

Theresa Birnbaum, Juana Kupke & Karen Schramm

**Das SERA/ESRA-LehrerInnenbildungsmodell *revisited*.
Konzeption und Evaluation einer Weiterbildungsreihe zur
Sprachsensibilisierung von Lehrpersonen in der beruflichen
Qualifizierung¹**

1 Problemaufriss

Das Thema der Lehrkompetenzen erlebt gerade einen lebhaften Konjunkturaufschwung: Nach einer langen Phase, in der sich die fremd- und zweitsprachendidaktische Forschung vorrangig den Lernenden und ihren Lernprozessen widmete, sind derzeit zahlreiche Ansätze dazu zu beobachten, die L2-Lehrende und ihre Kompetenzen in den Mittelpunkt empirischer Untersuchungen zu stellen (Edelmann 2008; Hachfeld, Schroeder, Anders, Hahn & Kunter 2012; Tajmel 2013). Diese aktuelle Entwicklung nehmen wir aus zweitsprachendidaktischer Perspektive zum Anlass, über ein Projekt zu berichten, das die Weiterbildung² von Lehrpersonen in der beruflichen Qualifizierung in Fragen der Sprachdidaktik betrifft.

Das von BMAS, BMBF und der Arbeitsagentur im Rahmen des *Netzwerk Integration durch Qualifizierung* in den Jahren 2013 bis 2014 geförderte Projekt *Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung – Entwicklung und Erprobung von Qualifizierungsmodulen für Lehrkräfte in der beruflichen Weiterbildung von Migranten* (SpraSiBeQ) hatte das Ziel, vor dem Hintergrund der ausführlichen Debatten um den Begriff der Bildungssprache und des sprachsensiblen Fachunterrichts (z.B. Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer 2013; Leisen 2010; Schmölzer-Eibinger, Dorner, Langer & Helten-Pacher 2013) für den bisher in dieser Hinsicht wenig beachteten Bereich der beruflichen Bildung eine Konzeption zur Weiterbildung der entsprechenden Lehrpersonen zu entwickeln und empirisch zu evaluieren. Damit richtete es

-
- 1 Am SpraSiBeQ-Projekt und somit an der Erarbeitung der hier präsentierten Ergebnisse waren neben den Autorinnen dieses Beitrags auch Prof. Dr. Nicole Kimmelmann, Katja Dippold-Schenk und Michael Seyfarth (Universität Nürnberg-Erlangen) sowie Prof. Dr. Udo Ohm, Désirée Hirsch und Anne Wernicke (Universität Bielefeld) beteiligt.
 - 2 Da die terminologische Abgrenzung von *Fort-* und *Weiterbildung* in der zweitsprachendidaktischen und wirtschaftspädagogischen Fachliteratur uneinheitlich vorgenommen wird, erscheint zumindest ein kurzer Hinweis darauf notwendig, dass wir in Anlehnung an Legutke (1995: 2) im Fall des SpraSiBeQ-Projekts von *Weiterbildung* sprechen, weil es um den Erwerb zusätzlicher Qualifikationen der beruflichen WeiterbildnerInnen geht, der derzeit allerdings leider nicht mit einer Statusaufwertung verbunden ist.

sich auch auf das von Nuissl (2000: 68) schon frühzeitig für die Erwachsenenbildung konstatierte und seither eher verschärfte Dilemma (vgl. Dobischat, Fischell & Rösendahl 2009), dass „[d]ie Professionalität der Arbeit und die Anforderungen an deren Qualität [...] zu[nimmt], ohne daß entsprechende Aus- und Fortbildungssysteme mitwachsen“. Insbesondere wurde das im Positionspapier von Betschneider, Dimpl, Ohm und Vogt (2010) beschriebene Desiderat einer in sprachlicher Hinsicht besser auf (alt- und neuzugewanderte) MigrantInnen zugeschnittenen beruflichen Weiterbildung verfolgt.

Ausgangspunkt des SpraSiBeQ-Projekts war somit die migrationsgesellschaftliche Notwendigkeit, die bildungssprachlichen Kompetenzen der Teilnehmenden in beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen besser als bisher zu berücksichtigen bzw. gezielt zu fördern. Eine wesentliche Herausforderung war es dabei, die in der Zweitsprachendidaktik entwickelten Konzepte integrativer Sprachförderung auf das äußerst heterogene Feld der beruflichen Bildung zu transferieren. Die Lehrpersonen-Zielgruppe des SpraSiBeQ-Projekts arbeitet einerseits mit Personen aus diversen Branchen und mit unterschiedlichen Ausbildungsgraden (akademisch vs. nichtakademisch); andererseits variieren auch die Unterrichtskontexte von Weiterbildungsangeboten (Kursraum vs. Arbeitsplatz) und die organisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen dieser Weiterbildungen enorm. Die didaktische Qualifikation der Lehrpersonen weist ein breites Spektrum³ auf und beinhaltet in der Regel keinerlei zweitsprachendidaktische Ausbildung. Die an den drei Projektstandorten Bielefeld, Leipzig und Nürnberg angebotenen SpraSiBeQ-Weiterbildungsmodule standen jeweils für Lehrpersonen der beruflichen Bildung offen, zu deren Aufgabenprofil – meist neben vielen anderen Tätigkeitsbereichen – auch der Unterricht von Gruppen (im Gegensatz zur Beratung von Einzelpersonen) gehörte.

Mit Blick auf diesen von der Fremd- und Zweitsprachendidaktik deutlich abweichenden Arbeitskontext der beruflichen Weiterbildung stellen wir in diesem Beitrag die folgenden zwei Fragen in den Mittelpunkt der Untersuchung: (1) Welche Prinzipien erscheinen bei der Auswahl eines Lehrerbildungsmodells für die Sprachsensibilisierung in diesem spezifischen Weiterbildungskontext relevant bzw. wie begründet sich die spezifische Auswahl des ESRA-Modells für das SpraSiBeQ-Projekt? (2) Welche Hinweise zur Verbesserung eines nach dem ESRA-Modell entwickelten Weiterbildungsangebots liefert die empirische Evaluation im Rahmen des SpraSiBeQ-Projekts?

3 Laut einer vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebenen Studie des WSF Wirtschafts- und Sozialforschung „Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen“ (2005: 49) sind viele, aber durchaus nicht alle in der Weiterbildung tätigen Lehrpersonen pädagogisch qualifiziert: „Im Einzelnen stellt sich das Bild folgendermaßen dar: 19 % haben ein Lehramtsstudium absolviert. Weitere gut knapp 19 % besitzen einen anderen pädagogischen Studienabschluss. 21 % haben sich durch träger-eigene Fortbildungen auf ihren Einsatz in den Weiterbildungseinrichtungen vorbereitet. 28 % der Lehrenden haben eine andere pädagogische Ausbildung genossen, z.B. im Rahmen der Vorbereitungskurse für die Meisterschule im Handwerk. Nur 34 % der Lehrenden sind nicht pädagogisch qualifiziert.“

Vor dem Hintergrund erfahrungs- und handlungsbasierter Konzepte für die LehrerInnenbildung (Abschnitt 2) stellen wir dazu das Projekt SpraSiBeQ einführend kurz vor (Abschnitt 3), um anschließend zentrale Ergebnisse aus Weiterbildungsbeobachtungen, Interviews mit den TrainerInnen und schriftlichen Befragungen der teilnehmenden Lehrpersonen zu präsentieren (Abschnitt 4). Im Mittelpunkt stehen dabei die Aspekte der Umsetzung des ESRA-Modells, die sich mehr oder weniger in Hinblick auf diese spezifische Zielgruppe bewährt haben, sowie förderliche Aspekte der verschiedenen Phasen. Aus diesen Ergebnissen ziehen wir ein zielgruppenspezifisches Fazit zur Erweiterung des ESRA-Modells (Abschnitt 5).

2 Handlungs- und erfahrungsbasierte LehrerInnenbildung

Professions- und LehrerInnenbildungsforschung beschäftigt sich zunehmend damit, inwieweit das in der LehrerInnenaus- und -fortbildung vermittelte Wissen tatsächlich in kompetentes Praxishandeln übertragen werden kann und wie Wissenschaft und Praxis diesbezüglich besser miteinander verzahnt werden können (vgl. Benitt 2014; Klippert 2004; Legutke 1995; Wahl 2006). Ausgangspunkt dafür ist die Problematik, dass (angehende) Lehrpersonen theoretisch vermittelte Inhalte nur unzureichend in die Praxis umsetzen (vgl. Mutzek 1998: 1; Wahl 2006: 11). Aktuelle Ansätze distanzieren sich deshalb insbesondere von instruktivistischen und defizitorientierten Konzepten, die nach Legutke (1995: 4) mit der Annahme verbunden waren, dass neues Wissen abseits der Handlungskontexte erworben werden sollte, wobei die Didaktik dafür Sorge zu tragen hatte, dass die LehrerInnen das von Fachwissenschaften vermittelte theoretische Wissen anschließend in die Praxis umsetzen können.

So plädiert beispielsweise Klippert (2004: 136) für einen Wandel im Bereich der Lehrerausbildung weg von der deduktiven Instruktion „vom wissenschaftlichen Podest aus“ hin zu einem induktiven Vorgehen, das die unterrichtspraktischen Probleme der Lehrpersonen zum Ausgangspunkt nimmt. Er kritisiert die in der LehrerInnenausbildung immer noch vorherrschende Trennung der theoretischen Vermittlung von Wissen und deren Anwendung in der Praxis (vgl. Klippert 2004: 134).

Ausgehend von diesen Annahmen sollten Bildungsangebote (angehenden oder erfahrenen) Lehrpersonen die Möglichkeit geben, nicht nur deklaratives Wissen aufzubauen, sondern ihre bisherigen Erfahrungen und ihre Sichtweisen in Bezug auf Unterricht zu reflektieren, mit KollegInnen in einen Austausch zu treten und neue Handlungsweisen zu erproben. Wichtiges Element solcher handlungs- und erfahrungsorientierten Ansätze ist das so genannte Erfahrungslernen, das davon ausgeht, dass „Lehren nur durch Lehren“ im Sinne eines anwendungsbezogenen „learning by doing“ (Legutke 1995: 7) gelernt werden kann. Das Prinzip eines solchen „eigenständige[n], kooperative[n], forschend-entdeckende[n] Lernen[s]“ (Klippert 2004: 129) ist es, in unterrichtsähnlichen Simulationen Erfahrungen zu machen, diese zu reflektieren, in vorhandene Wissenssysteme einzurichten, um schließlich daraus Konsequenzen für zukünftiges Handeln zu ziehen. Teamarbeit spielt dabei eine zentrale Rolle: „Die Be-

rufspraxis der Lehrer und Lehrerinnen, ihr Erfahrungswissen und das praktische Lernen voneinander in Lehrerteams ist eine der wichtigsten Quellen und Ressourcen jeglicher Lehrer(selbst)fortbildung“ (Ziebell 2006: 35).

Legutke (1995: 8ff.) handlungs- und erfahrungsorientiertem SERA-Modell zufolge beginnt die Fortbildung mit einer Phase der Selbsterfahrung oder Simulation, in der die teilnehmenden Lehrpersonen sich in die Rolle ihrer SchülerInnen hineinversetzen und der/die FortbildnerIn die Rolle der Lehrperson übernimmt. Diese „*Als-ob*-Situation“ erlaubt den Lehrpersonen, in der Rolle ihrer SchülerInnen Erfahrungen zu machen und bietet die Möglichkeit, sich mit dem/der FortbildnerIn zu identifizieren und aus der Perspektive der Lernenden das Verhalten der Lehrperson wahrzunehmen.⁴ In einem zweiten Schritt soll die Reflexion der in der Simulation gemachten Erfahrungen erfolgen, wobei es zunächst um eine Rekonstruktion des methodischen Vorgehens geht, um dieses anschließend kritisch zu diskutieren. Dabei sollen die von den Lehrpersonen gemachten individuellen Erfahrungen auf eine allgemeinere Ebene gehoben und in Wissenssysteme eingeordnet werden (vgl. Legutke 1995: 9). Eine dritte Phase beschreibt Legutke als „Theorie-Injektion“ (ebd.). Hier knüpft die Fortbildung an die in der Simulation und Reflexion aufgeworfenen Fragen und Diskussionspunkte an, indem sie diese durch entsprechendes Input-Wissen untermauert.⁵ In einem vierten Schritt des SERA-Modells erfolgt die Anwendungsphase: „Anwendung heißt jetzt, mit den gemachten und reflektierten Erfahrungen etwas tun, etwas Konkretes erarbeiten. Dies dürfte am besten in Kleingruppen einzulösen sein.“ (Legutke 1995: 9) Diese können innerhalb der Fortbildung in Form einer Unterrichtsplanung oder durch eine Materialentwicklung erfolgen bzw. durch ein Microteaching.

Ziebell (2006: 35) erweitert Legutkes SERA-Modell durch eine vorgeschaltete Phase, die zunächst die unterrichtspraktischen Erfahrungen der Lehrpersonen zum Ausgangspunkt der Fortbildung macht, zum ESRA-Modell (Erfahrung; Simulation; Reflexion; Anwendung). Weiterhin ergänzt sie, dass es in der Reflexionsphase wichtig sei, zunächst die persönlichen Erfahrungen der Lehrpersonen, die sie in ihrer Rolle gemacht haben, zu thematisieren, bevor die Zielgruppenadäquatheit und die Übertragbarkeit der Methode auf den eigenen Unterricht diskutiert wird. Beide Modelle zielen langfristig auf einen kontinuierlichen Fortbildungszyklus ab, wobei in der folgenden Veranstaltung die Erfahrungsphase dazu genutzt wird, die in der Zwischenzeit in der Praxis gewonnenen Erfahrungen zum Ausgangspunkt für einen neuen Zyklus zu machen.

4 Legutke (1995: 8f.) betont, dass die Berücksichtigung der intellektuellen und sprachlichen Differenz zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen sowie die Transparenz der Ziele der Simulation unbedingte Voraussetzung für das Gelingen dieser Phase sind. Werde dies vernachlässigt, „können Lehrer sich leicht (und zu recht) entmündigt fühlen“ (1995: 9).

5 In welcher Form das Input-Wissen erarbeitet wird, kann dabei flexibel gestaltet sein. So ist sowohl ein kurzer mediengestützter Vortrag des/der Fortbildenden möglich als auch eine aufgabengesteuerte Lesephase oder eine Materialbearbeitung in Form von Partner- oder Gruppenarbeit. Neben einer tiefgründigen Beschäftigung mit dem Input in Gruppenarbeiten ist Legutke (1995: 9) zufolge auch die Plenumsdiskussion wichtig, die von den FortbildnerInnen moderiert werden kann.

3 Entwicklung und Evaluation der SpraSiBeQ-Weiterbildungseinheiten

Konzeption der SpraSiBeQ-Weiterbildungseinheiten

Das ESRA-Modell diente als Grundlage für die Konzeption der SpraSiBeQ-Weiterbildungseinheiten. Das Projekt hatte eine Laufzeit von 21 Monaten (4/2013–12/2014) und war in fünf Teilschritte gegliedert. In einer ersten Arbeitsphase wurde angesichts der Heterogenität der beruflichen Qualifizierung eine feldorientierende Untersuchung durchgeführt. Diese beinhaltete (a) eine Lehr- und Lernmaterialienanalyse, die Aussagen über Textsorten, Aufgabenstellungen und sprachliche Routinen erbrachte, (b) eine Dokumentenanalyse, die anhand einschlägiger Curricula und Kursbeschreibungen Kompetenzen von in der beruflichen Qualifizierung tätigen Lehrpersonen eruierte und (c) eine Bedarfserhebung bei Trägern der beruflichen Qualifizierung,⁶ in der gesteuerte Beobachtungen bei Hospitationen, Interviews mit Weiterbildungslehrpersonen und ExpertInnen sowie schriftliche Befragungen von Weiterbildungsteilnehmenden trianguliert wurden.

Auf dieser Grundlage wurde in der zweiten Phase des SpraSiBeQ-Projekts ein Rahmencurriculum zur Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung konzipiert und auf einer Expertentagung im gemeinsamen Vorgehen weiterentwickelt (Kimmelmann, Ohm, Schramm, Birnbaum, Dippold-Schenk, Hirsch, Kupke, Seyfarth & Wernicke 2014). Auf konzeptioneller Basis – d.h. empirisch nicht validiert und nicht skaliert – listet es Kompetenzbeschreibungen für in der beruflichen Qualifizierung tätige Lehrpersonen zu zehn Themenkomplexen auf.⁷

Diese Kompetenzbeschreibungen dienten in einer dritten Phase des SpraSiBeQ-Projekts als Grundlage für die Ausarbeitung von drei exemplarischen Weiterbildungsmodulen, die sich weiterbildungsdidaktisch am ESRA-Modell orientierten. Die vier von Ziebell (2006: 35ff.) beschriebenen Phasen wurden in Anlehnung an den von Legutke (1995: 9) als „Theorie-Injektion“ beschriebenen Schritt nach der Reflexionsphase um eine fünfte Input-Phase (I) ergänzt und das Akronym entsprechend zu ESRIA erweitert. Der zeitliche Umfang einer Weiterbildungseinheit umfasste eineinhalb Tage bzw. 12 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten, was den gängigen Angeboten in der beruflichen Weiterbildungslandschaft entspricht. Die Einheiten waren in thematische Blöcke unter-

6 Berücksichtigt wurden hierbei die Bereiche Medizin, Pflege, Bäckereihandwerk, Metallbau und Frisörhandwerk. Bei dieser Auswahl wurde darauf geachtet, eine möglichst große Bandbreite unterschiedlicher Bereiche zu integrieren.

7 Bei den zehn Themenbereichen handelt es sich um folgende: (1) Sprachliche Herausforderungen im Kurs erkennen und berücksichtigen; (2) Umgang mit soziokulturellen Aspekten und Mehrsprachigkeit; (3) Unterrichtliche Sprachverwendung der Lehrkraft; (4) Leseverstehen, Visualisierung und Wortschatzarbeit; (5) Schreiben in Unterricht und Beruf; (6) Lernerautonomie und Lernstrategien; (7) Förderung der Kommunikation im Unterricht; (8) Sprachhandlungen am Arbeitsplatz; (9) Aufgaben und Übungen; (10) Unterstützung beim Aufbau von Sprechkompetenzen.

gliedert, wobei die Anzahl der Blöcke von Einheit zu Einheit zwischen 5 und 6 variierte und jeder Block einen ESRIA-Zyklus beinhaltete.⁸

Die vierte Phase des SpraSiBeQ-Projekts bestand in der konkreten Erprobung und Evaluation dieser drei Weiterbildungseinheiten, die in Form eines Team-Teachings an den Standorten Bielefeld, Leipzig und Nürnberg-Erlangen in Gruppen von jeweils 12 bis 18 Personen durchgeführt wurden. Die TrainerInnen waren dabei angehalten, die Planung der Weiterbildung anhand der entwickelten Materialien und der umfangreichen TrainerInnenhandreichungen möglichst originalgetreu umzusetzen. Wichtiges Prinzip der Weiterbildung war – über die durch die Bedarfsanalyse angestrebte allgemeine Zielgruppenorientierung hinaus – auch die spezifische Teilnehmerorientierung (beispielsweise durch Einbezug von individuell relevanten Lehrmaterialien), durch die ein „Anschlusslernen“ (Siebert 2006: 101) ermöglicht werden sollte, d.h. ein Anknüpfen von neuen Lerngegenständen an bereits vorhandene kognitive Systeme. Die empirische Evaluation diente dem Ziel, die entwickelten Materialien zu verbessern; das genauere Vorgehen wird weiter unten eingehend thematisiert.

Schließlich wurden in einer fünften Projektphase die Evaluationsergebnisse in die umfangreichen Materialien eingearbeitet, die jeweils aus didaktischen Planungshilfen sowie den entsprechenden Arbeitsmaterialien und TrainerInnenhandreichungen bestehen.⁹

Illustration des ESRIA-basierten Vorgehens

An dieser Stelle soll anhand von zwei Kurzbeispielen aus der überarbeiteten Basiseinheit 1 *Sprachliche Herausforderungen im Kurs erkennen und berücksichtigen* aufgezeigt werden, wie sich die konkrete Umsetzung eines ESRIA-Zyklus zum Thema gestaltet.

Nachdem die Lehrpersonen in der Erfahrungsphase des vorrangigengangenen Blocks bereits die sprachlichen Anforderungen, die Teilnehmende im Fachunterricht und im Berufsalltag zu bewältigen haben, erörtert haben, beginnt dieser ESRIA-Zyklus¹⁰ unty-

8 Da der Videofallarbeit besonderes Potential für die Lehrerbildung zugeschrieben wird (vgl. aus fremdsprachendidaktischer Perspektive bspw. Schramm & Aguado 2010, aus erwachsenenpädagogischer Perspektive bspw. Digel & Schrader 2013), erschien uns auf konzeptioneller Ebene eine alternative Verwendung von Videoausschnitten statt Simulationen im Präsenzunterricht als attraktive Möglichkeit. Als wertvolle Ressource erwies sich dabei das Fall-Laboratorium der Universität Tübingen, welches eine Plattform mit Videofällen für die Kompetenzentwicklung Lehrender unterschiedlicher Bildungsbereiche anbietet (<http://www.videofallarbeit.de/>). In der Simulationsphase wurden also teils anhand von Videobeispielen aus der Lehrpraxis beruflicher Qualifizierung konkrete Praxissituationen analysiert, um daraus Konsequenzen für das eigene berufliche Handeln der Lehrpersonen abzuleiten: Der ESRIA-Zyklus wurde an diesen Stellen zu einem EVRIA-Zyklus (V=Videofallarbeit) abgewandelt.

9 Diese Materialien sind bei der Fachstelle *Berufsbezogenes Deutsch* zu beziehen.

10 Lernziele dieses ersten Kurzbeispiels waren u.a. folgende: LP (= Lehrperson) kann ansatzweise einschätzen, welche sprachlich-kommunikativen Situationen für das Berufsfeld ihrer TN (= Teilnehmenden) typisch sind und welche Textsorten ihnen begegnen; LP kann Lern-

pischerweise ohne eigenständige Erfahrungsphase. Die 20-minütige Simulationsphase besteht darin, dass die Lehrpersonen ein Videobeispiel mit dem Titel „Kommunikation in der Pflege“ (Peitz & Gagelmann 2006) ansehen und dabei im Plenum Fragen beantworten, die auf eine globale Beobachtung zielen. Dagegen ist die 45-minütige Reflexionsphase durch arbeitsteilige Aufgabenstellungen zur selektiven Beobachtung und transkriptbasierte Analyseaufgaben angeleitet und fokussiert auf Registerunterschiede zwischen Alltags-, Fach- und Bildungssprache sowie potentielle Verständnisschwierigkeiten. In der 25-minütigen Inputphase hält ein/e Trainer/in eine Powerpoint-Präsentation zu Funktionen und Merkmalen der verschiedenen Register, nach der die Lehrpersonen an einer Metaplanwand Überschriften zu entsprechenden Merkmalen sammeln. In der 60-minütigen Anwendungsphase analysieren die Lehrpersonen in Expertengruppen Unterrichtsmaterialien aus dem eigenen Tätigkeitsfeld, indem sie die vorher besprochenen Sprachebenen und die dazugehörigen Merkmale in einem Fachtext aus ihrem Unterrichtsaltag identifizieren.

Um das Bild abzurunden, sei auch ein zweiter exemplarischer ESRIA-Zyklus aus derselben Einheit kurz beschrieben, der zeitlich direkt im Anschluss an den oben thematisierten Zyklus durchgeführt wird.¹¹ Die mit 70 Minuten vergleichsweise lange Erfahrungsphase beginnt in Partnerarbeit mit einem Rundgang, bei dem sich die Lehrpersonen ausgehängte Teilnehmendenprofile zu deren Sprachlernbiographie anschauen, die unter dem Thema Heterogenität und Ressourcenorientierung insbesondere auf die Sprachkenntnisse, Sprachlernerfahrungen und Lernstrategien fokussieren. Auf dieser Grundlage erstellen die Lehrpersonen exemplarische Profilbeschreibungen von eigenen Teilnehmenden und stellen diese vor. In der sich anschließenden 50-minütigen Simulationsphase wird unter Anleitung der TrainerInnen ein sprachförderlicher Fachunterricht im Frisörhandwerk nach dem Prinzip des *Scaffolding* (Gibbons 2002) simuliert. Dabei erleben die Lehrpersonen in der Rolle der Teilnehmenden eine Textarbeit, die mit einem authentischen Material zum Thema „Anfertigen von Haarverlängerungen“ aus dem Frisörhandwerk arbeitet, bei der ihr Vorwissen aktiviert, auf der Grundlage von Abbildungen Fachwortschatz explizit behandelt wird und vorbereitend für das eigene Schreiben Kohäsionsmittel thematisiert werden. In der sich hieran anschließenden 20-minütigen Reflexionsphase werden die einzelnen Schritte des simulierten Unterrichts im Plenum rekapituliert und die Lehrpersonen berichten, wie sie sich während der Aufgabenbearbeitung in ihrer Rolle erlebt haben. Anschließend diskutieren sie in der 25-minütigen Inputphase in Gruppen zehn verschiedene Methodenwerkzeuge zur Durchführung eines sprachsensiblen Fachunterrichts (Leisen 2010) und ordnen sie bestimmten Unterrichtsphasen zu, die auf ausgehängten Plakaten zu sehen sind. Die Anwendungs-

probleme eigener TN hinsichtlich funktionaler Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache einschätzen.

11 Lernziele dieses zweiten Kurzbeispiels waren u.a. folgende: LP (= Lehrperson) kann unterschiedliche sprachliche Ressourcen ihrer TN (= Teilnehmenden) erkennen; LP kann die Arbeit mit Unterrichtsmaterialien für ihre TN sprachlich vorenthalten; LP kann mit Blick auf unterschiedliche sprachliche Kompetenzen von TN die Notwendigkeit von binnendifferenzierenden sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen begründen.

phase ist in diesem Zyklus mit 15 Minuten sehr kurz gehalten und besteht lediglich aus einer Diskussion darüber, inwieweit die Methodenwerkzeuge und das soeben erlebte Vorgehen den Lehrpersonen auf den eigenen Fachunterricht übertragbar erscheinen.

Diese zwei Kurzbeispiele müssen an dieser Stelle schemenhaft bleiben, sollen jedoch verdeutlichen, dass die Umsetzung des ESRIA-Modells in einem gewissen Maße variierte: So werden in Kurzbeispiel 2 die Erfahrungen während des Zyklus aktiviert, während Kurzbeispiel 1 auf eine frühere Erfahrungsphase zugreift. Kurzbeispiel 2 arbeitet am Beispiel des Frisörhandwerks mit einer Unterrichtssimulation, während Kurzbeispiel 1 für die Simulationsphase einen Videoausschnitt aus der Pflege nutzt. Dementsprechend nutzt die Reflexionsphase in Kurzbeispiel 2 selbstreflexive Verfahren, während in Kurzbeispiel 1 transkriptbasierte Beobachtungsaufgaben zum Einsatz kommen. Die Inputphase wird im Kurzbeispiel 1 durch einen PowerPoint-gestützten Kurzvortrag der TrainerInnen realisiert, während das Kurzbeispiel 2 die Erarbeitung von neuem Input in Gruppenarbeit beinhaltet. Schließlich zeigt der Vergleich der Kurzbeispiele im Hinblick auf die Anwendungsphase, dass von einer allgemeinen Bewertung der Einsetzbarkeit der vorgestellten Verfahren bis zur konkreten Umsetzung an eigenen Unterrichtsmaterialien ein breites Spektrum an Umsetzungsmöglichkeiten genutzt wurde.

Empirische Evaluation der SpraSiBeQ-Weiterbildungseinheiten

Die entwickelten Weiterbildungseinheiten wurden bei der Erprobung dahingehend evaluiert, inwieweit sie umsetzbar, adressatenadäquat und zielführend waren. Zu diesem Zweck wurde ein methodentriangulatives Design gewählt, das gezielte Beobachtungen während der Einheiten, eine mündliche Befragung der TrainerInnen in Form eines problemzentrierten Interviews nach den Einheiten und eine schriftliche Teilnehmerbefragung mittels eines halbstandardisierten Fragebogens kombinierte.

Die gesteuerte, detaillierte Beobachtung wurde von zwei Personen arbeitsteilig durchgeführt. Ein/e Beobachter/in, der/die im Vorfeld an der Entwicklung des Konzepts aktiv beteiligt und somit sehr vertraut mit dem geplanten Ablauf und den eingesetzten Materialien war, konzentrierte sich auf die Beobachtung des TrainerInnenverhaltens. Die/der zweite, weniger involvierte, aber ebenfalls vorinformierte Beobachter/in fokussierte dagegen die teilnehmenden Lehrpersonen. Der dabei eingesetzte Beobachtungsbogen bestand aus einem zeitpunktunabhängigen Teil mit Fragen zu organisatorischen Details und einem Beobachtungsraster, das auf dem Sequenzplan der jeweiligen Einheit basierte. Auf diese Weise entstanden an den drei Standorten jeweils parallele Beobachtungsdokumentationen derselben Weiterbildungseinheit.

Die Interviews mit den jeweils zwei TrainerInnen wurden unmittelbar im Anschluss an die Weiterbildungen von beiden BeobachterInnen gemeinsam auf Basis eines Leitfadens durchgeführt und anschließend in einem Verhältnis von etwa 1:8 nach den Konventionen des einfachen Transkriptionssystems nach Kuckartz (2008) transkribiert, da die Analyse vor allem auf den Inhalt der Aussagen abzielte. Thematische Schwerpunkte der Interviews lagen bei den subjektiven Sichtweisen der TrainerInnen auf die Umsetz-

barkeit und Relevanz der Inhalte sowie auf die Anwendbarkeit des ESRIA-Modells. Die Länge der insgesamt neun Interviews, die im Anschluss an jede der drei Einheiten an jedem der drei Standorte geführt wurden, liegt zwischen 45 und 95 Minuten.

Der Fragebogen für die teilnehmenden Lehrpersonen wurde ebenfalls unmittelbar im Anschluss an die jeweilige Weiterbildungseinheit ausgefüllt. Ziel der Fragebogenerhebung war es, auf der Reaktionsebene die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Weiterbildung zu erfassen und auf der Lernebene zu erheben, inwieweit ein subjektiv empfundener Wissenszuwachs und eine Einstellungsveränderung bei den Lehrpersonen stattgefunden hatten (vgl. Kauffeld 2010: 110ff.). Die Gesamtzahl der ausgefüllten Fragebögen beläuft sich auf 81.

Die drei Erhebungsinstrumente waren konstruktbezogen eng aufeinander abgestimmt, sodass die Ergebnisse bei der Auswertung systematisch zusammengeführt werden konnten. Das Analysevorgehen bestand im Fall des Fragebogens in einer deskriptiv-statistischen Auswertung und im Fall der gesteuerten Beobachtung und der Interviewtranskripte in einem inhaltsanalytischen Zugriff. Aus den drei unterschiedlichen Datentypen wurden auf drei Auswertungsebenen¹² für jede Einheit die entsprechenden Daten zusammengeführt und im Hinblick auf mögliche Verbesserungen der Weiterbildungseinheit ausgewertet.

4 Ergebnisse und didaktische Konsequenzen der Evaluation in Bezug auf das ESRIA-Modell

Die im Folgenden präsentierten Erkenntnisse sind eine Auswahl aus der Vielzahl der gewonnenen Einsichten und ausschließlich auf das ESRIA-Modell bezogen. Generell ist von den innerhalb der Evaluation befragten Personen eine positive Einstellung gegenüber dem ESRIA-Modell zu verzeichnen, wie das folgende Zitat aus einem TrainerInnen-Interview exemplarisch belegt:

Also, grundsätzlich finde ich, es ist schon ein gutes Modell: Also, bei den Lernenden selber anzusetzen. Das ist ja auch, dass wir propagieren oder auch den Leuten mitgeben, wie sie mit ihren Lernenden umgehen sollen. Von daher finde ich das immer gut, da selber auch genauso zu arbeiten, wie man das vermittelt. (BLF_TI_BE1, 184)

Vor allem die Möglichkeiten des Perspektivwechsels und der Selbstreflexion wurden als besonders gewinnbringend hervorgehoben. Weiterhin wurde die Tatsache, dass Wissen und Erkenntnisse für die Teilnehmenden erfahrbar gemacht werden, indem sie sich diese z.B. in der Simulationsphase selbst erarbeiten, besonders befürwortet. Auch der Wechsel zwischen Theorie und Praxis und die dabei vorherrschende Dominanz der praktischen, anwendbaren Sequenzen fand Anklang unter den Befragten. Nichtsdestotrotz wurden gerade die Verknüpfungen von Theorie und Praxis im Zuge der

¹² Die Makro-Ebene betrifft die gesamte Weiterbildungseinheit, die Meso-Ebene betrifft einen ESRIA-Zyklus, die Mikro-Ebene betrifft eine Einzelphase.

Überarbeitungen vielfach noch enger geschnürt, indem z.B. die Input-Phase in die Anwendungsphase integriert oder aber die Input-Phase gestrichen wurde.

Darüber hinaus hat die Evaluation gezeigt, dass die Realisierung des ESRIA-Modells im Team-Teaching vorteilhaft ist. So wurde das in jeder Weiterbildungseinheit kontinuierlich durchgeführte Team-Teaching vor allem von den Teilnehmenden sehr positiv aufgenommen und gegenüber einem traditionellen Setting mit nur einem/einer TrainerIn klar bevorzugt.¹³

Ein weiterer lohnender Aspekt in der Umsetzung des ESRIA-Modells ist die binendifferenzierende Arbeit mit Unterrichtsmaterialien, die die teilnehmenden Lehrpersonen in ihrem Unterricht tatsächlich verwenden und die sie in die Weiterbildung mitbringen. Offenbar begünstigt das Einbeziehen der eigenen Unterrichtsmaterialien eine motivierende Problemorientierung und Reflexion des Lehrens. Demnach ist neben dem von Ziebell (2006: 36) erwähnten Erfahrungswissen und dem gegenseitigen Lernen unter KollegInnen (siehe Abschnitt 2) auch die Bearbeitung der eigenen Materialien eine nicht zu unterschätzende Variable bei LehrerInnenweiterbildungen.

Eine der prägnantesten Erkenntnisse, die sich aus den Evaluationsdaten ablesen lässt, ist die besondere Behutsamkeit, mit der ein induktives Vorgehen bei der untersuchten Zielgruppe einzusetzen ist. Die Evaluation macht deutlich, dass die komplexe Phasierung des ESRIA-Modells die Gefahr birgt, lange induktive Phasen zu durchlaufen, bevor die eigentliche Intention der einzelnen Aktivitäten den Lehrpersonen ersichtlich wird. Zu häufig blieben die teilnehmenden Lehrpersonen im Unklaren, welchen Zweck die Aktivitäten erfüllen sollten, was mit abnehmender Motivation oder gar Unzufriedenheit einherging. Diese Beobachtung betrifft vor allem die Simulationsphasen. Wie in Abschnitt 2 dargelegt, spricht Legutke (1995: 9) in diesem Zusammenhang von einer Entmündigung der Teilnehmenden und verweist explizit auf die Bedeutung, die der Transparenz der Ziele zukommt. So hat sich auch in den SpraSiBeQ-Weiterbildungseinheiten gezeigt, dass gerade dort, wo explizit das Benennen und Anmoderation einzelner Phasen und ihrer Ziele gelungen ist, die Zufriedenheit unter den teilnehmenden Lehrpersonen und damit ihre Motivation erheblich höher war. Diese Einsicht führte bei der Überarbeitung der Einheiten dazu, dass für die Herstellung von Transparenz mehr Zeit eingeräumt wurde und die TrainerInnen in den Handreichungen expliziter auf deren Bedeutung hingewiesen wurden.

In Bezug auf den repetitiven Charakter des ESRIA-Zyklus fiel die Beurteilung unterschiedlich aus. Auf der einen Seite wurde die Starrheit des Zyklus kritisch beurteilt, da statt einer Orientierung an den Lernenden der Anpassung an das Konzept Priorität eingeräumt wird. Darüber hinaus fordere das strikte Festhalten an den einzelnen Phasen eine Gleichförmigkeit, die der Lernmotivation abträglich sei. Die kritischen Stimmen fordern eine flexiblere Handhabung der Phasen, was in der Überarbeitung zu einem

13 Von Seiten der beobachtenden ForscherInnen wurden dabei sehr unterschiedliche Umsetzungen von Team-Teaching festgestellt. Während sich einige TrainerInnenpaare auf eine Aufteilung der einzelnen Phasen einigten, haben andere durchgehend, über alle Phasen hinweg, gemeinsam unterrichtet. Letztere ist den Ergebnissen zufolge eine von den teilnehmenden Lehrpersonen besonders geschätzte Form der Umsetzung.

sanften Aufbrechen bzw. zu einer Verbindung einzelner Phasen führte (z.B. der teilweisen Verzahnung der Input- und Anwendungsphase). Auf der anderen Seite wurde von anderen Beteiligten gerade das Festhalten an den Phasen als Stärke des Modells eingeschätzt, da es Orientierung durch einen eingespielten Rhythmus wiederkehrender Elemente schaffe.

Mit Blick auf die Erfahrungsphase stellte sich das stetig wiederkehrende – und damit als monoton eingeschätzte – Element des Evozierens von Erfahrungen in der Sozialform Plenum als latente Schwierigkeit heraus. Darüber hinaus deuten wir die teilweise auftretende Unzufriedenheit mit den E-Phasen des SpraSiBeQ-Projekts als empirischen Hinweis auf die von Klippert (2004: 149) betonte Bedeutung einer „verstärkte[n] Problemorientierung“ als Ausgangspunkt des Erfahrungslebens und eines „Muss in der Lehre-Innenbildung“. Eine wichtige Einsicht war, dass die Aktivierung des Vorwissens durch das Evozieren von Erfahrungen (vgl. Ziebell 2006: 35) allein nicht ausreichend ist, um ein gemeinsames Handlungsziel auszubilden und dass die Erfahrungsphase eine deutlichere Problemorientierung aufweisen sollte. Diese Überlegungen stehen in engem Zusammenhang mit der oben wiedergegebenen teilweisen Kritik am induktiven Vorgehen.

Wie bereits erwähnt, wurde die Simulations-/Videofallarbeit-Phase stellenweise als Videophase realisiert. Das Hinzuziehen von authentischen Videofällen aus der beruflichen Weiterbildung erschien besonders erfolgsversprechend, erwies sich jedoch aufgrund des fehlenden geeigneten Videomaterials als schwer realisierbar. Die wenigen videographierten Beispiele beruflicher Weiterbildungen, die für den Kontext der Sprachdidaktik zur Verfügung standen, wirkten auf die teilnehmenden Lehrpersonen didaktisch unbefriedigend, da es sich nicht um *Best-practice*-Beispiele handelte. Sie boten den Lehrpersonen deshalb wenig Identifikationspotential. Grundsätzlich zeigen die Ergebnisse der Erprobung jedoch auch, dass das Interesse an der Videofallarbeit bei den teilnehmenden Lehrpersonen groß war. In der Überarbeitung wurde in der S/V-Phase demzufolge auf Negativbeispiele verzichtet und stattdessen auf nichtauthentisches, von SchauspielerInnen nachgestelltes Videomaterial zu Kommunikationssituationen im beruflichen Kontext zurückgegriffen.

Für die Reflexionsphase wurde im SpraSiBeQ-Projekt besonders häufig die Sozialform des Plenumsgesprächs gewählt. Dies hatte zur Folge, dass von den verschiedenen AkteurInnen der Weiterbildung für diese Phase eine methodische Monotonie – und hier vor allem von den TrainerInnen – konstatiert wurde. Aber auch eine gewisse TrainerInnenzentrierung kam entgegen der Absicht eines lernerInnenorientierten Vorgehens gerade in dieser Phase zum Vorschein, wobei sie vermutlich durch die methodische Planung generiert wurde. Dementsprechend wurden in der Überarbeitung die Reflexionen methodisch vielfältiger angelegt, so z.B. in Form eines PartnerInnen-Interviews einschließlich Wechsels der/des Interviewten und der/s Interviewer/in/s. Eine weitere Erkenntnis, die sich aus den Erprobungsdurchgängen ergab, ist die Notwendigkeit zur präzisen Darstellung der Perspektive, aus der die Reflexion stattfinden soll. Die erarbeiteten Arbeitsaufträge legten teilweise nicht klar genug dar, welche Perspektive eingenommen werden sollte: die der Lehrperson oder die der/des Lernenden. Die Aufgaben-

stellungen in der R-Phase sollten diesbezüglich präzise sein – eine Anforderung, die in der Überarbeitung berücksichtigt wurde.

Die Auswertung der Daten zur Input-Phase hat gezeigt, dass diese Phase dem Wunsch der Zielgruppe nach Lösungen für aufgetretene Problemaufrisse und damit einhergehende Irritationen entgegenkommt und dass sie sich damit als hochgradig relevant erweist. Dabei sollte aufgrund der SpraSiBeQ-Datenlage der Fokus vor allem auf *Best-practice*-Beispiele gelegt werden. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass der kurz gehaltene zeitliche Rahmen der I-Phase von 10–15 Minuten durchaus angemessen war. Die Phase sollte 20 Minuten möglichst nicht überschreiten, da dann die Konzentration der Teilnehmenden stark nachlässt. Besonders lohnenswert scheint in dieser Phase auch die Erweiterung der Aktivitäten in Bezug auf die Lehrpersonen zu sein, um den wiederkehrenden Einsatz von klassischen TrainerInnenvorträgen zu durchbrechen. So wurde nach der Datenauswertung die Konzeption dahingehend verändert, dass die Lehrpersonen das in der Erprobungsfassung von den TrainerInnen präsentierte Wissen künftig selbst erarbeiten oder aber die Input-Phase mit der Anwendungsphase verzahnt wurde.

Die Anwendungsphase, in der es galt, mit den reflektierten Erfahrungen „etwas Konkretes [zu] erarbeiten“ (Legutke 1995: 9), barg eine zu Beginn unterschätzte Gefahr: Zu erarbeitende Produkte benötigen per se einen umfänglichen Zeitrahmen; zudem sollte die Anwendung nicht unter Zeitdruck realisiert werden. Wenn jedoch – und dies geschah in den Erprobungseinheiten – der Zeitmangel eklatant war, wurden die Aktivitäten der Anwendung aufgrund ihrer Komplexität und Zeitintensität sowie aufgrund der Tatsache, dass es sich hierbei um die letzte Phase des Zyklus handelt, bevorzugt wegge lassen bzw. drastisch gekürzt. Diese pragmatische Lösung ist aus Sicht der TrainerInnen nachvollziehbar, für den Erfolg eines nur in seiner zyklischen Gänze effektiven ESRIA-Modells jedoch bedenklich. Die aus diesen Erkenntnissen resultierende Optimierung der Konzeption beinhaltete eine verstärkte Ausweitung der Zeitvorgaben für die A-Phasen und als Konsequenz eine Kürzung der inhaltlichen Themen über alle Phasen hinweg.

Interessanterweise wiesen die Ergebnisse der Datenauswertung noch einen weiteren, über die Anwendungsphase hinausgehenden Aspekt auf. Denn sowohl die teilnehmenden Lehrpersonen als auch die TrainerInnen äußerten vielfach den Wunsch nach einer letzten abschließenden Phase, in welcher die Gesamtergebnisse aller Phasen gesammelt bzw. gesichert werden und/oder eine finale Reflexion des Gelernten eingefügt werden sollte. Auch wenn diese Erkenntnis in die Überarbeitung der Weiterbildungseinheiten aus Zeit- bzw. Ressourcengründen keinen Eingang finden konnte, erscheint uns dieser Hinweis in Bezug auf eine lernerInnenorientierte Weiterentwicklung des ESRIA-Modells doch sehr relevant.

5 Fazit

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Einsatz des ESRIA-Modells in der LehrerInnenbildung im Kontext der beruflichen Qualifizierung verschiedene positive Aspekte

erkennen ließ. So wurde das Modell als solches zustimmend aufgenommen und vor allem wurden seine Vorzüge hinsichtlich der Möglichkeiten zum Perspektivwechsel, der Selbstreflexion, der selbstständigen Erarbeitung von Wissen und der Dominanz handlungsorientierter Sequenzen als besonders gewinnbringend hervorgehoben. Darüber hinaus bietet es sich an, das Modell im Team-Teaching durchzuführen und auch das Einbeziehen eigener, von den Lehrpersonen mitgebrachter Unterrichtsmaterialien wurde als förderlich für die erfolgreiche Realisierung von ESRIA eingeschätzt.

Die Stärken des ESRIA-Modells, die in der Umsetzung hervortraten, legten eine Beibehaltung und Festigung der diesbezüglich genannten Punkte nahe, sodass diese in der Überarbeitung der Weiterbildungseinheiten gezielt verankert wurden. Neben diesen Erkenntnissen wurden auch latente Schwierigkeiten in der Realisierung des Modells ersichtlich. Die identifizierten Veränderungsbedarfe konnten dabei sowohl konkret für die Ebene der inhaltlichen Konzeption der SpraSiBeQ-Weiterbildungseinheiten als auch auf abstrakter Ebene für die Modellierung des ESRIA-Konzeptes aufschlussreiche Hinweise geben. Letztere führen im Folgenden zu einer von uns empfohlenen Erweiterung bzw. Zusitzung des ESRIA-Modells zu einem PESRIAS-/PEVRIAS-Modell:

Problemorientierung (P). Die Idee, ein lernerInnenorientiertes Konzept, das bei den Erfahrungen der Lehrpersonen ansetzt, in LehrerInnenweiterbildungen einzusetzen, hat sich im Zuge der Erprobungen bewährt. Demzufolge ist die Phase der Erfahrung als äußerst gewinnbringend einzuschätzen und sollte in ihrem ursprünglichen Sinne beibehalten werden. Um die Lehrpersonen bereits von Beginn an zu einem relevanten Lernziel zu führen, wird vorgeschlagen, dieser Erfahrungsphase eine – in den bisherigen Modellen vermutlich mitgedachte – explizite Phase der Problemorientierung vorzuschalten. Die Problemorientierung ermöglicht die Ausbildung eines gemeinsamen Handlungsziels, das in den folgenden Phasen mit Blick auf Lösungswege für dieses Problem verfolgt wird. Dies zielt auch darauf, die lange induktive Phase, die durch die erlebte Blindführung ein Kritikpunkt in den Erprobungen war, transparenter zu machen, indem die Lehrpersonen sich von Beginn an über das zu lösende Problem verständigen.

Erfahrung (E). Der Phase der Problemorientierung sollte sich die von Ziebell (vgl. 2006: 35) intendierte Phase der Erfahrung anschließen. Hier bietet sich das Sammeln von Lösungsvorschlägen aus dem eigenen Erfahrungshorizont der Lehrpersonen für das aufgeworfene Problem besonders an. Damit wird nicht nur das allgemeine Vorwissen zu einem Thema aktiviert, sondern bereits die Auseinandersetzung mit einem konkreten Problem des beruflichen Alltags von Lehrpersonen angestoßen. Da das Problem in der Regel komplexer sein wird, als dass es in dieser Phase schon lösbar wäre, ergibt sich hierbei ein gemeinsames Lernziel, welches im weiteren Verlauf gemeinsam erarbeitet wird.

Simulation/Videofallarbeit (S/V). Der Phase der Erfahrung schließt sich nun die Phase der Simulation oder wahlweise eine Phase der Videofallarbeit (vgl. Digel & Schrader 2013) an. Diese Simulation sollte im Zuge der Problemorientierung das Ziel verfolgen, eine mögliche Problemlösung aus der LernerInnenperspektive zu erfahren, um sie kritisch einzuschätzen und ggf. adaptieren zu können. Die vorgeschlagene Variante der Videofallarbeit eröffnet ebenso die Möglichkeit, zu vielfältigen Erkenntnissen zu gelan-

gen. Auch wenn die Lehrpersonen hierbei keinen Perspektivwechsel erfahren, so hat das Beobachten einer Lehr-/Lernsituation von außen das Potential, verschiedene Blickwinkel (LehrerInnen- und LernerInnenperspektive) einzunehmen und damit eine professionelle Deutung, Reflexion und Analyse des Gesehenen auf einer Metaebene vorzunehmen. Auch hierbei schließt sich die Empfehlung an, die videobasierte Fallarbeit auf das zu lösende Problem zuzuspitzen.

Reflexion (R). Der dargelegte Perspektivwechsel und die daraus resultierenden Irritationen sollten in der Reflexionsphase, wie bei Legutke (1995: 9) beschrieben, ausgewertet werden. Die SpraSiBeQ-Auswertung zeigt diesbezüglich die Bedeutung einer präzisen Vorgabe, aus welcher Perspektive die Lehrpersonen ihre Reflexionen durchführen sollen. Hierbei ist es ggf. relevant, welches Problem der Zyklus fokussiert, um daran anknüpfend genau zu bestimmen, welche perspektivische Reflexion (LernerIn oder LehrerIn) gewinnbringender für mögliche Lösungswege ist.

Input (I). Die erfolgten Reflexionen sollten in der Phase des Inputs mit theoretischem Wissen untermauert werden. Hierbei ist besonders auf die Pointierung der Inhalte (bzw. zeitliche Kürze) der Phase zu achten. Darüber hinaus unterstreichen die Ergebnisse der Evaluation Legutkes (1995: 9) Darlegungen dahingehend, die Lehrpersonen auch hier selbsttätig arbeiten und sich das relevante Wissen in kooperativen Arbeitsprozessen aneignen zu lassen. Mit dieser Phase sollten die Lösungswege des eingangs aufgeworfenen Problems theoretisch erarbeitet sein.

Anwendung (A). In der Phase der Anwendung sollten die vielversprechend erscheinenden Lösungswege für das fokussierte Problem angewendet werden. Das neue Wissen geht hierbei im besten Fall in Handlungskompetenz über. Wichtig ist dabei zu beachten, dass für diese Phase ausreichend Bearbeitungszeit eingeplant werden muss. Denn gerade hier zeigen sich die Auswirkungen zu dicht geplanter Phasen, wenn bspw. die Anwendung aufgrund von Zeitnot weggelassen wird. Dies sollte im Sinne eines handlungsorientierten Lernens unbedingt vermieden werden.

Sicherung (S). Die dargelegten Erkenntnisse aus der Evaluation des ESRIA-Modells legen es nahe, dem Modell eine weitere und letzte Phase hinzuzufügen. Wenn die Lehrpersonen im besten Fall einen oder mehrere Lösungsweg(e) in der Anwendung umgesetzt haben, so ist es empfehlenswert, danach eine Zusammenführung aller Beteiligten und ihrer Ideen zu forcieren. Gerade die spezifische hier untersuchte Zielgruppe wünschte sich eine letzte Phase, in der bspw. einem gemeinsamen Sammeln der Ergebnisse oder einem abschließenden Reflektieren über die Relevanz des Gelernten Zeit und Raum gegeben wird.

Aus den beschriebenen Phasen und ihren Implikationen empfehlen wir schlussendlich das ursprüngliche ESRIA-Modell zu einem PESRIAS bzw. PEVRIAS-Modell zu erweitern (vgl. Abb. 1). In weiteren Forschungsarbeiten wird zu prüfen sein, inwie weit die in Bezug auf die spezifische Zielgruppe erarbeiteten Überlegungen sich als trag- und ggf. auch als in andere Handlungskontexte transferfähig erweisen.

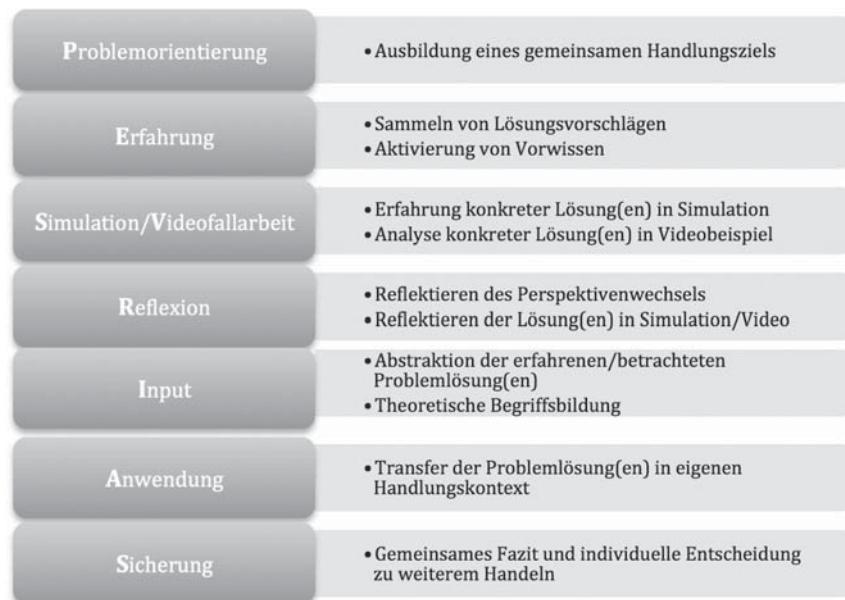


Abbildung 1: Das PES/VRIAS-Modell

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Benitt, Nora (2014). Forschen, Lehren, Lernen. Aktionsforschung in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 25 (1), 39–71.
- Bethscheider, Monika; Dimpl, Ulrike; Ohm, Udo; Vogt, Wolfgang (2010). *Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung. Zur Relevanz von Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung*. Positionspapier (3. Aufl.). Hrsg. v. Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main.
- Digel, Sabine; Schrader, Josef (Hrsg.) (2013). *Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften. Lernen aus Videofällen in Hochschule und Schule*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dobischat, Rolf; Fischell, Marcel; Rosendahl, Anna (2009). *Beschäftigung in der Weiterbildung. Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche*. Online: <https://www.gew.de/Binaries/Binary58732/Gutachten%20Rolf%20Dobischat.pdf> (Zugriff am 9.4.2015).
- Edelmann, Doris (2008). Lehrerinnenbildung im Kontext migrationsbedingter Heterogenität. Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, damit sie in mehrsprachigen Klassen effektiv unterrichten können? In: Allemann-Ghionda, Cristina; Pfeiffer, Saskia (Hrsg.). *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Berlin: Frank & Timme (Pädagogik), 129–138.
- Gibbons, Pauline (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Hachfeld, Axinja; Schroeder, Sascha; Anders, Yvonne; Hahn, Adam; Kunter, Mareike (2012). Multikulturelle Überzeugungen: Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26 (2), 101–120.
- Kauffeld, Simone (2010). *Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Berlin u.a.: Springer.
- Kimmelmann, Nicole; Ohm, Udo; Schramm, Karen; Birnbaum, Theresa; Dippold-Schenk, Katja; Hirsch, Désirée; Kupke, Juana; Seyfarth, Michael; Wernicke, Anne (2014). *Rahmencurriculum Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung*. Online: http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Rahmencurriculum_2014_03_13.pdf.
- Klippert, Heinz (2004). *Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen; Praxisband für Schule, Studium und Seminar*. Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, Udo (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Legutke, Michael (1995). Einführung in das Handbuch für Spracharbeit. In: Goethe Institut (Hrsg.). *Handbuch für Spracharbeit* Teil 6/1, 1–22.
- Leisen, Josef (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Bonn: Varus Verlag.
- Mutzeck, Wolfgang (1988). *Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Nuissl, Ekkehard (2000). *Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder*. Neuwied: Luchterhand.
- Peitz, Christian; Gagelmann, Michael (2006). *Kommunikation in der Pflege. Filme für die Aus-, Fort- und Weiterbildung*. München: Elsevier.
- Röhner, Charlotte; Hövelbrinks, Britta (Hrsg.) (2013). *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmöller-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach/Klett.
- Schramm, Karen; Aguado, Karin (2010). Videographie in den Fremdsprachendidaktiken – Ein Überblick. In: Aguado, Karin; Schramm, Karen; Vollmer, H. Johannes (Hrsg.). *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen und evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und Videographie*. Frankfurt/Main: Lang, 185–214.
- Siebert, Horst (2006). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. 5. überarbeitete Auflage. Augsburg: ZIEL.
- Tajmel, Tanja (2013). Möglichkeiten der sprachlichen Sensibilisierung von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer. In: Röhner, Charlotte; Hövelbrinks, Britta (Hrsg.). *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim: Beltz Juventa, 198–211.
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Wahl, Diethelm (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom tragen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- WSF-Wirtschafts- und Sozialforschung (2005). *Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen*. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Kerpen. Online: http://www.bmbf.de/pubRD/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf (Zugriff am 26.4.2015).
- Ziebell, Barbara (2006). Leitlinie für erfolgreiche Lehrerfortbildung. In: Becker-Mrotzek, Michael; Bredel, Ursula; Günther, Hartmut (Hrsg.). *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Mehrsprachigkeit macht Schule 4*. Köln: Gilles und Francke, 31–44.