

Ursula Buchner & Maria Magdalena Fritz

Lernen im Fach Gesundheit und Soziales: Was wirkt?

Die in diesem Bericht vorgestellte Aktionsforschung befasst sich mit dem Erwerb vorberuflicher Kompetenzen im Unterrichtsfach *Gesundheit und Soziales*. Erkenntnisleitendes Interesse ist die Frage, ob mit Hilfe strukturierter und standardisierter Feedbacks das soziale Handeln im Denken und Erschließen beruflich relevanter Sachverhalte durch jugendliche Lernende gefördert werden kann.

Schlüsselwörter: Gesundheitsbildung, Soziale Bildung, Kompetenzmodell für berufliche Bildung, Aktionsforschung, Feedback

Einführung

Das im Folgenden geschilderte Vorhaben zur Lernwirksamkeitsmessung ist eingebettet in ein kooperatives Projekt zur Unterrichtsentwicklung im Unterrichtsfach *Gesundheit und Soziales*, welches an der dreijährigen Fachschule für wirtschaftliche Berufe gelehrt wird. Unterricht in *Gesundheit und Soziales* vermittelt Wissen über Berufe aus dem Gesundheits- und Sozialwesen und verlangt, berufsspezifische Aufgabenstellungen zu Gesundheit und Soziales unter Berücksichtigung der Dimensionen der Nachhaltigkeit (Ökonomie, Ökologie, Gesellschaft) zu analysieren.

Die enormen Entwicklungsschritte der heranwachsenden Jugendlichen im Laufe ihrer dreijährigen Schulkarriere machen uns neugierig: Welche Lernzuwächse sind in *Gesundheit und Soziales* zu verzeichnen? Können wir mit strukturiertem Feedback auf mehreren Ebenen Lernwirksamkeit erfassen? Dem wollen wir im Sinne einer reflexiven Praxis im Unterrichtsfach *Gesundheit und Soziales* (Marlene Fritz) und praxisorientierten Theorie im Rahmen der Lehrveranstaltung Fachdidaktik *Lernen in Lernfeldern* (Ursula Buchner) nachgehen.

In einem ersten Schritt werden die Rahmenbedingungen für den Unterricht im Pflichtfach *Gesundheit und Soziales* geschildert.

In einem zweiten Schritt wird das zu messende Konstrukt analysiert, indem das Lernen von *Gesundheit* und das Lernen von *Sozialem* auf die für unser Forschungsinteresse wesentlichen Kompetenzen fokussiert wird.

In einem dritten Schritt wird der geplante Ablauf der Aktionsforschung beschrieben, deren Kernstück zwei unterschiedlich konzipierte Feedback-Szenarien sind. Im Bewusstsein der Messbarkeits- und Machbarkeitsillusionen von Kompetenz und Performanz und angesichts der Psychodynamik des Handelns in sozialen Situationen

(Faulstich, 2015, S. 35) gehen wir unser Vorhaben zur Lernwirksamkeitsmessung pragmatisch und ergebnisoffen an.

1 Das Unterrichtsfach *Gesundheit und Soziales*

Die Schülerinnen und Schüler der dreijährigen Fachschulen kommen aus den Neuen Mittelschulen, d.h. absolvieren ihr letztes (neuntes) Pflichtschuljahr in der I. Jahrgangsklasse, den Polytechnischen Schulen oder treten aus den fünfjährigen Höheren Lehranstalten in die II. oder III. Jahrgangsklasse über. Fachschulen für wirtschaftliche Berufe enden mit einer Abschlussprüfung im Sinne einer vorberuflichen Bildung. Neben allgemein bildenden Unterrichtsfächern gibt es die wirtschaftlichen und typenbildenden berufsbildenden Fächer, die (aktuell auf der Homepage gelistete) 108 Schwerpunkte umfassen. Eine typenbildende Vertiefung ist das Unterrichtsfach *Gesundheit und Soziales*, welches eine vorberufliche Bildung für Dienstleistungsberufe aus dem Gesundheits- und Sozialwesen vermittelt.

Die Unterrichtsfächer an den Schulen für wirtschaftliche Berufe sind in sogenannten Cluster gebündelt, der Standort unseres Unterrichtsentwicklungsprojekts führt drei Cluster mit folgenden Umschreibungen und Wochenstunden (WSt.):

- „Allgemeinbildung, Sprache und Kreativität“ (37 WSt.)
- „Wirtschaftliche Grundlagen und Zusammenhänge“ (31 WSt.)
- „Ernährung, Gastronomie und Hotellerie“ und „Wirtschaftswerkstatt“ (23 WSt.)

Religion (6 WSt.) und *Bewegung und Sport* (5 WSt.) sind Pflichtgegenstände der Stundentafel, die nicht in einem Cluster integriert sind. Zusammen mit dem als verbindlicher Übung ausgewiesenem Unterrichtsfach *Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikation* (3 WSt.) umfasst die Stundentafel eine Gesamtwochenstundenzahl von 105 Stunden auf drei Jahre.

Die schulautonome Vertiefung *Gesundheit und Soziales* (4 WSt.) ist Bestandteil des Clusters „Wirtschaftliche Grundlagen und Zusammenhänge“. Das Fach ist mit je 2 Wochenstunden in der II. und III. Jahrgangsklasse verankert. Die Ausweitung des Schwerpunkts *Gesundheit* in Kooperation mit den Fächern *Bewegung und Sport* sowie *Naturwissenschaften* (Cluster Allgemeinbildung) wird überlegt, um den Beginn der Vertiefung ab dem 1. Jahrgang zu ermöglichen.

Für die Ausgestaltung der schulautonomen Vertiefung *Gesundheit und Soziales* werden die Bildungs- und Lehraufgabe sowie der Lehrstoff im Sinne der modularen Oberstufe in klar umschriebenen Modulen ausgewiesen. Jedem der vier Semester sind charakteristische Schwerpunktthemen zugewiesen. Alle Module arbeiten dem Ziel, Vorbildung für Berufe im Gesundheits- und Sozialwesen zu erlangen, zu. Menschen, die personenbezogene Dienstleistungen bereitstellen, müssen neben

Sachwissen ein hohes Maß an sozialen Kompetenzen wie Verlässlichkeit, Empathie und Kommunikationsfähigkeit besitzen.

1.1 Das Rahmenmodell für die Verortung der Inhalte

Das Rahmenmodell für die Verankerung der Schwerpunktthemen *Gesundheit und Soziales* bilden die drei Grunddimensionen der Nachhaltigkeit Ökonomie, Ökologie und Gesellschaft (Haan, 2002) erweitert um die Dimension Gesundheit.

Ausgehend vom „ICH“ – dem handelnden Individuum, das in soziale und kulturelle Räume der Gesellschaft eingebettet ist – werden **fünf** Reflexionsbereiche für *Gesundheit und Soziales* identifiziert, die die Konzepte von Gesundheitsbildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Soziale Bildung integrieren.

Die fachlichen Grundlagen für die **ökonomische Seite der Nachhaltigkeit** werden im gegenständlichen Vertiefungsschwerpunkt von den Unterrichtsfächern *Volkswirtschaft und Wirtschaftsgeografie, Betriebswirtschaft, Rechnungswesen und Wirtschaftliches Rechnen, Recht, Officemanagement* auf breiter Basis bereitgestellt.

Die Themen der **ökologischen Seite der Nachhaltigkeit** zeigen Zusammenhänge zwischen den menschlichen Aktivitäten und vom daraus resultierenden Energie- und Rohstoffbedarf besonders belastete Ressourcen wie Luft, Wasser und Boden auf. „Nachhaltigkeit“ als Zielrichtung für Entscheidungen muss Folgen von menschlichen Aktivitäten antizipieren, die Risikoabwägungen lassen sich analytisch-deskriptiv darlegen. Die beispielhaften Lernanlässe werden dem Leben in der Konsumgesellschaft entnommen.

Die **soziale Seite der Nachhaltigkeit** thematisiert Werthaltungen, die dem menschlichen Handeln zugrunde liegen: die normativen Aspekte menschlichen Handelns fragen nach Gerechtigkeit in Hinblick auf Anspruch und Zugang zu Ressourcen und der Verantwortung für die Folgen des Handels. Die Dimension Gesellschaft kann nicht ohne Kultur als Deutungsrahmen für die Gestaltung von Beziehungen zwischen Mensch-Mensch, Mensch-Umwelt, Mensch-Wirtschaft (aber auch Mensch-Gott, Mensch-Körper, usw.) gedacht werden. In demokratischen, pluralen Gesellschaften haben sich unterschiedliche kulturelle Wertsphären, Rationalitätsformen und Systemlogiken ausdifferenziert, was eine mehrdimensionale und mehrperspektivische Betrachtung von Wirklichkeit notwendig macht. (Dressler, 2006, S. 6)

Innerhalb der Dimension Gesellschaft werden für den Lernbereich *Soziales* zwei Subsysteme unterschieden: Einmal das soziale Verhalten und Handeln als Fähigkeit und Bereitschaft, sich selbst als Individuum im Team konstruktiv und kompetent gestaltend einzubringen. Hier geht es um Selbststeuerung und Handlungsfähigkeit im Team (Feedback A). Zum Anderen soll die Fähigkeit und Bereitschaft, Menschen als Adressaten von beruflichen Handlungen im Sinne von Caring (Pflege, Fürsorge) mit ihren Bedürfnissen (z.B. nach Selbstbestimmung) wahrzu-

nehmen und die Spezifika sozialer Handlungskompetenz im (vor)beruflichen Kontext zu verorten. Diese Trennung soll die Wahrnehmung von Soft Skills (dynamischen Fähigkeiten) im professionellen Handeln in Berufen des Sozial- und Gesundheitswesens schärfen (Feedback B).

Die drei „klassischen“ Dimensionen der Nachhaltigkeit werden mit der **Dimension Gesundheit** erweitert. Die fachlichen Grundlagen zu Ernährung als Teilbereich von Gesundheit werden von den Unterrichtsgegenständen im Cluster „Ernährung, Gastronomie und Hotellerie und Wirtschaftswerkstatt“ abgedeckt. Zum Unterschied zum Modell von Koerber zu den fünf Dimensionen einer nachhaltigen Ernährung (Koerber, 2010), geht es im Unterricht in *Gesundheit und Soziales* um ein umfassendes Verständnis von Gesundheit im Sinne der Ottawa Charta 1986, welche als Leitfaden für Gesundheitsförderung in allen Politikbereichen dient. Die Themen der zehn Rahmenziele der österreichischen Strategie der Gesundheitsförderung können den bereits vorgestellten Dimensionen von Nachhaltigkeit zugeordnet werden.

Aus der in Abb. 1 dargestellten Tabelle ist ersichtlich: Neben den deskriptiven Wissensbeständen sind die Normen, die „gesundheitsförderlichem“ und „sozialem“ Handeln in den einschlägigen Berufen zugrundeliegen, Unterrichtsinhalt. Das Wahrnehmen, Wissen und Verstehen präskriptiver Wissensbestände umfasst deren Entstehung und Begründung sowie die Legitimations- und Durchsetzungsmacht.

1.2 Die Fähigkeitsbereiche im Kompetenzmodell

In der Bildungs- und Lehraufgabe für den Unterrichtsgegenstand *Gesundheit und Soziales* werden die Fähigkeitserwartungen kompetenzorientiert formuliert. Nach Kessler und Ziener (2004, S. 4) bedeutet Kompetenzorientierung im Unterricht methodisch reflektiertes, orientiertes und orientierendes

- Wahrnehmen, Denken und Verstehen,
- Sprechen und Auskunft geben,
- Erarbeiten und Gestalten,
- Planen und Zusammenarbeiten.

Beispielhafte Lernanlässe, die Fähigkeitsbereiche aus den vier Kategorien bedienen, arbeiten dem im berufsbildenden Schulwesen vertretenem „fächerneutralem“ Kompetenzmodell zu. Dieses Modell konstruiert Handlungskompetenz als Produkt des wechselseitigen Zusammenspiels von personaler Kompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Fachkompetenz (Wagner & Huber, 2015, S. 7; Dietzen, 2015).

Tab. 1 Die Verortung der Inhalte für das Unterrichtsfach *Gesundheit und Soziales*

	DIMENSION SOZIALES kurze inhaltliche Charakterisierung	DIMENSION GESUNDHEIT Die Zuordnung der 10-Rahmen-Gesundheitsziele
	Soziale Kompetenzen Kommunikation, Kooperation und Konfliktbewältigung (KoKoKo) ¹	Das „Regenbogenmodell“, zu den Determinanten für Gesundheit verortet die grundsätzlichen Gestaltungs- und Handlungskompetenzen im Lernfeld Gesundheit.
GESELLSCHAFT	ICH und meine soziale Handlungsfähigkeit im Team	Rahmenziel 3: Health Literacy stärken. Rahmenziel 5: Durch sozialen Zusammenhalt die Gesundheit stärken.
	ICH und mein sozial kompetenter Umgang mit Menschen im beruflichen Kontext des Gesundheits- und Sozialwesens	Rahmenziel 6: Gesundes Aufwachsen für Kinder und Jugendlichen bestmöglich gestalten und unterstützen. Rahmenziel 7: Gesunde Ernährung mit qualitativ hochwertigen Lebensmitteln für alle zugänglich machen. Rahmenziel 8 Gesundheit und sichere Bewegung im Alltag fördern. Rahmenziel 9 Psychosoziale Gesundheit (bei allen Bevölkerungsgruppen) fördern.
	ICH als Akteur in demokratischen Teilhabeprozessen Kultur als Deutungsrahmen	Rahmenziel 1: Gesundheitsförderliche Lebens- und Arbeitsbedingungen durch Kooperation aller Politik- und Gesellschaftsbereiche. Rahmenziel 2: Gesundheitliche Chancengerechtigkeit.
ÖKOLOGIE	Gesundheit und Sozialverträglichkeit von Konsumententscheidungen	Rahmenziel 4: Natürliche Lebensgrundlagen nachhaltig gestalten.
ÖKONOMIE	Basisverständnis von wirtschaftlichen Zusammenhängen und Abhängigkeiten	Rahmenziel 10: Qualitativ hochstehende und effiziente Gesundheitsversorgung für alle nachhaltig sicherstellen.

Lernen in Gesundheit und Soziales

Mit Hilfe konkreter Beschreibungen von Anforderungsniveaus lassen sich Ziele des Lernens operationalisieren – die Grundvoraussetzung für das Vorhaben, über Feedback Lernfortschritte zu konzipieren. Aus Platzgründen ist hier nur die Grundmatrix und nicht der gesamte Lehrplan für die vier Module dargestellt. Es ist in Österreich üblich, dass der Lehrplan das mittlere Anforderungsniveau (B) als den Regelstandard beschreibt.

Tab 2: Die vier Kategorien der Fähigkeitsbereiche und Anforderungsniveaus (Kessler & Ziener, 2006, S.3)

<i>Anforderungsniveau</i> ⇔	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>
Fähigkeitsbereiche⇓			
wahrnehmen, wissen und verstehen	<i>Grundzüge wiedergeben</i>	<i>Hintergründe benennen</i>	<i>Transfer leisten</i>
sprechen und Auskunft geben	<i>Gegenstandsbezogene Äußerung</i>	<i>Adressatenbezogene Rede</i>	<i>Diskursive Reflexion</i>
erarbeiten und gestalten	<i>Reproduktion (Vorlage wiederholen)</i>	<i>Rekonstruktion (Durchdringung)</i>	<i>Transformation (Übertragung)</i>
planen und zusammenarbeiten	<i>reaktiv</i>	<i>aktiv</i>	<i>konstruktiv</i>

Gerne wird für soziales Lernen die Kurzformel KoKoKo (Kommunikation, Kooperation, Konfliktbewältigung) verwendet. In Hinblick auf einschlägiges (vor)berufliches Handeln ist es notwendig, soziale Kompetenzen konkreter zu operationalisieren, der Zielekatalog für soziales Lernen¹ von Brandauer et al. (1983) erscheint uns besser geeignet: er weist Fähigkeiten und Bereitschaften, anzustrebende persönliche Qualifikationen und beispielhafte Indikatoren explizit aus. Mit der klaren inhaltlichen Beschreibung der jeweiligen Lernanforderungen gewinnen Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen im Unterrichtsgegenstand *Gesundheit und Soziales* Kontur: das ist Voraussetzung und Grundlage für effektives Feedback (Hattie, 2014 S. 133).

2 Lernen im Sinne einer vorberuflichen Bildung

Sowohl für das Lernen im Lernfeld Gesundheit als auch für das Soziale Lernen und Persönlichkeitsbildung in der Schule stellt das Bundesministerium für Bildung in Zusammenarbeit mit außerschulischen Expertinnen und Experten ein thematisch breit gefächertes Unterstützungssystem zur Verfügung.

Für die fachdidaktische Kontextualisierung des Erwerbs von vorberuflicher Bildung ist eine Präzisierung der Anforderungen an das Lernen in *Gesundheit und*

Soziales notwendig. Vorberufliche Bildung analysiert Berufe, Berufsbilder und Ausbildungen und setzt sich über einschlägige Aufgabenstellungen und Angebote von Praxiserfahrung und Realbegegnungen mit persönlichen Neigungen und der Eignung für das einschlägige Berufsfeld auseinander. Ziel ist, sich mit dem Berufsfeld unter realistischer Einschätzung der Bedingungen zu befassen, um eine sachkompetente, möglichst selbstbestimmte und sozial verantwortbare Schul- bzw. Berufswahlentscheidung zu fällen (Dichatschek, 2005, S. 4).

2.1 Lernen im Lernfeld Gesundheit

Gesundheitsförderung ist als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip per Erlass in der österreichischen Schule verortet. Das Konzept der Salutogenese (Ottawa Charta) wird über eine auf Verhaltens- und Verhältnisebene angesiedelten Gesundheitsförderung und Präventionsarbeit in Schulen implementiert.

Im Rahmen von Public Health Promotion wird Gesundheitskompetenz (health literacy) auf drei Handlungsebenen (Nutbeam, 2000, S. 263-264) operationalisiert:

- *Funktionale Gesundheitskompetenz* bezieht sich auf die Fähigkeit des Individuums, gesundheitsrelevante Informationen sinnerfassend zu verstehen. Es geht um Erwerb von Wissen über Gesundheitsrisiken und die adäquate Nutzung von medizinischen Versorgungssystemen.
- *Interaktive Gesundheitskompetenz* beschreibt die Fähigkeit des Individuums, die eigenen Gesundheitswissensbestände (adäquat im medizinischen Sinne) in Austauschsituationen (z.B.: Familie, Arzt-Patienten-Gespräche) zur Verfügung zu stellen und somit einen Beitrag zur Problemlösung zu leisten.
- *Kritische Gesundheitskompetenz* fokussiert den aufgeklärten, selektiven Umgang mit Angeboten des Gesundheitssystems und den selbstbewussten Umgang mit normativen Erwartungen zur gesundheitsförderlichen Lebensgestaltung. Hier wird an das Konzept des Empowerments angeschlossen (Abel & Sommerhalder, 2015, S. 924).

Am Prüfstand der Wirksamkeit von Lernen im Unterricht in *Gesundheit und Soziales* steht nicht das Gesundheitsverhalten der einzelnen Schülerinnen und Schüler per se, sondern die Fähigkeit, in beruflichen Kontexten gesundheitsförderliche Entscheidungen zu fällen. In Anlehnung an Dubs (2009, S. 290) werden zur Denkfertigkeit „Entscheidungen fällen“ und der Fähigkeit „Konsequenzen abschätzen und Schlussfolgerungen ziehen“ folgende Kompetenzen für alle vier Module des Unterrichtsfachs *Gesundheit und Soziales* gleichlautend formuliert:

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren Situationen und erkennen Lösungswege.

| Lernen in Gesundheit und Soziales

- treffen Entscheidungen auf Basis von Argumenten und unter Abschätzung der Folgen (Bildungs- und Lehraufgabe Unterrichtsfach *Gesundheit und Soziales*, 2016)

Die Inhalte der Module fokussieren Themen wie Erste Hilfe, Bewegung und Gesundheitstraining, Stressmanagement, Konsumgesellschaft und Umwelt sowie Gesundheitsförderung und Pflege für Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen.

2.2 Lernen im Lernfeld Soziales

Die Schülerinnen und Schüler unserer Jahrgangsklassen lernen im Lernfeld Soziales quasi in zwei unterschiedlichen Subsystemen. Einerseits geht es um den Kompetenzaufbau von beruflichen Standards zum Umgang mit Menschen in Dienstleistungsberufen aus dem Gesundheits- und Sozialwesen. Soziales Handeln ist Inhalt von vorberuflicher Bildung im Unterrichtsfach *Gesundheit und Soziales*.

Zum anderen geht es um verbindliche Vereinbarungen zum sozialen Verhalten in der Schule/Klasse bzw. im Team. Kooperatives und Selbstorganisiertes Lernen (COOL²) wird als Lehr-Lern-Konzept an der Schule gelebt. Die Klasse wird als „cool“-Klasse geführt, was bedeutet, dass Schüler/innen ein regelmäßiges Feedback über ihren Lernprozess erhalten (Feedback A) und ihnen somit mehr Verantwortung für ihr Lernen im Sinne einer Selbststeuerung zugemutet wird. Die Bildungs- und Lehraufgabe formuliert für das Handeln im Team Anforderungen, die in allen vier Semestern gleichlautend operationalisiert sind:

Die Schülerinnen und Schüler

- lernen eigenverantwortlich und übernehmen Verantwortung für das eigene Handeln.
- bearbeiten Aufgaben genau, formal richtig und termingerecht. (Bildungs- und Lehraufgabe Unterrichtsfach *Gesundheit und Soziales*, 2016).

In beiden Subsystemen für soziales Lernen baut der Vertiefungsschwerpunkt auf die Inhalte und Kompetenzen des Faches *Persönlichkeitsbildung und Kommunikation* auf und vermittelt

- Wissen im Sinne von Kenntnis der Normen zur Gestaltung von Beziehungen Mensch-Mensch
- Können, basierend auf Identifikation und Beobachtung, sowie Anwenden und positiver Verstärkung sozial-integrativen Verhaltens in beruflichen Kontexten des Gesundheits- und Sozialwesens
- Einstellungen und Werthaltungen, die einerseits über Begründungen für Normen und Wertekontexte und andererseits über Emotionalisierung erworben werden (Oerter & Montada, 1995, S. 862-894).

Der Aufbau von Handlungskompetenz im Sinne einer vorberuflichen Bildung bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler die Verhaltensnormen zum Umgang mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen (Menschen mit Pflegebedarf in verschiedenen Lebensphasen) kennen und die kulturellen Deutungen von sozialem Verhalten verstehen. Normen für sozial-integratives Handeln stammen aus religiösen (Barmherzigkeit, Mildtätigkeit) und kulturellen Traditionen (Solidarität in Familie, Gruppe, Clan) oder es handelt sich um rechtsstaatliche Gesetze und Regelwerke (Demokratische Grundrechte und -pflichten, Menschenrechte, Kinderrechte, Ehe- und Familienrecht usw.). Abhängig von der Stufe der moralischen Entwicklung werden unterschiedliche Verantwortlichkeitskonzepte für Regelverstöße (Normverletzungen) geltend gemacht (Weidenmann & Krapp, 1986, S. 246). Dieses Hintergrundwissen aus der Entwicklungspsychologie ist für das Antizipieren von Folgen von Handlungen und das Argumentieren (Begründen) von Entscheidungen bedeutsam – auch Verantwortlichkeitsmoralen entwickeln sich im Spiegel von sozialen Interaktionen.

3 Das Forschungs- und Entwicklungsdesign

Eine forschende Herangehensweise im Sinne eines fragengeleiteten, entdeckenden, systematischen und kommunikativ-reflektierenden Vorgehens hat sich sowohl als Lehr- als auch Lernform etabliert. Reflexion und Diskursfähigkeit wird als eine Domäne der Professionalisierung im Lehrberuf beschrieben (vgl. dazu die Ausführungen von Sabine Albert in dieser Ausgabe). Die Bedeutung der Versprachlichung für Lernen und Bewusstseinsbildung wird bei der Planung und Vorbereitung dessen, was unser forschendes Interesse leitet, sichtbar.

Der Zwang zur Verbalisierung ist hier ein heilsamer, weil er die Konzentration auf einen Gedanken lenkt und wir zugleich durch die begriffliche Fassung („etwas auf den Begriff bringen“) die Dinge klarer sehen. Ein solcher Austausch (Diskurs) erfordert auf lange Sicht im Sinne einer Kollektivierung solcher Reflexions- und Lernprozesse eine gemeinsame Sprache, die eine differenzierte Auseinandersetzung ermöglicht. (Arbeitsgruppe EPIK, 2016)

Aktionsforschung (Altrichter, Feindt, & Zehetmeier, 2014) ist ein erprobtes Konzept, die eigene Unterrichtspraxis einer systematischen Reflexion zu unterziehen. Dass über den Diskurs der Ergebnisse dem eigenen Handeln eine sinnstiftende Erkenntnis verliehen wird, ist aber nur ein Teil des erkenntnisleitenden Interesses. Gerne möchten wir mit dem Projekt unseren Schülerinnen und Schülern auch die Haltung vermitteln, dass das gemeinsame Lernen an einer Sache etwas zutiefst Humanes ist: Menschen wachsen gemeinsam, mit- und aneinander. Wenn wir uns mit einer Sache auseinandersetzen, über unser Denken, Fühlen und Handeln miteinander sprechen und über aktives Zuhören unser Verstehen von Bedürfnissen und Motiven schulen, dann hat dieses Tun auch Modellcharakter für das Lernen in der

Schule und die Ziele, die dem Unterrichtsfach *Gesundheit und Soziales* innewohnen.

3.1 Ansprüche an die Lehr-Lern-Situation

Ein erkennbarer roter Faden durch strukturierende Hinweise (Vorschau, Rückschau, informierende Einstiege, Zusammenfassungen) und die Strukturierung des Unterrichts in klar erkennbaren Phasen einschließlich terminlich fixierte Feedback-Runden sind Anforderungen an die Unterrichtsplanung. Der Lernstoff wird über Grundlagentexte, aus denen die fachlichen Grundbegriffe generiert werden können, dargestellt. So soll sowohl das sprachliche Verständnis für die Anwendungsaufgaben als auch das fachsprachliche Bewusstsein im beruflichen Kontext sichergestellt werden.

Das handlungsleitende Paradigma für die Konzeption der Lehr-Lern-Situationen im Unterricht in *Gesundheit und Soziales* ist – der Expertise von Marlene Fritz entsprechend – dem Konzept COOL (**C**ooperatives **o**ffenes **L**ernen) entnommen. Dieses Lerndesign fordert Schülerinnen und Schüler in drei Rollen, als

- Beobachter/in (sich und andere sehend und reflektierend),
- Teilnehmer/in (Verständigungen über die Voraussetzungen für berufliches Handeln) und
- Akteur/in (das Einbringen von bereits erworbenen Wissen und Können zur Lösung von Aufgabenstellungen) (Reich, 2006).

Realbegegnungen und die Bearbeitung von einschlägigen beruflichen Aufgabenstellungen im Rahmen kooperative und offene Lernsettings (COOL) spielen eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von Wissen, Aufzeigen von Zusammenhängen und Gliedern von Abläufen im beruflichen Kontext (prozedurales Wissen, konditionales Wissen).

Fallgeschichten aus dem beruflichen Alltag

Handlungs- und Gestaltungskompetenz wird mit Aufgabenstellungen trainiert, für deren Bewältigung im Grunde schon die zu erwartende Kompetenz erforderlich ist (Wespi, Luthiger & Wilhelm, 2015, S. 33). Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten Fallvignetten und Aufgabenstellungen, die sich aus beruflichen Anforderungen der einschlägigen Berufsbilder des Schultyps ergeben. In den Leittexten werden Ziele, Lernintentionen und Erwartungen an die positive Bewältigung sichtbar gemacht. Der Aufbau erfolgt innerhalb der Semestermodule dem Lehrstoff entsprechend von eindimensionalen hin zu mehrdimensionalen Herausforderungen:

- Vom Ich zum Du: von Übernahme der Verantwortung für eigene Gesundheit und Wohlbefinden zur Konzeption von Gesundheitstrainings für andere.
- Von Gesundheit und Wohlbefinden der Menschen hin zu nachhaltigem Handeln in den Dimensionen Gesellschaft, Ökonomie und Ökologie.

3.2 Lernen sichtbar machen

Lehren und Lernen in der Schule kann als Interaktion beschrieben werden: begründet ausgewählte Lehrimpulse werden als Angebote (Helmke, 2010, S. 76) verstanden. Die Auseinandersetzung – das Lernen – muss aber grundsätzlich offen gedacht werden: das, was Schülerinnen und Schüler wahrnehmen, worauf sie ihre Aufmerksamkeit motiviert fokussieren und wie sie das Angebot letztlich im Sinne von Lernen verarbeiten und interpretieren, ist ein individueller Prozess, der von vielen Bedingungen abhängt. Wie auch die Neurodidaktik (vgl. dazu Gabriele Danninger in dieser Ausgabe) betont: Lernen findet immer statt, trotz und nicht nur aufgrund von Unterricht. Aus den vielfältigen Bedingungen und Bedingtheiten der Gelingensfaktoren für Unterricht wollen wir folgender Forschungsfrage nachgehen:

Welchen Lernzuwachs haben Schülerinnen und Schüler in Bezug auf

- a) ihr Sozialverhalten in der Klasse und
- b) in Bezug auf soziale Handlungskompetenz im beruflichen Kontext?

Das Datensammlungsverfahren im Rahmen einer Aktionsforschung muss der Fragestellung angemessen, mit der Unterrichtspraxis vereinbar und als Methode im Unterrichtsalltag bewältigbar sein. Aus diesen Beweggründen verwenden wir Verfahren der Datengewinnung, die dem Lernen im Sinne von COOL immanent sind. Das Lernen im Unterrichtsfach *Gesundheit und Soziales* soll mit Hilfe von strukturell geplantem Feedback sichtbar werden. In Anlehnung an Hattie (2014, S. 132) kann aus dem, was Schülerinnen und Schüler sagen, schreiben oder ausführen, geschlossen werden, was sie verstehen, wissen, fühlen oder denken. Das geplante Feedback differenziert gemäß den unter Abschnitt 1.1 vorgestellten Subsystemen für Soziales Handeln:

Feedback A zieht Bilanz zur Zufriedenheit des Lernens im Team. Es ist in Anlehnung an die drei Perspektiven der themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn (ICH-WIR-SACHE) zur Analyse und Reflexion von Gruppenprozessen konzipiert. Die in der COOL-Klasse gemeinsam festgelegten Vereinbarungen (Helmke, 2010 S. 181) werden begründet und auch die Verantwortungen bei Regelverstößen wird geklärt (Friedrichs, 2009; Blum & Blum, 2012). Das Feedback arbeitet auf affektiver Ebene, die „Zufriedenheitsskala“ wird nach der Selbsteinschätzung im Team besprochen. So soll soziale Wahrnehmungsfähigkeit sowie (Selbst-) Kri-

tikfähigkeit der Schülerinnen und Schüler trainiert und ihr Regelbewusstsein sowie Teamkompetenz gestärkt werden (Klippert, 2001, S. 60).

Feedback B gibt Rückmeldung zur Qualität des Lernens auf drei Ebenen: AUFGABE, PROZESS, SELBSTREGULATION. Dieses Feedback wird bedarfsgerecht und zeitnah mit Abschluss der Aufgabenstellungen durchgeführt, mit dem Ziel durch Impulsfragen und das Miteinander-Sprechen über die Qualität des Tuns die jeweils unterschiedlichen Ebenen des Wissens bewusst zu machen und die Selbststeuerung des Lernens zu verbessern. Das Feedback zum Lernprozess erfasst

- die Aufgabe (richtige, falsche Lösung im Sinne der beruflichen Anforderung);
- den Prozess (Strategien der Bewältigung der beruflichen Anforderung, gesundheitsförderliche, sozialverträgliche und nachhaltige Entscheidungen zu fällen);
- Metakognitionen zur Selbstregulation des Lernens sowie zur Einschätzung der (je eigenen) Lernzielerreichung (Müller & Ditton, 2014, S. 17).

Die Reflexionsfragen sind an das Drei-Ebenen-Modell des Feedbacks nach Gan (2011) zitiert in Hattie, Beywl, & Zierer (2014, S. 150) angelehnt.

3.3 Ansprüche an den Forschungsprozess

Praxisforschung hat verschiedene Traditionslinien, deren Gemeinsamkeiten laut Fichten & Meier (2014, S.13) auch auf unser Forschungsprojekt zutreffen: Die schrittweise Erkenntnisproduktion erfolgt in Aktions-Reflexions-Spiralen, eine methodisch kontrollierte Datenerhebung und -auswertung in einer professionellen Lerngemeinschaft und die Nutzung des gewonnenen Wissens für die Schul- und Unterrichtsgestaltung sind geplant.

Reflexive Unterrichtspraxis ist Forschung im Feld: die Forschungspraxis wird in das Lehr-Lern-Design von COOL eingebettet. Die Schülerinnen und Schüler werden darüber aufgeklärt, dass die Feedback- und Reflexionseinheiten dem beiderseitigen Lernen dienen. Die Lernenden wissen, dass ihre Lernprodukte einer Analyse unterzogen werden. Die Selbst-Reflexion und der Zwang zur Versprachlichung des eigenen Denken und Tuns in den Feedback-Runden ist nicht bloß Datengewinnungsmethode, sondern eben auch eine Methode der Erkenntnisgewinnung für den eigenen Bildungsprozess.

Ob mit den gesammelten Daten tatsächlich das Lernen im Unterrichtsgegenstand *Gesundheit und Soziales* sichtbar gemacht und eine „anekdotische Evidenz“ (Döring & Bortz, 2016, S.7) überschritten werden kann, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt offen. Aktionsforschung im Sinne einer reflexiven Praxis darf aber auch

ihren Nutzen in Verwertungszusammenhängen für die eigene Unterrichtsentwicklung sehen (Altrichter, Feindt, & Zehetmeier, 2014, S. 291).

Rückschau und Ausblick

Die geplante Vorgehensweise unseres Forschungsdesigns ist mit Aktions-Reflexions-Zyklen ein mehrstufiges Verfahren (Altrichter & Soukup-Altrichter, 2014, S. 65). Der Impuls, mehr über die Lernwirksamkeit von Unterricht in *Gesundheit und Soziales* zu erfahren, kommt von Marlene Fritz. Schon der erste Schritt, die Klärung der Hintergründe und Rahmenbedingungen für das Unterrichtsfach *Gesundheit und Soziales* hat zu einem qualitativen Anschub bei der Modulgestaltung im Team der beteiligten Lehrpersonen geführt. Die Planungen zu den Aktions-Reflexions-Schleifen beginnen in der Lehrveranstaltungsfreien Zeit im Sommer 2016 mit intensiven Vorarbeiten.

Die erste Aktion im Sinne einer unterrichtlichen Intervention ist mit der schrittweisen Einführung der Feedbacks im Unterricht geplant. Nach Auswertung der Daten können ggf. die Feedback-Impulsfragen geschärft werden, eine Arbeit für die die Neujahrspause vorgesehen ist.

Mit den weiteren Datenerhebungen zu Semesterende sowie im Laufe des Sommersemesters 2017 sollten ausreichend Daten vorliegen, um Aussagen zur Lernwirksamkeit treffen zu können. Die Interpretation der Ergebnisse und das Verfassen des Ergebnisberichts findet im Sommer 2017 statt.

Ein spannendes Schuljahr erwartet uns und wir freuen uns, im Folgeheft 4/2017 über Ergebnisse und (vorsichtige) Schlussfolgerungen berichten zu können.

Anmerkungen

- 1 KoKoKo umfasst soziale Teilkompetenzen wie die Fähigkeit und Bereitschaft zu Selbstständigkeit, Mitbestimmung, Hilfestellung, Wertschätzung, Soziale Wahrnehmung, Interessensvertretung, soziale Integration, Metakommunikation (Brandauer, et al., 1983).
- 2 COOL ist ein pädagogischer Ansatz für mehr Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Kooperation in der Sekundarstufe I und II. Die Grundlagen dafür kommen aus verschiedenen reformpädagogischen Strömungen des 20. Jahrhunderts (Quelle <http://www.cooltrainers.at>).

Literatur

- Abel, T. & Sommerhalder, K. (2015). Gesundheitskompetenz/Health Literacy. Das Konzept und seine Operationalisierung. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* 9, 923-929.
<http://dx.doi.org/10.1007/s00103-015-2198-2>
- Altrichter, H. & Soukup-Altrichter, K. (2014). Lernen in der Lehrer_innenbildung durch Forschung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 55-76). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H., Feindt, A. & Zehetmeier, S. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 285-307). Münster/ New York: Waxmann.
- Arbeitsgruppe EPIK. (27. Juli 2016). *Domänen der Professionalität von Lehrer/inne/n*.
http://epik.schule.at/index.php?option=com_content&task=view&id=45&Itemid=63
- Blum, E. & Blum H.-J. (2012). *Der Klassenrat. Ziele, Vorteile, Organisation*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr
- BMG. (2012/2015). *Rahmen-Gesundheitsziele. Richtungsweisende Vorschläge für ein gesundes Österreich*. Fonds Gesundes Österreich.
<http://www.gesundheitsziele-oesterreich.at/die-10-ziele>
- Brandauer, H., Fartacek, W., Grubich, E., Iberer, G., Scarpattetti, V. & Scheipl, J. (1983). *Soziale Erziehung in der Schule*. Schulentwicklung. Wien: Österreichischer Bundesverlag Jugend & Volk.
- COOL-Impulszentrum: <http://www.cooltrainers.at/>
- Dichatschek, G. (2005). *Vorberufliche Bildung/Erziehung in Österreich – Von der Schule in die Arbeits-und Berufswelt*. Wien. S. 1-44.
- Dietzen, A. (2015). Die Rolle von Wissen in Kompetenzerklärungen und im Erwerb beruflicher Handlungskompetenz. In M. Stock, P. Schlögl, K. Schmid, & D. Moser (Hrsg.), *Kompetent – wofür? Life Skills – Beruflichkeit – Persönlichkeitsbildung. Beiträge zur Berufsbildforschung* (S. 39-53). Innsbruck: Studienverlag.
- Döring, N., Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dressler, B. (2006). *Fachdidaktiken im Umbruch. Neue bildungstheoretische Ansätze für die Gestaltung und Erforschung von schulischen Lehr-Lernprozessen - Marburger Perspektiven?* Referat vom 15.12.2006.
https://www.uni-marburg.de/zfl/downloads/veroeffentlichungen/rede_dressler_fachdidaktiken

- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Faulstich, P. (2015). Kompetenz-Kompetenz – Reflexion eines zentralen Begriffs erfahrungsbezogener Bildungsforschung. In M. Stock, P. Schlögl, K. Schmid & D. Moser (Hrsg.), *Kompetent – wofür? Life Skills – Beruflichkeit – Persönlichkeitsbildung. Beiträge zur Berufsbildungsforschung* (S. 25-38). Innsbruck: Studienverlag.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust?* (S. 11-42). Münster: Waxmann.
- Friedrichs, B. (2009). *Praxisbuch Klassenrat: Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen*. Basel: Beltz.
- Haan, G. d. (2002). Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 1(25), S. 13-20.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning for Teachers*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität - Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (3. Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Kessler, M & Ziener, G. (2004). *Woran kann man kompetenzorientiertes Unterrichten erkennen?* Stuttgart: PTZ (Pädagogisch-Theologisches Zentrum).
- Kiel, E. (2014). Forschung zum Lehrerhandeln. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 937-943). Münster: Waxmann.
- Klippert, H. (2001). *Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz
- Koerber, K. v. (2010). Fünf Dimensionen der Nachhaltigen Ernährung und weiterentwickelte Grundsätze – Ein Update. *Ernährung im Fokus*, 260-266.
- Müller, A. & Ditton, H. (2014). Feedback: Begriff, Formen und Funktionen. In Ditton, H. & Müller, A. (Hrsg.). (2014). *Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster: Waxmann.
- Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*. Vol. 15, No. 3. S. 259-267.
<http://dx.doi.org/10.1093/heapro/15.3.259>
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (1998). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Reich, K. (2006): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim: Beltz.

- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Wagner, G. & Huber, W. (2015). *Kompetenzorientierten Unterricht differenziert gestalten. Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe*. Wien: özbf (Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabtenforschung)
- Weidenmann, B., Krapp, A., Hofer, M., Huber, G. & Mandl, H. (Hrsg.) (1994). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Weidner, M. (2003). *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Wespi, C., Luthiger, H. & Wilhelm, M. (2015). Mit Aufgabensets Kompetenzaufbau und Kompetenzförderung ermöglichen. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 4(4), 31-46. <http://dx.doi.org/10.3224/hibifo.v4i4.21292>

Verfasserinnen

Profⁱⁿ. Mag^a. Ursula Buchner, Dipl. Päd.

Pädagogische Hochschule Salzburg
Stefan Zweig

Akademiestraße 23
A-5020 Salzburg,

E-Mail: ursula.buchner@phsalzburg.at
Internet: www.phsalzburg.at

Mag^a. Maria Magdalena Fritz

Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Kaplanhofstraße 40
A-4020 Linz

Internet: www.ph-ooe.at/

Private Pädagogische Hochschule der
Diözese Linz

Salesianumweg 3
A-4020 Linz

E-Mail: maria.fritz@ph-linz.at
Internet: www.phdl.at