

Kimmelman, Nicole; Dippold-Schenk, Katja

Professionalisierung von Lehrpersonen in der beruflichen Weiterbildung als didaktische Herausforderung – Erste Ergebnisse aus dem Verbundprojekt SpraSibeQ

Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* 2015. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2015, S. 105-116. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Kimmelman, Nicole; Dippold-Schenk, Katja: Professionalisierung von Lehrpersonen in der beruflichen Weiterbildung als didaktische Herausforderung – Erste Ergebnisse aus dem Verbundprojekt SpraSibeQ - In: Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* 2015. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2015, S. 105-116 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-183475 - DOI: 10.25656/01:18347

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-183475>

<https://doi.org/10.25656/01:18347>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

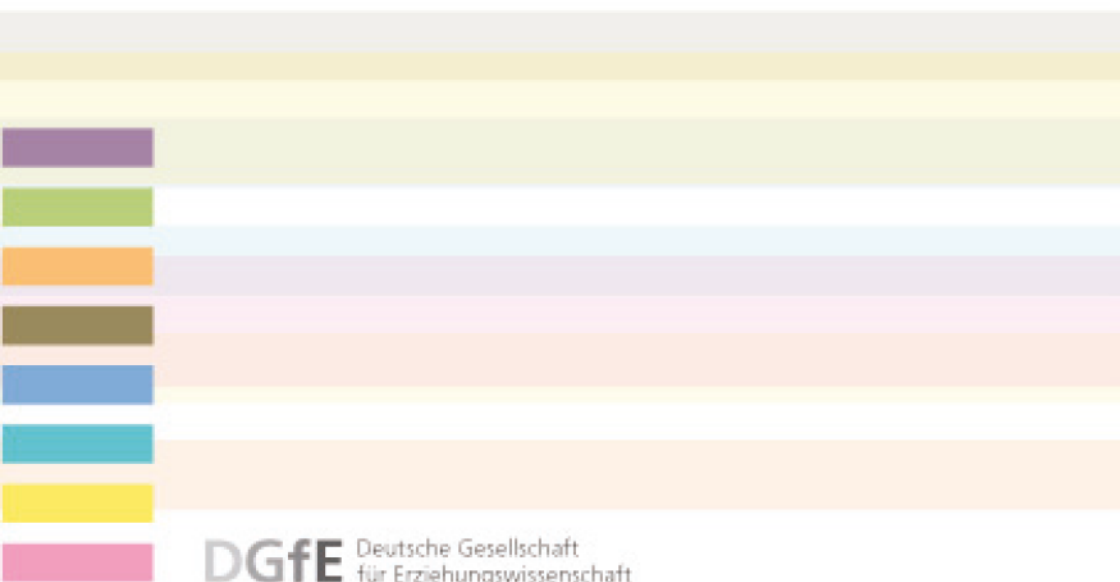
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015

Jürgen Seifried, Susan Seeber,
Birgit Ziegler (Hrsg.)



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Jürgen Seifried
Susan Seeber
Birgit Ziegler (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2015 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0722-5 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0871-0 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	7
--------------	---

Teil I: Kompetenz(facetten) und Persönlichkeitsentwicklung

<i>Carmela Aprea, Eveline Wuttke, Seraina Leumann, Michael Heumann</i> Kompetenzfacetten von Financial Literacy: Sichtweisen verschiedener Akteure	11
--	----

<i>Bärbel Fürstenau, Mandy Hommel, Claudia Leopold, Héctor Ponce, Mario López</i> Baufinanzierung nach Maß? – Aufbau von Finanzkompetenz durch Online-Informationen	23
---	----

<i>Sebastian Lerch</i> Das kompetente Selbst. Empirische Befunde zu Selbstkompetenzen in Ingenieurwesen, Pädagogik und Medizin	37
--	----

<i>Raphaela Schreiber</i> Berufliche Identität von Zeitarbeitnehmern	47
---	----

Teil II: Forschung zu Übergängen

<i>Sylvia Rahn, Thorsten Bührmann, Emanuel Hartkopf</i> Geplantes Verhalten im Übergangsprozess? – Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern einjähriger Bildungsgänge des Übergangsegments	59
---	----

<i>Taiga Brahm</i> Resilienzförderung im Übergangsegment – Erste Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung.....	73
---	----

<i>Bernd Fitzenberger, Stefanie Lickleder, Markus Zimmermann</i> Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in berufliche Ausbildung und Arbeitsmarkt: Die ökonomische Perspektive.....	87
--	----

Teil III: Unterrichts-, Hochschul- und Lehrerbildungsforschung

Nicole Kimmelmann, Katja Dippold-Schenk

Professionalisierung von Lehrpersonen in der beruflichen Weiterbildung als didaktische Herausforderung – Erste Ergebnisse aus dem Verbundprojekt SpraSibeQ	105
--	-----

Karl-Heinz Gerholz

Potenziale von Service Learning in den Wirtschaftswissenschaften – Didaktische Konzeption und empirische Befunde aus einer Ex-ante- Analyse	117
---	-----

Matthias Conrad, Stephan Schumann

Tablet-PCs im Wirtschaftsunterricht und die Rolle der Lehrperson	131
--	-----

Teil IV: Historische Berufsbildungsforschung

Dieter Hölterhoff, Peter Kuklinski

Vergleichende Untersuchung der ersten Berufsschulverordnungen der 1990er Jahre in den ostdeutschen Ländern – Gemeinsamkeiten und Unterschiede	143
---	-----

Herausgeberschaft	171
-------------------------	-----

Autorinnen und Autoren	171
------------------------------	-----

Professionalisierung von Lehrpersonen in der beruflichen Weiterbildung als didaktische Herausforderung – Erste Ergebnisse aus dem Verbundprojekt SpraSibeQ

Nicole Kimmelmann, Katja Dippold-Schenk

1. Lehrpersonen in der beruflichen Qualifizierung im Fokus eigener Professionalisierung

In fast allen Kursen der beruflichen Qualifizierung¹ steigen die Anforderungen an die Professionalität der Lehrpersonen. Verschiedene Autoren beschreiben, dass das eigene lebenslange Lernen für diese Zielgruppe mittlerweile eine ökonomische und soziale Notwendigkeit ist. Lehrpersonen erhalten durch die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen ihre Wettbewerbsfähigkeit (vgl. Altheit & Dausien 2009; Kraft 2006). Ebenso wird es für Bildungsträger immer wichtiger, standardisierte Weiterbildungen anbieten zu können, um nicht zuletzt der Qualitätsdiskussion in der beruflichen Weiterbildung gerecht zu werden, die immer auch an die Professionalisierung der Dozierenden gebunden ist (vgl. Meisel 2005). Die entsprechenden Aus- und Fortbildungssysteme für Lehrkräfte im außerschulischen Bereich wachsen jedoch nicht im gleichen Maße mit (Nuissl 2000, S. 68) und es fehlt bislang an empirisch begründeten und evaluierten Professionalisierungsmaßnahmen für diese Zielgruppe jenseits von theoretischen Konzepten (vgl. Kraft 2006).

Erschwert wird eine Veränderung dieser defizitären Umstände durch ein fehlendes einheitliches Professionsverständnis der Weiterbildner selbst (vgl. Peters 2004). Aber auch die Heterogenität dieser Gruppe hinsichtlich ihrer Zugänge zur Tätigkeit als Lehrender (vgl. Nittel & Völzke 2004), ihrer damit höchst differenten pädagogischen Erfahrungen sowie die diversen Formen der Beschäftigung (z. B. Arabin 1996; Bastian, Meisel, Nuissl & Rein 2004, S. 23f.) stellen eine große Herausforderung bei der Entwicklung entsprechenden Weiterbildungskonzepte dar.

Hier ist ein binnendifferenziertes Eingehen auf die Vielfalt der Lehrpersonen notwendig, um Zielerreichung sowie Motivation der Teilnehmenden zu erreichen. Ebenso sollte das didaktische Konzept natürlich den dauerhaft-

1 Der Begriff Qualifizierung wird hier in Anlehnung an den offiziellen Projekttitel verwendet und umfasst in unserem Verständnis Ausbildungskurse, Weiterbildungen, Nachqualifizierungen oder Maßnahmen zur Integration in den Arbeitsmarkt.

ten Kompetenzzuwachs im Sinne eines Transfers der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in den Arbeitsalltag unterstützen.

Im Rahmen dieses Beitrages wird hierzu das ESRIA-Modell vorgestellt. Dessen Einsatz erfolgte im Rahmen des Projektes „Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung (SprasibeQ) im Auftrag des Netzwerkes Integration durch Qualifizierung (IQ).² Ziel dieses Projektes der Universitäten Bielefeld, Leipzig und Erlangen-Nürnberg war es, eine auf Grundlage eines empirisch basierten Rahmencurriculums³ modularisierte Weiterbildungsreihe für Lehrpersonen in der beruflichen Qualifizierung zu entwickeln, um den Teilnehmenden die Relevanz von Sprache bei der Vermittlung fachlicher Inhalte bewusst zu machen und zugleich konkrete didaktische Werkzeuge zur Bewältigung dieser Herausforderung zu vermitteln (siehe Bimbaum et al., zur Veröffentlichung angenommen).

Die formative Evaluierung der insgesamt drei Weiterbildungseinheiten hatte unter anderem zum Ziel, zu untersuchen, inwieweit das einheitlich an allen Standorten verwendete didaktische ESRIA-Konzept umsetzbar, zielorientiert und adressatenadäquat ist, um die angestrebte Sprachsensibilisierung der Teilnehmenden zu erreichen. Die folgenden Ausführungen beschreiben daher zunächst das didaktische Konzept der Weiterbildung und stellen die dazugehörigen Evaluationsergebnisse vor. Abschließend erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit den Limitationen zur Prüfung der Wirksamkeit der Weiterbildungsmaßnahmen sowie der Frage, ob und welche allgemein gültige Aussagen in Bezug auf die Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen getroffen werden können.

Der Beitrag greift damit nicht nur die Kritik an fehlender Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen für die Zielgruppe der Lehrpersonen in der beruflichen Qualifizierung auf, sondern liefert zugleich konkrete Erfahrungswerte, die bei der Planung zukünftiger Weiterbildungsmaßnahmen Beachtung finden können.

2 Das Projekt Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung (SprasibeQ) wird im Auftrag des Förderprogramms Integration durch Qualifizierung ausgeführt und vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales, dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Bundesagentur für Arbeit gefördert. Informationen zu den einzelnen Projektphasen finden sich unter <http://deutsch-am-arbeitsplatz.de/sprasibeq.html>.

3 Das Rahmencurriculum findet sich unter: <http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/787.html>.

2. ESRIA als didaktischer Ansatz der Professionalisierung von Lehrpersonen in der beruflichen Qualifizierung

In der Entwicklung von Weiterbildungsmaßnahmen für die skizzierte Zielgruppe gibt es nicht das „richtige“ didaktische Konzept – auch hier erfordern didaktische Entscheidungen immer einen komplexen Entscheidungsprozess. Dabei gibt es bislang nur wenig Erfahrungswissen, was die didaktische Konzipierung zur Sprachsensibilisierung betrifft. Im Rahmen der Bedarfserhebung des Projektes SpraSibeQ wurden deshalb Erwartungen der potenziellen Teilnehmenden an eine entsprechende Maßnahme mittels Interview erhoben, die wie folgt zusammengefasst werden können:

- Die Lehrkräfte haben in der Weiterbildung die Möglichkeit, verschiedene Perspektivwechsel selbst zu erfahren (z. B. Wechsel kommunikativer Rollen, Sprachebenen).
- Die Weiterbildung sollte einen konkreten Nutzen haben, d. h. die Lehrpersonen bekommen etwas an die Hand, was sie direkt in der Praxis einsetzen können (z. B. einen „Instrumenten-Koffer“) und im besten Fall auch konkrete Materialien aus der Praxis aufgreift (z. B. authentische Prüfungsaufgaben).
- Gelerntes Wissen wird in der Weiterbildungsmaßnahme direkt angewendet (z. B. konkretes Ausprobieren von Materialien, Didaktisierungsvorschlägen).
- Die Lehrpersonen erhalten die Möglichkeit, konkrete Fragestellungen vor der Weiterbildung zu sammeln und diese in der Weiterbildung gemeinsam zu bearbeiten.
- Eigene Erfahrungen aus der täglichen Arbeit können in die Weiterbildung eingebracht werden.

Um diese Erwartungen zu berücksichtigen und die Ziele einer gleichzeitigen Heranführung an ein völlig neues Thema erfolgreich zu erreichen, wurde als didaktisches Modell das aus der Lehrerfortbildungspraxis für Fremdsprachenlehrkräfte stammende handlungs- und erfahrungsorientierte *ESRIA*-Modell (vgl. Legutke 1995, S. 8ff sowie Ziebell 2006, S. 35ff) gewählt und auf die Zielgruppe sowie den Kontext der Weiterbildungsreihe übertragen. Die Struktur des Konzeptes sieht folgende zirkuläre Phasen vor: Erfahrungs-, Simulations- oder Selbsterfahrungs-, Reflexions-, Input- sowie Auswertungs- und insbesondere Anwendungsphase.

- Die Erfahrungsphase macht sich die Erfahrungen der Teilnehmenden zunutze und setzt sie als direkten Ausgangspunkt der weiteren Schritte.
- In der Simulations- oder Selbsterfahrungsphase werden Inhalte in der Rolle der Lernenden praktisch erfahren, d. h. simuliert oder in video-basierten Selbsterfahrungen thematisiert.
- In der Reflexionsphase werden die selbst erlebten Methoden und persönlichen Erfahrungen mit Hilfe von folgenden Fragen reflektiert: Wie habe ich mich gefühlt? Was hat mir gefallen, Spaß gemacht, mich unterstützt etc.? Wie habe ich gelernt? In einem zweiten Reflexionsschritt wird überlegt, ob und wie diese Methode durch die Lehrpersonen für die eigenen Zielgruppen anwendbar und hilfreich sein kann.
- In der Inputphase sollte die „Theorie-Injektion“ erfolgen. Hierbei muss es sich nicht um einen Lehrvortrag handeln, sondern es können auch kooperative Formen der Wissensvermittlung genutzt werden.
- Die Auswertungs- bzw. Anwendungsphase beinhaltet die konkrete praktische Umsetzung der Inhalte der Weiterbildung an eigenen oder zur Verfügung gestellten praxisnahen Materialien.

Das Modell sieht die Berufspraxis der Lehrpersonen, ihr Erfahrungswissen und damit die Möglichkeit des Lernens voneinander als genauso zentrale Elemente der Weiterbildung wie einen Perspektivwechsel, bei denen die Lehrenden sich in die Rolle ihrer Lernenden hineinversetzen. Hierdurch können für eine Sprachsensibilität nötige Selbstreflexionsprozesse sowie die Achtsamkeit für die Schwierigkeiten der Lernenden unterstützt werden. Im Idealfall wird durch das direkte Erleben der Inhalte der Transfer in das eigene pädagogische Tun motiviert. Das gewählte Konzept strebt also die Erweiterung des eigenen Handlungsspielraums sowie die Stärkung des professionellen Selbstbewusstseins an. Es schließt damit an Ergebnisse der (biografischen) Lehrerbildungsforschung an, welche die Relevanz des beruflichen Selbstverständnisses, der Lehrerpersönlichkeit und des Erfahrungswissens der Lehrenden für die Art und Weise, wie und in welcher Qualität Lehrende ihren Unterricht durchführen, aufzeigt (vgl. Terhart 1993).

3. Exemplarische Beschreibung eines ESRIA-Zyklus

Im Rahmen des Projektes wurden eine Basiseinheit (BE) sowie zwei Aufbaueinheiten (AE1 und AE2) zu den Themen „Mündliche Interaktion im Unterricht“ sowie „Umgang mit schriftlichen Aufgabenstellungen und Prüfungen“

entwickelt. Alle drei ausgearbeiteten Weiterbildungseinheiten (jeweils 1,5 Tage) wurden an allen drei Projektstandorten mit projektexternen TrainerInnen-Teams⁴ und je einer Lehrpersonengruppe (LP) aus weitgehend freiberuflichen Dozierenden aus verschiedenen Branchen bzw. Maßnahmen der beruflichen Qualifizierung durchgeführt⁵. Exemplarisch werden nachfolgend auszugswise die Inhalte und Aktivitäten der einzelnen *ESRIA*-Phasen anhand des Blocks I der AE1 zum Thema „Sprachsensible Förderung der Kommunikationsprozesse im Unterricht am Beispiel *Erklären*“ dargestellt:

E: Die LP reflektieren ihre eigenen Unterrichtserfahrungen zur Unterrichtskommunikation mit Hilfe einer didaktischen Zielscheibe und tauschen sich im Plenum über die Ergebnisse aus (z. B. Welche Kommunikationsform dominiert? Wer spricht häufiger: Lehrkraft? Lerner?)

S: Die LP bekommen in Teams 5 Min. Zeit, um sich in eine eigene Unterrichtssituation hineinzuversetzen, in der sie ihren Teilnehmern einen Sachverhalt erklären. In der anschließenden Fishbowl-Methode simuliert ein Team die Situation und die anderen Gruppen beobachten mit Blick auf Schwierigkeiten und erfolgreichen Strategien des Erklärens

R: Die LP erarbeiten in den zwei Gruppen eine gemeinsame Definition zu der Frage, was Merkmale guten Erklärens sind und halten Stichpunkte auf Plakaten fest

I: Präsentation zu zehn Merkmale guten Erklärens; die LP ergänzen nach Präsentation Plakate mit Merkmalen

A: Die LP erstellen individuell Laufzettel zu Merkmalen guten Erklärens mithilfe von Plakaten

4. Evaluierung und erste Ergebnisse

4.1 Evaluationsdesign

Wie eingangs erwähnt, war die zentrale Forschungsfrage der formativen Evaluierung, inwieweit die didaktische Konzeption der Weiterbildungseinheiten und ihrer Materialien für die skizzierte Zielgruppe umsetzbar, zielorientiert und adressatenadäquat ist. Übergreifende Forschungsstrategie der Evaluation war hierzu eine Forscher-, Methoden- und Datentriangulation, um die unterschiedlichen Perspektiven einzubeziehen und Verzerrungen zu vermeiden

4 Die Trainerteams bestanden aus z.T. gemischtgeschlechtlichen TrainerInnen, die in der Hälfte im Bereich Sprachförderung, in der anderen Hälfte im Bereich Erwachsenenbildung verankert waren. Hinsichtlich der konkreten Inhalte der Weiterbildungsreihe bestanden keine Vorerfahrungen und es sollte das vorgegebene Konzept 1:1 umgesetzt werden.

5 u. a. Pflege, Metallverarbeitung, Jura, Ärztenachqualifizierung und Lagerlogistik.

bzw. zu reduzieren (Denzin 1970, S. 49). Die Umsetzung der Forschertriangulation wurde in der Datenerhebungsphase an allen Standorten durch zwei unterschiedliche Beobachter mit jeweils unterschiedlichem Foki durchgeführt (Entwickler- und Standortbeobachter). Während der Datenanalyse wurde derselbe Datensatz einer Weiterbildungseinheit durch mehrere Personen kodiert. Die Methodentriangulation wurde in der Erprobungsphase des Projektes durch den Einsatz von systematischen Beobachtungen (Flick 2010, S. 281ff), problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 1985) mit den Trainern sowie eine schriftliche Erhebung mittels Fragebögen (vgl. Kirchhoff et al. 2010) mit den Lehrpersonen umgesetzt. Die Erhebungsinstrumente wurden auf Basis von gemeinsamen Themenbereichen konzipiert, um die Perspektive der verschiedenen Akteure zu erfassen und aufeinander beziehen zu können. Das *ESRIA*-Modell wurde dabei im Rahmen der Trainerinterviews als auch Beobachtungsleitfaden sowohl phasenübergreifend als auch mit Blick auf die Eignung an konkreten Stellen thematisiert. Der Fragebogen enthielt eine konkrete Frage zum *ESRIA*-Modell („Die didaktische Konzeption der Weiterbildungseinheit in Erfahrungs-, Simulations-, Reflexions-, Input- und Anwendungsphase fand ich gut“) sowie allgemeine Fragen zur Zufriedenheit mit Aspekten der didaktischen Umsetzung.

4.2 Methodisches Vorgehen

Die gewonnenen Daten wurden mithilfe von MaxQDA in Anlehnung an das *Thematische Kodieren* analysiert (vgl. Hopf & Schmidt 1993). Der für die Auswertung benötigte methodenübergreifende Kodierleitfaden wurde in folgende Kategorien mit Bezug zum *ESRIA*-Modell gegliedert: Konzeption *ESRIA* sowie für jeden Block/Phase (Block I_Erfahrung, Block I_Selbsterfahrung, Block I_Reflexion, Block I_Input, Block I_Anwendung). Insgesamt konnten nach der Erprobung des Kodierleitfadens an allen Standorten 18 Beobachtungsbögen, 9 Trainerinterviews und 81 Lehrpersonen-Fragebögen erfasst und mithilfe der qualitativen Analysesoftware ausgewertet werden.

4.3 Erste Ergebnisse

Im Rahmen der quantitativen Befragung wurde das *ESRIA*-Modell auf einer 5-stufigen Skala (stimme überhaupt nicht zu – stimme völlig zu) von den Lehrpersonen insgesamt positiv bewertet, wie die statistische Auswertung zeigt:

Tab. 1: Ergebnisse der Befragung

Aussage	M	SD
Die didaktische Konzeption der Weiterbildungseinheit in Erfahrungs-, Simulations-, Reflexions-Input- und Anwendungsphase fand ich gut.	BE: 4,16 AE1: 3,72 AE2: 4,57	BE: 0,72 AE1: 1,21 AE2: 0,49

Nachfolgend werden exemplarisch markante qualitative Ergebnisse zum ES-RIA-Modell – strukturiert nach verschiedenen Oberthemen – vorgestellt und durch entsprechende Ankerbeispiele in den Daten veranschaulicht. Der durchgeführten Datentriangulation folgend werden die unterschiedlichen Perspektiven der TrainerInnen (T), Lehrpersonen (LP) und Beobachtenden (B) gegenübergestellt, wobei sich die Lehrpersonenperspektive hier - in Ergänzung zum Fragebogen – auf Aussagen von teilnehmenden Lehrpersonen in den Feedbackrunden der Weiterbildung beziehen.

4.3.1 Flexibilität

Die feste Struktur an konstanten Abfolgen der Phasen wurde als lernförderlich beschrieben. Sowohl TrainerInnen, Lehrpersonen als auch Beobachtende empfanden jedoch die festen zeitlichen Vorgaben für die Abfolge der Themenblöcke als zu limitierend und wünschten sich deshalb zukünftig eine größere Flexibilität sowie einen eher offenen Umgang mit den Phasen. Insbesondere die als Einstieg genutzte Erfahrungsphase sowie die jeweilige Methodenwahl zur Umsetzung der Phasen sollten abwechslungsreich gestaltet werden.

Tab. 2: Flexibilität

Ankerbeispiele	
T	<p>„Also, ich finde es eigentlich ganz GUT, wenn man es nicht das ganze Wochenende immer in dieser Form machen muss. Ich hatte manchmal das Gefühl: Oh, es kommt schon wieder so eine Erfahrungsphase, und kommt da wieder was, und so. Insofern (.) für den ganzen Tag oder NACHmittag finde ich es ok (3s). [...] Ja, aber im fünften oder sechsten Block kann man da vielleicht auch mal abweichen davon (lachen, 3s). Oder vielleicht mal eine Phase dann kürzer oder so.“ (NBG_TI_BE1).</p> <p>„Also ich finde das ESRIA-Modell im Prinzip gut, aber ich finde man müsste echt mal gucken, ob man diese Phasen nicht auch wirklich variabler methodisch-didaktisch umsetzen kann. (...) - da würde ich mir wünschen, dass man das nochmal PRÜFT. Dass es wirklich nicht immer dann wie so eine Schleife ist.“ (LPZ_TI_AE2).</p>

Tab. 2: Flexibilität (Fortsetzung)

LP	„Die Struktur durch das ESRIA-Modell hat mir sehr geholfen, Inhalte besser zu verstehen“. (NBG_LP10_AE2).
B	LP betonen in den Feedbackrunden mehrfach die positive Struktur der Weiterbildung. Es soll so weiterlaufen. (NBG_BB_E_BE1).

4.3.2 Thema-Zeit-Relation

Die Anzahl der im *ESRIA*-Modell durchlaufenen Themenstellungen muss wohl überlegt und ausbalanciert sein. Gleiches gilt für die zeitliche Planung der einzelnen Phasen. Wenige und dafür längere Themenblöcke innerhalb einer Einheit, wie sie in der Aufbaueinheit 2 umgesetzt wurden, wurden dabei als stressfreier und damit lerneffektiver beurteilt.

Tab. 3: Thema-Zeit-Relation

Ankerbeispiele	
T	„Einfach weil es so viele Themen sind. Und man in dem Moment, wo man einen Neunzig-Minuten-Block verlassen hätte, hätte man ein komplettes Thema kaputt gemacht.“ (BLF_TI_BE1, 19).
LP	„Wir sind für Austausch/Diskussion gekommen und das wurde nur in dieser Einheit [AE2 Anm.] möglich da nicht vollkommen überfrachtet mit Inhalten. Erste Einheit, die nicht überladen ist, Inhalt mehr als ausreichend“ (LPZ_BB_E_AE2).
B	T scheinen sich durch die Zeitvorgaben gestresst und unter Druck zu fühlen, auch wenn ihnen die Umsetzung sehr gelingt (BLF_BB_E_BE1). LP wirken gehetzt (kaum Pause zwischen den Blöcken, alles wird nacheinander gereiht; LP bleibt kaum Zeit, die neuen Inhalte zu verarbeiten) (BLF_BB_E_BE1).

4.3.3 Perspektivwechsel

Die TrainerInnen bewerteten den Perspektivwechsel zwischen Lehrenden und Lernenden als gelungene Basis für die Sensibilisierung der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Teilnehmer in der Praxis. Die Befragung der Lehrpersonen zeigte, dass auch sie selbst den Perspektivwechsel in den Simulations- und Selbsterfahrungsphase als besonders bereichernd empfanden. Dies bestätigten auch die BeobachterInnen, die mehrfach entsprechende Äußerungen der Teilnehmenden protokollieren konnten.

Tab. 4: Perspektivwechsel

Ankerbeispiele	
T	„... kann man gut aufgreifen, um die Fremdperspektive einzugehen und sich da noch einmal austauschen (BLF_TI_AE2, 101).
LP	„Wenn man das falsche Material hat, dann fühlt man sich wirklich sehr schlecht. Das kennen wir von unseren Schülern.“ (BLF_BB_S_BE1) LP (fühlt sich in Alltag versetzt): Ich habe abgucken lassen.“ (schämt sich, lacht), andere LP dazu: „Wie bei den Schülern! (BLF_BB_S_BE1).
B	Die Lehrpersonen hoben in Feedback-Runden innerhalb der Einheit besonders der Perspektivwechsel und die Phase der Selbstreflexion hervor (z. B. NBG_BB_E_188).

4.3.4 Praxisbeispiele als Positivbeispiele

TrainerInnen als auch Lehrpersonen wünschten sich mehr Positivbeispiele zur Orientierung für die eigene zukünftige Umsetzung der Kursinhalte. Im Gegensatz zu Negativbeispielen in der Simulation, konnte durch Positivbeispiele leichter Transfer erreicht werden, was auch von den BeobachterInnen so wahrgenommen wurde.

Tab. 5: Praxisbeispiele

Ankerbeispiele	
T	„Sie wissen jetzt wie es nicht geht. Ähm. Haben sie als Lernziel stärker ich glaube es hätte stärker als Anregung oder Ausprobieren was man machen kann.“ (BLF_TI_AE1, 294).
LP	In Leipzig stellt eine Lehrperson fest, dass die erwähnten Beispiele auf Folie 10 Negativbeispiele sind und wünscht sich Positivbeispiele (LPZ_BB_E_AE1, 169).
B	Eine Lehrperson bittet um eine Prüfung aus einem ihr fremden Fachbereich, um so bestimmte sprachliche Phänomene besser wahrnehmen zu können (NBG_TI, Gedächtnisprotokoll, 35).

4.3.5 Plattform für Erfahrungsaustausch

Die Daten zeigen aus allen Perspektiven, dass der Erfahrungsaustausch der Lehrpersonen untereinander als besonders wichtig und gewünscht gesehen wird. Die Teilnehmenden nutzen das didaktische Modell und insbesondere die Erfahrungs- und Anwendungsphasen zur Besprechung von Beispielen

und Problemen aus dem Alltag. Hierfür sind ausreichende Pufferzeiten einzuplanen, um das Zeitmanagement nicht zu sprengen.

Tab. 6: Plattform für Erfahrungsaustausch

Ankerbeispiele	
T	„Das ist auch etwas, was mir auch bei der LETZTEN Einheit schon aufgefallen ist, eben die Teilnehmer nutzen diese Möglichkeit, hier zusammenzukommen auch, um sich, um konkrete Beispiele auszutauschen, zu fragen, wie würdest du damit umgehen? Das ist ein großes Bedürfnis anscheinend der Teilnehmenden. Und dem muss man einfach durch Pufferzeiten gerecht werden. Das haben wir auch in manchen Diskussionen gesehen. Dass es NICHT ausartet, das ist das falsche Wort, aber das sie eben versuchen, da doch noch mal auf eigene Erfahrungen zurückzugreifen. Und so etwas abzuwürgen ist natürlich dann schlecht, weil, DIE haben DAS Bedürfnis, dass auszutauschen und da wäre es eben gut, deswegen muss man was anderes wohl WEGnehmen, um einfach dem auch entsprechend Zeit widmen zu können. Und das ist letztendlich ja Praxis. Weil sie sich über die Praxis austauschen wollen wie gehst denn du damit um?“ (NBG_TI_AE1).
LP	LP äußerten, dass sie gerne noch mehr Zeit für Austausch gehabt hätten (NBG_BB_E_198). Im Berufsalltag finden sie oftmals keine Zeit, solche Aktionspläne zu erstellen (LPZ_BB_E_AE2).
B	Sehr angeregter Austausch. LP und T scheinen auf Augenhöhe; LP erzählen selbstbewusst von ihrer Arbeit und bringen ihre eigenen Methoden und Praktiken ein. Zeitüberziehung wegen angeregter Diskussion und Zusammentragen von Erfahrungen (BLF_BB_S_BE1) T laufen ständig „Gefahr“, dass LP jegliche Plattform nutzen, um über Praxis zu erzählen – dies führt manchmal dazu, dass LP endlich mal loswerden kann, was ihn im Job stört/bedrückt – Problem: Zeit !!! (LPZ_BB_E_AE2).

5. Ausblick

Die in diesem Artikel dargestellten Erfahrungen aus dem Projekt *SpraSiBeQ* lassen erste Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Eignung des verwendeten didaktischen Konzept für Projekte zu, die für die spezielle Zielgruppe Lehrende in der beruflichen Weiterbildung konzipiert werden. Die Evaluierung zeigt, dass das *ESRIA*-Modell grundsätzlich für diese Zielgruppe geeignet ist. Wie in der Ergebnisdarstellung skizziert, bedarf es aber noch einiger Modifizierungen, um die Ziele einer Sensibilisierung zu erreichen. Zukünftige Weiterbildungseinheiten sollten – wie in dem eingesetzten Modell angelegt

und in der Bedarfserhebung bereits angesprochen – insbesondere viel Raum für Erfahrungsaustausch und Diskussionen mit den TrainerInnen und der Lehrpersonen untereinander bieten, da Netzwerke und Zeit im Berufsalltag hierfür fehlen.

Einschränkend ist festzuhalten, dass die Ergebnisse bislang nur auf den subjektiven Einschätzungen der befragten TrainerInnen und Lehrpersonen sowie Beobachtungen im Rahmen der Erprobung der Weiterbildung basieren. Um generalisierbare Aussagen über den Erfolg des didaktischen Modells und der Weiterbildung insgesamt treffen zu können, bedarf es jedoch der Einbeziehung weiterer Daten, die insbesondere auch aufzeigen, ob die für den Transfer des Gelernten in den Arbeitsalltag notwendigen Kompetenzen gebildet wurden. Im Rahmen des Projektes erfolgte dies ebenfalls auf Basis einer Selbsteinschätzung, indem der Fragebogen an die Lehrpersonen auch die angestrebten Kompetenzen enthielt, deren persönliche Erreichung skaliert bewertet wurde. Hier sollten Erweiterungen der Evaluationsebenen in Betracht gezogen werden, die in Anlehnung an das 4-Ebenen-Modell von Kirkpatrick (1998) beispielsweise Hospitationen in den Maßnahmen der teilnehmenden Lehrpersonen im Anschluss an die Weiterbildung umfassen, um insbesondere auch eine Vergleichbarkeit der Qualifikation und Kompetenzerweiterung der Lehrpersonen erfassen zu können. Im Rahmen des skizzierten Projektes SpraSiBeQ konnten hierzu aufgrund der limitierten zur Verfügung stehenden zeitlichen und personellen Ressourcen leider keine Erhebungen durchgeführt werden.

Literatur

- Altheit, P. & Dausien, B. (2009). Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*, (S. 713-734). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arabin, L. (1996). *Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. Historische und empirische Analyse zur Arbeitssituation, zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen*. Frankfurt am Main: HVV.
- Bastian, H., Meisel, K., Nuissl, E. & von Rein, A. (2004). *Kursleitung an Volkshochschulen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Birnbaum, T., Dippold-Schenk, K., Hirsch, D., Kupke, J., Seyfarth, M. & Wernicke, A. (angenommen). Unterrichtliches Schreiben in der beruflichen Qualifizierung. Methodologisches Vorgehen in der Bedarfserhebung und ausgewählte Ergebnisse des Verbundprojektes SpraSiBeQ. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*.
- Denzin, N.K. (1970). *The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.

- Flick, U. (2010): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (3. Aufl.). Reinbeck: Rowohlt-Taschenbuchverlag.
- Hopf, Ch. & Schmidt, Ch. (Hrsg.) (1993). *Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema*. Universität Hildesheim, Institut für Sozialwissenschaften.
- Kirchhoff, S., Kuhnt, S., Lipp, P. & Schlawin, S. (2010). *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating Training Programs. The four Levels*. San Francisco, Berrett-Koehler Publishers.
- Kraft, S. (2006). Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. *DIE-Reports zur Weiterbildung*. Online: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf (14-03-2015)
- Legutke, M. K. (1995). Vorwort. In: M. K. Legutke, B. Köhler & H. Bützer (Hrsg.), *Handbuch für Spracharbeit 6/1*, (S. 1-22.). Fortbildung. München: Goethe-Institut, Abteilung Forschung und Entwicklung, Ref. 41.
- Meisel, K. (2005). Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung erfordert Professionsentwicklung. In Zukunft im Zentrum Berlin (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung – Neue Herausforderungen an Weiterbildungsanbieter – eine Dokumentation zur Veranstaltungsreihe*, (S. 19-28). Berlin: Eigenverlag.
- Nuissl, E. (2000). *Einführung in die Weiterbildung*. Neuwied, Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag GmbH.
- Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungsprofessionalität*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Terhart, E. (1993). Lehrerwissen: Aufbau, Genese, Funktion. *Forum Lehrerfortbildung* 24/25, (S. 94-101). Grebenstein.
- Witzel, A. (1985). Das Problemzentrierte Interview. In G. Juttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*, (S. 227-255). Weinheim: Beltz.
- Ziebell, B. (2006). Leitlinien für erfolgreiche Lehrerfortbildung. In D. Heints, J. E. Müller & L. Reiberg (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule*, (S. 31-44). KöBeS (4).