



Universitätslehrgang
„Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen – PFL“

Universitätslehrgang
„Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL) –
Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit“

Abschlussarbeit

AUF DIE HALTUNG KOMMT ES AN

Wie die Haltung und Einstellung von Lehrpersonen Mehrsprachigkeit
gegenüber Schule und Unterricht verändern

Dr. Sylvia Schachner

Klagenfurt, 2016

Anschrift der Verfasserin

Dr. Sylvia Schachner

PVS Sacré Coeur

Rennweg 31

1030 Wien

+43 699 17316827

SylviaSchachner@gmx.at

Schachner, S. (2016). Auf die Haltung kommt es an. Abschlussarbeit im Rahmen des Universitätslehrgangs „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen – Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit“. Klagenfurt: Alpen-Adria Universität Klagenfurt.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	4
1. Einleitung	4
2. Die Bedeutung überlieferter Schulbilder	6
3. Fragestellungen und Hypothesen.....	7
4. Kurzeinführung in die verwendeten Modelle aus der Transaktionsanalyse	8
4.1. Faktoren, die die Lehrpersonen in ihre professionelle Tätigkeit mitbringen.....	8
4.1.1. Persönliche Grundhaltung	8
4.1.2. Eigene Schulbilder.....	10
4.2. Elemente, die in den Unterricht eingebracht werden.....	11
4.2.1. Unterschiedliche Arten von Transaktionen.....	12
4.2.2. Eigener Bezugsrahmen und Marsianische Betrachtungsweise.....	14
5. Annahmen und Fragestellungen.....	15
5.1. Beobachtung von Unterricht.....	15
5.2. Veränderte Einstellung von mir aufgrund dieser Beobachtung.....	16
5.3. Auseinandersetzung mit den eigenen Schulbildern - Praxisbeispiel.....	20
6. Veränderte Unterrichtsmethoden auf Grund veränderter Einstellung	22
7. Schlussfolgerungen.....	30
8. Anhang und Abbildungen der Schüler_innenarbeiten.....	32
Tabellenverzeichnis.....	34
Literaturverzeichnis.....	34

Abstract

In dieser Arbeit werden unterschiedliche Haltungen und Einstellungen von Lehrpersonen bezogen auf Schülerinnen und Schülern mit mehrsprachigem Hintergrund mit Hilfe von ausgewählten Modellen der Transaktionsanalyse beleuchtet (Nappers & Newton, 2013; Schlegel, 1993). Unter Anwendung qualitativ beziehungsorientierter Methoden werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie diese Haltungen so beeinflusst werden können, dass der mehrsprachige Hintergrund der Schüler und Schülerinnen nicht mehr als Defizit, sondern als Ressource gesehen werden kann. Dies kann durch Auseinandersetzung mit den eigenen Schulbildern der Lehrerinnen und Lehrer und deren Bezugsrahmen (Stewart & Joines, 2000) erfolgen, durch veränderte Lehrersprache im Unterricht und durch Anwendung offener Unterrichtsmethoden, die den Schülerinnen und Schülern ermöglichen das Gelernte ihrem Leistungsstand entsprechend anzuwenden.

An Hand von Beobachtungen, Interviews und der Beschreibung eines Projekts werden konkrete Beispiele dafür angeführt und diskutiert.

1. Einleitung

Schule und Unterricht haben sich in den letzten Jahren stark verändert. War die Klassenzusammensetzung in der Vergangenheit eine homogene, hat sich das in den letzten Jahren geändert. Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Ländern und Kulturen lernen gemeinsam. Das Bild einer aktuellen Schulklasse ist geprägt von Diversität und Sprachenvielfalt. Deutlich unterschiedliche Lebenserfahrungen sind die Regel (Schachner, 2013). In dieser Arbeit werden Möglichkeiten aufgezeigt Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen so zu verändern, dass sie die Ressourcen und Möglichkeiten der Mehrsprachigkeit erkennen und Vielfalt der Kulturen in ihren Unterricht integrieren können.

Die nachfolgende Tabelle (Tabelle 1) zeigt die Veränderung von Haltungen und Zielsetzungen im österreichischen Schulwesen, die, werden sie ernst genommen massive Auswirkungen auf die Durchführung von Unterricht haben müssten.

Tabelle 1: Gegenüberstellung von den Konzepten der Ausländerpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik (Diehm & Radtke, 1999, S. 128)

Perioden/ Konzepte	Diagnose	Adressaten	Praxis	Ziele	Gesellschafts- Modell
Ausländer- pädagogik	Defizit	Migrantenkinder	Kompensation/ Fördermaßnahmen/ Erstsprache	Rückkehr und/oder Assimilation	Homogene „Kultur“
Interkulturelle Pädagogik	Differenz	Alle SchülerInnen	Mehrperspektivität/ Kulturrelativismus/ Erstsprache	Anerkennung; Erhalt kultureller Identität 	„Multikulturelle Gesellschaft“

Die Mehrsprachigkeit, bzw. die Anderssprachigkeit der Schüler und Schülerinnen wurde und wird allerdings auch aktuell noch vielerorts als Defizit gesehen, das es so schnell wie möglich zu beseitigen gilt. Als oberste Priorität wurde und wird angesehen, dass die Betroffenen so schnell wie möglich Deutsch lernen sollen um dem Unterricht folgen zu können und sich zu integrieren. Ohne die Wichtigkeit die Unterrichtssprache zu beherrschen abwerten zu wollen, stellt sich die Frage, ob diese Forderung in der heutigen Zeit noch aktuell ist, bzw. durch welche Überlegungen sie erweitert werden muss um Bildungsziele zu erreichen und den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit geben zu können ihre Potentiale vollständig ausschöpfen zu können, und sie für die Gesellschaft der Zukunft möglichst gut vorzubereiten. Dafür ist es notwendig neue Untersuchungen über Mehrsprachigkeit, den Spracherwerb und die Entwicklung von Lesen und Schreiben zu kennen und didaktische und methodische Konsequenzen daraus zu ziehen.

Die ersten Schritte dazu sind, durch veränderte Einstellung der Mehrsprachigkeit gegenüber die Bereitschaft und Offenheit zu schaffen, dass sich Lehrpersonen ernsthaft mit den veränderten Bedingungen an den Schulen auseinandersetzen, deren Bedeutung erkennen und in einem nächsten Schritt Konsequenzen daraus ableiten. Nur wenn diese ersten Schritte gelingen, kann es zu tatsächlichen Veränderungen kommen. Unterbleiben sie werden wir in oberflächlichen Maßnahmen stecken bleiben, die nur sehr eingeschränkt zu Veränderung und Entwicklung führen. Wie diese ersten Schritte aussehen können ist Thema und Inhalt dieser Arbeit.

2. Die Bedeutung überlieferter Schulbilder

Im Unterricht Tätigen bringen ihr inneres Bild von Schule mit. Dieses Bild setzt sich zusammen aus den eigenen Erfahrungen mit dem System Schule, aus Erzählungen der Eltern und Großeltern, aus Büchern, die Schule und Lehrer beschreiben, aus kulturellen Besonderheiten des jeweiligen Schulsystems, sowie den Bildern, die durch die Medien in Film, Fernsehen und Werbung gezeichnet werden. Diese Bilder sind teils bewusst, teils unbewusst, in jedem Fall aber stark wirksam und handlungsleitend. Sie werden von Generation zu Generation weitergegeben und durch die eigenen Erfahrungen modifiziert. Durch die Prägung über mehrere Generationen sind diese Bilder stark wirksam und trotz oft veränderten Realitätsbedingungen in der Gegenwart nur schwer und langsam veränderbar (Schachner, 2016).

Da in unserem Kulturkreis davon auszugehen ist, dass die überwiegende Mehrheit der Menschen Schulen besucht hat oder von der Existenz von Schule weiß, besitzt jeder sein individuelles Bild von Schule und dem Berufsfeld Lehrer. Dieses Bild ist kombiniert mit Stereotypen und Klischees. Jeder meint, genau zu wissen wie und was Schule ist, was die Kennzeichen guten oder schlechten Unterrichts sind, und was ein Lehrer oder eine Lehrerin tun muss um guten Unterricht und gute Lernergebnisse zu erzielen.

Waren diese Bilder, die Lehrpersonen, Eltern und Schüler in die Unterrichtssituation einbringen in der Vergangenheit eher homogen, ist dies heute anders (Haake & Schachner, 2015). Kinder aus unterschiedlichen Ländern werden gemeinsam unterrichtet. Sie und ihre Eltern bringen unterschiedliche Vorstellungen und Erfahrungen mit dem System Schule mit. Diese stehen nebeneinander, sie können sehr unterschiedlich sein und prallen oft unreflektiert und unausgesprochen aufeinander.

Diese unterschiedlichen Erwartungen sind dann Ursache für Missverständnisse, für Konflikte und vergebene Chancen die aktuellen Herausforderungen zu bewältigen. Die Auseinandersetzung und Aktualisierung der eigenen Bilder und Vorstellungen über Schule und Unterricht sind häufig der erste Schritt zu veränderter Einstellung den aktuellen Bedingungen gegenüber. Aus einer defensiven Haltung heraus, die Schüler und Schülerinnen an den Unterrichtsstoff anpassen zu wollen kann eine Haltung entstehen die die Stärken und die Entwicklungsfelder des jeweiligen Kindes sieht und daraus Interventionen ableitet die Unterrichtsziele möglichst gut zu erreichen.

3. Fragestellungen und Hypothesen

Ziel dieser **dieser** Arbeit ist es verschiedene Blickwinkel zu beleuchten, die diese Haltungen und Einstellungen beeinflussen. Folgenden Fragen möchte ich nachgehen

- wie können die Bilder, die Lehrpersonen von Schule und Unterricht haben, reflektiert und so adaptiert werden, dass sie zu der aktuellen Situation passen
- Welche Haltung begünstigt Lernerfolge mehrsprachiger Kinder, vor allem von denjenigen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist
- Welche Möglichkeiten habe ich in meiner Tätigkeit als fachbezogene Bildungsmanagerin den Bezugsrahmen der von mir begleiteten Lehrerinnen und Lehrer dahingehend zu verändern die Mehrsprachigkeit positiv und als Ressource zu sehen.

Ich verwende dazu verschiedene Modelle der Transaktionsanalyse, die helfen Bestehendes zu analysieren, und die Leitlinien geben können, Veränderung zu initiieren.

Um Haltungsänderungen in Gang zu setzen reflektiere ich zuerst meine eigene Einstellung diesen Fragen gegenüber und entwickle daraus Fragestellungen und Interventionen, die bei den Lehrpersonen Veränderungen anregen sollen.

Dazu verwende ich folgende Modelle:

- Persönliche Grundhaltungen
- Bezugsrahmen
- Konstruktive Transaktionen
- Marsianische Betrachtungsweise

4. Kurzeinführung in die verwendeten Modelle unter Berücksichtigung des Themas Mehrsprachigkeit

4.1. Faktoren, die die Lehrpersonen in ihre professionelle Tätigkeit mitbringen

Die eigenen Einstellungen, Werthaltungen, Überzeugungen, subjektiven Theorien, motivationalen Orientierungen und auch die Berufserfahrung beeinflussen neben dem Lehrwissen (Fachwissen, pädagogisches, didaktisches, fachdidaktisches und curriculares Wissen und Kompetenzen) fundamental das Handeln der Lehrkraft (Baumert & Kunter, 2011). In den Reflexionsgesprächen werden diese thematisiert, ins Bewusstsein gebracht und daraufhin untersucht, ob sie aktuell noch gültig sind.

4.1.1. Persönliche Grundhaltung

In der Transaktionsanalyse werden vier unterschiedliche Grundeinstellungen oder Grundhaltungen  die die Einstellungen von Personen sich selbst, den anderen gegenüber und der Welt an sich widerspiegeln (Berne, 2006).

Diese Haltungen werden in die frühen Kindheit erworben und später verfestigt. Ich unterscheidet zwischen einer existentiellen, allgemeinen Grundhaltung (Meier, 1994) und solchen spezielle Bereiche betreffend. In dieser Arbeit liegt mein Fokus auf den Grundeinstellungen Mehrsprachigkeit betreffend (Schachner, 2016).

Besondere Bedeutung kommt der Lehrersprache zu, da diese Zuschreibungen, Etikettierungen, psychologische Erlaubnisse, aber auch Einschärfungen transportiert. Aussagen von Lehrpersonen, oder die Art wie Aufgabenstellungen und Lernanforderungen formuliert werden, haben vor allem bei jungen Schülerinnen und Schülern starken Einfluss auf deren Selbstwahrnehmung Lernen und Lernhaltung betreffend.

Folgende vier Grundeinstellungen werden unterschieden (Berne, 1983):

+/+ : ich bin ok/ du bist ok:

Lehrpersonen, die diese Grundeinstellung einnehmen, halten sich selbst für kompetent und sind zuversichtlich, die Herausforderungen in der Klasse gut zu bewältigen. Sie trauen den Schülerinnen und Schülern zu den Anforderungen zu entsprechen. Dies drückt sich in ihrer Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts aus, im Umgang mit den

Schülern und in ihrer Einstellung Schulentwicklung und neue Methoden betreffend. Sprachlich transportieren sie klare Erwartungen und Aufgabenstellungen, sie verwenden eine ressourcenorientierte Sprache und geben den Schülern realitätsangemessenes Feedback über ihre Lernfortschritte. Die Mehrsprachigkeit der Schüler und Schülerinnen betrachten Sie als Herausforderung. Sie sind offen, neue Methoden und Lernwege auszuprobieren und orientieren sich in ihrem Unterricht an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.

+/-: ich bin ok/ du bist nicht ok

Lehrpersonen mit dieser Grundhaltung sind von sich, ihren Methoden und ihrer Art des Unterrichts überzeugt. Sie erwarten, dass sich Schüleinnen und Schüler daran anpassen. Sie beklagen die heutigen Zustände und die abnehmenden Lernleistungen. Für sie ist es problematisch Kinder, die nicht deutsch können, zu unterrichten. Sie gehen davon aus, dass diese die Unterrichtssprache außerhalb der Schule erlernen sollen. Sie unterrichten so wie sie es für richtig halten, unabhängig von den individuellen Bedürfnissen der jeweiligen Klasse. Sie verwenden viele Aufforderungen und Erklärungen in ihrem Unterricht und reagieren ärgerlich auf Störungen und Abweichungen vom erwarteten Verhalten. Sie vertreten rigide Positionen, fokussieren auf Fehler, die ausgebessert werden müssen, und ihre Sprache ist defizitorientiert.

-/+:ich bin nicht ok/ du bist o k

Lehrpersonen mit dieser Einstellung fühlen sich in ihrer Profession unsicher, oder durch die aktuellen Bedingungen verunsichert. Sie wollen das Beste für die Kinder, sind oft scheinbar sehr bemüht und angestrengt, haben aber das Gefühl mit den komplexen Bedingungen überfordert zu sein. Sie haben den Eindruck, dass das, was sie tun zuwenig ist um die ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler zu fördern und ihnen gerecht zu werden. Ihre Lehrersprache ist meist verhalten, betont freundlich und scheinbar wertschätzend, unterbrochen von impulsiven Reaktionen, wie Schreien und Schimpfen, wenn es Ihnen zu viel wird. Sie verstricken sich in langatmige Erklärungen und Begründungen, oft scheuen sie sich, Regelverstöße zu konfrontieren oder sich klar zu positionieren. Sie geben viele , aber oft ineffiziente Hilfestellungen und versuchen das "Problem" Mehrsprachigkeit dadurch zu lösen, dass sie eine stark vereinfachte Sprache verwenden, die Anforderungen weit herunterschrauben und meinen, in dieser Situation gibt es keine andere Möglichkeit mit den herrschenden Bedingungen umzugehen.

-/-: ich bin nicht ok/ du bist nicht ok

Lehrpersonen mit dieser Haltung fühlen sich entweder überfordert oder sind gleichgültig. Sie sehen wenig Selbstwirksamkeit und fühlen sich ausgebrannt. Sie haben den Eindruck - und vermitteln den oft sehr deutlich, dass ihre Arbeit sinnlos ist, weil Kinder und speziell die Kinder, die sie derzeit unterrichten so und so keine Perspektive haben, nichts verstehen und auch nichts verstehen wollen. Sie kritisieren oft, verwenden dabei allgemeine Aussagen, die keinen Hinweis auf Veränderungsmöglichkeiten geben, beklagen sich über Eltern, Schulsystem im allgemeinen und ihre Situation speziell, ohne aber Veränderungen herbeiführen zu wollen oder auch nur anzudeuten. Das spiegelt sich in ihrem Unterricht wieder, sie bleiben bei Minimalanforderungen und erwarten auch von den Schülerinnen und Schülern nur diese.

4.1.2. Eigene Schulbilder

- Diese Schulbilder beeinflussen Erwartungen und Vorstellungen wie ein "guter Lehrer" sich verhält und wann und unter welchen Voraussetzungen Schüler und Schülerinnen "gute" Schüler sind.
- Diese Bilder entstehen in der eigenen Schulerfahrung der Lehrperson als Schülerin oder Schüler und sind dadurch stark geprägt durch Modelle, die mindestens 10 Jahre, bei erfahrenen Lehrpersonen aber bis zu 30 Jahren zurück liegen. Das hat neben anderen Faktoren großen Einfluss, dass Schulentwicklung ein Prozess ist, der nur langsam vor sich geht und dem auch immer wieder viel Widerstand entgegen gesetzt wird, da diese verinnerlichten Bilder sehr stark wirksam sind und entweder als Projektion in die Gegenwart wirken oder unreflektiert gegenteilig umgesetzt werden, falls die eigenen Schulerfahrungen negativ sind. Die Frage nach dem Motiv warum Menschen Lehrer oder Lehrerin werden wird oft dahingehend beantwortet, es besser machen zu wollen als die eigenen Lehrer, oder weil eine Lehrperson ein starkes Modell war. Beide Motive stammen nicht aus einer erwachsenen reflektierten Haltung, sondern beinhalten Idealisierungen oder den Wunsch nach Auflösung einer alten ungelösten Situation aus der Vergangenheit (Barrow, 2016).
- Diese unreflektierten Annahmen verzerren den Blick auf die aktuellen Bedingungen und schaffen dadurch Erwartungen, die nicht oder nur schwierig erfüllbar sind.
- Die mangelnden Deutschkenntnisse vieler Schüler und Schülerinnen werden als Hindernis gesehen, vorhandene Ressourcen und Stärken werden nicht gesehen und erst recht nicht berücksichtigt oder in die Unterrichtsgestaltung eingebunden.

- Durch diese Ausblendungen leidet die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern, die aber wiederum für gelingendes Lernen wesentlich ist.

4.2. Elemente, die in den Unterricht eingebracht werden

Die oben beschriebenen Faktoren drücken sich im Umgang der Lehrpersonen im aktuellen Unterrichtsgeschehen aus. Sie sind das sichtbare und beobachtbare Verhalten, das das Geschehen in der Klasse bestimmt. Die Art wie Lehrer mit ihren Schülern sprechen, die Art wie sie Verhaltensweisen ihrer Schülerinnen und Schüler bewerten, wie sie das Unterrichtsgeschehen steuern, hat wiederum Einfluss, wie sich die Schülerinnen und Schüler verhalten. So entstehen Kreisläufe, in denen einerseits die Lehrpersonen ihre Annahmen bestätigt sehen, und die Schüler und Schülerinnen ihre Einstellungen sich selbst, der Schule und Lernen gegenüber, aufbauen.

4.2.1. Unterschiedliche Arten von Transaktionen

Tabelle 2: Unterschiedliche Arten von Transaktionen nach den Ebenen des „Functional Fluency“ und TIFF (Temple Index of Functional Fluency) – Modell (Kreyenberg, 2013, S. 331)

Der Gebrauch von Energie zugunsten anderer.	SOZIALE VERANTWORTUNG ERZIEHUNG und VERANTWORTLICHKEIT		Verantwortung für sich selbst, als Eltern und beruflich für Mitarbeiter, Kunden, etc.
Steuerung <ul style="list-style-type: none"> - Für andere und selbst lenken und Richtung geben - Entscheidungen treffen - Führen 	- Dominierender Modus Kommandierend Tadelnd Bestrafend	- Überverwöhnender Modus Inkonsequent Zu tolerant Erstickend	Fürsorge <ul style="list-style-type: none"> - Sich um sich selbst und andere kümmern. - Trösten - Wertschätzen - Andere entwickeln
	+ Strukturgebender Modus Gut organisiert Stabil Inspirierend	+ Nährender Modus Mitfühlend Akzeptierend Verständnisvoll	
Der Gebrauch von Energie, um realistisch aufs Leben zu reagieren.	REALITÄTSEINSCHÄTZUNG ÜBERLEBEN und „VOLL DABEI“ sein, Daten und Fakten wahrnehmen und verstehen.		Im Hier und Jetzt sein, Augenblick für Augenblick.
Realitätseinschätzung/Klärung Prozessunterstützung			
+ Klärender Modus Wahrnehmend Erforschend Auswertend			
Der Gebrauch von Energie zu unseren eigenen Gunsten.	SELBSTVERWIRKLICHUNG ERWACHSEN WERDEN, ICH SELBST SEIN UND WERDEN		Wachsen, Identifikation und Selbstaussdruck durchs ganze Leben.
Sozialisiertes Selbst <ul style="list-style-type: none"> - Sich auf andere beziehen - Mit anderen auskommen - Kontakt aufnehmen - Das eigene Selbst im Spiegel von Gruppen/Teams 	+ Kooperativer Modus Selbstsicher Rücksichtsvoll Freundlich	+ Spontaner Modus Kreativ Ausdrucksstark Schwungvoll	Natürliches Selbst <ul style="list-style-type: none"> - Meine eigene Sache in meiner eigenen einzigartigen Weise tun - Identität finden - Talente und Potenziale entwickeln
	- Widerspenstiger/Überangepasster Modus Ängstlich Rebellisch Unterwürfig	- Unreifer Modus Ich-Zentriert Rücksichtslos Selbtsüchtig	

Als Transaktion definiert die Transaktionsanalyse Kommunikationseinheiten die zwischen zwei oder mehreren Personen ausgetauscht werden (Berne, 2006). Das hier verwendete Modell wurde ursprünglich von Susanna Temple in ihrer Arbeit mit Pädagogen und Pädagoginnen aufbauend auf dem Modell von Berne erweitert und angepasst (Temple, 2015; Temple, 1999). Wie in Tabelle 2 zu sehen ist, verwendet das Functional Fluency

Modell zur Analyse von Satzmustern und Gesprächen verschiedene Modi, aus denen heraus gesprochen wird.

Der Functional Fluency Ansatz wurde ursprünglich von Temple (1999) entwickelt und anschließend von Kreyenberg (2013) für den deutschen Sprachraum adaptiert.

Es werden verschiedene Arten zu sprechen unterschieden, die je nach Kontext und Situation eingesetzt werden. Jede Kategorie hat ihre Berechtigung und jede Kategorie hat positive und negative Aspekte. Kommunikation gelingt dann gut, wenn die Modi in positiver Ausprägung verwendet werden. Im Stress oder bei auftretenden Schwierigkeiten neigen Menschen dazu in den negativen Bereich zu kommen und zuviel oder zuwenig an Struktur oder Fürsorge zu geben, bzw. zu angepasst oder zu wenig angepasst zu reagieren.

Die positiven Kategorien, in der Literatur auch big five genannt konsequent eingesetzt führen zu konstruktivem inneren und äußeren Dialog. Es hat sich gezeigt, dass es besonders für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besonders hilfreich ist in positiv formulierter Art und Weise Orientierung zu erhalten. Die Verwendung einfacher, kurzer Sätze, die beschreiben, was erwartet wird, sind wirksamer als Ermahnungen oder allgemein ausgedrückte Formulierungen, wie z.B: Sitz ordentlich, übe mehr, mach deine Hausübungen ordentlich!

Ein ebenfalls häufig beobachtetes Phänomen ist  Verwendung des verwöhnenden Modus, das heißt diese Schüler und Schülerinnen erhalten zu lange und zu viel Unterstützung (Clarke, 2014). Die Sprache ist sehr vereinfacht, es werden zu lange zu viele visuelle Hilfen gegeben und zu lange an rigiden Strukturen für verschiedene Abläufe festgehalten, z.B das Notieren der Hausübung mittels bunter Farben und Symbolen.

Solche Phänomene konnte ich bei Abläufen und Regeln im Klassenraum beobachten. Abläufe sind sehr stark strukturiert (z.B die Pausengestaltung, aber auch die Aufgabenstellungen selbst während des Unterrichts). Auch wenn Unterricht in differenzierter Form statt findet, erhalten Kinder mit anderen Erstsprachen überproportional oft sehr stark strukturierte Aufgabenstellungen mit Hilfsmitteln, die zu Beginn des Lernprozesses hilfreich sind, in späteren Lernphasen aber dazu beitragen, dass Selbständigkeit und Anwenden des Gelernten eher verhindert als gefördert wird. Die angebotene Unterstützung, die als Hilfe und Lernunterstützung gedacht ist, vermittelt den Schülerinnen und Schülern oft das Gefühl weniger begabt oder intelligent zu sein als andere.

4.2.2. Eigener Bezugsrahmen und Marsianische Betrachtungsweise

Die Wahrnehmung der Realität eines Menschen wird bestimmt durch das Verständnis, was die eigene Person ausmacht, wie die anderen und die Welt sind und es wird ausgedrückt durch die Werte, Einstellungen und Handlungsweisen (Schlegel, 1993) Dieser Bezugsrahmen wird von Geburt an während des Heranwachsenden entwickelt und lebenslang ausgebaut, verfestigt und ausdifferenziert und bildet die „Brille“ durch die Realität gesehen, wahrgenommen und bewertet wird.

Clarke (2014) differenziert das Bezugsrahmenmodell dahingehend als sie zwischen starken, mittleren und schwachen Einflüssen unterscheidet. Zu den stark wirksamen Einflüssen zählen Nationalität, Geschlecht, familiäre Einflüsse und Besonderheiten und frühe Erfahrungen. Beruf, aktuelle Erfahrungen oder gerade herrschende Moden haben schwächere Einflüsse und können leichter verändert werden und sind weniger stark wirksam. In jedem Fall beeinflusst der Bezugsrahmen, welche Aspekte der Wirklichkeit wahrgenommen werden und wie diese Wirklichkeit bewertet und interpretiert wird. Dies geschieht sehr rasch und meist unbewusst.

Um diese „Verzerrungen“ möglichst gering zu halten, empfiehlt Berne Situationen so zu betrachten, wie wenn wir ein Bewohner des Mars wären, der unvoreingenommen beobachtet, wahrnimmt und beschreibt was er sieht (Berne, 2006). Erst in einem nächsten Schritt werden dann Interpretationen und Erklärungen erstellt. Für die Arbeit im Unterricht - speziell in Klassen, in denen Kinder aus unterschiedlichen Kulturen unterrichtet werden bedeutet das für die Lehrerinnen und Lehrer ein neugieriges sich Einlassen auf Beobachtung, Nachfragen und gegenseitigen Austausch. Es bedeutet auch ein sich Annähern an eine ++ Haltung, die beinhaltet, dass jedes Verhalten eines Kindes die im Augenblick bestmögliche Reaktion auf die Schulrealität darstellt. Das Wissen um unterschiedliche Regeln und erwartete Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Ländern und Kulturen kann helfen Missverständnisse zu vermeiden oder die Kinder unterstützen die Regeln und Kultur der neuen Schule zu verstehen (Drego, 1983). Es geht ja an diesem Punkt darum, dass Lehrerinnen und Lehrer ein klares Bewusstsein dafür entwickeln, was sie in ihrer spezifischen Klasse und Schule erwarten und diese Regeln dann auch expliziert transportieren. Diese Auseinandersetzung bewirkt eine eigene intensive und aktuelle Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und Vorstellungen (Schachner, 2015).

5. Annahmen und Fragestellungen

Meine Annahme ist, dass bewusstes Achten auf die eigene Sprache einerseits die eigene Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit beeinflusst, und andererseits die Reaktionen der anderen Person oder Personengruppe beeinflusst.

Ich definiere dafür für mich zwei Bereiche:

In meinen Unterrichtsbeobachtungen notiere ich typische Lehrersätze, die für Erklärungen, Anweisungen oder in Rückmeldesituationen verwendet werden. Gleichzeitig achte ich darauf in den Feedbackgesprächen, die ich mit den Lehrpersonen führe darauf, ein Modell zu geben, aus einer ++ Haltung heraus, klar und gleichzeitig wertschätzend Rückmeldung über diese Situationen zu geben

Um die Ergebnisse dokumentieren zu können verwende ich die Methode der Beziehungsorientierten qualitativen Untersuchung,

Ich dokumentiere anhand exemplarischer Beispiele aus meiner Arbeitssituation, wie die Beobachtung von Unterricht einerseits meine eigenen Einstellungen verändert, wie meine bewusst eingesetzte und transportierte Haltung der Wertschätzung Mehrsprachigkeit gegenüber Lehrpersonen und deren Einstellungen beeinflusst und wie sich dies in veränderter Unterrichtsgestaltung widerspiegelt. Die Ergebnisse ergeben sich aus Diskussion und Reflexion der im Unterricht beobachteten Phänomene. Die daraus folgenden Erkenntnisse und Interventionen werden im gemeinsamen Reflexionsgesprächen erarbeitet.

Da es eines der Grundprinzipien meiner Arbeit ist, dass der Inhalt der Gespräche vertraulich ist, sind die angeführten Beispiele so anonymisiert, dass eine Rückführung auf einzelne Lehrpersonen oder Schulen nicht möglich ist.

5.1. Beobachtung von Unterricht

Im Durchschnitt beobachte ich pro Woche durchschnittlich 17 Unterrichtsstunden in unterschiedlichen Klassen und Schulstufen im Volksschulbereich. Die Zusammensetzung dieser Klassen ist, wie in Wien nahezu überall, vielfältig. Kinder mit unterschiedlichem sprachlichem Hintergrund und unterschiedlichem Sprachstand in der Unterrichtssprache werden gemeinsam unterrichtet.

Die Planung und Durchführung des Unterrichts orientiert sich nahezu durchgängig an den Lehrinhalten, die vermittelt werden sollen.

Damit Kindern mit mangelnden oder fehlenden Sprachkenntnissen in Deutsch das gelingt, werden folgende Hilfestellungen eingesetzt:

- Die Lehrerin oder der Lehrer verwendet eine vereinfachte Sprache.
- Begriffe, die nicht verstanden werden, werden ausführlicher erklärt
- Fallweise werden visuelle Hilfsmittel, wie Bilder oder Zeichen eingesetzt
- Die betroffenen Schüler und Schülerinnen bearbeiten nur einen Teil der Aufgabenstellung, oder bearbeiten ihn in vereinfachter Form.
- Sofern ein Teamlehrer in dieser Einheit vorhanden ist, arbeitet dieser mit einzelnen Kindern oder Kindergruppen die Lerninhalte dieser Einheit durch
- Die verwendeten Methoden entstammen einer +/- Haltung der Lehrkräfte. Auf Grund der oft mangelhaften Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler wird ihre Denkfähigkeit und ihre Kapazitäten mit den Fragestellungen des Unterrichts zurecht zu kommen abgewertet und / oder falsch eingeschätzt. Die angewandten Methoden der Vereinfachung führen zu Unterforderung und Langeweile einerseits und dadurch zu Desinteresse am Lehrstoff. Gleichzeitig entwickeln sich bei den Schülern und Schülerinnen Meinungen und Haltungen dumm zu sein, oder zumindest weniger intelligent als ihre Mitschüler. Ein negativer Kreislauf wird in Gang gesetzt, der dann scheinbar die ursprüngliche Einstellung der Lehrpersonen bestätigt.

5.2. Veränderte Einstellung von mir aufgrund dieser Beobachtung

Zu Beginn meiner Tätigkeit schienen mir diese oben angeführten Punkte als plausibel.

Aus heutiger Sicht sehe ich in dieser Form von Unterstützung mehrere Schwierigkeiten:

- Die Schüler und Schülerinnen "lösen und bearbeiten" zwar die Aufgabenstellungen und können am Ende der Einheit ausgefüllte Arbeitsblätter oder Buchseiten vorweisen. Es ist für mich aber in keiner Weise sichergestellt, ob oder was sie in dieser Einheit erlernt haben.
- Durch die Fülle an unterschiedlichem, das in einer Einheit verlangt oder präsentiert wird, ist es für Schülerinnen und Schüler mit mehrsprachigem Hintergrund noch schwieriger

als für Kinder mit einsprachigem Hintergrund zu erkennen, was in dieser Stunde relevant war, welche Lernziele sie erreichen sollten und was diejenigen Informationen oder Fakten sind, die sie sich nachhaltig merken sollen

- Die Wörter und Begriffe, die ihnen erklärt wurden, werden nicht festgehalten oder dazu verwendet ihren Wortschatz nachhaltig zu erweitern. Dieselben Begriffe werden oft zu wiederholten Gelegenheiten erklärt, kurzfristig verstanden und sofort wieder vergessen. Es erfolgt weder eine Speicherung im Langzeitgedächtnis oder ein Transfer und eine Verknüpfung mit der Herkunftssprache.
- Das Erlernte wird kaum oder nicht mit vorhandenem Wissen verknüpft. Für viele Schüler fehlt sogar das Bewusstsein, dass es diese Lerninhalte auch in ihrer Muttersprache gibt. Für viele von ihnen ist lesen und schreiben mit Schule und Deutsch assoziiert und hat für ihr Alltagsleben und ihre Sprachentwicklung in der Herkunftssprache wenig oder keine Relevanz.
- Spreche ich diese Punkte in den Reflexionsgesprächen an, sind die für die Lehrpersonen oft neu und ungewohnt und können daher spontan kaum beantwortet werden.

Folgende Lösungsmöglichkeiten wurden im gemeinsamen Austausch gefunden, erarbeitet und umgesetzt

- Ich spreche die oben angeführten Überlegungen direkt bei den Lehrern und Lehrerinnen an und frage gezielt nach Stärken und Lösungsstrategien sowohl der Lehrpersonen in der Wahl ihrer Unterrichtsmethoden als auch in der der Schülerinnen und Schüler. Ich weise gezielt auf gelungene Sequenzen und Strategien hin und frage nach den Fortschritten, die bereits erzielt wurden.
- Ich trainiere sowohl in meiner eigenen Sprache, als auch in der Lehrersprache ressourcenorientierte Satzmuster
- Ich erarbeite gemeinsam mit den Lehrerinnen und Lehrern verhaltensbezogene Arbeitsanweisungen und Konfrontationsmöglichkeiten

In Tabelle 3 wird ein Überblick über Aussagen gegeben, welche durch Anwendung des Functional Fluency Modells (Kreyenberg, 2013; Temple, 1999) moduliert wurden.

Tabelle 3: Überblick über Beispiele, welche durch Anwendung des Functional Fluency Modell (Kreyenberg, 2013; Temple, 1999) moduliert wurden (Schachner, 2016, selbst-entwickelt)

Seine / Ihre Deutschkenntnisse sind mangelhaft	Zusätzlich zu türkisch spricht der Schüler Deutsch auf dem Level A
Er/sie muss endlich lernen in ganzen Sätzen zu sprechen	Der nächste Lernschritten ist mündlicher Ausdruck in ganzen Sätzen.
Er/ Sie muss einfach mehr üben	Um das zu erreichen, schlage ich vor, dass er/ sie täglich 10 Minutentut.
Besonders schwach ist er/ sie.....	Die Bereichesind noch nicht gefestigt. Folgende Maßnahmen sind geplant
Die Schule interessiert ihn/ sie überhaupt nicht	Es ist bis jetzt noch nicht gelungen ihn / sie in den Unterricht einzubinden. Folgende Maßnahmen können unterstützend angewandt werden.....
Er/ sie bringt nie Hausübungen und wenn doch sind sie unvollständig	In der letzten Woche fehlen ...Hausübungen. Folgende Punkte sollen Bisnachgeholt werden. Als Unterstützung schlage ich....vor
Die Eltern kümmern sich gar nicht. Schule ist ihnen egal	Es ist bisher noch nicht gelungen die Eltern einzubeziehen. Diese Maßnahmen sollen helfen Ihnen die Bedeutung von Schule und Bildung verstehbar zu machen.
Er/ sie kann nicht	Er/ Sie kann noch nicht
Er/ sie interessiert sich nur für Computerspiele und fernsehen	Sein/ Ihr Interesse für Computerspiele und ferngesehen wird in den Unterricht eingebunden
Immer, nie	Anzahl beschreiben
Betonung was alles falsch ist und nicht gekonnt wird	Betonung was an stärken vorhanden ist, was bereits gelernt wurde und was noch nicht gekonnt ist, und im nächsten Schritt erworben werden muss
Ignorieren der Kenntnisse und Interessen außerhalb der Schule	Möglichst häufiges einbeziehen der Kenntnisse und Interessen außerhalb der Schule. Diese Interesse mit dem Unterrichtsstoff verknüpfen

- Die konsequente Verwendung von ressourcenorientierter Sprache führt zu veränderter Wahrnehmung und öffnet den Weg zu einer +/+ Haltung. Es wird anerkannt, was an Vorwissen da ist, es wird anerkannt, dass es Lern- und Entwicklungsfelder gibt und es wird ein Raum geschaffen in dem das Zutrauen herrscht, dass das auch erreicht werden kann.
- Das drückt sich sowohl in der Sprache und Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Schülern aus, wie auch in der Wahl der Unterrichtsmethoden und der Stundenplanung.

- Zu Beginn der Einheit wird das Unterrichtsziel bekanntgegeben. Vor allem in der Grundstufe 2, bzw. in Einheiten, in denen selbstständige Erarbeitungselemente enthalten sind, werden die einzelnen Arbeitsschritte bekannt gegeben.
- Den Prinzipien des sprachsensiblen Unterrichts folgend, erfolgt schon zu Beginn eine Auswahl an relevanten Fachbegriffen, die zum Verständnis notwendig sind. Diese werden, wenn möglich visualisiert oder mit Sätzen verknüpft in der Klasse sichtbar gemacht und bei Bedarf erklärt werden. Einige Lehrpersonen lassen die Schüler auch Übersetzungen in ihrer Herkunftssprache finden und hängen die Ausdrücke als Wortkärtchen dazu. Die Informationen werden von Schülern gegeben, die so in ihrem zusätzlichem Wissen aus anderen Sprachen bestärkt werden, es werden aber auch Wörterbücher oder digitale Medien wie Handy oder Google Translator verwendet. Diese Einführung dauert im allgemeinen 5 bis 10 Minuten und führt oft schon zu Diskussionen, die ins Thema führen. Die Sprachsensibilität aller Schüler und Schülerinnen wird erhöht, da es auch zu Diskussionen über Wortbedeutung, Klang und Aussprache kommt.
- Die so erarbeiteten Wörter und auch andere relevante im Unterricht erklärten Wörter werden als Wortkarten gesammelt und in regelmäßigen Abständen wiederholt. Dies kann in spielerischer Form erfolgen, aber auch als intensive Arbeit am Wort in differenzierten Einheiten oder in den Deutschkursen.
- Mehrsprachige Alphabetisierung und Einbeziehung der Herkunftssprache so oft wie möglich. Durch das Einbeziehen der Muttersprache kann der Lernprozess von Beginn an effizient erfolgen. Es entfällt das "Erraten" müssen, worum es der Lehrperson geht. Die Kinder können in beiden Sprachen von Beginn an zielführende Lese- und Schreibstrategien entwickeln. Wird der Grundwortschatz von Beginn an mehrsprachig erarbeitet und gefestigt kommt es auch zu einem schnelleren Fortschritt im Deutschen. Gelingen kann dies dann, wenn der Klassenlehrer und die anderen Beteiligten Sprachlehrer vor allem zu Beginn intensiv zusammenarbeiten und den Unterricht gemeinsam planen und reflektieren. Auch eine gemeinsame Reflexion in der Klasse über die Buchstabenerarbeitung in den einzelnen Gruppen hat sich sehr bewährt.

5.3. Auseinandersetzung mit den eigenen Schulbildern - Praxisbeispiel

In den Reflexionsgesprächen geht es um Sichtbar machen von meist unausgesprochenen Bildern und Vorstellungen über Schule und Unterricht.

Erforscht werden Fragestellungen wie:

- was macht einen guten Lehrer aus
- Was tue ich persönlich um diesem Bild zu entsprechen (wo sind meine Stärken, wo ist Entwicklungsbedarf , was vermeide ich,....)
- Entspricht dieses Bild, das ich habe, den heutigen Realitäten
- Was von diesem Bild ist unbedingt notwendig erhalten zu bleiben, was muss ich anpassen und verändern, welche Vorstellungen sind heute nicht mehr aktuell.

Wie beeinflussen meine eigene Lerngeschichte, meine Erfahrungen mit Lehrern und Lehrerinnen meine heutige Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer?

Auszug aus einem Gespräch

I (in meiner Funktion als fBM)

L (klassenführende Lehrerin einer ersten Klasse)

L: Die größten Schwierigkeit ist für mich die Unruhe der Kinder. Ununterbrochen wird geredet, sie bleiben nicht auf den Plätzen sitzen, sie bleiben nicht bei der Sache und verstehen tun sie mich ja auch nicht.

I: Sind es alle Kinder, die sich so verhalten oder nur einzelne?

L: ein paar wenige gibt es schon, die richtige Schulkinder sind. Die sind aufmerksam, zeigen auf, wenn sie was wollen und bleiben auch bei der Sache. Ja, so vielleicht ein Drittel, mit denen kann ich arbeiten wie ich das gewohnt bin.

I: Beschreiben Sie mir doch eine Situation, in der das gut geklappt hat

L: (denkt nach) ja, das war vorgestern. Da habe ich eine Geschichte vorgelesen. Die Kinder sind alle um mich herum gesessen und haben mir zugehört. Das Buch , es war das kleine Ich bin Ich, haben einige schon aus dem Kindergarten gekannt. Das gefällt ihnen, und sie haben gewusst, dass wir die Geschichte dann auch spielen, wenn sie brav sind.

I: ja, das ist wirklich ein nettes Buch. Ich kann mich erinnern, das habe ich auch als Kind geliebt.

L: Ich auch, unsere Lehrerin hat es uns auch vorgelesen und wir haben genauso begeistert zugehört wie meine Klasse. Ja, das war wirklich fein. Aber ich kann ja nicht immer vorlesen. und wenn sie dann mit dem Tagesplan arbeiten dann ist es gleich wieder laut und sie rennen herum.

I: Erzählen Sie mir doch mehr über diese Lehrerin. Haben Sie sie gemocht?

.....

Im Anschluss analysieren wir, welche Elemente, Erwartungen oder Satzmuster die Lehrerin heute in ihren Unterricht übernommen hat. Als ihr einige Parallelen bewusst werden, lacht sie:

L: Ich habe immer geglaubt ich bin modern und ich mach ja auch viel, ich meine ich verwende viele Methoden, die ich aus Seminaren und so lerne - und jetzt merke ich, was ich von den Kindern will, ist das sie so sind, wie ich in der Schule war. Das kann ja gar nicht gehen. Wie sollen die denn ganz still und ruhig sein, wenn sie gerade eine Partnerarbeit machen? Ich will ja, dass sie reden miteinander und kommunizieren.

Nun erarbeiten wir gemeinsam Regeln und Bedingungen für freies Arbeiten und Gruppenarbeit, die zu den aktuellen Aufgaben passen und bei denen sich auch die Lehrerin wohlfühlt.

Annahmen und Ansichten über Unterricht, über das erwartete Verhalten von Schülern und Schülerinnen und gute Lehrerinnen und Lehrer bilden den Bezugsrahmen und die "Brille" unter der Schüler und Schülerinnen gesehen werden und ihre Handlungen, Fertigkeiten und Aktionen interpretiert und bewertet werden. Daraus erfolgen Interventionen und pädagogische Konsequenzen

Die eigene Auseinandersetzung mit diesen Themen erhöht auch die Sensibilität und Neugier, wie diese Geschichten und Erfahrungen Anderer deren Tätigkeiten beeinflussen und erweitert

6. **Veränderte Unterrichtsmethoden auf Grund veränderter Einstellung**

Eine weitere Möglichkeit die Haltung der Mehrsprachigkeit gegenüber hin zur Ressourcenorientiertheit zu verändern ist den Schülern und Schülerinnen Erlaubnis und Möglichkeit zu geben mit dem Gelernten zu experimentieren und es in freier selbstständiger Form anzuwenden. Es bedarf hierzu einer veränderte Wahrnehmung der Lehrerrolle in diesen Sequenzen. Bei dieser Art von Übungen geht es nicht darum fehlerfreie Schülerarbeiten zu erhalten, sondern es geht darum Raum für Experimentieren und Anwenden - eventuell auch erst unvollständig - erworbener Fähigkeiten. Es geht um Anwendung des bisher Gelernten und Herstellen von Bezügen zur eigenen Realität und Lebenswelt. Die so entstandenen Schülerarbeiten werden nicht korrigiert, es werden keine Formen vorgegeben und es geht nicht um das Erfüllen einer spezifischen Aufgabenstellung. Sehr wohl aber werden die so entstandenen Arbeiten der Kinder von den Lehrpersonen angeschaut, zum Teil von den Kindern selbst in der Klasse vorgestellt und geben den Lehrpersonen Einblicke in Leistungsstand, Lernstrategien und Organisationsformen der Schüler. Über einen bestimmten Zeitraum durchgeführt lassen sich so ganz individuelle Lernfortschritte und Entwicklungen sichtbar machen.

Um diese Überlegungen auch in der Praxis sichtbar zu machen stelle ich ein Projekt vor, in dem ich in meiner Funktion als fachbezogene Bildungsmanagerin in Zusammenarbeit mit einer Lehrerin diese Prozesse sichtbar mache. Durchgeführt wurde das Projekt in der ersten Klasse einer Wiener Volksschule. Beteiligt sind 25 Kinder, 16 Buben und 9 Mädchen. Die Klassenlehrerin steht Veränderungen und neuen Entwicklungen grundsätzlich positiv gegenüber. Sie hat auch spontan die Einwilligung gegeben, Teile aus unseren gemeinsamen Reflexionsgesprächen für diese Arbeit zu verwenden.

Am Anfang des Projekts steht der Auszug aus dem Gespräch, in dem wir die Themen für unsere Zusammenarbeit festlegen.

I (ich in meiner Rolle als fachbezogene Bildungsmanagerin)

L (Lehrerin)

I: Wenn Sie ihre derzeitige Klasse beschreiben, welches sind besondere Merkmale und Stärken?

L: ja, also, es ist eine sehr liebe Klasse. Sehr bemüht und auch die Eltern sind sehr lieb. Nur sehr schwach sind die Kinder alle. Na ja, die Deutschkenntnisse, die fehlen halt, obwohl auch das jetzt schon besser ist. Aber es ist ja fast nichts da, wenn wir beginnen.

I: Wie haben Sie es denn gemacht, dass Sie soweit gekommen sind, dass sie dort stehen, wo sie jetzt gerade sind?

L: (langes Zögern) also, eigentlich....na ja, ich habe es gemacht wie immer, nur langsamer halt und sehr vereinfacht. Alles Schritt für Schritt mit vielen Erklärungen und Bildern. Und jetzt kommen Sie schon gut zurecht, wenn wir dann frei arbeiten, dann kommen sie mittlerweile schon recht gut zurecht. Ja, das machen sie gut! In der ersten, zweiten geht es ja noch ganz gut, schwieriger wird es dann in der dritten, vierten wenn sie frei schreiben sollen. Weil ohne Hilfestellungen kommen viele nur ganz schwer zurecht.

I: In der Klasse sind nahezu durchgehend Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch - wie gehen Sie mit dieser Situation um?

L: Die Entwicklung war ja eher schleichend. Waren es am Anfang wie ich unterrichtet habe, nur ein paar Kinder, werden es jetzt immer mehr. ich brauche viel Zeit für Erklärungen und die Aufgabenstellungen werden immer einfacher. Arbeitsblätter, die ich früher verwendet habe, gehen jetzt gar nicht mehr. Ich versuche die Eltern einzubinden, aber das ist auch schwierig. Die verstehen oft noch weniger als ihre Kinder. Manchmal glaube ich, es interessiert sie auch nicht, oder sie haben Angst vor der Schule. weil sie wissen, es ist vieles anders. ich habe aber dann doch meistens einen guten Kontakt mit ihnen, wenn sie sehen, dass ihre Kinder gerne in die Schule kommen. Das ist glaube ich das Wichtigste, dass sie gerne kommen, die Kinder, auch wenn sie nicht so viel können. Sprechen lernen sie auch ganz gut meistens bis zur vierten, aber das Schreiben oder Verstehen beim Lesen, das gelingt oft viel schlechter.

Als Ergebnis des Gesprächs entscheiden wir in den nächsten Wochen in unserer Arbeit zwei Schwerpunkte zu setzen:

- sichtbar zu machen, welche Inhalte aus dem Unterricht die Schülerinnen und Schüler aktiv verwenden

- Eine Basis zu legen, die Ressourcen der Schülerinnen und Schüler sichtbar zu machen und Lernräume zu schaffen in denen sie sich selbst organisieren können.

Auf Wunsch der Lehrerin werden die ersten fünf Einheiten von mir durchgeführt, die Lehrerin beobachtet und nachher erfolgt eine Reflexion über die jeweilige Einheit.

Beschreibung und Illustration der Einheiten:

1. Stell dir vor, du bist deine eigene Lehrerin, dein eigener Lehrer. Was möchtest du heute schreiben, rechnen oder zeichnen?

Die Aufgabenstellung soll die innere Repräsentation der Lehrperson aktivieren und sichtbar machen auf welchem Level die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess gerade stehen. Sich vorzustellen die eigene Lehrerin oder der eigene Lehrer zu sein aktiviert die Selbstorganisation. Abgesehen davon ist die Vorstellung für die Kinder äußerst lustbetont.

2. Stell dir vor, du bist schon erwachsen - was wirst du sein und wie wirst du leben? Schreibe und zeichne!

Hier geht es darum eine Verbindung zur Zukunft herzustellen und Einblick in die Vorstellung und Lebenswelt der Kinder zu erhalten. In spielerischer Form werden sie damit vertraut gemacht ihre Vorstellungen und Wünsche in schriftlicher Form auszudrücken. Berne (2006) beschreibt diese Vorstellungen, die Kinder über ihr Leben ausbilden als wesentliche Elemente der späteren Lebensgestaltung.

3. **Erinnere Dich als du noch ganz klein war?** Schreibe und zeichne

Das Aufschreiben des ersten Erlebnisses, an das sich Menschen erinnern wurde bereits von Alfred Adler (1920) beschrieben um Rückschlüsse auf Arbeits- und Lebenseinstellungen von Personen treffen zu können. Auch heute noch ist diese einfache Übung wesentliches Element um Einblicke in Annahmen über Vorstellungen und Strategien der Kinder über das Leben und ihre Möglichkeiten Ziele zu erreichen zu erhalten.

4. Sicher hast du schon einmal etwas geträumt! Schreibe und zeichne

In dieser Sequenz wird die Fantasie und Gestaltungsfreude der Kinder angeregt. Weiters bietet die Beschreibung von Träumen eine gute Möglichkeit Erlebtes zu verarbeiten und Gefühle auszudrücken (Goldmann, 1997).

5. Heute bist du genau so alt, wie du bist. Du sollst jetzt eine halbe Stunde lang selbst entscheiden, was du schreiben, rechnen und zeichnen möchtest.

Die Schüler und Schülerinnen haben nun bereits Erfahrungen mit dem freien Schreiben und Gestalten und beginnen eigene Ideen und Vorstellungen umzusetzen. Sie nutzen den angebotenen Freiraum in unterschiedlicher und sehr kreativer Form.

Diese Form der Gestaltung beinhaltet viele unterschiedlichen Möglichkeiten für Lehrpersonen um Informationen über Ressourcen und außerschulische Fähigkeiten und Interessen der Kinder zu erhalten.

- Sie kann genutzt werden um die Kreativität und Selbstständigkeit der Schüler und Schülerinnen zu fördern.
- Sie gibt Hinweise daraus welcher Leistungsstand verinnerlicht und spontan angewandt wird.
- Sie gibt Einblicke in Strategien und Organisationsformen, die die Kinder anwenden.
- Regelmäßig durchgeführt kann sie Hinweise geben, ob und in welche Form Lernfortschritte erfolgen .

In den Reflexionsgesprächen mit der Lehrerin fokussieren wir auf Interpretieren und Analysieren der Schülerarbeiten in lösungsorientierter Art und Weise und mittels ressourcenorientierter Sprache. Was sich sehr schnell zeigt ist, dass die Lehrerin nun sehen kann, in welcher Art und Weise sich Schülerinnen und Schüler (die im Regelunterricht als "schwach" eingestuft waren) organisieren. Ein großer Reichtum an unterschiedlichen Lösungen wird für die Lehrerin unerwartet sichtbar, und diese Überraschungseffekte führen sehr schnell zu einer veränderten Einstellung den Schülern gegenüber. Gleichzeitig wird die Lehrerin neugierig was und wie die Schülerinnen und Schüler Aufgabenstellungen organisieren und diese Neugier wird rasch auch in die "herkömmlichen" Unterrichtssequenzen eingebaut. Die Erfolgserlebnisse, die alle Schüler und Schülerinnen in diesen Sequenzen haben, können dazu beitragen nicht konstruktive Glaubenssätze, Muster und Strategien in konstruktive umzuwandeln und Neuentscheidungen über Schule und Lernen zu treffen (Goulding, 2005).

Als Fortsetzung werden diese Räume für freies Schreiben und Gestalten von schriftlichem Material regelmäßig angeboten. Die Kinder erhalten dafür eine eigene Mappe, in der die Blätter gesammelt werden.

Bald entwickeln die Kinder ihre eigenen Methoden mit diesen freien Lernräume umzugehen:

- Kontinuierliches Arbeiten an einem Thema

- Einbringen der aktuellen Themen, die die Kinder gerade beschäftigen
- Gemeinschaftsthemen, mehrere Schüler beschäftigen sich damit und ein Austausch über Inhalte erfolgt
- Selbstständiger Transfer auf Eigenes (eine Schülerin legt ein weiteres Heft an, in dem sie ihre Gedanken auf arabisch formuliert)

In einem cocreativem Prozess (Dyer & Hicks, 2014) entwickelten die Lehrerin und ich weitere Möglichkeiten mehr Selbstständigkeit und Eigeninitiative in den Unterricht einfließen zu lassen. Wir erarbeiten auch gemeinsame Strategien mit "Störungen" umzugehen. Hilfreich dazu sind die Konfrontationsschritte (Schachner, 2016):

1. Stoppen des störenden oder unerwünschten Verhaltens
2. Klare Beschreibung dessen, was das Kind anders machen soll
3. Positives Verstärken, sobald die Änderung erfolgt ist, bzw. Schritte in diese Richtung erfolgen.

In den Reflexionsgesprächen arbeiten wir auch gemeinsam an Hand der Tabelle (Tabelle 2) vorgestellten Modell von Susanna Temple (Temple, 1999).

Es geht in diesem Beispiel um einen indischen Buben, der nach 2 Jahresverlusten die erste Klasse besucht und durch überaktives Verhalten, unklare Sprache (dysgrammatische Wortstellung und Verwendung kurzer Sätze) auffällt. Er steht häufig von seinem Platz auf und gerät in Konflikte mit anderen Schülern und Schülerinnen, weil er stark über den Körper, Berührungen, Stoßen, etc. agiert.

Dieses Verhalten wird meist durch Ermahnen und „Strafen“ wie Verlassen der Klasse oder Ausschluss bestimmter Aktivitäten korrigiert.

Das Kind selbst meint von sich, dass es in der Schule nicht gut ist und die Eltern und Lehrer mit ihm sehr unzufrieden sind, obwohl er es so gerne gut machen möchte und auch sehr gerne von der Frau Lehrerin gelobt werden will. Außerdem sind seine Eltern sehr traurig, weil er nicht gut Deutsch sprechen kann und in der Schule nicht gut ist.

Anhand des Modells erarbeiten wir Interventionen, die dem Buben mehr an Orientierung und Klarheit geben und aus den produktiven Ich-Zuständen kommen. Tabelle 4 fasst diese modulierten Interventionen zusammen.

Tabelle 4: Überblick über mögliche Interventionen, die aus den produktiven Ich-Zuständen kommen (Schachner, 2016, selbstentwickelt).

Sitz ordentlich	Rück deinen Sessel vor und sitz mit einem ganz geraden Rücken. Ich stoppe die Zeit, wie lange du das durchhältst!
Komm zur Tafel (meist stößt er dabei mehrere Kinder an, zupft an ihren Pullovern oder nimmt im Vorübergehen Sachen mit)	Ich möchte, dass du mit 6 Schritten zur Tafel kommst und dabei niemanden berührst
Warum hast du Mohamed geschlagen?	Was wolltest du von Mohamed?
Benimm dich heute in Turnen ordentlich	Ich möchte, dass du heute in der Turnstunde nicht auf die Sprossenwand kletterst, bevor ich es sage. Wenn du es vergisst wirst du 5 Minuten auf der Bank sitzen.

Zusätzlich wird vereinbart, dass Kerim (Name wurde geändert) aufgefordert wird nach Erklärungen zu sagen, was er nun machen wird. Durch diesen Schwerpunkt auf deskriptive Beschreibungen wird mehreres in Gang gesetzt:

- Das „Bild“ von Kerim als Schüler, der sich nicht benehmen kann, wird verändert dahingehend, dass der Bub mehr Information über Abläufe in der Schule benötigt.
- die klare Orientierung, eingebettet in spielerische Abläufe verstärkt das Verhalten, das in dieser Situation angemessen ist und verschafft ihm Erfolgserlebnisse. Seine Selbstwahrnehmung „Ich kann nichts, ich mache es nie richtig“ wird ersetzt durch „Ich kann es! Die Frau Lehrerin (die er sehr schätzt) ist zufrieden mit mir“
- Langfristig gesehen ändert sich die Haltung des Schülers Schule und Lernen gegenüber von einer -/+ Haltung : Ich kann weniger als die anderen zu einer realistischen +/+ Haltung: Ich schaffe es meistens so gut wie die anderen und die Haltung der Lehrerin wechselt von einer +/- Haltung: Dieser Schüler ist so herausfordernd, ich muss ihn ständig disziplinieren zu einer +/+ Haltung: dieser Schüler braucht mehr an Orientierung, ich gebe sie ihm.

Im Abschlussgespräch stellte ich die Fragen des Eingangsgesprächs in leicht veränderter Form nochmal. Was sich klar verändert hat ist die Qualität der Antworten:

I: wenn Sie ihre derzeitige Klasse beschreiben, welches sind Stärken und Ressourcen der Schüler und Schülerinnen?

L: Ich bin immer wieder überrascht über die Strategien, die meine Schüler entwickeln, die Aufgabenstellungen zu bewältigen. Trotz ihrer Einschränkung durch noch nicht entwickelte Deutschkenntnisse finden Sie Möglichkeiten sich auszudrücken.

I: Was sind wichtige Schritte - bezogen auch auf unsere gemeinsame Arbeit in den letzten Wochen, dass Sie da stehen, wo Sie momentan sind ?

L: für mich war es sehr wichtig, dass ich mir bewusst machen konnte, welchen Anteil und welche Möglichkeiten ich selbst habe, Prozesse zu steuern. Ich habe mir selbst die Erlaubnis gegeben neugierig zu sein und mehr zu beobachten und weniger zu erklären. Ich habe mir die Erlaubnis gegeben mir Zeit zu nehmen die Kinder frei gestalten zu lassen. Ich traue ihnen mehr zu als früher und lasse mehr unterschiedliche Strategien zu und definiere für mich mehr was ich erreichen möchte ohne die einzelnen Schritte so kleinformal vorzugeben wie ich es früher gemacht habe.

Gleichzeitig kann ich sehen, wie wichtig es ist, genau diese einzelnen Schritte in wesentlichen Themen einzufordern und zu erarbeiten. Ich habe einerseits Bestätigung erhalten, dass meine Methoden wichtig und zielführend sind und ich gleichzeitig mich traue mehr auszuprobieren und mehr Kreativität zuzulassen. Ich reflektiere mehr über die Ziele, die ich erreichen möchte und was wichtig ist, dass die Kinder am Ende können sollen. Ich erlaube mir mehr meiner Intuition zu vertrauen und traue mir und den Schülern zu diese Ziele, die uns vorgegeben sind zu erreichen.

Ich habe auch meine Sprache verändert. Wenn ich Grenzen setze, tue ich das nun selbstbewusster. Die Konfrontationsschritte und das Sprechen aus den verschiedenen Ich Zuständen hilft mir besser mit Störungen umzugehen und ich interpretiere es auch anders, wenn Kindern im Unterricht sich nicht so verhalten, wie ich das gewohnt bin.

Ich merke auch, dass ich Situationen anders interpretiere, weil ich im Unterricht mehr beobachte und für mich beschreibe was ich sehe statt es sofort zu interpretieren.

I: In der Klasse sind nahezu durchgehend Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch - wie gehen Sie mit dieser Situation um?

L: Also gewöhnungsbedürftig ist es schon. Die Entwicklung ist ja schrittweise gegangen - so in jedem Radl waren es mehr Kinder, die das betrifft. In dieser Klasse ist es ganz extrem, da betrifft das alle Kinder. Ich habe am Anfang viel Zeit gebraucht Grundlegendes zu

erklären und auch viel Zeit mit den Eltern aufgewendet. Die Erfahrungen aus den letzten Klassen, die haben mir geholfen.

Was ich jetzt gemerkt habe war, wie ich die Kinder reduziert habe, weil wenn sie nicht Deutsch sprechen können ist es schwierig einzuschätzen, was die wirklich können. Da helfen mir die Muttersprachenlehrer sehr, weil wir gut zusammenarbeiten. Es sind dann auch noch viele Kinder älter in der Klasse, von den 25 haben 14 schon einen Jahresverlust, die waren in der Vorschulklasse und 2 habe ich mit 2 Jahresverlusten. Deutsch geht dann aber besser.

I: Wenn sie an die Art ihres Unterricht denken, haben sich die Methoden, die Sie verwenden geändert?

L: Lange habe ich versucht, die Kinder an den Stoff anzupassen und Hilfen angeboten, dass sie es verstehen. Dann habe ich den Stoff immer einfacher gemacht und immer weniger unterrichtet. Damit war ich aber nicht zufrieden.

Jetzt habe ich, glaube ich, einen guten Mittelweg gefunden. Ich arbeite vor allem am Anfang sehr viel mit Bildern und auch mit sehr klaren Strukturen. Schon im letzten Durchgang habe ich begonnen auch viel mit der Muttersprache zu arbeiten. Die Lernwörter haben wir mehrsprachig aufgeschrieben. Das lieben die Kinder und die Eltern freuen sich auch, wenn sie was beitragen können. Und ich habe so schon viele türkische Wörter gelernt, das finden die Kinder dann immer lustig, wenn ich die Sachen dann versuche auszusprechen.

Was ich jetzt am Projekt gesehen habe ist, dass ich ihnen von Anfang an auch was zutrauen kann. Bei einigen Kindern war ich echt überrascht, was die alles zusammengebracht haben. Ich bin jetzt schon sehr neugierig wie das dann sein wird, wenn sie in der dritten oder vierten sein werden, weil da werden die Unterschiede dann schon größer.

7. Schlussfolgerungen

Die intensive Beschäftigung mit dem Thema Mehrsprachigkeit hat meinen Blick für diese Schüler und Schülerinnen schärfer und zielgerichteter gemacht. Ich konnte einige meiner eigenen Vorannahmen korrigieren und eigene Einstellungen korrigieren. Hatte ich zu Beginn meiner Tätigkeit die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund eher als eine homogene gesehen und die didaktisch methodisch üblichen Meinungen geteilt, was Hilfestellungen, Vereinfachungen des Stoffs und sprachliche Zusatzförderung betrifft, sehe ich nun die großen Unterschiede und Bedürfnisse, die die Kinder haben. Es haben sich für mich viele neue Fragen ergeben, was didaktische und methodische Notwendigkeiten betrifft.

Meine Tätigkeit als Transaktionsanalytikerin und die Auseinandersetzung mit diesen Modellen gibt mir Tools und Möglichkeiten einerseits eigene Handlungsweisen und Denkschemata zu reflektieren und auch eine rasch einsetzbare Möglichkeit Lehrerinnen und Lehrern in den Reflexionsgesprächen Prozesse und Effekte von Handlungen sichtbar zu machen. Gleichzeitig ist es immer wieder herausfordernd gemeinsam mit den Lehrpersonen neue Wege und Möglichkeiten speziell auf die jeweilige Unterrichtssituation zu erarbeiten und auszuprobieren.

Die von mir für diese Arbeit gewählten Modelle erweisen sich als sehr zielführend. Die graphische Darstellung wird häufig als visuelle Erinnerungshilfe von den Lehrerinnen und Lehrern eingesetzt. Viele der von mir betreuten Lehrpersonen schätzten die Arbeit an konkreten Beispielen und die Möglichkeit Rückmeldung zu den veränderten Verhaltensweisen zu erhalten. Prozesse, die intuitiv statt finden, können sichtbar gemacht werden, analysiert werden und wenn nötig auch bewusst eingesetzt werden. Die Auseinandersetzung mit der professionellen Rolle, den eigenen und aktuellen Schulbildern und der eigenen Lernbiographie unterstützen diese Prozesse. Diese Auseinandersetzung nimmt oft einiges an Druck von den Betroffenen eigene oft grandiose und unrealistische Erwartungen an sich selbst zu erfüllen oder die Frustration an den aktuellen Bedingungen durch die Auswirkung veralteter Schulbilder zu scheitern.

Ein anderer Baustein ist die Durchführung von Kurzprojekten, in denen Lernformen eingesetzt werden, die den Schülerinnen und Schülern ermöglichen das Gelernte kreativ und nicht vom Lehrer gelenkt einzusetzen. Auch wenn diese gänzlich freien Arbeitsphasen zu Beginn ungewohnt sind, nutzen die Kinder sie rasch in sehr unterschiedlicher und kreativer Art und Weise. Schnell wird sichtbar, was von den Lerninhalten tatsächlich beim Kind angekommen und vom Kind aktiv verwendet wird. Oft sind die Lehrpersonen überrascht in

welcher Form sich die Schülerinnen und Schüler organisieren und wie ausdauernd und gründlich sie sich mit den selbst gestellten Aufgabenstellungen beschäftigen. die Leistungsdifferenzierung wird sichtbar ohne explizit eingefordert zu werden. Vor allem im mathematischen Bereich beschäftigen sich die Schüler und Schülerinnen häufig mit Aufgaben, die über den in der Schule erarbeiteten Stoff hinausgehen. Verschieden Lernformen wie Gruppenarbeit, Suchen von Information in Büchern, Einsatz von digitalen Medien entstehen oft spontan.

die so entstandenen Schülerarbeiten haben Einfluss auf die Wahrnehmung der Lehrer und Lehrerinnen und sie beginnen auch im Unterricht den Kindern mehr zuzutrauen und kreativere offenere Aufgaben zu stellen.

Zainab

Ich werde
Augenärztin

Oder ich werde
Schauspielerin

Oder ich werde
Star

Oder ich werde
Ohrenärztin

MATHEMATIK	SCHREIBEN	ZEICHNE
$1+30=31$	Ich liebe Schule.	
$3+4=17$	Ich liebe meine Fraulernerin.	
$3+41=44$	Ich liebe meine Freunde.	
$3+41=44$	Ich streife nie mit meine Freunde.	
$4+3=7$	Ich bin immer Fröhlich in der Schule.	
$30-30=0$	Ich bin Fröhlich.	
$100+100=200$	Und so ist das Leben.	
$300-200=100$	Ich möchte das singen = Wider gut wird und das krieg weg geh.	

Zainab

Als ich klein war

Ich heiße Zainab.
Ich bin 5 Jahre alt.
Ich bin im KinderGarten.
Ich habe ein gute Fraulernerin.
Sie lobt mich und gibt mich =
Geschenke. Alle Lieben mich.
das war die Leben. ♥

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

31 32 33 34 35 36 37 38 39 40

41 42 43 44 45 46 47 48 49 50

51 52 53 54 55 56 57 58 59 60

61 62 63 64 65 66 67 68 69 70

71 72 73 74 75 76 77 78 79 80

81 82 83 84 85 86 87 88 89 90

Florian hat einen Hamster.
Er holt den Hamster Lori
aus seinem Haus.
Nun darf Lori im Raum
hin und her laufen.
Auf einmal ist Lori tot.
Florian rullt und rullt
Da ist der Hamster.
Lori ist in Florian Haus.

4+4=8
6+6=12
13+4=17
17+5=26

Cristin

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Gegenüberstellung von den Konzepten der Ausländerpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik.....	5
-----------	--	---

Quelle: Diehm & Radtke, 1999, S. 128

Tabelle 2	Unterschiedliche Arten von Transaktionen nach den Ebenen des „Functional Fluency“ und TIFF (Temple Index of Functional Fluency) – Modell.....	12
-----------	---	----

Quelle: Kreyenberg, 2013, S. 331

Tabelle 3	Überblick über Beispiele, welche durch Anwendung des Functional Fluency Modell (Kreyenberg, 2013; Temple, 1999) moduliert wurden.....	18
-----------	---	----

Tabelle 4	Überblick über mögliche Interventionen, die aus den produktiven Ich-Zuständen kommen.....	27
-----------	---	----

Literaturverzeichnis

Adler, A. (1920). *Praxis und Theorie der Individualpsychologie*. Berlin: Fischer.

Barrow, G. (2016). Educational Transactional Analysis: Underpinning Assumptions, Principles and Philosophy. In G. Barrow & T. Newton (Hrsg.), *Educational Transactional Analysis: An international guide to theory and practice*. London/New York: Routledge.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29 –53). Münster: Waxmann.

Berne, E. (2006). *Transactional Analysis in Psychotherapy*. Paderborn: Junfermann.

Berne, E. (1983). *Was sagen Sie, nachdem Sie „Guten Tag“ gesagt haben?* Berlin: Fischer.

Clarke, J.I. (2014). *Growing Up Again: Parenting Ourselves, Parenting Our Children*. USA: Hazelden.

Diehm, I. & Radtke, F.O. (1999). *Erziehung und Migration*. Stuttgart: Kohlhammer.

Drego, P. (1983). The Cultural Parent. *Transactional Analysis Journal*, 13, 224-227.

Dyer, W.W. & Hicks, E. (2014). *Co-Creating at its best. A Conversation between Master and Teacher*. USA: Hay House.

Goldman, D. (1997). *Emotionale Intelligenz*. München: dtv.

- Goulding, M. & Goulding, R. L. (2005). *Neuentscheidung. Ein Modell der Psychotherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Haake, M. L. & Schachner, S. (2015). Pädagogik und Beratung in der transkulturellen Gesellschaft. In D. Riess-Beger (Hrsg.), *Zukunft denken – Wandel gestalten*. Lengerich: Pabst.
- Kreyenberg, J. (2013). Ich-Zustände - vertraut und doch fremd. Ich-Zustände und Funktional Fluency. In H. Raeck (Hrsg.), *Menschenbilder. Das Fremde und das Vertraute*. Lengerich: Pabst.
- Meier, T. (1994). *Anwendung der Transaktionsanalyse (TA), Theorie und Praxis in der Schule*. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer der Schweiz (LCH).
- Nappers, R. & Newton, T. (2013). *Tactics (Second Edition): Transactional Analysis Concepts for All Trainers, Teachers and Tutors*. Georgia: TA Resources.
- Schachner, S. (2016). Intercultural Learning and Teaching in Multicultural Classes. In G. Barrow & T. Newton (Hrsg.), *Educational Transactional Analysis: An international guide to theory and practice*. London/New York: Routledge.
- Schachner, S. (2015). Mehrsprachigkeit in der Volksschule. Gelungene Beispiele aus der Sicht einer fachbezogenen Bildungsmanagerin. In U. Esterl & G. Gombos (Hrsg.), *Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schachner, S. (2013). Chancen und Möglichkeiten des Unterrichts in multikulturellen Klassen. In H. Raeck (Hrsg.), *Menschenbilder. Das Fremde und das Vertraute*. Lengerich: Pabst.
- Schlegel, L. (1993). *Handwörterbuch der Transaktionsanalyse. Sämtliche Begriffe der TA praxisnah erklärt*. Breisgau: Herder.
- Stewart, I. & Joines, V. (2000). *Die Transaktionsanalyse. Eine Einführung*. Breisgau: Herder.
- Temple, S. (2015). Celebrating Functional Fluency and Its Contribution to Transactional Analysis Theory. *Transactional Analysis Journal*, 45 (1), 10-22.
- Temple, S. (1999). Functional Fluency for Educational Transactional Analysts. *Transactional Analysis Journal*, 29, 164-174.