

PÄDAGOGISCHE  
HORIZONTE

Ausgabe 3(2), 2019  
ISSN (print): 2523-2916  
ISSN (online): 2523-5656

# *Pädagogische Horizonte*



*Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Austria*





# ***Pädagogische Horizonte***

*Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Austria*



#### **Impressum & Offenlegung gemäß § 25 des Mediengesetzes**

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
Institut für Forschung und Entwicklung  
Salesianumweg 3, 4020 Linz, Austria

ISSN 2523-5656 (Online) | ISSN 2523-2916 (Print)  
[www.paedagogische-horizonte.at](http://www.paedagogische-horizonte.at)

Das Journal »Pädagogische Horizonte« dient der Dissemination von Bildungsforschung allgemein sowie von Ergebnissen von Forschungsschwerpunkten der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

#### **Schriftleitung**

HS-Prof. Mag. Dr. Emmerich Boxhofer  
Martin Kramer, MSc

#### **Redaktionsteam**

HS-Prof. Mag. Dr. Emmerich Boxhofer  
HS-Prof. Dr. Danièle Hollick, MEd., MA  
Martin Kramer, MSc  
Mag. Marianne Neißl  
Dr. Susanne Oyrer  
Dr. Thomas Schöftner, BEd, MSc  
HS-Prof. Mag. Dr. Alfred Weinberger

Typeset in Cronos® Pro  
Titelfoto: Martin Kramer  
Typografie & Layout: Martin Kramer

# Inhalt

Editorial <i>Emmerich Boxhofer, Martin Kramer</i>	vii
--	-----

## **FACHWISSENSCHAFTLICHE UND FACHDIDAKTISCHE BEITRÄGE**

Rubrics, ein Instrument zur Förderung von Selbstregulation und Selbstbeurteilung <i>Patricia Bachmann, Robbert Smit</i>	1
Lesefreu(n)de – Profis helfen dir lesen <i>Margarete Furlinger, Eva-Maria Hofer</i>	25

## **ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE**

Positive Lehrer-Schüler-Einstellungen und ihre pädagogische Wirkung <i>Ernst Nausner, Harald Reibnegger</i>	49
Migration und Bildung: Fluidität in Bildungsprozessen <i>Manfred Oberlechner</i>	65
Reflexives Schreiben im Kontext inklusionsorientierter Lehrerbildung <i>David Rott</i>	73
Entlastung im Schulalltag durch Schulsozialarbeit <i>Martina Beham-Rabanser, Johann Bacher, Heidemarie Pöschko, Daniela Wetzelhütter</i>	83





## Editorial

Emmerich Boxhofer, Martin Kramer

Die vorliegende Ausgabe der Pädagogischen Horizonte wird ihrem Namen gerecht. Ein Horizont zeigt zumindest in unseren Breiten ein vielschichtiges Bild mit vielerlei Orientierungspunkten. Erziehungs- und Bildungswissenschaften sind beweglich. Von einer Gliederung kann man nicht ausgehen, vielmehr ist die Manifestation dieser Disziplin immer mit den aktuellen institutionellen Bedingungen einer Hochschule verbunden.

„Pluralität, ja Zersplitterung kann aber auch gelesen werden als Anzeichen dafür, dass Erziehungswissenschaft gleichsam seismographisch auf sich ständig wandelnde gesellschaftliche Problemlagen reagiert.“ (Gudjons & Traub, 2016, S. 20)

So spannt sich der thematische Bogen dieses Heftes von zwei fachwissenschaftlichen Beiträgen, die sich einerseits mit Beurteilungsrastern für mathematische Argumentation befassen, andererseits die Bedeutung von Leseförderung für das Anforderungspotenzial von interagierenden kognitiven Einheiten hervorheben, über vier sehr unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Beiträge.

Alle Beiträge wurden einem Double-Blind-Review unterzogen. Wir bedanken uns herzlich bei den Gutachterinnen und Gutachtern. Das Herausgeberteam freut sich daher, diese weitere Ausgabe der Pädagogischen Horizonte präsentieren zu können. Der volatile Paradigmenwechsel im weiten Feld der Pädagogik findet somit eine ergänzende Manifestation. Der Frage, inwieweit wir hier einer Bildungsökonomie gerecht werden, gehen wir dabei nicht nach. Bildungsaktivitäten von Personen, Institutionen und Gesellschaften erlegen einerseits Kosten auf, andererseits bringen sie Erträge und Nutzen (Timmermann & Weiß, 2015, S. 183). Forschungsaktivitäten zeichnen ein ähnliches Bild.

**PATRICIA BACHMANN** und **ROBERT SMIT** beschreiben in ihrem Beitrag, wie die Nutzung von Beurteilungsrastern mit klaren Kriterien das Arbeiten an mathematischen Argumentationsaufgaben beeinflusst. Dazu untersuchten sie 44 Klassen in den schweizerischen Kantonen St. Gallen und Zug. Sie stellen die Frage, welche Effekte durch den Einsatz von Beurteilungsrastern (Rubrics) auf die Selbstregulation bzw. die Selbstbeurteilung vorhanden sind. Dabei verwenden sie neben den angeführten Variablen auch Nützlichkeit, Mathematikleistungen und die Differenz von Selbst- und Fremdbeurteilung. Argumentieren ist unter anderem auch eine mathematische Kompetenz. Das österreichische Modell (AHS und APS) der Bildungsstandards weist in diesem Zusammenhang den Begriff "Argumentieren" als einen von vier Handlungsdimensionen auf (Peschek & Heugl, 2007). Hierbei ist entscheidend inwieweit man Begrifflichkeiten wie *These*, *Argument*, *Behauptung* und *Begründung* differenziert.

Das Langzeitforschungsprojekt von **EVA-MARIA HOFER** und **MARGARETE FÜR-LINGER** beschreibt die diagnosegeleitete Förderung der Lesekompetenz durch Lesementorinnen und -mentoren. Sie beschreiben in ihrem Beitrag unter anderem auch die Bedeutung der diagnostischen Fähigkeiten von Lehrpersonen im Bereich der Leseförderung und kritisieren die prognostische Gültigkeit von Beurteilungen durch Lehrerinnen und Lehrern im Bereich des Lesens. Die Autorinnen können durch dieses über 6 Jahre dauernde Projekt zeigen, dass durch diagnosebasierte Leseförderung eine Steigerung der Wortlesefähigkeit und des Lesetempos erreicht werden kann.

Mit mehrdimensionalen Konstrukten sozialpsychologischer Modelle in Bezug auf Einstellungen und Einstellungsänderung von Schülerinnen und Schülern bzw. Lehrerinnen und Lehrern beschäftigt sich der Beitrag von **ERNST NAUSNER** und **HARALD REIBNEGGER**. Die beiden Autoren gehen der Frage nach, ob erfolgreiche Lehrpersonen ihre Einstellungen zur Klasse kongruenter einschätzen als weniger erfolgreiche. Ihre Ausführungen implementieren das Dreikomponentenmodell von Eagly & Chaiken (1993) und den von ihnen entwickelten ipsativen Index (ELPIX), der dazu dient, das individuelle Erfolgsniveau zu ermitteln.

Fluidität ist im physikalischen Sinne ein Maß für die Fließfähigkeit von Flüssigkeiten und Gasen. Je größer die Fluidität, desto dünnflüssiger ist das, was fließt. Im pädagogischen bzw. sozialwissenschaftlichen Kontext ist dieser Begriff relativ neu. **MANFRED OBERLECHNER** verwendet ihn in seinem Beitrag, um die Dramatik von Bildungs Transformationsprozessen zu beschreiben. Seine philosophisch interpretierbaren Ausführungen beschreiben Fluidität als elementaren Bestandteil von Bildungserfahrungen und verweisen dabei auf die Anforderungen an Pädagoginnen und Pädagogen in der postmodernen Bildungsgesellschaft, insbesondere im Zusammenhang mit Migration. Die Überwindung einer nationalen Perspektive wird dabei zu einer kulturellen Bewegung und bietet als Fluidität der Migration neue Perspektiven für die Pädagogik.



Mit den Facetten inklusiver Bildung durch reflexives Schreiben beschäftigt sich **DAVID ROTT** in seinem Beitrag. Diese Form der Verschriftlichung von Erfahrungen wird üblicherweise vor allem im Kontext von Nachbereitungen von Praxisphasen angewandt. Reflexion wird dabei als Habitualisierung des Denkens von Lehrpersonen definiert und als Kompetenz für die Bewertung des eigenen Handelns beschrieben. Rott orientiert sich dabei am Zwiebelmodell von Brouwer & Korhagen (2005), wobei er reflexives Schreiben ausdrücklich nicht an selbsterfahrenen Praxis-situationen orientiert sehen will, sondern vielmehr als Bearbeitung von Texten zur Ermöglichung von Empathie fördernden Perspektiven. In seiner Analyse von Studierendenbearbeitungen zeigen sich unterschiedliche Argumentationslinien, die genutzt werden können, um einen Dialog zu provozieren.

Der letzte Beitrag dieser Ausgabe beschreibt die Ergebnisse einer Evaluation der Schulsozialarbeit. **MARTINA BEHAM-RABANSER, JOHANN BACHER, HEIDEMARIE PÖSCHKO** und **DANIELA WETZELHÜTTER** gehen dabei auf die Sicht von Schulleiterinnen und Schulleitern zum oberösterreichischen Modell ein. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Leitungen von Schulen durch Schulsozialarbeit entlastet fühlen, wenn sie ausreichend über die Arbeit und das Vorgehen der SuSA-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter informiert werden (SuSA ist ein Akronym aus „Schule und Soziale Arbeit“). Die aktuelle mediale Debatte um die Entlastung der Lehrpersonen in sozialpädagogischen Aufgaben erfährt durch diesen Beitrag entsprechende argumentative Unterstützung. Die Autorinnen und Autoren plädieren auf Grund der steigenden Diversität in den Schulen für einen Ausbau der schulischen Sozialarbeit.

## Literatur

- Gudjons, H., & Traub, S. (2016). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peschek, W., & Heugl, H. (Hrsg.). (2007). *„Standards für die mathematischen Fähigkeiten österreichischer Schülerinnen und Schüler am Ende der 8.Schulstufe“*. (Version 4/07). Institut für Didaktik der Mathematik, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Timmermann, D., & Weiß, M. (2015). Bildungsökonomie. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (2. Aufl., S. 181–195). Wiesbaden: Springer.

## Hinweis

Im Beitrag von Nausner und Reibnegger wurde der Begriff „Lehrer-Schüler-Einstellungen“ etc. bewusst nicht geändert, um die Lesbarkeit des Beitrags zu erleichtern.





# Rubrics, ein Instrument zur Förderung von Selbstregulation und Selbstbeurteilung

Patricia Bachmann, Robbert Smit

*Pädagogische Hochschule St. Gallen*  
*patricia.bachmann@phsg.ch*

EINGEREICHT 09 APR 2019

ÜBERARBEITET 24 SEP 2019

ANGENOMMEN 29 SEP 2019

Rubrics (Beurteilungsraster) helfen bei der Selbstregulation und Selbstbeurteilung, da Lernziele anhand klarer Kriterien aufgezeigt werden und Lernende sehen, wo sie bezüglich der Zielerreichung stehen. In einem Forschungsprojekt mit quasi-experimentellem Design der Pädagogischen Hochschulen St. Gallen und Zug (CH) wurde in 44 Klassen (5. und 6. Jahrgangsstufe) u. a. Selbstregulation und Selbstbeurteilung bei den Lernenden im Bereich des mathematischen Argumentierens untersucht. Die Hälfte der Klassen nutzte beim Arbeiten an Argumentationsaufgaben und bei der Selbstbeurteilung einen Rubric. Im Fokus stand die Frage, welche Effekte sich bei den Lernenden durch den Einsatz eines Rubrics auf die Selbstregulation und Selbstbeurteilung zeigen. Zusätzlich wurde geprüft, wie nützlich Lernende den Rubric einschätzen und ob es Unterschiede bei Lernenden mit hohen und niedrigen Mathematikleistungen gibt. Die Daten wurden mittels Fragebögen, einer Mathematikaufgabe zur Selbstbeurteilung und einem Mathematiktest zu mathematischem Argumentieren erhoben. Die Auswertungen zeigen u. a., dass die Lernenden der Interventionsgruppe ihre Fähigkeiten zur Selbstregulation nach Ende der Intervention nicht signifikant höher einschätzen als jene der Kontrollgruppe. Sie gaben jedoch an, sich im Unterricht häufiger selbst zu beurteilen. Bezüglich der Genauigkeit der Selbstbeurteilung schätzten sich die Lernenden der Interventionsgruppe nicht signifikant präziser ein. In Bezug auf die Unterschiede zwischen Lernenden mit hohen und tiefen Mathematikleistungen sind die Ergebnisse ebenfalls nicht signifikant. Im Diskussionsteil werden Hinweise für die Nutzung des Rubrics im Unterricht diskutiert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Rubric, Selbstregulation, Selbstbeurteilung,  
mathematisches Argumentieren

## 1. Einleitung

In den "Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule" der Kultusministerkonferenz (KMK, 2015), wird erläutert, dass in der Schule Kompetenzen erworben werden sollen, welche die Basis für die selbständige Kulturaneignung und lebenslanges Lernen bilden. Dabei müssen einerseits fachliche wie auch überfachliche Kompetenzen ausgebildet werden (Fend, 2008; Reusser, 2011). Bedeutsame überfachliche

Kompetenzen sind u.a. Selbstregulation des Lernens und Selbstbeurteilung. Lohbeck, Petermann und Petermann (2015) erläutern, dass Schülerinnen und Schüler ab einer mittleren Altersstufe (ab neun bis zwölf Jahren) grundsätzlich in der Lage sein sollten, ihr Lernverhalten zu beurteilen. Es zeigt sich jedoch, dass es etlichen Lernenden dieser Altersstufe schwerfällt, sich differenziert selbst zu beurteilen oder Aussagen zu ihren Leistungen zu machen (Brouër, 2014; Kostons, van Gog, & Paas, 2011). Es wird zudem angenommen, dass Selbstregulation und Selbstbeurteilen im Unterricht auf der Primarstufe eher selten durchgeführt werden (Brown & Harris, 2012; Dignath, Buettner, & Langfeldt, 2008). Es wird auch moniert, Lehrpersonen möchten beispielsweise die Verantwortung für die Lehr-Lern-Prozesse und deren Beurteilung zu wenig an die Lernenden abgeben (Andrade, 2010).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob Rubrics (Beurteilungsraster) verwendet werden können, um Selbstregulation und Selbstbeurteilung im Unterricht zu unterstützen. Rubrics können als Instrument im Rahmen der formativen Beurteilung eingesetzt werden. Sie zeigen den Lernenden u.a. auf, welche Lernziele die Lehrperson setzt, wo die Lernenden diesbezüglich stehen und auf welchem Weg die Lernziele erreicht werden können (Arter & Chappuis, 2006; Ross, 2006). Im Projekt „Lernen mit Rubrics“ zweier pädagogischer Hochschulen aus der Schweiz wurde der Nutzen eines Rubrics bei der Förderung der überfachlichen Kompetenzen Selbstregulation und Selbstbeurteilung im Bereich des mathematischen Argumentierens untersucht. Gemäss Brouër (2014) gibt es nur wenige empirische Studien mit Lernenden der obligatorischen Schule, die sich mit der Selbstbeurteilung bzw. mit deren Nutzung für die Selbstregulation auseinandersetzen. Insbesondere mit Lernenden der Primarstufe und unteren Jahrgänge der Sekundarstufe 1 liegen nur wenige Studien vor (Andrade, 2019). Einige Studien zur Nutzung des Rubrics als Instrument zur Förderung der Selbstbeurteilung im sprachlichen Bereich wurden von Andrade (z.B. Andrade, 2000) durchgeführt. Weitere Untersuchungen in anderen Fachbereichen, beispielsweise in Mathematik, werden gewünscht (Andrade, Du, & Mycek, 2010). Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Effekte sich bei den Schülerinnen und Schülern durch den Einsatz von Rubrics in Hinblick auf die Kompetenzen Selbstregulation und Selbstbeurteilung im Bereich des mathematischen Argumentierens zeigen.

## 2. Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Selbstregulation und Selbstbeurteilung als zentrale überfachliche Kompetenzen

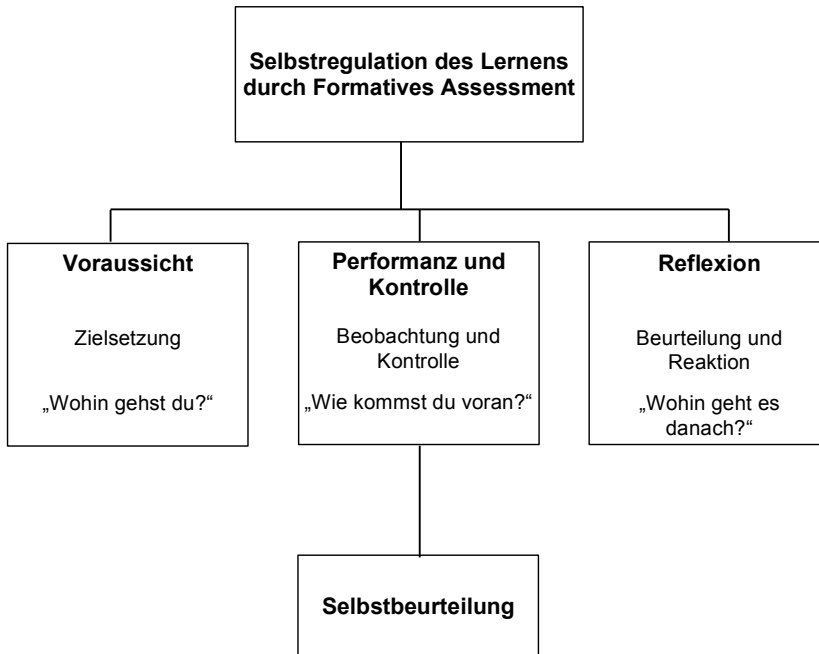
Zentral erscheint die Erkenntnis, dass in der Schule zusätzlich zu den fachlichen Kompetenzen überfachliche Kompetenzen gefördert werden müssen, um die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden und ihre Denk- und Wahrnehmungsfä-

higkeiten positiv zu beeinflussen. Kinder sollen mit ihrer inneren Welt kompetent umgehen, um autonom handeln und Verantwortung übernehmen zu können (Fend, 2008).

Auch im österreichischen Schulsystem werden überfachliche Kompetenzen als Ergänzung zu fachlichen gefördert, damit Lernende im Laufe des Lebens individuelle oder gesellschaftliche Aufgaben oder Probleme meistern (Eder & Hofmann, 2012). Eingeteilt werden die überfachlichen Kompetenzen in fünf Gruppen, wobei eine Gruppe u. a. personale Kompetenzen beinhaltet. Eine dieser personalen Kompetenzen ist die Selbstregulationskompetenz, welche z. B. durch Selbstbeurteilung operationalisiert werden kann (Eder & Hofmann, 2012). Kinder, welche ihre Performanz einschätzen und kontrollieren können, können ihr eigenes Lern- und Arbeitsverhalten analysieren und optimieren (Weiglhofer, 2013).

Laut Zimmerman (2002) beinhaltet Selbstregulation u. a. das Setzen von Zielen, das Aneignen von Strategien, das Überwachen der Leistung usw. Auch laut Andrade (2010) ist Selbstregulation beim Lernen ein Prozess, bei welchem es um persönliche Zielsetzung sowie um Überwachung, Regulierung und Kontrolle von Kognition, Motivation und des Verhaltens geht. Dies sind zwei mögliche Beschreibungen von Selbstregulation. Es existieren bereits verschiedene Definitionen und Modelle (Boekaerts & Corno, 2005). Selbstbeurteilung ist gemäss Andrade (2010) wiederum ein Prozess, bei welchem Lernende über Lernergebnisse nachdenken sowie diese Lernergebnisse in Bezug auf die Lernziele oder die gesetzten Kriterien beurteilen und überarbeiten. Andrade beschreibt vereinfachend, dass es bei Selbstregulation um das Managen des eigenen Lernprozesses geht und dass bei der Selbstbeurteilung Lernende ihre Produkte, wie beispielsweise Lösungen von mathematischen Problemen, beurteilen. Da Lernende bei der Selbstregulation und der Selbstbeurteilung über das eigene Lernen und die Qualität erstellter Produkte nachdenken und sich selbst Feedback geben, können beide Begriffe auch mit Formativem Assessment in Verbindung gebracht werden (Andrade, 2010; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Formatives Assessment (Formative Beurteilung) kann als Ergänzung zur summativen Beurteilung gesehen werden. Während es bei der summativen Beurteilung um eine abschliessende Bewertung nach einem Lernprozess geht, steht bei der formativen Beurteilung eine Bewertung während des Lernprozesses im Vordergrund, mit dem Ziel, diesen zu optimieren (Maier, 2010). Im Modell von Andrade (2010) (s. Abbildung 1) werden die drei Begriffe Formative Beurteilung, Selbstregulation und Selbstbeurteilung folgendermassen in Verbindung gebracht: Selbstbeurteilung ist Teil der Formativen Beurteilung. Formative Beurteilung ist Teil der Selbstregulation, was bedeutet, dass Selbstbeurteilung als Bestandteil der Formativen Beurteilung und der Selbstregulation gesehen wird.

**ABB. 1.** *Selbstreguliertes Lernen und formatives Assessment (Andrade, 2010, S. 96)*



Laut Brown und Harris (2012) verbessern Lernende ihre Selbstregulation durch Selbstbeurteilung, da sie im Sinne des Modells von Andrade z.B. lernen, vorzuschauen, sich Ziele zu setzen und diese beim Lernen zu verfolgen. Indem die Lernenden ihren Lernprozess und ihre Performanz beobachten und selbst beurteilen, können sie die aktuelle Leistung mit ihren gesetzten Lernzielen vergleichen und erfahren, wie sie vorankommen (Ross, 2006). Dadurch können die nächsten Arbeitsschritte einfacher geplant werden. Auch kann die Motivation bei den Lernenden gesteigert werden, da sie das Gefühl bekommen, u.a. die Kontrolle über das eigene Lernen zu haben. Dadurch bekommen Schülerinnen und Schüler u.a. ein realistisches Selbstbild und reduzieren Ohnmachtsgefühle und Angst (Panadero & Jonsson, 2013).

## 2.2 Schwierigkeiten beim Regulieren des eigenen Lernprozesses und bei der Selbstbeurteilung

Damit Schülerinnen und Schüler Selbstregulation lernen, muss im Unterricht mit allen Lernenden und mit geeigneten Strategien und Hilfsmitteln gezielt trainiert werden (Meusen-Beekman, Joosten-ten Brinke, & Boshuizen, 2016). Auch Selbstbeurteilung ist kein Selbstläufer und muss von den Lehrpersonen thematisiert, gecoached und unterstützt werden (Harris & Brown, 2013; Ross, 2006). Selbstbe-

urteilung muss beispielsweise während des Lernprozesses erfolgen und sollte die Schülerinnen und Schüler kognitiv herausfordern, damit sie lernwirksam ist. So ist das Beurteilen ohne Kriterien, z.B. beim Setzen von Smileys, weniger herausfordernd als die Selbstbeurteilung anhand objektiver Kriterien (Brown & Harris, 2012).

Wie Brown und Harris (2012) jedoch schreiben, wird Selbstbeurteilung im Unterricht eher selten durchgeführt. Schülerinnen und Schüler lernen z.B. zu wenig, ihre eigenen Lernprozesse wahrzunehmen und zu beurteilen. Gründe dafür sind, dass Lehrpersonen ihnen bezüglich der Beurteilung keine Verantwortung übertragen (Andrade, 2010; Brouër, 2014) oder Lehrpersonen nicht wissen, wie sie Strategien und Hilfsmittel anwenden sollen (Dignath, Buettner, & Langfeldt, 2008).

Weiter muss beachtet werden, dass Lernende mit niedrigen schulischen Leistungen mehr Mühe haben, sich selbst zu beurteilen und ihre Einschätzungen oft weniger genau ausfallen, als solche von Lernenden mit höheren Leistungen und besseren Fähigkeiten im Selbstbeurteilen (Brown & Harris, 2012). Dies kann daran liegen, dass diese Lernenden unrealistische Vorstellungen der eigenen Fähigkeiten haben, weil sie beispielsweise zu selbstbewusst sind, ihre Leistung aufgrund von ungenauem Feedback der Lehrperson falsch einschätzen oder einfach nicht in der Lage sind, ihre Leistung und ihr Lernen zu beurteilen (Panadero, Brown & Strijbos, 2016). Solche Lernenden brauchen mehr Unterstützung durch die Lehrperson und profitieren mehr von differenzierteren und kognitiv anspruchsvolleren Formen der Selbstbeurteilung (Andrade, Du & Mycek, 2010; Brown & Harris, 2012).

### 2.3 Selbstregulation und Selbstbeurteilung mit Rubrics üben

Da der Begriff Rubric (Beurteilungsraster) nicht eindeutig definiert ist und es verschiedene Arten von Rubrics gibt (Dawson, 2015), soll hier eine kurze Erläuterung erfolgen. Rubrics sind Werkzeuge, welche im Rahmen der formativen Beurteilung eingesetzt werden können (Panadero, Tapia, & Huertas, 2012). Rubrics sind in der Regel Tabellen (s. Abbildung 2), welche zwei Hauptmerkmale aufweisen. Erstens werden in der ersten Spalte verschiedene Qualitätsdimensionen (Kriterien) aufgelistet, welche in Zusammenhang mit einer konkreten Anforderungssituation stehen wie z.B. dem Lösen von Aufgaben im Bereich des mathematischen Argumentierens. Zweitens werden in den Zeilen verschiedene Niveaustufen der Qualitätsdimensionen beschrieben oder mit Zahlen oder einzelnen Wörtern umschrieben (Andrade, 2000). Werden die Niveaus umschrieben, wie dies in Abbildung 2 ersichtlich ist, wird von einem analytischen Rubric gesprochen.

Eine Unterscheidung muss zwischen Rubrics und Kompetenzrastern gemacht werden. In Kompetenzrastern werden übergeordnete Wissensbereiche, Lernziele und Handlungen auf unterschiedlichen Kompetenzstufen (in Zyklen) dargestellt und ermöglichen einen Gesamtüberblick. Beurteilungsraster hingegen sind näher an einzelnen Aufgaben orientiert und begleiten Lernprozesse (Maier, 2015).

Panadero und Jonsson (2013) konnten mithilfe einer systematischen Literatur-Übersicht aufzeigen, dass Rubrics die Selbstregulation des Lernens unterstützen können. Im Sinne des Modells von Andrade (s. Abbildung 1) unterstützen Rubrics, Lernziele zu setzen und den Lernprozess zu planen. Rubrics verdeutlichen den Lernenden auch, was die Lehrperson von ihnen erwartet und schaffen dadurch Transparenz (Arter & Chappuis, 2006). Rubrics helfen auch, den Lernprozess und die Lernergebnisse zu überprüfen. Laut Andrade (2007) dienen Rubrics der Orientierung beim Lernen, unterstützen bei der Selbst- und Peerbeurteilung und helfen beim Überprüfen und Verbessern der Lernergebnisse. Auch Brown & Harris (2012) schreiben, dass Selbstbeurteilung als selbstregulative Fähigkeit mithilfe von Rubrics geübt werden kann. Rubrics können zudem bei der Reflexion des Lernens helfen. Lernende können Feedback einfacher interpretieren und umsetzen (Panadero & Jonsson, 2013). Weil Rubrics zudem die Transparenz in Bezug auf die Lernziele und Erwartungen transparent machen, können sie bei den Lernenden Angst reduzieren (Andrade & Du, 2005; Panadero & Jonsson, 2013).

Rubrics sind jedoch keine Selbstläufer. Sie können nicht einfach ausgehändigt, sondern müssen eingeführt werden (Jonsson & Svingby, 2007). Zudem sollen Rubrics von den Lernenden nicht als enger Raster verstanden werden, um einer Lehrperson die gewünschte Lösung zu liefern. Sie sollen während des Lernens anregen, über Qualität nachzudenken und eine Zielorientierung beim Lernen (anstatt Leistungsorientierung) zu entwickeln (Andrade & Du, 2005).

## 2.4 Mathematisches Argumentieren

Überfachliche Kompetenzen wie beispielsweise die Selbstregulation und das Selbstbeurteilen werden im Unterricht nicht automatisch gelernt, sondern gezielt beim Auseinandersetzen mit fachlichen Inhalten erworben (Reusser, 2011). Zu solchen fachlichen Kompetenzen gehört fundiertes mathematisches Argumentieren (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [OECD], 2005). Argumentieren ist eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von mathematischen Kompetenzen in der Primarschule, die auf einem mathematischen Verstehen gründen (Nunes et al., 2007). Die Kultusministerkonferenz in Deutschland [KMK] (2004) bezeichnet „Argumentieren“ als zentrale, zu erwerbende mathematische Kompetenz und auch in den Nationalen Bildungsstandards der Schweiz wird das mathematische Argumentieren und Begründen als zentrale Kompetenz umschrieben (Erziehungsdirektorenkonferenz [EDK] (2011). Auch in Österreich beschreibt das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE, 2010) das Kommunizieren als zentrale Kompetenz für die Grundschule und als Vorstufe für das Argumentieren und Begründen auf der Sekundarstufe (Benischek, Jagric, Jungwirth, Marounek, & Nierdtscheider, 2013). Schülerinnen und Schüler sollen beispielsweise ihr Vorgehen



ABB. 2. Rubric für Schülerinnen und Schüler zu mathematischem Argumentieren

Bereich	Reflexionsfragen	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
<b>Passendes und verständliches Vorgehen</b>	Wie bist du vorgegangen? Findest du noch andere Wege?	Das Vorgehen fehlt oder ist nicht richtig.	Das Vorgehen zeigt Ansätze, welche zu einer richtigen Lösung führen könnten. Das Vorgehen ist nicht vollständig dargestellt.	Das Vorgehen kann zu einer richtigen Lösung führen. Das Vorgehen ist fast vollständig aufgeschrieben. Es sind noch weitere, aber nicht sinnvolle Vorgehensweisen notiert.	Das Vorgehen ist richtig und vollständig aufgeschrieben. Mögliche eigene sinnvolle zusätzliche Überlegungen oder Fragen sind notiert. Es sind noch weitere korrekte Vorgehensweisen aufgeführt.
<b>Korrektes Rechnen</b>	Kann dein Ergebnis stimmen?	Viele Rechenfehler, welche zu einem unbrauchbaren Ergebnis führen.	Wenige, aber bedeutende Rechenfehler.	Wenige, aber eher unwichtige Rechenfehler.	Richtige Rechnungen
<b>Verständliche und ausführliche Begründung (Beschreibung)</b>	Welche Besonderheiten hast du entdeckt? Welche Lösungen hast du gefunden? Warum ist das so? Was ist (nicht) gemeinsam?	Begründung (Beschreibung) fehlt, ist nicht verständlich oder sie hat nichts mit der Aufgabe zu tun.	Eine sinnvolle, verständliche Begründung (Beschreibung) steht teilweise da. Die Begründung passt teilweise zum Vorgehen und zur Aufgabe.	Eine sinnvolle, verständliche Begründung (Beschreibung) steht fast vollständig da. Die Begründung passt recht gut zur Aufgabe und zum Vorgehen.	Eine mathematisch gute Begründung (Beschreibung) steht da. Die Begründung passt gut zur Aufgabe und zum Vorgehen.
<b>Bilder, Beispiele</b>	Welche Bilder oder Beispiele könnten helfen, deine Begründung zu verstehen?	Hilfreiche und mögliche Bilder fehlen.	Bilder oder Beispiele stehen, sind aber nicht verständlich.	Bilder oder Beispiele ergänzen die Begründung.	Bilder oder Beispiele helfen die Begründung zu verstehen.

beim Rechnen beschreiben und protokollieren sowie Lösungswege vergleichen und begründen können. Obwohl das Argumentieren im Bereich Mathematik in Bildungsstandards erwähnt wird, ist oft nicht ganz klar, was unter Argumentieren zu verstehen ist und in welchem Verhältnis es zu den Begriffen Begründen und Beweisen steht. Brunner (2014) beschreibt, dass die Begriffe sehr unterschiedlich verwendet werden und in der Literatur kein eindeutiger Konsens bestehe. Eine Möglichkeit ist, Begründen als Oberbegriff bzw. als Kontinuum zu sehen und verschiedene Formen von Argumentieren und Beweisen darunter einzuordnen. So können beispielsweise "alltagsbezogenes Argumentieren, Argumentieren mit mathematischen Mitteln, logisches Argumentieren mit mathematischen Mitteln und formal-deduktives Beweisen" als Formen von Begründen gesehen werden (Brunner, 2014, S. 30).

Im vorliegenden Forschungsprojekt wird Argumentieren im Sinne von Argumentieren mit mathematischen Mitteln gesehen, bei welchem zwar mathematische Mittel in das Argumentieren miteinbezogen werden, jedoch nicht unbedingt logisches Schliessen stattfinden muss. Oft wird nämlich beim Argumentieren im Primarschulbereich nicht von deduktivem Schliessen, sondern eher von Interaktionsprozessen zwischen den Lernenden ausgegangen (Fetzer, 2011). Bereits Kinder im frühen Primarbereich können ihre mathematischen Vorstellungen begründen (Perry, Dockett, & Harley, 2007). Anlässe des Argumentierens können nach Bezold (2009) das Begründen des Vorgehens, von Vermutungen, Ergebnissen, Behauptungen oder Prognosen sowie das Aufzeigen von Regelhaftem sein. Die Kompetenz des Argumentierens wird als Grundlage für das mathematische Beweisen in den späteren Jahren gesehen (Winkelmann & Van den Heuvel-Panhuizen, 2009). Das Argumentieren kann als komplexe Tätigkeit betrachtet werden, da Lernende nicht nur rechnen, sondern auch über den Lösungsweg und das Ergebnis nachdenken, berichten und diese verteidigen müssen. In Gesprächen zwischen Lehrpersonen und Lernenden oder Lernenden untereinander wird über Lernprozesse und Lernergebnisse diskutiert und reflektiert (Bezold, 2009). Rubrics können solche Gespräche unterstützen.

Das mathematische Argumentieren soll im vorliegenden Beitrag jedoch nicht im Zentrum stehen, sondern wird als Gegenstand gesehen, um Selbstregulation und Selbstbeurteilung anzuwenden.

## 2.5 Fragestellungen

Aufgrund der bisherigen Darstellung soll im vorliegenden Bericht den folgenden Fragestellungen nachgegangen werden:

1. Zeigt sich bei Lernenden durch den Einsatz eines Rubrics ein Effekt auf a) die Selbstregulation und b) die Selbstbeurteilung?

2. Schätzen Lernende der Interventionsgruppe den Rubric als Hilfsmittel für das fachliche und überfachliche Lernen als nützlich ein?

3. Lassen sich Unterschiede bei Lernenden mit niedriger und hoher Mathematikleistung bezüglich der Selbstregulation, der Selbstbeurteilung und der Nützlichkeit des Rubrics erkennen?

### 3. Methode

#### 3.1 Forschungsdesign

Das Forschungs- und Weiterbildungsprojekt „Lernen mit Rubrics“ mit quasi-experimentellem Design der Pädagogischen Hochschulen St.Gallen und Zug dauerte zwei Jahre von Januar 2015 bis Dezember 2016. Das Projekt wurde in 44 Klassen der 5. und 6. Jahrgangsstufe durchgeführt. Die Intervention fand von August bis November 2015 statt und beinhaltete eine neunwöchige Unterrichtsreihe zu mathematischem Argumentieren. Für das Reflektieren und Beurteilen der eigenen Lernergebnisse und Lernprozesse während der Intervention verwendeten die Klassen der Interventionsgruppe einen Rubric. Dieser wurde in einem Pilotprojekt entwickelt und im Unterricht erprobt (Smit & Birri, 2014) (s. Abbildung 2).

Vor der Intervention besuchten alle Lehrpersonen einen eintägigen Workshop zu mathematischem Argumentieren und erhielten einen Input zu Feedback im Rahmen der formativen Beurteilung. Zusätzlich erhielten die Lehrpersonen der Interventionsgruppe u.a. Informationen zur Implementierung eines Rubrics und dessen Einsatz im Rahmen der formativen Beurteilung im Bereich des mathematischen Argumentierens. Die Kontrollgruppe bekam einen Input mit dem mathematischen Handlungsaspekt Darstellen. Nach der Intervention erfolgte erneut ein halbtägiger Workshop, bei welchem die beiden Gruppen die jeweils ergänzenden Kursinputs erhielten (Arbeiten mit Rubrics oder mathematischer Handlungsaspekt Darstellen) und Erfahrungen ausgetauscht wurden.

Während der Intervention sollten sich die Lehrpersonen an ein vorgegebenes Drehbuch halten und wöchentlich eine Lektion zu mathematischem Argumentieren durchführen. Ausserdem war in beiden Gruppen Peer- und Selbstbeurteilung explizit im Ablauf vorgesehen, damit keine Konfundierung von Rubric und Peer- und Selbstbeurteilung stattfindet.

Vor und nach der Intervention wurden überfachliche Kompetenzen wie die Selbstregulation und die Selbstbeurteilung bei den Lernenden mittels eines Fragebogens erfasst. Ausserdem mussten die Lernenden in Woche 7 der Intervention eine Argumentationsaufgabe lösen und das Ergebnis bzw. den Lösungsweg selbst beurteilen. Die mathematische Argumentationskompetenz der Lernenden wurde zusätzlich mit einem Mathematiktest erfasst.

### 3.2 Stichprobe

Für das Forschungs- und Weiterbildungsprojekt konnten 44 Lehrpersonen aus den Kantonen St.Gallen und Zug gewonnen werden. Die Rekrutierung erfolgte mithilfe einer Kursauschreibung im Kantonalen Schulblatt und auf der Homepage der Pädagogischen Hochschule St.Gallen, durch Anfragen bei Schulleitungen sowie aufgrund persönlicher Empfehlung. 21 Lehrkräfte waren Teil der Interventionsgruppe, 23 gehörten zur Kontrollgruppe. Die Stichprobe bestand aus 24 Frauen und 20 Männern, welche im Durchschnitt 41 Jahre alt waren und ein durchschnittliches Dienstalter von 11 Jahren aufwiesen. Zehn Lehrpersonen unterrichteten in einer 5. Klasse, 17 Personen lehrten in einer 6. Klasse, während die restlichen 17 Lehrkräfte in Mehrjahrgangsklassen (5. und 6. Klasse) tätig waren. In vier Mehrjahrgangsklassen gehörten auch Lernende der 4. Jahrgangsstufe zur Klasse. Bei der Bildung der zwei Gruppen wurde darauf geachtet, dass die Lehrpersonen bezüglich Geschlecht, Alter, Jahrgangsklasse und Kanton gleichmässig verteilt waren. Insgesamt bestanden die 44 Klassen aus 23 Lernenden der 4. Klasse, 337 Lernenden der 5. Klasse und 402 Lernenden der 6. Klasse, was einer Anzahl von insgesamt 762 Schülerinnen und Schülern entspricht. 52 % waren Jungen, 48 % waren Mädchen.

### 3.3 Instrumente

#### 3.3.1 Fragebogen

Die Fragebogen für die Lernenden beinhalteten neben Hintergrundvariablen u.a. Items zur Einschätzung der Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler (z.B. Selbstregulation) und Items zur Unterrichtsqualität (z.B. Häufigkeit von Selbstbeurteilung und Nützlichkeit des Rubrics). Die Skalen für die Erfassung der Selbstregulation beziehen sich teilweise auf Items von Purdie, Hattie und Douglas (1996) oder wurden auch selbst konstruiert. Die Items zur Erfassung der Selbstbeurteilung wurden in Anlehnung an Brown, Harris und Harnett (2012) sowie Hargreaves, McCallum und Gipps (2000) formuliert. Die Items zur Erfassung der Nützlichkeit des Rubrics wurden selbst entwickelt. Mit Items zur Nützlichkeit des Rubrics wurde beispielsweise erfasst, ob der Rubric zum Verständnis einer Aufgabenlösung und zur Sicherheit beim Aufgabenlösen beiträgt oder ob mithilfe des Rubrics geklärt werden kann, welche Schwierigkeiten aufgetaucht sind (s. Tabelle 1).

Die hier verwendeten Items waren Likert-Skala-Items, welche auf einer sechsstufigen Skala eingeschätzt werden konnten (z.B. „stimmt überhaupt nicht“, „stimmt nicht“, „stimmt eher nicht“, „stimmt eher“, „stimmt“ oder „stimmt völlig“). Items, die nicht zur Skala passten (Cronbachs alpha < 0.60), wurden mit einer Ausnahme entfernt. Die Skala Selbstbeurteilung aus Schülersicht erreichte bei t<sub>1</sub> nur ein Cronbach's Alpha von 0.52 und bei t<sub>2</sub> von 0.62. Da die Skala drei sehr heterogene Items umfasst, wurde die Skala mit konfirmatorischer Faktoranalyse

positiv überprüft (alle Faktorladungen  $> 0.40$ ) und anschliessend für weitere Analysen als zentrales Konzept berücksichtigt.

**TAB. 1.** Beschreibung der verwendeten Skalen

Name der Skala	Anzahl Items	Beispielitem	Cronbach's Alpha ( $\tau_1/\tau_2$ )
Selbstregulation Schüler $\tau_1/\tau_2$	7	Beim Lösen von Textaufgaben plane ich mein Vorgehen genau.	0.67/ 0.75
Selbstbeurteilung $\tau_1/\tau_2$	3	Ich muss eine Selbstbeurteilung meiner Aufgabenlösung machen.	0.52/ 0.62
Nützlichkeit des Rubrics $\tau_2$	6	Der Rubric hilft zu verstehen, auf was es bei der Lösung der Aufgabe ankommt.	- / 0.89

Anmerkungen: N = 762/ bei Nützlichkeit n = 331

### 3.3.2 Selbstbeurteilung einer Einzelaufgabe

In der drittletzten Woche der Intervention mussten die Lernenden eine Mathematikaufgabe zu mathematischem Argumentieren lösen. Diese Aufgabe ist angelehnt an Aufgaben aus den Schweizer Bildungsstandards (HarmoS-Aufgaben) im Bereich des Handlungsaspekts "Argumentieren und Begründen" (EDK, 2011). Bei diesen Aufgaben geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler Aufgaben lösen und "ihren Lösungsweg mithilfe einer Rechnung und Erläuterungen rechtfertigen". Sie können Behauptungen auch "mithilfe von Grössenangaben präzisieren und begründen" (EDK, 2011, S. 40). Anschliessend mussten die Lernenden ihre Lösung und Argumentation durch das Setzen eines Smileys auf den Stufen eins bis vier gesamthaft selbst beurteilen.

Anschliessend wurde die Einzelaufgabe (mit Lösung und Argumentation) von trainierten Raterinnen und Ratern bewertet, welche sich am Rubric resp. an einem Manual orientierten. Im Rater-Training wurde eine Interraterreliabilität von Kappa  $> 0.70$  erreicht. Damit wurde angenommen, dass die Fremdeinschätzung als reliabel angesehen werden kann. Um zu erörtern, wie genau sich die Lernenden selbst einschätzen können, wurde das Ergebnis der Fremd- und Selbstbeurteilung miteinander verglichen und die absolute Differenz berechnet.

### 3.3.3 Mathematiktest

Bei den Aufgaben zum mathematischen Argumentieren handelt es sich einerseits um validierte freigegebene Aufgaben aus den Schweizer Bildungsstandards (HarmoS-Aufgaben) des Handlungsaspektes "Argumentieren und Begründen" und andererseits um adaptierte Eigenkonstruktionen aus dem Pilotprojekt (Smit & Birri, 2014). Zwei Beispiele finden sich im Anhang. Alle Items wurden in einem Pretest getestet. Die Lernenden lösten einen Test von 10 Items, für welchen sie maximal 45 Min. Zeit bekamen. Die erhaltenen Rohwerte (1-4) wurden anschliessend IRT-skaliert.

### 3.4 Analyseverfahren

Um Aussagen zu den Forschungsfragen zu generieren, wurden die vorliegenden Daten mithilfe verschiedener Analyseverfahren mit der Software SPSS ausgewertet. Unterschiede zwischen der Kontroll- und Interventionsgruppe bzw. von Lernenden mit niedrigen und hohen Mathematikleistungen bezüglich Selbstregulation, Häufigkeit von Selbstbeurteilung, Genauigkeit der Selbstbeurteilung und Nützlichkeit des Rubrics wurden mittels T-Test für unabhängige Stichproben geprüft. Unterschiedliche Entwicklungen wurden mittels Varianzanalysen mit Messwiederholung geprüft. Beim Vergleich von Lernenden mit niedrigen und hohen Mathematikleistungen handelt es sich um einen Extremgruppenvergleich (Döring & Bortz, 2016). Um die Extremgruppen zu definieren, wurden die Lernenden entsprechend der Mathematikleistung bei t<sub>1</sub> in fünf Stufen eingeteilt (in Anlehnung an die fünf Kompetenzstufen bei PISA). D.h. die Lernenden mit Leistungen innerhalb des 20. Perzentils wurden der Gruppe "niedrige Testleistung" und Kinder oberhalb des 80. Perzentils der Gruppe "hohe Testleistung" zugeordnet. Laut Döring und Bortz können Extremgruppenvergleiche explorativ interessant sein. Jedoch muss beachtet werden, dass es dabei zu einer Überschätzung von Effekten kommen kann.

## 4. Ergebnisse

Um die Fragestellungen zu beantworten, wurden die Variablen Selbstregulation, Selbstbeurteilung, Nützlichkeit des Rubrics, Mathematikleistung sowie Differenz von Selbst- und Fremdbeurteilung verwendet. Der Tabelle 2 ist u.a. zu entnehmen, dass die Mittelwerte von Selbstregulation und Selbstbeurteilung vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt ansteigen. Zudem lassen sich zu beiden Zeitpunkten mittelstarke bis schwache Zusammenhänge zwischen Selbstregulation, Selbstbeurteilung sowie Nützlichkeit des Rubrics erkennen (s. Tabelle 2).

**TAB. 2.** Deskriptive Statistik und Korrelationen

	Mittelwert	Standardabweichung	1	2	3	4	5	6
1. Selbstregulation Schüler t1	3.70	.76						
2. Selbstregulation Schüler t2	3.91	.81	.47**					
3. Selbstbeurteilung t1	2.83	.95	.31**	.18**				
4. Selbstbeurteilung t2	3.02	1.01	.20**	.34**	.31**			
5. Nützlichkeit des Rubrics t2	3.97	1.12	.24**	.38**	.15**	.21**		

	Mittelwert	Standardabweichung	1	2	3	4	5	6
6. Mathematikleistung t1	-.02	.84	.02	.08*	-.04	.08*	.07	
7. Differenz von Selbst- u. Fremdbeurteilung	1.02	.81	.09*	.01	.05	.02	-.04	-.08*

Anmerkungen: N = 762/ bei 5. Nützlichkeit n = 331; \*\*p < 0.01. Sechsstufige Likert-Skala.

#### 4.1 Effekte des Rubrics auf die Selbstregulation und die Selbstbeurteilung

Bezüglich der Fragestellung 1 a), welcher Effekt sich bei Lernenden durch den Einsatz eines Rubrics auf die Selbstregulation zeigt, konnte mithilfe eines T-Tests aufgezeigt werden, dass sich die Fähigkeit zur Selbstregulation der Kontrollgruppe (KG) ( $M = 3.66$ ,  $SD = 0.74$ ) und der Interventionsgruppe (IG) ( $M = 3.37$ ,  $SD = 0.79$ ) beim ersten Erhebungszeitpunkt nicht signifikant unterscheidet ( $t(737) = -1.33$ ,  $p = 0.181$ ). Beim zweiten Erhebungszeitpunkt ist der Unterschied signifikant (KG:  $M = 3.83$ ,  $SD = 0.87$ , IG:  $M = 3.99$ ,  $SD = 0.75$ ) ( $t(704) = -2.663$ ,  $p = 0.008$ ). Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung ergab jedoch, dass die signifikanten Unterschiede der Entwicklung der Selbstregulation in IG und KG von t1 zu t2 ( $F(1) = 46.250$ ,  $p = 0.000$ ,  $\eta^2 = 0.022$ ) unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit bzw. der Intervention mit dem Rubric ( $F(1) = 1.993$ ,  $p = 0.159$ ,  $\eta^2 = 0.003$ ) erfolgt sind (s. Tabelle 3).

**TAB. 3.** Schülereinschätzungen zur Selbstregulationskompetenz – Mittelwerte und Standardabweichung sowie Ergebnisse Varianzanalyse mit Messwiederholung

	Selbstregulation t1		Selbstregulation t2		Zeit		Zeit*Gruppe	
	M	SD	M	SD	F	Partielles Eta-Quadrat ( $\eta^2$ )	F	Partielles Eta-Quadrat ( $\eta^2$ )
Kontrollgruppe	3.66	0.74	3.83	0.87	46.250**	0.064	1.993°	0.003
Interventionsgruppe	3.73	0.79	3.99	0.75				

Anmerkungen: n = 714; °p = n.s.

In Bezug auf die Fragestellung 1b), welcher Effekt bei Lernenden durch den Einsatz eines Rubrics auf die Häufigkeit von Selbstbeurteilung zu erkennen ist, zeigte das Ergebnis eines T-Tests, dass in der IG aus Sicht der Lernenden häufiger Selbstbeurteilung durchgeführt wurde. Die Mittelwerte der KG ( $M = 2.87$ ,  $SD = 0.96$ ) und der IG ( $M = 2.78$ ,  $SD = 0.92$ ) unterscheiden sich beim ersten Erhebungszeitpunkt nicht signifikant ( $t(733) = 0.851$ ,  $p = 0.395$ ). Beim zweiten Erhebungszeitpunkt ist der Unterschied jedoch signifikant (KG:  $M = 2.76$ ,  $SD = 0.90$ ; IG:  $M = 3.29$ ,  $SD = 1.04$ ) ( $t(704) = -7.593$ ,  $p = 0.000$ ). Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigte, dass

diese unterschiedliche Entwicklung in den Gruppen signifikant ist ( $F(1) = 54.353$ ,  $p = 0.000$ ,  $\eta^2 = 0.074$ ) (s. Tabelle 4). Der Rubric scheint somit eine signifikante Wirkung auf den Einsatz von Selbstbeurteilung in der Wahrnehmung der Lernenden zu haben.

**TAB. 4.** Schülereinschätzungen zur Selbstbeurteilung – Mittelwerte und Standardabweichung sowie Ergebnisse Varianzanalyse mit Messwiederholung

	Selbstbeurteilung t1		Selbstbeurteilung t2		Zeit		Zeit * Gruppe	
	M	SD	M	SD	F	Partielles Eta-Quadrat ( $\eta^2$ )	F	Partielles Eta-Quadrat ( $\eta^2$ )
Kontrollgruppe	2.87	0.96	2.76	0.90	21.898**	0.031	54.353**	0.074
Interventionsgruppe	2.78	0.92	3.29	1.04				

Anmerkungen:  $n = 714$ ; \*\* $p < 0.01$

Bezüglich Wirkung des Rubrics auf die Selbstbeurteilung (Frage 1b) ergab die Auswertung der Selbstbeurteilung der Einzelaufgabe mittels T-Tests, dass sich die Mittelwerte der Differenz von Selbst- und Fremdbeurteilung der KG ( $M = 1.05$ ,  $SD = 0.81$ ) und der IG ( $M = 0.98$ ,  $SD = 0.81$ ) nicht signifikant unterscheiden ( $t(683) = 1.16$ ,  $p = 0.25$ ). Die Lernenden der IG schätzten sich zwar präziser ein, sprich die Differenz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung ist geringer, jedoch ist das Ergebnis nicht signifikant (s. Tabelle 5). D. h. der Rubric scheint die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung nicht zu fördern.

**TAB. 5.** Unterschiede Differenz zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung bei der Einzelaufgabe – Mittelwerte und Standardabweichung sowie Ergebnisse des T-Tests für unabhängige Stichproben

	Selbstbeurteilung		Fremdbeurteilung		Differenz Selbst- und Fremdbeurteilung			
	M	SD	M	SD	M	SD	t	df
Kontrollgruppe	2.60	0.81	1.721	0.79	1.05	0.81	1.16°	683
Interventionsgruppe	2.65	0.76	1.80	0.82	0.98	0.81		

Anmerkungen:  $n = 689$ ; ° $p = n.s.$

#### 4.2 Nützlichkeit des Rubrics

Um die zweite Fragestellung zu beantworten, ob die Lernenden den Rubric als Hilfsmittel für das fachliche und überfachliche Lernen als nützlich einschätzen, wurden nur die Ergebnisse der Lernenden der IG berücksichtigt. Generell fanden



die Lernenden den Rubric nützlich ( $M = 3.97$ ,  $SD = 1.12$ ). Die Mehrheit stimmt folgenden Aussagen eher zu: Der Rubric helfe z. B. zu verstehen, worauf es beim Lösen einer Aufgabe ankommt, wie gut eine Aufgabe gelöst wurde, wie eine Aufgabe zu verbessern ist, wie eine Aufgabe besser zu lösen wäre usw.

#### 4.3 Unterschiede bei Lernenden mit niedriger und hoher Mathematikleistung bezüglich Selbstregulation, Selbstbeurteilung und Nützlichkeit des Rubrics

##### 4.3.1 Selbstregulation

In Bezug auf die dritte Fragestellung, ob es Unterschiede bei den Einschätzungen der Lernenden mit niedrigen und hohen Mathematikleistungen bezüglich der Selbstregulation gibt, ergab ein T-Test, dass sich die Mittelwerte der Gruppe mit hohen Mathematikleistungen ( $M = 3.68$ ,  $SD = 0.76$ ) und der Gruppe mit niedrigen Leistungen ( $M = 3.73$ ,  $SD = 0.84$ ) beim ersten Erhebungszeitpunkt nicht signifikant unterscheiden ( $t(286) = 0.299$ ,  $p = 0.765$ ). Beim zweiten Erhebungszeitpunkt ist der Unterschied zwischen der Gruppe mit hohen Mathematikleistungen ( $M = 3.95$ ,  $SD = 0.76$ ) und der Gruppe mit niedrigen Mathematikleistungen ( $M = 3.85$ ,  $SD = 0.85$ ) ebenfalls nicht signifikant ( $t(271) = -1.275$ ,  $p = 0.203$ ). Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung ergab ebenfalls, dass die Unterschiede der Entwicklung der Selbstregulation in beiden Gruppen ( $F(1) = 16.325$ ,  $p = 0.000$ ,  $\eta^2 = 0.059$ ) nicht auf die Gruppenzugehörigkeit ( $F(1) = 2.127$ ,  $p = 0.146$ ,  $\eta^2 = 0.008$ ) zurückzuführen sind (s. Tabelle 6).

**TAB. 6.** Schülereinschätzungen zur Selbstregulationskompetenz – Mittelwerte und Standardabweichung sowie Ergebnisse Varianzanalyse mit Messwiederholung

	Selbstregulation t1		Selbstregulation t2		Zeit		Zeit * Gruppe	
	M	SD	M	SD	F	Partielles Eta-Quadrat ( $\eta^2$ )	F	Partielles Eta-Quadrat ( $\eta^2$ )
Niedrige Mathematikleistung t1	3.73	0.84	3.85	0.85	16.325**	0.059	2.127°	0.008
Hohe Mathematikleistung t1	3.68	0.76	3.95	0.76				

Anmerkungen:  $n = 261$ ; ° $p = n.s.$

##### 4.3.2 Selbstbeurteilung einer Einzelaufgabe

Bei der Betrachtung der gemittelten Differenz von Selbst- und Fremdbeurteilung bei der Einzelaufgabe zeigte das Ergebnis eines T-Tests, dass sich die Gruppen mit hohen Mathematikleistungen ( $M = 0.918$ ,  $SD = 0.829$ ) und jene mit niedrigen Mathematikleistungen ( $M = 1.113$ ,  $SD = 0.767$ ) unterschiedlich genau selbst beurteilen.

Die Lernenden mit hohen Mathematikleistungen schätzten sich jedoch nicht signifikant genauer ein ( $t(267) = 1.995$ ,  $p = 0.47$ ) (s. Tabelle 7).

**TAB. 7.** Unterschiede Differenz zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung bei der Einzelaufgabe – Mittelwerte und Standardabweichung sowie Ergebnisse des T-Tests für unabhängige Stichproben

	Selbst-beurteilung		Fremd-beurteilung		Differenz Selbst- und Fremdbeurteilung			
	M	SD	M	SD	M	SD	t	df
Niedrige Mathematikleistung t1	2.43	0.74	1.37	0.59	1.11	0.77	2.0°	267
Hohe Mathematikleistung t1	2.77	0.77	2.18	0.92	0.92	0.83		

Anmerkungen: n = 139; °p = n.s.

### 4.3.3 Nützlichkeit des Rubrics

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der beiden Gruppen zeigen, dass sowohl Lernende mit niedrigen und hohen Mathematikleistungen den Rubric eher als nützlich einschätzen. Die Meinungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler weichen jedoch insbesondere bei der schwächeren Gruppe stark voneinander ab (niedrige Leistungen:  $M = 3.94$ ,  $SD = 1.26$ ; hohe Leistungen:  $M = 4.10$ ,  $SD = 0.99$ ). Es zeigt sich, dass Lernende mit hohen Leistungen den Rubric tendenziell als nützlicher einschätzen. Ein Gruppenvergleich mittels T-Tests ergab jedoch, dass sich die zwei Gruppen nicht signifikant voneinander unterscheiden ( $t(137) = -0.860$ ,  $p = 0.391$ ) (s. Tabelle 8).

**TAB. 8.** Unterschiede Nützlichkeit des Rubrics

	Differenz Selbst- und Fremdbeurteilung			
	M	SD	t	df
Niedrige Mathematikleistung t1	3.94	1.26	-0.86°	137
Hohe Mathematikleistung t1	4.10	0.99		

Anmerkungen: n = 139; °p = n.s.

## 5. Diskussion

### 5.1 Effekte des Rubrics auf die Selbstregulation und die Selbstbeurteilung

In Bezug auf die erste Fragestellung zeigte sich, dass der Einsatz des Rubrics als Hilfsmittel zwar einen tendenziell positiven, jedoch keinen signifikanten Effekt auf die Selbstregulation hat. Dies steht im Gegensatz zur Literatur-Übersicht von Panadero & Jonsson (2013) untersuchten 21 Studien zur Verwendung von Rubrics für die formative Beurteilung. Sie kamen zum Schluss, dass Rubrics u.a. die Selbstre-

gulation des Lernens unterstützen können, indem Lernende Feedback einfacher einschätzen und nutzen, das Aufgabenlösen besser planen sowie gelöste Aufgaben und Lernfortschritte leichter überprüfen können.

Was die Selbstbeurteilung betrifft, sind die Ergebnisse der Untersuchung unterschiedlich. Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe geben einerseits an, im Unterricht häufiger Selbstbeurteilung zu betreiben als die Lernenden der Kontrollgruppe. Andererseits schnitten die Kinder der Interventionsgruppe in Bezug auf die Genauigkeit der Selbstbeurteilung einer Einzelaufgabe nicht signifikant besser ab. Unter Umständen war die Projektzeit zum Lernen mit dem Rubric für eine präzisere Selbstbeurteilung zu kurz. Damit der Einsatz von Rubrics Effekte zeigt, muss dieser einige Wochen intensiv eingesetzt werden (Panadero & Jonsson, 2013). Es könnte aber auch sein, dass die gewählte Selbstbeurteilungsaufgabe ungeeignet war, um die Fähigkeit der Selbstbeurteilung wirklich zu erfassen. So entspricht die Selbstbeurteilung der gesamten Aufgabe mit Smileys nicht einer Selbstbeurteilung mit einem analytischen Rubric. Laut Brown und Harris (2012) handelt es sich beim Setzen von Smileys eher um eine Form von Selbstbeurteilung, welche weniger differenziert ist als eine mit einem Rubric. Mehrere Items hätten hier eine zuverlässigere Einschätzung ergeben. Auch könnte angenommen werden, dass die Lernenden das Selbstbeurteilen von Aufgaben zu wenig trainiert haben respektive zu wenig Rückmeldungen der Lehrpersonen zur Passung der Einschätzung bekamen. Laut Goodrich (1996) kann Selbstbeurteilung im Unterricht nur effektiv implementiert werden, wenn Lernende Selbstbeurteilung auch wirklich lernen. Als weiterer Punkt kann angemerkt werden, dass Selbstregulation und Selbstbeurteilung nur funktionieren, wenn die Lernenden den Wert und die Sinnhaftigkeit der beiden Aktivitäten in Bezug auf ihr Lernen und den schulischen Output erkennen (Dignath, Buetter, & Langfelt, 2008). In Bezug auf den Wert und die Sinnhaftigkeit aus Sicht der Lernenden spielen zudem weitere Faktoren eine Rolle z.B. die eigene Selbstwirksamkeit und Motivation, die Erwartungen von Peers oder der Lehrperson usw. (Andrade, 2010).

## 5.2 Nützlichkeit des Rubrics

Bezüglich der zweiten Fragestellung, zur Nützlichkeit des Rubrics als Hilfsmittel für das fachliche und überfachliche Lernen, wurde aufgezeigt, dass Lernende den Rubric durchaus als nützlich beurteilen. Der Rubric hilft einzuschätzen, worauf es beim Lösen einer Aufgabe ankommt oder wie gut eine Aufgabe gelöst wurde. Der Rubric hilft zu verstehen, wie eine Aufgabe zu verbessern oder eine nächste Aufgabe optimaler zu lösen ist. Brown und Harris (2012) beschreiben fünf Aspekte zur Durchführung und Etablierung von Selbstbeurteilung im Unterricht, welche mit dem Einsatz eines Rubrics abgedeckt werden können: (1) gemeinsame Kriterien-Definition, (2) Verstehen der Kriterien (3) Feedback von Lehrperson und Peers,

(4) Verwendung von weiteren Testergebnissen für die Reflexion und (5) Selbstbeurteilung ohne Angst. Was die vorliegende Studie betrifft, kann angenommen werden, dass die Punkte 2, 3 und 5 aufgrund der Vorgaben in der Unterrichtsreihe umgesetzt worden sind. Ob Punkt 4 durchgeführt wurde, kann nicht beurteilt werden. Punkt 1 wurde aufgrund des vorgegebenen Rubrics mit klaren Kriterien eher indirekt umgesetzt. Die Lehrpersonen haben jeweils mit ihren Schülerinnen und Schülern besprochen, wie die Kriterien des Rubrics zu verstehen sind und wie sie angewendet werden. Damit Rubrics als hilfreiche Werkzeuge im Unterricht eingesetzt werden können, müssen sie sorgfältig und gemeinsam mit den Lernenden eingeführt werden (Panadero & Jonsson, 2013).

### 5.3 Unterschiede bei Lernenden mit niedrigen und hohen Leistungen im mathematischen Argumentieren

Was die dritte Fragestellung betrifft, lassen sich bezüglich Selbstregulation, Selbstbeurteilung und Nützlichkeit des Rubrics keine signifikanten Unterschiede zwischen Lernenden mit niedrigen und hohen Leistungen im mathematischen Argumentieren feststellen. Die Annahme, dass z.B. schwächere Lernende mehr Schwierigkeiten bei der Selbstbeurteilung haben, da sie sich eher überschätzen (Panadero, Brown, & Strijbos, 2016), konnte nicht bestätigt werden. Jedoch muss in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt werden, dass es sich um einen Extremgruppenvergleich handelt. Laut Döring und Bortz sind Ergebnisse von Extremgruppenvergleichen nicht hypothesenprüfend, sondern nur explorativ zu interpretieren.

### 5.4 Methodische Einschränkungen

Die vorliegende Auswertung weist einige methodische Limitierungen auf. Erstens beruhen die Ergebnisse hauptsächlich auf den Selbsteinschätzungen der Lernenden. Im Allgemeinen sind Schülereinschätzungen zu Unterrichtsmerkmalen aber durchaus vertrauenswürdig, wenn Hintergrundvariablen der Schülerinnen und Schüler mitberücksichtigt werden (Desimone, Smith, & Frisvold, 2010). Zweitens wurde nur eine Aufgabe eingesetzt, um die Selbstbeurteilungsfähigkeit zu prüfen, wodurch diese Ergebnisse auf einer singulären Grundlage beruhen. Drittens stellt sich die Frage, wie nachhaltig die Implementierung des Rubrics zur Förderung der Selbstregulation und Selbstbeurteilung ist. So beschreiben Panadero und Jonsson (2013), dass die Effekte von Rubrics klarer sind, wenn über einen längeren Zeitraum und während mehreren Perioden mit diesen gearbeitet wird.

## 6. Ausblick

Um reliablere Aussagen zu Rubrics als Instrument zur Förderung von Selbstregulation und Selbstbeurteilung machen zu können, welche nicht nur auf Selbsteinschätzungen der Lernenden beruhen, müssten weitere Daten beigezogen werden wie beispielsweise die Lehrpersonendaten (Smit, Bachmann, Blum, Birri, & Hess, 2017). Ausserdem könnten zusätzliche Daten erhoben werden, wie beispielsweise Daten aus Interviews (Triangulation) oder von externen Beobachtungen im Unterricht mittels z.B. einer Videoanalyse, wie dies in einer aktuellen Studie der Autorin und des Autors geplant ist. Um die Nachhaltigkeit der Implementierung des Rubrics zu überprüfen, müsste zudem ein dritter Messzeitpunkt berücksichtigt werden (Smit, Hess, Bachmann, Blum & Birri, 2018).

Weiterführend würde interessieren, wie genau sich die Lehrpersonen an die vorgegebene Unterrichtsplanung gehalten haben und wie sicher sie sich bei der Umsetzung gefühlt haben. Wie wirksam Lehrpersonen beispielsweise Selbstbeurteilung im Unterricht einsetzen, hängt davon ab, inwiefern sie neben einem durchgeführten Training in Selbstbeurteilung bereits positive Erfahrungen damit gesammelt haben und ob sie Vorteile für ihren Unterricht erkennen (Panadero, Jonsson, & Strijbos, 2016). Für die Lehrerbildung könnte das bedeuten, dass bereits gemeinsam mit Studierenden Rubrics entwickelt werden, welche ihnen dienen, ihre eigenen Berufs- und Studienkompetenzen zu beurteilen und ihr Lernen zu regulieren.

## Literatur

- Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13–18.
- Andrade, H. (2007). Self-assessment through rubrics. *Educational Leadership*, 65(4), 60–63.
- Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In H. Andrade & G. Cizek (Ed.), *Handbook of formative assessment* (pp.90–105). New York: Routledge.
- Andrade, H. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, 4(87). doi: 10.3389/feduc.2019.00087
- Andrade, H., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10, 1–11.
- Andrade, H., Du, Y., & Mycek, K. (2010). Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 199–214. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09695941003696172>
- Arter, J., & Chappuis, J. (2006). *Creating & recognizing quality rubrics*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

- Benischek, I., Jagric, C., Jungwirth, S., Marounek, R., & Niedertscheider, F. (2013). *Einstiege ins Argumentieren und Begründen in der Sekundarstufe I*. Wien: BIFIE.
- Bezold, A. (2009). *Förderung von Argumentationskompetenzen durch selbstdifferenzierende Lernangebote. Eine Studie im Mathematikunterricht der Grundschule*. Hamburg: Kovac.
- BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (Hrsg.). (2010). *Themenheft Mathematik „Kommunizieren“: Volksschule Grundstufe I + II (Bildungsstandards – Information für Lehrer/innen)*. Graz: Leykam.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231.
- Brouër, B. (2014). *Selbstbeurteilung in selbstorganisationsoffenen Lernumgebungen. Entwicklung eines Modells der Selbstbeurteilung und evidenzbasierter Impulse für die Förderung der Selbstbeurteilung in der Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brown, G., & Harris, L. (2012). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367–393). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brown, G., Harris, L., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 968–978. doi:10.1016/j.tate.2012.05.003
- Brunner, E. (2014). *Mathematisches Argumentieren, Begründen und Beweisen. Grundlagen, Befunde und Konzepte*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Dawson, P. (2015). Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–14. doi: <http://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/02602938.2015.1111294>
- Desimone, L. M., Smith, T. M., & Frisvold, D. E. (2010). Survey measures of classroom instruction. *Educational Policy*, 24(2), 267–329.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK) (2016). *Lehrplan 21. Grundlagen. Von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage*. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016
- Dignath, Ch., Buettner, G., & Langfeldt H.P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? *Educational Research Review*, 3, 101–129. doi: 10.1016/j.edurev.2008.02.003
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation*. (5. Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York: Springer. doi: 10.1007/978-3-642-41089-5
- Eder, E., & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 71–109). Graz: Leykam.

- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fetzer, M. (2011). Wie argumentieren Grundschul Kinder im Mathematikunterricht? Eine argumentationstheoretische Perspektive. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 32(1), 27-51. doi: 10.1007/s13138-010-0021-z
- Goodrich, H. (1996). *Student self-assessment: At the intersection of metacognition and authentic assessment*. (Unveröffentlichte Dissertation). Harvard University, Cambridge, MA.
- Hargreaves, E., McCallum, B., & Gipps, C. (2000). Teacher feedback strategies in primary classrooms - new evidence. In A. Susan (Ed.), *Feedback for Learning* (pp. 21–31). London: Routledge.
- Harris, L., & Brown, G. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101–111. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.008>
- Hattie, J., & Timperley H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130–144.
- Kostons, D., van Gog, T., & Paas, F. (2011). Training self-assessment and task-selection skills: A cognitive approach to improving self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 22(2), 121–132. doi: 10.1016/j.learninstruc.2011.08.004
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004). *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich. Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Mathe-Primar.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Mathe-Primar.pdf)
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1970/1970\\_07\\_02\\_Empfehlungen\\_Grundschule.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf)
- Lohbeck, A., Petermann, F., & Petermann, U. (2015). Selbsteinschätzungen zum Sozial- und Lernverhalten von Grundschulkindern der vierten Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(1), 1–13. doi: 10.1026/0049-8637/a000118
- Maier, U. (2010). Formative Assessment – Ein erfolgversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 293–308. doi: 10.1007/s11618-010-0124-9
- Maier, U. (2015). *Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht. Schülerleistungen messen, bewerten und fördern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Meusen-Beekman, K.D., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen H.P.A. (2015). Developing young adolescents' self-regulation by means of formative assessment: A theoretical perspective. *Cogent Education*, 2, 1–16. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2015.1071233>
- Meusen-Beekman, K.D., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen H.P.A. (2016). Effects of formative assessments to develop self-regulation among sixth grade students: Results from a randomized controlled intervention. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 126–136. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.008>
- Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. doi: <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nunes, T., Bryant, P., Evans, D., Bell, D., Gardner, A., & Carraher, J. (2007). The contribution of logical reasoning to the learning of mathematics in primary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 147–166. doi: <https://doi.org/10.1348/026151006X153127>
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. Verfügbar unter <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>
- Panadero, E., Tapia, J.A., & Huertas, J.A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 1–8. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Panadero, E., Brown, G. T.L., & Strijbos, J.-W. (2016). The future of Student Self-Assessment: a Review of Known Unknowns and Potential Directions. *Educational Psychology Review*, 28, 803–830. doi: 10.1007/s10648-015-9350-2
- Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. In D. Laveault & L. Allal (Ed.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 311–326). (The enabling power of assessment; 4th ed.). Boston, MA: Springer.
- Perry, B., Dockett, S., & Harley, E. (2007). Learning stories and children's powerful mathematics. *Early childhood research and practice*, 9(2), 18–35.
- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 87–100.
- Reusser, K. (2011). Unterricht und Klassenführung. In L. Criblez, B. Müller & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Volksschule – zwischen Innovationsdruck und Reformkritik* (S. 69–83). Zürich: Neue Zürcher Zeitung.



- Ross, J. A. (2006). The Reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11(10), 1–13. doi: <http://hdl.handle.net/1807/30005>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2011). *Grundkompetenzen für die Mathematik. Nationale Bildungsstandards*. Freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011.
- Smit, R., & Birri, T. (2014). Assuring the quality of standards-oriented classroom assessment with rubrics for complex competencies. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 5–13. doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.02.002>
- Smit, R., Bachmann, P., Blum, V., Birri, T., & Hess, K. (2017). Effects of a rubric for mathematical reasoning on teaching and learning in primary school. *Instructional Science*, 45(603). doi: <https://doi.org/10.1007/s11251-017-9416-2>
- Smit, R., Hess, K., Bachmann, P., Blum, V., & Birri, T. (2018). What Happens After the Intervention? Results From Teacher Professional Development in Employing Mathematical Reasoning Tasks and a Supporting Rubric. *Frontiers in Education*, 3(113). doi: 10.3389/educ.2018.00113
- Weiglhofer, H. (2013). *Die Kompetenzlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen*. BMBWF. Verfügbar unter <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/uek/index.html>
- Winkelmann, H., & Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2009). Die Erfassung mathematischen Argumentierens. In D. Granzer, O. Köller, & A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik* (S. 157–168). Weinheim: Beltz.
- Zimmerman (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(3), 64–70.

## Anhang

### Beispielaufgaben

(1) Kinder sind etwa 50 cm gross, wenn sie zur Welt kommen. Bis zum Alter von 12 Jahren wachsen Kinder jedes Jahr etwa ... cm.

Kreuze die Antwort an, die am ehesten stimmt und begründe!

- 2 cm
- 4 cm
- 9 cm
- 14 cm

(2) Bilde aus den Ziffern 4, 5, 6, 7, 8, 9 zwei dreistellige Zahlen und addiere sie. Verwende jede Ziffer nur einmal. Beispiel:  $465 + 798 = 1263$

Mit welchen Zahlen entsteht die grösste Summe? Begründe!





## Lesefreu(n)de – Profis helfen dir lesen

### Diagnosegeleitete Langzeitforschung zur Förderung der Lesekompetenz durch den Einsatz von Primarstudierenden als Lesementorinnen bzw. -mentoren

Margarete Fűrlinger, Eva-Maria Hofer

*Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
margarete.fuerlinger@ph-linz.at*

EINGEREICHT 26 SEPT 2018

ÜBERARBEITET 4 OKT 2019

ANGENOMMEN 29 OKT 2019

Seit der Einführung der länderverbindlichen Bildungsstandards gehört Lesekompetenz zu den Schlüsselkompetenzen in der europäischen Bildungspolitik. Das Forschungsprojekt „Lesefreu(n)de – Profis helfen dir lesen“ untersucht die Fragen, ob sich (1) die Lesekompetenz der teilnehmenden Kinder durch zusätzliche diagnosegeleitete Lesebegleitung von Studierenden in Ausbildung erhöht und (2) welchen Beitrag das Projekt in der Primarstufen-Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule für die Bereiche Lesedidaktik, Forschung und Schulpraxis leisten kann. Die Studierenden stellten sich über mehrere Semester dieser Herausforderung. Die Ergebnisse des Langzeitprojektes, das sich über sechs Jahre erstreckte, zeigen, dass durch diagnosebasierende Leseförderung in Kleingruppen mit den Testformaten Salzburger Lesescreening 1–4 sowie Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II und in Begleitung eines Tutors eine Steigerung der Wortlesefähigkeit und des Lesetempos sowie der Ausbau des Textverständnisses möglich sind. Im nachfolgenden Beitrag wird die Untersuchung bezüglich der ersten Fragestellung erörtert. Weitere Anwendungsmöglichkeiten im Rahmen der Hochschulausbildung werden anschließend diskutiert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Leseförderung, Diagnoseinstrumente SLS 1–4 & SLRT II, Primarbereich

### 1. Einleitung

Lesen ist Grundlage jeder Bildungsarbeit und somit laut Schulz (2010, S.7) „(...) Basisfunktion allen Lernens“. Das wurde vor allem in den letzten Jahrzehnten aufgrund der Entwicklung einer digitalen Wissens- und Mediengesellschaft deutlich sichtbar. Amerikanische Forschungen fanden bereits in den 1970er Jahren heraus, dass 70% der Texte, die am Arbeitsplatz gelesen werden müssen, dem Schwierigkeitsgrad einer Oberstufe entsprechen. Dementsprechend hoch sind jetzt die Leseanforderungen im Zeitalter der Digitalisierung. Um also in der Berufswelt erfolgreich sein zu können, ist es Voraussetzung, am Ende der Pflichtschulzeit einen

anspruchsvollen Standard an Lesekompetenz erworben zu haben. Doch was ist unter diesem Begriff genau zu verstehen?

Weinert (2001, S. 27) definiert den Begriff Kompetenz aus kulturwissenschaftlicher Sicht wie folgt:

„(...) die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Damit ist gemeint, dass Lesekompetenz es ermöglicht, sich mit gedrucktem oder geschriebenem Material weiterzubilden, dadurch Potential zu entfalten sowie Ziele zu erreichen und an der Gesellschaft teilzuhaben. Der Begriff Lesekompetenz beinhaltet somit viele unterschiedliche Ebenen und darf nicht als eindimensionales Konstrukt angesehen werden (Groeben & Hurrelmann, 2004; Gailberger & Holle, 2010; Dehaene, 2012; Rosebrock & Nix, 2015).

Die OECD (2016, S. 11) definiert den Begriff Lesekompetenz aus kognitionstheoretischer Sicht wie folgt:

„Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential and to participate in society.“

Diese Begriffsdimension beschränkt sich auf das sinnentnehmende Lesen von Texten sowie die Bewertung, Reflexion und Nutzung des Inhalts, um als produktives Mitglied an einer Wissensgesellschaft mitwirken zu können. PISA Studien der vergangenen 15 Jahre ergaben jedoch, dass in Österreich zwischen 19% und 28% (2015 waren es 23%) (OECD, 2016) der getesteten Schülerinnen und Schüler nur Kompetenzstufe<sup>1</sup> (eindeutig angegebene Informationen herausfinden, Hauptthema eines Textes erkennen, Informationen mit einfachem Alltagswissen verknüpfen) erreichen. Beinahe jedem vierten Schulkind in Österreich fehlt es demnach an allgemeinem Textverständnis und es wird im Erwachsenenalter mit entsprechenden Problemen konfrontiert sein. Aktuell stellt sich daher die Frage, wie die von der Gesellschaft geforderten Standards bezüglich der Lesekompetenz bei möglichst allen Kindern und Jugendlichen erreicht werden können.

Im Blickpunkt der Forschungsarbeit steht die diagnosegeleitete Lesebegleitung, auf die in den nächsten Kapiteln näher eingegangen wird. Auf dieser Basis sollen die Schülerinnen und Schüler durch persönliche und kompetente Unterstützung sowohl von Erwachsenen als auch innerhalb der Peergroup ein aktives Leseverhalten aufbauen und die daraus resultierende Lesekompetenz erwerben.

## 2. Theoretischer Rahmen

### Theorie der Lesedidaktik

Die Fähigkeit des Lesens stellt ein Bündel von vielfältigen Tätigkeiten mit hohem Anforderungspotenzial an Leserinnen und Leser dar. In der Wissenschaft wird der Aufbau und das komplexe Zusammenspiel meist mit Hilfe von verschiedenen kognitiven Kompetenzmodellen zu beschreiben versucht. Dabei wird davon ausgegangen, dass kognitive Einheiten, die für die Verarbeitung von Schrift und Buchstaben zuständig sind, miteinander interagieren und es zu Teilprozessen kommt, die dann zum Endzustand, das korrekte Erkennen von Wörtern und Sätzen sowie deren Aussprache führen.

Das „dual-route cascaded model“ nach Coltheart (2005, S.6–23), das „Mehrebenenmodell des Lesens“ nach Rosebrock & Nix (2015, S.17–26), als auch das „Kompetenzentwicklungsmodell“ nach Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera und Schmidt (2017, S.28–32) beinhalten die messbaren Dimensionen des Leseprozesses, in denen das Worterkennen eine zentrale Rolle einnimmt.

Zu Beginn wird beim Lesenlernen von hierarchieniedrigen Prozessen gesprochen, wobei ein Wort auf zwei verschiedenen Wegen erlesen werden kann. Ist das Wort der Leserin bzw. dem Leser unbekannt, ein Fremdwort oder sogar ein Pseudowort, erfolgt der indirekte (nicht lexikalische) Zugriff, wobei über die phonologische Rekodierung von links nach rechts Buchstabe für Buchstabe zusammengelautet wird. Um auf diesen Weg zugreifen zu können, muss die lesende Person die Phonem-Graphem-Korrespondenz, die im Deutschen relativ regelmäßig verläuft, beherrschen. Ist das Wort aber bereits bekannt und abgespeichert, kann es auf dem direkten (lexikalischen) Weg erlesen werden. Dabei greift die Leserin/der Leser auf ein mentales Lexikon zu, in dem das Wort sowie alle relevanten Informationen dazu, wie Schreibweise, Aussprache oder Bedeutung abgespeichert sind. Beim lexikalischen Lesen werden alle Buchstaben beinahe parallel verarbeitet, also auf einen Blick gelesen, was eine höhere Lesegeschwindigkeit mit sich bringt. Die lexikalische Route beeinflusst nicht nur das Lesetempo, sondern erleichtert auch das Lesen von unbekanntem Wörtern oder Pseudowörtern, wenn Buchstaben oder Buchstabenfolgen jenen von bereits gespeicherten Wörtern ähneln. Beide Wege stehen in ständiger Interaktion zueinander und können bei geübten Leserinnen und Lesern je nach Situation automatisch aufgerufen werden, was ein rasches und effizientes Worterkennen ermöglicht. Klicpera et al. (2017, S.34) nennt hierfür den Begriff parziell-lexikalisches Lesen.

Damit sinnverstehendes Lesen möglich ist, wird ein semantisches System aktiviert, welches die Wortbedeutung beinhaltet und eine Komponente des mentalen Lexikons ist. Am Beginn werden lokale Kohärenzen gebildet, die gedankliche Verknüpfung von Satzfolgen. Wenn Wort- und Satzidentifikation schon flüssig

funktionieren und mental nicht mehr so aufwändig sind, können komplexe globale Kohärenzen, wie die Erfassung des Gesamtinhaltes oder das Thema des Textes hergestellt werden. Hier ist schon von hierarchiehöheren Prozessen die Rede, die bewusste mentale Anstrengungen während des Lesens erfordern. Die einzelnen Prozesse, Wort-/Satzidentifikation, lokale und globale Kohärenzbildung bis hin zu einer metaperspektivischen Textauffassung geschehen aber nicht nacheinander, sondern im Leseprozess. Der Nutzen dieser Modelle liegt in der dadurch leichteren Analyse der Leseschwierigkeiten von Kindern sowie in einer möglichen Überwindung dieser Probleme.

Dennoch darf die Leserin/der Leser nicht nur auf ihre/seine kognitiven Tätigkeiten reduziert werden. Das „Mehrebenenmodell des Lesens“ geht auch auf die schwer operationalisierbaren Ebenen ein, die subjektive und soziale Aspekte beinhalten (Rosebrock & Nix, 2015, S. 20–25). Denn Lesen erfordert eine innere Beteiligung und ein affektives Engagement, das Gelesene mit dem Weltwissen zu verknüpfen und zu reflektieren. Diese Ebene des Lesens, die Subjektebene, ist für die methodische Vorgehensweise und das didaktische Verständnis des individuellen Leseerwerbs von zentraler Bedeutung, da hier ein lesebezogenes Selbstkonzept aufgebaut wird. Damit ist eine subjektive Haltung zum Lesen gemeint, die von Milieus, Vorbildern, positiven oder negativen Erfahrungen sowie von Rückmeldungen geprägt wird. Im Lesen steckt auch das Bedürfnis nach sozialer Teilhabe. Lesesozialisation beginnt in kommunikativen Situationen beim Erzählen oder Vorlesen, wo gemeinsam Sinnzusammenhänge, die für die eigene Lebenswelt relevant erscheinen, konstruiert werden. Auf dieser sozialen Ebene des Lesens, die Familie, Peers als auch die Schule miteinschließt, sollen Leseaktivitäten angestoßen und auch eingefordert sowie Unterstützung durch kompetente Anschlusskommunikationen an Texte erlangt werden.

Aufgrund des Facettenreichtums der Tätigkeiten, die für kompetentes Lesen gebraucht werden, ist es notwendig, auch die Lesepraxis in den Schulen entsprechend zu gestalten. Auf allen Stufen der Leseentwicklung, speziell aber am Leseanfang steht der Aufbau eines Sichtwortschatzes und das flüssige Entziffern von Wörtern und Sätzen, zum Beispiel in Form von Lautleseverfahren. In Trainingsprogrammen zur Erlangung erfolgreicher Lesestrategien wird versucht, die Sinnentnahme und das Textverständnis weiter auszubauen, da Lesen immer als sinnorientierter und wirkungsvoller Akt von Leserinnen und Lesern gesehen werden soll. Darüber hinaus ist es Aufgabe der Leseanimation, ein stabiles, selbstgesteuertes Leseverhalten aufzubauen und zum Lesen zu motivieren. Auch die literarische Bildung, der Zugang zur Kinderliteratur oder poetischen Texten zielt auf die subjektive Anschlussfähigkeit und Vertiefung des Textverstehens ab (Bertschi-Kaufmann & Graber, 2016, S. 13; Rosebrock, 2012, S. 10).

In bildungspolitischen Diskussionen wurde die Leseförderung bis vor wenigen Jahren pauschal als „Verlockung zur (Buch)-Lektüre“ (Rosebrock & Nix, 2015, S. 8)

verstanden, in der Annahme, Lesen lernt man nur, wenn man viel liest. Dank zahlreicher Bildungsstudien, die vor allem Defizite auf der Prozessebene ausgemacht haben, gibt es ernsthafte Gründe, diese Annahme anzuzweifeln. Vielmehr ist es notwendig, einen detailorientierten Blick auf die verschiedenen Teilbereiche von Lesen zu werfen, da nicht alle Leseförderverfahren für alle Leseschwierigkeiten eingesetzt werden können.

### Diagnoseinstrumente Salzburger Lesescreening 1-4 (SLS 1-4) und Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (SLRT II)

Da das nicht zufriedenstellende Abschneiden der Schülerleistungen bei TIMSS, PISA und IGLU unter anderem mit den mangelnden diagnostischen Fähigkeiten von Lehrpersonen in Verbindung gebracht wurde, begann vor 20 Jahren die verstärkte Forderung, diese Kompetenzen genauer unter die Lupe zu nehmen. Schabmann und Schmidt (2010) untersuchten in einer Studie die Genauigkeit und prognostische Gültigkeit von Lehrerbeurteilungen im Bereich Lesen und Rechtschreiben. Die Ergebnisse zeigten, dass die Lehrereinschätzungen vor allem im Erstleseunterricht unzureichend sind und beginnende Schwierigkeiten oftmals als kurzzeitig und temporär klassifiziert wurden. Obwohl die Einschätzungen im Laufe der Jahre exakter wurden, gab es am Ende der Grundschule beinahe ein Viertel der Schülerinnen und Schüler, die von ihren Lehrpersonen als „gute Leserinnen“ bzw. „gute Leser“ bezeichnet wurden, aber bei diagnostischen Verfahren und Tests unterdurchschnittliche Leistungen zeigten.

Die Unabdingbarkeit der Anwendung von Diagnostik durch Lehrpersonen begründet auch die Hatti-Studie (Hattie, Beywl, & Zierer, 2013). Dabei wurde der Frage nachgegangen, welche Bedingungen für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern am wirkungsvollsten wären. Die Ergebnisse der insgesamt 800 Metastudien, basierend auf dem theoretischen „Visible Learning“ (ibid.) zeigen, dass neben weiteren Bedingungen der größte lernwirksame Effekt beim Einsatz von Programmen zur Leseförderung mit Treatment-begleitender Diagnostik nachgewiesen werden kann. Auch Hesse und Latzko (2017, S. 16–17) teilen die Ansicht, dass eine sachgemäße und professionelle Diagnostik für den fortschreitenden Lernerfolg im Unterricht und für gezielte Förderung unverzichtbar ist. Tests bzw. Diagnoseinstrumente beinhalten Aufgaben, die erstellt wurden, um möglichst objektive und vergleichbare Messergebnisse bezüglich der Lesekompetenz der Kinder zu erlangen. Sie unterliegen einer Reihe von Testgütekriterien, die jeweils bestimmte Fähigkeiten genau und objektiv messen.

Es wurden zwei Diagnoseinstrumente angewendet, die eine individuellere Lesebegleitung ermöglichen und großflächige Vergleiche der Wirksamkeit der diagnosegeleiteten Förderung sichtbar machen. Das eine Instrument ist das Salzburger Lesescreening 1–4 (SLS 1–4) (Mayringer & Wimmer, 2003), welches ein schnelles

und ökonomisches Verfahren zur Erhebung automatisierter Teilkompetenzen des Lesens darstellt. Der zu lesende Text besteht aus 60 voneinander unabhängigen Sätzen, die entweder einen wahren oder unwahren Inhalt enthalten (z. B. „Erdbeeren sind blau“). Die Kinder haben die Aufgabe, innerhalb von drei Minuten möglichst viele Sätze leise zu lesen und deren Wahrheitsgehalt durch Ankreuzen (wahr oder falsch) zu bestimmen. Somit werden vor allem die Lesegeschwindigkeit und damit einhergehend Leseflüssigkeit sowie das Leseverständnis der Kinder gemessen. Das Diagnoseinstrument kann ab der 1. Schulstufe eingesetzt werden, findet aber zumeist ab der 3. Klasse Volksschule Verwendung, da in dieser Schulstufe das lautierende Lesen abgeschlossen sein sollte. Gewertet wird die Anzahl der richtig angekreuzten Sätze. Werden Werte im unteren Leistungsbereich von Kindern erreicht, sollte eine genaue Analyse, zum Beispiel mittels Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (SLRT II) (Moll & Landerl, 2010) durchgeführt werden, da das Screening-Tool als einziger Indikator zu pauschal misst. Leseverständnis zu beobachten und zu diagnostizieren erweist sich zudem als schwierig, da die kognitiven und sprachlichen Prozesse, die die Beantwortung einer Textverständnisfrage oder Aussage implizieren, ungenau einsehbar und vielschichtig sind. Dies sollte beim Einsatz dieser Prüfungsaufgaben in Schulklassen immer mitbedacht werden (Schneider & Lindauer, 2016b).

Als weiteres Instrument wurde die Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT II) (ibid.) verwendet, womit eine differenziertere Diagnose von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb ermöglicht und zugleich eine Hilfestellung bei der Erstellung von Förderplänen geboten wird. Es wurde das Testformat herangezogen, das für die Diagnose der Leseleistung konzipiert ist.

Der Lesetest umfasst hierbei eine Liste mit Wörtern sowie eine Liste mit Pseudowörtern, deren Schwierigkeitsgrad kontinuierlich zunimmt. Den Kindern stellt sich die Aufgabe, diese Listen der Testleiterin oder dem Testleiter laut vorzulesen und zwar so schnell wie möglich, dabei aber keine Lesefehler zu machen. Der Lesetest erfordert eine individuelle Vorgehensweise, was bedeutet, dass die Kinder einzeln laut vorlesen müssen. Ausgewertet wird, wie viele Wörter bzw. Pseudowörter innerhalb einer Minute korrekt gelesen werden können. Je weniger Lesefehler das vorlesende Kind dabei macht, umso besser fällt die Wertung aus. Der Durchführungszeitraum ist hier kurzgehalten, die Schülerin/der Schüler hat jeweils einen Zeitraum von einer Minute für jede der beiden Wort-Listen zur Verfügung. Vor der Testreihe erfolgt wie auch beim Salzburger Lesescreening 1–4 (SLS 1–4) bei jedem Kind eine kurze Proberunde mit einem Übungsblatt zur Vorbereitung der Testphase.

Der Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (SLRT II) misst zwei wesentliche Teilkomponenten des Wortlesens: die direkte und automatische Worterkennung und das synthetische, lautierende Lesen. Das Testformat wird ab der 2. Schulstufe eingesetzt (Moll & Landerl, 2010, S. 9–13).



Obwohl der Einsatz von Diagnoseinstrumenten viele Vorteile mit sich bringt, ist vor allem bei schwächeren Kindern eine durchgehende persönliche Leseunterstützung seitens der Eltern und der Lehrperson, deren Ansätze im nächsten Kapitel erläutert werden, notwendig bzw. wünschenswert (Garbe, 2010, S. 23).

### **Lesebegleitung als unterstützendes Element in der Leseförderung**

Kinder durchlaufen in ihrer Lesesozialisation bestimmte Phasen. In der ersten Phase, bereits vor Schuleintritt, machen sie ihre ersten literalen Erfahrungen, meist innerhalb der Familie durch das Vorlesen von Kinderbüchern. Mit Hilfe des Leselehrgangs in der 1. Schulstufe wird dann das Synthetisieren von Wörtern möglich und automatisiert sowie der Sichtwortschatz bzw. das mentale Lexikon erweitert und gefestigt. Etwa in der 3. Klasse ist in der Literatur von einer Viellesephase die Rede, wodurch die Automatisierung forciert werden soll und die Kinder nun Texte und Bücher lesen können sollten, die ihren kognitiven und intellektuellen Bedürfnissen entsprechen. In dieser Phase ist vor allem die Lesemotivation aufrechtzuhalten, die als Bestreben oder Absicht bezeichnet wird, eine Lektüre zu einer bestimmten Zeit oder in einer bestimmten Situation zu lesen (Artelt, McElvany, Christmann, Richter, Groeben, Köster, Schneider, Stanat, Ostermeier, Schiefele, Valtin, & Ring, 2005, S. 19). In der Literatur wird dazu zwischen intrinsischer Lesemotivation (Interesse am Thema oder Lesen wird an sich als positive Tätigkeit erlebt) und extrinsischer Lesemotivation (Streben nach guten Noten oder positiven Konsequenzen) unterschieden, wobei das intrinsisch motivierte Lesen als Motor für gelungene Lesesozialisation gesehen wird (Artelt et al., 2005; Philipp, 2016, S. 89).

Nur durch beinahe lebenslang ablaufende, soziale Interaktionen der drei wichtigsten Lesesozialisationsinstanzen, Familie, Schule und Peergroup, kann das Engagement und die Motivation von Schülerinnen und Schülern bestehen bleiben, zwischen dem mühsamen Entziffern auf Wortebene und dem globalen Textverstehen hin und her zu switchen (Rosebrock, 2012, S. 2; Philipp, 2016, S. 89).

Dies gelingt aber nicht allen Kindern. Leseschwache Schülerinnen und Schüler zeigen hier bald Defizite, meist schon in den basalen, elementaren Teilleistungen. Rosebrock (ibid.) ist der Ansicht, dass diese Mängel durch diagnostische Förderverfahren behoben werden könnten. Denn dadurch wird sichtbar, auf welcher Prozessebene sich die Kinder befinden und welche Leseverfahren nun am besten einzusetzen sind.

Wichtig ist hier auch die Erkenntnis, dass nicht nur variantenreiche Lesespiele oder eine spannende Lektüre für die Lesemotivation des Kindes verantwortlich sind, vielmehr zählt auch die uneingeschränkte Aufmerksamkeit einer Betreuungsperson beim Lesen. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, Lese-Partnerschaften einzugehen, wie etwa Vorlesepatinnen bzw. -paten, Lesescouts oder Lesementorinnen bzw. -mentoren, die dann auf unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Um beispiels-

weise Lesetechniken wie die Automatisierung der Wort- und Satzerkennung zu vermitteln und somit den Sichtwortschatz aufzubauen, ist lautes Lesen mit einer Lesebegleitung unumgänglich. Dieses Vorgehen nennt sich Lesementoring, wobei erfahrene Leserinnen und Leser neben der Freude und Begeisterung beim Lesen auch ihre Lesekenntnisse an jüngere Schülerinnen und Schüler weitergeben. Ob diese Begleitung nun ein Elternteil, eine liebevolle Oma, eine geschulte Lehrperson oder aber auch ein besser lesendes Kind aus einer höheren Schulstufe übernimmt, ist zweitrangig. Durch diese Art des Trainings, vor allem mit einem anschließenden Gespräch über das gemeinsam Gelesene wird sichergestellt, dass das Kind nicht schon nach zwei Sätzen den Mut verliert oder es nur einzelne Wörter ohne Sinnzusammenhang aneinanderreihet (Rosebrock, 2012; Artelt et al., 2005).

Hier stellt sich allerdings ein grundlegendes Problem, nicht nur des Lesens, sondern auch aus anderen Förderbereichen in den Weg. Effektive Förderung erfordert meist Einzelbetreuung oder zumindest Kleingruppenbetreuung, was aus finanziellen bzw. ressourcentechnischen Gründen oftmals nicht umsetzbar ist. Vor allem schwächere Leserinnen und Leser benötigen spezielle, vorstrukturierte Vorbereitung auf die komplexe Aufgabe, konstante Zuwendung sowie Ermutigung und konstruktive Rückmeldung, damit sich ein positives Selbstkonzept (self-efficacy) aufbauen kann. Dieses Selbstkonzept wiederum resultiert darin, dass viel und gerne gelesen wird, wodurch auch die Lesekompetenz steigt (Garbe, 2010, S. 12–13; Klicpera, Schabmann, & Gasteiger-Klicpera, 2007, S. 268–272). Wer viele passende Leseangebote bekommt und nützen darf, wird besser lesen, und wer besser liest, wird demnach auch lieber und somit häufiger lesen (Tesar & Walter, 2016, S. 74).

### 3. Das Projekt Lesefreu(n)de - Profis helfen dir lesen

#### Projektbeschreibung

Eine umfassende Lesekompetenz im Erwachsenenalter beeinflusst unser gesellschaftspolitisches Verstehen und Handeln. Es liegt daher in der Verantwortung von Lehrerinnen und Lehrern, diese Kulturtechnik an die Kinder so weiterzugeben, damit sie an der Gemeinschaft der Lesenden in der Schule sowie im täglichen Leben teilnehmen und auch zu ihrem eigenen Vergnügen lesen können (Wallner-Paschon & Widauer, 2017, S. 7). Dabei sollten Lehrpersonen systematisch vorgehen und lesediagnostische Instrumente einsetzen, um gezielte Fördermaßnahmen ergreifen zu können (Gold, Nix, Rieckmann, & Rosebrock, 2011, S. 10).

Die Evaluierung basiert auf einer Interventionsgruppenstudie, die einem experimentalpsychologischen Vortest-Nachtest-Design zugrunde liegt (Moll & Landerl, 2010, S. 25).

Bei Gruppenstudien werden die Probanden meist vorher einer Messung mittels standardisierter Diagnoseinstrumente unterzogen und anschließend in Kon-

trollgruppen (erhalten keine Intervention) und Interventionsgruppen (erhalten eine Intervention) geteilt. Im Anschluss an die Intervention erfolgt eine weitere Messung aller Probanden. Bei der Evaluierung der Ergebnisse kommt es nun zu einer Gegenüberstellung der Werte der Interventionsgruppe und der Kontrollgruppe. Die Varianz der Ergebnisse zwischen den Gruppen (intersubjektiver Vergleich), aber auch innerhalb der Gruppen (intrasubjektiver Vergleich) geben Aufschlüsse über die Auswirkung der Intervention (Kern, 1997).

Das Ziel des Versuchsplans besteht darin, die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit einer Intervention zu messen bzw. ob die Frequenz des operationalisierten Verhaltens wieder zum ursprünglichen Niveau zurückgeht.

### Projektplanung

2011 startete die Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz gemeinsam mit der Wirtschaftskammer OÖ das Projekt „Lesefreu(n)de – Profis helfen dir lesen“ zur individuellen Leseförderung von Volksschulkindern. Ziel des Projektes ist es, die Lesekompetenz durch diagnosegeleitete Leseförderung zu steigern und mittels individueller Betreuung und Förderung durch Lesementorinnen und Lesementoren, positive Leseerfahrungen zu ermöglichen. Dadurch soll Freude am Lesen aktiv erlebbar gemacht werden. Laut Lesesozialisationsforschung vollzieht sich der Erwerb literaler Kompetenzen von Anfang an auf einer sozialen Ebene und ist ein zentraler Motor für die Weiterentwicklung dieser (Rosebrock, 2012, S. 6). Neben einem qualitativ hochwertigen Leseunterricht profitieren die Kinder auch von zusätzlichen, individualisierten Fördermaßnahmen. Leseschwache Kinder sind verstärkt auf angeleitete Lesesituationen angewiesen, sie brauchen Anregung zum Lesen, aber auch Begleitung beim Lesen (Landerl & Moser, 2006).

### Vorbereitung und Schulung der Lesementorinnen und Lesementoren

Das Projekt kann in allen Semestern durchgeführt werden. Vorbereitung und Schulung der teilnehmenden Studierenden beginnen mit den wissenschaftlichen und didaktischen Grundlagen zum Thema Leseförderung. Anregungen für Fördermöglichkeiten, diverse Förderprogramme und Lesematerialien werden im Rahmen von begleitenden Lehrveranstaltungen angeboten und erarbeitet.

### Schulpraktische Umsetzung

Der schulpraktische Teil des Projekts findet im Rahmen von Leseförderstunden in Kleingruppen statt, um so Schülerinnen und Schülern gemäß ihrer Leseleistung individuelle Betreuung und Förderung beim Lesen zukommen zu lassen. Der Praxistransfer vollzieht sich dabei in drei Schritten.

**Schritt 1.** Je nach Schulstufe wird von den Studierenden ein Lesediagnoseverfahren (SLS 1–4 oder SL(R)T II) an der jeweiligen Projektschule durchgeführt. Die

Auswertungen des gewählten Diagnoseverfahrens werden von den Studierenden unter möglicher Einbeziehung der Praxislehrerin/des Praxislehrers in Eigenverantwortung durchgeführt. Danach werden jene Schülerinnen und Schüler für die Leseförderung ausgewählt, die beim vorher stattgefundenen Screening oder Test niedrigere Werte erreicht haben.

**Schritt 2.** Anschließend an Schritt 1 werden die zusätzlichen Leseförderstunden im Rahmen der Schulpraxis durchgeführt. Dabei wird auf ein Ausmaß von zehn bis zwölf Unterrichtseinheiten geachtet. Die Studierenden sind bei Planung und Gestaltung der Leseförderstunden frei, der Ablauf jeder Förderung wird protokolliert. Besprechungen und Reflexionen mit den jeweiligen Lehrpersonen der Projektklasse zum Förderprogramm sowie zu Gestaltung und Durchführung der Leseförderstunden sind erwünscht.

**Schritt 3.** Nach Absolvierung aller Leseförderstunden erfolgt gegen Ende des Projektzeitraumes erneut eine Lesetestung der Schülerinnen und Schüler, wieder mit dem Diagnosetool, das bereits zu Beginn der Projektphase eingesetzt wurde. Durch die Generierung von quantitativen Daten vor und nach der Förderung können Rückschlüsse auf die Leseförderung gezogen werden.

#### 4. Forschungsinteresse

Da das sprachliche Konstrukt „Lesekompetenz“ viele beobachtbare Verhaltensweisen beinhaltet und somit das Risiko für eine ungenaue und unsachgemäße Datenerhebung steigt, müssen beobachtbare und messbare Fertigkeiten von Beginn an festgelegt werden.

Folgende Parameter auf der Prozessebene des Lesens werden für die Operationalisierung von Lesekompetenz definiert:

1. Die Anzahl der richtig gelesenen Pseudowörter pro Minute (phonologisches Rekodieren)
2. Die Anzahl der richtig gelesenen Wörter pro Minute (Wortidentifikation – Wortüberlegenheitseffekt)
3. Die Gesamtzahl der gelesenen und verstandenen Sätze in 3 Minuten (Lesetempo/Satzidentifikation)

Diese Art der Operationalisierung beruht auf dem Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock & Nix (2015, S. 15–26), welches im Kern auf dem Modell von Groeben und Hurrelmann (2004a) basiert. Hier wird davon ausgegangen, dass zuerst kognitive Prozesse wie das phonologische Rekodieren von Wörtern sowie die Wort- und Satzidentifikation soweit automatisiert sein müssen, um ausreichend mentale Ressourcen für das globale Verständnis des Gelesenen zur Verfügung zu haben (Rosebrock & Nix, 2015, S. 17–18; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2017, S. 158).

Folgende Hypothesen wurden aufgestellt:

- H1: Wenn diagnosebasierende Leseförderung auf der Prozessebene der Satzidentifikation von Studierenden über einen bestimmten Zeitraum betrieben wird, werden sich das Lesetempo und die Sinnentnahme steigern.
- H2: Wenn diagnosebasierende Leseförderung auf der Prozessebene des synthetisch lautierenden Lesens von Studierenden über einen bestimmten Zeitraum betrieben wird, werden sich die Anzahl der richtig und flüssig gelesenen Wörter erhöhen und gleichzeitig die Zahl der Lesefehler verringern.

Ausgehend von der Annahme, dass diagnosebasierende Interventionen von Studierenden zu einer Steigerung der Wortlesefähigkeit und des Lesetempos sowie zum Ausbau des Textverständnisses führen, wurde der Frage nachgegangen, ob und in welchem Ausmaß eine Steigerung der Leseleistung innerhalb der Forschungsarbeit messbar ist. Weiters standen nicht nur die Erhebung und die Erweiterung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern im Alter von acht bis zehn Jahren im Fokus, sondern auch das Streben nach innovativen Wegen und Angeboten für die neue Primarstufen-Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule in den Bereichen Lesedidaktik und Forschung in Verbindung mit den schulpraktischen Studien.

#### 4. Stichprobe und Methode

Innerhalb von sechs Projektjahren (2011–2017) konnte die Stichprobengröße auf rund 700 Volksschulkinder im Alter zwischen acht und zehn Jahren (2.–4. Schulstufe) erweitert werden. Alle Schülerinnen und Schüler der zur Verfügung stehenden Klassen, auch Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, wurden in die Studie miteinbezogen. Nicht nur die Anzahl der am Projekt teilnehmenden Studierenden sowie der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wuchs, auch die Diagnoseverfahren wurden differenzierter eingesetzt, um den Altersstufen und den Entwicklungsschritten der Kinder gerechter zu werden. Seit 2013 lag der Fokus auf zwei Lesebereichen, der Lesetechnik sowie dem sinnerfassenden Lesen. Hinzu kam auch eine Veränderung bezüglich des Forschungsparadigmas, denn 2014 wurde das Projekt auf eine Gruppenstudie ausgeweitet, die einem Vortest-Nachtest Design zugrunde liegt. In den darauffolgenden Jahren bis 2017 kam noch eine Langzeitgruppe hinzu, bei der Studierende freiwillig, auch nach Beendigung des üblichen Projektzeitraumes von zehn bis zwölf Fördereinheiten, ihrer Lesegruppe weiterhin Leseförderstunden anboten bzw. den Evaluierungszeitraum verlängerten. Zusätzlich wurde eine Überprüfung zur Nachhaltigkeit des Projekts durchgeführt. Eine Übersicht der Projektentwicklung und -erweiterung ist in Tabelle 1 ersichtlich.

TAB. 1. Daten der Projektentwicklung von 2011–2017

	2011/12	2013	2014	2015	2016/17
Studierende	10	28	29	31	31
Schulen	6	14	16	14	16
Kinder	47	115	163	180	172
Diagnostetest	SLRT Lesetechnik	SLRT + Lernprofi Lesetechnik + Sinnerfassendes Lesen	SLRT + SLS Lesetechnik + Sinnerfassendes Lesen	SLRT + SLS Lesetechnik + Sinnerfassendes Lesen	SLRT + SLS Lesetechnik + Sinnerfassendes Lesen
Gruppenart	Förder- gruppe	Förder- gruppe	Förder- und Kontrollgruppe	Förder-, Kontroll- und Langzeitgruppe	Förder-, Kontroll- und Langzeitgruppe
Nachhaltigkeit					Nachhaltig- keitsfaktor

Ab dem Jahr 2014 basiert die Evaluation auf einer Gruppenstudie, die einem A–B–E Design zugrunde liegt. Auf die Grundratenphase (A-Phase) folgt die Interventionsphase (B-Phase). Durch die zuvor erhobenen Daten der A-Phase können Rückschlüsse auf die Effektivität der Intervention gezogen werden. Die E-Phase wird als Extensionsphase bezeichnet, in der das beobachtbare Verhalten noch einmal einer Messung unterzogen wird und somit exaktere Rückschlüsse auf das Ursache-Wirkungsprinzip möglich sind. Mithilfe des Salzburger Lesetests II (SLRT II) oder des Salzburger Lesescreenings 1–4 (SLS 1–4) wird zuerst eine Ist-Stand Erhebung (A-Phase) aller Kinder einer Projektklasse durchgeführt, um die momentane Leseleistung jedes einzelnen Kindes zu erheben. Anhand der daraus resultierenden Daten erfolgt dann die Interventionsphase (B-Phase) für jene Kinder, deren Förderbedarf am größten ist. Die Kinder mit Förderbedarf bilden sozusagen die Experimentalgruppe (Leseförderkinder), währenddessen die restlichen Kinder der Klasse als Kontrollgruppe fungieren, was bedeutet, dass diese Kinder zum regulären schulischen Leseunterricht keine zusätzlichen Leseförderstunden erhalten. So sollen ein Vergleich der Leistungssteigerung und genauere Rückschlüsse auf die Intervention/Leseförderung ermöglicht werden. Im Anschluss daran findet die Extensionsphase (E-Phase) statt. Dabei werden die Leseleistungen aller Kinder ein weiteres Mal getestet und zwar mit der jeweiligen Parallelform des Lesediagnoseinstruments, das bereits bei der Starttestung verwendet wurde.

Die gewonnenen Daten des Salzburger Lesescreenings 1–4 (SLS 1–4) setzen sich aus der Summe der richtig angekreuzten Sätze (wahr oder falsch) der ersten sowie der zweiten Testreihe in der vorgegebenen Zeit zusammen (Mayringer & Wimmer, 2003). Beim Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (SLRT II) wird die Anzahl der korrekt gelesenen Wörter bzw. Pseudowörter jeweils innerhalb einer Minute gezählt. Die Anzahl der richtigen Items setzt sich aus der Anzahl der gesamt gelesenen Items minus der Anzahl der falsch gelesenen Items (Fehler) minus der Anzahl der

ausgelassenen Items (Auslassungen) zusammen. Als Lesefehler gelten jene Wörter, welche nicht von der Testperson selbst korrigiert werden. Die Verwechslung von „harten“ und „weichen“ Konsonanten werden dabei nicht als Fehler gewertet. Auch bei Pseudowörtern gilt es nicht als Lesefehler, wenn phonologisch ähnlich klingende Vokale (o/u; e/i) verwechselt werden oder es zu einer Vertauschung von lang oder kurz klingenden Vokalen kommt (Moll & Landerl, 2010).

Alle gewonnenen Daten wurden mithilfe des Programms Microsoft Excel am Ende jedes Projektjahres zusammengefügt und in einem gemeinsamen Säulendiagramm graphisch dargestellt. Einige Forschungsergebnisse werden im nächsten Kapitel aufgezeigt.

## 5. Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt sollen ausgewählte Forschungsergebnisse exemplarisch dargestellt werden. Da aufgrund fehlender Datensätze von Kontrollgruppen in den Jahren 2011/12/13/14 keine quantitativ vergleichbaren Diagramme vorhanden sind sowie die Gewährleistung bezüglich Aktualität der Daten als notwendig erachtet wird, werden nur Datensätze der letzten drei Projektjahre für den Artikel herangezogen.

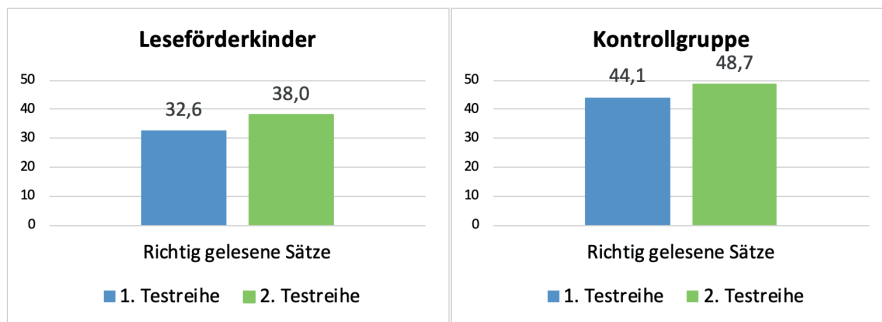
Ziel ist es, die unterschiedlichen Forschungsdesigns darzustellen und die daraus gewonnenen Daten ersichtlich zu machen. An dieser Stelle wird explizit betont, dass es sich hierbei um kein individuell und spezifisch angepasstes Fördertraining für basale Lesefertigkeiten handelt, sondern als Angebot bzw. Hinführung für Studierende zum diagnosegeleiteten und wissenschaftlichen Arbeiten im Bereich der Leseförderung verstanden werden soll.

### Ergebnisse 2015

#### Ergebnisse der Testung mit dem Salzburger Lesescreening 1-4

An der Testung nahmen 118 Kinder mit Leseförderung teil, 194 Kinder waren in der Kontrollgruppe. Die blauen Balken in Abbildung 1 zeigen die Leseleistung (Durchschnittswert der richtig gelesenen Sätze) der Kinder vor Beginn der Fördereinheiten (1. Testung). Anhand der visuellen Datenanalyse kann festgestellt werden, dass die Grundrate bei den Leseförderkindern um mehr als 10% geringer ist als bei den Kontrollkindern. Die Leseförderkinder weisen ein geringeres Lesetempo sowie ein geringeres Satzverständnis auf. Nach der Intervention erfolgte das Follow-Up (2. Testung), wobei sich beide Gruppen steigern konnten. Die Lesefördergruppe war nach der Intervention in der Lage um 5,4 Sätze innerhalb von drei Minuten mehr lesen zu können, bei der Kontrollgruppe waren es 4,6 richtig gelesene Sätze mehr.

ABB. 1. Ergebnisse Salzburger Lesescreening 1–4, 2015

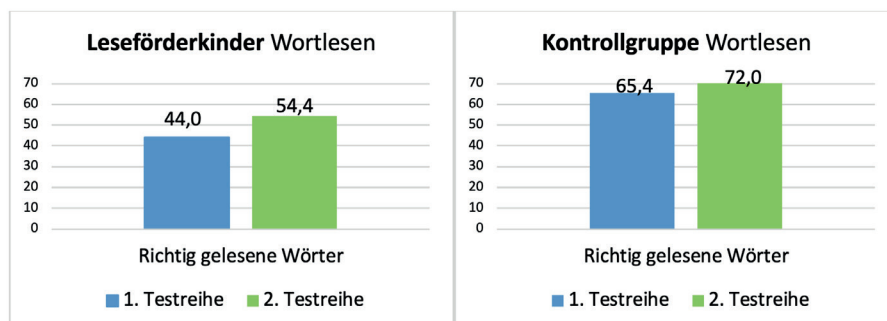


### Ergebnisse der Testung mit dem Salzburger Lese- u. Rechtschreibtest II (Wortlesen)

An der Testung nahmen 62 Kinder mit Leseförderung teil, 103 Kinder waren in der Kontrollgruppe. Bei diesem Forschungsdesign werden zwei wesentliche Teilkomponenten des Wortlesens, die direkte und automatische Worterkennung (Wortlesen) und damit verbunden auch das Lesetempo und das synthetische, lautierende Lesen (Pseudowortlesen) genauer analysiert.

In Abbildung 2 geben die blauen Balken die richtig gelesenen Wörter an (1. Testung). Das Diagramm zeigt auch hier, dass die Leseförderkinder deutliche Schwierigkeiten bei der direkten Worterkennung aufweisen, was auf einen geringen Sichtwortschatz schließen lässt. Beim Follow-Up (2. Testung) kam es bei beiden Gruppen zu einer Steigerung, jedoch konnte bei den Leseförderkindern die Anzahl der richtig gelesenen Wörter deutlich gesteigert werden. Der Zuwachs der richtig gelesenen Wörter liegt in der Fördergruppe bei einem Wert von 10,4, die Kontrollgruppe konnte um 6,6 Wörter mehr korrekt lesen.

ABB. 2. Ergebnisse Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (Wortlesen) 2015



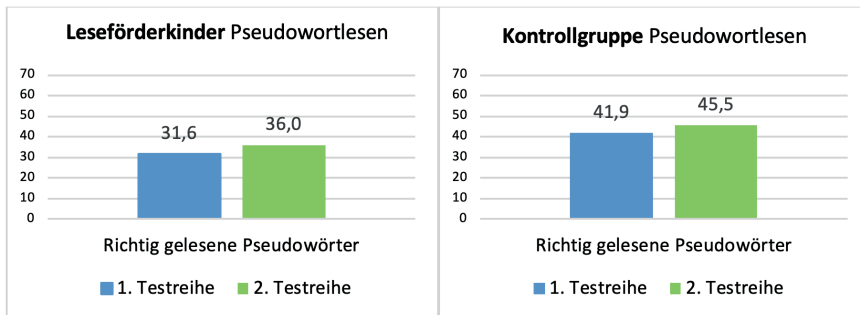
### Ergebnisse der Testung mit dem Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (Pseudowortlesen)

An der Testung nahmen (wie beim Wortlesen) 62 Kinder mit Leseförderung teil, 103 Kinder waren in der Kontrollgruppe. Auch beim Pseudowortlesen in Abbil-



dung<sup>3</sup> liegen die Leseförderkinder in ihren Leseleistungen zurück. Im Schnitt lasen die Leseförderkinder bei der 1. Testung pro Minute um 10 Pseudowörter weniger, da ihnen das phonologische Rekodieren Schwierigkeiten bereitet. Nach der Intervention (2. Testung) konnte in der Lesefördergruppe eine Steigerung von durchschnittlich 31,6 auf 36,0 richtig gelesene Pseudowörter erzielt werden, eine Steigerung von 4,4 Wörtern. Die Förderkinder fielen somit in ihren Leistungen nicht weiter zurück. Die Kontrollgruppe steigerte sich um 3,6 Wörter.

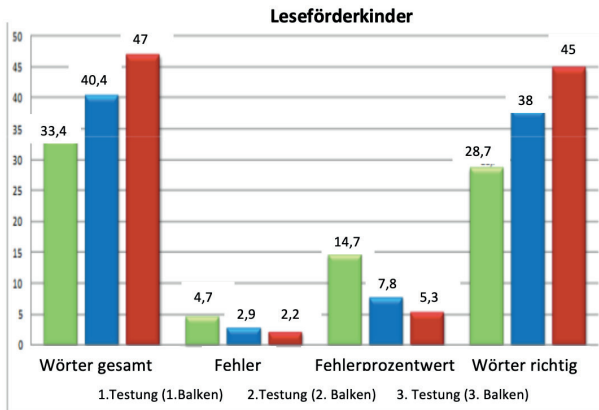
**ABB. 3.** Ergebnisse Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (Pseudowortlesen) 2015



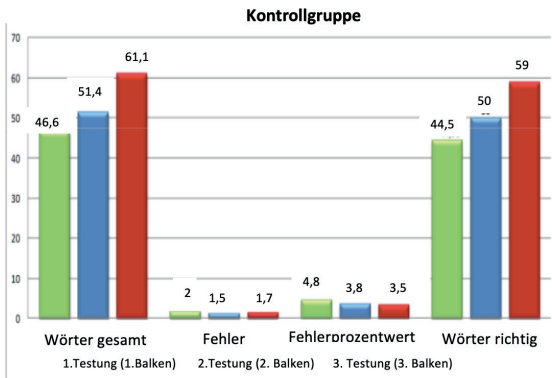
### Ergebnisse der Langzeitstudie mit durchgehender Leseförderung 2015/16

Im Projektjahr 2015 erfolgte eine Neuerung, die darin bestand, den Evaluierungszeitraum zu verlängern. Eine Schule erklärte sich bereit, das Projekt über ein gesamtes Schuljahr (Februar 2015 bis Februar 2016) in den Unterricht zu integrieren. Das bedeutet, dass die teilnehmenden Kinder die Leseförderung über einen doppelt so langen Zeitraum als bisher erhielten. Die Steigerungen der Leseleistungen im Wortlesen sind in Abbildung 4 und Abbildung 5 grafisch dargestellt. Dabei geht hervor, dass bei den Leseförderkindern in der Kategorie Worterkennung eine Steigerung von 28,7 auf 45 richtig gelesene Wörter pro Minute erreicht werden konnte. Gleichzeitig wurde auch der Fehlerprozentwert von 14,7 zu Beginn der Leseförderung auf 5,34 am Ende des Förderzeitraumes reduziert, was auf eine steigende Lesesicherheit und Selbstkorrektur zurückzuführen ist. Die Kontrollgruppe zeigt hier von Anfang an eine höhere Grundrate von 44,56 Wörter pro Minute, die Gruppe steigerte sich auf 59 richtig gelesene Wörter. Beim Vergleich der beiden Gruppen zeigt die Lesefördergruppe bei der Anzahl der richtig gelesenen Wörter eine Steigerung um 16,3 Wörter, bei der Kontrollgruppe sind es 14,4 Wörter. Auch der Fehlerprozentwert verringerte sich bei den Leseförderkindern mit 9,33 deutlicher als in der Kontrollgruppe mit einem Wert von 1,25. Dabei muss festgehalten werden, dass die Kinder der Kontrollgruppe von Anfang an weniger Fehlerwörter lasen als die Leseförderkinder.

**ABB. 4.** Ergebnisse zur Langzeitstudie (durchgehende Leseförderung) mit dem Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (Wortlesen) 2015



**ABB. 5.** Ergebnisse zur Langzeitstudie (durchgehende Leseförderung) mit dem Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (Wortlesen) 2015/16

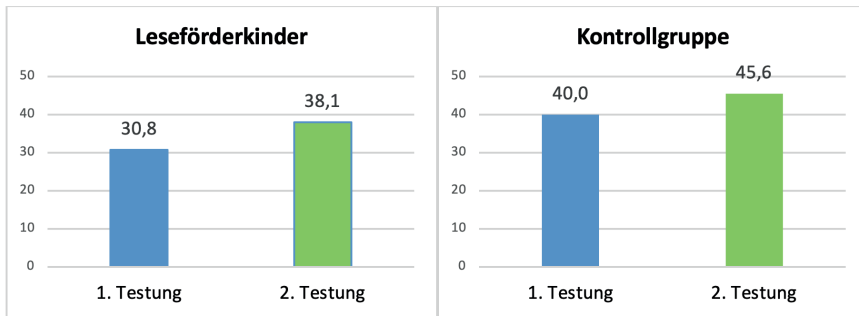


## Ergebnisse 2016

### Ergebnisse der Testung mit dem Salzburger Lesescreening 1–4

An der Testung nahmen 129 Kinder mit Leseförderung teil, in der Kontrollgruppe waren 195 Kinder. Wie in Abbildung 6 dargestellt wird, zeigen die blauen Balken das Lesetempo und die Satzidentifikation (Durchschnittswert der richtig gelesenen Sätze) der Kinder vor der Trainingsphase (1. Testung). Nach der Intervention erfolgte das Follow-Up (2. Testung), wobei die Kontrollkinder in ihrer Leseleistung schon zu Beginn mit 40 richtig gelesenen Sätzen über den Endwerten der Leseförderkinder mit 38 Sätzen liegen, jedoch bei den Leseförderkindern eine größere Leistungssteigerung von durchschnittlich 30,8 auf 38 richtig gelesene Sätze im Vergleich zu den Kontrollkindern von 40 auf 40,6 richtig gelesene Sätze erkennbar ist.

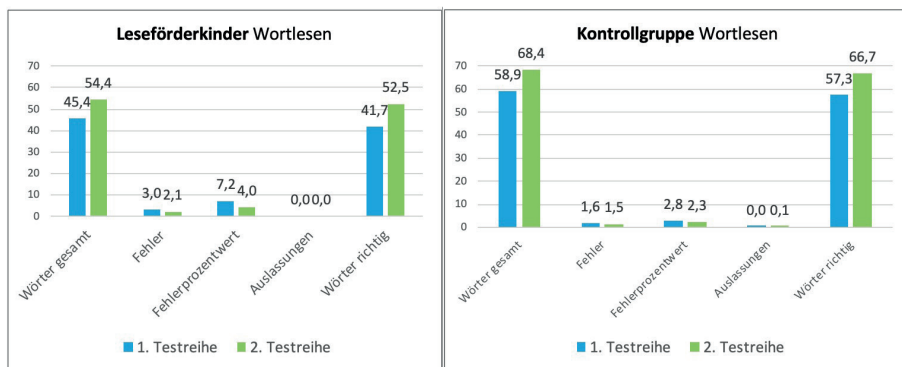
ABB. 6. Ergebnisse Salzburger Lesescreening 1–4, 2016



### Ergebnisse der Testung mit dem Salzburger Lese- u. Rechtschreibtest II (Wortlesen)

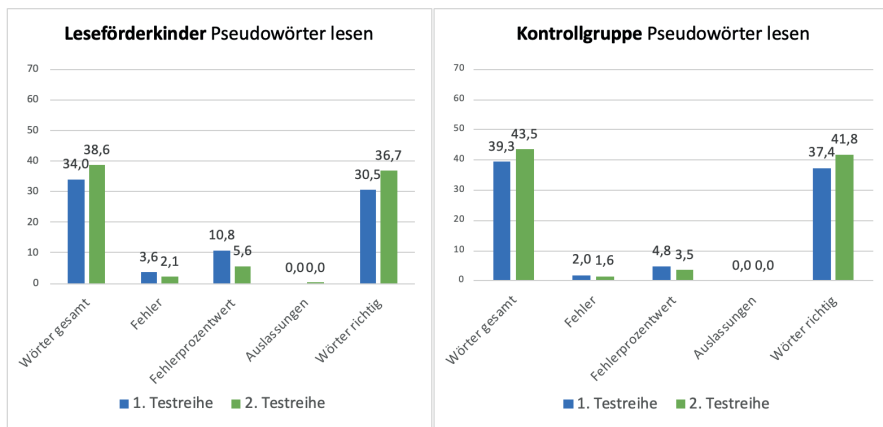
An der Testung nahmen 43 Kinder mit Leseförderung teil, in der Kontrollgruppe waren 78 Kinder. Im Projektjahr 2016 wurde die Datenauswertung differenzierter vorgenommen. Abbildung 7 zeigt mit den blauen Balken die Leseleistung beim Wortlesen (Lesegeschwindigkeit, Fehler-/Fehlerprozentwert, Auslassungen und Leserichtigkeit) vor der Interventionsphase (1. Testung). Das Diagramm bestätigt auch hier, dass die Leseförderkinder Schwierigkeiten bei der automatischen Worterkennung haben. Die Probleme zeigen sich bei den gesamt gelesenen Wörtern als auch bei den richtig gelesenen Wörtern, zudem werden häufiger Fehler beim Lesen gemacht. Beim Follow-Up (2. Testung) kam es bei beiden Gruppen zu einer Steigerung des Sichtwortschatzes. Jedoch konnte bei den Leseförderkindern der Fehlerprozentwert deutlich reduziert (Reduktion um 3,2 im Vergleich zur Kontrollgruppe mit einer Reduktion von 0,5) sowie die Anzahl der richtig gelesenen Wörter von 41,7 pro Minute auf 52,5 Wörter gesteigert werden. Durch die Förderung schafften es die Leseförderkinder, nicht weiter in ihrer Lesekompetenz zurückzufallen, sondern ihren Rückstand auf die Kontrollgruppe zum Teil zu reduzieren.

ABB. 7. Ergebnisse Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (Wortlesen) 2016



Auch beim Pseudowortlesen liegen die Leseförderkinder in ihrer Leseleistung zurück, dennoch ist in dieser Gruppe wie bei der Wortlese-Testung eine Reduzierung des Fehlerprozentwertes ersichtlich. Der Wert der Lesegruppe verringerte sich von 10,8 auf 5,6. Die Kontrollgruppe verbesserte sich mit Werten von 4,8 auf 3,5. Die Fehlerprozentwerte reduzierten sich bei der Lesefördergruppe um 5,2 und in der Vergleichsgruppe um 1,3. Bei den richtig gelesenen Wörtern zeigen die Leseförderkinder eine Verbesserung von 30,5 auf 36,7 Wörter pro Minute, die Kontrollgruppe steigerte sich von 37,4 auf 41,8 Wörter. Folglich kann bestätigt werden, dass das Training basaler Lesefertigkeiten zielführend war. An der Testung nahmen (wie beim Wortlesen) 43 Kinder mit Leseförderung teil, in der Kontrollgruppe waren 78 Kinder.

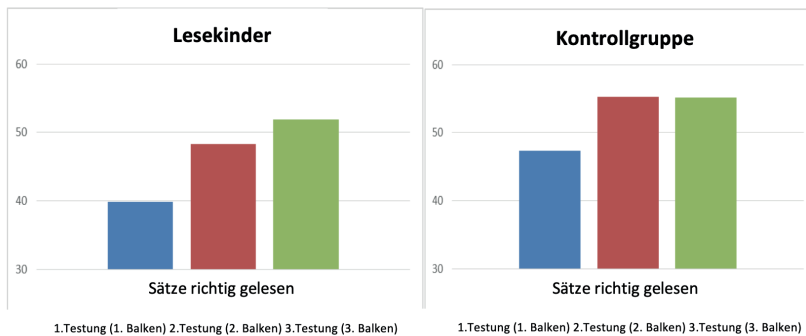
**ABB. 8.** Ergebnisse Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (Pseudowortlesen) 2016



### Ergebnisse der Langzeitstudie 2015/16 mit einer Förderpause von sechs Monaten

Um einen möglichen Langzeiteffekt des Projekts quantitativ zu erforschen, wurde an einer Schule der Evaluierungszeitraum verlängert. Nach dem Projektzeitraum der zehn bis zwölf Lesefördereinheiten, also nach Projektende im Juni 2015 und einer anschließenden Förderpause von sechs Monaten ohne Fördereinheiten, wurde im Jänner 2016 eine 3. Testung durchgeführt. Die Ergebnisse, die mit dem Salzburger Lesescreening 1–4 ermittelt wurden, sind in Abbildung 9 dargestellt. Erwähnenswert ist hier die Tatsache, dass sich die Leseleistungen der Leseförderkinder trotz Interventionspause weiter verbessert haben, hingegen die Leseleistung der Kontrollgruppe insgesamt stagnierte. Folglich konnte mit dem Projekt bei der Lesegruppe dieser Schule erstmals ein positiver Effekt zur Nachhaltigkeit gezeigt und anhaltende Lesefreude vermittelt werden. An der Testung nahmen insgesamt 2 Projektklassen teil, dabei waren 12 Kinder mit Leseförderung und 32 Kinder in der Kontrollgruppe.

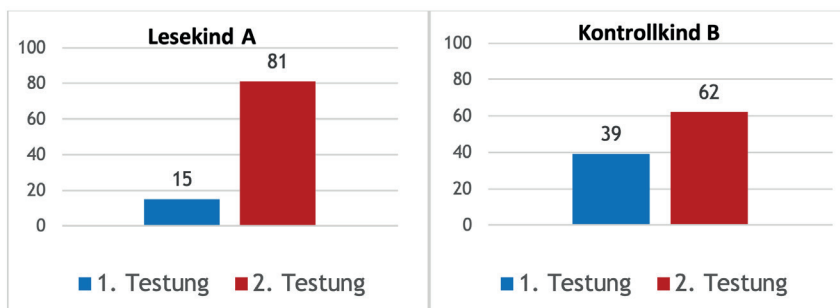
**ABB. 9.** Ergebnisse zur Langzeitstudie (sechs Monate Förderpause) mit dem Salzburger Lesescreening 1–4, 2015/16



### Ergebnisse aus Einzeltestungen mit dem Salzburger Lesescreening 2016

Um einen individuelleren Einblick in die Ergebnisse zu gewähren, werden in Abbildung 10 die Ergebnisse von zwei Kindern aus den Testungen mit dem Salzburger Lesescreening 1–4 exemplarisch dargestellt. Daraus wird ersichtlich, dass beide Kinder (Lesekind A, Kontrollkind B) individuelle Fortschritte im Lesetempo und in der Satzidentifikation erfahren haben, Lesekind A aber durch das Training einen besonderen Zuwachs erzielen konnte. Die Anzahl der gelesenen sowie richtig verstandenen Sätze beträgt bei Kind A 66 Sätze, Kind B weist hier einen Zuwachswert von 23 auf.

**ABB. 10.** Ergebnisse der Einzeltestung mit dem Salzburger Lesescreening 1–4 (Vergleich Kind A – Kind B) 2016



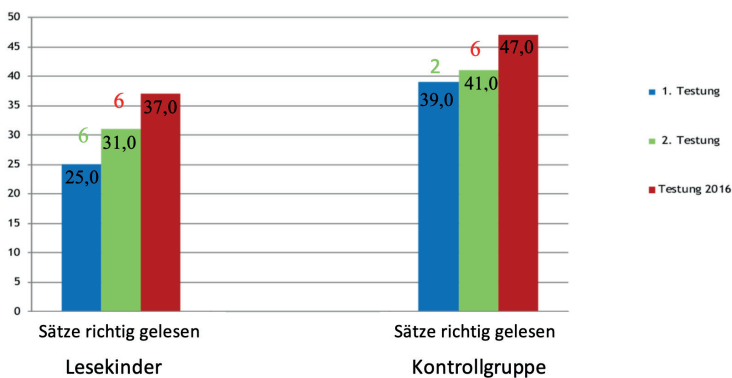
### Ergebnisse 2017

#### Erweiterung des Evaluierungszeitraumes mit einer Förderpause von mehr als einem ganzen Schuljahr zur Überprüfung der Nachhaltigkeit

Zur Erhebung der Nachhaltigkeit des Projekts werden in Abbildung 11 die Testergebnisse einer Projektklasse mit insgesamt 19 Kindern dargestellt, in der 15 Monate nach Beendigung der Leseförderstunden eine 3. Testung mittels Salzburger Lesescreening 1–4 erfolgte. Das Leseprojekt wurde im Sommersemester der

2. Schulstufe im Februar 2016 mit insgesamt zwölf Leseförderstunden gestartet. Die Lesegruppe bestand aus acht Kindern, die Kontrollgruppe aus elf Kindern. Nach Projektende im Juni 2016 erfolgte eine Förderpause von über einem Jahr bis zum Beginn der 4. Schulstufe im Oktober 2017. Die grünen Balken zeigen, dass bei den Lesekindern nach der Intervention (Juni 2016) der Förderfaktor von zusätzlich 6 richtig gelesenen Sätzen erzielt werden konnte, während hingegen die Kontrollgruppe ihre Leseleistung nur um 2 Sätze steigerte. Die roten Balken des Diagramms stellen die Testergebnisse nach über einem Jahr ohne Förderung dar (Jänner 2017). Der Zuwachs bzw. der Erhalt des Förderfaktors von 6 richtig gelesenen Sätzen ist hier vor allem bei den Leseförderkindern erwähnenswert sowie auch an der Kontrollgruppe ablesbar. Die Lesekinder schafften es, ihren durch die Leseförderung gewonnenen Zuwachs kontinuierlich beizubehalten, sie fielen nicht in ihren Leistungen zurück.

**ABB. 11.** Ergebnisse mit dem Salzburger Lesescreening bei erweitertem Evaluierungszeitraum 2016–2017



## 6. Resümee

Die Varianz der Ergebnisse des Langzeitprojekts zwischen den Kontrollgruppen und der Interventionsgruppen aber auch innerhalb der Gruppen (Einzelergebnis) gibt Aufschluss über die Auswirkung der Intervention. Die Arbeitshypothese, die Steigerung der Wortlesefähigkeit und des Lesetempos sowie der Ausbau des Textverständnisses durch eine systematische, diagnosegeleitete Vorgehensweise konnten über mehrere Jahre hinweg bestätigt werden. Um die Gütekriterien der systematischen Beobachtung gewährleisten zu können, wurde ein Versuchsplan aufgestellt, das Zielverhalten operationalisiert, standardisierte Testverfahren verwendet und deren Ergebnisse erfasst sowie die Beobachtungssituationen stabil gehalten und intersubjektive Replikationen durchgeführt. Auch eine gleichbleibende Leistungssteigerung der Leseförderkinder im Vergleich zur Kontrollgruppe wird insgesamt gesehen als Erfolg bewertet.

Dennoch sei betont, dass die Erstellung persönlich zugeschnittener Leseförderpläne nicht zwingend gefordert war, um ein spezifisch individuell angepasstes Lesetraining zu ermöglichen. Das Projekt soll vielmehr eine Lerngelegenheit für Studierende darstellen, um ihre diagnostischen Kompetenzen auf einer ersten wissenschaftlichen Basis kennenlernen, praktisch erproben und erweitern zu können.

Laut Schneider und Lindauer (Schneider & Lindauer, 2016a, S. 122) reicht es zur Erlangung von Lesekompetenz nicht, Buchstaben zu kennen und Wörter zu dekodieren, erfolgreiches kompetentes Lesen ist auch abhängig von kognitiven (Intelligenz, Arbeitsspeicher, Welt- und Sachwissen...), persönlichen (Motivation, emotionale Partizipation...) und sozialen Dispositionen (sozioökonomische Faktoren in Familie, Schule, Peers etc.). Diese Faktoren sowie innere Bedingungen der Probanden oder der Studierenden, wie zum Beispiel Müdigkeit, Vorkommnisse an der Projektschule oder in der Familie fanden hier keine Beachtung. Auch ist der Einwand berechtigt, dass durch die komprimierten Gesamtwerte einer Gruppenforschung, signifikante Aussagen über Auswirkungen einer Intervention bei einzelnen Schülerinnen und Schülern nicht möglich sind. Dazu wäre die Einzelfallforschung ein möglicher Ausweg.

Auch eine weitere Differenzierung der Forschung auf ein Vier-Gruppen Design mit vier Kombinationen wäre erprobenswert. So kann ein Vergleich innerhalb der beiden aktuellen Gruppen – Leseförderkinder und Kontrollgruppe – sichtbar werden. Für vier Kombinationen wäre aus der Lesefördergruppe eine zweite Gruppe mit Kindern auszuwählen, die keine Förderung erhalten. In der Kontrollgruppe dagegen muss auch eine Kindergruppe mit Leseförderung erstellt werden. Dieses Forschungsvorhaben soll in den weiteren Projektjahren Berücksichtigung finden.

Die Absicht, Lesekompetenz aufzubauen, zu fördern und zu messen, beinhaltet mehrere komplexe Aufgaben. Lesen darf also nicht als isolierter Unterrichtsgegenstand angesehen werden, sondern ist ständiger Begleiter im Leben und beim Lernen und abhängig von unterschiedlichen Teilkomponenten. So liegt die Schlussfolgerung nahe, dass Leseförderprojekte sich nicht auf nur eine Dimension des Handelns beschränken lassen, sondern sich mit der Anforderung beschäftigen müssen, welche Fördermaßnahmen auf bestimmte Teilleistungen ausgerichtet sind und ob diese dann auch für den aktuellen Entwicklungsstand sowie die vorhandenen Lesefähig- und Lesefertigkeiten der Schülerinnen und Schüler in dieser Situation passend sind.

In Zukunft wäre es wünschenswert, eine derartige Leseförderung an mehreren Schulen zu ermöglichen. Dazu muss das Augenmerk vor allem auf der Qualifizierung und Sicherung von linguistischen, diagnostischen und lesedidaktischen Grundkenntnissen von angehenden Lehrpersonen im Primarbereich liegen. Darüber hinaus wäre es angebracht, vermehrt Lerngelegenheiten im wissenschaftlichen Forschungsbereich während des Studiums zu ermöglichen, um Förderkonzepte in der Praxis auf ihre Wirksamkeit hin überprüfen zu können.

## 7. Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung weisen auf die Notwendigkeit der Weiterentwicklung von hochschuldidaktischen Lernarrangements hin, die einer Aneignung von methodisch-didaktischen wie auch forschenden Grundlagen ausreichend Raum geben soll. Im Studienjahr 2017/18 wurde das Projekt neu konzipiert und zur Implementierung für das neue Curriculum aufbereitet. Im Studienjahr 2018/19 startete das Leseprojekt erstmals im neuen Format mit eigenen Lehrveranstaltungen im Rahmen der „Fächerübergreifenden Studien“ an der PHDL. Die Projektarbeit muss dadurch von den Studierenden nicht mehr zusätzlich zum obligatorischen Studienpensum erbracht werden. Die Studierenden dürfen das Projekt bereits in einem frühen Semester wählen, die praktische Durchführung erfolgt wie beim Vorgängerprojekt in einem anschließenden Ausbildungssemester an einer geeigneten Projektschule. Im Projektjahr 2018/19 nahmen daran 18 Studierende teil, im aktuell startenden Studienjahr 2019/20 sind 19 Studierende angemeldet.

Das Leseprojekt bietet den Studierenden eine frühzeitige Möglichkeit zum eigenständigen Unterrichten in einer Kleingruppe. Da die einzelnen Leseförderstunden ohne direkte Begleitung, also ohne Unterrichtsbeobachtung durch Lehrpersonal durchgeführt werden dürfen, kann den Studierenden so ein Rahmen für selbstorganisiertes Lernen, systematische Selbstreflexion und Kompetenzorientierung geboten werden. Damit soll den Studierenden eine Erweiterung in den Bereichen Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Lehrkompetenz und Sachkompetenz ermöglicht werden, verbunden mit dem Ziel, ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung durch die vertiefende Auseinandersetzung in einem praxisorientierten Projektunterricht zu steigern. Weiters wird den Studierenden eine frühe Begegnung mit wissenschaftlich forschenden Arbeitsprozessen unter dem Einsatz unterschiedlicher Lesediagnoseverfahren angeboten. Dadurch erhalten sie Lerngelegenheiten, ihr diagnostisches und reflexives Lehren zu erproben und weiter auszubauen. Studierende schätzen das Unterrichten „ohne Beaufsichtigung“. Eine Untersuchung zu diesem zweiten Aspekt des Projektes ist derzeit in Arbeit, die Ergebnisse sollen zu einem späteren Zeitpunkt dargestellt und beschrieben werden.

## Literatur

Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R., & Ring, K. (2005). Überblick über Projekte und Ansätze zur Leseförderung in den Ländern. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsreform Band 17. Expertise-Förderung von Lesekompetenz* (S. 81–97). Bonn.



- Bertschi-Kaufmann, A., & Graber, T. (2016a). Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (6. Aufl., S. 88–101). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Coltheart, M. (2005). Modeling Reading. The Dual-Route Approach. In M. J. Snowling & C. Hulme (Hrsg.), *The Science of Reading* (S. 6–23). Malden: Blackwell.
- Dehaene, S. (2012). *Lesen. Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert*. München: Random House.
- Gailberger, S., & Holle, K. (2010). Modellierung von Lesekompetenz. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lesen – und Literaturunterricht, Teil 1* (S. 269–323). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Garbe, C. (2010). Wie werden Kinder zu Lesern? In G. Schulz (Hrsg.), *Lesen lernen in der Grundschule* (S. 9–23). Berlin: Cornelsen.
- Gold, A., Nix, D., Rieckmann, C., & Rosebrock, C. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Friedrich.
- Groeben, N., & Hurrelmann, B. (Hrsg.). (2004a). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim; München: Juventa.
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hesse, I., & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte* (3. Aufl.). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Kern, H. J. (1997). *Einzelfallforschung – Eine Einführung für Studierende und Praktiker*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Klicpera, C., Schabmann, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2007). *Legasthenie* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B., & Schmidt, B. (2017). *Legasthenie – LRS* (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Landerl, K., & Moser, E. (2006). Lesepartner: Evaluierung eines 1:1-Tutoring-Systems zur Verbesserung der Leseleistungen. *Heilpädagogische Forschung*, 23, 27–38.
- Mayringer, H., & Wimmer, H. (2003). *Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 1–4 (SLS 1–4)*. Göttingen: Hogrefe.
- Moll, K., & Landerl, K. (2010). *SLRT II – Lese- und Rechtschreibtest: Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT)*. Bern: Huber.
- OECD (2016). *Pisa 2018 Draft Analytical Frameworks May 2016. Reporting Proficiency in Reading*. München: The Organisation for Economic Cooperation and Development. Abgerufen von <https://www.oecd.org/pisa/data/PI-SA-2018-draft-frameworks.pdf>
- Philipp, M. (2016a). Lesesozialisation: Zur Bedeutung von Familie, Schule und Peer-group. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (6. Aufl., S. 88–101). Seelze: Klett/Kallmeyer.

- Rosebrock, C. (2012). Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? *Leseforum.ch*, 3, 1–12.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2015). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. (7. Aufl.). Baltmannsweiler: Scheider Hohengehren.
- Schabmann, A., & Schmidt, B. (2009). Sind Lehrer gute Lese-Rechtschreibdiagnostiker? Der Einfluss von problematischem Schülerverhalten auf die Einschätzungen der Lesekompetenz durch Lehrkräfte. *Heilpädagogische Forschung*, 35, 133–145.
- Schneider, H., & Lindauer, T. (2016a). Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (6. Aufl., S. 118–137). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schneider, H., & Lindauer, T. (2016b). Lesekompetenz ermitteln: Tests. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (6. Aufl., S. 138–154). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schulz, G. (2010). Vorwort. In G. Schulz (Hrsg.), *Lesenlernen in der Grundschule. Lehrerbücherei Grundschule* (S. 7–8). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tesar, S., & Walter, M. (2016). Zum Lesen verlocken – Leseanimation. In BIFIE (Hrsg.). (2016), *Themenheft für den Kompetenzbereich "Lesen – Umgang mit Texten und Medien". Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I+II* (S. 73–90) Graz: Leykam.
- Toferer, B., Höller, I., Schmich, J., & Suchan, B. (2016). Kompetenzen der Schüler/innen in Lesen. In B. Suchan & S. Breit (Hrsg.), *Pisa 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 57–64). Graz: Leykam.
- Wallner-Paschon, C., & Widauer, K. (2017). PIRLS 2016 – eine Einführung in die Studie. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth, & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Erste Ergebnisse. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule* (S. 7–33). Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 27–31). Weinheim: Basel.



# Positive Lehrer-Schüler-Einstellungen und ihre pädagogische Wirkung

Ernst Nausner, Harald Reibnegger

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
ernst.nausner@ph-linz.at

EINGEREICHT 09 APR 2019

ÜBERARBEITET 30 OKT 2019

ANGENOMMEN 7 NOV 2019

Wirkmodelle und Wirkfaktoren in der pädagogischen Interaktion sind erneut in den Fokus der Bildungsforschung gerückt. Der vorliegende Beitrag verbindet Elemente aus dem Linzer Konzept für Klassenführung (LKK) mit jenen aus mehrdimensionalen Konstrukten sozialpsychologischer Modelle von Einstellungen und Einstellungsänderungen (Dreikomponentenmodell als Glied von kausalen Ketten) auf Schüler- und Lehrerebene<sup>1</sup>. Er geht der Frage nach, ob erfolgreiche Lehrpersonen ihre Einstellungen zur Klasse und ihre daraus resultierenden kognitiven, affektiven und konativen Verhaltensweisen (Lehrerebene) kongruenter zur Schülerperspektive einschätzen als weniger erfolgreiche Lehrpersonen und inwieweit Wirkungen in der schülerseitigen kausalen Kette von beobachteten Verhaltensweisen, bilanzierenden Einstellungen und daraus resultierenden Verhaltensweisen nachgewiesen werden können (Schülerebene).

SCHLÜSSELWÖRTER: Lehrer-Schüler-Beziehung, Dreikomponentenmodell, Wirkungen auf Schüler- und Lehrerebene, Klassenführung

## 1. Einleitung

Seit den Anfängen der Pädagogik sind Interaktionsprozesse in Unterricht und Erziehung Gegenstand des Interesses. Je nach vorherrschendem Welt- und Menschenbild ist die Wahrnehmung der Qualität und die Optimierung dieser Prozesse unterschiedlichen Zugängen „ausgesetzt“. Nach Thies (2008, S. 77) ist neben der Didaktik als eigenständiger Disziplin die Beziehung zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern in all ihren Erscheinungsformen der diesbezüglich zentrale Gegenstand von Unterrichtsforschung. Für das pädagogische Handeln von Lehrpersonen ist es von Bedeutung, wie die Qualität der Beziehung zwischen ihnen und ihren Schülerinnen und Schülern von diesen wahrgenommen und eingeschätzt wird. Nach Helmke (2006) erklären nur diese Mediationsprozesse der Schüler/-innen die Wirkung von Unterricht. Unterricht kann keine direkten, linearen Effekte erzeugen, sondern seine Wirkungen lassen sich „nur über den Umweg“

<sup>1</sup> Zusammengesetzte Begriffe wie *Lehrer-Schüler-Beziehung* werden hier aus Gründen der besseren Lesbarkeit nicht gegendert.

der individuellen kognitiven, emotionalen und motivationalen Verarbeitungsprozesse der Schüler/-innen erklären (Helmke, 2006, S. 43).

Für den Bildungsprozess insgesamt ist nach Ittel & Raufelder (2008, S. 7) die Beschaffenheit und Funktion des Lehrer-Schüler-Verhältnisses von zentraler Bedeutung. Dieses Verhältnis ist das bedeutendste im schulischen Interaktionsprozess. Je nach Beschaffenheit dieses Prozesses ist eine produktive und konstruktive Bildungsgemeinschaft zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern möglich. Die Beschaffenheit wird dabei wesentlich von den Einstellungen der im Unterricht wahrnehmenden, handelnden und interagierenden Personen determiniert.

Nach Schrader & Helmke (2008, S. 285) zählen zu Determinanten der Schulleistung von Schülerinnen und Schülern auch Personenmerkmale, die das Lernverhalten und die Leistung direkt beeinflussen. Konkret sind das kognitive Merkmale (Intelligenz und allgemeine Fähigkeiten, Vorwissen, Lern-, Gedächtnis- und metakognitive Strategien) sowie motivationale und volitionale Merkmale der im Unterricht interagierenden Personen.

Positiv erlebte Lehrer-Schüler-Beziehung ist nicht nur die Basis für gelingende Klassenführung und einen konstruktiven Umgang mit Unterrichtsstörungen (Rüedi, 2014, S. 105). So konnten Scheidt & Schuchart (2014, S. 71) nachweisen, dass die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern aus Perspektive der Schüler/-innen von Bedeutung bei der Umsetzung eines höheren Abschlusses ist. Innerhalb der Beziehung sind die emotionale Unterstützung und das Interesse an den Schülerinnen und Schülern von besonderer Bedeutung. Kemna (2012) weist auf den Zusammenhang der Lehrer-Schüler-Beziehung und die erlebte pädagogische Wirkung hin. Er begründet diese Wirkung mit einer besseren Zugänglichkeit der Schüler/-innen und ihre positiven Rückmeldungen für die Lehrkräfte. Daraus resultiert ein verstärktes authentisches und offenes Auftreten der Lehrkräfte.

Auch für Schulentwicklung sieht Bauer (2008) zukünftig die Notwendigkeit, neben der Angebots- auch die Nutzungsseite des Unterrichts verstärkt auch Interpretationsprozesse im Unterricht zu berücksichtigen. Hier sind Zusammenhänge zwischen Kompetenzzuwachs der Schüler/-innen und Interaktionsklima möglichst mehrebenenanalytisch zu erforschen und strukturelle Defizite in der Lehrer-Schüler-Interaktion aufzudecken. Dadurch können Lösungen gesucht und gefunden werden, die in der langen Geschichte der Institution Schule für die Bearbeitung der antinomischen Struktur der Lehrer-Schüler-Beziehung entwickelt wurden (Bauer, 2008, S. 583).

## 2. Theoretische Grundlagen

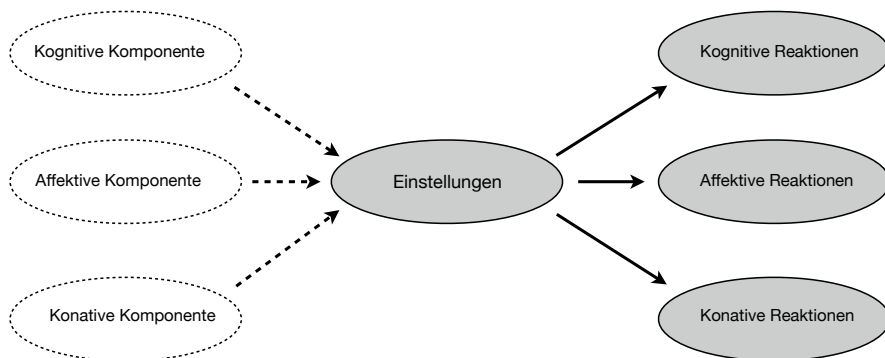
Mit den Ergebnissen aus Hatties 800 Metaanalysen auf der Grundlage von 50.000 Studien verändert sich der Blick auf die Einflussfaktoren für erfolgreiches Lernen (Hattie, 2009). Die Wahrnehmung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses aus Schüler-

sicht steht von allen 138 Variablen immerhin auf Rang 11. Daher kann nicht mehr mit einer gewissen Herablassung von Kuschelpädagogik gesprochen werden, wenn das Lehrer-Schüler-Verhältnis positiv gestaltet wird. Selbst Hardlinern sollte inzwischen klargeworden sein, wie ungeheuer wichtig Respekt, Wertschätzung und Vertrauen im Klassenklima sind (Helmke, 2013). In diesem Zusammenhang rückt das Lehrerhandeln wieder in den Fokus des Interesses (Tausch & Tausch, 1991; Fischer & Platzenbecker, 2018).

Nicht ganz geklärt ist jedoch, wie in konkreten Unterrichtssituationen Entscheidungen der interagierenden Personen zustande kommen. In der Sozialpsychologie wird im Allgemeinen davon ausgegangen, dass Entscheidungen von Personen zum überwiegenden Anteil durch die Einstellung zum Objekt bestimmt werden (Meinefeld, 1994; Neuhaus & Vogt, 2002).

Einstellungen wiederum werden in der Sozialpsychologie als zusammenfassende Bewertungen eines Einstellungsobjektes verstanden (Maio & Haddock, 2010; Smith & Mackie, 2008). Nach Eagly und Chaiken (1993) handelt es sich um mehrdimensionale Konstrukte mit kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen (konativen) Komponenten. Ihr Dreikomponentenmodell beschreibt Einstellungen als Ergebnis der Verarbeitung kognitiver, affektiver und verhaltensbezogener Informationen, die ebenso in ihren kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Reaktionen sichtbar werden (siehe Abbildung 1).

**ABB. 1.** *Einstellung der Lehrperson zur Klasse im Kontext des Dreikomponentenmodells nach Eagly und Chaiken (1993)*



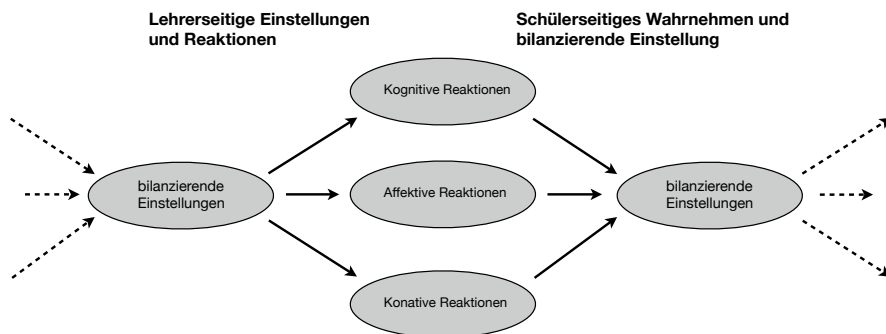
Die Einstellung gegenüber anderen Personen wird demnach durch das Bild, das man von der entsprechenden Person hat (kognitive Komponente), die positiven oder negativen Empfindungen der Person gegenüber (affektive Komponente) sowie durch Verhaltenstendenzen (konative Komponente) bestimmt. Die resultierenden Einstellungen zur anderen Person manifestieren sich wiederum in kognitiven, affektiven und konativen Reaktionen. Die kognitive Komponente umfasst die Reflexion von Wahrnehmungen, Meinungen, Ansichten und Vorstellungen des

Einstellungsobjektes und Informationen über das Einstellungsobjekt (Neuhaus & Vogt, 2002). So können Einstellungsobjekte etwa als *humorvoll*, *zuversichtlich* und *authentisch* wahrgenommen werden. Die affektive Komponente bezieht sich auf Gefühle und Emotionen gegenüber dem Einstellungsobjekt und kann z. B. als *Zuwendung* oder *Begeisterung* wahrgenommen werden. Die konative Komponente manifestiert sich in Verhaltensweisen und Verhaltensplänen und -absichten (Verhaltenstendenzen). Zu den Verhaltenstendenzen gehören auf der positiven Seite Annahme, Einbeziehen, Gleichstellung bzw. Gleichberechtigung und auf der negativen Meidung, Diskriminierung, Ausgrenzung, Erniedrigung, Missbilligung und Abneigung, wobei in einem subjektiven Prozess (Olson & Zanna, 1993) im Wesentlichen beurteilt wird, ob etwas gut oder schlecht ist (Eagly & Chaiken, 1993). Beobachtbares Verhalten zu den positiven Verhaltenstendenzen Annahme, Zuneigung etc. könnte sich in *Verständnis aufbringen*, *Zutrauen* und *Vertrauen*, sowie durch ein gewisses Maß an *Selbstbestimmtheit zugestehen* zeigen. Da affektive und kognitive Reaktionen manchmal unvereinbar sind (man denkt und handelt anders als man fühlt), wird in empirischen Studien auch häufig auf das Einkomponentenmodell mit ausschließlich affektiven Reaktionen als Indikator für die Messung der Einstellung zu Grunde gelegt (Neuhaus & Vogt, 2002).

Ajzen und Fishbein (1980) schlagen vor, das Modell als Glied von kausalen Ketten zu sehen, in denen die bilanzierende Einstellung eine Schlüsselposition einnimmt. Das Modell der kausalen Ketten geht davon aus, dass die bilanzierende Einstellung nicht nur durch die Wahrnehmung des Einstellungsobjekts, sondern auch durch vergangenes Verhalten beeinflusst wird.

Im schulischen Interaktionsprozess beeinflussen die kognitiven, affektiven und konativen Lehrerreaktionen die bilanzierende Einstellung der Schüler/-innen zu ihrer Person. Sie führen in Folge zu kausalen Ketten von bilanzierenden Einstellungen und Reaktionen seitens der Schüler/-innen (siehe Abbildung 2). Umgekehrt können die Schülerreaktionen eine Einstellungs- und Verhaltensänderung in kausalen Ketten von Lehrpersonen bewirken.

ABB. 2. Einander bedingende kausale Ketten auf Lehrer- und Schülerseite



In ihren Untersuchungen zum Klassenführungshandeln von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lehrpersonen konnten Reibnegger & Nausner (2018) nachweisen, dass sich die Einschätzungen des eigenen Klassenführungshandeln aus Lehrerperspektive von den Einschätzungen ihres Handelns durch ihre Schüler/-innen signifikant unterscheiden. Je erfolgreicher die Lehrpersonen in ihrem Führungshandeln sind, desto kongruenter fallen die Lehrer- bzw. Schülereinschätzungen aus. Umgekehrt scheint es weniger erfolgreichen Lehrpersonen an reflexiver Distanz (Fichten & Meyer, 2014, S. 13f) für eine Selbsteinschätzung zu fehlen, die sich kongruent zu den Schülereinschätzungen verhält. Es ist anzunehmen, jedoch noch nicht ausreichend untersucht, dass die Einschätzungen der kognitiven, affektiven und konativen Reaktionen sowie die bilanzierenden Einstellungen in den kausalen Ketten lehrer- bzw. schülerseitig ebenso inkongruent ausfallen.

Es macht Sinn, Klassenführungshandeln von Lehrpersonen am *Lernverhalten*, *Stör- und Problemverhalten* sowie der *Einstellung der Schüler/-innen zu ihrer Lehrperson und dem Unterrichtsfach* zu messen (Helmke 2015). Lenske & Mayr (2015, S. 74) schlagen vor, als Grenze für erfolgreiches Führungshandeln jeweils die mittleren Skalenwerte dieser Skalen (Nebenskalen des LDK, s. u.) zu verwenden. In weiterer Folge entwickeln Nausner & Reibnegger (2018) aus diesen Skalen den ipsativen Index: *Erfolgreiche Lehrperson Index (ELPIX)*. Gebildet wird er aus den Mittelwerten der erwähnten Skalen. Da erfolgreiche Lehrpersonen Lernverhalten fördern (LernVH) und die Einstellung ihrer Schüler/-innen zu ihnen und zum Fach (ELP) positiv beeinflussen, Stör- und Problemverhalten (StPrVH) jedoch vermeiden bzw. geringhalten können, muss der Mittelwert zu dieser Skala recodiert werden.

$$\text{ELPIX} = \text{M(LernVH)} + \text{recodierter M(StPrVH)} + \text{M(ELP)}$$

Der generierte ipsative Index soll einerseits dazu dienen, das individuelle Erfolgsniveau des Führungshandeln von Lehrpersonen zu ermitteln. Andererseits soll dadurch ermöglicht werden, die unterschiedliche Wirkung von erfolgreichem und weniger erfolgreichem Lehrerhandeln aufzuzeigen.

### Forschungsvorhaben und Forschungshypothesen

In dieser Untersuchung soll die Bedeutung der bilanzierenden Einstellungen und den daraus erwachsenden Reaktionen als Teil einer kausalen Kette auf Lehrerseite betrachtet werden. Im Fokus stehen auch die Einschätzung dieser Reaktionen aus Schülerperspektive als Schnittstelle zu schülerseitigen kausalen Ketten von bilanzierenden Einstellungen und Reaktionen.

Konkretisiert lässt sich das Forschungsinteresse durch folgende Forschungsfrage (F) und Forschungshypothese (H) festmachen:

- Inwieweit schaffen es Lehrpersonen, die erfolgreich im Klassenführungshandeln sind, ihre bilanzierenden Einstellungen zur Klasse und die daraus resultierenden Reaktionen in der schulischen Interaktion mit ihren Schülerinnen und Schülern kongruenter einzuschätzen als weniger erfolgreiche Lehrpersonen und welche Rolle spielen die Einstellung und Reaktionen in schüler- bzw. lehrerseitigen kausalen Ketten im Kontext von Unterricht und Lernen? (F)
- Lehrpersonen, deren Schüler/-innen ihre Einstellung zu ihnen als Person besser einschätzen (Schülerebene) und die intensiveres Lernverhalten und weniger Stör- und Problemverhalten zeigen (Einteilung nach ipsativem Index „ELPIX“), schätzen ihre Einstellungen und Reaktionen (Lehrerebene) kongruenter zur Einschätzung ihrer Schüler/-innen ein. Ihre Einschätzungen entsprechen jenen der Schüler/-innen und stellen damit kognitive, affektive und konative Informationen als Ausgangslage für schülerseitige kausale Ketten von bilanzierenden Einstellungen und Reaktionen dar. (H)

### 3. Methode

#### Instrument

Zentrales Instrument der Studie ist der *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung* (LDK) mit seinen 23 Items von Handlungsstrategien zu den Kernvariablen: Beziehung, Kontrolle und Unterricht (das Item in der Skala Unterricht „Sie/Er kann gut erklären.“ fehlte zum Erhebungszeitpunkt). Dazu ergänzen noch 8 Items mit nicht zugeteilten Handlungsstrategien das Instrument. Zusätzlich werden die bewährten Nebenskalen „Lernstrategien“ (9 Items), „Problem- und Störverhalten“ (12 Items) und „Einstellung zu Lehrperson bzw. Klasse“ (3 Items) verwendet. Diese Materialien werden auf der LDK-Website (<http://ldk.aau.at>) bereitgestellt. In der vorliegenden Arbeit wird die Skala „Lernstrategien“ verwendet, um das „Lernverhalten“ der Schüler/-innen zu messen und in weiterer Folge auch so benannt.

**TAB. 1.** Nebenskalen des LDK,  $N=314$

Name der Skala (Anzahl der Items)	Beispielitem	Cronbach's Alpha
<b>Lernverhalten</b>	<b>Beispielitem:</b> <i>Im ... Unterricht ...</i>	<b>,874</b>
Einprägung (3)	<i>... versuche ich mir alles Neue gut einzuprägen.</i>	
Elaboration (3)	<i>... versuche ich den Lernstoff mit meinen eigenen Erfahrungen in Verbindung zu bringen.</i>	
Anstrengung und Ausdauer (3)	<i>... gebe ich nicht auf, auch wenn der Stoff schwierig ist.</i>	
<b>Stör- und Problemverhalten</b>	<b>Beispielitem:</b> <i>Im ... Unterricht ...</i>	<b>,684</b>
Aggression (3)	<i>... werde ich wütend.</i>	
Motorische u. verbale Unruhe (3)	<i>... unterhalte ich mich mit meinem Sitznachbarn.</i>	



Name der Skala (Anzahl der Items)	Beispielitem	Cronbach's Alpha
Offene Regelverletzung (3)	... komme ich zu spät.	
Äußerliche Anpassung (3)	... tue ich so, als ob ich mitarbeiten würde, auch wenn ich in Gedanken woanders bin.	
<b>Einstellung zur Lehrperson/ Klasse (3)</b>		<b>,937</b>
<i>Ich finde sie/ihn nett./ Ich finde diese Klasse nett.</i>		

Alle Cronbach's Alpha Werte beziehen sich auf die vorliegende Befragung.

Für die Skalen der kausalen Ketten von Einstellungen und Reaktionen auf Schüler-ebene können einerseits die Einstellungsskalen sowie die Skalen „Lernstrategien“, „Problem- und Störverhalten“ der LDK-Nebenskalen genutzt werden.

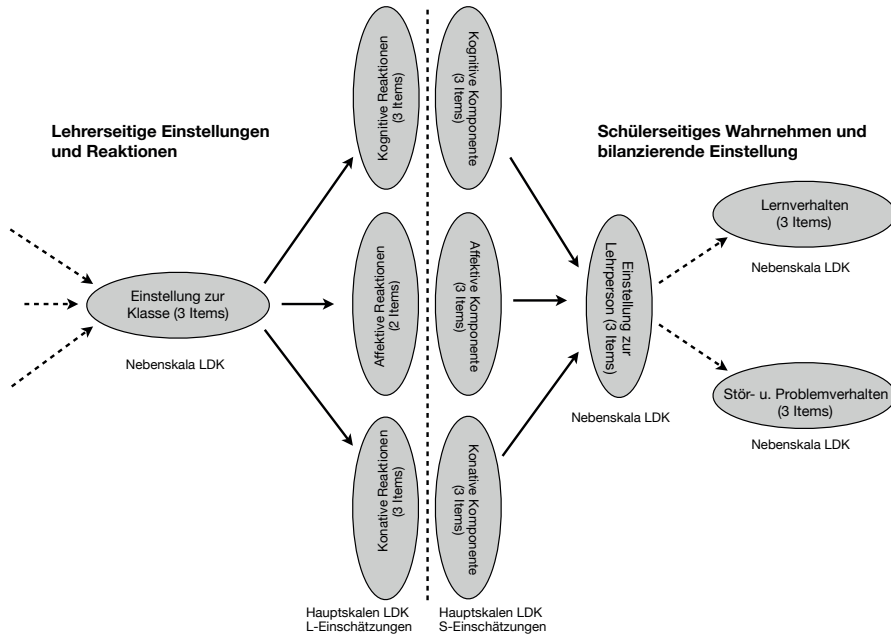
Für die Skalen „kognitive Komponenten/Reaktionen“, „affektive Komponenten/Reaktionen“ (2 Items) und „konative Komponenten/Reaktionen“ (3 Items) werden theoriebasiert Items aus dem Itempool des LDK zugeordnet. Alle acht Items beschreiben ausschließlich positive Reaktionen.

Die drei Items der Skala „kognitive Komponenten/Reaktionen“ beschreiben die reflektierte Wahrnehmung des Einstellungsobjektes. Er/Sie ist humorvoll, ausgeglichen, authentisch und beginnt den Unterricht freudig und zuversichtlich. Die zwei Items der Skala „affektive Komponenten/Reaktionen“ bezieht sich auf die Wahrnehmung von Gefühlen und Emotionen wie z. B. Wertschätzung durch Lehrperson und ihre Begeisterung. Die dritte Skala mit drei Items zu den „konative Komponenten/Reaktionen“ bezieht sich auf die Verhaltenstendenzen Annehmen oder Meiden. Die Items beschreiben eine reflektierte Wahrnehmung des positiven Aspektes (Annehmen). Dieser wird ersichtlich, indem man jemandem mit Zutrauen, Vertrauen und Verständnis begegnet und Mitbestimmung zulässt.

**TAB. 2.** Skalen für kognitive, affektive und konative Komponenten

Name der Skala (Anzahl der Items)	Beispielitem	Cronbach's Alpha
<b>Kognitive Komponenten (3)</b>		<b>,899</b>
Authentizität	<i>Sie/Er ist zu uns offen und ehrlich.</i>	
<b>Affektive Komponenten (2)</b>		<b>,826</b>
Wertschätzung	<i>Ich glaube sie/er mag uns.</i>	
<b>Konative Komponenten (3)</b>		<b>,869</b>
Verständnis	<i>Sie/Er versucht uns auch dann zu verstehen, wenn wir ihr/ihm einmal Schwierigkeiten machen.</i>	

ABB. 3. Schematische Darstellung der verwendeten Instrumente im Untersuchungsdesign



Der LDK verfügt über eine fünfteilige Antwortskala (1 = stimmt nicht / 5 = stimmt), die Nebenskalen weisen eine vierteilige Häufigkeitsskala (1 = fast nie / 2 = manchmal / 3 = oft / 4 = fast immer). Die Klassenmittelwerte der Schülereinschätzungen werden in dieser Studie anschließend den Einschätzungen der Lehrpersonen zugeordnet.

### Stichprobe

In unterschiedlichen Qualifizierungsarbeiten im Rahmen der Linzer Studien zu Klassenführung (Mayr, 2008, S. 336–337) wurden bei 83 Lehrpersonen in 481 Klassen in allen ihren Unterrichtsgegenständen an drei NMS-Standorten Fragebogenerhebungen mittels Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) durchgeführt. Von 59 Lehrpersonen liegen in 314 Klassen vollständige Datensätze mit Selbst- und Fremdeinschätzungen (Schüler/-innen) in allen Skalen des LDK und den Nebenskalen vor.

Ursprünglich standen erfolgreiche Lehrpersonen im Fokus der Untersuchungen mittels des LDK (Mayr et al., 1991). Auch in weiteren Arbeiten zum Klassenführungshandeln nahmen die Lehrpersonen freiwillig und aus eigenem Antrieb (z.B.: Reflexion des eigenen Unterrichts) teil. Die Teilnahme an der vorliegenden Befragung geschah zwar aus Freiwilligkeit, jedoch nicht aus eigenem Antrieb. Zudem wurde auch keine Vorauswahl bzgl. Klasse und Unterrichtsgegenstand vor-

genommen. In dieser Studie stehen somit Lehrpersonen im Fokus, die (a) sich bezüglich ihres Klassenführungserfolges als heterogen erweisen; (b) sich nicht aus eigenem Antrieb an der Untersuchung beteiligen, sondern gebeten werden, sich an der Gesamterhebung an ihrem Standort zu beteiligen; (c) keine Vorauswahl der zu befragenden Klassen vornehmen, sondern Einschätzungen in allen Klassen durchführen; sowie (d) keine Vorauswahl des Unterrichtsfaches vornehmen.

#### 4. Datenanalyse

Um die Forschungsfrage (F) im folgenden Abschnitt zu beantworten, werden zunächst die Einschätzungen der kognitiven, affektiven und konativen Lehrerreaktionen (Lehrerperspektive) und die Wahrnehmung dieser (Schülerperspektive) mittels t-Tests verglichen. Dazu werden die Lehrereinschätzungen den Mittelwerten ihrer jeweiligen Klassen zugeordnet. Anschließend werden die Lehrpersonen mit Hilfe des ELPIX in jene Gruppen eingeteilt, deren Einschätzung der eigenen Reaktionen sich mit den Einschätzungen durch die Schüler/-innen deckt, teilweise deckt bzw. nicht deckt (t-Tests). Ebenso wird mit dem Vergleich der Einstellung zur Klasse bzw. Lehrperson verfahren.

Damit die Wirkungen der Lehrerreaktionen als Teil der Schnittstelle zu schülerseitigen kausalen Ketten von bilanzierenden Einstellungen und Reaktionen sichtbar gemacht werden können, werden Zusammenhänge (Korrelationen) zwischen den einzelnen Elementen dieser Ketten gerechnet. Sämtliche Berechnungen (t-Tests, Korrelationen, Reliabilitätsprüfung der Skalen) erfolgen anhand der Statistiksoftware IBM SPSS V.26, mit Ausnahme der Berechnung der Effektstärken der Mittelwertunterschiede (Cohen's d). Dafür wurde JASP V. 0.11 verwendet.

#### 5. Ergebnisse

Als erster Schritt wurde untersucht, ob sich für die kognitiven, affektiven und konativen Lehrerreaktionen und ihrer Wahrnehmung aus Lehrer- bzw. Schülerperspektive ähnliche Unterschiede identifizieren lassen wie zu den Kernvariablen des LDK.

**TAB. 3.** Mittelwertsvergleich, unabhängige Stichprobe t-Test; N=314

	M	SD	Sig. (2-seitig)	Effektstärke d
Kognitive Komponente S-Einschätzungen	3,77	,68	,000	,90
Kognitive Komponente L-Einschätzungen	4,35	,61		
Affektive Komponente S-Einschätzungen	4,03	,64	,000	,83
Affektive Komponente L-Einschätzungen	4,57	,66		
Konative Komponente S-Einschätzungen	3,76	,55	,000	,55
Konative Komponente L-Einschätzungen	4,11	,69		

Wie in Tabelle 3 ersichtlich gibt es signifikante Unterschiede mit mittlerer ( $d < 0.8$ ) und großer ( $d > 0.8$ ) Effektstärke (Cohen, 1988). Lehrpersonen schätzen ihre Authentizität, Freude und Zuversicht sowie ihren Humor deutlich höher ein, als er bei ihren Schülerinnen und Schülern ankommt ( $d = 0.90$ ). Der Unterschied aus Lehrer- und Schülerperspektive bzgl. Wertschätzung und Begeisterung ist ebenso groß einzuordnen ( $d = 0.83$ ). Lediglich bzgl. Zutrauen, Verstehen und Mitbestimmung zeigt sich ein mittlerer Effekt ( $d = 0.55$ ).

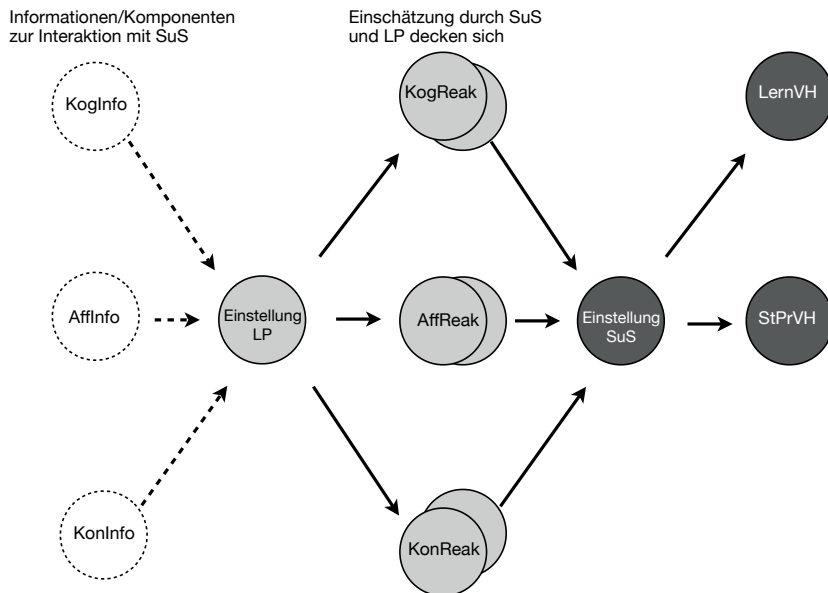
Als zweiter Schritt wird mit Hilfe des ELPIX als Indikator für Klassenführungserfolg untersucht, ob sich erfolgreiche Lehrpersonen ihre kognitiven, affektiven und konativen Reaktionen kongruenter zur Schülerperspektive einschätzen als weniger erfolgreiche Lehrpersonen.

**TAB. 4.** Mittelwerte, unabhängige Stichprobe, *t*-Test

ELPIX als Indikator für Klassenführungserfolg N=314	Lehrerreaktionen	Lehrperson M/SD	Schüler/-innen M/SD	Sig. (2-seitig)	Effektstärke d
ELPIX > 10,60 (N=58)	kognitiv	4,4/0,58	4,4/0,34	–	–
	affektiv	4,6/0,56	4,6/0,28	–	–
	konativ	4,1/0,63	4,2/0,41	–	–
ELPIX 10,59 bis 9,90 (N=93)	kognitiv	4,3/0,64	4,1/0,36	,016	0,36
	affektiv	4,8/0,42	4,3/0,34	–	–
	konativ	4,0/0,71	4,0/0,40	–	–
ELPIX 9,89 bis 9,20 (N=70)	kognitiv	4,5/0,53	3,7/0,39	,000	1,65
	affektiv	4,7/0,60	4,0/0,40	,000	1,89
	konativ	4,4/0,49	3,8/0,42	,000	1,30
ELPIX < 9,20 (N=93)	kognitiv	4,2/0,66	3,1/0,59	,000	1,93
	affektiv	4,5/0,75	3,4/0,62	,000	1,60
	konativ	4,0/0,78	3,3/0,53	,000	1,09

Tatsächlich schätzen Lehrpersonen mit einem ELPIX  $\geq 9,90$  in fast allen Komponenten ihre Reaktionen gleich ein wie ihre Schüler/-innen. Ausgenommen ist nur die kognitive Komponente bei ELPIX  $< 10,60$  und  $\geq 9,90$  jedoch nur mit kleinem Effekt ( $d = 0,36$ ). Dieses Ergebnis ist insofern bemerkenswert, da es die Bedeutung der Schnittstelle zwischen Lehrerreaktionen und den kausalen Ketten von bilanzierenden Einstellungen und Schülerreaktionen hervorhebt. Bei erfolgreichen Lehrpersonen scheint es ein nahtloseres Andocken zu geben (siehe Abbildung 4).

**ABB. 4.** Systematische Darstellung der Schnittstelle zwischen lehrer- und schülerseitigen kausalen Ketten



Ein weiteres Indiz für eine Überlappung der lehrer- und schülerseitigen kausalen Ketten bei erfolgreichen Lehrpersonen ergibt sich aus dem Vergleich der Variablen Einstellung zur Klasse (Einstellung LP) und Einstellung zur Lehrperson (Einstellung SuS).

**TAB. 5.** Mittelwerte, unabhängige Stichprobe, *t*-Test

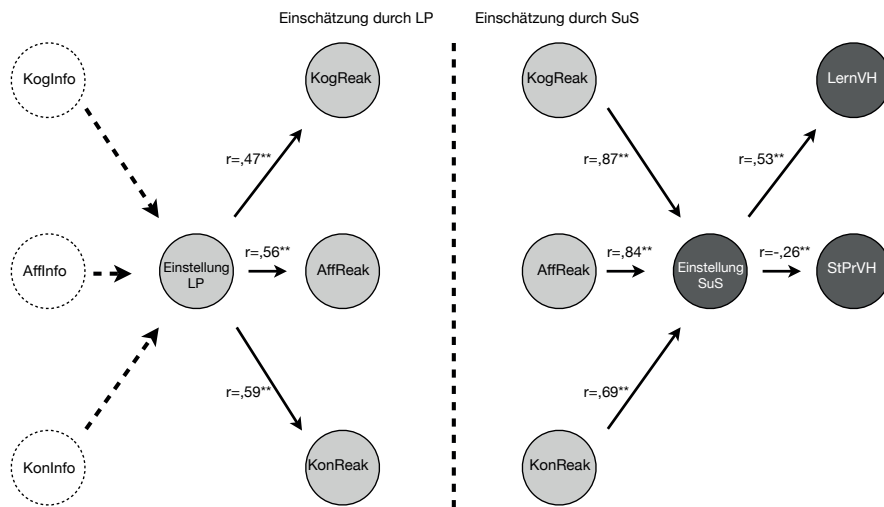
ELPIX als Indikator für Klassenführungserfolg N=314	Lehrereinstellung zur Klasse M/SD	Schülereinstellung zur Lehrperson M/SD	Sig. (2-seitig)	Effektstärke d
ELPIX > 10,60 (N=58)	4,5/0,67	4,7/0,23	–	–
ELPIX 10,59 bis 9,90 (N=93)	4,1/0,97	4,4/0,29	,010	0,42
ELPIX 9,89 bis 9,20 (N=70)	4,3/0,77	3,9/0,29	,000	0,78
ELPIX < 9,20 (N=93)	3,7/1,12	3,0/0,62	,000	0,80

Wieder zeigt sich, dass bei erfolgreicheren Lehrpersonen die Einstellungen zur Klasse (Lehrerebene) und Lehrperson (Schülerebene) kongruenter ausfallen. Bei den Schüler/-innen der Lehrpersonen mit einem ELPIX zwischen 10,60 und 9,90 fällt die Einstellung ihnen gegenüber sogar höher aus als ihre eigene zur Klasse mit einem kleinen Effekt ( $d=0,42$ ).

In Abbildung 5 wird ersichtlich, dass die Korrelationen von den bilanzierenden Einstellungen zu den folgenden Reaktionen sowohl in der kausalen Kette der

Lehrpersonen als auch in jener der Schüler/-innen geringer sind als jene von den wahrgenommenen Lehrerreaktionen zur Einstellung der Schüler/-innen zur Lehrperson. Es handelt sich bei den Ersteren um durchwegs schwache ( $r < 0,4$ ) bis mittelstarke ( $r < 0,6$ ) positive Zusammenhänge (Bühner, 2006).

ABB. 5. Korrelationen zwischen den Variablen der kausalen Ketten



Die Zusammenhänge zwischen schülerseitigen Einschätzungen der kognitiven, affektiven und konativen Lehrerreaktionen und ihren Einstellungen gegenüber der Lehrperson sind stark ( $r < 0,8$ ) bis sehr stark ( $r > 0,8$ ). Wenn sich diese Einschätzungen in lehrer- und schülerseitigen kausalen Ketten gleichen, so ist anzunehmen, dass sich das zunächst auf die Einstellungen der Schüler/-innen und schlussendlich auf das Schülerverhalten auswirkt.

## 6. Diskussion, Limitationen und Relevanz

In der vorliegenden Arbeit konnte die Bedeutung der Schnittstelle von lehrer- und schülerseitigen kausalen Ketten im Bereich der selbsteingeschätzten Lehrerreaktionen und der Wahrnehmung dieser durch ihre Schüler/-innen nachgewiesen werden. Für jene erfolgreichen Lehrpersonen, bei denen eine kongruente Einschätzung ihrer kognitiven, affektiven und konativen einstellungsbedingten Reaktionen mit den Schülereinschätzungen identifiziert werden konnte, ließ sich diese Kongruenz auch in den Einstellungen zur Klasse bzw. zur Lehrperson nachweisen. Eine Problematik von Erklärungsmodellen für Einstellungsänderungen scheint, dass offen gezeigtes Verhalten nicht grundsätzlich mit gemessenen Einstellungen übereinstimmt (Frey, 1995). Das zeigt sich bei wenig erfolgreichen Lehrpersonen ( $ELPIX < 9,90$ ). Diese wählen zwar hohe Werte bei den Selbsteinschätzungen ihrer

kognitiven, affektiven und konativen Reaktionen, passend zu ihren Einstellungen zur Klasse. Dem gegenüber stehen jedoch niedrigere Werte aus der Schülerperspektive. Ihr offen gezeigtes (von ihren Schülerinnen und Schülern wahrgenommenes) Verhalten stimmt nicht mit ihren Einstellungen zur Klasse überein (vgl. Schönbächler, 2007; Reibnegger & Nausner, 2018). Diese Einschätzungsunterschiede für das Lehrerverhalten weisen große Effektstärken ( $d > 1,0$ ) auf. Bei erfolgreichen Lehrpersonen (ELPIX  $\geq 9,90$ ) gibt es diese Diskrepanz offensichtlich nicht. Sie erscheinen authentischer in Einstellung und Verhalten.

Die hohen Korrelationen zwischen schülerseitigen Einschätzungen der Lehrerreaktionen und ihrer Einstellung zur betreffenden Lehrperson scheinen ausschlaggebend zu sein, dass sich bei erfolgreichen Lehrpersonen und ihren Schüler/-innen auch die bilanzierenden Einstellungen zueinander beinahe decken, wohingegen sie bei wenig erfolgreichen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern weit auseinander klaffen mit großer Effektstärke ( $d > 0,7$ ). Die bilanzierenden Einstellungen nehmen in den meisten verhaltenserklärenden Modellen jedoch eine wichtige Rolle ein (Visscher et. al., 2009). Das zeigt sich auch in den Korrelationen von Einstellungen der Schüler/-innen und ihrem Lern- ( $r = ,53^{**}$ ) und Problemverhalten ( $r = -,26^{**}$ ). Die Lehrer-Schüler-Beziehung steht offensichtlich im Zusammenhang mit der durch ihre Schüler/-innen erlebten pädagogischen Wirkung.

Als Limitationen für diese Studie können angeführt werden, dass die Items des verwendeten Instrumentes nicht ursächlich dafür entwickelt wurden, sondern theoriebasiert zugeordnet wurden. Weiters kann eine Limitation darin bestehen, dass nur positiv besetzte Lehrerreaktionen beschrieben werden. Das Dreikomponentenmodell wird meist dazu herangezogen, um negative Einstellungen wie Diskriminierung, Missbilligung, Vorurteile (Werth & Mayer, 2008) und Ablehnung und die Entstehung dieser Einstellungen zu erklären. Negative Aspekte können in dieser Studie nur in die niedrigen Wertungen für positive Reaktionen hineininterpretiert werden. Die fünfteilige Ratingskala lässt jedoch keine Schlüsse zu, ob ein Verhalten nicht beobachtet werden kann oder nur sehr schlecht ausgeführt wird. Als zusätzliche Limitation kann angesehen werden, dass die Schülerreaktionen auf Basis ihrer bilanzierenden Einstellungen nicht in kognitiv, affektiv und konativ zugeordnetes Verhalten gegenüber ihrer Lehrperson aufgeschlüsselt wird und somit nicht mehr als Teil der kausalen Kette aus dem Dreikomponentenmodell angesehen werden kann. Hier wird lediglich an dieses Modell angedockt, um Zusammenhänge zu unterrichtsrelevanten Aspekten zu beleuchten und um die Bedeutung der unterschiedlichen Wahrnehmung an der Schnittstelle von Lehrer- und Schülerperspektive hervorzuheben. Festgehalten werden muss, dass sich diese Zusammenhänge von Schülereinstellungen gegenüber ihrer Lehrperson mit ihrem Lern- und Problemverhalten als aussagekräftig erweisen. Die Zusammenhänge von lehrerseitigen Einstellungen und Reaktionen mit schülerseitiger Wahrnehmung und ihrer bilanzierenden Einstellungen, sowie der unterschiedli-

che Deckungsgrad mit den Einschätzungen von erfolgreichen Lehrpersonen und weniger erfolgreichen Lehrpersonen bleibt ebenso relevant.

Zur Frage nach der praktischen Relevanz der Studie kann festgehalten werden, dass bei der unzureichend kongruenten Einschätzung der kognitiven, affektiven und konativen Reaktionen auf Lehrer- und Schülerebene angesetzt werden kann. Wenig erfolgreiche Lehrpersonen scheinen Defizite in ihrer Reflexionskompetenz aufzuweisen (Reitinger & Seyfried, 2012). Der LDK als Diagnoseinstrument kann Ergebnisse liefern, die als Grundlage für reflexive Neubewertungen (sowohl lehrer- als auch schülerseitig) von kognitiven, affektiven und konativen Komponenten und Reaktionen dienen kann. Damit verbundene Einstellungs- und Verhaltensänderungen sollten sich in ihrer pädagogischen Wirkung sichtbar machen lassen.

## Literatur

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. London: Prentice-Hall.
- Bauer, K. O., (2008). Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext von Schulentwicklung. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 583–607). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte Auflage). München: Pearson Studium.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Auflage). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrerbildung. In E. Feyerer, K. Hirschhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust Forschung in der für die Lehrer/-innenbildung* (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Fischer, C., & Paul Platzbecker (Hrsg.) (2019). *Auf den Lehrer kommt es an?! Unterstützung für professionelles Handeln angesichts aktueller Herausforderungen*. (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Band 34). Münster: Waxmann.
- Frey, C. (1995). *Die intrapersonelle Balance-Theorie im Führungsverhalten. Voraussetzungen für die Entwicklung von Führungspersönlichkeit*. Wiesbaden: Gabler.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Helmke, A. (2006). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Helmke, A. (2013). Interview mit Prof. Dr. Andreas Helmke zur Hattie-Studie. Interviewt von Prof. Dr. Volker Reinhardt. *Lehren & Lernen, Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg*, 39(7), 8–15.
- Helmke, A. (2015). Wie wirksam ist gute Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht. *Pädagogik Leben*, 2, 7–11.



- Ittel, A., & Raufelder, D. (2008). *Lehrer und Schüler als Bildungspartner. Theoretische Ansätze zwischen Tradition und Moderne*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kemna, P.W. (2012). *Messung pädagogischer Basiskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Entwicklung von Testinstrumenten*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Krämer, N., Schwan, S., Unz, D., & Suckfüll, M. (2016). *Medienpsychologie. Schlüsselbegriffe und Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenske, G., & Mayr, J. (2015). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung. In L. Haag, E. Kiel, M. Trautmann, & K. Zierer, *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (S. 71–84). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Maio, G.R., Esses, V.M., Arnold, K., & Olson, J.M. (2004). The function-structure model of attitudes: Incorporating the need for affect. In G. Haddock & G.R. Maio (Hrsg.), *Contemporary perspectives on the psychology of attitudes* (S. 9–33). London: Psychology Press.
- Maio, G.R., & Haddock, G. (2010). *The psychology of attitudes and attitude change*. London: Sage.
- Mayr, J., Eder, F., & Fartacek, W. (1991). Mitarbeit und Störungen im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik Psychologie*, 5(1), 43–55.
- Mayr, J. (2008). Forschungen zum Führungshandeln von Lehrkräften: Wie qualitative und quantitative Zugänge einander ergänzen können. In F. Hofmann, C. Schreiner, & ? Tothhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 321–341). Münster: Waxmann.
- Meinefeld, W. (1994). Stichwort: Einstellung. In R. Asanger & G. Wenninger (Hrsg.), *Handwörterbuch Psychologie* (S. 120–121). Weinheim: Beltz.
- Nausner, E., & Reibnegger, H. (2018). Schlüsselstrategien im Grenzbereich erfolgreicher bzw. weniger erfolgreicher Klassenführung in der SEK I – Was macht den Unterschied? *Pädagogische Horizonte*, 2(1), 83–105.
- Neuhaus, B., & Vogt, H. (2002). Einstellungstypen bei Lehramtsstudierenden zu Schule und Biologieunterricht. Eine Pilotstudie. In H. Vogt & C. Retzlaff-Fürst, *Erkenntnisweg Biologiedidaktik* (S. 71–80). Berlin, Kiel, Kassel, Hannover, Giessen: FU Berlin.
- Olson, J.M., & Zanna, M.P. (1993). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 44, 117–154.
- Reibnegger, H., & Nausner, E. (2018). Klassenführungshandeln aus der Perspektive von Schüler/-innen und Lehrer/-innen. *Pädagogische Horizonte*, 2(1), 63–82.
- Reitinger, J., & Seyfried, C. (2012). Empirische Zugänge zur Reflexionskompetenz. In I. Benischek, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp, & H. Schwetz (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern* (S. 271–290). Wien: LIT.

- Rüedi, J. (2014). Zur Bedeutung positive Beziehungen für die Klassenführung und den Umgang mit Unterrichtsstörungen. In C. Tillack, J. Fetzer, & D. Raufelder (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3. Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung* (S. 105–126). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Scheidt, B., & Schuchart, C. (2014). Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für den Abschlusserwerb. In C. Tillack, J. Fetzer, & D. Raufelder (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3. Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung* (S. 71–84). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Schönbächler, M.-T. (2007). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Schrader, F., & Helmke, A. (2008). Determinanten der Schulleistung. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 285–302). Wiesbaden: VS.
- Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2008). *Social psychology*. New York: Psychology Press.
- Thies, B. (2008) Historische Entwicklung der Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 77–100). Wiesbaden: VS.
- Tausch, R., & Tausch, A. (1991). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person* (10. ergänzte und überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Visschers, V., Tobler, C., Cousin, M. E., Brunner, P., Orlow, R., & Siegrist, M. (2009). *Konsumverhalten und Förderung des umweltverträglichen Konsums. Bericht im Auftrag des Bundesamtes für Umwelt BAFU*. Zürich: Consumer Behavior, ETH Zürich.
- Werth, L., & Mayer, J. (2008). *Sozialpsychologie*. Wiesbaden: Springer.



# Migration und Bildung: Fluidität in Bildungsprozessen

Manfred Oberlechner

*Pädagogische Hochschule Salzburg*  
*Manfred.Oberlechner@phsalzburg.at*

EINGEREICHT 12 MAI 2019

ÜBERARBEITET 07 SEP 2019

ANGENOMMEN 29 OKT 2019

Welche Bildungsrelevanz hat Fluidität für die LehrerInnenbildung? Der Beitrag ortet diese Fragestellung in unterschiedlichen Kontexten, um dem in sich mehrschichtigen Begriff näher zu kommen und den Blick dafür zu öffnen, warum Fluidität für Lehramtsstudierende insbesondere im Kontext von Migration *bildungsrelevant* ist.

SCHLÜSSELWÖRTER: Bildung, Fluidität, Postmoderne, Migration, Identität

## 1. Einleitung

Die Postmoderne finde sich orientierungs- und haltlos wieder auf einem Feld der Unschärfe und der Grenzenlosigkeit: Diese Diagnose trifft Bauman (2003, S.8) in seinem aus dem Englischen („Liquid Modernity“; erstmals 2000) mit „Flüchtige Moderne“ übersetzten Buch (wobei die englischsprachige Metapher inadäquat übersetzt ist). Zygmunt Bauman entwirft darin das Bild von Gesellschaften, die durch atemberaubende soziale und marktwirtschaftliche Akzelerations- und Flexibilitätsprozesse ihren inneren Zusammenhalt verlieren und sich verflüssigen und flüchtig werden – vor allem für den Einzelnen, der jegliche Gewissheit und Ortsansässigkeit (innerlich und äußerlich) verliert. Diese liquide Postmoderne macht taumelnd und raubt Stabilitäten im globalen Ausmaß, Machtstrukturen verhalten sich dazu flexibel und mobil und geben dem Einzelnen zusätzlich keine (Selbst-)Gewissheiten mehr im Sinne einer festen Basis des (Selbst-)Bezugs zur Identitätsbildung: Gleichsam schwebend spannen sich liquide werdende Identitäten auf, wobei das Subjekt lernen muss, selbst dabei nicht abhanden zu kommen und zu verschwinden.

In der Risikogesellschaft der Einzelnen obliegt es dem flexiblen Menschen, sich in Bezug auf Fluidität zu *bilden*. Wenn es wahr ist, dass dem Fremden seit jeher etwas Fluides anhängt, kann es sein, dass die Beschäftigung mit ihm uns Wege aufzeigt, Fluidität besser wahrzunehmen, zu erkennen und selbst zu leben. Dann bietet die Fluidität der Migration für die Pädagogik neue Perspektiven: Bildung bezieht sich dann auf die Auseinandersetzung von postmodernen Subjekten mit

inneren wie äußeren fluiden Lebenswirklichkeiten als Lern- bzw. Sozialisationsprozesse in einer fluide gewordenen Gesellschaft.

## 2. Migrationserfahrungen in der fluiden Moderne

Georg Simmel hat beim Fremden den jüdischen Händler mittelalterlicher Gesellschaften vor Augen. Der Fremde sei durch eine eigentümliche Zwischenposition charakterisiert: Er schließe sich zwar einer Gruppe an, die sich von seiner Herkunftsgruppe unterscheidet. Die neue Gruppe betrachte er aber mehr von außen, und gleichzeitig gehöre er ihr an. Er wandere nicht weiter, aber die Vorstellung, dies zu können, mache ihn unabhängiger: „Es ist hier also der Fremde nicht in dem bisher vielfach berührten Sinn gemeint, als der Wandernde, der heute kommt und morgen geht, sondern als der, der heute kommt und morgen bleibt – sozusagen der potentiell Wandernde, der, obgleich er nicht weitergezogen ist, die Gelöstheit des Kommens und Gehens nicht ganz überwunden hat“ (Simmel 1908, S.509). Flüchtlinge erinnern daran, dass der Kokon der sicheren und vertrauten Lebensweise instabil ist und Elemente, die die *imagined communities* konstruieren, im Grunde stets fluide bleiben: „Weil der Flüchtling die alte Dreieinigkeit von Staat, Nation und Territorium aus den Angeln hebt, ist er – diese scheinbare Randfigur – es vielmehr wert, als die zentrale Figur unserer politischen Geschichte betrachtet zu werden“ (Agamben, 2001, S.26). Und Annette Treibel (2008, S.296) schreibt: „Fluchtmigration ist naturgemäß ein ‚flüchtiges‘ Phänomen, denn Flüchtlinge sind auf ihren Routen, in Flüchtlingslagern und aufgrund ihres häufig illegalen und ungesicherten Status‘ schwerer zugänglich.“

Migration kann daher fluide Desozialisation auslösen, wenn das vertraute Verbindliche schwimmt. Das Problem vom Bild soziale Positionen *festschreibender* Integration besteht aber genau darin, dass die Zielgesellschaften selbst als fest homogenes Ganzes ein illusorisches Konstrukt sind: „The interstitial passage between fixed identifications opens up the possibility of a cultural hybridity that entertains difference without an assumed or imposed hierarchy“ (Bhabha, 1994, S.5). Hier liegt der Ansatzpunkt dafür, was *hybride Identität* meint: eine Identität, die jeden Einzelnen unverwechselbar macht und aus der Differenz zu anderen immer wieder neu entworfen werden muss. Migrationserfahrungen können daher diesbezüglich Krisen auslösen, da *nicht* feststeht, wie diese Prozesse für individuelle Identitäten bzw. soziale Identitäten ausgehen. Migration wird dann als destabilisierender Prozess erfahren, wenn er den Einzelnen oder die Gemeinschaft/Gesellschaft *aufzulösen* droht: Dann steht individuelles Bewusstsein dem Schrecken vor permanenter Auflösung gegenüber; die Folgen solch *radikal* wahrgenommener Veränderungen können existentiell-identitäre Orientierungsstörungen bzw. eine vorübergehende Strukturlosigkeit des eigenen Lebens sein. Migration referiert also auf als *fluide* zu denkende De-, Re- und Konstruktionen immer neuer

Identitätsströmungen auf individuell-persönlicher wie kollektiv-struktureller Ebene. Diese Perspektive schärft gleichzeitig den Blick auf innere Persönlichkeitsräume, die ebenfalls ständig in Bewegung sind bzw. dann zuweilen die *narzisstische Illusion* der Beherrschung dieses flüchtigen Selbst radikal und existenziell in Frage stellen können.

### 3. Migrantische Fluidität und Fluchtprozesse

Diese Veränderungen auch des Raum-Zeit-Regimes haben Auswirkungen auf Formen der gesellschaftlichen und individuellen Selbstverhältnisse, auf vorherrschenden Persönlichkeitstypen oder Mentalitätsmuster. „Die Selbstverhältnisse geraten in Fluss, gerade weil sich mit dem *Raum-Zeit-Regime* auch die Ding- und Sozialbeziehungen der Akteure ändern, denn ‚Selbstbeziehung‘ und ‚Weltbeziehung‘ von Subjekten sind miteinander verwoben“ (Rosa, 2014, S.352). Diese Differenzierungen von „Hier und Dort“ verschwimmen nicht nur für MigrantInnen, sondern zunehmend insgesamt im postmodernen Zeitalter zum andauernden „Herumschwirren“ (Han, 2014, S.35). Die ständigen *globalen* Migrationen zwischen Orten und Zeitzonen erzeugen ein individuelles Drifterleben durch andauernde elastische Flexibilität (Sennett, 2008) bei zunehmend globaler Akzeleration (Rosa, 2014). Migration ist dann zum gesamtgesellschaftlichen permanent-flexiblen Anpassungsprozess geworden, zum zeitlichen Dahintreiben. Das stets flexibel und fluide Humankapital korrespondiert mit der immer schneller werdenden Mobilität und Flexibilität postmodernen Wirtschaftens: Menschen funktionieren gemäß rapid getakteter Zeitregime, deren *Zeiteigengewissheit* gerinnt gleichzeitig und weicht einer zeitlichen Unstrukturiertheit bei „rasendem Stillstand“ (Virilio, 1998). Gerade Flüchtlinge geraten unter diesen Umständen in einen *liminal drift*: Sie treiben ohnmächtig und ohne Halt im *negativen flow* und wissen nicht, können nicht wissen, ob dieser Zustand vorübergehend oder von Dauer ist. Ihre inneren wie äußeren Zeitkontrollverluste lassen ihre inneren Sicherheiten dahinschmelzen: „Wo sie sich auch niederlassen, sie werden sich nie ganz von dem quälenden Gefühl des Übergangs, der Unbestimmtheit und der Vorläufigkeit frei machen können“ (Bauman, 2008, S.60). Wenn Flüchtlinge dann auch noch als Inbegriff des *Überflüssigen* (weil sie keinen Nutzen mehr haben) angesehen werden; wenn Flüchtlinge als *überflüssiger Flüchtlingsstrom, als Flut, als gesichtslose Masse*, der die westliche Identität raubt, betrachtet werden, birgt diese Assoziation mit „Abfall“ zusätzlich eine Bedrohung.

Dieses „nackte Hineingeworfensein“ von Flüchtenden in den Fluss des Lebens ist allerdings ein Aspekt des Lebens aller in der flüchtigen Postmoderne (Bauman, 2008, S.74): eine zunehmend dauerhaft provisorische Lebensform für alle, wie sie werden alle zunehmend unstet und unberechenbar. Postmoderne Menschen werden selbst zum Inbegriff des unergründlichen Raums, in dem die gegenwärtigen

ge Prekarität menschlicher Existenz wurzelt: „Sorgen und Ängste, die vergeblich nach anderen, angemesseneren Ventilen suchen, gleiten an naheliegenden Zielen ab, um nur in Form verbreiteter Ressentiments und Ängste vor den ‚Fremden nebenan‘ wieder an die Oberfläche zu kommen“ (Bauman, 2008, S. 75).

#### 4. Fluidität im postmodernen Bildungskontext

Gerade weil fluide Übergänge im Sinne von Bildungstransformationsprozessen und Bildungstransitionen ebenfalls immer auch etwas Gefährliches in sich bergen, braucht es Riten in Lern-Lehrprozessen gegen die Gefahr vor Auflösung. Denn auch in Bildungsprozessen werden gewohnte und als sicher betrachtete Resonanzböden verlassen, um in Lehr-Lern-Transformationsprozessen fremdes Terrain betreten zu können – bei gleichzeitiger Überwindung von fluiden Phasen der *Befremdung und Entfremdung*. Lernphasen sind so gesehen Momente der Unberechenbarkeit, von Unverfügbarkeit und Unbeherrschbarkeit. Diese „Unverfügbarkeit des Lernprozesses ist auch deshalb von entscheidender Bedeutung, weil Resonanz nur in einem frei schwingenden Medium entstehen kann“ (Beljan, 2017, S. 397). Denn immer droht auch in Bildungstransferprozessen die Auflösung des bis dahin als sicher geltenden Wissens bzw. von bis dato herausgebildeten personalen wie sozialen Bewusstseins (Gennep, 1986, S. 21). Diese Schwellendurchgänge sind daher immer auch ein stückweit *liminale* Zustände, in denen Lernende schweben: nur vorher und nachher sind sie Teil einer Wissensstruktur, dazwischen wird ihr Wissen konfrontiert mit der Angst, es könnte sich auflösen in der flüchtig-chaotischen Unbestimmtheit des Noch-nicht-Wissens. Diese *Bildungspassagiere* sind Schwellenwesen. Sie sind weder das eine noch das andere. Sie befinden sich im wässrigen Niemandsland zwischen den Positionen.

Es sind diese fluiden Bildungsaugenblicke des „Dazwischen“ in und außerhalb der Zeit, die auch Bildungsprozessen zu eigen sind: auch sie beinhalten Phasen fluider Transformationen. Bildung ist daher nie ein linear verlaufender akkumulativer Bildungswachstumsprozess für ein sicher gebunkertes Wissen einer kapitalistisch-meritokratischen Wissensgesellschaft. Vielmehr liegt im Wissen selbst, zu wissen, nichts zu wissen; zu wissen, dass Lernen immer in einen Prozess der Fluidität der Vergänglichkeit und des Vergessens eingebettet ist. Die Gabe nun zum ruhigen „Lauschen“ von fluiden Prozessen in Bildungsprozessen beruht auf der eigenen Fähigkeit zur kontemplativen, tief entspannten Aufmerksamkeit, zu der ein *hyperaktives Ego eines Lehrenden oder Lernenden* aber keinen Zugang findet. „Der allgemeine Zeitdruck vernichtet das Umweghafte und das Indirekte. Die Welt wird dadurch arm an Formen. Jede Form, jede Figur ist ein *Umweg*. Direkt ist nur die nackte Formlosigkeit“ (Han, 2014, S. 107). Eine *Pädagogik des Verweilens und Innehaltens* ermöglicht vielmehr, fluide Phänomene in Bildungsprozessen wahrzunehmen und auszudrücken. „Gerade das Schwebende, das Unscheinbare

oder das Flüchtige erschließen sich allein einer tiefen, kontemplativen Aufmerksamkeit“, die jener tiefen und kreativen Langeweile entspringt, die die hyperaktive kapitalistische Welt von BildungsoptimierungsdenkerInnen in der fluiden Postmoderne aber zu vernichten droht. „Jenes innere Äquivalent, jene sinnliche Formel (*formule charnelle*) ihrer Gegenwart, die die Dinge in mir erwecken, warum sollten sie nicht einen wiederum sichtbaren Linienzug hervorrufen, in der jeder andere Blick die Motive wiederfinden würde, die seiner Sicht der Welt unterliegen?“ (Merleau-Ponty, 2003, S. 281). Pädagogisches Sehen als Wahrnehmung von Fluidem in Lern-Lehr-Kontexten in einer liquiden Postmoderne kann mit dem Auge des Künstlers korrespondieren, denn

(...) wir vergessen ständig die flüssigen und mehrdeutigen Erscheinungen und begeben uns durch sie hindurch unmittelbar zu den Dingen, die von ihnen präsentiert werden. Der Maler kümmert sich gerade um das, macht gerade das zu einem sichtbaren Gegenstand, was ohne ihn im je einzelnen Bewußtseinsleben eingeschlossen bliebe: die Vibration der Erscheinungen, die die Wiege der Dinge ist (Merleau-Ponty, 2003, S. 16).

Dies stellt *Anforderungen an PädagogInnen in der postmodernen Bildungsgesellschaft*: Das Fremde erweist sich dann nur vordergründig als das Außerordentliche, als das, was in einer Ordnung nicht sagbar, erfahrbar, unvorstellbar, unsäglich oder denkbar ist; oder in einer Ordnung keinen Platz hat. Das schwer Sagbare, Fluid-Ephemere in Bildungsprozessen wird dann deutlich, wenn Sehweisen von PädagogInnen zum Einsatz kommen, die auf Besonderheiten, Individualitäten, Absonderlichkeiten, Diskontinuitäten, Kontraste und Singularitäten in ihrer Lebendigkeit auch einzugehen imstande sind. Ein Menschenbild, das die Vorstellung des Maschinenmenschen zum Vorbild wählt für ein mechanistisches Bildungsdenken, verengt vor allem das Bildungsdenken auf Machbarkeit, Kontrolle, Macht (über sich selbst und andere) und auf *Wissensakkumulation*. Dieser Bildungsbegriff lässt jedoch Fluidität keinen Raum; dieser Bildungsbegriff steht für ein mechanistisches Denken von Welt, das nur gelten lässt, was eindeutig fassbar und empirisch festzuhalten ist.

Die Antiform aufzustöbern, im „Hohlraum der Zwischenräume“ zu segeln, sollten PädagogInnen daher anstreben (Virilio, 1989, S. 14). Denn es sind die vielen transitorisch-fluiden Begriffsbewegungen und fluiden Begriffszwischenräume, die es in Bildungsprozessen ebenfalls zu entdecken gilt. Dafür erforderlich ist dann, wie beschrieben, eine kontemplative Wahrnehmung im gemeinsamen Selbst-zur-Ruhe-Kommen von Lehrenden und Studierenden. Gefragt ist dann weniger ein schnelllebiges Bildungsentertainment, keine ständige Nervosität von Powerpoint-Präsentationen, die Signal-Reaktions-Abläufen in kapitalistisch-mediatisierten Massengesellschaften bei hoher Akzeleration entsprechen. Gleichsam schwebend würden Lehrende wie Studierende sich nur wie oberflächliche

*Bildungs-Flaneure* bewegen, ohne mit der eigenen Persönlichkeit involviert zu sein, wobei sie sich mit einem Überangebot von Bildungs-Waren in der Illusion konfrontiert sehen, über sie *verfügen* zu können.

Fluidität *ist* daher erfahrbar, und es bedarf hierfür vor allem der *Kultivierung* des Sehens. Dann ist es möglich, unter ständigen Neuinterpretationen im Perspektivenwechsel, sich verstehend in den Charakter von Fluidität zu versenken. „Sehen lernen, so wie ich es verstehe, ist beinahe Das (sic), was die unphilosophische Sprechweise den starken Willen nennt: das Wesentliche daran ist gerade, nicht ‚wollen‘, die Entscheidung aussetzen können“ (Nietzsche, 1988, S. 108). Es kann darum gehen, dabei die dynamische innere Offenheit zu entwickeln, die es ermöglicht, Widersprüchlichkeiten als existenzielle Bestandteile eines ständig in Bewegung sich befindenden fluiden pädagogischen Raums zu begreifen. Es macht konkret erfahrbar, dass eine kontemplative Haltung durch still-lauschendes Innehalten die pädagogische Voraussetzung dafür ist, Fluidität wahrnehmen zu können und gleichzeitig der eigenen Angst vor dem Selbstverlust nachzuspüren – diesem Selbstverlust, der im Grunde einen Kontrollverlust im Lehr-Lernkontext darstellt. Wenn Selbsterhaltung gegen Selbstverlust ausgespielt wird, richtet sich Rationalität als Fähigkeit von PädagogInnen gegen sich selbst und unterdrückt um der Selbsterhaltung willen die natürliche Erfahrung von Fluidität.

## 5. Schlussbemerkung

Das Bild einer *liquid personality* – in Zwischenwelten lebend und zuweilen auch leidend – macht Angst. Nur dieses Bild kann ergänzt werden: Ob Lehrende oder Lernende wirklich leiden, kommt darauf an, wie sie *gemeinsam* als Bildungsreisende Lehr-Lernsituationen gestalten, „wo Raum und Zeit sich kreuzen und komplexe Konfigurationen von Differenz und Identität, von Vergangenheit und Gegenwart, Innen und Außen, Einbeziehung und Ausgrenzung“ (Bhabha, 2000, S. 1) herausbilden. Hierfür können sie das immer existierende Fluidewerden und Fluidesein *sehen lernen*: „Das Wasser symbolisiert die Summe der Möglichkeiten, es ist *fons et origo*, das Reservoir aller Möglichkeiten der Existenz; es geht jeder Form voraus und trägt jede Schöpfung“ (Eliade, 1985, S. 114). Schon der Kulturanthropologe Mircea Eliade bringt diese fluide Kraft ins Bild. Lehrende und Lernenden können also teilhaben an dieser *fluiden Kraft*, wenn sie in Momenten höchster meditativer Aufmerksamkeit die Selbstkontrolle *zeitweise* verlieren und sich der Selbstvergessenheit *hingeben*. Gerade weil sie in diesen Augenblicken auf eine nicht intentionale Weise sehen, sehen sie mehr – und *tiefer*.

Lehrende und Lernende als sich selbst *widersprüchlich* erkennende und verstehende Subjekte können Basis sein für die Erkennung ihres inneren Fremden, ihrer ambivalenten fluiden Identitäten. *Denn realiter ist Identität weder etwas Ungebrochenes noch etwas in sich Stimmiges.*



Das Fluide, das dem Fremden nach Simmel anhängt, steht heute für eine fluid-konfuse, rasch bewegte Verfasstheit einer pluralen Sozialität, die vom permanenten Zwang zum immer schneller werdenden Travelling geprägt wird. Das nomadisierende Leben im globalen urbanen Gewimmel betrifft zunehmend alle. Da diese Erfahrungen zu fluiden Vergemeinschaftungen bzw. Fragmentarisierungen *bildungsrelevant* sind, ist es erforderlich, im Rahmen der LehrerInnenbildung am fluiden Leben und Erleben von Bildung orientierte Prozeduren zu vermitteln.

Wenn die Diagnosen Zygmunt Baumanns zur fluiden Postmoderne zutreffen, hat dies Konsequenzen auf Lehr-Lernsituationen. Es hat unmittelbare Folgen, in welche persönlichen Erfahrungen und Erlebnisweisen sich Lehrende und Lernende einfühlend können, wenn sie einander begreifen wollen, und darauf, wo für die BildungsinterakteurInnen die Grenzen des Erfahrbaren liegen. Das zunehmend fluide Selbst hängt heute aber nicht nur dem Fremden an, sondern zunehmend *allen*. Bildung verstanden als Selbstwerdung und Selbstfindung rekurriert auf diesen Entwicklungsprozess, wenn das Selbst sich in der Interaktion mit dem fluiden Fremden (heraus-)bildet: Fluidität als Bestandteil der fluiden Postmoderne und des fluiden Selbst sind elementare Bestandteile für Bildungserfahrungen.<sup>1</sup>

## Bibliographie

- Agamben, G. (2001). *Mittel ohne Zweck: Noten zur Politik*. Freiburg, Berlin: Diaphanes.
- Bauman, Z. (2008). *Flüchtige Zeiten: Leben in der Ungewissheit*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bauman, Z. (2003). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Beljan, J. (2017). *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone: Eine neue Perspektive auf Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bhabha, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London, New York: Routledge.
- Eliade, M. (1985). *Das Heilige und das Profane*. Frankfurt/Main: Insel.
- Van Gennep, A. (1986). *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Han, B.-H. (2014). *Duft der Zeit: Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens*. Bielefeld: transcript.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Das Auge und der Geist: Philosophische Essays*. Hamburg: Meiner.
- Nietzsche, F. (1988). *Götzen-Dämmerung*. Berlin: de Gruyter.
- Rosa, H. (2014). *Beschleunigung*. Berlin: Suhrkamp.

<sup>1</sup> Der Beitrag erschien 2019 in stark erweiterter modifizierter Fassung in „Fluidität bildet: „Pädagogisches Fluid“ – Fluidität in Bildungsprozessen, herausgegeben von Manfred Oberlechner & Robert Schneider-Reisinger im Nomos-Verlag.

- Sennett, R. (2008). *Der flexible Mensch*. Berlin: Berliner Taschenbuch.
- Simmel, G. (1908). Exkurs über den Fremden. In G. Simmel, *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (S. 509–512). Berlin: Duncker & Humblot.
- Treibel, A. (2008). Migration. In N. Baur, H. Korte, M. Löw, & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologie* (S. 295–317). Wiesbaden: Springer.
- Virilio, P. (1998). *Rasender Stillstand: Essay*. München, Wien: Hanser.
- Virilio, P. (1989). *Der negative Horizont: Bewegung – Geschwindigkeit – Beschleunigung*. München, Wien: Hanser.

### Weiterführende Literatur

- Agier, M. (2016). *Gérer les indésirables: des camps de réfugiés au gouvernement humanitaire*. Paris: Flammarion.
- Benjamin, W. (1982). *Gesammelte Schriften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Deleuze, G. (1993). *Unterhandlungen: 1972–1990*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2000). *Kapitalismus und Schizophrenie: Anti-Ödipus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Durkheim, E. (1984). *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Han, B.-H. (2016). *Müdigkeitsgesellschaft. Um die Essays Burnoutgesellschaft und Hoch-Zeit erweiterte Ausgabe*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Han, B.-H. (2013). *Agonie des Eros*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Heraklit. (1952). *Urworte der Philosophie*. Wiesbaden: Insel.
- Liotard, J.-F. (2014). *Das Inhumane*. Wien: Passagen.
- Park, R. E. (1928). Human Migration and the Marginal Man. *American Journal of Sociology*, 33(6), 881–893.



# Reflexives Schreiben im Kontext inklusionsorientierter Lehrerbildung

David Rott

*Universität Münster*  
*david.rott@uni-muenster.de*

EINGEREICHT 28 MAI 2019

ÜBERARBEITET 03 JUN 2019

ANGENOMMEN 29 SEP 2019

Die Bearbeitung des Themenfeldes Inklusion ist in der Lehrerbildung aktuell eine zentrale Aufgabe in der Hochschuldidaktik, wobei oftmals Anknüpfungspunkte in der Erfahrungswelt der Studierenden fehlen. Mit dem Ansatz des reflexiven Schreibens wird anhand zweier Beispiele aufgezeigt, wie Studierende in Veranstaltungen animiert werden können, sich mit unterschiedlichen Facetten inklusiver Bildung zu beschäftigen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Reflexives Schreiben, Inklusive Lehrerbildung, Hochschuldidaktik

## 1. Einleitung

In der Lehrerbildung ist das Schreiben von Texten an vielen Stellen relevant, wobei die reflexiven Elemente vor allem im Kontext der Nachbereitung von Praxisphasen zu verorten sind (etwa Holler-Nowitzki, Klewin & Koch, 2018). In diesem Beitrag sollen zwei Schreibanlässe vorgestellt werden, die im Zusammenhang mit der inklusionsorientierten Lehrerbildung eingesetzt werden können (Rott, 2018), um die Studierenden dahingehend anzuregen, sich mit Fragen der Inklusion in Schule und Unterricht zu beschäftigen.

Zunächst werden dafür das Thema Inklusion als Themenfeld der Lehrerbildung skizziert und Anforderungen an die Hochschullehre benannt, die es zu berücksichtigen gilt. Mit dem reflexiven Schreiben wird eine methodische Vorgehensweise dargestellt, wobei das Thema Reflexion konkretisiert und mit dem Modus des Schreibens in Verbindung gebracht wird. Vorgestellt werden in einem nächsten Schritt Schreibanlässe zu zwei Textausschnitten aus Jugendbüchern (Crossan, 2017, Frank, 2017), die in der Lehre (Lehramtsstudierende im Bachelor und Master) erprobt wurden. Eingbracht werden exemplarische Bearbeitungen von Studierenden, von denen ausgehend die Impulse für die Weiterarbeit mit den Studierenden in den Veranstaltungssettings verdeutlicht werden sollen, um das reflexive Schreiben in einen Gesamtkontext einordnen zu können. Der Text schließt mit einer Zusammenfassung.

## 2. Inklusive Bildung als Themenfeld in der Lehrerbildung

Inklusion kann definiert werden als normative und gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die mit dem Ziel verknüpft ist, allen Personen die Partizipation an allen gesellschaftlichen (Entscheidungs)Prozessen zu ermöglichen und Barrieren, die diese Partizipation behindern, zu beseitigen (Boban & Hinz, 2009). In der Bildungslandschaft wird das Thema Inklusion zentral bearbeitet, besonders seit der vor zehn Jahren verabschiedeten UN-Behindertenrechtskonvention, die darauf abzielt, barrierefreie Bildungssysteme für die unterzeichnenden Staaten verpflichtend zu machen (Wrase, 2017).

In diesem gesamtgesellschaftlichen Verständnis ist Inklusion nicht auf die Heterogenitätsdimension Beeinträchtigung reduziert, sondern setzt daran an, Diskriminierungen insgesamt zu vermeiden. Gerade im Diskurs, der die intersektionale Verschränkung von Zuschreibungen analysiert (Budde & Hummrich, 2013), wird deutlich, dass eine Konzentration auf die Pole *beeinträchtigt – nicht beeinträchtigt* (Katzenbach, 2015) oder, wie in den Medien oftmals zu lesen, *behindert – nicht behindert*, eine Verkürzung dieser Idee darstellt (Sturm, 2017).

Dies macht Inklusion zu einem komplexen Aufgabenfeld in der ersten Phase der Lehrerbildung: Angehende Lehrpersonen sollen darauf vorbereitet werden, inklusive Strukturen, Kulturen und Praktiken (Boban & Hinz, 2016) in den Schulen mitzugestalten. Dabei geht es sowohl um systembezogene Fragen (Budde & Hummrich, 2013) als auch um die Frage, welche Möglichkeiten Lehrpersonen haben, mit den Schüler\*innen angemessen umzugehen (Fischer, 2014).

Da Inklusionsprozesse sich nur langsam ausgestalten, kommen die Studierenden oftmals in die Seminare und Vorlesungen, ohne direkt explizite persönliche Anknüpfungspunkte aus der eigenen Praxis, entweder als Schüler\*in oder Praktikant\*in in schulischen Praxisphasen, als Erfahrungsrahmen mitzubringen. Dies stellt entsprechend auch eine Herausforderung für die Hochschuldidaktik dar. Ein Ansatzpunkt können Aufgabenformate sein, die unter dem Begriff des reflexiven Schreibens gefasst werden können.

## 3. Reflexives Schreiben

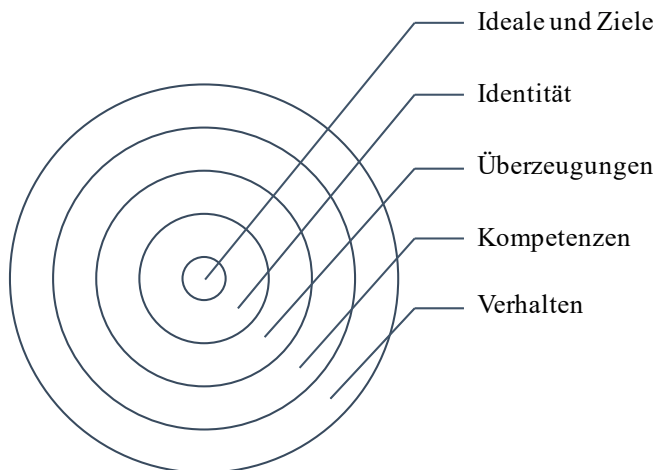
Häcker und Walm folgend kann Reflexion im Kontext der Lehrer\*innenbildung definiert werden als die „Habitualisierung/Institutionalisierung (selbst-)referenzieller Formen des Denkens in Ausbildung und Beruf von Lehrperson“ (Häcker & Walm, 2015, S. 82). Als theoretisches Konstrukt verweist Reflexion auf den Zusammenhang zwischen Wissen, das potenziell vorhanden ist, und Handlung, die in konkreten Situationen durchgeführt werden.

Die Kompetenz, das eigene und das Handeln anderer zu reflektieren, wird im Sinne der Professionalisierung von Lehrpersonen als eine zentrale Fähigkeit be-

schrieben. Zugrunde liegt dieser Priorisierung die Annahme, dass pädagogisches Handeln immer durch Unsicherheit gekennzeichnet ist, da die Beschäftigung und Arbeit mit Menschen nicht von außen steuerbar ist und des Gegenübers bedarf. Hinzu kommen in der pädagogischen Praxis Dilemmata, Paradoxien und Antinomien, die das Handeln der Pädagog\*innen bestimmen (Helsper, 1996). Ein zentrales Ziel im Lehramtsstudium ist, die Reflexionsfähigkeit der Studierenden zu stimulieren und mit ihnen Wege zu entwickeln, diese reflexiven Kompetenzen weiter auszubauen und zu verstetigen.

Brouwer und Korthagen (2005) zeigen in ihrem ‚Zwiebelmodell‘ (Abb.1), wo Reflexionsanlässe ansetzen können, wobei an den personengebundenen Zwiebelschichten die Umwelt als Erfahrungsrahmen hinzuzuziehen ist. Die analytische Unterscheidung, etwa: *Wie habe ich mich / würde ich mich verhalten?* (Verhalten) und *Wie könnte ich mich aufgrund meiner Fähigkeiten und Fertigkeiten verhalten?* (Kompetenz), ermöglicht Orientierungspunkte für die Ausgestaltung hochschuldidaktischer Angebote. Dabei kann mit Brouwer und Korthagen davon ausgegangen werden, dass das Innere (Ideale und Ziele) deutlich schwerer von außen zu erreichen ist als das Äußere (Verhalten).

**ABB. 1.** Zwiebelmodell in Anlehnung an Brouwer & Korthagen (2005), eigene Darstellung



Das reflexive Schreiben ist in der Lehrerbildung aktuell anscheinend eher eine ungewöhnliche Methode, um Studierenden Angebote zur Reflexion zu geben (Paus & Jucks, 2013). Vielmehr wird verstärkt Wert auf den Kontext des forschenden Lernens gelegt und die damit verbundene Nutzung von Forschungsmethoden, um die eigene oder auch fremde Praxiserfahrungen systematisch aufzuarbeiten (Fichten, 2010).

Mit dem reflexiven Schreiben wird ein Zugang gewählt, der sich bewusst nicht an selbsterfahrenen Praxissituationen der Studierenden orientiert (Ryan, 2011), sondern

anhand von Ausschnitten aus Kinder- und Jugendbüchern oder auch autobiographisch geprägten Sachbüchern und Romanen Empathie fördernde Perspektiven für die bearbeitenden Personen ermöglichen soll. Ziel dieser Methode ist es, Lehramtsstudierende individuell anzusprechen und einen Zugang zur eigenen Gedankenwelt über die Auseinandersetzung mit ästhetischen Texten zu eröffnen (Rott, 2018).

Mit Bezug auf Bräuer (2000) kann reflexives Schreiben definiert werden als die Tätigkeit von Autor\*innen, „die im Medium des Schreibens über Handlungen und Tätigkeiten nachdenken, sie in ihrem Kontext mit Abstand betrachten und bewerten“ (Rott, 2018, S. 36). In Seminaren oder anderen hochschuldidaktischen Settings können die Texte, die Studierende produzieren, für weiterführende Gespräche im Plenum oder auch in Kleingruppen genutzt werden. Werden in didaktischen Settings die Schreibenlässe an den Anfang gestellt, fördert dies die Auseinandersetzung aller Lernenden mit der Frage- bzw. Problemstellung und führt dazu, dass alle in den Arbeitsprozess involviert werden. Dies erscheint als Vorteil zum traditionellen Unterrichtsgespräch.

Lahm (2016, S. 27) verdeutlicht diesen Prozess des Schreibens mit Blick auf fachliches Schreiben und nutzt fünf Leitfragen, die Lehrenden einen Orientierungsrahmen geben können. Rott (2018, S. 37) hat diese Überlegungen auf das reflexive Schreiben übertragen, um so eine Einordnung des reflexiven Schreibens in der Hochschullehre zu ermöglichen:

a) *Was sind Funktionen und Ziele der Aufgabe?*

Ziel des reflexiven Schreibens ist die Auseinandersetzung mit einer problematischen, uneindeutigen oder provozierenden Situation zunächst auf individueller, dann auch auf gemeinschaftlicher Ebene.

b) *Welches inhaltliche Wissen brauchen Studierende, um die Aufgabe bearbeiten zu können?*

Das reflexive Schreiben bietet sich auch für Studierende zu Beginn des Studiums an, da es sich um einen assoziativen Zugang zu einem Thema oder einem Problem handelt. Bedeutender als das Vorwissen ist die Bereitschaft, sich auf Schreibaufgaben einzulassen. Theoretische Bezüge oder empirische Ergebnisse können im Nachgang an die Auseinandersetzung an das Thema herangetragen werden.

c) *Was für eine Art von Text sollen die Studierenden schreiben?*

Das reflexive Schreiben in der vorgestellten Form ist verhältnismäßig frei und assoziativ. Das Schreiben in der ersten Person Singular wird als sinnvoll erachtet, um den persönlichen Bezug zum Thema deutlich zu kennzeichnen. Das Schreiben in ganzen Sätzen wird vorausgesetzt, da das Schreiben in Stichpunkten von der individuellen Perspektive wegzuführen scheint. Hinzu kommt, dass Stichpunkte einen listenden und damit analysierenden Charakter aufweisen. Argumente und Gegenargumente, die in einem Fließtext ausführlich darzulegen sind, erscheinen in Stichpunkten oftmals verkürzt.

- d) *Gibt es besondere Formulierungen oder Wendungen, die typisch sind für diese Art von Text?*

Die Studierenden sind frei in ihrem eigenen Schreiben und müssen sich nicht an bestimmten Formulierungen orientieren. Der assoziative Teil dieser Arbeit ist hoch und von besonderer Bedeutung, das Individuelle in der Auseinandersetzung kann hierdurch unterstützt werden.

- e) *Sollen die Studierenden auf eine bestimmte Art und Weise vorgehen?*

Auch hier sind die Studierenden frei und können persönliche Vorgehensweisen festlegen. Dies hilft, die eigenen Gedanken in eine Ordnung zu bringen und Argumentationsketten individuell auszugestalten.

### Schreibaufträge

Im Folgenden werden zwei verschiedene Schreibaufträge vorgestellt. Hierzu wird zunächst der Gesamttext dargestellt, um eine Kontextualisierung zu ermöglichen. Daran anschließend wird die konkrete Textstelle benannt, die zum reflexiven Schreiben herangezogen wird, und je eine exemplarische Bearbeitung von Studierenden angeführt.

#### Schreibauftrag 1: Sarah Crossan (2017): Eins

Die Ich-Erzählerin Grace ist 16 Jahre alt, Amerikanerin und Teil eines siamesischen Zwillingspaars. Mit ihrer Schwester, Tippi, ist sie hüftabwärts zusammengewachsen. Für die beiden beginnt nach Jahren des Privatunterrichts durch die Mutter die Zeit in einer Schule. Grace berichtet im Roman von ihren Erfahrungen in der Schule, von Problemen mit Mitschüler\*innen, von der ersten großen Liebe, von der Beziehung zu ihrer Schwester und zu ihren Eltern. Und es werden Fragen von Beeinträchtigung, Krankheit und Tod verhandelt. Geschrieben ist der Roman durchgehend in Versform.

Die Passage des Romans, der für die reflexive Schreibaufgabe ausgewählt wurde, entstammt dem Kapitel ‚Normal‘. Mit einem Freund, Jon, spricht Grace über Freundschaften und über die Bedeutung, ‚normal‘ zu sein. Jon verweist darauf, wie wichtig es ist, sich von anderen abzuheben, individuell zu sein. Aber Grace schätzt dies ganz anders ein (Crossan, 2017, S. 160):

„Normal ist der Heilige Gral,  
aber nur diejenigen, die es nicht sind,  
wissen um seinen Wert.“

Die Studierenden erhalten in der Veranstaltung einige Vorinformationen zum Roman, vergleichbar mit der einleitenden Passage in diesem Text, und dann ein Arbeitsblatt, welches sie individuell bearbeiten sollen. Hierauf ist das Zitat abge-

druckt, hinzu kommt ein Arbeitsauftrag, für den 15 Minuten Bearbeitungszeit eingeräumt wird: Welche Überlegungen mit Blick auf Schule und Unterricht gehen Ihnen durch den Kopf, wenn Sie diese Zeilen aus Crossans „Eins“ lesen? Notieren Sie Ihre Gedanken.

Nach der Schreibphase werden die Studierenden aufgefordert, ihre Gedanken zu teilen. Dabei wird darauf hingewiesen, dass die Studierenden ihren eigenen Text vorlesen können, aber nicht müssen und auch abstrakter über ihre Gedanken berichten können. Die Studierenden können sich auf diese Weise über ihre Überlegungen austauschen und die Perspektive von anderen kennenlernen.

Eingesetzt wurde diese Schreibaufgabe in verschiedenen Formaten: in Seminaren für Bachelorstudierende zu Beginn der Studienphase, die zur Vorbereitung von Praxisphasen dienen, sowie in einer Vorlesung für Masterstudierende, die sich mit Fragen von pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung beschäftigt. Der reflexive Schreibauftrag wurde jeweils zu Beginn des Semesters (erste oder zweite Sitzung) eingesetzt und als Impuls für die Beschäftigung mit dem Themenfeld Inklusion gesetzt. Zu dieser Schreibaufgabe liegt ein Datenkorpus von 240 Bearbeitungen vor, aus denen für die Darstellung ein exemplarisches Dokument ausgewählt wurde, um die Argumentationslinien der Studierenden nachzuzeichnen.

*„Man betrachtet in Schule und Unterricht immer die Masse als normal und nach dieser wird sich gerichtet und das Lerntempo bestimmt. Derjenige, der schneller oder langsamer lernt als alle anderen (die Masse), fällt somit aus dem System und wird zu wenig berücksichtigt. Dem „Normalen“ wird somit eine Wertigkeit zugeschrieben, die es eigentlich in dieser Form nicht geben dürfte, da der Mensch nicht genormt werden kann. Der überdurchschnittlich Begabte fängt somit an sich zu langweilen und der Schwächere verzweifelt am zu hohen Lerntempo.“*

Die Argumentation in diesem Dokument verweist auf verschiedene Aspekte, die im Kontext inklusiver Bildungsprozesse diskursiv bearbeitet werden können. Hervorstechend ist die Idee von Leistung, die ein zentraler Faktor der Differenzierung zu sein scheint. Denn es ist das Lerntempo, das ausschlaggebend ist für die Ausgestaltung schulischer Praxis. Zudem ist die Idee des Durchschnitts erkennbar, gekennzeichnet durch die Masse, an der sich die Lehrpersonen orientieren und ihren Unterricht ausrichten. Abweichungen von dieser Norm scheinen im bestehenden System als Problem erkannt zu werden, der Begriff des Normalen wird aufgegriffen. Explizit gemacht werden ebendiese normativen Aspekte bzw. Setzungen, die durch die schreibende Person in die Bearbeitung eingetragen werden: Denn eine solche Gleichbehandlung (alle bekommen das Gleiche zur gleichen Zeit und müssen dies nach einem Muster bearbeiten) wird abgelehnt, es dürfte sie nicht geben. Unklar bleiben dabei aber die Verantwortlichkeiten, also



wer diese Prozesse ausgestalten soll. Hinzu kommt, dass eine Alternative nicht entwickelt wird.

### Schreibauftrag 2: Astrid Frank (2017): Enno Anders

Enno Anders, die Hauptfigur aus dem Roman von Astrid Frank (2017), macht seinem Namen alle Ehre. Wenn er zu Hause den Frühstückstisch decken soll, steht hinterher viel auf dem Tisch, aber mit Frühstück hat das wenig zu tun. In der Schule kann er sich nicht konzentrieren, wenn die Heizung knackt oder ein Mitschüler zu laut atmet. Er ist elf Jahre alt und dafür eigentlich schon viel zu alt für die vierte Klasse. Seine Mutter hat wenig Verständnis für sein Anders-sein. Nur sein hochbegabter Freund scheint ihn zu verstehen und hört Enno zu, wenn er erzählt.

Die Passage aus Enno Anders ist deutlich länger als das Zitat aus Eins, das für den ersten Schreibauftrag genutzt wird. Die Studierenden erhalten auch hier ein Arbeitsblatt. Auf diesem sind einige Informationen zur Geschichte gegeben, um den Kontext des Zitats einordnen zu können:

*„Enno ist elf Jahre alt und geht in die vierte Klasse. Er hat oft Schwierigkeiten, sich zu konzentrieren und ist sehr sensibel. Als es um die Wahl der weiterführenden Schule geht, wird er von seiner Lehrerin für die Förderschule empfohlen. Dabei wünscht sich seine Mutter, er könnte auf das Gymnasium gehen. Letztendlich ist es eine Klassenarbeit, in der er eine 4- bekommt und damit seine Zeugnisnote Ausreichend definiert, die verhindert, eine Empfehlung für das Gymnasium zu bekommen. Mit einem Befriedigend auf dem Zeugnis wäre dies möglich gewesen.“*

Das Zitat aus dem Roman kann an dieser Stelle nur auszugsweise wiedergegeben werden (Frank, 2017, S. 119f.):

*„Ehrlich gesagt weiß ich gar nicht so genau, was eine Förderschule ist. Bislang dachte ich immer, jede Schule sei dazu da, Schüler zu fördern [...] Was für Kinder gehen dahin? Solche wie ich offenbar. Kinder, die anders sind. [...] Kinder, die im Kaufhaus verloren gehen. Kinder, die keine oder nur merkwürdige Freunde haben [...] Kinder mit Defiziten. Kinder von einem anderen Stern.“*

Die Aufgabenstellung zu diesem Schreibenanlass lautet wie folgt:

*1) Lesen Sie die beigegefügte Textstelle, in der Enno erfährt, dass er eine Empfehlung für die Förderschule erhalten hat. 2) Welche Gedanken gehen Ihnen durch den Kopf? Welche Fragen oder Widersprüche ergeben sich für Sie? Wie passt diese Textpassage mit Ihrer Idee von Förderschulen zusammen? Halten Sie zu diesen Fragen Ihre Überlegungen schriftlich fest.*

Die Studierenden erhalten für diesen Schreibauftrag 15 Minuten Zeit zzgl. der benötigten Lesezeit für den Textauszug.

Dieser Schreibauftrag wurde bislang in einem Seminar für Masterstudierende eingesetzt, in dem die Auseinandersetzung mit dem Thema Heterogenität im Vordergrund steht. In diesem Seminar bearbeiten die Studierenden die theoretischen Grundlagen und erstellen eigene Beobachtungen in Schulklassen, die sie dann weiterbearbeiten. Ein zentraler Aspekt, den die Studierenden hier herausarbeiten, sind Fragen der Beziehung und der Kommunikation zwischen den Lehrpersonen und den Schüler\*innen. Der Schreibanlass wird im letzten Drittel des Seminars eingesetzt und als Impuls für die Beschäftigung mit dem Themenfeld Förderschule und Zuweisungen im Bildungssystem gesetzt. Zu dieser Schreibaufgabe liegt ein Datenkorpus von 40 Bearbeitungen von Studierenden vor, aus denen für die Darstellung ein exemplarisches Dokument ausgewählt wurde, um die Argumentationslinien der Studierenden nachzuzeichnen.

*„Wenn ich die Passage lese, überträgt sich Ennos Panik auf mich. Den grundlegenden Widerspruch erfasst Enno selbst: Jede Schule ist für sich dafür da, die SuS zu fördern. Auf einmal zeigt sich, dass einige Schulen mehr fördern, weil sie ja schon allein in ihrer Benennung das ‚Förderwort‘ haben. Das, was Enno als selbstverständlich eingestuft hat, wird auf einmal zur Stigmatisierung. Da, wo das ‚Förderwort‘ offiziell zutage tritt, da beginnt also auf der Stelle etwas Merkwürdiges. Im Bereich des Merkwürdigen bewegen sich wie in einem Taumel Kinder, die es ‚nicht schaffen‘.“*

Die Identifikation mit Enno, die Übernahme seiner Panik gibt einen wichtigen Hinweis zum Gemütszustand der bearbeitenden Person. Interpretiert werden kann dies als Form der Angst, auch Überforderung und Orientierungslosigkeit. Die Argumentation des Widerspruchs wird aufgenommen, das Wort Fördern wird als etwas Merkwürdiges herausgearbeitet. Dies ist eng verbunden mit der Stigmatisierung, die mit diesem Begriff verbunden wird. Der pädagogische Anspruch an das Fördern Einzelner im Sinne eines Helfens ist ein zentraler Topos im Erzieherischen: Das damit verbundene Dilemma, das Herausstellen oder Herausgreifen einer Person aus einer Gruppe, das hier als eine Form der Bloßstellung argumentativ herausgearbeitet wird, steht diesem positiven Grundgedanken gegenüber. Institutionalisiert zeigt sich dieses Labeling in dem Begriff der ‚Förderschule‘.

### Zusammenführung der beiden Schreibaufträge

Beide Schreibaufträge forcieren die Auseinandersetzung mit ganz unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen. Während in Eins (Crossan, 2017) die Frage von körperlichen Beeinträchtigungen im Fokus steht und die Beschäftigung mit dem Normalitätsbegriff zentral in der Schreibaufgabe gesetzt wird, sind beim Ausschnitt aus Enno Anders (Frank, 2017) das schulische Lernvermögen und die Zuweisung zu Schulformen als thematische Setzung gegeben. In der Arbeit mit den

Überlegungen der Figur Enno wird eingefordert, die Gefühlslage nachzuvollziehen und sich hiermit zu beschäftigen.

Die Differenzziehungen und die Auswirkungen werden entsprechend mit unterschiedlichen Bezügen reflektiert: zum einen bezogen auf das eigene Normalitätsverständnis (Eins), zum anderen bezogen auf schulsystemische Fragen (Enno Anders). In der Analyse der Bearbeitungen der Studierenden zeigen sich entsprechend unterschiedliche Argumentationslinien, die je nach Veranstaltungssituation weiter genutzt werden können, um einen Dialog zwischen den Teilnehmenden zu provozieren. Dabei bieten die Argumentationsmuster zum einen Hinweise darauf, welche Prinzipien die Personen in ihrem pädagogischen Denken und etwaigen Handeln leiten und welche Themenbereiche im Seminar vertiefend zu bearbeiten sind, etwa durch das Hinzuziehen von theoretischer und empirischer Literatur.

Unter Bezugnahme des Reflexionsmodells von Brouwer & Korthagen (2005) kann über die Schreibaufträge an den unterschiedlichen Schichten weitergearbeitet werden. Während das Verhalten und die Kompetenzen (äußere Ringe) nicht angesprochen werden und viel mehr in der Reflexion etwa von Praxisphasen relevant werden können, sind es Fragen der inneren drei Ringe, die angestoßen werden, also Ideale und Ziele, Identität und Überzeugungen. Je nach Schreibanlass werden den Studierenden dabei unterschiedliche Bezugsperspektiven angeboten. Notwendig erscheint in jedem Fall die Nutzung der Dokumente in den Veranstaltungssitzungen zum Austausch, um einen tiefergehenden Diskurs anzulegen und weiterführen zu können. Durch die (emotionale) Involviertheit der Studierenden kann davon ausgegangen werden, dass die Schreibanlässe einen anregenden Charakter aufweisen und einen entsprechend ansprechenden Zugang zu komplexen Themen ermöglichen können (Syring et al. 2016).

## Literatur

- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), 153–224. <https://doi.org/10.3102/00028312042001153>
- Boban, I., & Hinz, A. (2009). Inklusive Werte in allen Lebensbereichen realisieren. *Gemeinsam leben*, 17 (2), 92-99.
- Boban, I., & Hinz, A. (Hrsg.). (2016). *Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 8(4). Abgerufen von [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199)
- Crossan, S. (2017). *Eins*. München: Mixtvision.
- Frank, A. (2017). *Enno Anders. Löwenzahn im Asphalt*. Stuttgart: Urachhaus.

- Fischer, C. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Friedrich Ebert Stiftung: Bonn. Abgerufen von: [library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf](http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf)
- Häcker, T., & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 81–89.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus professionellen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G., & Koch, B. (2018). Reflexion durch Forschendes Lernen? Analyse von Studienberichten. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung, Themenheft 1*, 106–127. doi: 10.4119/ UNIBI/hlz-88.
- Katzenbach, D. (2015): De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In C. Huf & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusion in KiTa und Schule* (S. 33–55). Stuttgart: Kohlhammer.
- Paus, E., & Jucks, R. (2013). Reflexives Schreiben als Seminarkonzept. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(1), 124–134.
- Rott, D. (2018). Reflexives Schreiben zu herkunftsbezogenen Vorurteilen im Unterricht. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 1(1), 33–44. doi: 10.4119/UNIBI/hlz-98
- Ryan, M. (2011). Improving reflective writing in higher education: a social semiotic perspective. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 99–111. doi: 10.1080/13562517.2010.507311
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2016). Fallarbeit als Angebot – fallbasiertes Lernen als Nutzung. Empirische Ergebnisse zur kognitiven Belastung, Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit Unterrichtsfällen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(1), 86–108.
- Sturm, T. (2017). Inklusion im Kontext der Schule. In D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.), *Handbuch: Inklusive Kindheiten* (S. 518–531). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Wrase, M. (2017). Menschenrechtsmonitoring zum Recht auf inklusive Beschulung. Ansätze für die Implementationsforschung zu Art. 24 UN-Behindertenrechtskonvention. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 65(2), 153–172.



# Entlastung im Schulalltag durch Schulsozialarbeit

## Ergebnisse einer Evaluation des oberösterreichischen Modells der Schulsozialarbeit aus Sicht von Schulleiter/innen

Martina Beham-Rabanser<sup>a</sup>, Johann Bacher<sup>a</sup>, Heidemarie Pöschko<sup>b</sup>,  
Daniela Wetzelhütter<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Johannes Kepler Universität Linz, <sup>b</sup>Pädagogische Hochschule OÖ; Institut PundP Sozialforschung,  
<sup>c</sup>Fachhochschule OÖ, Campus Linz  
office@PundPsozialforschung.at

EINGEREICHT 29 MAI 2019

ÜBERARBEITET 11 OKT 2019

ANGENOMMEN 14 OKT 2019

Schulsozialarbeit bezeichnet ein heterogenes Arbeitsfeld an der Schnittstelle von Kinder- und Jugendhilfe einerseits und Schule andererseits. In Österreich wurde im Bundesland Oberösterreich in den Jahren 2011 bis 2013 von der Kinder- und Jugendhilfe gemeinsam mit Vertreter/innen der Schule das Konzept SuSA entwickelt. Dieser neue soziale Dienst versteht sich als präventives Angebot sowie als Bindeglied zwischen den Stützsystemen der Schule und den Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe und sieht sich als Ergänzung zu bestehenden Angeboten wie Schulasistenz, Schulpsychologie oder Betreuungslehrer/innen. Schulleiter/innen hofften bei der Einführung von SuSA u.a. auf sozialpädagogische Entlastung von Klassenlehrer/innen durch assistierende Unterstützung bei Disziplinierungsfragen im Unterricht, aber auch auf Unterstützung bei der Zusammenarbeit mit Eltern sowie in der Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe. Inwieweit sich diese Erwartungen erfüllt haben und sich Schulleiter/innen und Lehrkräfte durch SuSA verstärkt auf ihre Kernaufgaben konzentrieren können, wurde im Rahmen einer Evaluierung im Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe untersucht. Dazu wurde im Jahr 2018 unter Schulleiter/innen sogenannter SuSA-Präsenzschulen in Oberösterreich eine Vollerhebung durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass sich Schulleiter/innen vor allem dann durch die Schulsozialarbeit entlastet fühlen, wenn sie ausreichend über die Arbeit und das Vorgehen der SuSA-Mitarbeiter/innen informiert werden.

SCHLÜSSELWÖRTER: Schulsozialarbeit, Schulleiter/innen, Schule und Soziale Arbeit  
Kinder- und Jugendhilfe

## 1. Einleitung und untersuchte Fragestellungen

Gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die einhergehen mit einer steigenden sozialen und rechtlich-normativen Akzeptanz unterschiedlicher Lebens-, Partnerschafts- und Familienformen, veränderten Erwerbstrukturen und Armutsgefähr-

dungen, geänderten Ansprüchen an den Lebensstandard, aber auch veränderten Zuwanderungsprozessen und in der Folge einer Zunahme an Schüler/innen mit nicht-deutscher Muttersprache, sind nur einige der Entwicklungen, die den Alltag von Kindern und Jugendlichen verändern (Beham-Rabanser, Berghammer, & Zartler, 2019; Haller & Berghammer, 2019). Der soziale Wandel bringt auch neue Herausforderungen für Schule einerseits und Kinder- und Jugendhilfe andererseits sowie neue Ansprüche an die Kooperation der beiden Systeme (Beham-Rabanser & Bacher, 2018). Fachkräfte aus der Sozialarbeit und Sozialpädagogik gewinnen für die Schule dadurch an Bedeutung.

Schulsozialarbeit bezeichnet ein heterogenes Arbeitsfeld an der Schnittstelle von Kinder- und Jugendhilfe einerseits und Schule andererseits. In der Praxis haben sich unterschiedliche Modelle herausgebildet, die von einem weitgehenden unabhängigen Nebeneinander zu einem kooperativen Miteinander reichen (Speck, 2014; Stüwe, Ermel, & Haupt, 2015; Wagner, 2018). Der Begriff Schulsozialarbeit umschreibt kein klar konturiertes Praxisfeld, sondern unterschiedliche sozialpädagogische und sozialarbeiterische Aktivitäten in der Institution Schule und im Umfeld von Schule (Beham-Rabanser & Bacher, 2018).

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit einem spezifischen Modell, das im Bundesland Oberösterreich schrittweise im Pflichtschulbereich – nämlich in Volksschulen, Hauptschulen/Neuen Mittelschulen und Polytechnischen Schulen – im Zeitraum von 2010/2011 bis 2013/14 eingeführt wurde (Amt der öö. Landesregierung, 2014). Das Modell trägt den Namen „Schule und Soziale Arbeit“ – abgekürzt SuSA – und wurde von Sozialarbeiter/innen der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe Oö. gemeinsam mit Vertreter/innen der Schule entwickelt. Bei SuSA handelt es sich um einen präventiv wirkenden sozialen Dienst, der aufsuchende, zielgruppenorientierte Sozialarbeit, Vernetzung und Koordination mit der Schule und anderen sozialen Einrichtungen umfasst (Amt der öö. Landesregierung, 2012). Grundgedanke von SuSA ist die Förderung der sozialen Integration von Kindern und Jugendlichen aus belasteten Familienverhältnissen sowie deren Schutz vor und bei drohender Gefährdung. Die Mitarbeiter/innen von SuSA sind Teil der regionalen Kinder- und Jugendhilfe unter fachlicher Leitung des jeweiligen Leitenden Referenten / der jeweiligen Leitenden Referentin. Ihr Dienstort ist die regional zuständige Bezirksverwaltungsbehörde. Einen Teil ihrer Arbeitszeit sind SuSA-Sozialarbeiter/innen in sogenannten Präsenzschiulen anwesend; wobei das konkrete Anwesenheitsausmaß in Abstimmung zwischen regionaler KJH-Behörde und Präsenzschule festgelegt wird und als Grundvoraussetzung für eine optimale Erreichbarkeit der Sozialarbeiter/innen für Kinder und Jugendliche und einen unbürokratischen Zugang zu Klassenlehrer/innen und Schulleiter/innen gesehen wird. Zu den Aufgaben von SuSA gehören neben zielgruppenorientierter Beratung von Schüler/innen und Pädagog/innen die Vernetzung und Koordinierung mit der Schule, aber auch aufsuchende Sozialarbeit mit den Eltern, wenn diese möchten.

Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie Eltern erfolgt schwerpunktmäßig außerhalb der Schule. Schulsozialarbeit wird vor allem dann aktiv, wenn die Lösung von Problemsituationen von Schüler/innen neben den schulischen Stützsyste-men der Unterstützung durch die Kinder- und Jugendhilfe bedarf. SuSA ist von ihren Aufgaben und Aufträgen in der Kinder- und Jugendhilfe verankert, ist jedoch in der Organisation Schule tätig; das heißt in einer Organisation, die von einer anderen Berufsgruppe gestaltet und gesteuert wird; daraus ergeben sich spezifische Anforderungen für eine Balance zwischen Anpassung an bestehende Gegebenheiten im System Schule und zugleich Abgrenzung von überhöhten Er-wartungen seitens Schule (Speck 2014; Spiess & Pötter 2011; Stüwe et al. 2015).

Die Einführung von SuSA wurde durch eine formative Prozessevaluation von der Johannes Kepler Universität begleitet<sup>1</sup> (Beham-Rabanser, Wetzelhütter, & Bacher, 2014; Bacher, Beham, & Wetzelhütter, 2015), die den Implementierungsprozess untersuchte. Zu Beginn waren die Erwartungen an SuSA ambivalent und vielfältig. Lehrer/innen und Schulleiter/innen hofften u.a. auf konkrete Unterstüt-zung und Entlastung im Unterricht sowie auf vermittelnde Unterstützung in der Zusammenarbeit mit Eltern (Beham-Rabanser et al., 2014, S. 211). So war knapp die Hälfte der befragten Pädagog/innen zu Beginn der Einführung von SuSA der Meinung, dass es Aufgabe von Schulsozialarbeiter/innen sei, Lehrkräfte bei Diszi-plinproblemen von Schüler/innen zu unterstützen, und rund ein Fünftel hoffte auf Entlastung für Lehrer/innen beim Unterrichten (Beham-Rabanser et al., 2014, S. 45ff; Bacher et al., 2015, S. 694). Ein Schulleiter brachte seine enttäuschten Erwar-tungen bei Einführung von SuSA in der Implementierungsphase mit folgenden Worten auf den Punkt: *„Eine Entlastung im Unterricht bei Kindern mit ‚Verhaltensproblematik‘, das wären die Erwartungen gewesen; nicht nur in der Schule präsent sein, sondern eine aktive Mitarbeit in der Klasse.“* (Schulleiter)

Nicht-übereinstimmende, heterogene Erwartungen der Akteur/innen und Zielgruppen an Schulsozialarbeit wurden bei Einführung von SuSA von den befragten Schulleiter/innen als einer jener hinderlichen Faktoren gesehen, die die Kooperati-on und Zielerreichung erschweren und zu Enttäuschung und Unzufriedenheit füh-ren (Beham-Rabanser et al., 2014). Inwieweit Ambivalenzen und widersprüchliche Erwartungen abgebaut werden konnten und ob sich Schulleiter/innen aufgrund der bisherigen Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit SuSA entlastet fühlen, wird im Beitrag anhand der aktuellen Evaluationsstudie untersucht.

<sup>1</sup> Angewandt wurde ein Mehr-Methoden-Ansatz, bei dem qualitative und quantitative Befragungsmethoden zum Einsatz kamen. Die quantitativen Befragungen fanden in 39 SuSA-Präsenzschulen und 29 Nicht-SuSA-Präsenzschulen, in denen SuSA-Sozialarbeiter nicht (regelmäßig) vor Ort sind, statt. Qualitativ wurden n=60 Stakeholder/innen und n=6 Schulleiter/innen befragt (Näheres zum methodischen Vorgehen siehe Bacher et al. 2015, S. 694).

## Fragestellungen

Ausgehend von den Erwartungen bei Einführung des Konzeptes SuSA, wie sie in der Implementierungsphase artikuliert wurden (Beham-Rabanser et al. 2014, S. 49), werden im Beitrag aus Sicht von Schulleiter/innen die folgenden Fragen untersucht:

1. Haben sich die Erwartungen der **Schulleiter/innen** an SuSA erfüllt und fühlen sich Schulleiter/innen in ihrer Arbeit durch SuSA entlastet?
2. Ist es aus Sicht der Schulleiter/innen durch SuSA zur erhofften **Verbesserung** der pädagogischen Arbeitsbedingungen **für Lehrer/innen** gekommen?
3. In welchen Bereichen orten Schulleiter/innen **Handlungs- und Veränderungsbedarf**, um die erhofften Wirkungen zu erreichen?

## 2. Das Modell SuSA – Theoretische Verortung

Dem Modell SuSA liegt die Annahme zugrunde, dass Schulen einerseits für die frühe und rasche Intervention bei (drohender) Kindeswohlgefährdung eine wichtige Schnittstelle zur Kinder- und Jugendhilfe darstellen, aber andererseits mit den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen bei (drohenden) Kindeswohlgefährdungen an ihre Grenzen stoßen. Daher wurde bei SuSA der Weg gewählt, dass für SuSA ausgebildete Sozialarbeiter/innen und Mitarbeiter/innen der Kinder- und Jugendwohlfahrt tätig sind, und zwar an Schulen mit einer hohen Problembelastung, den sogenannten SuSA-Präsenzschulen.

Die Auswahl der SuSA-Präsenzschulen erfolgte in regionalen Arbeitsgruppen unter Mitwirkung von Akteur/innen der beiden Systeme „Schule“ und „Kinder- und Jugendhilfe“. Als Basis für die Auswahl diente ein Bedarfsindex, in dem die Zahl der Anfragen an Betreuungslehrer/innen sowie die Zahl der Kinder (und Familien), die bereits von der Kinder- und Jugendhilfe betreut werden, als Indikatoren eingingen. Voraussetzung für eine Auswahl war eine freiwillige Teilnahme der jeweiligen Schulen. Schulen mit einem hohen Bedarfsindex, die selbst aber keine Notwendigkeit der Inanspruchnahme von SuSA sahen, wurden nicht in die Gruppe der SuSA-Präsenzschulen aufgenommen.

An den ausgewählten SuSA-Präsenzschulen ist der/die SuSA-Sozialarbeiter/in regelmäßig zu fix vereinbarten Zeiten anwesend, wodurch eine niederschwellige Inanspruchnahme möglich sein sollte.

Für Nicht-SuSA-Präsenzschulen besteht die Möglichkeit (über die Schulleitung und eine schriftliche Bedarfsmeldung an die Schulaufsicht), SuSA-Sozialarbeiter/innen anzufordern, die bei verfügbaren Zeitressourcen den Schulen zugewiesen werden.



Die Implementierung erfolgte schrittweise in den Bezirken Oberösterreichs in den Schuljahren 2010/11 bis 2013/14. Zum Stand Juni 2018 (=Erhebungszeitpunkt der aktuellen Befragung) sind 68 Schulsozialarbeiter/innen in 244 SuSA-Präsenzschulen tätig (Pöschko & Wurzer, 2018).

Zu den Kernaufgaben von SuSA gehören die Förderung der sozialen Integration und der Schutz Minderjähriger bei drohender Gefährdung. Die Förderung der sozialen Integration umfasst aufsuchende, zielgruppenorientierte Sozialarbeit, Vernetzung und Koordinierung mit der Schule und anderen sozialen Einrichtungen bevor eine Kindeswohlgefährdung eingetreten ist, sowie gegebenenfalls die Beteiligung an schulinternen Projekten. Der Schutz Minderjähriger bei drohender Gefährdung braucht die Abklärung aller Umstände, die für oder gegen eine Gefährdung des Kindeswohles sprechen und allenfalls die Mitwirkung an der Erstellung eines Hilfeplanes sowie die sozialarbeiterische Betreuung von Kindern bzw. Jugendlichen und ihren Familien in Absprache mit den Sprengelsozialarbeiter/innen und der jeweiligen fachlichen Leitung (Amt der oö. Landesregierung, 2012). An den Mitteilungspflichten der Schulen bei (mutmaßlichen) Gefährdungen des Kindeswohls ändert sich durch SuSA nichts. Nach §48 Schulunterrichtsgesetz unterliegen Schulleitungen nach wie vor der Meldepflicht gemäß §37 des Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetzes 2013, BGBl. I Nr. 69/2013, wenn Erziehungsberechtigte ihre Erziehungspflichten offenbar nicht erfüllen.

Von der Konzeption entspricht SuSA einem kooperativen Modell der Schulsozialarbeit (Drilling 2009, S.67; Stüwe et al. 2015, S.115), das die Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften (Schulleitung, Lehrkräfte) und nicht-pädagogischen Expert/innen (Schulsozialarbeiter/innen) vorsieht und voraussetzt, dass angestrebte Ziele und jeweilige Arbeitsaufträge abgestimmt und abgegrenzt werden (Stüwe et al. 2015, S.257). Beim kooperativen Modell ist dies eine besondere Herausforderung, da zwei gleichberechtigte Systeme kooperieren und interagieren. Die Abgrenzung von einer Vereinnahmung durch die Schule wurde bei Einführung von SuSA auch als eine der Herausforderungen von der landesweiten SuSA-Koordinatorin gesehen. *„Eine andere Herausforderung wird sicher auch, dass man sich nicht von der Schule vereinnahmen lässt. Es gibt schon Bezirksschulinspektor/innen, die sich mehr Zugriff auf SuSA wünschen. Und dass man da wirklich bei dem bleibt, dass es Schulsozialarbeit ist, mit dem Konzept, das wir nun mal haben.“* (SuSA-Koordinator/in)

Bleiben Erwartungen an Schulsozialarbeit unklar und diffus, weil Lehrkräfte und Schulleitung einen Katalog an Wünschen artikulieren, der in keinem Bezug zum Konzept, dem Handlungsauftrag, dem Leistungsspektrum und dem Selbstverständnis von Schulsozialarbeiter/innen steht, birgt dies das Risiko für Unzufriedenheit und Enttäuschungen, weil sich aus Sicht von Schule und Schulleitungen keine passenden Lösungen für die schulischen Herausforderungen finden.

Für den Erfolg von SuSA ist unseres Erachtens daher essentiell, dass die Erwartungen bei den gegebenen Rahmenbedingungen zumindest partiell erfüllt werden können. Sollten Schulleiter/innen und Lehrkräfte also an ihren anfänglichen Erwartungen festhalten, dass SuSA ihre Arbeitsbedingungen erleichtert, setzt Erfolg die Erfüllung dieser Erwartungen, die über die ursprüngliche Konzeptidee hinausgehen, voraus. Dieser möglicherweise nicht-beabsichtigte Nebeneffekt regt dann, wie Elias (1987) beschreibt, wünschenswerte soziale Prozesse an, die Produkt ungeplanter Handlungen sind. Im SuSA-Konzept findet sich als eines der Ziele die Förderung der sozialen Integration durch aufsuchende Sozialarbeit, Vernetzung und Koordinierung mit der Schule und anderen sozialen Einrichtungen sowie gegebenenfalls Beteiligung an schulinternen Projekten (Blaimschein et al., o. J., S. 10); diese breite Arbeitsmethodik bietet Raum für intendierte, aber auch für weitgehend ungeplante und doch erwünschte Wirkungen.

Ausgehend von diesen Überlegungen geht dieser Beitrag der Frage nach, ob aus Sicht der Schulleitungen die persönlichen Erwartungen und jene der Lehrkräfte erfüllt wurden, aber auch ob möglicherweise (nicht-)intendierte Entlastungen eingetreten sind. Angenommen wird, dass positive Berichte über erfüllte Erwartungen mit berichteten Verbesserungen und Entlastungen einhergehen.

### 3. Methodisches Vorgehen und Datenbasis

#### 3.1 Befragte Zielgruppe

Die Daten des vorliegenden Beitrags basieren auf einer im Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe OÖ vom Institut P und P Sozialforschung<sup>2</sup> durchgeführten Studie. Beratend wirkte das Institut für Soziologie mit, das 2013/2014 eine erste Begleitstudie von SuSA durchgeführt hat (Beham-Rabanser et al., 2014). Ziel der aktuellen Studie ist, Anhaltspunkte für die Umsetzung der Erwartungen und des Nutzens von SuSA auf der Ebene der Schulorganisation zu erhalten. Der Beitrag basiert auf einer Vollerhebung unter Schulleiter/innen in SuSA-Präsenzschulen, die mittels online-Fragebögen<sup>3</sup> durchgeführt wurde. Von den insgesamt 244 Schulleiter/innen (Stand: Juni 2018) haben sich n=124 beteiligt, das entspricht einem Anteil von 51 Prozent. Der Fokus auf Schulleiter/innen begründet sich darin, dass Schulleitungen für eine gelingende Integration von Schulsozialarbeit in das schulische Setting und die Effizienz der Zusammenarbeit eine zentrale Rolle zukommt (Beham-Rabanser et al., 2014; Lehner, Adamowitsch, Hoffmann, & Felder-Puig, 2013). Aus Zeit- und Kosten-

<sup>2</sup> Pöschko und Partner/innen Sozialforschung, unter Mitarbeit von Katharina Wurzer, Sabine Fehringer, Elisabeth Hofstadler, Larissa Krupa, Iris Laudacher und Julia Kargl.

<sup>3</sup> Neben der Befragung von Schulleitungen in SuSA-Präsenzschulen fand eine Vollerhebung unter SuSA-Schulsozialarbeiter/innen und Sprengelsozialarbeiter/innen sowie eine postalische Befragung unter Eltern, deren Kinder die SuSA-Betreuung im Schuljahr 2017/18 abgeschlossen haben, statt. Darüber hinaus wurden n=25 Leitfadenterviews mit Stakeholder/innen und Mitarbeiter/innen aus dem Bereich Schule und Kinder- und Jugendhilfe durchgeführt.

gründen war eine Erfassung der Veränderungen durch Beobachtungen und / oder direkte Befragungen von Lehrkräften und Schüler/innen nicht möglich.

### 3.2 Ausgewählte Variablen

Entsprechend den untersuchten Fragestellungen wurden für den Beitrag die im Anhang in Übersicht 1-A angeführten Variablen ausgewählt.

Die Fragen zur Beantwortung der Forschungsfrage 1 bezogen sich dabei auf die Erfüllung der Erwartung und wahrgenommenen Entlastung für Schulleiter/innen und Schule insgesamt. Zur Beantwortung der wahrgenommenen Veränderungen im Unterricht (Forschungsfrage 2) wurden Schulleiter/innen gefragt, in welchem Ausmaß sich Verhaltensweisen wie z.B. Störungen der Schüler/innen im Unterricht, respektloses Verhalten von Schüler/innen gegenüber Lehrkräften sowie Gewalttätigkeiten erhöht bzw. reduziert haben. Die Fragen zu den Veränderungswünschen (Forschungsfrage 3) richteten sich auf den Informationsaustausch zwischen SuSA und Schulleitung, die Zusammenarbeit der SuSA-Mitarbeiter/innen mit Lehrkräften und die Rolle der SuSA-Mitarbeiter/innen als Vermittler/innen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Jede Aussage konnte anhand einer 5-stufigen Antwortskala beantwortet werden.

Die Verteilung dieser Variablen wird im Ergebnisteil beschrieben, sodass hier auf eine Interpretation verzichtet wird. Angemerkt sei, dass es sich durchgehend um Ein-Indikator-Messungen handelt, sodass Maßzahlen zur Beurteilung der Skalenqualitäten nicht möglich sind. Um das höhere Risiko eines Abbruchs bei Online-Befragungen zu minimieren und den Aufwand für die Befragten gering zu halten (Shih, & Fan, 2008; Tuten, Urban, & Bosniak 2002; Wetzelhütter, 2017), wurde dieser Zugang der Messung gewählt.

### 3.3 Durchführung der Befragungen

Die Schulleiter/innen von SuSA-Präsenzschulen wurden mit Online-Fragebogen befragt. Die Befragung war als Vollerhebung konzipiert. Die Organisation der Befragung fand in Kooperation mit der SuSA-Koordinationsstelle des Landes Oö. statt. Durchgeführt wurde die Befragung im Juni 2018.

#### Repräsentativität der Daten

Mit Blick auf die Repräsentativität der Daten zeigt sich, dass hinsichtlich soziodemografischer Merkmale bis auf eine Ausnahme keine signifikanten Abweichungen zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit bestehen (Tabelle 1), sodass die Studie hinsichtlich der betrachteten Merkmale als repräsentativ angesehen werden kann. Lediglich der Stichprobenwert der Neuen Mittelschule (inklusive Polytechnischer Schule) weicht signifikant von der Grundgesamtheit ab. Der Wert

von 44,4 liegt aber nur knapp unterhalb des Wertes von 44,6 der Untergrenze des Vertrauensintervalls; d.h. die Abweichung ist marginal und inhaltlich nicht relevant. In die Repräsentativitätsprüfung der Daten wurde zusätzlich die Region einbezogen, um eine breitere statistische Basis für die Beurteilung der Repräsentativität zu haben. Ist eine Stichprobe repräsentativ, dann sollte sie in möglichst vielen Variablen nicht von der Grundgesamtheit abweichen.

**TAB. 1.** Repräsentativität der Befragung der Schulleiter/innen

Variable	Grundgesamtheit (N=244)	Stichprobe (n=124)	Signifikante Abweichung von der Grundgesamtheit	95%-Vertrauensintervall*	
<b>Geschlecht</b>					
Männlich	38,1	37,2	Nein	32,1	44,1
Weiblich	61,9	62,8	Nein	55,9	67,9
Gesamt	100,0	100,0			
<b>Schultyp</b>					
VS	43,4	49,2	Nein	37,3	49,5
NMS (+PTS)	50,8	44,4	Ja, aber marginal	44,6	57,0
Andere	5,7	6,4	Nein	2,8	8,6
Gesamt	100,0	100,0			
<b>Region (Einwohnerzahl)</b>					
< 3.000 EW	16,0	16,9	Nein	11,5	20,5
3.000–<15.000 EW	54,5	59,7	Nein	48,4	60,6
15.000–<100.000 EW	13,1	8,9	Nein	8,9	17,3
>100.000 EW	16,4	14,5	Nein	11,8	21,0
Gesamt	100	100			

\* Das Vertrauensintervall ist jener Intervallbereich, in dem die Parameter der Grundgesamtheit mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit, hier 95%, liegen. Die Signifikanz der Abweichung von der Grundgesamtheit gibt an, ob der Stichprobenwert außerhalb des Vertrauensintervallbereichs liegt.

Die Datenauswertung erfolgt mittels IBM-SPSS24 und basiert primär auf univariaten und bivariaten Häufigkeitsauszählungen inklusive Signifikanztestungen.

Für Zusammenhangsanalysen wurde zum einen der Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient  $r$  berechnet. D.h. es wurde der Forschungspraxis folgend angenommen, dass ordinale Variable wie quantitative behandelt werden können (siehe u. a. Bacher et al. 1986; Benninghaus 2005, S. 54). Bei dichotomen Variablen, wie dem Schultyp, ist dies ohnedies der Fall. Da aber eine kleine Stichprobe vorliegt, wurde zusätzlich Kendalls tau-b als ordinales Zusammenhangsmaß berechnet. Neben den in Übersicht 1-A dargestellten Variablen wurden die in Übersicht 2-A im Anhang angeführten unabhängigen Variablen einbezogen. Als unabhängige Variablen wurden der Beginn des Starts von SuSA in der jeweiligen Schule, die Schulform (Volksschule vs. Neue Mittelschule inklusive Polytechnische Schule),

die Kontakthäufigkeit von Schulleitungen zu SuSA-Mitarbeiter/innen, die Zufriedenheit mit den Rückmeldungen an Schulleitung sowie die Zufriedenheit mit den Rückmeldungen an Lehrer/innen einbezogen.

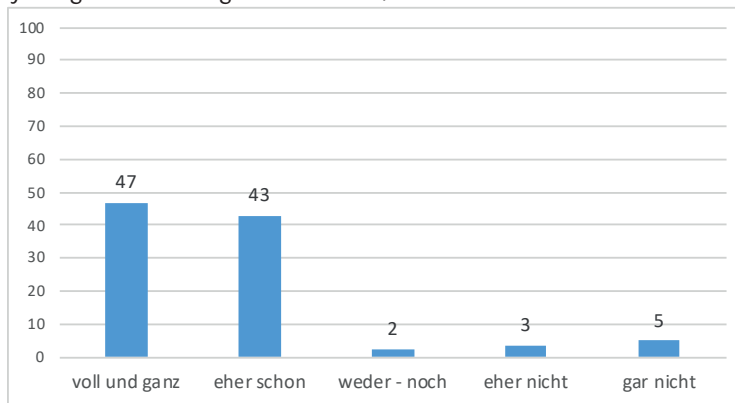
Die Frage nach dem Start von SuSA war für die Schulleiter/innen zum Teil schwierig zu beantworten und wurde nur von 99 der 124 Befragten angegeben. Von 64 Prozent der Schulleiter/innen wird angegeben, dass SuSA zwischen dem Schuljahr 2010/11 und dem Schuljahr 2013/2014 eingeführt wurde. 36 Prozent nennen einen Start ab dem Schuljahr 2014/15; das heißt, auch nach der ersten Implementierungsphase wurde in den Folgejahren in Schulen mit SuSA gestartet. 53 Prozent der Befragten sind Schulleiter/innen einer Volksschule. Der Mittelwert der Kontakthäufigkeit beträgt 4,88 auf einer 5-stufigen Antwortskala (1 = ein- bis zweimal im Schuljahr bis 5 = (fast) jedes Mal, wenn SuSA-Mitarbeiter/in anwesend ist). Das bedeutet, dass in SuSA-Präsenzschulen zwischen Schulleitungen und SuSA-Mitarbeiter/innen ein regelmäßiger Austausch stattfindet. Schulleiter/innen zeigen sich mit der Rückmeldung des/der SuSA-Mitarbeiter/in sowohl an Schulleitung als auch an Lehrer/innen zufrieden. Der Mittelwert liegt bei 2,02 (Rückmeldung an Schulleitung) und bei 1,66 (Rückmeldung an Lehrer/innen) bei einer 5-stufigen Antwortskala, die von 1=sehr zufrieden bis 5=sehr unzufrieden reicht (siehe dazu auch Übersicht 2-A im Anhang).

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Erfüllung der Erwartungen und wahrgenommene Entlastung

Autoren wie Böttcher & Terhart (2004), Helsper (2001, 2011), Dünser (2012) warnen vor einer Sozialpädagogisierung des Lehrberufs sowie dem Überschreiten von Kompetenzgrenzen von Lehrer/innen. Daher ist an Schulsozialarbeit die Erwartung gerichtet, dass sie zur Entlastung in sozialpädagogischen Aufgaben beiträgt, damit sich Lehrer/innen verstärkt um schulpädagogische Aufgaben im engeren Sinn, wie dem Unterrichten und Vermitteln von Lerninhalten, widmen können. Auf der anderen Seite wird u.a. von Baier (2011) und Merchel (2005, 2013) betont, dass Kinder- und Jugendhilfe nur dann sinnvoll zur Entlastung der Lehrkräfte beitragen kann, wenn sie sich nicht völlig und vordergründig der schulischen Leistungs- und Funktionslogik unterwirft. Die Abstimmung der wechselseitigen Erwartungen zwischen den Akteur/innen der Schule und Schulsozialarbeit erweist sich daher als herausfordernder Balanceakt.

Insgesamt sehen Schulleiter/innen ihre Erwartungen an SuSA in einem sehr hohen Ausmaß erfüllt. Bei 47 Prozent der Schulleiter/innen haben sich die Erwartungen ‚voll und ganz‘ und bei 43 Prozent ‚eher schon‘ erfüllt (siehe Abbildung 1).

**ABB. 1.** Erfüllung der Erwartung von Schulleiter/innen durch SuSA

Angaben in Prozent; n=124

Einhergehend mit der Erfüllung der Erwartungen in einem hohen Ausmaß fühlen sich 79 Prozent der Schulleiter/innen durch SuSA entlastet, davon 33 Prozent ‚stark entlastet‘. Die Entlastungsgefühle äußern sich beispielsweise darin, dass Schulleiter/innen eine ‚stark verbesserte‘ bzw. ‚verbesserte‘ Stimmung an ihrer Schule wahrnehmen. Acht Prozent geben eine ‚stark verbesserte‘ und 63 Prozent eine ‚verbesserte‘ Stimmung in der Schule an.

Neben mehr Zeit für Lehrer/innen zum Unterrichten wünschten sich Schulleiter/innen bei Einführung von SuSA eine einfachere Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch mit den Eltern von Schüler/innen mit sozialen Problemen (Beham-Rabanser et al., 2014, S. 97). Als mögliche Chance von SuSA wurde bei der Einführung gesehen, dass durch die Präsenz von SuSA vor Ort in den Schulen manche Herausforderungen entschärft werden können: Dabei wurden als Vorteile hervorgestrichen, dass Schulleiter/innen und Lehrer/innen mit einer in der Sozialarbeit geschulten Fachkraft der Kinder- und Jugendhilfe das Vorgehen abklären können und dadurch im subjektiven Erleben nicht die gesamte Verantwortung zur Sicherung des Kindeswohls alleine zu tragen haben. Die organisatorische Einbettung von SuSA in die Kinder- und Jugendhilfe wurde – trotz anfänglich kritischer Stimmen – mehrheitlich positiv gesehen, weil die Mitarbeiter/innen von SuSA gleichsam die Schnittstelle und Brücke zur Kinder- und Jugendhilfe darstellen, die die Zusammenarbeit der beiden Institutionen und ihren unterschiedlichen Handlungsaufträgen erleichtert.

Diese Erwartungen hinsichtlich einer veränderten Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe scheinen weitgehend erfüllt und die Mehrheit der Schulleiter/innen nimmt diesbezügliche Veränderungen im eigenen Wirkungsbereich wahr: Für 13 Prozent der Schulleiter/innen hat sich die Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe ‚stark verbessert‘ und für 49 Prozent ‚verbessert‘. Einer der Gründe dafür ist, wie die Antworten auf die offene Frage nach den Gründen für

die Veränderung zeigen, dass Gespräche mit dem/der SuSA-Mitarbeiter/in den Schulleiter/innen die Sicherheit geben, vorhandene Unterstützungsmöglichkeiten ausgeschöpft und angemessen reagiert zu haben.

Mit Blick auf die Elternarbeit spricht mehr als jede/r zehnte Schulleiter/in (12 Prozent) von einer ‚stark verbesserten‘ und weitere 65 Prozent von einer ‚verbesserten‘ Zusammenarbeit mit Elternhäusern mit sozialen Problemen.

Durch SuSA entlastet fühlen sich die befragten Schulleiter/innen vor allem dann, wenn sie mit den Rückmeldungen, die sie selbst von SuSA-Mitarbeiter/innen über das weitere Vorgehen erhalten, zufrieden sind, wie die Zusammenhangsanalysen zeigen (siehe Tabelle 2): Zentral ist die Zufriedenheit mit den Rückmeldungen von SuSA an die Schulleitung und die Klassenlehrer/innen, das heißt mit der Kommunikation und dem Informationsaustausch zwischen Schulleitung und SuSA bzw. Lehrer/innen und SuSA. Schulleiter/innen, die mit dem Informationsaustausch zufrieden sind, fühlen sich eher entlastet.

**TAB. 2.** Zusammenhangsanalyse wahrgenommener Entlastungen für Schulleiter/innen durch SuSA

		Schultyp	Zufriedenheit Rückmeldungen an Schulleiter/innen	Zufriedenheit – Rückmeldungen an Lehrer/innen	SuSA-Start
Entlastung für Schulleiter/innen	r	0,09	0,61***	0,62***	-0,16
	tau-b	0,06	0,45***	0,50***	-0,10
	n	116	124	124	99

r=Korrelation nach Pearson, tau-b=Kendalls tau-b, n=Fallzahl, \*p<5%, \*\*p<1%, \*\*\*p<0,1%

#### 4.2. Verbesserte Bedingungen für Lehrkräfte

Schulleiter/innen, denen eine zentrale Rolle für die Schulentwicklung zukommt, zu der auch die Schulkultur, die von Schulsozialarbeit mitbeeinflusst werden kann, gehört (Schmidtchen, 2005; Holtbrink & Kastirke, 2013), wurden neben Veränderungen im Schulklima auch nach Veränderungen im Klassenklima gefragt. Dabei zeigt sich:

64 Prozent der befragten Schulleiter/innen sprechen von einer verbesserten Stimmung in den Klassen. Acht Prozent geben eine ‚stark verbesserte‘ und 56 Prozent eine ‚verbesserte‘ Stimmung an. 35 Prozent nehmen diesbezüglich keine Veränderung wahr. Der Anteil jener, die den Eindruck haben, dass es durch SuSA zu einer Verschlechterung der Stimmung in den Klassen kam, liegt unter einem Prozent.

Die berichteten Verbesserungen des Klassenklimas von Schulleiter/innen, in deren Schulen derartige Probleme bereits vor der Implementierung von SuSA aufgetreten sind, manifestieren sich u.a. in Veränderungen im sozialen Miteinander der Schüler/innen. 66 Prozent der Schulleiter/innen berichten von weniger Mobbing unter Schüler/innen (‚stark reduziert‘ und ‚reduziert‘), 57 Prozent davon, dass

körperliche Gewalttätigkeiten unter Schüler/innen abgenommen haben. Etwas weniger, nämlich 42 Prozent, berichten zudem von einer Reduktion respektlosen Verhaltens gegenüber Lehrkräften (siehe Tabelle 3).

**TAB. 3.** Veränderungen durch SuSA

	stark erhöht	erhöht	nicht verändert	reduziert	stark reduziert	MD (SD)	n
Mobbing unter Schüler/innen	–	1,0	33,3	63,5	3,1	3,68 (0,55)	96
körperliche Gewalt unter Schüler/innen	–	–	42,9	52,4	4,8	3,2 (0,58)	105
respektloses Verhalten	–	0,9	57,4	40,9	0,9	3,42 (0,53)	115

Angaben in Prozent; n=96-115; MW = arithmetisches Mittel; SD=Standardabweichung

Einher damit geht bei jedem/jeder zweiten Schulleiter/in der Eindruck, dass durch SuSA die erhoffte sozialpädagogische Entlastung für Lehrer/innen spürbar ist und Lehrer/innen nun mehr Zeit zum Unterrichten bleibt sowie, dass Störungen im Unterricht weniger geworden sind (Tabelle 4).

**TAB. 4.** Veränderungen in den sozialpädagogischen Arbeitsbedingungen

	stark erhöht	erhöht	nicht verändert	reduziert	stark reduziert	MD (SD)	n
Zeit, die zum Unterrichten bleibt	1,7	45,5	45,5	6,6	0,8	2,60 (0,68)	121
Störungen der Schüler/innen im Unterricht	–	–	50,9	45,5	3,6	3,53 (0,57)	110

Angaben in Prozent; n=110-121; MW = arithmetisches Mittel; SD=Standardabweichung

Schulleiter/innen haben den Eindruck, dass die Erwartungen der Lehrer/innen an SuSA in einem ähnlich hohen Ausmaß erfüllt wurden wie die eigenen. 40 Prozent geben an, dass sich die Erwartungen der Lehrer/innen ‚voll und ganz‘ und 46 Prozent, dass sie sich ‚eher schon‘ erfüllt haben.

Befragt nach der Entlastung der Lehrkräfte geben 29 Prozent der Schulleiter/innen an, dass sich Lehrer/innen ‚stark‘ entlastet und weitere 44 Prozent, dass sie sich durch SuSA ‚entlastet‘ fühlen. Konform zu den eigenen Entlastungsgefühlen gehen die befragten Schulleiter/innen davon aus, dass es vor allem dann zu Entlastung für Lehrer/innen kommt, wenn diese mit den Rückmeldungen von SuSA an die Klassenlehrer/innen über das weitere Vorgehen zufrieden sind (siehe Tabelle 5). Seltene Kontakte zwischen SuSA-Mitarbeiter/innen und Klassenlehrer/innen wirken sich aus Sicht der Schulleiter/innen negativ auf die Zufriedenheit aus.



**TAB. 5.** Zusammenhangsanalyse wahrgenommener Entlastungen für Lehrer/innen durch SuSA

		Schultyp	Kontakthäufigkeit	Zufriedenheit	SuSA-Start
				Rückmeldungen an Lehrer/innen	
Entlastung für Lehrkräfte	r	0,06	-0,26**	0,65***	-0,18
	tau-b	0,03	-0,24**	0,51***	-0,12
	n	115	121	123	98

*r*=Korrelation nach Pearson, *tau-b*=Kendalls tau-b, *n*=Fallzahl, \**p*<5%, \*\**p*<1%, \*\*\**p*<0,1%

Schulleiter/innen, die sich mit der Rückmeldung von SuSA-Mitarbeiter/innen an die Klassenlehrer/innen (z.B. über die Art der erfolgten Unterstützung und Intervention durch SuSA) zufrieden zeigen, berichten signifikant häufiger über ein verändertes Sozialverhalten (weniger Störungen im Unterricht, weniger respektloses Verhalten, weniger körperliche Gewalt bzw. Mobbing) und geben an, dass in den Klassen mehr Zeit zum Unterrichten bleibt (siehe Tabelle 6). Die Ergebnisse weisen somit darauf hin, dass Schulleiter/innen vor allem dann, wenn die Form der Zusammenarbeit und der Eingebundenheit von Schulleiter/innen und Klassenlehrer/innen mit SuSA passt und sie von Schulsozialarbeiter/innen Informationen über das weitere Vorgehen erhalten, positive Wirkungen durch SuSA wahrnehmen.

Bedingungen, wie der Schultyp oder die Dauer von SuSA an der Schule, zeigen keinen signifikanten Effekt auf wahrgenommene Verbesserungen.

**TAB. 6.** Zusammenhangsanalyse Entlastungen in der Klasse und SuSA-Rahmenbedingungen

		Schultyp	Zufriedenheit	SuSA-Start
			Rückmeldungen an Lehrer/innen	
Zeit zum Unterrichten	r	0,01	0,27**	-0,14
	tau-b	0,03	0,20**	-0,10
	n	114	121	99
Störungen der Schüler/innen	r	0,06	-0,34***	0,16
	tau-b	0,03	-0,31**	0,15
	n	103	110	92
respektloses Verhalten	r	0,00	-0,31**	0,10
	tau-b	-0,01	-0,30**	0,06
	n	108	115	95
körperliche Gewalt	r	-0,04	-0,37***	0,14
	tau-b	-0,05	-0,31**	0,11
	n	99	105	88
Mobbing	r	-0,09	-0,38***	0,05
	tau-b	-0,09	-0,33**	0,02
	n	90	96	81

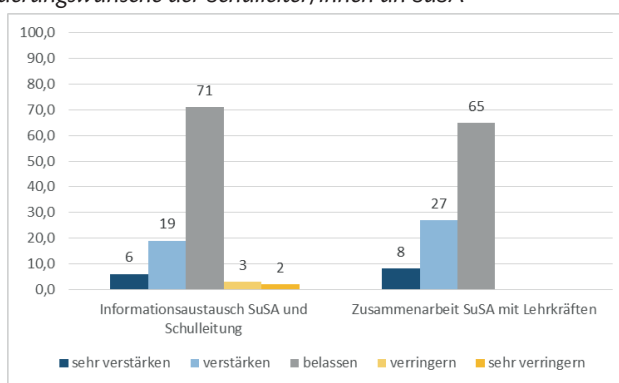
*r*=Korrelation nach Pearson, *tau-b*=Kendalls tau-b, *n*=Fallzahl, \**p*<5%, \*\**p*<1%, \*\*\**p*<0,1%

### 4.3 Wünsche nach Veränderungen

Die Erwartungen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit SuSA haben sich für die überwiegende Mehrheit der Schulleiter/innen erfüllt, und für viele von ihnen passt die Intensität der Zusammenarbeit und des Informationsaustauschs.

Jene, die ihre Erwartungen an SuSA nicht (voll) erfüllt sehen, orten weiteren Handlungsbedarf im Informationsaustausch und der Zusammenarbeit. So wünschen sich 25 Prozent der Schulleiter/innen mehr Informationsaustausch mit SuSA und 35 Prozent geben an, dass die Zusammenarbeit zwischen SuSA und Klassenlehrer/innen (sehr) verstärkt werden sollte (siehe Abbildung 2).

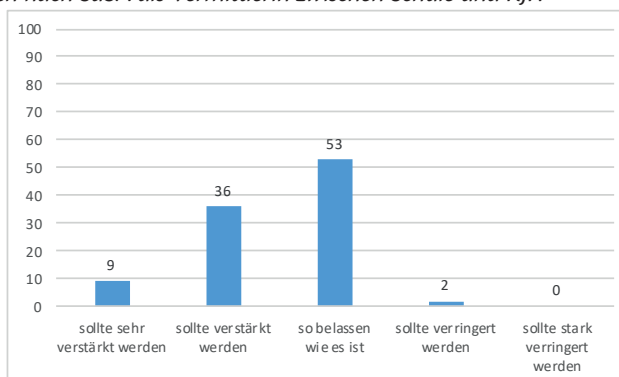
**ABB. 2.** Veränderungswünsche der Schulleiter/innen an SuSA



Angaben in Prozent; n=63-65; nur Schulleiter/innen, deren Erwartungen an SuSA nicht (voll und ganz) erfüllt wurden

Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe wünschen sich von jenen Schulleiter/innen, deren Erwartungen nicht voll erfüllt wurden, 45 Prozent, dass die vermittelnde Rolle der SuSA-Mitarbeiter/innen zur Kinder- und Jugendhilfe ‚sehr verstärkt‘ bzw. ‚verstärkt‘ wird (siehe Abbildung 3).

**ABB. 3.** Wunsch nach SuSA als Vermittlerin zwischen Schule und KJH



Angaben in Prozent; n=66; nur Schulleiter/innen, deren Erwartungen an SuSA nicht (voll und ganz) erfüllt wurden

## 5. Zusammenfassung

In den Schuljahren 2010/11 bis 2013/14 wurde im Bundesland Oberösterreich von der Kinder- und Jugendhilfe gemeinsam mit Vertreter/innen der Schule als neuer sozialer Dienst das Konzept SuSA entwickelt. Zu den Kernaufgaben von SuSA zählen die Förderung der sozialen Integration Minderjähriger aus belasteten Familien sowie deren Schutz vor und bei drohender Gefährdung.

Bei der Implementierung von SuSA, die durch eine formative Prozessevaluation begleitet wurde (Beham-Rabanser et al., 2014), gingen die Erwartungen der Vertreter/innen der Schule (Schulleiter/innen, Lehrer/innen) über diese konzeptkonformen Erwartungen hinaus. Wünsche nach sozialpädagogischer Unterstützung bei Disziplinproblemen von Schüler/innen, damit Lehrer/innen sich verstärkt auf ihre pädagogischen Kernaufgaben konzentrieren können, wurden artikuliert.

Im Beitrag wird auf Basis einer erneuten Schulleiter/innen-Befragung in SuSA-Präsenzschulen im Schuljahr 2017/2018 der Frage nachgegangen, inwieweit diese ursprünglich nicht-intendierten, aber erwünschten Effekte stattgefunden haben bzw. in welchen Bereichen diesbezüglich weiter Handlungsbedarf gesehen wird.

Die Schulleiter/innen sehen die Erwartungen, die sie an SuSA hatten, in einem hohen Maß erfüllt und nehmen sowohl im eigenen Aufgabenbereich als auch auf der Ebene der Lehrer/innen konkrete Entlastungen wahr. Mehr als 60 Prozent der befragten Schulleiter/innen geben für ihre Schule durch den sozialen Dienst eine Verbesserung des Klassenklimas an und haben den Eindruck, dass sich die Arbeit von SuSA positiv auf das soziale Miteinander der Schüler/innen auswirkt, indem es zu weniger Mobbing bzw. körperlicher Gewalt kommt. Aber auch nicht-konforme Erwartungen in Form sozialpädagogischer Entlastung für Lehrer/innen haben sich für rund jede/n zweite/n befragte/n Schulleiter/in erfüllt. Entlastet fühlen sich Schulleiter/innen vor allem dann, wenn die Feedback-Kultur aus Sicht der Schulleitung passt und Schulleiter/innen und Lehrer/innen über das Vorgehen und die Arbeit der Mitarbeiter/innen von SuSA informiert werden.

Die Wünsche von Schulleiter/innen, deren Erwartungen an SuSA bislang nicht (voll und ganz) erfüllt wurden, richten sich bei 45 Prozent darauf, dass SuSA-Mitarbeiter/innen ihre vermittelnde Rolle als Bindeglied zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule aktiver wahrnehmen sollen. Dies lässt darauf schließen, dass die organisatorische Einbettung von SuSA in die Kinder- und Jugendhilfe begrüßt wird. Den Wünschen der Schulleiter/innen nach einer stärker vermittelnden Rolle von SuSA-Mitarbeiter/innen sind allerdings dort Grenzen gesetzt, wo es um eine Gefährdung des Kindeswohls geht. Zwar stehen SuSA-Mitarbeiter/innen den Schulleiter/innen im Falle der Meldung einer Kindeswohlgefährdung im Vorfeld beratend zur Seite. Diese Unterstützung geht aber aufgrund der gesetzlichen Regelung nicht so weit, dass die konkrete Meldung an den Jugendwohlfahrtsträger durch SuSA erfolgt; auch wenn manche Schulleiter/innen dies begrüßen würden,

obliegt diese gemäß §37 des Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetzes 2013, BGBl. I Nr.69/2013, nach wie vor der Schulleitung.

Aufgrund limitierter Ressourcen ist SuSA derzeit auf den Pflichtschulbereich beschränkt. Je mehr sozialpädagogische Aufgaben in Schulen an Bedeutung gewinnen, desto wünschenswerter ist allerdings, dass die Personalressourcen von SuSA erweitert werden, sodass auch in allgemein und berufsbildenden höheren Schulen entsprechende Angebote gesetzt werden können.

Zentral für die Entlastung von Schulleiter/innen ist, wie die Ergebnisse verdeutlichen, regelmäßiger kommunikativer Austausch mit den SuSA-Mitarbeiter/innen sowie Rückmeldungen über die Art der Unterstützung und Intervention durch SuSA. Diese Kooperation erfordert Rahmenbedingungen, die Sicherheit bieten, wie z.B. eine möglichst hohe personale Kontinuität, aber auch entsprechende zeitliche Ressourcen auf beiden Seiten (Beham-Rabanser & Bacher, 2018).

Steigende Diversität in Schulen bedarf in Zukunft neben Angeboten wie SuSA, die eine wichtige Schlüssel- und Brückenfunktion zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe einnehmen, aber auch vermehrter Angebote professionell unterschiedlich ausgebildeter Fachkräfte, im Bereich der Psychologie, Sozialarbeit, Lernbegleitung, die vor Ort in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiten (Fischer, 2014).

## Literatur

- Amt der öö. Landesregierung (2012). *Schulsozialarbeit in der Jugendwohlfahrt*. Informationen zur Pressekonferenz mit Landeshauptmann-Stv. Josef Acknerl (22.6.2012), Linz.
- Amt der öö. Landesregierung (2014). *SuSA – ein Erfolgsmodell! Evaluation der Schulsozialarbeit der Kinder- und Jugendhilfe in Oberösterreich*. Presseinformation (11.11.2014), Linz.
- Bacher, J., Pöge, A., & Wenzig, K. (1986). *Clusteranalyse. Anwendungsorientierte Einführung in Klassifikationsverfahren*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Bacher, J., Beham, M., & Wetzelhütter, D. (2015). Schule & Kinder- und Jugendhilfe als Kooperationspartnerinnen. *Erziehung und Unterricht*. September/Oktober 7–8, 691–701.
- Baier, F. (2011). Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxishandbuch Schulsozialarbeit* (2. Aufl., S. 135–158). Opladen: Barbara Budrich.
- Beham-Rabanser, M., & Bacher, J. (2018). Kooperation SchulsozialarbeiterInnen und LehrerInnen. In H. Bassarek (Hrsg.), *Lexikon der Schulsozialarbeit* (S. 300–301). Baden-Baden: Nomos.

- Beham-Rabanser, M., Berghammer, C., & Zartler, U. (2019). Partnerbeziehungen zwischen Flexibilität und Stabilität. In J. Bacher, A. Grausgruber, M. Haller, F. Höllinger, D. Prandner, & R. Verwiebe (Hrsg.), *Sozialstruktur und Wertewandel in Österreich. Trends 1986-2016* (S. 179–210). Wiesbaden: Springer VS.
- Beham-Rabanser, M., Wetzelhütter, D., & Bacher, J. (2014). *Endbericht: Prozessevaluierung – Implementierung von SuSA*. Linz: JKU.
- Benninghaus, H. (2005). *Einführung in die sozialwissenschaftliche Datenanalyse*. München – Wien: Oldenbourg.
- Blaimschein, H., Brunmayr-Stockinger, M., Graf, H., Hofer, H., Krejci, W., & Wienerroithner, P. (o.J.). *Schule und Sozialarbeit. Ein Sozialer Dienst der Jugendwohlfahrt Oö*. Linz.
- Böttcher, W., & Terhart, E. (2004). *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS.
- Bundesgesetz über die Grundsätze für Hilfen für Familien- und Erziehungshilfen für Kinder und Jugendliche (Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013 – B-KJHG 2013), *Bundesgesetzblatt Nr. 69/2013*.
- Drilling, M. (2009). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten*. Bern: Haupt.
- Dünser, C. (2012). *Warum Schule nicht gelingen kann. Die Ohnmacht der Schüler, Lehrer, Eltern und Schulpolitik*. Freiburg: Centaurus.
- Elias, N. (1987). *Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fischer, C. (2014). Individuelle Förderung als schulische Herausforderung Eine Zusammenfassung der Studie. In U. Erdsiek-Rave & U. M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Individuell fördern mit multiprofessionellen Teams* (S. 21–16). Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Haller, M., & Berghammer, C. (2019). Sprache und soziale Integration. Die Deutschkenntnisse von Zuwandererinnen und Zuwanderern. In W. Aschauer, M. Beham-Rabanser, O. Bodi-Fernandez, M. Haller, & J. Muckenhuber (Hrsg.), *Die Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten in Österreich* (S. 59–79). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 7–15.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster u.a.: Waxmann.
- Holtbrink, L., & Kastirke, N. (2013). Schulsozialarbeit im Kontext von Schulentwicklung. In A. Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen* (Bd. 2, S. 99–116). Wiesbaden: Springer.

- Lehner, L., Adamowitsch, M., Hoffmann, F., & Felder-Puig, R. (2013). *Leitfaden zur Implementierung von Schulsozialarbeit in Österreich*. Wien: LBIHPR.
- Merchel, J. (2005). Strukturveränderungen in der Kinder- und Jugendhilfe durch die Ausweitung von Ganztagesangeboten für Schulkinder. In T. Olk, S. I. Beutel, J. Merchel, & H. P. Füssel (Hrsg.), *Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht* (S. 171–203). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Merchel, J. (2013). *Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit*. Weinheim – Basel: Juventa.
- Pöschko, H., & Wurzer, K. (2018). *Schulsozialarbeit in OÖ. Grafik- und Tabellenbericht*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Freistadt.
- Schmidtchen, S. (2005). *Integrierte Schulsozialarbeit als Subsystem von Schulentwicklung. Theoretische Analyse zu systemischen Herausforderungen und empirische Befunde über Lehrereinstellungen*. Göttingen: Cuvillier.
- Shih, T.-H., & Fan, X. (2008). Comparing response rates from web and mail surveys: A meta-analysis. *Field Methods*, 20(3), 249–271. <https://doi.org/10.1177/1525822X08317085>
- Speck, K. (2014). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. München – Basel: Reinhardt.
- Spies, A., & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld*. Wiesbaden: VS.
- Stüwe, G., Ermel, N., & Haupt, S. (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Weinheim und Basel: Juventa.
- Tuten, T. L., Urban, D. J., & Bosnjak, M. (2002). Internet surveys and data quality: A review. In B. Batinic, U.-D. Reips, & M. Bosnjak (Eds.), *Online social sciences* (S. 7–26). Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber.
- Wagner, P. (2018). Kooperationsmodelle von Schulsozialarbeit. In H. Bassarek (Hrsg.), *Lexikon der Schulsozialarbeit* (S. 302–303). Baden-Baden: Nomos.
- Wetzelhütter, D. (2017). "Digital Mobility" and Data Quality. Consequences of Nonresponses As Situational Behaviour of Survey Participants When Using a Smartphone Anywhere. *MedienJournal*, 41(3), 29–48. <https://doi.org/10.24989/medienjournal.v41i3.1493>

Für wertvolle Kommentare und Anregungen zu früheren Manuskriptversionen bedanken wir uns herzlich bei Dr.<sup>in</sup> Bettina Christian und bei DSA Heidemarie Graf (Abteilung Kinder- und Jugendhilfe des Amtes der oö. Landesregierung). Weiters gilt unser Dank den anonymen Gutachter/innen des Artikels für wertvolle Hinweise.

## Anhang

### ÜBERSICHT 1-A. Ausgewählte Variable zur Beantwortung der Forschungsfragen

Variable	Item und Antwortskala	Mittelwert	Standardabweichung	n
<b>Forschungsfrage 1: Erfüllung der Erwartung und wahrgenommene Entlastung für Schulleiter/innen und Schule</b>				
Erfüllung der Erwartung	Insgesamt wurden meine Erwartungen an SuSA 1=voll und ganz erfüllt bis 5=gar nicht erfüllt	1,77	1,01	124
Entlastung durch SuSA	Durch SuSA fühle ich mich 1=stark entlastet bis 5=stark belastet	1,92	0,82	124
Geänderte Stimmung in der Schule	Durch SuSA hat sich die Stimmung an der Schule 1=stark verbessert bis 5=stark verschlechtert	2,23	1,65	120
<b>Forschungsfrage 2: Wahrgenommene Veränderung zur Entlastung von Pädagog/innen im Unterricht aus Sicht der Schulleiter/innen</b>				
Unterrichtsstörungen	Durch SuSA haben sich Störungen der Schüler/innen im Unterricht 1=stark erhöht bis 5=stark reduziert	3,53	0,57	110
Zeit zum Unterrichten	Durch SuSA hat sich die Zeit, die Lehrkräften zum Unterrichten bleibt 1=stark erhöht bis 5=stark reduziert	2,60	0,68	121
Respektloses Verhalten gegenüber Lehrer/innen	Durch SuSA hat sich respektloses Verhalten von Schüler/innen gegenüber Lehrkräften 1=stark erhöht bis 5=stark reduziert	3,42	0,53	115
Mobbing	Durch SuSA hat sich Mobbing unter Schüler/innen 1=stark erhöht bis 5=stark reduziert	3,68	0,55	96
Körperliche Gewalt	Durch SuSA haben sich körperliche Gewalttätigkeiten unter Schüler/innen 1=stark erhöht bis 5=stark reduziert	3,62	0,58	105
Entlastung der Lehrer/innen	Durch SuSA fühlen sich die Lehrkräfte an meiner Schule 1=stark entlastet bis 5=stark belastet	2,02	0,86	123
Stimmung in den Klassen	Durch SuSA hat sich die Stimmung in den Klassen 1=stark verbessert bis 5=stark verschlechtert	2,29	0,62	122
Erfüllung der Erwartungen der Lehrer/innen	Insgesamt wurden die Erwartungen der Lehrer/innen an SuSA erfüllt 1=voll und ganz bis 5=gar nicht	1,89	1,05	123
<b>Forschungsfrage 3: Veränderungswünsche aus Sicht von Schulleiter/innen (Nur Befragte, deren Erwartungen nicht „voll und ganz“ erfüllt wurden)</b>				
Informationsaustausch zwischen SuSA und Schulleitung	Folgende Aspekte von SuSA sollen verändert werden: Informationsaustausch zwischen SuSA und Schulleitung; 1=sollte sehr verstärkt werden bis 5=sollte stark verringert werden	2,75	0,69	65
Zusammenarbeit SuSA und Lehrkräfte	Zusammenarbeit der SuSA-Mitarbeiter/innen mit Lehrkräften 1=sollte sehr verstärkt werden bis 5=sollte stark verringert werden	2,57	0,64	63
SuSA – Vermittler/in zwischen Schule und KJH	Rolle der SuSA-Mitarbeiter/innen als Vermittler/innen zwischen Schule und KJH 1=sollte sehr verstärkt werden bis 5=sollte stark verringert werden	2,47	0,69	64

**ÜBERSICHT 2-A. Einbezogene Struktur- und Zufriedenheitsvariablen**

Variable	Item und Antwortskala	Mittelwert bzw. Anteil in %	Standardabweichung	n
Schulform	Schulform: 1=VS, 0=NMS, PTS (andere=Missing)	52,6%	–	116
Kontakthäufigkeit	Kontakthäufigkeit zu SuSA-Mitarbeiter/in im Schuljahr 2017/18, 1=insgesamt 1–2 mal bis 5=(fast) jedes Mal, wenn SuSA-Mitarbeiter/in anwesend ist	4,88	0,55	122
Rückmeldungen an Schulleiter/innen	Zufriedenheit mit Rückmeldungen von SuSA-Mitarbeiter/in an Schulleiter/innen, 1=sehr zufrieden bis 5=sehr unzufrieden	2,02	0,86	123
Rückmeldungen an Lehrer/innen	Zufriedenheit mit Rückmeldungen von SuSA-Mitarbeiter/in an Lehrer/innen, 1=sehr zufrieden bis 5=sehr unzufrieden	1,66	0,96	124
SuSA-Start	SuSA-Start, 1=2010/11 bis 8=2017/18	2010/11: 20,2% 2011/12: 11,1% 2012/13: 24,2% 2013/14: 8,1% 2014/15: 17,2% 2015/16: 9,1% 2016/17: 6,1% 2017/18: 4,0%	2,03	99





