständen durch Wertekonflikte ergibt. Zudem verbergen sich im Unterricht, in der Zusammenarbeit mit KollegInnen und Eltern unter Umständen latente oder offene persönliche Konflikte.

Der dritte zentrale Aspekt im Rahmen der Sozialkompetenzen besteht in der Zusammenarbeit in und der Arbeit mit Gruppen. Hierbei können und sollen die Kompetenzen hinsichtlich des Umgangs mit Gruppendynamiken gefördert und entwickelt werden.

Im Gegensatz zu einem Team – welches an einer für alle gültigen Zielsetzung arbeitet – sehen sich PädagogInnen im Klassenverbund häufig einer Gruppe gegenüber, deren Mitglieder stets individuelle Zielsetzungen innerhalb eines vorgegeben Rahmens verfolgen. Der Umsetzung sozialer Lernformen im Unterricht ist daher eine grundlegende Auseinandersetzung mit Teamentwicklungsstrategien förderlich.

Zusammengefasst münden die oben beschriebenen theoretischen Überlegungen zur Förderung und Entwicklung von Sozialkompetenz in der Ausbildung von PädagogInnen in der Umsetzung des folgenden Rahmenkonzepts, welches folgende Bereiche umfasst:

- Gelungene und wertschätzende Kommunikation
- Konfliktmanagement
- Arbeiten in Gruppen

Im Anschluss werden Methoden zur Umsetzung der Themenbereiche im Rahmen der Ausbildung von PädagogInnen angeführt. Alle Methoden basieren auf Selbsterfahrung und richten sich vorwiegend an DozentInnen an Pädagogischen Hochschulen, die Erfahrung im Bereich Persönlichkeitsentwicklung haben.

Als grundlegende Zielsetzung gilt für alle Methoden, ein Bewusstsein für das eigene Verhalten von PädagogInnen im Rahmen sozialer Interaktionen zu schaffen, und ihnen die Möglichkeit zu geben, Ansätze für die Umsetzung im eignen Unterricht zu erarbeiten.

Methodische Überlegungen zur Umsetzung einer auf Selbsterfahrung basierenden Erweiterung der Sozialkompetenz im Rahmen der Ausbildung von PädagogInnen

Die Erweiterung der Sozialkompetenzen von PädagogInnen, die sich vor allem auf die Kompetenzen gelungener und wertschätzender Kommunikation, erfolgreiches Konfliktverhalten sowie der Arbeit in Gruppen beziehen, dient dem Ausgleich anti-nomischer Strukturen, welche sich durch professionelle Beziehungsarbeit ergeben, sowie durch sozial angemessenes Verhalten eigene Zielsetzungen zu vertreten, ohne dabei die Zielsetzungen der anderen auszuschließen. Zudem ermöglicht die Erweiterung der Teamentwicklungskompetenz PädagogInnen ei-

nen Klassenverbund, der vorerst als Gruppe agiert, Strukturen für ein teamorientiertes Arbeiten zu schaffen.

a) Methoden zur Umsetzung gelungener und wertschätzender Kommunikation

• **Übungen zur Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg**

Die Verbesserung der Beziehungsqualität und die Übernahme von Verantwortung für getroffene Entscheidungen sind die vorrangigen Zielsetzungen in der gewaltfreien Kommunikation. Es geht vor allem darum, eine Art des Umgangs miteinander zu finden, der im Austausch von Informationen und im Lösen von Konflikten förderlich ist. Dies wird vor allem durch einem Sprachgebrauch gefördert, der Wohlwollen verstärkt und zeigt, dass die Befriedigung von Bedürfnissen durch Kooperation für alle Beteiligten förderlicher ist.

Dazu beleuchtet die gewaltfreie Kommunikation 4 Teilbereiche:

- **Beobachtungen:** Dabei geht es darum, zu beschreiben was in einer Situation passiert, ohne dabei zu Beurteilen oder zu bewerten.
- **Gefühle:** Es wird ausgesprochen, wie sich jemand in dieser beobachteten Situation fühlt.
- **Bedürfnisse:** Hier wird ausgedrückt, welche Bedürfnisse hinter den Gefühlen stehen.
- **Bitten:** Dieses Element bezieht sich darauf, was wir vom anderen wollen, so dass beide eine Verbesserung der Qualität erleben. (Rosenberg, 2009, S. 25)

Als Beispiel sei hier eine Übung zum Thema Beobachtung oder Bewertung angeführt. entnommen aus: (Rosenberg, 2009, S. 53)

„Um Ihre Kompetenz in der Unterscheidung zwischen Beobachtung und Bewertung zu bestimmen, machen Sie bitte die folgende Übung: Markieren Sie die Nummerierungen der Sätze, die eine reine Beobachtung ausdrücken - ohne jegliche Bewertung.

1. Karl war gestern völlig grundlos wütend auf mich.
2. Gestern Abend hat Nina beim Fernsehen an ihren Nägeln gekaut.
3. Klaus hat mich während des Meetings nicht



- um meine Meinung gebeten.
4. Mein Vater ist ein guter Mensch.
 5. Jenny arbeitet zu viel.
 6. Hans ist aggressiv.
 7. Christine war in dieser Woche jeden Tag die erste in der Warteschlange.
 8. Mein Sohn putzt sich oft nicht die Zähne.
 9. Franz hat zu mir gesagt, gelb steht mir nicht besonders.
 10. Meine Tante klagt immer, wenn ich mit ihr spreche.“

• Kommunikationsmetaphern

Ziel: die Grundprinzipien der Kommunikation verdeutlichen

Ablauf: Das Spiel unterteilt sich in fünf Runden. Am Anfang/Ende jeder Runde trifft sich die Gruppe zum Stehkreis, um die letzte Runde auszuwerten und die Anleitung für die nächste Runde zu bekommen. Die fünf Runden:

1. Jede/r sucht sich eine gute Stelle im Raum und stellt sich dort hin. Dort verhält sie sich ruhig und nimmt ihre Umgebung wahr. Er/Sie kann die Augen dabei offen oder geschlossen halten. Auf Anweisung treffen sich dann alle wieder im Ausgangskreis.
2. Alle laufen kreuz und quer herum und schauen sich den Raum bzw. die Umwelt an.
3. Die gleichen Instruktionen wie in Runde zwei mit dem Unterschied, dass der/die Spielleiter/in angibt etwas ändern zu wollen. 1-2 Minuten nach dem Start gibt sie einem/r Teilnehmer/in einen Gegenstand in die Hand, der sich leicht weitergeben lässt und schaut, was passiert.
4. Genauso wie Runde drei, jedoch werden diesmal mehrere Gegenstände verteilt.
5. Alle bleiben im Kreis stehen und geben dort die Gegenstände weiter.

Bei der Auswertung nach jeder Runde kann der/die Spielleiter/in folgende Fragen stellen:

- Wie habe ich mich, die anderen und die Umwelt wahrgenommen? Wie ging es mir dabei?
- Auf welche Kriterien habe ich geachtet?
- Was passiert, wenn sich zwei Spieler/innen begegnen?
- Was wird gebraucht, damit die Übergabe eines Gegenstandes gut funktioniert?
- Warum und wie ist die Übergabe bei den unterschiedlichen Gegenständen verschieden?

Bei der Auswertung kann (oder sollte) heraus-

kommen, dass die Gegenstände Metaphern für Nachrichten in der Kommunikation darstellen. Blickkontakt ist bei der Übergabe wichtig. Verschiedene Gegenstände sind verschieden beliebt, werden verschieden weitergegeben und regen unterschiedlich zur Kreativität an.

b) Methoden zu erfolgreichem Konfliktverhalten Aufbauend auf eine grundlegende Einführung, wie der Begriff Konflikt definiert und verwendet wird, ergeben sich eine Vielzahl von Übungen, die das eigene Konfliktverhalten und das Konfliktverhalten in Gruppen sichtbar machen. Als Beispiele seien hier das „Positionsbarometer“, als Ausgangspunkt für weitere Übungen zur Erarbeitung des Konfliktverhaltens und „Der Bau der Eierflugmaschine“ zur Erarbeitung des eigenen Kommunikations- und Kooperationsverhaltens in Gruppen.

• Positionsbarometer

Ziel: Die eigene Position und die Position anderer wahrnehmen. Positionen ausprobieren. Gegenseitiges Kennenlernen. Konträre Positionen akzeptieren. Lernen für die eigene, statt gegen die andere Position Argumente zu finden.

Ablauf: Es wird eine (gedachte) Linie durch den Raum gezogen, an deren jeweiligem Ende ein „Plus-Pol“ und ein „Minus-Pol“ mittels Karten angezeigt werden. Zu verschiedenen Thesen (je nach zeitlichem Rahmen zwischen vier und sieben Thesen) sollen sich die einzelnen Personen abhängig von ihrem Zustimmungs- oder Ablehnungsgrad auf der Linie positionieren.

Wer möchte, kann kurz erläutern, warum sie/er genau da steht, wo er/sie sich positioniert hat. Wichtig ist es, andere oder gegensätzliche Positionen stehen zu lassen und anstatt zu diskutieren, für die eigene Position Gründe zu nennen. Je nach Zielsetzung ist es notwendig darauf zu achten, dass die Wortbeiträge nicht zu lang werden, sondern eher Blitzlichtcharakter haben. (Blum & Knittel, 1994)

• Bau einer Eierflugmaschine

Ziel: Sensibilisierung für das eigene Kommunikations- und Kooperationsverhalten in der Gruppe.

Ablauf: Es werden Gruppen zu vier Personen gebildet. Ihre Aufgabe ist es, aus dem vorhandenen Material eine optimale Eierflugmaschine zu bauen. Das heißt: die Maschine soll so konstruiert werden, dass sie das rohe Ei unversehrt aus einer



Höhe von 2,5 -3 Metern zu Boden kommen lässt. Es gibt dabei mehr als eine Lösung. (In einer Variation der Übung soll die Aufgabe von der Gruppe nonverbal ge-löst werden.)

Auswertung:

- Wie war die Zusammenarbeit? Wie war die Verständigung?
- Wer hatte eine Idee?
- Wie gingen die anderen damit um?
- Welche Ideen wurden aufgegriffen? Welche nicht?
- Wie entstand Klarheit in der Situation?
- Wer setzt die Ideen um? Einer? Mehrere? Alle?
- Was war mit Aktionen, die nicht mehr rückgängig zu machen waren? Wie ging die Gruppe damit um?
- Was war entmutigend? Was hat Spaß gemacht?
- Was würdet ihr das nächste Mal anders machen?

c) Methoden zur Gruppendynamik

Ausgehend von einer Einführung in die Steuerung von Gruppenprozessen und Gruppendynamik gibt es auch hier zahlreiche Methoden, die in der Entwicklung von Gruppen eingesetzt werden können. Bei diesen Übungen muss darauf geachtet werden, dass die grundlegende Zielsetzung die kooperative Lösung verschiedener Aufgabenstellungen ist. Beispielhaft seien an dieser Stelle folgende Übungen angeführt:

• **Der schwebende Stab**

Das Ziel dieser Aufgabe ist es, die wahrgenommene Kooperation in der Gruppe zu reflektieren und herauszuarbeiten, was unbedingt notwendig ist, um die Aufgabe erfolgreich zu meistern.

Ablauf: Die Spieler stellen sich in zwei Reihen mit dem Gesicht zueinander und gegenüber auf. Alle Spieler strecken einen Arm etwa in Brusthöhe vor sich und spreizen dabei den Zeigefinger nach vorne. Die Gruppe insgesamt soll etwa so lang sein als die Stange lang ist. Die Spielleitung nimmt nun die Stange auf und legt sie auf die Zeigefinger der Mitspieler.

Sobald die Stange auf den Fingern der Spieler ruht, gibt die Spielleitung die Spielbeschreibung aus. Es gelten folgende Bedingungen: JEDER Teilnehmer muss IMMER mit seinem Zeigefinger die Stange von unten zumindest leicht berühren – die Hand darf also niemals von der Stange entfernt werden. Während diese Bedingung einzu-

halten ist, erhält die Gruppe insgesamt folgende Aufgabe: die Stange muss am Boden abgelegt werden.

• **Übungen zur Kommunikation in Gruppen**

Um die Kommunikation in Gruppen zu reflektieren, muss sie in einem ersten Schritt sichtbar gemacht werden. Dazu bieten sich Übungen wie z.B. das NA-SA-Spiel sehr gut an. Hier geht es vor allem darum, zuerst individuell Entscheidungen zu treffen, wie man sich in einer bestimmten Situation verhalten würde. Diese individuellen Entscheidungen werden im Anschluss in der Gruppe diskutiert mit dem Ziel, dass sich alle auf eine Gruppenentscheidung einigen müssen. Die vorgelegte Gruppenentscheidung wird dann mit der tatsächlichen Lösung verglichen.

Im Anschluss an diese Übung erfolgt eine Reflexion darüber, wie die einzelnen Mitglieder in der Gruppendiskussion agiert haben, wie sie ihre Argumente eingebracht haben usw. Weiters wird deutlich gemacht, wie weit die Gruppenlösung von der Individuallösung und der tatsächlichen Lösung abweicht. Dabei kann häufig festgestellt werden, dass die Gruppenlösung der tatsächlichen Lösung am nächsten kommt, da unterschiedliche Wissensstände eingebracht und diskutiert werden, die Individualentscheidungen verändern können.

Zusammengefasst gilt es, ausgehend von der Erweiterung der Individualkompetenzen, die Entwicklung der individuellen Lehrer/innenpersönlichkeit zu unterstützen, um in weiterer Folge die Erweiterung und Entwicklung der Sozialkompetenzen von Pädagog/innen zu fördern. Zugleich erhalten Pädagog/innen die Möglichkeit, eigene Strategien zur Umsetzung im Unterricht zu formulieren, um Schüler/innen ebenso in der Erweiterung und Entwicklung ihrer Kompetenzen zu fördern und zu begleiten.

Die Erweiterung der Sozialkompetenz soll im wesentlichen dazu beitragen, PädagogInnen dafür zu sensibilisieren zu erkennen, dass Individualleistungen nur bedingt und unter bestimmten Voraussetzungen durchgesetzt werden können. Im Wesentlichen bewegen sich Menschen in sozialen Interaktionen, die dazu genutzt werden, eigene Bedürfnisse zu befriedigen. In dem vorliegenden Ansatz sollen PädagogInnen in einem auf Selbsterfahrung basierenden Training während ihrer Ausbildung die Voraussetzungen für gelungene Kommunikation, den Umgang und die Lösung von Konflikten sowie der Arbeit mit Gruppen



kennenlernen und darauf aufbauend Möglichkeiten für den Einsatz im Beruf des/r Pädagog/in entwickeln.

Literatur

- Blum, H., & Knittel, G. (1994). Training zum gewaltfreien Eingreifen gegen Rassismus und rechtsextreme Gewalt. Köln: Kölner Trainingskollektiv für gewaltfreie Aktion und kreative Konfliktlösung.
- Buer, F. (2008). Die Lage der professionellen Beziehungsarbeiter. In F. Buer, & C. Schmidt-Lellek, *Life-Coaching; Über Sinn, Glück und Verantwortung in der Arbeit* (S. 39-54). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Endruweit, G., & Trommsdorff, G. (Hrsg.). (2002). *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hofmann, F. (2008). *Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht; Anregungen für Lehrer/innen und Studierende*. ÖZEPS, Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen, Pädagogik, Wien.
- Kanning, U. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Langmaack, B. (2004). *Soziale Kompetenz; Verhalten steuert den Erfolg*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rosenberg, M. (2009). *Gewaltfreie Kommunikation; Eine Sprache des Lebens; Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit anderen Werten*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Sennett, R. (2012). *Zusammenarbeit; Was unsere Gesellschaft zusammenhält*. Berlin: Carl Hanser Verlag.
- Walzik, S. (2004). *Förderung sozialer Kompetenzen an der Hochschule*. In L. Barbara, *Soziale Kompetenz; Verhalten steuert den Erfolg* (S. 215-239). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (2000). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Hans Huber Verlag.