

# ph publico

impulse aus wissenschaft, forschung und pädagogischer praxis

7

innovation

lernräume

netzwerke

diversität

projekte

praxis

schulentwicklung

**ph publico 7, Dezember 2014**

**Druck und Erscheinungsort:**

Wograndl, Mattersburg

**Herausgeber:**

E. Weber Verlag GmbH in Verlagsgemeinschaft  
mit der Pädagogischen Hochschule Burgenland

**ISBN:**

978-385253-503-6

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

**Für den Inhalt verantwortlich:**

Rektorat der PH Burgenland

**Englische Abstracts:**

Cassandra Baehler

**Ungarische Abstracts:**

Zsófia Babai

**Kroatische Abstracts:**

Matea Štrbac

**Satz und Layout:**

Stefan Meller

**Redaktion:**

Gerlinde Enz  
Johann Pehofer

Die Textgestaltung erfolgte gendergemäß nach dem § 9 des Frauenförderungsplans des BMBF, BGBl. Nr. 76/2009, Teil II und der Ö-Norm 1080; Abweichungen gibt es nur in jenen Ausnahmefällen, in denen die Intention der einzelnen Autorinnen und Autoren nicht eindeutig erkennbar gewesen wäre.

1. Editorial	5
<b>Johann Pehofer</b>	
2. Prozedurales Argumentieren als Begabtenförderung und für einen innovativen Unterricht	7
<b>Thomas Benesch</b>	
3. Freiheit, Verbundenheit und Glück. Pädagogische Überlegungen zum Film alphabet	13
<b>Andrea Weinhandl</b>	
4. Im Ungleichgewicht mit dem motorischen Außenraum	17
<b>Gundl Rauter</b>	
5. Darstellungsformen von Erkenntnis	25
<b>Johann Zeiringer</b>	
6. Aspekte der allgemeinen und der mathematikspezifischen Lesekompetenz	35
<b>Renate Goger</b>	
7. Eine Evaluation der Lehrer/innenfort- und -weiterbildung an den BMHS im Burgenland	45
<b>Markus Neuhold</b>	
8. MULTILING – ein Beitrag zur Überwindung der letzten Grenze	53
<b>Christian Czirkovits/Johann Pehofer</b>	
9. Die Bedeutung von Early Literacy und Lesen für den Spracherwerb in einer medialen Welt	59
<b>Gerda Kysela-Schiemer</b>	
10. Erasmus-Studierende an der Pädagogischen Hochschule Burgenland und ihre Ressourcen	67
<b>Irma Ortner-Lidy</b>	
11. Wissensbilanz – ein Instrument mit Mehrwert	79
<b>Elke Szalai</b>	
12. Diversity Education in Online-Fort- und Weiterbildung für Lehrer/innen	91
<b>Astrid Brunner</b>	
13. Autorinnen und Autoren	99





Der gegenwärtige Wandel der Gesellschaft, ihrer Werte und Anforderungen stellt insbesondere für kleinere Institutionen wie der Pädagogischen Hochschule Burgenland eine gewaltige Herausforderung dar. Dass diese von ihr angenommen und auch bewältigt wurde, zeigt die Vielfalt der Beiträge in dieser Ausgabe von ph publico.



The current changes in society, its values and demands illustrate a daunting challenge, particularly for smaller institutions such as the Pedagogical University of Burgenland. This challenge was adopted and also overcome by the university, and it shows the diversity of the contributions in this issue of ph publico.



A társadalom, az értékek, és elvárások jelenlegi változása különösen az olyan kisebb intézmények, mint a Burgenlandi Pedagógiai Főiskola számára jelent óriási kihívásokat. A ph publico jelen számának tanulmányai azt mutatják be, hogy az intézmény elfogadta és megoldotta a kihívásokat.



Sadašnja promjena u društvu, njegovim vrijednostima i zahtjevima predstavlja snažan izazov osobito za manje institucije poput Pedagoške visoke škole Gradišće. Da se ta promjena ne samo prihvaća nego i nadjačava, pokazuje upravo i sama raznolikost ovog izdanja ph publica.

Als Partner im Süd-Ost Verbund der LehrerInnenbildung NEU, der Hochschulkonferenz Burgenland sowie von in- und ausländischen Partnerhochschulen steht die Pädagogische Hochschule Burgenland vor gewaltigen Herausforderungen: Um als Partner erst genommen zu werden, mussten sowohl die administrativen und organisatorischen Grundlagen geschaffen und gemeinsame Curricula mit den am Süd-Ost Verbund beteiligten Institutionen entwickelt werden; und letztendlich muss bei allen Kooperationen und Vorhaben auch die dem akademischen Niveau entsprechende Lehre und Forschung sichergestellt sein.

Die Pädagogische Hochschule hat diese Herausforderungen angenommen und konnte sich in der letzten Zeit als verlässliche und anspruchsvolle Bildungsinstitution im Bereich der LehrerInnenbildung, der Kindergarten- und der Freizeitpädagogik etablieren. Aber auch im Bereich der Forschung und Entwicklung kann eine zufriedenstellende Entwicklung festgestellt werden: Die Publikationstätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Burgenland erfolgt weiter in vollem Umfang und ist oft das Ergebnis bemerkenswerter Forschungsprojekte.

Das nunmehr vorliegende ph publico 7 enthält wieder Beiträge, die sowohl das breite For-

schungsinteresse der Lehrenden aufzeigen als auch den profilbildenden Schwerpunkten entsprechen. Dem allgemein pädagogischen Bereich sind die folgenden Artikel zuzurechnen: Thomas Benesch verfasste einen Artikel über das mathematische Argumentieren in Hinblick auf Begabungsförderung, Andrea Weinhandl stellt im Zusammenhang mit dem derzeit aktuellen Film „alphabet“ von Erwin Wagenhofer grundsätzliche pädagogische Überlegungen an und bei Gundl Rauter stehen Bewegungshandlung und Motorik im Mittelpunkt ihres Beitrages. Hans Zeiringer zeigt auf, welche Erkenntnisse von Philosophie, Soziologie und Erziehungswissenschaft in literarischen Texten zu finden sind und der Bericht von Renate Goger über ein gemeinsam mit der Pädagogischen Hochschule Steiermark durchgeführtes Forschungsprojekt, das die Aspekte der allgemeinen und der mathematikspezifischen Lesekompetenz untersuchte, zeigt vom vorhandenen Engagement im Bereich Forschung. Markus Neuhold evaluiert in seinem Beitrag die Lehrer/innenfort- und -weiterbildung im Bereich der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen an der Pädagogischen Hochschule Burgenland.

Durch die Teilnahme am grenzüberschreitenden EU-Projekt „MULTILING“ konnte die Pädagogische Hochschule Burgenland ein wichtiges Zeichen im Bereich des profilbildenden Schwer-

punktes Mehrsprachigkeit setzen: Eine Übersicht über Inhalte, Ziele und Realisation des Projekts enthält der Beitrag von Johann Pehofer und Christian Czirkovits in einem ersten Teil, in einem zweiten Teil in *ph publico* 8 werden die wissenschaftlichen Ergebnisse des Projekts am Ende des Sommersemesters 2015 vorgestellt. Außerdem konnte auch Gerda Kysela-Schiemer gewonnen werden, ihr auf dem MULTILING-Symposium der PH Burgenland am 30. September 2014 gehaltenes Referat zu verschriftlichen: sie zeigt die Bedeutung von Emergent- bzw. Early Literacy als notwendige Grundlage für den darauf folgenden systematischen Schriftspracherwerb auf.

Internationalisierung und Diversitäts- und Genderkompetenz sind derzeit nicht nur an einer Hochschule unabdingbar: Irma Ortner-Lidy geht in ihrem Beitrag über Erasmus-Studierende auf Möglichkeiten und den Mehrwert der Studierendenmobilität an der PH ein, Elke Szalai analysiert am Beispiel ausgewählter Ergebnisse einer von ihr mit dem Instrument der Wissensbilanz durchgeführten Untersuchung die Diversitäts- und Genderkompetenz an der Pädagogischen Hochschule Burgenland, und Astrid Brunner befasst sich mit den Perspektiven und Chancen von Diversity Education in der Online-Fort- und -weiterbildung.

Die breite Vielfalt dieser Ausgabe zeigt sowohl die Komplexität der Anforderungen an den Lehrberuf als auch an die der Lehrer/innenbildung: Als Verantwortlicher des Redaktionsteams von *ph publico* ist es mir daher ein Anliegen, mich dafür zu bedanken, dass durch die bereitwillig zur Verfügung gestellten Beiträge das breite Spektrum wissenschaftlicher Arbeit an der PH Burgenland dokumentiert werden kann.

## Prozedurales Argumentieren als Begabtenförderung und für einen innovativen (Mathematik-)Unterricht

 Ausgehend von der Herangehensweise hochbegabter Vorschulkinder beim Argumentieren werden Bezüge zum Unterricht, aber insbesondere dem Mathematikunterricht hergestellt. Argumentieren und Beweisen wird als Kontinuum konstruiert; unterschieden wird zwischen mathematischem und logischem Argumentieren. Ein strukturelles Darstellen von Argumenten wird mittels dem Toulmin-Schema ermöglicht, das als prozedurales Vorgehen die Rekonstruktion von Erklärungs- und Begründungsversuchen hochbegabter Vor-/Grundschulkindern zu mathematischen Problemstellungen erlaubt. Das Schema führt zu einer reflexiven Anwendungsfähigkeit für vorbereitende Argumentationen, das graphisch im Anwendungsbezug erklärt wird. Die zu erlangende Interpretationskompetenz kann als Anstoß für innovative Veränderungsmöglichkeit des Unterrichtsalltags verstanden werden.

 Based on the approach of gifted preschoolers in reasoning, references are made to teaching, but in particular, the teaching of mathematics. Reasoning and evidence are constructed as a continuum; A distinction is made between mathematical and logical reasoning. A structural illustration of arguments is made possible by the Toulmin scheme, which, as a procedural approach, allows the reconstruction of attempted explanation and reason to mathematical problems of gifted pre / primary school children. The scheme leads to a reflexive applicability for preliminary reasoning, which is explained graphically in the application reference. The interpretation of competence to be obtained can be understood as an impetus for innovative possibility of change of everyday teaching.

  
 Azonosságokat fedezhetünk fel az óvodai nevelés és az oktatás, különösen a matematikaoktatás között, ha megnézzük, a tehetséges óvodás gyermekek hogyan jutnak el az érvelésig. Az érvelést és a bizonyítást kontinuumként alkotjuk meg; különbséget teszünk a matematikai és logikai érvelés között. Az érvek strukturális bemutatása a Toulmin-sémával történik, amely procedurális eljárásként lehetővé teszi, hogy rekonstruáljuk a tehetséges óvodás és általános iskolás gyermekek matematikai problémák magyarázására és indoklására tett kísérletét. A séma az előkészítő érvelések reflexív alkalmazási képességéhez vezet el, amelyet grafikusan az alkalmazás szempontjából magyarázunk meg. Az elérendő interpretációs kompetencia ösztönzőleg hathat az oktatás hétköznapijainak innovatív megváltoztatására.

 U raspravi se pristupom darovitog predškolskoj djeci objašnjava njihov odnos prema nastavi, a posebno prema nastavi matematike. Raspravljanje i dokazivanje postavlja se kao kontinuum pri čemu se razlikuje matematičko i logičko raspravljanje. Strukturno izlaganje argumenata omogućeno je putem Toulmin sheme koja proceduralnim pristupom omogućuje rekonstrukciju objašnjenja i pokušaja opravdavanja matematičkih problema darovite predškolske/osnovnoškolske djece. Shema dovodi do primjene refleksivne sposobnosti prilikom pripremljene rasprave, a to se objašnjava putem grafičkog prikaza. Na taj način usvojena interpretativna sposobnost se može tumačiti i kao ograničavajući utjecaj na mogućnost inovativne promjene u svakodnevnoj nastavi.

### 1 Argumentation als Begabungsförderung

Begabungsförderung ist als Breitenförderung zu verstehen, denn Begabung ist das Potenzial eines Individuums zu (herausragenden) Leistungen (Ortner-Lidy; Schrammel, 2012: 26). Hochbegabte Vorschulkinder benutzen eine komplexe Sprache mit Nebensätzen und Fremdwörtern, mit deutlich größerem Wortschatz als Gleichaltrige. Sie argumentieren und diskutieren sehr eloquent und andere Kinder verstehen sie nicht. Dieses Nicht-Verstehen von anderen Gleichaltrigen wird im Gegenzug von den hochbegabten Vorschulkindern nicht verstanden (Stapf, 2008: 93).

Mathematiker/innen müssen mit langen Beweis Ketten umgehen können und Theorie aufstellen, dazu sind neben der Kenntnis einzelner Glieder der Argumentation auch das Verständnis der Verknüpfung wichtig. Zwar ist bei der Ausübung von Mathematik die Intuition wichtig, jedoch sollte der „exakte“ Beweis logisch, klar und konsistent sein (Fast, 2005: 29).

Das Argumentieren stellt eine wichtige Kompetenz im Mathematikunterricht, aber auch in anderen Fächern dar. Es steht in engem Zusammenhang mit der Forderung nach entdeckendem Lernen, da das Beschreiben und das Begründen

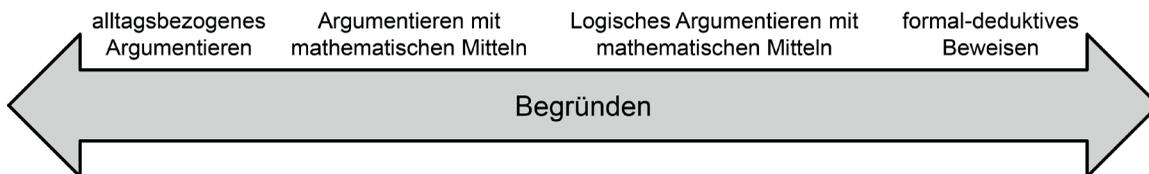


Abb. 1: Argumentieren und Beweisen als Kontinuum (Quelle: eigene Darstellung)

von Regelmäßigkeiten für mathematische Entdeckungen grundlegende Kompetenzen erfordern (Heckmann; Padberg, 2014: 44). Entscheidende Tätigkeiten im Mathematikunterricht sind das Erkennen, Vermuten und Entwickeln mathematischer Zusammenhänge, die Suche nach sowie das Nachvollziehen von Begründungen und schließlich das Hinterfragen von mathematischen Aussagen und Überprüfen derer Korrektheit. Das Argumentieren kann als habit of mind gesehen werden und somit als eine Gewohnheit, die ganz selbstverständlich zum Mathematikunterricht und zur Mathematik gehört (Reis; Hammer, 2013: 54).

Ein möglicher wie auch guter Weg, die unterschiedlichen Begrifflichkeiten zu erfassen, beginnt bei der Definition der Begründung als Oberbegriff. Dazu wird ein Kontinuum geschaffen mit den Stationen: alltagsbezogenes Argumentieren - Argumentieren mit mathematischen Mitteln - logisches Argumentieren mit mathematischen Mitteln - formal-deduktives Beweisen (Brunner, 2014: 30f).

Alltagsbezogenes Argumentieren verwendet die entsprechenden Regeln des jeweiligen Kontexts mit dem Ziel der Annahme oder Ablehnung eines bestimmten Standpunkts. Argumentieren mit mathematischen Mitteln bezieht zwingend diese in die Argumentation ein, aber nicht unbedingt logisches Schließen. Logisches Argumentieren mit mathematischen Mitteln verlangt demgegenüber ein streng logisches Vorgehen, wobei mathematische Mittel nicht zwingend formaler Art sein müssen, sondern es können auch sprachlich formulierte Schlussfolgerungen sein. Formal-deduktives Beweisen beruht auf der deduktiven Vorgehensweise mit formal korrekten Argumenten und stellt den Prozess in formal-symbolischer Sprache dar (Brunner, 2014: 30f).

## 2 Toulmin-Schema

Die Darstellung von Diskussionen mittels Diagrammen entstand weit früher als die Computera. Die Rechtswissenschaften und die Philosophie verfügen über verschiedene Instrumente, um Argumente zu beschreiben und zu analysieren, wie zum Beispiel die Wigmore-Diagramme (1913) oder das Toulmin-Schema (1958).

Die Abbildung 2 liefert ein Diagramm von John Henry Wigmore (04.03.1863 bis 20.04.1943; amerikanischer Jurist), das die Struktur eines Beweisschaubildes in der Rechtswissenschaft zeigt. Das P in der Graphik steht für die Aussage, die zu beweisen ist (factum probandum), T repräsentiert das „Zeugnis einer Behauptung“ (testimonial assertion) und C einen „Umstand“ (circumstance) (Walton, 2005: 10).

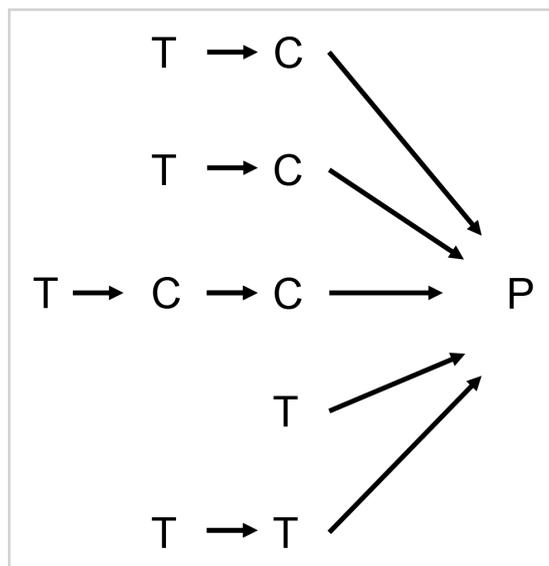


Abb. 2: Wigmore's Struktur eines Beweisschaubildes (Quelle: eigene Darstellung)

Mit dem Schema von Toulmin (Stephen Edleston Toulmin, 25.03.1922 bis 04.12.2009, amerikanischer Philosoph; am 02.03.2006 wurde ihm vom österreichischen Bundespräsidenten Heinz Fischer das Österreichische Ehrenzeichen für Wissenschaft und Kunst überreicht) lassen sich Argumente strukturell darstellen, d. h. es geht um die Funktion der einzelnen Teile, die auf der syntaktischen Ebene angesiedelt sind. Daher wird die Struktur einer Argumentation immer im Nachhinein analysiert (Brunner, 2014: 39f). Anders formuliert: das Argumentationsschema von Toulmin ist prozedural, das heißt, es ordnet den einzelnen Schritten innerhalb des argumentativen Verfahrens ihren jeweils spezifischen Platz zu (Pielenz, 1993: 21). Dieser Ansatz ermöglicht es, beispielsweise Erklärungs- und Begründungsversuche von Grundschulkindern zu mathematischen Problemstellungen zu rekonstruieren (Krummheuer, 2010: 5).

Das Toulmin-Schema hat als besonderes Merkmal die reflexive Anwendungsfähigkeit, indem jede Instanz selbst durch das Schema analysiert werden kann. Jede Instanz lässt sich einer kritischen Prüfung unterziehen, die eine argumentative Schleife notwendig macht. Diese werden *vorbereitende Argumentationen* genannt (Pielenz, 1993: 28f).

### 3 Anwendung des Toulmin-Schemas

Als Ausgangspunkt dient das Datum D (auch: Fact, Grounds, Explanans), in dem die „unbezweifelten“ Aussagen stehen (Ausgangsfrage: Wovon gehst du aus?). Die Begriffe Aussage, Behauptung, Urteil, Assertion, These, Meinung oder Ansicht sind in diesem Kontext austauschbar verwendbar (Pielenz, 1993: 22). Vom Datum ausgehend kann auf eine Behauptung beziehungsweise eine Konklusion C (auch: Explanandum, Claim) geschlossen werden. Da sich aus der wahren Aussage des Datums nicht zwingend eine wahre Konklusion ergibt, muss die Konklusion gestützt werden. dies geschieht über die Regel W (auch: Warrant, Garant, Argumentationsregel, generalisierte Aussage oder Schlussregel), welche die Beziehung zwischen Datum und Konklusion begründet und den Schluss dadurch rechtfertigt. Die Regel moderiert zwischen Datum und Konklusion und stützt die dargestellte Beziehung.

Die Regel kann durchaus bezweifelt werden, deshalb bedarf sie einer Stützung B (auch: Backing), in der beispielsweise angegeben wird, aus welchem Bereich die Regel stammt (Brunner, 2014: 38). Statt einer Stützung ist es auch möglich, eine eigenständige Argumentation aufzubauen, wie es zum Beispiel Kindt (2008: 149) vorschlägt.

Die Konklusion ist die Aussage, die argumentativ belegt werden soll. Die kürzeste denkbare Argumentation ist: Datum deswegen Konklusion, dies wird auch Schluss (beziehungsweise Schlussregel oder auch Prinzipien) genannt. Regeln sind allgemeine, hypothetische Aussagen, die als Brücken dienen können (überbrückende Funktion „bridge-like function“) und daher Schlüsse ermöglichen (Wie kommst du dorthin?). Stützungen sind Überzeugungen, die zur Anwendbarkeit einer Regel führen (Warum soll die genannte Regel/Garant allgemein als zulässig akzeptiert werden?) (Krummheuer, 2003: 248 und Pielenz, 1993: 23). Bei den Regeln handelt es sich dabei nicht um analytische Regeln, wie zum Beispiel den Modus tollens, sondern um substantielle Schlussprinzipien (auch: inference-tickets/Schlussfahrkarte) (Pielenz, 1993: 23). Der Modus tollens (von lateinisch tollere aufheben) besagt, dass wenn q von p impliziert wird, und q nicht der Fall ist, dann ist auch p nicht der Fall (oder eben p wird aufgehoben) (Damschen; Schönecker, 2012: 147). Eine Schluss-Fahrkarte erlaubt, in bestimmten Situationen bestimmte Schlüsse zu ziehen (Halbig; Suhm, 2004: 121).

Die Unterscheidung zwischen Datum, Garant und Konklusion liefert ein grundlegendes Gerüst (auch skeleton genannt), um Argumentationen zu analysieren, daher werden diese Elemente auch mit Kern (core) eines Arguments beschrieben (Knipping, 2010: 69). Die Analyse von Stützungen erlaubt Einsicht in die von den Beteiligten akzeptierten oder zurückgewiesenen Rahmungen und Situationsdefinitionen (Knipping, 2010: 70).

Der Übergang von D zu C ist ein „Deshalb“-Übergang, währenddessen der Schritt von C zu D ein „Weil“-Übergang ist. Ein einfaches Argument besteht aus einem Datum, einer Konklusion und einer Regel, die zwischen Datum und Konklusion vermittelt und die gegebenenfalls selbst durch eine Stützung abgesichert wird.

Diese vier Kategorien lassen sich graphisch in einem Argumentationsschema zusammenfassen. Abbildung 3 zeigt die funktionale Rekonstruktion nach Toulmin anhand der Thematik Reihen (Knipping, 2010: 70).

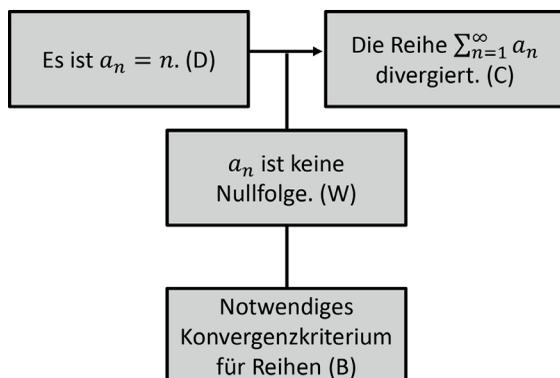


Abb. 3: Beispiel des Toulmin-Schemas angewandt auf die Thematik Reihen. (Quelle: eigene Darstellung)

Die Abbildung 4 zeigt, dass sich auch mehrgliedrige und mehrschichtige Argumente strukturell beschreiben lassen.

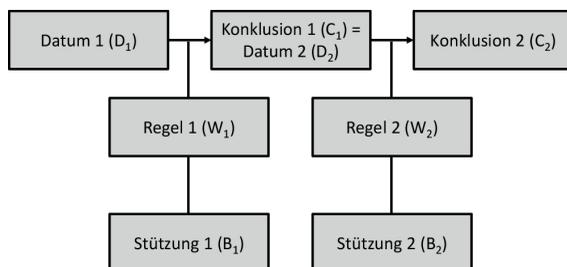


Abb. 4: Mehrgliedriges Argument mit zwei Begründungsschritten (Quelle: eigene Darstellung)

Besteht eine Argumentation aus aufeinanderfolgenden Schritten, in der eine Konklusion als Datum für den nächsten Schluss verwendet wird, handelt es sich um eine mehrgliedrige Argumentation. Im Kontext von schriftlichen mathematischen Beweisen wird das mehrgliedrige Schließen als Recyclage bezeichnet, eine als Konklusion etablierte Aussage wird im nächsten Zug als Datum wieder verwendet (Knipping, 2010: 72).

Die Abbildung 5 zeigt schließlich die Struktur eines mehrgliedrigen Arguments, bei dem die Regel zur Konklusion wird.

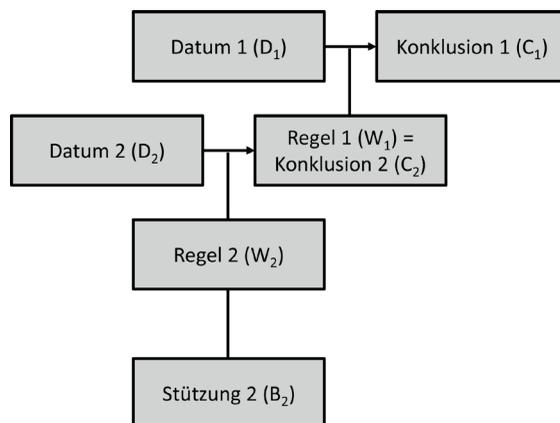
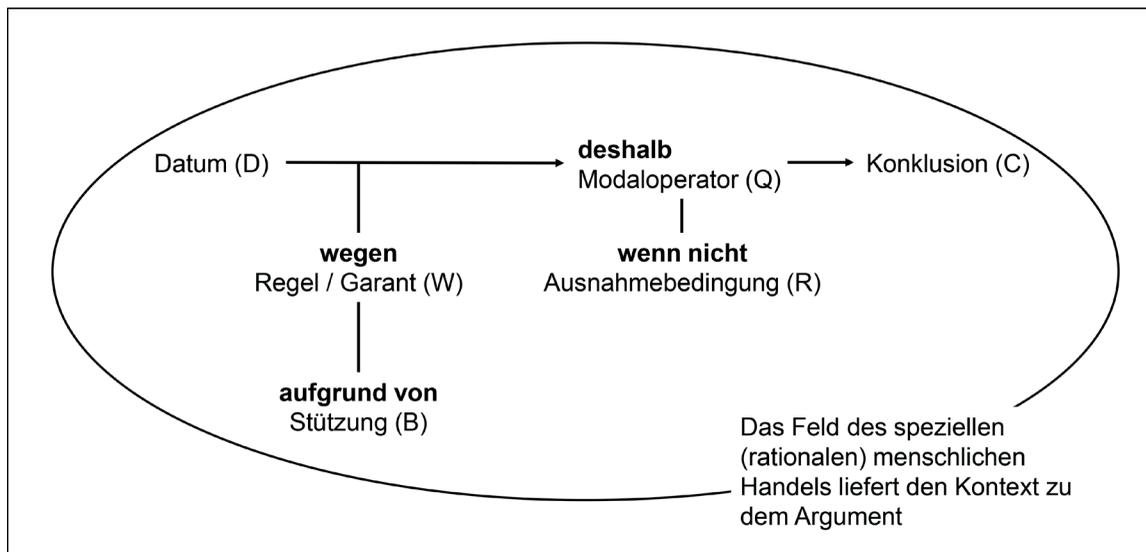


Abb. 5: Struktur eines mehrgliedrigen Arguments; die Regel wird zur Konklusion (Quelle: eigene Darstellung)

Um die Geltung der Behauptung abzuschwächen, wird die Konklusion durch einen Operator Q (auch: Qualifier) modifiziert, der die Schlussregel einschränkt. Dies wird mittels Modalverben (wie wahrscheinlich, mit Sicherheit, vermutlich, möglich, ...) entsprechend markiert (Pielenz, 1993: 24). Die Ausnahmebedingung R (auch: Rebuttal) enthält Bedingungen der Ausnahme und der Zurückweisung, sprachlich realisiert durch „es sei denn“ oder „außer“. Einen Hinweis der Sichtweise vom Modaloperator und der Ausnahmebedingung gibt Kindt (2008: 150), indem er darauf hinweist, dass diese Elemente Teile der Konklusion darstellen, also gehören diese der inneren Konklusionsstruktur an. So ist es möglich, das Vorhandensein von Modaloperator (Q) und Ausnahmebedingung (R) als Konklusion (C) als Aussage der Form „Wenn nicht R, dann QA“ aufzustellen, wobei A die in ihrem Geltungsanspruch noch nicht eingeschränkte Behauptung darstellt. Nach Krummheuer (2010: 10) werden Handlungs- und Steuerelemente für die Entwicklung eines vollständigen und überzeugenden Arguments ersichtlich, welches Möglichkeiten der gezielten Beeinflussung eröffnet. Abbildung 6 zeigt das erweiterte Modell von Toulmin mit allen möglichen Elementen.



Das erweiterte Modell besteht aus insgesamt sechs Instanzen:

(1)	Conclusion (C)	Konklusion, Claim, Explanandum
(2)	Datum (D)	Datum, Fact, Ground, Explanans
(3)	Warrant (W)	Schlussregel, Regel, Garant, Argumentations-regel, generalisierte Aussage, Schlussregel
(4)	Rebuttal (R)	Ausnahmebedingung, Gegenbehauptung
(5)	Qualifier (Q)	Operator, Verknüpfung
(6)	Backing (B)	Stützung, Absicherung

Abb. 6: Das erweiterte Modell von Toulmin (Quelle: eigene Darstellung)

Das Toulmin-Schema hat den Vorteil gegenüber dem funktional eindimensionalen klassischen Syllogismus, dass die Komplexität von angeblich elementaren Argumentationen zutage tritt. Es ist die differenzierteste Ausgestaltung des Grundmusters  $q$  weil  $p$  (Pielenz, 1993: 31). Beim Toulmin-Schema ergibt sich deutlich die Feldabhängigkeit, sodass als Stützung zum Beispiel ethische Normen, ästhetische Kriterien, psychologische Gesetzmäßigkeiten oder mathematische Axiome dienen können (Pielenz, 1993: 32).

Die didaktischen Potentiale des Toulmin-Schemas liegen zum Beispiel darin, dass es hilft, gut begründete, strukturierte und überzeugende Argumente zu produzieren. Gleichzeitig bietet es die Möglichkeit, diese entsprechend zu visualisieren und als Werkzeug zu nützen, um bei Argumentationen, Texten oder auch in der Alltagskommunikation Lücken aufzuspüren. Meyer und Predinger (2009) entwickelten vier

Prüffragen für die Angemessenheit einer Begründung: 1. Stimmt das Datum überhaupt, das zur Begründung herangezogen wird? Oder ist es nur eine Hypothese, die ihrerseits zu prüfen wäre? 2. Ist die (explizit oder implizit) genutzte Regel, mit Datum und Konklusion verbunden werden, korrekt? 3. Passen Datum, Regel und Konklusion zueinander? Lässt sich dieser Zusammenhang widerlegen oder lässt er Ausnahmen zu? 4. Mit welcher Argumentationsbasis wird die Regel gestützt? Ist sie im jeweiligen Kontext angemessen?

Krummheuer (2010: 11) meint, dass wer anders oder mehr sieht, sich verstärkt Gedanken zum Unterricht machen kann und als Resultat daraus anders und differenzierter handeln wird. Die Ausformung einer auf diese Weise weiterentwickelten Interpretationskompetenz ist als Grundstein der Veränderungsmöglichkeit des Unterrichtsalltages zu sehen. Darauf aufbauend ist es möglich, neue Aufgaben, veränderte Zugänge zu Unterrichts-

halten, frische Inhalte insgesamt oder überhaupt vollkommen innovative Aufgabenkulturen mit der Chance einer dauerhaft wirksamen Veränderung des Unterrichts einzuführen.

#### 4 Schlussfolgerung

Begabungsförderung von hochbegabten Kindern/Jugendlichen kann mittels der Methode mathematischen Argumentierens gelingen, indem die einzelnen Schritte als Struktur dargestellt werden. Ein Instrument dazu ist das Toulmin-Schema, welches helfen kann, Erklärungs- und Begründungsversuche hochbegabter Vor-/Grundschulkindern zu mathematischen Problemstellungen zu rekonstruieren und Kinder/Jugendliche das Schema selbst aufstellen lässt. Die dabei entstehende Interpretationskompetenz von Lehrenden kann Ausgangspunkt für vollkommen neuartige Unterrichtskonzepte werden.

#### Literatur:

- Brunner, E. (2014): Mathematisches Argumentieren, Begründen und Beweisen: Grundlagen, Befunde und Konzepte, Berlin-Heidelberg, Springer Spektrum
- Damschen, G.; Schönecker, D. (2012): Selbst philosophieren: Ein Methodenbuch. Berlin/Boston, Walter de Gruyter
- Fast, M. (2005): Mathematische Leistung und intellektuelle Fähigkeiten: Integrative Begabungsförderung bei Sechsbis Zehnjährigen. Wien, LIT Verlag
- Halbig, C.; Suhm, C. (2004): Was ist wirklich? Neuere Beiträge zu Realismusdebatten in der Philosophie. Heusenstamm,ontos verlag
- Heckmann, K.; Padberg, F. (2014): Unterrichtsentwürfe Mathematik, Primarstufe, Band 2. Berlin/Heidelberg, Springer Spektrum
- Kindt, W. (2008): Die Rolle sprachlicher Indikatoren für Argumentationsanalysen: Ein Ergebnisbericht aus der Linguistischen Rhetorik. In: Kreuzbauer, G.; Gratzl, N.; Hiebl, E. (Hrsg.): Rhetorische Wissenschaft: Rede und Argumentation in Theorie und Praxis, Berlin/Münster/Wien/Zürich/London, LIT Verlag, S. 147-162
- Knipping, C. (2010): Argumentation - sine qua non? In: Brandt, B.; Fetzer, M.; Schütte, M. (Hrsg.): Auf den Spuren Interpretativer Unterrichtsforschung in der Mathematikdidaktik: Götz Krummheuer zum 60. Geburtstag, Empirische Studien zur Didaktik der Mathematik, Band 5. Münster, Waxmann Verlag, S. 67-94
- Krummheuer, G. (2010): Wie begründen Kinder im Mathematikunterricht der Grundschule? Ein Analyseverfahren zur Rekonstruktion von Argumentationsprozessen, SINUS an Grundschulen. Leibniz, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik an der Universität Kiel
- Krummheuer, G. (2003): Argumentationsanalyse in der mathematikdidaktischen Unterrichtsforschung. Zentralblatt für Didaktik der Mathematik (International Reviews on Mathematical Education), Jahrgang 35, Nummer 6, S. 247-256
- Meyer, M.; Prediger, S. (2009): Warum? Argumentieren, Begründen, Beweisen. Praxis der Mathematik in der Schule, Jahrgang 51, Nummer 30, S. 1-7
- Ortner-Lidy, I.; Schrammel, S. (2012): Potenziale erkennen, anerkennen und fördern - Projektbericht. In: ph publico: impulse aus wissenschaft, forschung und pädagogischer praxis, ph publico 2, Juni 2012, S. 25-28
- Pielenz, M. (1993): Argumentation und Metapher. Tübingen, Gunter Narr Verlag
- Reis, K.; Hammer, C. (2013): Grundlagen der Mathematikdidaktik. Eine Einführung für den Unterricht in der Sekundarstufe. Basel, Birkhauser
- Stapf, A. (2008): Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit - Entwicklung - Förderung, 4., aktualisierte Auflage. München, Verlag C.H. Beck
- Walton, D. (2005): Argumentation Methods for Artificial Intelligence in Law. Berlin / Heidelberg, Springer

## Freiheit, Verbundenheit und Glück. Pädagogische Überlegungen im Zusammenhang mit dem Film *alphabet*: Angst oder Liebe



Der Beitrag analysiert angesichts der im Film „alphabet“ erhobenen Kritik am Erziehungs- und Bildungssystem die gesellschaftlichen Erwartungen, Möglichkeiten und Grenzen der Schule.



Considering the raised criticism of the educational system in the movie “alphabet”, the article analyzes the social expectations, possibilities and limitations of the school.



A tanulmány szerzője az „alphabet“ című film nevelési- és oktatási rendszerrel szemben megfogalmazott kritikájára tekintettel elemzi a társadalmi elvárásokat, az iskola lehetőségét és határait.



Članak analizira podignutu kritiku upućenu odgojnom i obrazovnom sustavu, koja je prikazana u filmu „abeceda“, o društvenim očekivanjima, mogućnostima i ograničenjima škole.

Erwin Wagenhofer, Sabine Kriechbaum und André Stern haben in ihrem Buch „alphabet“ und in dem gleichnamigen Film, nebenbei der erfolgreichste österreichische Dokumentationsfilm des Jahres 2013, unser Bildungssystem einer massiven Kritik unterzogen. Diese richtet sich vor allem gegen das verkrustete Schulsystem, das den Kindern eine glückliche und unbeschwerte Kindheit verunmögliche. Die Schule – so der Tenor - erzeuge einen Leistungsdruck, weil sie der Logik einer auf Leistung und Konkurrenzdenken ausgerichteten Gesellschaft folgt. Sie produziere daher - wie der Film eindrucksvoll zeigt - bestenfalls erfolgsorientierte, anpassungsbereite Einzelkämpfer und schlimmstenfalls resignierte, durch schulisches Versagen stigmatisierte Aussteiger. Kurzum, das Credo des Films: In der Schule verkümmern die in den Kindern schlummernden Potenziale, sie fördert nicht soziale Kompetenzen, Kreativität und Persönlichkeitsentwicklung, sondern Anpassung, Gehorsam und Disziplin, und das sind Eigenschaften und Fähigkeiten, die heutzutage nicht gebraucht und nicht gewünscht werden, dafür stehen im Film die Aussagen von Gerald Hüther, renommierter Hirnforscher und Thomas Sattelberger, Personalvorstand von Telekom.

Dass der Film in weiten Teilen der Gesellschaft eine Debatte über die Schule ausgelöst hat, ist wohl nicht verwunderlich. Und in der Tat, es

lohnt sich, über Wagenhofers pädagogische Thesen nachzudenken, auch oder gerade deshalb, weil diese polarisierender kaum sein könnten. Das wird bereits beim Lesen des Klappentexts spürbar, wenn es etwa heißt: „Wie wollen wir unsere Kinder ins Leben gehen lassen? Wollen wir sie auf eine Angstgesellschaft vorbereiten, in der es zu funktionieren gilt? Oder wollen wir, dass sie ein Leben in Freiheit, Verbundenheit und Glück führen können.“ (<http://www.ecowin.at/typo3temp/Presstext2684.pdf>)

Die Frage, „Wie wollen wir unsere Kinder ins Leben gehen lassen“, ist freilich nicht neu, sie zieht sich vielmehr wie ein roter Faden durch die Geschichte der Pädagogik. Man denke etwa an Schleiermacher, bei dem es heißt: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ Und wer sich ein wenig mit der Geschichte der Pädagogik auseinandergesetzt hat, dem ist auch klar, dass die Autoren damit eine pädagogische Problemstellung aufgeworfen haben, die für die wissenschaftliche Pädagogik in keiner Weise erledigt ist. Umso nachdenklicher mag es einen stimmen, wie einfach sich die Verfasser die Antwort machen. Offenbar besteht die Erziehungs- und Bildungsaufgabe für sie lediglich darin, dem Kind Liebe und Geborgenheit zu schenken und es gemäß seiner Natur entwickeln zu lassen, denn alles, was es zur Entfaltung seiner Kräfte braucht, schlummert - wie Hirnforscher bestäti-

gen - bereits ohnehin in ihm. Deshalb bedarf es auch keiner Unterweisung, keines Unterrichts und keiner Schule. Als Beleg dafür, dass dieses Erziehungskonzept erfolgreich ist, steht der 3-jährige Antonin Stern, der wie schon sein Vater ohne Schule und ohne Unterricht aufwächst.

Es ist nicht überraschend, dass vornehmlich die Angehörigen der (oberen) Mittelschicht, also die sogenannten bildungsnahen Eltern, die sich in der öffentlichen Schule nicht mehr gut aufgehoben fühlen, dieser These eine besondere Aufmerksamkeit schenken. Warum diese Eltern der öffentlichen Schule mit Skepsis oder sogar mit Ablehnung gegenüberstehen, hat unterschiedliche Gründe. So weist etwa Margret Kraul unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der Sinus-Studie<sup>1</sup> darauf hin, dass vor allem bildungsnahe Eltern sich Schulen wünschen, die einen „Gegenpart zu einer lediglich auf Leistung ausgerichteten Gesellschaft bieten, den Kindern eine glückliche und unbeschwerte Kindheit verschaffen und sie in ihrer Persönlichkeit fördern“. (Kraul, 2014, S. 11) Die Sinus-Studie belegt zudem, dass es mit dem Vertrauen der Mehrzahl der Eltern in das öffentliche Bildungssystem überhaupt schlecht bestellt ist. So zeigen etwa „Eltern aus allen Milieus bis in die mittlere Mittelschicht hinein durchaus eine gewisse Offenheit für Privatschulen“. (Kraul 2014, ebd.)

Offenbar ist es wohl so, dass Eltern Privatschulen, vor allem mit reformpädagogischer Orientierung, eher zutrauen, der Individualität ihres Kindes gerecht zu werden. Man braucht sich daher auch nicht wundern, warum die Privatschulen boomen, insbesondere die kirchlichen Schulen in den Großstädten. Seit Jahren kann man zudem die Tendenz beobachten, dass Eltern vermehrt ihre Kinder zum häuslichen Unterricht anmelden. Auch Schulgründung, die durch Elterninitiativen zustande kommen und die zumeist die Rechtsform eines Vereins haben, liegen im Trend. Diese Initiativen finden sich vor allem im Bereich der Volksschule, was paradox ist, zumal gerade in der Volksschule viele reformpädagogische Ansätze bereits realisiert werden; eine Entwicklung, die vermutlich mit der Ausbildung der Volksschullehrer/innen zu erklären ist, da sich diese seit Jahren an mehr oder weniger reformpädagogischen Modellen orientiert.

Dass Eltern der öffentlichen Schule dennoch misstrauisch gegenüberstehen, muss also noch Gründe haben, die über die Beachtung der Individualität, über die Möglichkeit des forschenden, selbstbestimmten und angstfreien Lernens, über die Fehlerkultur, kurzum über den Schonraum mit optimaler Förderung, hinausgehen. Und natürlich sind dabei noch andere Motive im Spiel; diese sind auch nicht neu. So gab es vermutlich immer schon Eltern, die „unter sich“ bleiben wollten, und ebenso auch solche, die über distinktierte Bildungsangebote eine entsprechende gesellschaftliche Positionierung ihres Kindes wünschten. Nebenbei: Hoch im Kurs sehen derzeit „Bilingualität und Internationalität“ und eine „neu bekennende Christlichkeit“ (Kraul 2014, S. 12).

Wie immer man zu den Wünschen und Erwartungen der Elternschaft stehen mag, kaum jemand wird in Abrede stellen, dass es den meisten Eltern um das Glück ihrer Kinder geht. Was aber ist das Glück? Gesundheit, Erfolg, eine befriedigende Partnerschaft, Reichtum, Macht? Diese Liste lässt sich zweifellos fortsetzen, doch durch eine bloße Auflistung kommt man der Frage nicht auf die Spur. Ich möchte es daher mit Aristoteles versuchen. Er beginnt seine Nikomachische Ethik mit einer Analyse des Begriffs Eudämonie oder zu Deutsch: das Glück. Dabei entwickelt er die These, dass wir die Ziele oder Dinge, die wir begehren, diese nur wegen anderer Ziele wollen. Um es beispielhaft zu sagen: Wenn wir nach Reichtum streben, dann deshalb, weil wir glauben, dass, wenn wir reich sind, unser Leben schöner, lebenswerter, besser, glücklicher wird. M.a.W.: Wir begehren nicht den Reichtum um des Reichtums willen, sondern er ist bloß ein Mittel zum Zweck. Das, was wir tatsächlich um seiner selbst willen begehren, das ist - nach Aristoteles - das Glück, denn dieses genügt sich selbst. Aristoteles meint damit „ein Genügen nicht bloß für den einzelnen, der für sich selbst lebt, sondern auch für seine Eltern, Kindern, Weib, Freunde und Mitbürger überhaupt; da der Mensch von Natur für staatliche Gemeinschaft bestimmt ist.“ (Aristoteles, S.254 1097a)

Vereinfacht formuliert heißt das: Individuelles Glück kann sich nur in der Gemeinschaft realisieren. Genauer: In der „staatlichen Gemeinschaft“.

Die staatliche Gemeinschaft der Polis kann man freilich nicht mit dem modernen Wohlfahrtsstaat vergleichen, wiewohl man sich angesichts der zunehmenden Skepsis weiter gesellschaftlicher Kreise gegenüber der öffentlichen Schule schon die Frage vorlegen kann, die Kraul am Schluss ihrer Abschiedsvorlesung aufwirft, nämlich: „Was, wenn sich eine bestimmte bildungsnahe Schicht mit subjektiv guten Gründen und dem Blick auf das Glück des eigenen Kindes gerichtet, immer mehr ausklinkt aus der staatlichen Erziehung?“ (Kraul 2014, S.14) Das ist eine politische Frage, die, sofern sie sich tatsächlich stellen sollte, sicherlich nicht leicht zu beantworten ist.

Betrachtet man die Relation von Gemeinschaft und Glück systematisch, dann lassen sich für die schulische Bildungsarbeit folgende Konsequenzen ableiten:

Erstens und ganz allgemein: Wenn Gemeinschaft die Bedingung für ein glückliches Leben ist, dann muss vorausgesetzt werden, dass der Einzelne grundsätzlich auf Gemeinschaft bezogen ist. In der Schule kommt der Lehrperson die Aufgabe zu, diese Bezogenheit zu gestalten. Wie sie das bewerkstelligt, hängt entscheidend davon ab, wie sie ihren pädagogischen Auftrag am Menschen begreift. Die Unsicherheit und Uneinigkeit darüber, was dieser Auftrag überhaupt ist, scheint eine einhellige Antwort unmöglich zu machen. Allerdings gibt es trotz aller vielfältigen Auffassungen darüber, was das Pädagogische überhaupt ist und was es sein soll, wohl so etwas es ein gemeinsames Band, das die unterschiedlichen Entwürfe miteinander verbindet, und zwar: Die Frage nach dem Menschen und seiner Bestimmung.

Zweitens: Wenn wir dazu bestimmt sind, ein glückliches Leben zu führen, dann muss man sich fragen, ob und wie dieses Ziel durch die Schule erreicht werden kann. Versuchen wir diese Frage im Rückgriff auf Aristoteles zu beantworten, dann können wir zunächst festhalten, dass nach ihm dasjenige Wesen glücklich genannt werden kann, das sich seinem Wesen gemäß am besten entfalten kann. Dem Wesen des Menschen gemäß ist es für Aristoteles die Aktivierung der Vernunft, denn könnten wir intuitiv oder instinktiv glücklich sein, dann täten wir es. Wir aber sind verurteilt, Bewusstsein und Vernunft zu haben,

und daher gibt es das Glück des Aristoteles nicht ohne Reflexion.

Bezieht man dieses Verständnis von Glück auf die pädagogische Aufgabe der Schule, dann kann das nur heißen, dass die Schule, sofern sie das Glück des jungen Menschen im Auge hat, diesem helfen muss, seine Vernunftbegabung entsprechend seiner Möglichkeiten zu entfalten. Das heißt nicht, den Menschen auf seine Rationalität zu reduzieren, ihn einseitig auf Logik und Verstand hin zu trainieren. Was Aristoteles intendierte war, dass der Mensch lernen soll, aus Vernunftfeinsicht richtig zu leben. Dieser Anspruch auf Bildung ist so grundlegend und universal, dass er nicht auf eine bestimmte Schulform, Methode oder Ähnliches festgelegt werden kann. Vielmehr scheint es darauf anzukommen, dass Lehren und Lernen, in welchen institutionellen Organisationsformen es auch immer stattfinden mag, die Vernunft des Heranwachsenden nicht unterläuft. Man kann mit guten Gründen annehmen, dass eine Schule, die das tut, und mehr kann die Schule eigentlich auch nicht tun, günstige Bedingungen für ein Leben in Freiheit, Verbundenheit und Glück schafft.

#### Literatur:

Aristoteles (1978): Nikomachische Ethik. In: Geschichte der Philosophie. Hg. Wolfgang, Wieland. Reclam: Stuttgart

E.Wagenhofer, S. Kriechbaum, A. Stern (2013): alphabet: Angst oder Liebe. Ecowin: Salzburg.

Margret, Kraul (2014): Bildung und Erziehung zwischen Staat, Zivilgesellschaft und Elternwille. [https://www.uni-goettingen.de/.../Kraul\\_Text%20Abschiedsvorlesung\\_2](https://www.uni-goettingen.de/.../Kraul_Text%20Abschiedsvorlesung_2)

#### Endnote:

<sup>1</sup> Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., hrsg. von C. Henry-Huthmacher und M. Borchard, Stuttgart 2008.



## Im Ungleichgewicht mit dem motorischen Außenraum

 Durch die zunehmende Bereitschaft sich in der Freizeit in körperliche Extremsituationen zu bringen, von Brücken zu „jumpen“, über Klippen zu fliegen, im Wildwasser zu paddeln oder Felswände zu erklettern, wird dem Erlebnis der Bewegungshandlung eine neue Dimension gegeben. Der Körper kommt gleichsam durch einen motorischen Flow- bzw. Rauschzustand in ein Ungleichgewicht, indem ein bewusstes Agieren an den Rand gedrängt wird. Es zählt nur mehr die sog. „motorische Schlagfertigkeit“ bzw. das situativ-variable Reagieren auf den Moment.

 Through the increasing willingness to bring in physical extreme situations during leisure time, such as, to „jump“ off bridges, to fly over cliffs, to paddle whitewater or to climb rock walls, the experience of active motion is given on a new dimension. The body goes, so to speak, through a motorized flow or state of intoxication in an imbalance, while a conscious act is marginalized. It counts only the so-called „motor repartee“ or the situational, variable reaction to the moment.

 A növekvő hajlandóság arra, hogy a szabadidőnkben testünket extrém helyzeteknek tegyük ki, hidakról ugorjunk le, sziklák felett repüljünk, vadvizekben evezzünk, vagy sziklafalakra másszunk fel, új dimenziót kölcsönöz a mozgásélménynek. A test eközben egyben egy motorikus flow-élménnyel, ill. bódulat állapottal kibillen az egyensúlyából, és a tudatos cselekvés a háttérbe szorul. Már csak az ún. motoros rátermettség számít, ill. az adott pillanatnyi helyzetnek megfelelő reagálás.

 Putem povećanja spremnosti da se u slobodno vrijeme stavi u ekstremne tjelesne situacije, poput „skakanja“ s mostova, letenja preko litica, veslanja u divljim rijekama ili penjanja po stijenama, doprinosi se novoj dimenziji iskustvenog doživljaja pokreta. Tijelo na taj način dolazi u neravnotežu putem motoriziranog tijeka odnosno intoksikacije tako da marginalizira svjesno djelovanje. Tada vrijedi samo tzv. „motorička pamet“, tj. situacijska varijabla i reagiranje u trenutku.

„Die Formel lautet daher: Ohne Grenze kein Gleichgewicht, mit ihm keine Überschreitung und ohne sie keine Grenze.“ (Peskoller 2011, in Abwandlung und Abweichung von Kamper, 1998: 12ff)

### 1 Im körperlichen Bewegungsrausch

„4:30 Uhr. Der Wecker läutet. Ich höre, dass einige Mitstreiter schon wach sind. Mich beschleicht so ein kurzer Gedanke zur Sinnlosigkeit dieses Tuns und ich höre erst jetzt sehr deutlich das Prasseln des Regens auf dem Fensterbrett. Ich merke, ich muss was tun, damit an diesem Tag etwas passiert und ich etwas zu Ende bringe. Das Ziel ist ein Radmarathon, 5500 Höhenmeter hoch und ca. 235 km lang. Ich stehe auf und beginne mich in den Rhythmus des Tages zu begeben, ohne weiter in mich hinein zu fragen, ohne etwas zu hinterfragen, ohne in ein Grübeln zu fallen. Beim Frühstück sind alle Teammitglieder schweigsam, auch hier ist der Wille spürbar. Ich überlege mir,



Bild 1 (eigene Quelle 2014)

in die Runde schauend, ob jemand Zweifel hegt und vielleicht doch über den Regen zu jammern beginnt. Weit komme ich mit meinen Gedanken nicht, plötzlich geht alles sehr schnell, anziehen und schon sitzen wir auf den Rädern und rollen durch den Regen Richtung Startlinie. Es ist eine unwirkliche Situation, von allen Seiten kommen aus der Dunkelheit Radfahrer, eingehüllt in Plastiksäcke und Regenjacken. Gestern hatte ich noch Zweifel, wie man auf diesen dünnen Rädern überhaupt auf einer nassen Straße fahren kann, jetzt weiß ich, es klappt gut. Das übliche Warten auf den Startschuss vergeht erstaunlich rasch, schon sind die ersten Kilometer gefahren. Ich fühle gar nichts, bin einfach nur vollkommen konzentriert auf die Bewegung, auf mein Tun und das Fahren über den nassen Asphalt. Meine Teampartner sind bei mir, ich kann mich an ihnen orientieren, wir wechseln den Rhythmus. Es geht mit teilweise 45km/h durch die Dörfer, ich höre Kuhglocken, nehme andere Fahrer wahr, sehen kann ich nichts durch den Regen und die nassen Brillengläser. Auch jetzt kommen mir nur kurze Gedanken zur Sinnhaftigkeit dieses Vorhabens, sofort muss ich mich wieder auf das Fahren konzentrieren – oder vielleicht will ich auch durch Konzentration diesen Gedankenfluss nach hinten verschieben. Am ersten Bergpass wird es richtig schwierig, bei null Grad, absolut nassen Kleidern und unaufhörlichem Regen kann ich vor lauter Zittern mein Rad in der Abfahrt nicht mehr halten. Ich beschließe einfach die Bremsen gar nicht mehr loszulassen. Und plötzlich ist es das erste Mal da, eine vollkommene Leere im Kopf. Ich kann mich nicht mehr konzentrieren, reduziere meine Bewegungen nur noch auf das Treten, es geht nicht schneller. Ich warte im Tun ab, bis sich mein Kopf erholt hat und ich wieder klar werde. Ein Teampartner will ins Gruppenfahren kommen, das schaffe ich gar nicht. Ich bin in diesem Moment nicht fähig mehr als die Bewegung zu tun, ich könnte mich nicht auch noch auf die Fahrlinie eines Partners konzentrieren. Mein Kältezittern hat sich zwar beruhigt, aber die Anstrengung v. a. auch im psychischen Unterbewussten war einfach zu hoch. Langsam taue ich mental auf und bei 35km/h durch Innsbruck, im Windschatten des Vordermannes und einen Teampartner an meinem Hinterrad wissend, kommt wieder Freude auf. Ich habe das Gefühl schon viel geschafft zu haben, auch wenn erst ein Drittel des Weges hinter uns liegt, denke ich mir, dass wir

durchrollen werden. Der Spaß an der Bewegung rückt in den Fokus der Wahrnehmung. Vielleicht sind es die Endorphine, vielleicht war aber auch diese mentale Leere und das darauf folgende Zurückkippen in eine motorische Wirklichkeit, in das körperliche Tun, eine erste körperliche Grenzüberschreitung, vielleicht war einfach die Reduktion des Tuns auf die Motorik ohne Chance auf ein mentales Handeln der Auslöser für dieses plötzlich aufgetretene unheimliche Hochgefühl. Wir rollen weiter, es wäre übertrieben zu sagen, mit einer Leichtigkeit, aber doch fällt die Bewegung zu dieser Zeit nicht schwer. Da sind Menschen, da ist Straßenverkehr, da sind andere Fahrer, all das kann ich sehen, hören und fühlen. Ich konzentriere mich wieder auf mich und meinen Körper, bemerke erste Anzeichen einer körperlichen Unruhe sofort und reagiere darauf. Es überwiegt für mich in dieser Phase das Erkennen meiner körperlichen Empfindungen. Es ist klar, dass ich noch physischen Spielraum brauche und daher reduziere ich mein Bewegungshandeln, indem ich weiter sehr konzentriert und zielorientiert, aber doch mit großer Gelassenheit versuche im Rhythmus der Bewegung zu bleiben. Auf einmal ist alles anders, ich will absteigen, ich will runter vom Rad und ich habe keine Energie mehr zum Treten. Die Konzentration ist weg, da ist nur noch Traurigkeit, Müdigkeit. Ich stelle mir die Sinnfrage. Mit aller Kraft versuche ich den Gedanken loszuwerden, aber es gelingt mir nicht. Ich bin verzweifelt ob meiner Hilflosigkeit, wo ich noch Kraftreserven locker machen kann. Im Gegensatz zur ersten, fast ausschließlich mentalen Leere, ist diese rein körperliche Grenzüberschreitung vollkommen ruhig, aber stetig, passiert. Ich habe alle meine Energiepolster langsam aber deutlich ausgesaugt. Und dann ist da der Teampartner, der schweigend neben mir fährt, die Hand irgendwie auf meinem Rücken hat und mich quasi einfach weiter schiebt. Durch diesen Gleichklang der Bewegung finde ich ins Tun und Handeln zurück. Der Rest ist Geschichte, das Ziel rückt näher und die Endorphine füllen die Energiespeicher. Ich bin im Kopf wieder leer, das erleichtert das in dieser Situation doch sinnlose Fragen nach dem Tun. Ich tue einfach, ich bewege meine Füße auf und ab. Da ist kein Leichtes mehr, ich denke plötzlich über die Bewegung nach und mache das Tun dadurch schwer. Meine Wahrnehmung ist auf meinen Körper reduziert, ich sehe keine Berge, ich weiß nicht, ob da Sonne

ist, ich höre keine Menschen. Fast bin ich froh, dass es bergauf geht, bergab müsste ich mich wieder dem Fahren widmen, das könnte ich nicht schaffen. Mein Kopf will nur noch an meinen Körper denken. Oder versucht gerade mein Kopf das Gleichgewicht zu meinem Körper wieder herzustellen, meinem Körper, der viele Grenzen an diesem Tag überschritten hat und der in gewisser Weise dabei meinen Kopf überholt hat. Das Denken funktioniert nicht so rasch wie das Tun.“

In der individuellen Grenzerfahrung gilt es die inneren Spannungszustände auszuhalten und reflektorisch abzuarbeiten. Durch diese Erfahrungsprozesse passiert motorische Entwicklung und damit kann das Individuum in seinen Handlungen reifen. Sinnliche Wahrnehmung und Körperhandlung stehen im Fokus des Bewegungshandelns. Aber der Reihe nach.

Ein Kleinkind wirft unaufhörlich den Ball außerhalb seiner/ihrer Grenzen, in denen es ihm/ihr noch möglich ist, diesen Ball alleine wieder zurück zu holen. Das ist ein erstes Spiel mit seinen/ihren motorischen Grenzbereichen. Die Bewegungshandlung ist unbewusst und der Erfolg rechtfertigt die Freude über das Tun. Da wird ein erstes Flow spürbar, welches im folgenden Lebensprozess immer wieder provoziert werden will. (Csikszentmihalyi, 1999). Gleichgewicht halten bzw. wiederherstellen ist die Gratwanderung an den eigenen Körpergrenzen und erfordert oftmals Ängste zu überwinden und dabei dennoch die Körperlust zu genießen (Marquardt, 1999). Der folgende Beitrag beschäftigt sich v. a. mit der Frage nach dem Grad des Unbewussten im sog. motorischen Ungleichgewicht und den Möglichkeiten und Chancen, dieses Ungleichgewicht im angeleiteten Lernen von Bewegung bewusst zu machen.

## 2 Im Fokus der Bewegungshandlung

„Entfesselung bedeutet somit nicht Wildwerden oder außer Rand und Band geraten, sondern bezeichnet eine körperliche Befähigung zum Umgang mit Paradoxien durch die wiederholte Herstellung eines fragilen Gleichgewichtes ohne Stillstand oder Sturz.“ (Peskoller 2011).

In vielen komplexen Systemen treten sog. Phasenübergänge auf, die sich v. a. durch die Vari-

ation des Systems ergeben und die in einer höheren Ebene dann völlig neue Ordnungssysteme entstehen lassen. Diese Veränderungen können v. a. durch instabile Zustände provoziert werden und erfordern dabei einen höchst dynamischen Prozess der Selbstorganisation. In solchen Phasen der Instabilität ist das System aber auch sehr empfänglich für neue Ereignisse, die in Folge dann zur Stabilität führen und das System in seiner/ihrer Entwicklung unterstützen. (Stadler/Kruse, 1992: 137ff) Indem das System durch äußere Eingriffe verändert wird, entsteht im System eine Eigendynamik, die durch Selbstorganisation Ordnung entstehen lässt. (Müller-Herold, 1992: 92).

Wenn ich mich körperlich bewege, befinde ich mich in einer Handlung, die nicht nur unbewusst gesteuert wird, sondern die oftmals sehr viel Konzentration und Sinnlichkeit bedarf. So wird zwar das Gehen, sobald es einmal erlernt wurde, von selbst ablaufen. Irgendwann war da aber das Lernen, die Konzentration der Muskeln auf diese Interaktion. Erst 49 Tage nach dem ersten Schritt eines Kleinkindes läuft die intramuskuläre Koordination in den Beinen wieder einigermaßen geordnet ab. (Bachmann, 1999: 26) Und selbst dann kann sich der Körper nicht auf sich selbst verlassen, sondern die Situation erfordert immer wieder auch einen „mentalen Abgleich“ des Tuns, der sicher in Extremhandlungen (z. B. Klettern, Wellenreiten, Wildwasserpaddeln etc.) einen anderen Fokus erfordert als in vergleichsweise einfachen Bewegungsaktionen. Allerdings zeigt die Unfallstatistik, dass 2009 beim Wandern in Tirol erstmals mehr Menschen durch Stolpern verunglückt sind, als durch ein Herz-Kreislauf-Problem (Peskoller, 2009).

„Das Denken funktioniert nicht so rasch wie das Tun“ - gerade in den Phasen, wo man sich über den eigenen körperlichen Grenzbereichen befindet, kann das Agieren nicht mehr reflektiert werden. Das Suchen und Streben nach Risikosituationen, das Erleben von Extremhandlungen und das Überwinden von eigenen Ängsten füllen die Leere und Langeweile des alltäglichen Tuns. Die Beobachtung und Wahrnehmung des eigenen Körpers in Situationen der Angst, des Schmerzes, der Ermüdung ermöglicht dem Individuum nicht alltägliche Emotionen zu erleben und seine/ihre individuellen Grenzen anzunehmen. Der Körper wird zum zentralen Wahrnehmungsraum und es können psychische und sensorische Erfahrun-

gen gemacht werden, die sich dem Alltäglichen eigentlich entschließen. Menschen suchen Extremsituationen und Abenteuerhandlungen, um aus diesem Prozess des Alltäglichen (des unvermittelten Gleichgewichtes) auszubrechen und in ein v. a. körperliches Ungleichgewicht zu treten. „Das illegitime Base Jumping von Hochhäusern, Brücken oder Staudämmen ist vor diesem Hintergrund ein Sinnbild für das bewußte (:sic) Herausfallenwollen aus eingeschliffenen Raum-, Zeit- und Sozialkonfigurationen.“ (Bette, 2004: 109). Durch die Überwindung des eigenen Selbst reproduziert der Körper dem Individuum Macht. Macht über sich selbst und Macht über das Tun. Dieses Wachsen der Selbstermächtigung ist die Folge des Erkennens neuer individueller psychischer und physischer Grenzen. (Bette, 2004)

„Mit den Turbulenzen der Gefühle umzugehen, sei das Schwierigste, sagt der entschlossene Springer (...), und damit verglichen sind die objektiven Gefahren wie Höhe, Wind, Wetter oder Thermik eine Kleinigkeit.“ (Peskoller 2007:57)

Beobachtet man einen Base-Jumper, rückt der Körper in den Mittelpunkt auch für den Beobachter. Das Denken und Beobachten passiert über den Körper und die körperlichen Empfindungen wie Drehen, Schwindelgefühl, Fallen, Rollen etc. Die fallenden Körper faszinieren und holen den Beobachter/die Beobachterin dadurch in ihren Bann ohne es zu wollen. Die Wahrnehmung wird



Bild 2 (eigene Quelle 2012)

über das Körpergedächtnis abgerufen. Als Beobachter/Beobachterin fühlt man den Bewegungsvollzug des Fliegens im Unbewussten und setzt dabei energetische Kräfte frei, die das Ereignis unmittelbar in die Gegenwart des Beobachtens holen. (Peskoller 2007: 65)

Körperlich-motorische Ereignisse in Extremsituationen verdichten das Erleben in das Hier und Jetzt, es zählt nur der Moment. Der Fokus des Erlebens richtet sich auf einen zentrierten Raum. „Der Mensch wird zum Gegenwartsmenschen (...).“ (Bette 2003: 33) Beim Felsklettern zählt in diesem Augenblick nur die Konzentration auf den nächsten Haltegriff, auf die unmittelbare Felswand vor einem, das Oben und das Unten. Raum- und Zeiterleben sind auf die Gegenwart verkürzt und geben damit dem unmittelbaren Tun einen klaren Rahmen. Das offensichtlich zunehmende Suchen nach diesen Extremerelebnissen erlaubt einen Vergleich mit der modernen Organisationsgesellschaft und dem Ausbrechen aus diesen zukunftsorientierten, raumlosen und geordneten Bahnen. Durch Bewegungshandlungen in Extremsituationen können Wirklichkeits- und Präsenzgefühle erzeugt werden, die im modernen Alltagsgeschehen zu kurz kommen. (Bette, 2003)

Vergleichsweise ähnliche Zustände lassen sich nur im kindlichen Spiel beobachten oder wie La Bruyère so passend formuliert hat: „Die Kinder kennen weder Vergangenheit noch Zukunft – und was uns Erwachsenen kaum passieren kann – sie genießen die Gegenwart.“ (Rauter, 1998, 7).

Caysa (2003) definiert dieses „Aus-Sich-Heraus“ und „Über-Sich-Hinaus“ Gehende als Rausch, der Körperkultur im Sinne von Sucht und Lust erst lebbar macht. In diesen sog. Flow-Zuständen werden die Bewegungsabläufe von einem inneren Rhythmus gesteuert. Trotzdem ist da ein Gefühl der absoluten Macht, des Gelingens. Die Trennung zwischen Objekt und Subjekt und zwischen Sein und Bewusstsein ist in solchen Rauschzuständen aufgehoben, bis man aus dem „Über-sich-hinaus-Sein“ wieder in ein „Zu-sich-selbst-Kommen“ kippt. Das ist in erster Linie ein „sich-selbst-genießender“ Prozess, in dem man ausschließlich „auf-sich-selbst“ fokussiert ist. (Caysa, 2003: 60). Bewegungshandeln erfordert genau diesen Zustand, erst dann kann ein Grenzerlebnis erreicht werden und dadurch Bewegungslernen erfolgen.

### 3 Grenzerlebnisse und Schulsport

Genau hier setzt jetzt die Frage der Möglichkeiten im didaktischen Handeln an. Lassen sich solche Grenzerlebnisse auch im schulischen Alltag erreichen?

Jedes Individuum hat beim z. B. Erlernen der Rolle vorwärts eine völlig andere Ausgangssituation und ein völlig anderes Erleben. Dieses Gefühl gilt es nun erlebbar zu machen. Die Erlebnispädagogik setzt sich u. a. als Ziel, erlebnisfähig zu werden und von einem Außen zu einem Innen zu kommen. (Kraus, L./Schwiersch, M. 1996: 55). Durch angeleitete Bewegungshandlungen können diese Prozesse in Gang gesetzt werden und führen in Folge zu einer „motorischen Kompetenz“. Die Bewegungshandlung wird:

1. sensorisch und differenziert gefühlt,
2. kognitiv und bewusst wahrgenommen,
3. motorisch und situationsangepasst umgesetzt.

Hotz (2003) beschreibt diese kinästhetische Differenzierungsfähigkeit als Bewegungsgefühl oder auch als „motorische Schlagfertigkeit“. Die richtige Bewegungsreaktion passiert im richti-



Bild 3 (eigene Quelle 2010)

gen Moment, situativ-variabel und individuell sinnvoll. (Hotz, 2003: 12). Durch das Lernen der motorischen Kompetenz können Bewegungen ökonomisiert werden. Der Körper passt sich dem Bewegungsablauf an und reduziert die Bewegungshandlungen auf das Wesentliche. Und hier ist es wieder – „Das Denken funktioniert nicht so rasch wie das Tun.“ Ohne das intakte Körperbewusstsein und ein ausgefülltes Bewegungsgefühl kann ein Individuum das „Ich“ nicht wahrnehmen, in Folge kann das „Ich“ in seinen Bewegungshandlungen nicht situativ-variabel agieren. Wobei sich hier drei Ebenen der motorischen Kompetenz ergeben:

1. Bewegungsgefühl als kinästhetische Differenzierungsfähigkeit,
2. differentielle Bewegungsgefühle,
3. Bewegungsgefühl als Aspekt der motorischen Kompetenz und des sportlichen Könnens. (Hirtz, P./Ludwig; G./Hotz, A. 2003: 33)

Die motorische Kompetenz ist trainierbar und wird über folgende Teilbereiche aufgebaut:

1. Wahrnehmungsorientiertes Üben (Training der kinästhetischen Sensibilität)
2. Fähigkeitsorientiertes Üben (Bewegungsausführung)
3. Fertigungs- und kompetenzorientiertes Üben. (Bewegungsvervollkommnung)

Zusammenfassend wird deutlich, dass eine Bewegungshandlung erst wahrgenommen, dann in ihren Fähigkeiten geübt und in Folge mittels Fertigkeitenkompetenz trainiert werden kann. Der Lernvollzug erfordert dabei immer die sinnliche Wahrnehmung im Kontext von Freude, Zuversicht, Erfolg, Spaß, Wohlbefinden, Leichtigkeit, Bewegungslust etc. Nur durch diese sinnlichen Wahrnehmungen und dem Erleben der Emotion im Tun kann die Bewegungshandlung in das „Ich“ übergehen und dadurch die individuelle motorische Kompetenz erweitern.

Es ist festzuhalten, dass sich bis zum 12. Lebensjahr diese motorische Kompetenz gut und ab dem 12. Lebensjahr nur mehr gering entwickeln lässt. Die Ausbildung der für die motorische Kompetenz notwendigen motorischen Analytoren ist vor Beginn der Geschlechtsreife praktisch abgeschlossen. (Hirtz, P./Ludwig; G./Hotz, A. 2003: 36).

Die Aneignung der Sache kann nur vom Schüler/von der Schülerin selbst erfolgen, der Lehrer/die Lehrerin tritt in eine Vermittlerrolle. (Kretschmer, 2000). Dies umso mehr im Sportunterricht, als das motorische Erleben ein individuelles ist. Trotz der Gratwanderung zwischen pädagogischem Handeln und individuellem Erleben lassen - oder auch dem Handeln im pädagogischen Innenraum (Rauter, 2014) - muss es dem Lehrer/der Lehrerin gelingen, Bewegungshandlungen so zu gestalten, dass ein Erlebnisfreiraum möglich wird. Dem geschützten und abgesicherten Bewegungsablauf, der im schulischen Alltag unerlässlich ist, müssen sozusagen Flügel der Freude und der Wahrnehmung wachsen. Der Entwicklung des Bewegungsgefühles und dem Erleben eines motorischen Flows ist dabei besondere Aufmerksamkeit zu schenken und kann durch folgende methodische Überlegungen unterstützt werden (Hirtz, P./Ludwig; G./Hotz, A. 2003: 46-49):

1. Methode des Wiederholens im Sinne der Wahrnehmung, im Wiederholungsprozess festigt und verselbstständigt sich die Bewegungshandlung und erleichtert das Tun.
2. Methode des Variierens im Sinne der Wahrnehmung, im Variieren erlangt der Bewegungsprozess Sicherheit und der/die Übende kann den Bewegungsvollzug seinen/ihren individuellen Möglichkeiten anpassen.
3. Methode des Verbalisierens im Sinne der Fähigkeit, die Sprache gibt dem Fühlen Aufmerksamkeit und sensibilisiert auf die entsprechende Bewegungshandlung.
4. Methode des Visualisierens im Sinne der Fähigkeit, durch die Bewegungsbeobachtung zentriert sich das Bewegungsgefühl auf das Körperliche im Tun
5. Methode der freien motorischen Gestaltung im Sinne der Fertigkeit und Kompetenz, das ungeplante motorische Handeln ermöglicht erst das Suchen nach Lösungen.
6. Methode des optimalen Leistungsvollzuges im Sinne der Fertigkeit und Kompetenz, Bewegungshandlungen werden unter Druck und in quasi Wettkampfbedingungen ausgeführt, dadurch wird die Bewegungshandlung reduziert und in Folge optimiert.

Scheid, V./Prohl, R. (2012) differenzieren in diesem Zusammenhang in der Zielsetzung und unterscheiden zwischen Vergleichszielen und Erreichungszielen. So kann z. B. eine Kletterwand

einfach nur erklettert oder auch um die Wette auf kürzestem Wege erobert werden. Das gemeinsame Ziel ist immer die qualitative Erfahrung der Bewegungshandlung. „Die Verunsicherung der Zielerreichung steigert die Qualität des Handlungserlebens und erfährt eben dadurch ihren Sinn.“ (Scheid, V./Prohl, R., 2012: 29).

Nicht das Abarbeiten von motorischen Fertigkeiten, sondern das Entwickeln und Sichtbarmachen von motorischen Kompetenzen muss in den sportpädagogischen Überlegungen Berücksichtigung finden. Es kann durch eine Vielfalt von methodischen Aktionen zum Bewegungsgefühl geleitet werden. Die motorische Kompetenz macht ein Bewegungsgefühl spürbar, entwickelt Bewegungskönnen unter situativ-variablen Bedingungen und steigert die Motivation und Lust, dieses Gefühl immer wieder zu erleben.

### Fazit

Im Erlebnis-, Abenteuer- und Extremsport stellt sich der Mensch mit seiner Körperlichkeit in den Mittelpunkt des Geschehens und versucht durch eine sehr fokussierte Wahrnehmung auf Raum und Zeit die Sinndimensionen neu zu erfahren. Warum und wieso er/sie dies tut, ist oftmals thematisiert. Zentral ist das Erleben eines Flows, die Entdeckung einer motorischen Kompetenz durch die individuelle Überschreitung motorischer Grenzbereiche. Im Beobachten von kindlichen Spielhandlungen fällt auf, dass Kinder sich permanent in einem Flow-Zustand befinden. Es scheint ihnen immer wieder anhand von enormer Bewegungslust zu gelingen, sich selbst an die Grenzen der Neugierde über ihre geordneten Erfahrungswelten zu wagen. Im schulischen Alltag gelingt dies offenbar nicht immer in ausreichender Form und offensichtlich bleibt im pädagogischen Handeln das Erlernen von motorischer Kompetenz und Bewegungsgefühl auf der Strecke. Häufig geht im schulischen Alltag die Freude am Sich-Bewegen verloren, vielfach bleibt dann auch eine individuelle körperliche Distanziertheit, die durch ein spätes extremes Bewegungserleben wieder neu gelernt werden will.

Die Aufmerksamkeit im Bewegungslernen ist gerade im frühen Altersbereich der frühen bis mittleren Schulkindphase auf die dargestellte motorische Kompetenz oder auch „motorische

Schlagfertigkeit“ zu legen. Es kann durch gezielte methodische Überlegungen, die sich aufbauend von der Wahrnehmung über der Fähigkeit bis zur Fertigkeit richten, der Lernprozess des Bewegungshandelns bewusst gemacht werden. Das Übertreten der körperlichen Grenzen wird dadurch sensibilisiert. In der Folge muss „das Denken auch nicht so rasch wie das Tun“ funktionieren, denn das Agieren im motorischen Ungleichgewicht der „Flow- und Rauschphasen“ wird durch die motorische Kompetenz bzw. „motorische Schlagfertigkeit“ verantwortet.

#### Literatur:

- Bachmann, K. (1999) Körper-Intelligenz. (14-43) In: Geo. Das neue Bild der Erde zum Thema: Bewegungs-Genie Mensch. Wie klug unser Körper ist. Nr. 8
- Bette, K.-H. (2004) X-treme. Zur Soziologie des Abenteuer- und Risikosports. Bielefeld: transcript
- Bette, K.-H. (2003) X-treme: Soziologische Betrachtungen zum modernen Abenteuer- und Risikosport. In: Alkemeyer, T./Boschert, B./Schmidt, R./Gebauer, G. (Hrsg.) Aufs Spiel gesetzte Körper. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft
- Caysa, V. (2003) Rauschinszenierungen. Zum Verhältnis von Rausch und Ekstase im Erlebnissport. In: Alkemeyer, T./Boschert, B./Schmidt, R./Gebauer, G. (Hg.) Aufs Spiel gesetzte Körper. Aufführungen des Sozialen in Sport und populärer Kultur. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft
- Csikszentmihalyi, M. (1999) Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta
- Einwanger, J. (2007) Mut zum Risiko. München: GmbH & Co KG
- Gugutzer, R. (2004) Soziologie des Körpers. Bielefeld: transcript
- Hirtz, P./Hotz, A./Ludwig, G. (2003) Bewegungskompetenzen Bewegungsgefühl. Schorndorf: Hofmann
- Kraus, L./Schwiersch, M. (1996) Die Sprache der Berge. Handbuch der alpinen Erlebnispädagogik. Alling: Sandmann
- Marquardt, L. (1999). Mit dem Gleichgewicht spielen. (49-52) In: Sportpädagogik, 2.
- Müller-Herold, U. (1992) Selbstordnungsvorgänge in der Späten Präbiotik. In: Krohn, W./Küppers, G. (Hrsg.) Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung. Frankfurt: Suhrkamp
- Peskoller, H. (2007) Augenblicke unmöglicher Freiheit. In: Peskoller, H./Ralsler, M./Wolf, M.: Texturen von Freiheit. Innsbruck: university press
- Peskoller, H.: Freizeit als Leistung. Vortrag im Rahmen der Herbsttagung des Instituts für Praxis der Philosophie (IPPh): „Kritik der Leistungsgesellschaft“, Darmstadt, 18.09.2009 - 20.09.2009. (Vortrag)
- Rauter, G. (1998) Raum und Zeit im Bewegungsleben des Kindes. Hamburg: Czwalina
- Peskoller, H. (2011): Prekäres Gleichgewicht am Beispiel Lynn Hill. (Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Innsbruck.) (Download)
- Rauter, G. (2014) Im pädagogisch gesicherten Innenraum. (87-93) In: ph publico. Impulse aus wissenschaft, forschung und pädagogischer praxis. 6
- Scheid, V./Prohl, R. (2012) Sportdidaktik. Wiebelsheim: Limpert Verlag
- Stadler, M./Kruse, P. (1992) Zur Emergenz psychischer Qualitäten. Das psychophysische Problem im Lichte der Selbstorganisationstheorie. In: Krohn, W./Küppers, G. (Hrsg.) Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung. Frankfurt: Suhrkamp



## Darstellungsformen von Erkenntnis – Philosophie, Soziologie und Erziehungswissenschaft in literarischen Texten

  Der vorliegende Aufsatz versucht aufzuzeigen, dass nicht nur propositionale Erkenntnis wissenschaftlichen Stellenwert besitzt, sondern dass auch nichtpropositionale Erkenntnisformen gleichwertig und oftmals sogar aussagekräftiger sind. Darüber hinaus wird untersucht, wie aus literarischen Texten philosophische, soziologische und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen und für den jeweiligen Fachbereich nutzbar gemacht werden können.



This article attempts to show that not only propositional knowledge has scientific value, but rather that forms of knowledge that are not propositional are equivalent and often even more meaningful. Moreover, it is investigated, how philosophical, sociological and educational scientific evidence can be gained from literary texts and made usable for the respective department.

  A tanulmány szerzője kísérletet tesz annak bemutatására, hogy nemcsak a propozicionális tudásnak van tudományos értéke, hanem a nem propozicionális tudás is ugyanolyan értékű, sőt annál gyakran sokkal tartalmasabb. Ezen kívül azt is megvizsgálja, hogy az irodalmi szövegekből hogyan lehet filozófiai, szociológiai és neveléstudományi tudást szerezni és azokat adott szakterületen hasznosítani.



U ovom radu se nastoji pokazati da nemaju samo propozicionalna znanja svoju znanstvenu vrijednost već da su i nepropozicionalni oblici znanja jednako važni, a često čak i značajniji. Povrh toga se istražuje na koji način se iz književnih tekstova dolazi do filozofskih, socioloških i obrazovno- znanstvenih saznanja te kako ta saznanja mogu biti primijenjena u različitim područjima.

### 1 Einleitung

„Indem Dichtung Erlebnis vermittelt, vermittelt sie Erkenntnis; diese Erkenntnis ist zwar durchaus nicht die rationale Wahrheit (wenn sie auch mit ihr vermengt ist), aber beide sind das Ergebnis gleichberechtigter Vorgänge, da es ja auch nicht eine rationale Welt und ausser ihr eine irrationale, sondern nur eine Welt gibt, die beides enthält.“ (Musil 1995, S.781) Mit diesem Zitat von Robert Musil aus seinem Essay „Skizze der Erkenntnis des Dichters“ ist bereits die grundlegende Intention dieses Aufsatzes umrissen. Es soll darum gehen, möglichst viele Argumente für eine Erweiterung des Erkenntnisbegriffs über den Terminus der propositionalen Erkenntnis hinaus einzubringen. Damit kann einer wissenschaftlich einseitigen Orientierung an der Wahrheit, im Sinne von Aussagenwahrheit entgegengewirkt werden. (Gabriel 1990, S. 1) Der Schwerpunkt liegt auf einer Verbreiterung des Begriffes der Erkenntnis, der Suche nach größerer Vielfalt und vor allem der Unterscheidung von verschiedenen Erkenntnisformen. (Gabriel 1990, S. 1) Der erste Teil wid-

met sich den Merkmalen und den Unterschieden von propositionalen und nichtpropositionalen Formen der Erkenntnis, um anschließend die Möglichkeiten von wissenschaftlicher Erkenntnis aus literarischen Texten genauer zu untersuchen. Betrachtet werden vor allem Philosophie, Soziologie und Erziehungswissenschaft in Literatur und es soll dafür plädiert werden, Erkenntnis nicht auf Aussagenwahrheit zu beschränken, sondern mit einer Pluralität von zueinander komplementären Erkenntnisweisen zu rechnen. Abschließend wird an drei Beispielen aus der Literatur diese Vorgehensweise veranschaulicht und konkretisiert.

### 2 Propositionale und nichtpropositionale Formen von Erkenntnis

In der Erkenntnistheorie lässt sich dem propositionalen Wissen (engl. to know that) das nichtpropositionale (engl. to know how) gegenüberstellen. Zweiteres kann noch durch das praktische Wissen, welches konkrete Fähigkei-

ten und Fertigkeiten umfasst, ergänzt werden. Propositionale Erkenntnis ist dem entsprechend eine Erkenntnis, dass etwas der Fall ist und gemäß dem neuzeitlichen Wissenschaftsverständnis habe sich wissenschaftliche Erkenntnis vor allem in dieser Form zu definieren und zu artikulieren. Allerdings haben in der langen Geschichte der Suche nach Wahrheit und Wissen viele Philosophen, Künstler und Gelehrte darauf verwiesen, dass nicht nur Wissenschaft, sondern auch Kunst Erkenntnis vermittelt. Große Denker wie Aristoteles, Augustinus, Descartes, Berkeley, Leonardo da Vinci, Schopenhauer, Kierkegaard, Wittgenstein, Musil und Adorno haben in ihrem Werk das Verhältnis von Geist und Kreativität sowie die epistemische Dimension von Kunst und Literatur thematisiert und somit nichtpropositionalen Erkenntnisweisen ihre Bedeutung beigegeben. Im Folgenden sollen einige dieser historischen Beispiele betrachtet werden und ihre Einflussnahme auf nichtpropositionale Formen der Erkenntnis aus zeitgenössischer Wissenschaft und Literatur aufgezeigt werden. Im Zusammenhang von Wirklichkeit (propositionales Wissen) und Möglichkeit (nichtpropositionales Wissen) gibt Aristoteles das Beispiel einer Statue, die im Marmorblock bereits existiert, allerdings nur der Möglichkeit nach, erst durch den Bildhauer wird sie verwirklicht. Die äußere Wirklichkeit der Objekte steht immer einem subjektiven, mentalen Akt der Erkenntnis gegenüber. Immer wieder wird in philosophischen, literarischen und wissenschaftlichen Texten das Problem der Unnennbarkeit, der Unsagbarkeit und Unausprechlichkeit sowie der Aspekt der Subjektivität angesprochen. Subjektivität kennt viele literarische Ausdrucksformen, wie z.B. die „Confessiones“ von Augustinus, der „Discours“ von Descartes oder die „Essais“ von Montaigne. Es sind dies jeweils exemplarische Bekenntnisse in sehr unterschiedlicher Absicht. Eine besondere Form finden wir bei Kierkegaard mit der sogenannten „indirekten Mitteilung“, die auch die beiden Traditionen der Unsagbarkeit und der Subjektivität miteinander verbindet. Er spricht in seinen Tagebüchern davon, dass durch die Umwandlung von indirekten Mitteilungen, z. B. von ethischen Aussagen in propositionales Wissen, „das Existentielle ausgelöscht“ wird. (Kierkegaard 1980, S.135) Weitere Aspekte der Unsagbarkeit und Unausprechlichkeit von Erkenntnis finden sich bei Wittgenstein in seinem „Tractatus“ und bei Ador-

no in seiner „Ästhetischen Theorie“. Eine wichtige Sichtweise wurde bereits von Leonardo da Vinci untersucht und später von Schopenhauer und wiederum Wittgenstein ebenfalls aufgegriffen. Es ist dies die Prozesshaftigkeit der Generierung von Wissen, die „ganzheitliche Identität des Mitgeteilten“ (Schopenhauer 1968, S. 7) und „die synoptische Schau der ganzen Landschaft“ (Wittgenstein 1977, S. 147), die durch einzelne propositionale Aussagen nicht möglich ist. Der Philosoph George Berkeley versucht in seinen „Drei Dialogen“ vor allem das Verhältnis von Argument und Einsicht darzustellen. Dabei verwendet er die Form des Dialogs und sieht die zu vermittelnde Einsicht als eine Form nichtpropositionaler Erkenntnis. Er schreibt dazu in einem Brief: „I do not therefore pretend that my books can teach truth.“ (Brief an S. Johnson vom 25. 11. 1729) Seine Bücher können die Wahrheit nicht lehren, sondern nur Einstellungen oder Sichtweisen vermitteln. In neuerer Zeit haben sich auch Robert Musil, der bereits mit einem Zitat am Beginn dieser Ausführungen erwähnt wurde, und Hermann Broch mit dem Erkenntnisanspruch von Kunst auseinandergesetzt. Musil sieht „Wissenschaft und Dichtung als komplementäre Formen empirischer Erkenntnis“ (Musil 1995, S. 782) und Broch erklärt immer wieder „wissenschaftliche und künstlerische Erkenntnis zu Zweigen eines einzigen Stammes.“ (Broch 1974, S. 48) Broch besteht weiters darauf, dass für die Charakterisierung des Erkenntnisprozesses Rationalitätsstandards nicht ausreichen, sondern diese durch sogenannte irrationale Quellen ergänzt werden müssen (Lorenz 1996, S.67), er plädiert für einen „Zusammenhalt von Archetypus und Logos“. (Broch 1974, S.68) Mit Musil stellt die Kunst nicht Allgemeines, sondern Einzelfälle dar, die Besonderheit der konkreten Situation, und es lässt sich mit ihm ein dem Wissenschaftlichen in nichts nachstehender Erkenntnisanspruch der Kunst legitimieren. (Musil 1995, S. 782 – 785) Mit der Frage, was nun den tatsächlichen Wert nichtpropositionaler Erkenntnis ausmacht, befasst sich Frank Bornmüller in einem Artikel über die symbolische Darstellungs- und Erkenntnisform. (Bornmüller 2013) Er greift dabei zurück auf die Schriften „Metaphysica“ (1739) und „Aesthetica“ (1750) von Alexander Gottlieb Baumgarten, der darin die Ästhetik als Logik der sinnlichen Erkenntnis bestimmt und ausdrücklich aufwertet. Er stellt sich gegen ein bis dahin herrschendes

einseitig rationalistisches Philosophieverständnis und begründet ein gleichgestelltes Verhältnis von Logik und Ästhetik. (Bornmüller 2013, S. 6) Baumgarten entwickelte das Konzept der vielsagenden Vorstellung und schreibt gerade den von ihm so genannten „dunklen Vorstellungen“ eine Fülle an prägnanten Merkmalen zu, die durch die Urteilskraft auch begrifflich bestimmt und reflektiert werden können. Vorrangig ist natürlich die individuelle Anstrengung eines tätigen Geistes, der eine Idee auf bekannte Verhältnisse in der empirischen Wirklichkeit bezieht. (Bornmüller 2013, S. 67 f.) Es geht um die Verbindung einer konkret vorliegenden sinnlichen Anschauung mit einer abstrakten begrifflichen Ebene des Allgemeinen. Baumgarten spricht den vielsagenden Vorstellungen und ästhetischen Ideen auch diese begriffliche Erschließbarkeit zu. (Bornmüller 2013, S. 8 f.) Abschließend kann zweifelsfrei festgestellt werden, „daß nicht nur Wissenschaft, sondern auch Kunst Erkenntnis vermittelt“ (Gabriel 1990, S. 25), wobei darauf geachtet werden sollte, dass die propositionale Erkenntnis nicht auf die Wissenschaften beschränkt bleibt, sondern dass es auch z. B. in der Literatur Aussagenwahrheiten gibt und nichtpropositionale Erkenntnisweisen auch in wissenschaftlichen Untersuchungen relevant sein können. Was den Bereich der Literatur betrifft, so steht eben dort sehr vieles zwischen den Zeilen und in sehr vielen Fällen ist es so, wie Wittgenstein in seinem Braunen Buch sagt: „Diese Melodie sagt etwas, und es ist, als ob wir finden müssten, was sie sagt. Und doch weiss ich, dass sie nichts sagt, was ich in Worten und Bildern ausdrücken könnte.“ (Wittgenstein 1984, S. 256)

### **3 Wissenschaftliche Erkenntnis in (aus) literarischen Texten**

#### **3.1 Behauptungen, Argumente und Erzählungen**

Ganz einfach formuliert scheint sich behaupten auf das Allgemeine zu konzentrieren und erzählen auf das Besondere, erzählen ist persönlich und behaupten „neigt zur unpersönlichen Form und zur Kategorisierung.“ (Hampe 2014, S.11) Behaupten ist, so gesehen, eine „ernste und strenge Tätigkeit, die der wahren Welterkenntnis dient“, erzählen dagegen „eher ein entspannter

Zeitvertreib.“ (Hampe 2014, S.11) Im Zusammenhang beider Tätigkeiten mit Wissenschaft könnte man von behauptender, doktrinärer und nichtdoktrinärer Wissenschaft sprechen. Meist ist behauptende Wissenschaft darauf ausgerichtet, durch ihre Argumente andere Menschen von einer Theorie zu überzeugen. Vertreter nichtdoktrinärer Wissenschaft befassen sich eher mit den Gründen und Konsequenzen bestimmter Aussagen. Wissenschaft hat natürlich einerseits mit Erkenntnissen zu tun, die sich in Behauptungen niederschlägt, die Aneignung neuer begrifflicher Mittel wird aber in der Wissenschaft in der Regel nicht reflektiert. Diese Reflexion können Erzählungen leisten. Hampe meint, dass „Narrationen zeigen können, welche Erfahrungen man machen muß, um die Verwendung bestimmter Allgemeinbegriffe für die richtige Reaktion auf die Welt zu halten.“ (Hampe 2014, S.17) Die Literatur hat Einfluss darauf, wie Menschen die Welt wahrnehmen und auf sie reagieren, sie schafft zwar selten neue Begrifflichkeiten, aber sie erzählt von Personen, die um bestimmte Grundentscheidungen ringen und ihre Wahrnehmung von Wirklichkeit entfalten und auch danach handeln. Eine Erzählung, die dies besonders deutlich zeigt, das Buch „Elizabeth Costello“ von J.M. Coetzee soll im Rahmen dieses Aufsatzes noch ausführlicher besprochen werden. Es geht in der Literatur, so Hampe, immer „um das Zeigen eines Zusammenhangs von Sprechen und Leben oder um das zur Sprache bringen von Erfahrungen, für die bisher noch nicht die richtigen Worte gefunden wurden.“ (Hampe 2014, S.27) Der erste, der nichtdoktrinäre Wissenschaft (Philosophie) betrieben hat, war Sokrates. Er hat die Menschen immer wieder gefragt, was sie mit bestimmten Begriffen meinen und welche Konsequenzen die Verwendung von Begriffen haben. Im Folgenden soll nun untersucht werden, inwiefern philosophische, soziologische und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse aus literarischen Texten gewonnen werden können und welchen Stellenwert diese im Diskurs in den jeweiligen Disziplinen haben.

#### **3.2 Philosophie in Literatur**

Man kann in der Geschichte der Philosophie vier Modelle im Verhältnis von Philosophie und Literatur wahrnehmen. Als erstes wäre da das „plato-

nische Disjunktionsmodell“ (Schildknecht 1996, S.11), in dem die Philosophie für Wahrheit und Erkenntnis steht und die Literatur anderen Zwecken dient. Diese Position wird radikal verneint im „nietzscheanischen Disjunktionsmodell“ (Schildknecht 1996, S.11), in dem an die Stelle der philosophischen Wahrheit die befreienden Einsichten und Erfahrungen von Dichtung und Kunst treten. Weiters gibt es verschiedene Varianten einer „Komplementärthese“ (Schildknecht 1996, S.11), einer Ergänzung von Philosophie und Literatur für die Erkenntnisgewinnung. Dabei wird von manchen Philosophen, wie z. B. Kant und Hegel, der begrifflichen Erkenntnis ein deutlicher Vorrang eingeräumt, von anderen, wie z. B. Heidegger und Adorno, klar den Erkenntnissen von Literatur und Kunst der Vorzug gegeben. Schließlich entstand in neuerer Zeit, vor allem durch Überlegungen J. Derridas, das sogenannte „Entgrenzungsmodell“ (Schildknecht 1996, S.12). Dieses hebt die Grenze zwischen Philosophie und Literatur überhaupt auf und erklärt beide Bereiche zu übereinstimmenden Erkenntnisweisen. In unserem Zusammenhang soll es vor allem darum gehen die Frage zu stellen, „welche Erkenntnis- und Wissensformen werden in der nicht im engeren Sinne zum philosophischen Schrifttum gehörenden Literatur praktiziert, reflektiert und exemplifiziert?“ (Schildknecht 1996, S.15) Die beiden Merkmale eines konkreten Kontextes und die Fähigkeit eines Textes zur Exemplifikation nennt auch Lutz Danneberg als wichtigste Kennzeichen für das Vorhandensein von philosophischen Gehalten in Literatur. (Danneberg 1996) Auch Hampe sagt, dass Philosophie zur Literatur wird, wenn sie das Konkrete sucht, etwa „die Beschreibung der konkreten existentiellen Situation des Menschen bei Kierkegaard, Sartre oder Camus.“ (Hampe 2014, S.28) Für die Kontextualität bzw. Beispielhaftigkeit eines literarischen Textes führt Danneberg zwei Gedichte des Lyrikers Eugen Gomringer an, bei denen er in einem Fall auf das Übermaß an Kontextbezügen hinweist und im zweiten Fall auf Fehlinterpretationen, die Absichten des Verfassers umdeuten. Das eine Gedicht mit dem Titel „Worte sind Schatten“ wurde sehr oft mit Platons Höhlengleichnis in Verbindung gebracht, es gibt aber auch viele Stellen bei anderen Autoren, wie z.B. Goethe, Jean Paul, Comenius, Paul Celan, Hugo von Hofmannsthal und Ingeborg Bachmann, in denen Worte als Schatten bezeichnet werden. Darüber

hinaus spielt die Licht- und Schattenmetaphorik eine wesentliche Rolle in biblischen Texten, bei den Kirchenvätern und bis herauf zu Johann Gottfried Herder, Bert Brecht, Walter Benjamin und Peter Weiss. Hier stellt sich die Frage, „welche Kontexte zulässig sind und wie sie sich begrenzen lassen.“ (Danneberg 1996, S.49) Das zweite Gedicht Gomringers „simultan/sukzessiv“ wurde in mehreren Interpretationen dahingehend fehlgedeutet, als stelle ein im Gedicht genanntes Gittersymbol die Variation eines Hakenkreuzes dar und als könne man durch das Variieren nationalsozialistischer Symbole das Verbot des öffentlichen Zeigens derselben umgehen. Danneberg pädiiert hier für „die ethische Verantwortung, die Freiheit des Interpretieren zu begrenzen“ (Danneberg 1996, S.51) und einem Text nicht schwere philosophische Bürden aufzulasten. Der philosophische Gehalt eines literarischen Textes „hängt davon ab, ob er bestimmte Eigenschaften exemplifiziert und ob er sich zudem auf die Annahmen, die mit den exemplifizierten Eigenschaften verbunden werden, bezieht.“ (Danneberg 1996, S.53) Ohne Zweifel enthalten viele literarische Werke von der Antike (Platon, Aristoteles, Hesiod, Dante) über klassische Werke von Goethe, bis in neuerer Zeit Romane, Erzählungen und Theaterstücke von Thomas Mann, Sartre und Camus bedeutende philosophische Erkenntnisse. Allerdings ist es notwendig, Einschränkungen zu machen und Grenzen zu ziehen im Hinblick auf zulässige Kontexte und Exemplifikationen für philosophische Aussagen in Texten, um eine Frage nicht aus den Augen zu verlieren: „Wie bewahren wir die Literatur vor zu viel Philosophie?“ (Danneberg 1996, S.54)

### 3.3 Soziologie in Literatur

Da der soziologische Diskurs heute über weite Strecken in einer umfangreichen Datenproduktion der Sozialforschung über gesellschaftliche Wirklichkeit besteht, sieht dieser Diskurs kaum einen Grund „sich durch eine literarische Perspektive tangiert oder herausgefordert zu fühlen.“ (Mozetic 2003, S.26) Obwohl also die Entwicklung der Geistes- und Kulturwissenschaften von der Soziologie immer mehr vernachlässigt wurde, soll hier trotzdem ansatzweise versucht werden, den möglichen Stellenwert der Literatur für und innerhalb der Soziologie zu umrei-

ßen. Im Sinne einer gewissen Systematik könnte man drei Bereiche unterscheiden, in denen Literatur für soziologische Erkenntnisse herangezogen werden kann. Erstens kann Literatur als Illustration verwendet werden, um soziologisch relevante Themen besser und konkreter zu veranschaulichen. Es geht hier vor allem darum, bereits bestehende soziologische Kenntnisse näher an die Erfahrungswelt der Leser heranzubringen. Zweitens können literarische Werke einen Wert als Quelle haben, insbesondere dann, wenn sehr wenige, tatsächlich erforschte, Informationen über einen bestimmten Sachverhalt vorhanden sind. Schließlich kann Literatur aber durchaus auch für eine Beschreibung und Analyse von Feldern des sozialen Lebens ihre Bedeutung haben. Für alle drei Bereiche sollen im Folgenden einige ausgewählte Beispiele angeführt werden. Mehrere Sammelbände bestehen bereits, in denen der illustrative Charakter von literarischen Texten für Themen der Soziologie betont und insbesondere die Konkretheit und Anschaulichkeit dieser Texte für die Erläuterung soziologischer Theorien hervorgehoben wird. Der Amerikaner Lewis A. Coser hat in seinem Band „Sociology through Literature“ Beispiele zu den Themen Kultur, soziale Schicht, Bürokratie, Jugend, Macht und gesellschaftliche Anomien zusammengestellt. (Coser 1972) Seine Landsfrau Jane Dabaghian hat in ihrem Sammelwerk ebenfalls bestimmte soziologische Themen wie Kultur, Sozialisation, Mobilität, Gewalt und Gesetz u. a., in Texten von bestimmten Schriftstellern (z.B. Capote, Kafka, Tolstoi, Brecht, Koestler) behandelt. (Dabaghian 1975) Schließlich gibt es auch im deutschsprachigen Raum ein Werk, welches vor allem das Thema Korruption in Texten der Literatur aufbereitet (Fleck/Kuzmics 1985) sowie ein zweibändiges Lese- und Arbeitsbuch zu Gesellschaft in literarischen Texten, mit Themen wie Raum und Zeit, soziale Ungleichheit, Demographie, Politik und Kultur. (Zoll 2005) Alle vier Sammelbände treten in einem gewissen Sinne für eine Komplementarität von Wissenschaft und Literatur ein. Was den Wert von Literatur als Quelle für soziologische Thematik betrifft, so bekommt dieser eine umso höhere Relevanz, je weniger tatsächliche wissenschaftliche Untersuchungen zu einem bestimmten Themenfeld oder einer Zeitepoche vorhanden sind. Zu nennen wären hier als Beispiele das Zeitalter der Sklaverei in Amerika, das Leben in der Sowjetunion zur Zeit des Kalten Krieges

und vor allem auch immer wieder der Bereich der privaten Angelegenheiten, der Erfahrungen, psychischen Prozesse und der Weltsicht der Menschen. Harrod schreibt dazu: „Novelists are especially interested in the emotions, which play such a prime part in social relations“ (Harrod 1971, S.95) und Audrey Borenstein plädiert „für eine verstehende, humanistische Soziologie, die den Menschen nicht in einem Variablenbündel auflöst“ (Mozetic 2003, S. 30), sondern der Literatur einen wichtigen Platz einräumt. Im Hinblick auf die analytische Beschreibung und Interpretation von sozialen Feldern, kann darauf verwiesen werden, dass gerade Schriftsteller des 19. und 20. Jahrhunderts, wie z. B. Stendhal, Pirandello, Thomas Mann, J. Austen, G. Eliot und Robert Musil, in ihren Werken Einsichten und Erkenntnisse vorwegnehmen, die von der Soziologie erst später ausgearbeitet wurden. Für Ralf Dahrendorf war im Blick auf Musils „Der Mann ohne Eigenschaften“ und die Entwicklung des gesellschaftlichen Rollenkonzeptes ganz klar, „daß der Dichter Musil dem Soziologen die Einsicht in die Struktur eines Gegenstandes (vorweg)nimmt.“ (Dahrendorf 1974, S.182)

### 3.4 Erziehungswissenschaft in Literatur

Literarische Texte wurden in den letzten Jahren und Jahrzehnten von verschiedenen Erziehungswissenschaftlern als Analyse-, Interpretations- und Reflexionsgegenstand im Rahmen von erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung herangezogen, als, wie es Markus Rieger-Ladich formuliert hat, „Erkenntnisquellen eigener Art.“ (Rieger-Ladich 2014) Im Anschluss an Hans-Christoph Koller sollen hier einige Schlaglichter auf diese Versuche geworfen und dem Einwand Klaus Pranges begegnet werden, literarische Werke könnten bestenfalls einen „Bilderbogen von Erziehungsverständnissen bieten“ (Prange 2005) und keinesfalls etwas zu einer wissenschaftlichen Begriffs- und Theoriebildung beitragen. Es soll dabei nicht nur um den didaktischen Nutzen literarischer Texte, sondern auch um deren Bedeutung für die „Erzeugung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis“ (Koller 2014, S.335) gehen. Ein wichtiges Werk im Zusammenhang von Pädagogik und Literatur ist sicherlich Klaus Mollenhauers „Vergessene Zusammenhänge“, das in den frühen 1980er Jahren dafür warb, verschiedene

ausgewählte Texte als „pädagogisch bedeutsame Dokumente zu begreifen.“ (Rieger-Ladich 2014, S.351) Etwas später veröffentlichte Jürgen Oelkers einen Band mit „Literarischen Reflexionen in pädagogischer Absicht“, in dem er anhand von Texten von Kafka, Fontane, Handke u.a. über das Verhältnis von Erziehung und Subjektivität nachdachte. Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten betrieb ebenso eine Arbeitsgruppe in Tübingen unter dem Titel „Wissenschaftliche Erschließung autobiographischer und literarischer Quellen für pädagogische Erkenntnis“, aus der das Buch „Aus Geschichten lernen“ (Baacke/Schulze 1979) hervorging und sich im Weiteren die sogenannte „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ entwickelte. Diese beschäftigte sich aber fortan weniger mit literarischen Quellen, als vielmehr mit biographischen Stegreiferzählungen und der Auswertung von narrativen Interviews und ähnlichen Methoden der Sozialforschung. In neuerer Zeit haben sich dann vor allem Hans-Christoph Koller und Markus Rieger-Ladich in einer Reihe von Tagungen und daraus resultierenden Publikationen mit „dem Anregungspotential literarischer Texte für die erziehungswissenschaftliche Reflexion“ (Koller/Rieger-Ladich 2005, S.10) beschäftigt. Sie betonen immer wieder zwei Argumente für die Bedeutung von literarischen Texten für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung. Das eine Argument betrifft die Gemeinsamkeiten von Literatur und Pädagogik, das zweite deren Unterschiede. Pädagogische und literarische Texte behandeln sehr oft die selben Themen, aber mit einer anderen Herangehensweise. Wissenschaftliche Texte sind, in Analogie zu den bereits gezeigten Beispielen aus den Kapiteln über Philosophie und Soziologie, gekennzeichnet durch das Bemühen um das Allgemeine, um Gesetzmäßigkeiten und um Klassifikation. (Baacke 1979) Der Literatur hingegen geht es um Anschaulichkeit, um Differenziertheit, um das Interesse am Einzelfall und am Besonderen. (Baacke 1979) Literarische Texte argumentieren nicht, sondern „zeigen etwas“ (Rieger-Ladich 2014, S.359) und das immer aus einer besonderen Perspektive. Was die Unterschiedlichkeit von Pädagogik und Literatur betrifft, so orientieren sich pädagogische Texte vor allem an Begründungen und Zielvorstellungen pädagogischen Handelns, während die Literatur sehr häufig auch das Scheitern pädagogischer Bemühungen bzw. die Diskrepanz

zwischen den Absichten und den tatsächlichen Folgen erzieherischen Tuns in den Blick nimmt. So können sich in literarischen Texten verdrängte Aspekte des pädagogischen Feldes zeigen und sie entlasten, wie Hans-Christoph Koller meint „von den Allgemeingültigkeitsansprüchen des wissenschaftlichen Diskurses und eignen sich deshalb als kritisches Korrektiv und Irritationspotenzial für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung.“ (Koller 2014, S.347) Um zu dem am Beginn genannten Einwand zurückzukehren, literarische Texte könnten nur persönliche Meinungen und Reaktionen zu pädagogischen Fragen anbieten, so kann diese Auffassung, auch aus dem wissenschaftstheoretischen und forschungsmethodologischen Diskurs heraus, durchaus in Frage gestellt werden. Obwohl die weitgehend positivistisch verfahrenende quantitativ-empirische Bildungsforschung meint, gesellschaftliche Realitäten objektiv erfassen zu können, so zeigen die Thesen „vom sinnhaften Aufbau der sozialen Welt“ (Schütz 2004) bzw. von der „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 2010), „dass zur Erfassung dieser sinnstrukturierten und intersubjektiv hervorgebrachten Wirklichkeit qualitative, interpretative bzw. rekonstruktive Forschungsmethoden weit besser geeignet seien als die quantifizierenden und standardisierten Verfahren der gängigen empirisch-analytischen Forschung.“ (Koller 2014, S.346) So sind gerade literarische Texte „in vielen Fällen besser geeignet, pädagogisch relevante Phänomene zu beschreiben, als vergleichbare empirische Dokumente.“ (Koller 2014, S.346)

#### 4 Ausgewählte Beispiele literarischer Texte

##### 4.1 J.M. Coetzee: Elizabeth Costello

Das Buch des südafrikanischen Literaturnobelpreisträgers J.M. Coetzee über die australische Romanautorin Elizabeth Costello beinhaltet acht Lehrstücke, wie der Autor es nennt, in denen sie bzw. ihre Schwester Blanche als Gastrednerinnen bei verschiedenen Anlässen ihre oft sehr provokanten Ansichten zu verschiedenen Themen äußern. Die Palette reicht vom Realismus, über den Roman und die humanistischen Wissenschaften in Afrika, tierethische Fragen, das Problem des Bösen bis zum Bereich des Eros und von Recht

und Gesetz. Es sind dies Erfahrungen, gleichzeitig aber auch Argumente und Lektionen über den Humanismus, den Realismus, das Leben der Tiere und die anderen genannten Themen. Da die Argumente oft in sehr pointierter Form vorgebracht werden, dazu noch fiktional eingebettet sind, fordern sie das zuhörende Publikum zur Reflexion und zu einem philosophischen Nachdenkprozess heraus. Häufig werden sehr problematische vergleichende Behauptungen aufgestellt, wie z. B. die Analogie der Massentierhaltung- und Schlachtung mit der Menschenvernichtung in den nationalsozialistischen Konzentrationslagern. Costello geht es bei dieser radikalen Behauptung allerdings um die menschliche Imaginationsfähigkeit, sie sieht keine Grenzen dafür „wie weit wir uns in das Dasein eines anderen hineinversetzen können.“ (Coetzee 2006, S.103) Ihre Schwester Blanche fordert mit Überlegungen zur textkritischen Bibelwissenschaft und zur Entstehung der Humanwissenschaften ihre Zuhörerschaft ebenso heraus, um schließlich festzustellen, „die Humanwissenschaften lägen als eine Quelle des orientierungslosen Relativismus auf ihrem Totenbett.“ (Coetzee 2006, S.153) Sie möchte damit zu einer Auseinandersetzung mit der Erfahrung einer gegenwärtigen kulturellen Orientierungslosigkeit auffordern. Gleichzeitig soll aber auch dargestellt werden, welche Erfahrungen jemand machen muss, der nach Orientierung sucht, und dabei oft als naiver „Gutmensch“ wahrgenommen und lächerlich gemacht wird. In den einzelnen Lehrstücken kommt es sehr, wie auch in unseren theoretischen Ausführungen bereits festgestellt, auf den Kontext, die Umgebung an, in dem oder der die Argumente und Erfahrungen vorgetragen werden und so auch unterschiedliche Reaktionen hervorrufen. Viele verschiedene soziale, politische, religiöse und philosophische Bedingungen, sowohl auf Seite der Vortragenden als auch der Zuhörer/innen, werden in dem Buch präsentiert, aber nicht als Dogmen oder Doktrinen vorgetragen, sondern die Bedingungen und Möglichkeiten der Reflexion von allen Seiten immer thematisierend und unterschiedliche Effekte desselben Textes auf verschiedene Personen aufzeigend und beschreibend. Erfahrungen, Argumente und Handlungen werden in soziale und politische Umstände, in denen sie entstehen und gemacht werden, hineingestellt. Argumente werden in ihrem Erfahrungszusammenhang geprüft und auf ihre Gültigkeit und logische Qualität hin

abgetastet. Gerade erst die fiktionale Erzählweise von Argumenten und ihrer Wirksamkeit in bestimmten Umgebungen macht die Rolle von argumentativer Rationalität im Leben deutlich. Solche Erzählungen führen zu philosophischen Einsichten, die Veränderung der Kontexte, in der diese Einsichten wirken, muss aber stets berücksichtigt werden. In dieser Hinsicht kann das Buch von Coetzee im besten Sinne philosophisch genannt werden.

#### 4.2 Rafael Chirbes: Der Fall von Madrid

Ein Beispiel für einen mehrperspektivischen Blick auf eine Gesellschaft im Umbruch ist der Roman des Spaniers Rafael Chirbes „Der Fall von Madrid“. Er schildert die Ereignisse eines Tages, der Tag an dem Franco stirbt im November 1975, aus der Perspektive einer Vielzahl von Personen, die verschiedenen sozialen Klassen, Geschlechtern und Generationen angehören. Der Verzicht auf eine zentrale Perspektive erweist sich als sehr erkenntnisfördernd. Der Blick auf ein kompliziertes Geflecht von Akteurinnen und Akteuren verfeinert das Beobachtungsvermögen des Lesers/der Leserin und lässt uns die Sicht der Dinge durch die einzelnen Personen und deren Motive und Gefühle besser ergründen. Chirbes gelingt es, ein absolut dichtes Bild der damaligen spanischen Gesellschaft in all ihren Nuancen zu zeichnen. Auf der einen Seite die Verzweiflung und Doppelmoral der alten Machteliten in den Sicherheitsorganen und in der Aristokratie, auf der anderen Seite die aufbegehrenden Arbeiter und Studenten aus allen gesellschaftlichen Schichten. Sie treffen sich alle zu einem Geburtstagsfest des Möbelfabrikanten Ricart, der 75 Jahre alt wird. Es entsteht ein breites Spektrum persönlicher Schicksale, das die Zerrissenheit und Stagnation im Schatten der Diktatur, aber auch das Aufkeimen von Hoffnung, erahnen lässt. Alle Familienmitglieder und die Gäste sind in irgendeiner Form mit dem Franco-Regime verbunden und die unterschiedlichen Sichtweisen und Lebensentwürfe werden geschildert und miteinander verwoben. Es entsteht so ein Bild nicht nur einer Familie, sondern der ganzen spanischen Gesellschaft vor ihrem Umbruch. Die Multiperspektivität und Vielstimmigkeit, der Blick auf die Nuancen und Widersprüchlichkeiten ist ein ausgezeichnetes Beispiel dafür, was Literatur für den

Erkenntnisgewinn in der Soziologie leisten kann. Zu sehen bekommt man ein detailgetreues Mosaik einer Zeitepoche, ein historischer Moment der Gesellschaft scheint eingefangen. Alle Figuren des Romans stehen gleichberechtigt nebeneinander, sie sind Persönlichkeiten mit unverwechselbaren Biographien und gleichzeitig Träger von festgelegten gesellschaftlichen Rollen. Sie stehen so auch stellvertretend für viele andere Mitglieder des öffentlichen Lebens in Spanien. Chirbes schafft es tatsächlich, dass aus einem gesellschaftlichen Ausschnitt ein Gesamtbild herauskristallisiert werden kann. Die ganze Erzählung ist aufgeladen nicht nur mit politischer Geschichte, sondern auch mit der intellektuellen Entwicklung jener Zeit, die den Anschluss an Westeuropa zu finden versucht. Durch die genaue Beobachtung und Erzählung sowie die „Kunst der dichten Beschreibung“ (Geertz 1995), ist der Roman ein gutes Exempel dafür, wie Literatur zu einer Quelle theoretischen und praktischen Wissens werden kann. Darüber hinaus kann sie auch zu einer Verfeinerung unseres moralischen Urteilsvermögens beitragen.

#### 4.3 Martin R. Dean: Falsches Quartett

Ein aktueller Roman mit viel Potenzial für pädagogische Fragen ist das Werk des Schweizer Martin R. Dean „Falsches Quartett“. Das Quartett besteht aus einem 43-jährigen Deutschlehrer, seiner ungefähr gleichaltrigen Frau und einer neuen Schülerin bzw. einem neuen Schüler in der Klasse des Lehrers. Der Erzähler führt die Personen in verschiedenen Formationen und unterschiedlicher Intensität zueinander, in der Realität ebenso wie in der Vorstellungskraft der Figuren. Es entwickeln sich enge, sowohl seelisch-geistige als auch körperliche Beziehungen zwischen dem Lehrer und der neuen Schülerin, als auch dem neuen Schüler und der Frau des Lehrers und schließlich zwischen den beiden Jugendlichen. Die persönlichen Verstrickungen enden im Freitod der Schülerin und dem Ende der Ehe des Lehrers, sowie dessen Gebrochenheit und totaler Verbitterung. Im Laufe der Erzählung sagt der Lehrer: „Wer andere entflammen will, muss selber ein Feuer in sich haben.“ (Dean 2014) Er weiß damit aber auch, in welche Gefährdungen er sich dabei als Lehrer begibt, denn die Decke der Normalität ist immer wieder dünn und bruchanfällig. Darun-

ter führen die Seelen- und Leibeskräfte ein unberechenbares Eigenleben. „Falsches Quartett“ ist ein Buch über das Erwachsenwerden, über Identitätssuche und sinnstiftende Liebe. Sichtbar wird die biographische Etappe der Adoleszenz, des Nicht-mehr-Kind und Noch-nicht-Erwachsenseins, das Ringen um Selbstvergewisserung und der Kampf mit der erwachenden Sexualität. Gleichzeitig ist es aber auch ein Werk über das Verschwinden der Jugend. Es gibt keine Vorbereitung auf das Erwachsenenleben mehr, nur mehr andauernde Jugend, es gibt Halfertigkeiten hier und Gefährdungen da, ein Schulfach Leben lernen ist für die gymnasiale Oberstufe aber nicht vorgesehen. Dean schafft es immer wieder, über profane Beziehungsprobleme große philosophische und grundlegende pädagogische Lebensfragen aufzurollen und den emotionalen Gehalt einfacher Handlungen und Interaktionen fühlbar zu machen. Die Personen des Romans werden in ein allmählich immer dichter werdendes Netz gewebt und geraten schlussendlich in eine für alle Beteiligten völlig undurchschaubare und unkontrollierbare Konstellation. Obwohl die Geschichte Stück für Stück weiterentwickelt und alle Beigaben offengelegt werden, bleiben am Ende die meisten Fragen unbeantwortet. Hier liegt genau der Kern dessen, was literarische Werke wie dieses so nutzbar und gewinnbringend für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs machen können. Denn, wie auch in dem Kapitel über Erziehungswissenschaft in Literatur bereits erwähnt, sind es oft die Aspekte des Scheiterns, der fehlgeleiteten Absichten und die verdrängten Seiten des pädagogischen Tuns, die zum Irritationspotenzial (Koller 2014), aber auch zur Wurzel für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung werden können.

## 5 Conclusio

Zusammenfassend und abschließend lässt sich feststellen, dass Literatur, um an den Anfang mit Robert Musil zurückzukehren, in vielen Bereichen durchaus auf gleichberechtigte Art und Weise Erkenntnis vermittelt, oftmals sogar, gerade in den in diesem Aufsatz erörterten Wissenschaftsdisziplinen empirisch-analytischen Untersuchungen überlegen ist. Durch ihre individuelle Perspektive, die Dichte der Schilderung und die Einbeziehung von psychischen

und emotionalen Aspekten, werden literarische Texte, wie schon erwähnt, „zu Erkenntnisquellen eigener Art.“ (Rieger-Ladich 2014) Sie können für den Erkenntnisgewinn in Philosophie, Soziologie und Erziehungswissenschaft oft mehr leisten als propositionales Wissen.

#### Literatur:

Baacke, D./Schulze, T. (Hrsg.) (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa.

Berger, P. B./Luckmann, T. (2010): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie (23. Aufl.). Frankfurt/Main: Fischer.

Bornmüller, F. (2013): All for nothing? Die symbolische Darstellungs- und Erkenntnisform als philosophische und literaturtheoretische Herausforderung. In: Textpraxis 6. Digitales Journal für Philologie (1. 2013). URL: <http://www.uni-muenster.de/textpraxis/falk-bornmueller-symbolische-darstellungs-und-erkenntnisform>. Letzter Zugriff : 24. 07. 2014

Broch, H. (1974 – 1981): Kommentierte Werkausgabe, I – XIII, hrsg. von P. M. Lützeler. Frankfurt / Main: Suhrkamp, Bd. IX

Chirbes, R. (2000): Der Fall von Madrid. München: Kunstmann.

Coetzee, J. M. (2006): Elizabeth Costello. Frankfurt / Main: Fischer.

Coser, L. A. ed. (1972): Sociology through Literature. New York : Prentice Hall.

Dabaghian, J. ed. (1975): Mirror of man. Readings in Sociology and Literature. Boston und Toronto: Little / Brown.

Dahrendorf, R. (1974): Homo Sociologicus : Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. In : Dahrendorf, R. : Pfade aus Utopia. Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie. Gesammelte Abhandlungen I. München : Piper, S. 128 – 194.

Danneberg, L. (1996): Wie kommt die Philosophie in die Literatur? In: Schildknecht, Ch./Teichert, D. (Hrsg.) : Philosophie in Literatur. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 19 – 54.

Dean, M. R. (2014): Falsches Quartett. Salzburg/Wien: Jung und Jung.

Fleck, Ch./Kuzmics, H. (1985): Korruption. Zur Soziologie nicht immer abweichenden Verhaltens. Königsstein/Taurus: Athenäum.

Gabriel, G. (1990): Literarische Form und nichtpropositionale Erkenntnis in der Philosophie. In: Gabriel, G.: Literarische Formen der Philosophie. Stuttgart: Metzler, S. 1 – 25.

Gabriel, G./Schildknecht, Ch. (Hrsg.) (1990): Literarische Formen der Philosophie. Stuttgart: Metzler.

Gamm, G./Nordmann, R./Schürmann, E. (Hrsg.) (2007): Philosophie im Spiegel der Literatur. Hamburg: Meiner.

Geertz, C. (1995): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Gerdes, H. (Hrsg.) (1980): Kierkegaard. Die Tagebücher. Eine Auswahl. Düsseldorf: Metopen.

Hampe, M. (2014): Die Lehren der Philosophie. Eine Kritik. Berlin: Suhrkamp.

Harrod, R. (1971): Sociology, Morals and Mystery. London: Macmillan – St. Martin Press.

Koller, H. Ch./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2005): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld: Transcript.

Koller, H. Ch./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2009): Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld: Transcript.

Koller, H. Ch./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2013): Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld: Transcript.

Koller, H. Ch. (2012): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, H. Ch. (2014): Bildung als Textgeschehen. Zum Erkenntnispotential literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (3) 2014. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa, S. 333 – 347.

Kuzmics, H./Mozetic, G. (2003): *Literatur als Soziologie. Zum Verhältnis von literarischer und gesellschaftlicher Wirklichkeit*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Lorenz, K. (1996): *Sinnliche Erkenntnis als Kunst und begriffliche Erkenntnis als Wissenschaft*. In: Schildknecht, Ch./Teichert, D. (Hrsg.): *Philosophie in Literatur*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 55 – 68.

Löhneysen, W. von (Hrsg.) (1968): *A. Schopenhauer. Sämtliche Werke*. Stuttgart und Frankfurt am Main : Suhrkamp, Bd. I

Mollenhauer, K. (1991): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. (3. Aufl.). München: Juventa.

Musil, R. (1995): *Tagebücher, Aphorismen, Essays und Reden*, hrsg. Von Adolf Frise. Hamburg: Rowohlt, S. 781 – 785.

Oelkers, J. (1985): *Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht*. Weinheim/München: Juventa.

Prange, K. (2005): *Besprechung zu Hans – Christoph Koller: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (5) 2005. Stuttgart: Beltz, S.731 – 734.

Rieger-Ladich, M. (2014): *Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (3) 2014. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa, S. 350 – 367.

Schapp, W. (2012): *In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding*. Frankfurt/Main: Klostermann.

Schildknecht, Ch./Teichert, D. (Hrsg.) (1996): *Philosophie in Literatur*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Schütz, A. (2004): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Alfred Schütz – Werkausgabe, hrsg. Von Richard Grathoff, Bd. 2. Konstanz : UVK Verlagsgesellschaft.

Wittgenstein, L. (1984): *Werkausgabe in 8 Bänden*, Hrsg. von Rush Rhees, Bd. 5: *Das Blaue Buch*. Frankfurt / Main: Suhrkamp.

Wittgenstein, L. (1977): *Vermischte Bemerkungen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Zoll, R. (Hrsg.) (2005): *Gesellschaft in literarischen Texten. Ein Lese- und Arbeitsbuch*. Bd. 1 und 2. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

## Aspekte der allgemeinen und der mathematikspezifischen Lesekompetenz

Zur Exploration von relevanten Faktoren für das Lesen und Lösen von sprachbeladenen und anspruchsvollen Textaufgaben

  Der vorliegende Beitrag geht empirisch-quantitativ der Frage nach, ob es Zusammenhänge zwischen sprachlicher Lesekompetenz und mathematischen Fähigkeiten gibt. Hierzu wurden Schüler/innen der 4. Klasse Volksschule mit standardisierten Items hinsichtlich ihrer mathematisch-sprachlichen Kompetenzen getestet. Die Ergebnisse stärken die Annahme, dass, wenn wir bessere Mathematikergebnisse wollen, es wichtiger sein wird, Schüler/innen besser in ihren sprachlichen Fähigkeiten zu fördern als in ihren mathematischen Fertigkeiten.

 The article at hand is empirical – quantitatively the question of whether there are correlations between linguistic literacy and math skills. Concerning this, students of the 4th grade in elementary school were tested with standardized items in terms of their mathematical and language skills. The results strengthen the hypothesis that if we want better mathematic outcomes, it will be more important to encourage students to be better in their language skills than in their mathematical skills.

  A tanulmány empirikus-quantitativ alapon vizsgálja azt a kérdést, hogy van-e összefüggés a nyelvi olvasási kompetencia és a matematikai képességek között. A népiskola 4. osztályos tanulóinak matematikai-nyelvi kompetenciáit teszteltük standardizált állítások segítségével. Az eredmények azt a feltételezést igazolják, hogy amennyiben a matematikában jobb eredményeket akarunk elérni, fontos, hogy nagyobb hangsúlyt fektessünk a tanulók nyelvi kompetenciáinak fejlesztésére, mint a matematikai készségeikre.

 Ovaj članak na empirijsko-quantitativan način polazi od pitanja, postoji li korelacija između jezične pismenosti i matematičkih vještina. S tom namjerom su testirani učenice i učenici četvrtih razreda osnovne škole putem standardnih stavki u smislu njihovih matematičkih i jezičnih vještina. Rezultati potkrepljuju pretpostavku da je, ukoliko se žele ostvariti bolji matematički rezultati kod učenika i učenica, važnije poticati razvoj njihovih jezičnih vještina nego matematičke sposobnosti.

### 1 Einleitung

Aufgrund evidenzbasierter Forschungen mehrten sich die Ergebnisse, dass Schüler/innen in der Grundschule deshalb so schlecht bei den Testungen der Bildungsstandards in Mathematik abschnitten, da sie große Probleme in Bezug auf ihre Lesekompetenz haben. Eine solche Entwicklung hat besonders im Hinblick auf zukünftige Bildungschancen große Auswirkungen, und es erweist sich als pädagogische Herausforderung und als Auftrag für die Forschung, den Ursachen auf den Grund zu gehen.

In der vorliegenden Studie wird daher der Frage nachgegangen, ob und wieweit es einen Zusammenhang zwischen Sprache und mathematischen Kompetenzen gibt.

### 2 Theoretischer Rahmen mit Lesemodellen

#### 2.1 Lesemodell nach Schabmann

Die Autorinnen- und Autorengruppe Schabmann et al. (2012, S. 17) geht von zwei wichtigen Faktoren aus, die erst sinnerfassendes Lesen ermöglichen: (1) Dekodieren von Wörtern und (2) flüssiges Lesen. Sie betonen weiter, dass das Dekodieren von Wörtern ein wichtiger Faktor für das sinnerfassende Lesen darstellt: „Die Entwicklung der Lesefähigkeit beginnt mit dem Erstleseunterricht, wo – vom Worterkennen ausgehend – basale Lesefertigkeiten (als *condicio sine qua non* für das verstehende Lesen) vermittelt werden. Allerdings ist der Prozess des Schriftspracherwerbs damit noch lange nicht abgeschlossen, sondern er setzt sich bis zum Ende der Schullaufbahn fort und bedarf auch nach der Grundschule

der schulischen Förderung.“ (Schabmann et al., 2012, S. 28)

Nach Ansicht der Autorengruppe ist die Förderung des sinnerfassenden Lesens und die Vermittlung von Lesestrategien eine permanente Aufgabe für die Schule. „Die basalen Lesefähigkeiten, wie das individuelle Lesetempo, die Genauigkeit und der Automatisierungsgrad des Dekodierens sowie eine angemessene Phrasierung müssen aber – vor allem bei Kindern mit Leseschwierigkeiten – weiterhin gezielt gefördert werden.“ (Schabmann et al., 2012, S. 28) Die Autorengruppe sieht auch das Problem, dass die Schulen des Sekundarbereiches die Aufgabe der Pflege und Weiterentwicklung der basalen Lesefähigkeiten nicht wahrnehmen. Daher wird das Lesemodell von Christmann und Groeben (2006, S. 148) erweitert. In ihrem Beitrag „Psychologie des Lesens“, im Handbuch Lesen, gehen sie davon aus, dass der „komplexe Vorgang der Bedeutungsentnahme“ auf Wort-, Satz- und Textebene stattfindet. Lesende müssen (1) auf der untersten Ebene Buchstaben und Wörter erfassen, (2) auf der mittleren Ebene „semantische und syntaktische Relationen zwischen Wortfolgen“ herstellen und (3) „auf der Textebene die satzübergreifende Integration von Sätzen zu umfassenden Bedeutungseinheiten“ und den „Aufbau einer kohärenten Struktur der globalen Gesamtbedeutung eines Textes“ vornehmen. Die beiden Experten gehen davon aus, dass diese Prozesse parallel ablaufen.

## 2.2 Lesemodell nach Rosebrock

Rosebrock et al. (2013, S. 13) rechnen die eben beschriebenen Prozesse zu den hierarchieniedrigen Leseprozessen und fügen hierarchiehohe Prozesse hinzu. Es ist visualisiert durch einen Ausschnitt aus drei konzentrischen Kreisen: Der Innenkreis beschreibt die Prozessebene des Lesens und umfasst vor

allem die kognitiven Anforderungen des Lesekontextes. Dazu gehören fünf Anforderungsdimensionen, die von den hierarchieniedrigen zu den hierarchiehöheren Prozessen voranschreiten: Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung, Verknüpfung von Satzfolgen, globale Kohärenzherstellung über Thema und Inhalt des Textes, Einordnen eines Textes in Superstrukturen, Aufbau eines mentalen Modells und Identifikation von Darstellungsstrategien und Erzählkonventionen. Der mittlere Kreis beschreibt die Subjektebene, der äußere Kreis die soziale Ebene. Die Subjektebene umfasst vor allem Dimensionen, die Motivation, Wissen, Emotion und Reflexion heißen, und die soziale Ebene umfasst verschiedene Sozialisationsinstanzen, wie Familie, Schule und peer group sowie im weiteren Sinne das kulturelle Leben.

## 2.3 Modifizierung der beiden Lesemodelle nach Schwetz

Auf der Grundlage der beiden Lesemodelle nach Schabmann und Rosebrock hat Schwetz (2014, S. 35) für den Zweck der Erkenntnisgewinnung, der Interventionsplanung und für das didakti-

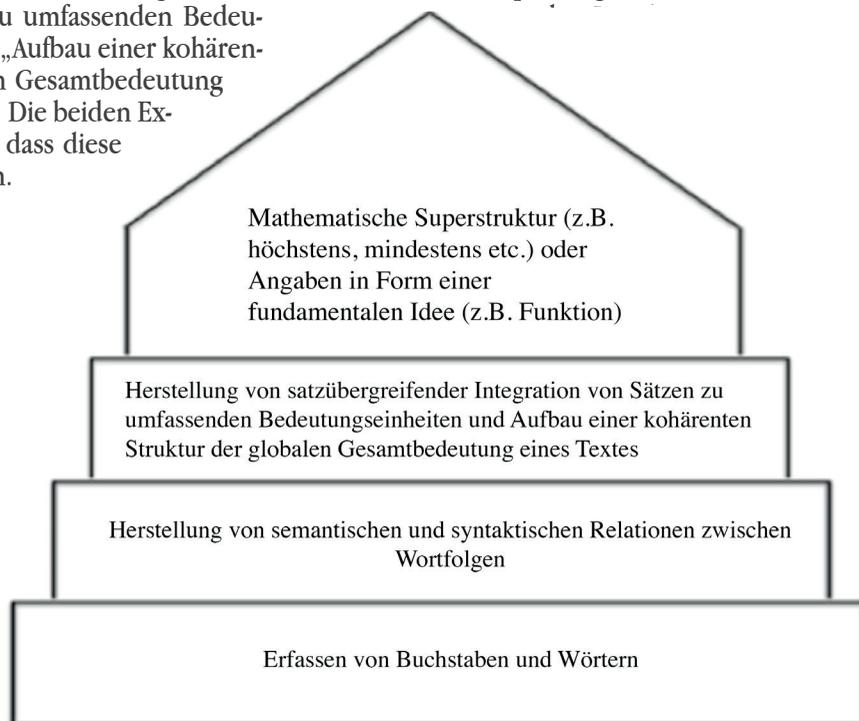


Abb. 1: Lesemodell für das fachspezifische sinnerfassende Lesen (Schwetz 2014, S. 35)

sens von Textaufgaben (mit oder ohne diskontinuierliche Beigaben). Unter diskontinuierlichen Texten werden Schaubilder, Tabellen, Diagramme, Formulare, geografische Karten, Bus- und Zugfahrpläne und Ergebnislisten von Wettbewerben verstanden. Es ist ein integratives Modell unter Einbeziehung der fundamentalen Ideen (Wittmann 1973). Es wird davon ausgegangen, dass für das sinnerfassende Lesen und Lösen von Textaufgaben kognitive Leistungen bezüglich der niedrigerhierarchischen Prozesse erbracht werden müssen bzw. die Identifizierung der Superstruktur, die meist Träger einer fundamentalen Idee ist, gelingen muss.

## 2.4 Wie Kinder lesen lernen

Sowohl Neurobiologen als auch Kognitionspsychologen beschreiben Lesen Lernen als einen aktiven Prozess, der auf vorhandene Erfahrungen aufbaut, sich individuell und in sozialen Zusammenhängen vollzieht und dabei von Emotionen und anderen situativen Gegebenheiten beeinflusst wird.

Reusser (2006, S. 154) sagt, „Lesen Lernen bedeutet den kumulativen, idealerweise problemlösend erfolgenden Aufbau von immer komplexer werdenden Wissens- und Denkstrukturen.“ Diese Tatsache sollte beim Schriftspracherwerb und grundsätzlich beim Erwerb von wesentlichen Basiskompetenzen berücksichtigt werden. Das Lesen- und Schreibenlernen zählt traditionell zu diesen Basiskompetenzen der Grundschularbeit, und im Bewusstsein vieler Erwachsener ist dies auf das erste Schuljahr beschränkt. Wer so denkt, fragt sich nun, warum wir uns überhaupt damit beschäftigen. Müssen wir unsere Aufmerksamkeit nicht auf andere Lernfelder richten? Brauchen Kinder heute nicht vielmehr medien- und informationsgestützte Fertigkeiten? Wer diese Fragen stellt, übersieht die Realität und die Evaluationsergebnisse aus evidenzbasierten Datensätzen zu den Lesekompetenzen (BMUKK: Bildungsstandard Ergebnisse für Volksschulen Deutsch 2013). Angesichts dieser Tatsache muss man sich in Zukunft noch mehr als bisher der Auseinandersetzung von Schriftspracherwerb in der Schule widmen. Die veränderten Familienkonstellationen, das Freizeitverhalten, die Mediennutzung und die veränderten Möglichkeiten der

Informationsbeschaffung haben großen Einfluss auf die Lesesozialisation unserer Kinder. Überhaupt kann man sagen, dass Kinder und Jugendliche heute in eine Medienfalle geraten, denn einerseits setzt die Nutzung der Informationstechnologie eine hohe Lesekompetenz voraus, die andererseits durch diesen Überfluss konkurrierender Medien nicht gefördert wird. Gerade das Gegenteil ist der Fall. Eine wesentliche Aufgabe der Institution Schule wird es sein, Wege und Mittel zu finden, um den Leselernprozess richtig und bewusst zu steuern und diesen auch auf die gesamte Schulzeit auszuweiten und zu fördern. Lese- und Schreibkompetenz aufbauen und fördern bedeutet aber keinen Schriftspracherwerb für den Schulanfang, sondern fächerübergreifendes, fortdauerndes Engagement in den auf die Grundschule aufbauenden Schulstufen.

Das Lesen ist eine anthropogenetische und ontogenetische Kulturtechnik, deren zentrale gesellschaftliche Bedeutung unbestritten ist. Es gibt verschiedene Modelle, die diese Entwicklung des Lesen Lernens beschreiben.

Das Stufenmodell des Lesens nach Günther (Günther 1986, S. 23f) basiert auf der „Piaget’schen Lehre“ und lässt sich in 3 Einsichten zusammenfassen, die Kinder erwerben müssen, um auf eine jeweils höhere Entwicklungslestufe zu gelangen:

- 1.) Einsicht haben in den von anderen Zeichensystemen unterschiedlichen Charakter der Schrift
- 2.) Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz
- 3.) Übernahme von Rechtschreibmustern

Zur Verdeutlichung seiner Einsichten beschreibt er 4 Phasen:

Phase 0: Präliteral-symbolische Phase  
Wichtigstes Element ist die Bildanschauung. Kinder lernen sehr früh Dinge und Symbole vom dreidimensionalen Raum in den zweidimensionalen zu übertragen. Der Schriftspracherwerb ist erschwert, wenn es visuell räumliche Wahrnehmungsstörungen gibt.

Phase 1: Logographeme Phase  
In dieser Phase deuten Kinder nicht wörtlich, sondern sinngemäß Etiketten, Schilder oder Pro-

duktnamen, z.B.: Cola, Kakao, ... Sie erkennen einzelne Buchstaben, merken sich Buchstabenfolgen, aber ohne Kenntnis der Laute.

**Phase 2: Alphabetische oder phonemische Phase**  
Die Kinder lautieren einzelne Buchstaben und raten dabei oft: z.B.: Ill-aa-mpe. Danach erfolgt das Entziffern der Buchstabenfolge: Mit der Einsicht in die Parallelität von Buchstabenketten und Lautfolgen verlangsamt sich nun das Lesen, weil auch bekannte Wörter jetzt „erlesen“ werden.

**Phase 3: Orthographische/morphematische Phase**  
Es kommt zur Automatisierung des Wortlesens und zur Steigerung der Lesegeschwindigkeit. Weiters erfolgt bereits die Koordination von Buchstaben-, Wort- und Satzlehre. In dieser Phase ist der Leselernprozess abgeschlossen.

**Phase 4: Integrativ-automatisierte Phase**  
Sie stellt keine neue Strategie dar, sondern bezeichnet den schriftlichen Sprachgebrauch des/der kompetenten Lesers und Schreibers/Leserin und Schreiberin in einem autonomen und funktionsspezifischen System der Sprache.

## 2.5 Wie Kinder rechnen lernen

Die kürzeste Antwort auf diese Frage lautet: Das hängt davon ab, wie Kinder zuhause, noch vor Schuleintritt, gefördert werden, und wie ihr unterrichtlicher Werdegang von Seiten der Schule unterstützt wird. Der erste Schultag ist in Bezug auf das Rechnen lernen keine Stunde null (Selter 1994). Lange vorher beginnt für viele Kinder bereits der Prozess des Rechnen Lernens. Aber nicht alle Kinder haben die gleichen Voraussetzungen. Daher ist dieser Heterogenität bereits zu Beginn des Schuleintritts Rechnung zu tragen, um einen kompensatorischen und kompetenzorientierten Mathematikunterricht zu gewährleisten und sicherzustellen. Ab etwa 2 Jahren verwenden Kinder erste Zahlwörter, und sie zeigen durch deren Gebrauch, dass zwischen eins, zwei und drei (vielleicht auch noch vier) gut unterschieden werden kann (Dehane 1999). Nach und nach lernen sie dann bis zum Schuleintritt die Zahlenwortreihe über 4 hinaus. Wie schnell und wie sicher dies erfolgt, liegt nun an der Frühförderung. Aus Untersuchungen geht hervor, dass die meisten Kinder zu Schuleintritt bis 10 zählen und rechnen können (Gaidoschik 2010.

S. 322), vorausgesetzt es sind Kinder mit deutscher Muttersprache. Zahlen lernen ist aber mehr als das Erfassen der Zahlenwortreihe. Viele Kinder erkennen früh, dass sich zu jeder Zahl ein Objekt zuordnen lässt, d.h. es kann die Gesamtheit der Objekte präzise erfasst werden. Es gibt aber sehr viele Kinder, die in der Grundstufe I noch nicht erkannt haben, dass und warum diese Zuordnung notwendig ist, und zählen bei drei Dingen bis 4. Sie haben zwar gelernt die Zahlenwortreihe herunterzusagen, aber erkennen nicht den Sinn dahinter. Festzustellen ist diese Unkenntnis durch aufmerksame Diagnostik der Klassenlehrerin, die dann versucht durch Individualisierung und Differenzierung diesen Förderbedarf zu schließen. Noch vor dem richtigen Schriftspracherwerb erfolgt die Fähigkeit, Vergleichswörter wie „mehr“, „weniger“, „gleich viel“, ... richtig anwenden zu können. Haben Kinder diese Hürde überwunden, können sie weitere Strategien des Rechnens wie das Addieren und Subtrahieren erlernen. Nach dem zählenden Rechnen entwickeln Kinder selbständige Rechenstrategien, was auch wichtig ist, um der sogenannten Rechenschwäche oder Dyskalkulie entgegenzuwirken. In weiterer Folge lernen Kinder operative Zusammenhänge zwischen Plus-, Minus, Zerlegungs- und Ergänzungsaufgaben. Mathematikaufgaben lösen zu können, bedeutet aber nicht nur rechnen zu können, sondern Zusammenhänge, Systematiken, Symbole umzusetzen, zuzuordnen und zusammenzufügen, und dies alles durch logisch angeordnete Sprachmuster. Mathematikkompetenzen haben, heißt lernen, Zahlen richtig anzuwenden. Und jedes Kind sollte seine eigenen Wege finden dürfen. (Wittmann 1973). Mathematik ist insofern kein fertiges, abgeschlossenes System von Wissen, sondern eine Tätigkeit des Beschreibens, Erklärens und Beweisens von Mustern mit unserer Sprache. Damit diese Kompetenzen aufgebaut werden können, muss ihnen der moderne Mathematikunterricht die Gelegenheit dazu geben. Wenn sich Kinder über ihre unterschiedlichen Rechenwege austauschen und darüber kommunizieren, dann ist der Weg zum mathematischen Verstehen gegeben (Gaidoschik 2012, S. 314).

## 2.6 Zusammenhang zwischen Sprache und Mathematik

Sprachliches Lernen ist in vielfacher Hinsicht verbunden mit mathematischem Lernen, und die

sogenannte Rechenschwäche weist sehr oft auf sprachliche und kommunikative Defizite hin. Im Mathematikunterricht werden alle Unterrichtsthemen sprachlich entwickelt. Um am Unterricht überhaupt teilnehmen zu können, müssen Schüler/innen die Unterrichtssprache der Lehrkraft verstehen. Im Fach Mathematik kommen dabei häufig Wörter vor, die keine Fachwörter sind, aber eine Bildungssprache voraussetzen (z.B.: vermindern, vermehren, Preis, ...). Die Schüler/innen werden im Mathematikunterricht mit unterschiedlichen Darstellungsebenen wie Zeichen, Symbolen oder Graphiken konfrontiert. Der Unterricht baut auf dieses symbolhafte Vorwissen der Schüler/innen auf (Symbolsprache). Wenn dies jedoch fehlt, können sehr viele Mathematikaufgaben nicht gelöst werden. Zahlen, Abkürzungen und Formeln wiederum verlangen ein hohes Maß an Abstraktionsvermögen, was ebenso ein zentraler Faktor im Mathematikunterricht ist (Mathematische Sprache). Damit abstrakte Konzepte mit anderen Formen und Ebenen von Sprache beschrieben werden können, muss die Fähigkeit entwickelt sein, fachsprachliche und bildungssprachliche Kompetenzen in reale Situationen des Lebens transferieren zu können. Für diesen Prozess ist es wiederum wichtig, die mathematische Fachsprache zu beherrschen. Dazu gehören Fachbegriffe wie Addition, Subtraktion, Division etc. Die Entwicklung des Rechnen Lernens sollte sich vom Einsatz mit wenigen Verben und Adjektiven auf den Umgang mit einer Vielfalt von Nomen, Verben und Adjektiven mit komplexer Satzstruktur und hoher sprachlicher Symbolfähigkeit vollziehen, von einfachen zu textbeladenen Textaufgaben (Gaidoschik 2012).

### 3 Die empirische Studie

Im durchgeführten Forschungsprojekt handelt es sich um eine Querschnittuntersuchung, die im Schuljahr 2013/14 an 238 Schüler/innen der 4. Klasse Volksschulen aus dem Burgenland und der Steiermark durchgeführt wurde. 160 Schüler/innen kamen aus 14 Klassen des Burgenlandes und 78 Schüler/innen aus 4 Klassen der Steiermark.

#### 3.1 Forschungsfragen

Das primäre Forschungsziel der vorliegenden Studie bestand darin, zu überprüfen, ob es relevante

Faktoren für das Lesen und Lösen von sprachbeladenen Textaufgaben gibt. Auf Basis gängiger Lesemodelle zum allgemeinen sinnerfassenden Lesen wurde ein neu entwickeltes Modell eingesetzt, welches versuchte, die Spezifika des sinnerfassenden mathematisch-fachspezifischen Lesens von sprachbeladenen und anspruchsvollen Textaufgaben im Mathematikunterricht einzuschließen. In diesem Lesemodell spielt die Wort- bzw. Begriffsidentifikation und die Hinzunahme des Konzeptes der fundamentalen mathematischen Ideen eine wichtige Rolle.

Die Forschungsfragen lauten:

- 1.) Was sind relevante Faktoren für das Lösen von anspruchsvollen, sprachbeladenen und bildungsstandardnahen Aufgaben?
- 2.) Können für beide unabhängige Variable geschlechtsspezifische Unterschiede nachgewiesen werden?
- 3.) Können für beide unabhängige Variable Unterschiede für Klassen an Kleinschulen vs Normalschulen nachgewiesen werden?

Die Forschungsfragen sind fokussiert auf beide unabhängigen Variablen, nämlich auf einen Score aus den sprachbeladene und anspruchsvolle Textaufgaben (kurz: „LDR\_Text“) und einen Score für sprachbeladene und anspruchsvolle Textaufgaben mit Tabellen, Graphiken usw. (kurz: LDR\_Diskon). Die folgende Aufgabenstellung ist ein Beispiel für LDR\_Text:

Wie schwer sind die Äpfel?

Wir nehmen an, dass alle Äpfel gleich groß und gleich schwer sind. Drei Äpfel wiegen 60 dag. Wie schwer sind vier Äpfel?

Und für „LDR\_Diskon“ gilt das folgende Beispiel: Wie viele solcher Autos (PKW) können auf einem 40 m langen Parkstreifen höchstens hintereinander parken? Ein Auto ist 4 Meter lang. Bedenke, dass ein Abstand sein muss!

#### 3.2 Messinstrument

Das eingesetzte Messinstrument ist ein Fragebogen, der sich in fünf Teile gliedert. Es gibt einen Messzeitpunkt und getestet wurde ca. 75 Minuten mit Pause. Die folgenden Tests wurden dabei eingesetzt.

- a.) Der Zahlenverbindungstest (ZVT) misst die Auffassungs- und Verarbeitungsgeschwindigkeit der Schüler/innen. Dabei waren durcheinandergeratene Zahlen von 1 – 90 der Reihe nach miteinander zu verbinden.
- b.) Der „LesenDenkenRechnen“ Test („LDR\_Text“) fasst sprachbeladene und anspruchsvolle Textaufgaben ohne diskontinuierliche Elemente zusammen. Er misst die Fähigkeit, sprachbeladene und anspruchsvolle Textaufgaben lösen zu können. Beispiel: Was ist länger als 3 m? Lastauto – Kinderbett – Zug – deine Schultasche
- c.) Der „LesenDenkenRechnen“ Test („LDR\_Diskon“) misst die Fähigkeit, sprachbeladene und anspruchsvolle Textaufgaben mit diskontinuierlichen Elementen (Tabellen, Graphiken etc.) lösen zu können. Beispiel: Stell dir vor, durch das Ziffernblatt einer Uhr wird ein Strich von der Zahl 9 bis 3 und ein zweiter von der Zahl 6 bis 12 gezogen. Wie heißt ein Bruchteil des so gezeigten Ziffernblattes? Kreuze die richtige Antwort an:  $1/8$ ,  $1/4$ ,  $3/8$ ,  $2/4$ ,  $1/2$ ,  $3/4$
- d.) Der mathematikspezifische Lesetest (MLT) erfasst die fachspezifische Leseflüssigkeit und ist eine wichtige Voraussetzung für das fachspezifische sinnerfassende Lesen. Beispiel: 42 ist \_\_\_\_\_ 39 ! Kleiner als – weiter als – höher als – größer als
- e.) Der Wortproportionen-Test misst die sprachlich-kognitiven Leistungen. Beispiel: Rose: rot = Veilchen: a) süß b) schön c) blau d) grün e) duftend

#### 4 Ergebnisse

In der vorliegenden Studie wurden Schüler/innen der 4. Klasse Volksschule mittels ausgewählter mathematischer Aufgaben getestet. Dabei war es wichtig herauszufinden, was die relevanten Faktoren für das Lösen dieser Aufgaben sind. Grundlage war ein erweitertes Lesemodell, welches neben sprachbeladenen, anspruchsvollen Aufgaben auch diskontinuierliche Aufgaben berücksichtigte.

Es zeigte sich, dass 62 % der Schüler/innen sprachbeladene anspruchsvolle Textaufgaben lösen konnten, aber nur 31 % konnten diskontinuierliche Aufgaben lösen, wo Graphiken, Formeln oder Tabellen zum Interpretieren waren. 38 % der Schüler/innen sind nicht in der Lage, über das Erfassen von Buchstaben und Wörtern hinausgehend semantische und syntaktische Relationen von Wortfolgen zu bilden. Die Schüler/innen konnten keine satzübergreifende Integration von Sätzen verstehen, um umfassende Bedeutungsinhalte herauslesen zu können. Sie haben nicht die notwendige Fähigkeit, kohärente Strukturen zu analysieren, um die globale Gesamtbedeutung eines Textes zu erfassen. Da sehr viele sprachbeladene, bildungsstandardnahe Aufgaben Tabellen, Formeln, Graphiken etc. beinhalten, war es für 69 % der Schüler/innen nicht möglich, Textaufgaben in Form einer fundamentalen Idee oder einer Superstruktur zu lösen.

Als relevanter Faktor für das Lösen von anspruchsvollen, sprachbeladenen und bildungsstandardnahen Aufgaben konnte durch den mathematikspezifischen Lesetest (MLT) nachgewiesen werden, dass die fachspezifische Leseflüssigkeit für das Lösen von „LDR\_Text“- Aufgaben von entscheidender Bedeutung ist, d. h. das fachspezifische sinnerfassende Lesen kann als eine wichtige Voraussetzung zur Lösung mathematischer Probleme angesehen werden.

Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass die Halbjahresnote der Fächer Deutsch und Mathematik und die letzte Schularbeitsnote zum Lesen und Lösen der beiden Tests „LDR\_Text“ und „LDR\_Diskon“ als relevante Faktoren gelten.

Weder beim Zahlenverbindungstest, der die Verarbeitungs- und Auffassungsgeschwindigkeit der Schüler/innen misst, noch beim Wortproportionen-Test konnten für beide unabhängigen Variablen relevante Faktoren festgestellt werden.

Bei allen eingesetzten Aufgaben konnten keine geschlechtsspezifischen Unterschiede festgestellt werden. Eine Ausnahme bildete die Schulhof-Aufgabe. In dieser Aufgabe ging es um das Thema Fußball. Hier konnten mehr Buben als Mädchen diese Aufgabe lösen, d. h. nur in diesem Aufgabenbereich kam es zu geschlechtsspezifischen Unterschieden.

Ein interessantes Ergebnis erbrachte die Studie bei der Fragestellung, ob es bei den unabhängigen Variablen („LDR\_Text“, „LDR\_Diskon“) Unterschiede zwischen Kleinschulen und Normalschulen gibt. Es zeigte sich, dass bei mathematischen Aufgabenstellungen, die z.B. mit Tabellen und Graphiken versehen waren, sich die Schüler/innen von Kleinschulen und Normalschulen in ihrer Lösungskompetenz nicht signifikant unterschieden. Diese Tatsache war auch bei mathematischen Aufgabestellungen mit sprachbeladenen und anspruchsvollen Textaufgaben nachzuweisen. Ob ein Schüler/eine Schülerin nun eine Kleinschule oder Normalschule besucht, hat keine Auswirkungen auf die Lösungskompetenz von mathematischen Aufgaben.

Zusammenfassend hat die Studie gezeigt, dass die Ursache des schlechten Abschneidens bei vielen Vergleichsstudien in Mathematik von Schülerinnen und Schülern der 4. Klasse Volksschule im mangelhaften Lesen, Verstehen und Lösen von sprachbeladenen Textaufgaben liegt. Sprache und Mathematik hängen eng miteinander zusammen. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, dass neben den technisch-mathematischen Fertigkeiten verstärkt die sprachlichen Fähigkeiten gefördert werden.

## 5 Resümee

Wie kann Mathematik-Unterricht sprachfördernd organisiert werden?

Aufgrund der theoretischen Grundlagen und der vorliegenden Untersuchungsergebnisse können folgende Empfehlungen für den Aufbau der allgemeinen und mathematikspezifischen Lesekompetenz gegeben werden.

Von Vorteil wäre, dass sich die Lehrkraft zuerst einen Überblick verschafft, welche sprachlichen Mittel notwendig sind, um die mathematischen Lernziele zu erreichen. Dazu sollte eine erste Bedarfserhebung mit einem Planungsraster durchgeführt werden. Anschließend kann eine Lernstandanalyse, in welcher sprachliche Kenntnisse und Erfordernisse der Kinder verzeichnet sind, erstellt werden. (Diagnostik und Sprachstanderhebung). Entscheidend ist, Schüler/innen zu beobachten und ihre sprachlichen Fähigkeiten

dahingehend zu analysieren, ob sie die für die aktuellen Unterrichtsthemen notwendigen bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen mitbringen. Für schwächere Schüler/innen könnte dafür ein langfristig angelegter fächerübergreifender Förderplan zum gewünschten Erfolg führen, denn bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen können nur langfristig und in allen Gegenständen aufgebaut werden.

Die Unterrichtsplanung sollte nicht mehr nur mathematisch-didaktische Aspekte, sondern gleichermaßen sprachliche Lernziele beinhalten, wie das ausführliche Besprechen von Rechengängen und Aufgabenstellungen, die über dem sprachlichen Kompetenzniveau der Schüler/innen liegen. Mathematikstunden, wo Rechnungen nur mündlich erarbeitet wurden, haben sich hierfür als erfolgreich erwiesen.

Sprachliches, mathematisches Verstehen kann nie vorausgesetzt werden. Daher ist es von Bedeutung, genau formulierte und erklärte Lernziele den Schülerinnen und Schülern mitzuteilen. Die Lehrkraft sollte für jedes Unterrichtsvorhaben sprachliche Hilfen und Erklärungen anbieten. Durch die Wahl der eigenen sprachlichen Mittel ist sie immer Sprachvorbild, und sie sollte mündliche Unterrichtssituationen so vorstrukturieren, dass viele authentische Sprechanlässe geschaffen werden.

Als sinnvoll kann angesehen werden, dass mathematische Fachausdrücke mehrmals erklärt und in Satzzusammenhängen geübt werden (Wortschatzarbeit und Satztraining). Für schwächere Kinder eignet sich die Vorgabe von Wortspeichern, in denen sich Satzmuster, aber auch Textmuster befinden.

Darüber hinaus können auch Wortspeicher bei konkreten Aufgaben zur Erklärung mathematischer Zusammenhänge angelegt werden. Wichtige Begriffe und Satzmuster sollten dabei auf alle Sinne abgestimmt präsentiert werden, z. B.: visualisiert durch Bildanschauung, Plakate, Arbeitsblätter oder Computerspiele usw. Fehlerhafte Ausdrucksweisen und nicht richtig eingesetzte Fachausdrücke sind sofort zu korrigieren und zu üben.

Um sprachbeladenen Textaufgaben im Mathematik- wie auch im Deutschunterricht ihre Be-

sonderheit zu nehmen, ist es ratsam, in beiden Unterrichtsgegenständen so früh wie möglich mit einer Vielzahl von schulstufenaufbauenden, fächerübergreifenden Textaufgaben zu arbeiten. Dabei ist es von Beginn an notwendig, dass sich die Lehrkraft immer vergewissert, ob alle wesentlichen Inhalts- und Fachwörter im richtigen Kontext von den Schülerinnen und Schülern verstanden und angewendet werden.

Für viele Lehrer/innen ist das für sie „richtige“ Lehrbuch entscheidend. Es steht außer Zweifel, dass moderner und nachhaltiger Mathematik- und Deutschunterricht heute nur gelingen kann, wenn Lehrbücher bildungsstandardnahe, kompetenzorientierte Aufgaben nicht nur beinhalten, sondern grundlegend von diesen ausgehen.

Entscheidend ist ebenfalls eine entsprechende Elternarbeit. Eltern müssen noch stärker in den Leselernprozess integriert werden, d.h. Eltern sollte eindringlich verdeutlicht werden, dass es heute unmöglich ist, ohne Basiskompetenzen im Berufsleben zu bestehen. Wenn sie nicht in der Lage sind, diesen Prozess sprachlich zu unterstützen, wird es unumgänglich sein, auch für Eltern Sprachlernprogramme, in der Muttersprache oder in der Fremdsprache, anzubieten.

Um diese Schlussfolgerungen empirisch abzuschließen, sind weitere Studien notwendig.

#### Literatur:

Christmann, U. & Groeben, N. (2006). Psychologie des Lesens. In: Franzmann, B.; Hasemann, K.; Löffler, D.; & Schön, E. (2006) (Hrsg.). Handbuch Lesen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Seite 145–224

BMUKK: Bildungsstandards Ergebnisse Deutsch Volksschule 2014

Bruneforth, M. u. Lassnigg, L. (2012) (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1. Wien: bm:ukk und bifie.

Förster v., H. (1998). Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen. In: Gumin, H. & Meier, H. (1998) (Hrsg.). Einführung in den Konstruktivismus. München Zürich: Piper. 4. Auflage.

Fischer, R. & Malle, G. (1985). Mensch und Mathematik. Eine Einführung in didaktisches Denken und Handeln. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliographisches Institut.

Franzmann, B.; Hasemann, K.; Löffler, D.; & Schön, E. (2006) (Hrsg.). Handbuch Lesen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Dehane, S. (1999). Zahlensinn. Birkhäuser Verlag.  
Freudenthal, H. (1973). Mathematik als pädagogische Aufgabe. Klett

Gaidoschik, M. (2010). Wie Kinder rechnen lernen - oder auch nicht: Eine empirische Studie zur Entwicklung der Rechenstrategien im ersten... Peter Lang Verlag

Gaidoschik, M. (2012). Wie Kinder rechnen lernen. In Erziehung und Unterricht 2012. OEBV Verlag

Günther, K.B.: Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In Brüggelmann H. (Hrsg) 1986

Homans, G. C. (1978). Theorie der sozialen Gruppe. Opladen: Westdeutscher Verlag. 7. Auflage.

Krainer, K. & Behnke, G. (2009). Mathematik – Naturwissenschaften – Informationstechnologie: Neue Wege in Unterricht und Schule?! In: Specht, W. (2009) (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.

Lorenz J.-Radatz H. (1993). Handbuch des Förderns im Mathematikunterricht. Schroedel

Klicpera, C.; Schabmann, A. & Gasteiger – Klicpera, B. (2007). Legasthenie, Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. München. Ernst Reinhardt

Klika, M. (2003). Zentrale Ideen – echte Hilfen. Mathematiklehren, Nr. 119. Seelze: Friedrich Verlag.

Patry, J.-L. & Riffert, F. (2000) (Hrsg.). Situationsspezifität in pädagogischen Handlungsfeldern. Innsbruck Studien-Verlag.

Schabmann, A.; Landerl, K.; Bruneforth, M. & Schmidt, B. (2012). Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In: Bruneforth, M. u. Lassnigg, L. (2012) (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1. Wien: bm:ukk und bifie. Seite 17–69.

Krauthausen, G. & Scherer, P. (2007). Einführung in die Fachdidaktik. Mathematik Primar- und Sekundarstufe. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. 3. Auflage.

Reusser, K. (2006): Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. Bern. h.e.p.-verlag

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2013): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 3. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 2. Auflage.

Reisinger, M.; Svecnik, E. & Schwetz, H. (2012). Fehlende Werte und keine Normalverteilung? Tipps und Abhilfen für das quantitativ orientierte Forschen. Wien facultas.

Schwetz, H. (2010). Unveröffentlichter Bericht für die Arbeit in den Bezirksnetzwerken der Steiermark für die Pädagogische Hochschule Steiermark und das bife/Wien.

Schwetz, H. (2014). Unveröffentlichter Forschungsbericht. Pädagogische Hochschule Steiermark.

Schwetz, H. & Baumgartner, W. (2014). Das Projekt „MATH-THESOCAB“: Möglichkeiten und Grenzen von „Vokabelarbeit“ im Mathematikunterricht. In Druck.

Schwantner, U.; Toferer, B. & Schreiner, C. (2013) (Hrsg.). PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft. Graz: Leykam.

Selter, C. (1994). Eigenproduktionen im Arithmetikunterricht der Primarstufe. Deutscher Universitätsverlag: Wiesbaden

Wittmann, E. (1973). Grundfragen des Mathematikunterrichts, Braunschweig: Vieweg 1973

Specht, W. (2009) (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.



## Eine Evaluation der Lehrer/innenfort- und -weiterbildung an den BMHS im Burgenland

 Eine der zentralen Aufgaben des Instituts für Personal- und Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen ist es, die Pädagoginnen und Pädagogen der einzelnen BMHS-Schulstandorte bestmöglich und professionell im Bereich der Fort- und Weiterbildung zu unterstützen. Im Sinne einer Qualitätssicherung und -steigerung wird im vorliegenden Forschungsbericht das Konzept der bedarfsorientierten Fort- und Weiterbildung als bedeutendes Unterstützungsmodell der PH Burgenland für standortspezifische Schul- und Personalentwicklungsprozesse evaluiert und dabei die Effektivität des Konzeptes überprüft.

 One of the central tasks of the Institute of Personnel and School Development at vocational schools is to optimally and professionally support the educators of the individual BMHS school sites in the field of education and training. In the interests of quality assurance and improvement in the current research report, the concept of demand-oriented education and training is evaluated as an important support model of PH Burgenland for site-specific education and staff development processes, and the effectiveness of the concept is reviewed.

 A szakképző iskolák személyzeti, és iskolai fejlesztéséért felelős intézet egyik központi feladata az, hogy az iskolák pedagógusainak továbbképzését a lehető legjobban és szakértő módon támogassa. A minőségbiztosítás és –növelés szellemében a tanulmányban a szükségletközpontú továbbképzés koncepcióját a Burgenlandi Pedagógiai Főiskola olyan modelljeként mutatjuk be, amely jelentősen támogatja a helyszínspecifikus iskolai-és személyzetfejlesztési folyamatokat, miközben a program hatékonyságát is megvizsgáltuk.

 Jedan od središnjih zadataka Instituta za razvoj osoblja i obrazovanja u strukovnim školama je pružiti podršku pedagoškim i pedagozima pojedinih BMHS sjedišta u području obrazovanja i osposobljavanja i to na profesionalni i najbolji mogući način. U interesu osiguranja i poboljšanja kvalitete u predstojećem članku će se prikazati potražniji orijentiran koncept usavršavanja i daljnjeg obrazovanja kao značajan model podrške PVŠ Gradišća procesu razvoja obrazovanja i osoblja specifičnima za pojedina mjesta te pritom testirati učinkovitost samog koncepta.

### 1 Einleitung

„Evaluation (Bewertung) ist der Prozess (auch: das Ergebnis) der Beurteilung des Wertes eines Produktes, Prozesses oder Programmes unter Zugrundelegung eines Gütemaßstabes, um das Programm oder Produkt selbst zu verbessern“, so der deutsche Bildungsforscher Andreas Helmke. (Helmke, 2009, S. 268) Die Soziologin Stefanie Ernst sieht die Bedeutung der Evaluation darin, „Prozesse, Strukturen und Ergebnisse kontinuierlich und weitestgehend allumfassend zu überprüfen und Verbesserungsmaßnahmen zu entwickeln.“ (Ernst, 2008, S. 25) Aus diesen beiden Zitaten lässt sich vor allem eine zentrale Erkenntnis schließen: Bei Durchführung jeglicher Evaluation muss das primäre Ziel neben der Einholung von Informationen vor allem eine Verbesserung der aktuellen Situation sein. Das wegweisende Schlagwort – für den Bildungsbereich, aber nicht nur - ist die Qualitätssicherung im Sinne einer

Anwendung von Evaluation zwecks Reflexion und Fortschritt. Eine Evaluation kann demzufolge ein systematisches Kontroll- und Steuerungsinstrument sein, um im Rahmen einer nachvollziehbaren Analyse und Bewertung Qualität zu gewährleisten und eine Optimierung im Sinne einer positiven Entwicklung zu erreichen. Eine klare Aussage über die Weiterentwicklung ist aber nur dann möglich, wenn die Evaluation – neben einem konkreten Evaluationsgegenstand und Evaluationszweck - gewissen wissenschaftlichen Standards entspricht und auf die Kriterien Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Korrektheit und Genauigkeit geachtet wird. (vgl. Sanders et al, 2006, zit. nach Ernst, 2008, S. 18f) Demnach soll sich eine Evaluation am Informationsbedarf und den Zwecken orientieren sowie auf Grundlage einer realistisch durchdachten, rechtlich korrekten und genauen Durchführung basieren. (vgl. Sanders et al, 2006, zit. nach Ernst, 2008, S. 19)

## 2 Ausgangsbasis

In allen wissenschaftlichen Fachgebieten und Bereichen sind die Durchführung und Abhaltung von Evaluationen aktuell nicht mehr wegzudenken, insofern als eine positive Sichtweise darüber als zentrales Element und Instrument der Qualitätskontrolle eine Breitenwirkung erreicht hat. So auch im Bildungswesen, wo Evaluation quasi Hochkonjunktur hat, die sich vor allem am verstärkten Aufkommen an Publikationen darüber erkennen lässt. (vgl. Brohm et al, 2006, S. 7) Evaluation erfreut sich steigender Beliebtheit (vgl. Stockmann, 2006, S. 27), ist auch in den Schulen und im Unterricht präsenter denn je, wird auch von Seiten der Schulaufsicht sowie vom BMBF eingefordert und das ist gut so. Analog zu anderen tertiären Bildungseinrichtungen in Österreich, nimmt auch an der PH-Burgenland - neben ihren autonom definierten inhaltlichen Projektschwerpunkten „Lehr- und Lernkultur“, „eLearning und Medienpädagogik“ und „Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung“ – Qualitätssicherung/Evaluation eine zentrale Rolle und besonderen Stellenwert ein.<sup>1</sup> Die Notwendigkeit einer Reflexions- und Feedbackkultur ist damit fest verankert.

Wie sich auch das nationale Bildungswesen, öffentliche oder private Einrichtungen der Herausforderung einer Evaluation stellen müssen, so steht auch das berufsbildende Institut der PH Burgenland in der Pflicht, sich zu hinterfragen und sich ständig weiterzuentwickeln. Das Bedürfnis jeder Institution muss es sein, im Sinne einer Selbstevaluation Qualitätssicherung bzw. Qualitätsoptimierung aktiv zu betreiben und bei Bedarf adäquate Maßnahmen einer angestrebten Verbesserung einzuleiten.

Über einen beträchtlichen Anspruch an Qualität und Professionalität verfügt das durchdachte Konzept der bedarfsorientierten Fort- und Weiterbildung<sup>2</sup>, das von Schneemann/Steiger in ph publico <sup>4</sup> bereits ausführlich dargestellt wurde. (vgl. Schneemann/Steiger, 2013, S. 55-60) Immerhin wird das Konzept der nachfrageorientierten Lehrer/innenfort- und -weiterbildung, das vom Institut für Personal- und Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen an der PH Burgenland unter der Leitung von Leonhard Schneemann in Kooperation mit der zuständigen Schulaufsicht

in Person von Nikolaus Steiger konzipiert wurde und den erwünschten Zielen bzw. Maßnahmen der Qualitätsmatrix von QIBB<sup>3</sup> entspricht, als ein Exempel gelungener Qualitätsmaßnahme in der QIBB Good Practice Datenbank<sup>4</sup> für den Qualitätsbereich 9 – Personalplanung, Personalentwicklung und Fortbildung - angeführt.

Das erwähnte Konzept der Fort- und Weiterbildung, das unisono als ein zentrales Unterstützungsmodell der PH Burgenland für standortspezifische Schul- und Personalentwicklungsprozesse anzusehen ist, steht fortan weiter im Mittelpunkt institutsbezogener Tätigkeiten, insofern als das Modell nicht nur durch das jährliche Angebot an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen in die Praxis übertragen und von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts in die tägliche Arbeit eingebettet wird, sondern dass sich das Konzept stets einer Evaluation zu unterziehen hat.

Im Rahmen einer bundeslandweiten Evaluierung, bei welcher als Evaluationsgegenstand die Lehrer/innenfort- und -weiterbildung an den BMHS im Burgenland auserwählt wurde, konnte die Effektivität des burgenländischen Modells des bedarfsgerechten Fort- und Weiterbildungskonzeptes überprüft werden. Als Evaluationszweck wurde dabei die Optimierung und Überprüfung der Effektivität der Fort- und Weiterbildung festgelegt. Damit übereinstimmend stellten sich folgende forschungsleitende Fragen: Erfüllt das von der PH Burgenland angebotene Gesamtpaket die aktuellen Erfordernisse und trägt es zur Personalentwicklung bei? Wie wird das Modell der Fort- und Weiterbildung von den Pädagoginnen und Pädagogen der einzelnen BMHS-Schulstandorte im Burgenland bewertet? Wie lässt sich das Fort- und Weiterbildungskonzept optimieren, damit eventuelle Schwächen verhindert und Stärken weiter gefördert werden, um möglichst optimale Voraussetzungen für Pädagoginnen und Pädagogen im Sinne einer Qualitätssteigerung zu erreichen?

## 3 Durchführung

Ausgangspunkt der Evaluation des Fort- und Weiterbildungskonzeptes war die zeitliche, organisatorische Planung des Vorhabens. Der zweite Schritt bestand in der Klärung eines konkreten

Evaluationsgegenstandes sowie Evaluationszweckes, verbunden mit zentralen Forschungszielen. Als Basisgrundlage und Leitlinie für die Bestimmung zahlreicher Fragestellungen der Erhebung diente der von QIBB zur Verfügung gestellte Erhebungsraster (für die Schule) zur Fort- und Weiterbildung.<sup>5</sup> Ähnlich zu den Vorgaben von QIBB wurde die Erhebung inhaltlich in fünf zentrale Kategorien untergliedert: 1. Planungsarbeit am Schulstandort, 2. Fort- und Weiterbildung, 3. Interaktion BMHS-Schulstandort – PH Burgenland, 4. Qualität am Schulstandort, 5. Unterstützungswünsche und Verbesserungsvorschläge.

Die Fragebogenerstellung selbst sowie Durchführung und Erhebung erfolgten mit Tevalo<sup>6</sup>, einem bedienerfreundlichen Online-Evaluierungstool der PH Burgenland. Mit Hilfe dieser internetgestützten Datenerhebung war es möglich, während des gesamten Evaluationsverlaufs einen vertraulichen Umgang mit den Daten sicherzustellen. Vertraulich auch deshalb, weil Teilnehmer/innen die Umfrage mit anonymisierten PIN-Codes starten konnten.

Die Ausgabe der PIN-Codes, sprich die eigentliche Durchführung der Befragung, erfolgte im Anschluss an die einzelnen Planungskonferenzen an den BMHS-Schulstandorten Burgenlands, wo anlehnend an Lohmann (2009) die einzelnen Schulstandorte dabei über die entscheidende Handhabe besitzen, ihren Unterstützungsbedarf selbst zu ermitteln und kundzutun. (vgl. Lohmann 2009, S. 22) Teilgenommen an der Umfrage haben die jeweiligen Mitglieder des Planungsteams, zugleich Teilnehmer/innen an der Planungskonferenz. Die Mitglieder des Planungsteams, die für die Bewertung des Fort- und Weiterbildungskonzeptes auserwählt wurden, werden schulautonom bestimmt. Als praktikable Teilhaber werden von der Schulleitung meist MIMA-Beauftragte, Clustersprecher/innen, Schulqualitätsprojektmanager/innen, Abteilungs- und Fachvorstände oder Administratorinnen und Administratoren in das Gremium entsendet. (vgl. Schneemann/Steiger, 2013, S. 56) Die Anzahl an Mitgliedern des Planungsteams kann aufgrund der Eigenverantwortlichkeit der Standorte von Schule zu Schule variieren. Die Datenerhebung wurde bewusst im Rahmen der Planungskonferenzen abgewickelt, da diese Konferenz eine Dienstbesprechung mit möglicher Teilnahme

der Schulaufsicht darstellt und so sichergestellt werden kann, erstens möglichst alle Mitglieder des Fort- und Weiterbildungsteams an den BMHS Burgenlands zu erreichen und zweitens eine sofortige Bearbeitung der Umfrage nach Ausgabe der PIN-Codes zu garantieren. Die Dauer der Befragung betrug durchschnittlich zehn Minuten, maximal jedoch 15 Minuten.

Nach Analyse der Erhebung werden die Ergebnisse den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts für Berufsbildung der PH Burgenland, der zuständigen Schulaufsicht und den Schulleiterinnen und Schulleitern der BMHS-Schulstandorte präsentiert und Stärken sowie Schwächen des Konzeptes erörtert.

## 4 Ergebnisse

Nach Abschluss der Datenauswertung gilt es nun im Sinne des gegenwärtig erstellten Evaluationsberichtes im Rahmen einer sorgfältigen Analyse die zentralen Erkenntnisse und Ergebnisse herauszuarbeiten. Zwecks Anschaulichkeit und Verständlichkeit wird der nachfolgende Text zu den einzelnen Forschungsbereichen durch Visualisierungen in Form von Tabellen ergänzt.

Im Erhebungszeitraum vom 14. Jänner 2014 bis zum 10. März 2014 haben insgesamt 85 Teilnehmer/innen aktiv an der Befragung teilgenommen und ihre Meinung zur Fort- und Weiterbildung kundgetan.<sup>7</sup> Die Auswertung der Untersuchung hat alles in allem 46 Balkendiagramme mit vorwiegend 6poligen Skalen und zahlreiche Rückmeldungen auf die fünf offen gestellten Fragen ergeben, die es nun kategorisierend und zusammenfassend zu analysieren und interpretieren gilt.

### *Planungsarbeit am Schulstandort*

Die Ergebnisse der Befragungen zur Fort- und Weiterbildungsplanung an den einzelnen Standorten weisen ein sehr positives Bild über die Arbeit des Planungsteams an den BMHS-Schulen Burgenlands auf. Die Rückmeldungen zeigen deutlich, dass die angestrebte Wende zur Eigenverantwortlichkeit der Schulstandorte (vgl. Schneemann/Steiger, 2013, S. 55) mit der Etablierung von regelmäßig abzuhaltenden Planungsworkshops für den Bereich der Fort- und Weiterbildung stattge-

funden hat. Weit mehr als drei Viertel aller Teilnehmer/innen an der Umfrage geben an, dass ihnen ein Gesamtplan für Fort- und Weiterbildung bekannt ist, schulinterne Planungen der Fort- und Weiterbildung einen Zeitraum von zumindest sechs Monaten abdecken sowie mittel- und langfristige Maßnahmen für den Schultyp und die Berufsbildung gesetzt werden. Eine allgemeine Zufriedenheit besteht auch mit der Abwicklung und der Qualität der Planungskonferenzen, insofern als die Beratungen innerhalb des Planungsteams für 87 % aller Befragten als strukturiert und ergebnisorientiert beurteilt und dabei individuelle Wünsche der Lehrkräfte berücksichtigt werden. Im Rahmen der Planungsarbeit wird mit einer positiven Bewertung von 79 % mehrheitlich auch auf die durch die Fortbildung bedingten Absenzen Rücksicht genommen. Zudem wird bei fast 90 % aller Befragten deutlich, dass die Fort- und Weiterbildung auf das Schulprogramm abgestimmt und den aktuellen Erfordernissen angepasst wird. Das einzig negative Resultat – bezogen auf die Planungsarbeit am Schulstandort – weist die Beantwortung der Frage auf, ob für jede Lehrkraft ein Fort- und Weiterbildungsplan erstellt wird. Knapp die Mehrheit (52 %) spricht sich dafür aus, dass nicht für jede Lehrperson ein Fort- und Weiterbildungsplan verfasst wird.

Selbstverständlich sei im Sinne der Objektivität und Relativität darauf hingewiesen, dass die positiven Ergebnisse zur Planungsarbeit am Schulstandort zu erwarten gewesen sind, da an dieser Befragung nur die Mitglieder des Planungsteams, die selbstverständlich die Hauptverantwortung für die schulautonome Bedarfserhebung und Planung zuständig sind, teilgenommen haben und man selbst nur sehr gerne die eigene Arbeit kritisiert.

#### *Fort- und Weiterbildung*

Im zweiten Teil der Umfrage steht die Fort- und Weiterbildung im Mittelpunkt der Untersuchung, wobei dabei vor allem Rückmeldungen zum Bedarf an Fort- und Weiterbildung, zur Optimierung und zu den Veranstaltungen der Fort- und Weiterbildung erfasst werden.

Im Kontext von Fort- und Weiterbildung ist vor allem eine grundlegende Einstellung dazu feststellbar, und zwar, dass Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für mehr als drei Viertel aller

Mitglieder der Planungsteams einen zentraler Motivationsfaktor darstellen und mit 87 % eine noch höhere Zahl der Befragten die Meinung vertritt, dass Fort- und Weiterbildung die Lehrer/innenprofessionalität im positiven Sinne verändert. Dieser Befund unterstützt hier für die Masse aller befragten Pädagoginnen und Pädagogen erstens erneut die erhebliche Bedeutung von Bildung und zweitens das Bewusstsein eines prinzipiell bejahenden Zugangs zu Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen.

Ein deutliches Ergebnis präsentiert die vorliegende Studie zur Frage des Bedarfs an Fort- und Weiterbildung. Denn um den Fort- und Weiterbildungsbedarf besser abdecken zu können, bedarf es für 84 % aller Befragten nach einer besseren Verfügbarkeit von Expertinnen und Experten. Neben dem Wunsch nach Koryphäen in den einzelnen Fachgebieten fehlen für drei Viertel der Studienteilnehmer/innen auch die finanziellen Mittel (dazu). Ohne Zweifel kann hier zwischen den beiden zentralen Forderungen – Verfügbarkeit von Expertinnen und Experten und mehr finanziellen Mitteln – eine Interdependenz festgestellt werden. Auf den weiteren Plätzen folgen der Bedarf an einem erweiterten Fort- und Weiterbildungsangebot (62 % positiv), mehr Interesse der Lehrkräfte (60 % positiv), Analyse des Fort- und Weiterbildungsbedarfes (59 % positiv), mehr Bereitschaft der Lehrkräfte für Fortbildung in der unterrichtsfreien Zeit (56 % positiv) und verbesserte organisatorische Möglichkeiten (54 % positiv). Auffallend ist dabei, dass nicht alle Rückmeldungen – zumindest wenn man der Meinung mancher Medien über die Lehrer/innen Glauben schenken mag - zu erwarten gewesen wären. Die Beantwortungen weisen auf eine hohe Professionalität und beträchtliches Engagement hin, insofern als mehrheitlich mehr Interesse an Fortbildung und zudem auch eine steigende Bereitschaft für Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen in der unterrichtsfreien Zeit erwartet werden.

Um eine Optimierung der Fort- und Weiterbildung voranzutreiben, zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass eine Schwerpunktlegung zukünftig in folgenden Bereichen zwecks Verbesserung des Fort- und Weiterbildungsangebotes angestrebt werden sollte: didaktisch-methodische Kenntnisse und Fertigkeiten (76 % positiv), mehr

finanzielle Mittel (66 % positiv), Fachwissen (65 % positiv), Persönlichkeitsbildung (65 % positiv), Schulrecht (62 % positiv) und Verwaltungskompetenzen (52 % positiv).

Die Auswertungen zu den Veranstaltungen selbst zeigen ebenso eine positive Grundhaltung. Für die überwiegende Mehrheit der Befragten werden die Veranstaltungsangebote ausreichend genutzt (71 % positiv) und die Lehrkräfte werden entsprechend ihren besuchten Veranstaltungen eingesetzt (81 % positiv). Teilnehmer/innen werden als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren an der Schule verwendet (79 % positiv), berichten an die Schulleitung bzw. Kolleginnen und Kollegen (84 % positiv) und erhaltene Materialien werden der Kolleginnen-/Kollegenschaft zur Verfügung gestellt (80 % positiv).

#### *Interaktion BMHS-Schulstandort – PH Burgenland*

Im Rahmen des Paradigmenwechsels der Schulstandorte zu mehr Eigenverantwortung kommt der PH Burgenland, die durch die veränderten Rahmenbedingungen keineswegs Kompetenzen abgibt, eine besondere Bedeutung zu. Denn gerade das Gegenteil ist der Fall, „je mehr Verantwortung auf die einzelne Schule übertragen wird und je stärker diese die Eigenverantwortung auch wahrnimmt, desto vielfältiger, umfangreicher und gestaltungsbedürftiger sind die erforderlichen Unterstützungsprozesse“. (Schneemann/Steiger, 2013, S. 58) Der Bedarf an zweckvoller Beratung und Unterstützung braucht eine gelungene Kooperation zwischen den Schulstandorten und der PH Burgenland. Aus diesem Grund besteht eine zentrale Forschungsinteresse in der Frage, wie funktioniert die wechselseitige Beziehung zwischen den Schulstandorten und der PH Burgenland bzw. den entsprechenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts für Personal- und Schulentwicklung für berufsbildende Schulen.

Die Ergebnisse verdeutlichen eine positive Bewertung der Zusammenarbeit. 91 % aller Studienteilnehmer/innen unterstützen die These einer konstruktiven Zusammenarbeit mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der PH Burgenland. Die zuständige Kontakt- und Ansprechperson der PH Burgenland ist der überwiegenden Mehrheit der teilnehmenden Pädagoginnen

und Pädagogen (87 %) bekannt. Weiters wird an der Kooperation deutlich, dass Veranstaltungsvorschläge der Schule durch die PH-Burgenland meist (89 % positiv) verwirklicht werden und dass die Unterstützung der PH Burgenland für die tägliche Unterrichtsarbeit überwiegend (79 %) als wertvoll angesehen wird. Die eben angeführten Zahlen verdeutlichen die These einer effektiven Kooperation. Die Tatsache, dass nur 22 % einen weiteren Unterstützungsbedarf für Fort- und Weiterbildung seitens der PH Burgenland sehen, bestätigt diese Annahme. Wobei das Ziel der PH-Burgenland kann dahingehend nur lauten, was könnte die PH-Burgenland leisten bzw. wie könnte diese Unterstützung stattfinden, um die Quote einer positiven Zusammenarbeit sowie gelungenen Personal- und Schulentwicklung zu erhöhen.

#### *Qualität am Schulstandort*

Das Verhältnis zwischen dem Konzept der Fort- und Weiterbildung und der Schulentwicklung am Schulstandort wird insofern beurteilt, als dass die Ergebnisse auf einen ausgeprägten Zusammenhang hinweisen. Demnach sehen die Probanden das Modell der Fort- und Weiterbildung als Motor zur Unterstützung der Schulentwicklung (81 %), zur gezielten Verbesserung der Schulqualität (86 %) und zur Verbesserung der Unterrichtsqualität (85 %) am Schulstandort an. Sowohl bei den Planungskonferenzen in den Schulen als auch beim angebotenen Jahresprogramm der PH Burgenland spielen die pädagogischen Schwerpunktthemen eine zentrale Rolle. Diese Auffassung wird auch von zirka knapp drei Viertel aller Teilnehmer/innen geteilt. Zudem wird von vier von fünf Pädagoginnen und Pädagogen das Jahresprogramm als wichtiger Beitrag zur Personal- und Schulentwicklung angesehen.

#### *Unterstützungswünsche und Verbesserungsvorschläge*

Wenngleich für mehr als 75 % aller Befragten die eigenverantwortliche Schule im Bereich der Fort- und Weiterbildung keine weitere Unterstützung benötigt, so ist es dennoch ein Viertel, das im Rahmen der Freitextfragen einzelne Unterstützungswünsche und Verbesserungsvorschläge formuliert hat, die es allesamt ernst zu nehmen gilt. Im Folgenden sollen besonders die zentralen Anliegen, die sich aufgrund von Mehrfachnennungen hervorgehoben haben, punktuell aufgelistet

werden, um zukünftig daraus Nutzeffekte zwecks weiterer Verbesserung der PH Burgenland als Unterstützer und Berater der Schulen fortan zu erzielen: Einladung von Expertinnen und Experten von außen (steht im Einklang mit einer Verbesserung der finanziellen Struktur); gezieltere fachspezifische Fort- und Weiterbildungen; mehr Beratungen vor Ort; Angebote von Veranstaltungen, die den aktuellen Anforderungen entsprechen (neue RDP, neue Lehrpläne, Modularisierung, individuelle Lernbegleitung); verstärkte Nutzung von Ausbildungsstandorten im Landes-süden; Transparenz von Schulleiterinnen und Schulleitern bei Genehmigungen; Unterstützung bei Anmeldungen.

## 5 Schlussfolgerungen

Der Befund unterstützt demzufolge die These einer erfolgreichen Instrumentalisierung des Konzeptes der Fort- und Weiterbildung an den BMHS-Schulen im Burgenland. An den einzelnen Schulstandorten hat sich die Planungsarbeit soweit eingespielt und in den Köpfen der Mitglieder des Planungsteams fest verankert, insofern als dabei auch die bedeutende Rolle der Selbstgestaltung erkannt wird. Die Förderung von Eigenverantwortlichkeit der Schulen, von Nachhaltigkeit in der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie spürbarer Verbesserung des Lernen und Lehrens als zentrale Bedürfnisse der Qualitätsinitiative an den berufsbildenden Schulen (vgl. BMUKK, 2011, S. 5) scheinen damit zwar nicht (ab)gesichert, aber ein Meilenstein für den Weg der Zielerreichung gelegt worden zu sein. Für die große Mehrheit der Befragten erfüllt das von der PH Burgenland angebotene Gesamtpaket die aktuellen Erfordernisse und trägt zur Personal- und Schulentwicklung bei. Die PH Burgenland wird den Wünschen gerecht, insofern als von einer effektiven Lehrer/innenfort- und -weiterbildung an den BMHS im Burgenland ausgegangen werden kann. Die Beantwortungen der offenen Fragen haben jedoch einzelne Verbesserungsforderungen offenbart, die es fortan im Sinne einer weiteren Qualitätssteigerung institutsintern zu besprechen gibt, um adäquate Maßnahmen zu setzen. In Anbetracht potenzieller und bevorstehender Budgetkürzungen wird zukünftig neben der Effektivität auch verstärkt der Effizienz im Sinne eines wirtschaftlichen Einsatzes von finan-

ziellen Mitteln eine bedeutende Rolle zukommen. Unter dem Gesichtspunkt des Sparens wird ein Umdenken und Prioritäten zu setzen notwendig sein. Die klare Zielvorgabe muss sein, trotz Budgetkürzungen keinen Qualitätsverlust zu erleiden, sondern bestenfalls die Qualität sogar zu steigern. Erfahrungsgemäß erhöht eine verbesserte Qualität auch die persönliche Zufriedenheit auf allen Ebenen.

### Literatur:

BMUKK (Hrsg.) (2011): QUALITÄT in Unterricht und Management. Qualität im Humanberuflichen Schulwesen. Beschreibung des Qualitätsmanagementsystems Q-hum, Eigenverlag (bmukk), Wien.

Brohm, Michaela et al (2006): Evaluation im Bildungswesen. In: Böttcher, Wolfgang/Holtappels, Heinz Günter/Brohm, Michaela (Hrsg.): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele, Juventa Verlag, Weinheim/München, S. 7-21.

Ernst, Stefanie (2008): Manual Lehrevaluation, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Klett Verlag, Stuttgart.

Lohmann, Armin (2009): Was ist eine bedarfsgerechte Lehrerfort- und -weiterbildung für eigenverantwortliche Schulen? Beitrag im Rahmen einer Bundestagung in St. Johann im Pongau, 28.10.2009.

Sanders, James et al (2006): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Schneemann, Leonhard/Steiger, Nikolaus (2013): Der Wandel in der Lehrer/innenfort- und -weiterbildung – vom „Kursanbieter“ zum bedarfsorientierten Unterstützungssystem an den BMHS im Burgenland. In: Pädagogische Hochschule Burgenland/Weber Verlag Eisenstadt (Hrsg.): ph publico, Heft 4, Mattersburg, S. 55-60.

Stockmann, Reinhard (2006): Qualitätsmanagement und Evaluation im Vergleich. In: Böttcher, Wolfgang/Holtappels, Heinz Günter/Brohm, Michaela (Hrsg.): Evaluation im Bil-

dungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele, Juventa Verlag, Weinheim/München, S. 23-38.

#### Endnoten:

<sup>1</sup> Siehe dazu: Organigramm der PH Burgenland, <http://www.ph-burgenland.at/ueber/hochschule/organisation/organigramm/>.

<sup>2</sup> Ausführlich dazu: Schneemann, Leonhard/Steiger, Nikolaus (2013): Der Wandel in der Lehrer/innenfort- und -weiterbildung – vom „Kursanbieter“ zum bedarfsorientierten Unterstützungssystem an den BMHS im Burgenland. In: Pädagogische Hochschule Burgenland/Weber Verlag Eisenstadt (Hrsg.): ph publico, Heft 4, Mattersburg, S. 55-60.

<sup>3</sup> Teilziel 2.2.1 der Qualitätsmatrix von QIBB (Qualitätsinitiative Berufsbildung): Weiterentwicklung der pädagogischen, fachlichen und administrativen Kompetenz. Mit folgenden Maßnahmen: Erhebung und Planung des Fort- und Weiterbildungsbedarfs sowie Erstellung entsprechender Angebote auf Schul-, Landes- und Bundesebene (S, L, B). Siehe dazu: Qualität in Unterricht und Management, [http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/qibb/Dokumente/Q-Handbooks/Q-HB\\_II4\\_HUM\\_NEU\\_ab\\_Sept.\\_2011.pdf](http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/qibb/Dokumente/Q-Handbooks/Q-HB_II4_HUM_NEU_ab_Sept._2011.pdf).

<sup>4</sup> Näheres dazu: QIBB Good Practice Datenbank, <http://www.arqa-vet.at/qibb-good-practice-db/bedarfsgerechte-lehrerinnenfort-und-weiterbildung/>.

<sup>5</sup> Siehe dazu: QIBB Erhebungsraster für die Schule: Fort- und Weiterbildung, [https://www.qibb.at/fileadmin/content/qibb/Dokumente/Evaluierungsinstrumente\\_pdf/ER-Schule\\_Fort\\_und\\_Weiterbildung.pdf](https://www.qibb.at/fileadmin/content/qibb/Dokumente/Evaluierungsinstrumente_pdf/ER-Schule_Fort_und_Weiterbildung.pdf).

<sup>6</sup> Siehe dazu: [www.tevalo.at](http://www.tevalo.at)

<sup>7</sup> Gestartet haben den Online-Fragebogen zwar insgesamt sogar 86 Pädagoginnen und Pädagogen, jedoch dürfte ein/e Teilnehmer/in – eventuell aus technischen oder persönlichen Gründen - keine Beantwortung abgegeben haben. In der Auswertung beziehen sich daher alle relevanten Ergebnisse nur auf 85 Befragende.

Die Ergebnisse der Evaluierung können unter folgendem Link eingesehen werden: <http://www.ph-burgenland.at/ueber/forschung-und-entwicklung/ph-publico>



## MULTILING – ein Beitrag zur Überwindung der letzten Grenze

Ein grenzüberschreitendes Sprachprojekt

 Der Schwerpunkt „Mehrsprachigkeit“ an der Pädagogischen Hochschule Burgenland entspricht den regionalen Gegebenheiten der im Burgenland vorhandenen Volksgruppen: Deutsch, Kroatisch, Ungarisch sowie Romanes sind lebendige Sprachen in diesem Land und beeinflussen Kultur, Geistesleben und die alltägliche Kommunikation. Das von der EU geförderte, grenzüberschreitende Sprachprojekt „MULTILING“ hat zum Ziel, die vorhandene Sprachenvielfalt zu fördern und für zukünftige Generationen zu erhalten. Dieser erste Teil beschreibt die Intentionen, Inhalte und Ziele des Projekts, im zweiten Teil (ph publico 8) werden die wissenschaftlichen Ergebnisse des Projekts detailliert dargestellt.

 The emphasis on “Multilingualism” at the Pedagogical University of Burgenland corresponds to the regional conditions existing in Burgenland ethnic groups: German, Croatian, Hungarian and Romany are living languages in this country and influence culture, spiritual life and everyday communication. The project, cross-border language project “MULTILANG,” which is funded by the EU, aims to promote the existing linguistic diversity and to preserve it for future generations. This first part describes the intentions, content and objectives of the project, and in the second part (ph publico 8), the scientific results of the project are shown in detail.

 A Burgenlandi Pedagógiai Főiskola nagy hangsúlyt fektet arra a többnyelvűségre, amely megfelel a Burgenlandban élő népcsoportok regionális adottságainak: a német, a horvát, a magyar és a roma élő nyelv a tartományban, hatással van a kultúrára, a szellemi életre és a mindennapi kommunikációra. Az Európai Unió által támogatott határon átnyúló MULTILING nyelvi projekt célja, hogy a nyelvi sokszínűséget erősítse és a jövő generációi számára fenntartsa. Ebben a részben a projektben megfogalmazott szándékokat, tartalmakat és célokat, a második részben (ph publico 8) annak tudományos eredményeit mutatjuk be részletesen.

 Naglaskom na „višejezičnost“ Pedagoška visoka škola Gradišće odgovara regionalnim uvjetima koji postoje u gradišćanskim etničkim skupinama: njemački, hrvatski, mađarski kao i romski jezik su živi jezici u ovoj zemlji te utječu na kulturu, duhovni život i svakodnevnu komunikaciju. Cilj jezičnog, prekograničnog projekta „MULTILING“, koji je financiran od strane Europske unije, je poticati postojeću jezičnu raznolikost i sačuvati je za buduće generacije. Namjere, sadržaj i ciljevi projekta se opisuje u ovom prvom dijelu rada, dok će se u drugom dijelu (ph publico 8) detaljno prikazati znanstveni rezultati projekta.

### Einleitung

Das Burgenland als ehemaliges und bestehendes Grenzgebiet ist noch immer besonders vom Erbe des Vielvölkerstaates der Donaumonarchie geprägt: Die abwechselnde Zugehörigkeit zu Österreich und Ungarn, dazu das Bestehen der Volksgruppe der Kroaten, die seit Maria-Theresia ihre Sprache und Kultur erhalten haben, schufen eine bis heute bestehende Kultur- und Sprachenvielfalt. In der Gegenwart bereichern Migration und Globalisierung diese Sprachen- und Kulturvielfalt, so dass in unserer gegenwärtigen pluralistischen Gesellschaft in Europa Sprachen immer mehr zum wichtigsten Instrument der politischen, kulturellen, beruflichen, aber auch persönlichen Kommunikation werden.

Aus diesem Grund verfolgt die Sprachenpolitik der Europäischen Union das Ziel, die Mehrsprachigkeit der EU-Bürger zu fördern: Bereits im März 2002 hat daher der Europäische Rat in Barcelona in den Schlussfolgerungen die Mitgliedsstaaten zur „Verbesserung der Aneignung von Grundkenntnissen, insbesondere durch Fremdsprachenunterricht in mindestens zwei Sprachen vom jüngsten Kindesalter an“ (Europäischer Rat, 2002, online) aufgerufen; wobei am 7. Mai 2014 der Rat für Mehrsprachigkeit und zur Entwicklung von Sprachenkompetenz u.a. die Mitgliedsstaaten um Annahme folgender Schlussfolgerungen ersucht:

„1. Sprachenvielfalt ist ein grundlegender Bestandteil der europäischen Kultur und des

interkulturellen Dialogs, und die Fähigkeit, in einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache zu kommunizieren, wird als eine der Schlüsselkompetenzen anerkannt, deren Erwerb die Bürger anstreben sollten.

2. Die Sprachenlandschaft in der EU ist komplex und vielfältig, da nationale Faktoren das Sprachenlernen und den Sprachunterricht beeinflussen und es auf diesem Gebiet beträchtliche Unterschiede in Gesetzgebung und Praxis gibt.

3. Sprachenkompetenz trägt im Einklang mit den Zielen der Strategie für Beschäftigung und Wachstum „Europa 2020“ zur Mobilität, Beschäftigungsfähigkeit und persönlichen Entwicklung der europäischen Bürger und insbesondere von jungen Leuten bei.

4. Das Niveau der Sprachkenntnisse vieler junger Menschen in Europa könnte verbessert werden, und trotz einiger Fortschritte in den letzten Jahrzehnten gibt es immer noch beträchtliche Unterschiede zwischen den Ländern beim Zugang zum Sprachenlernen.

5. Das Studieren klassischer Sprachen wie Altgriechisch und Latein, die die Quelle vieler moderner Sprachen sind, kann das Sprachenlernen erleichtern und gleichzeitig zur Erhaltung unseres gemeinsamen Erbes beitragen“ (Rat der Europäischen Union, online).

Dementsprechend soll jedes Kind in der Europäischen Union vom klein auf zwei Fremdsprachen erlernen, um als zukünftige Bürgerin bzw. zukünftiger Bürger mindestens drei Sprachen zu können: die Muttersprache sowie zwei weitere Sprachen: Es reicht nicht aus, nur Englisch als Fremdsprache zu lernen. Mehrsprachigkeit ist die Basis für eine erfolgreiche europäische Gemeinschaft und der Weg zum Verstehen anderer Kulturen (Vgl. Kliewer, online).

Gerade die auf dem historischen Boden des österreich-ungarischen Grenzgebietes gesprochenen gemeinsamen Sprachen – Deutsch, Ungarisch, Kroatisch, Romanes – bieten daher eine ideale Ausgangsbasis zur Verwirklichung des Auftrages der Europäischen Union: Die Kinder sind oft auch im Alltag mit diesen anderen Sprachen

konfrontiert, es werden im Familienverband unterschiedliche Sprachen gesprochen und Unterschiede im kulturellen Erbe wahrgenommen: die Sprachen sind bei einem Großteil der Kinder Teil ihres Lebens und damit auch ihrer Enkulturation. Dies erscheint für den individuellen Spracherwerb wesentlich, da Sprachexperten und -expertinnen die emotionale Verbundenheit als wichtigste Voraussetzung für ein erfolgreiches Sprachenlernen bezeichnen: Die Sprachwahl sollte sich nicht nur am beruflichen Nutzen orientieren.

Gerade die Beherrschung der Muttersprache ist nicht nur für die psychosoziale Entwicklung der Kinder von Bedeutung, sondern auch für das Erlernen von weiteren Fremdsprachen: „So zeigten sich bei einer Studie in Wien, bei der mit einer Gruppe von türkischsprachigen Kindern durch eine Psychagogin bewusst in deren Muttersprache und an der Entwicklung ihres sprachlichen Selbstbewusstseins gearbeitet wurde, innerhalb kurzer Zeit positive Effekte nicht nur in der Beherrschung der Muttersprache, sondern auch in den Leistungen in Deutsch und in anderen Fächern (Akkus, Brizic & Cillia, 2005)“ (Cillia, 2011, online).

Bezüglich der Ansicht über das beste Alter, um Fremdsprachen zu erlernen, ergab das Eurobarometer (Umfrage der Europäischen Kommission, Generaldirektion Kommunikation über die öffentliche Meinung in der Europäischen Union) Spezial 2006 folgende Ergebnisse in den beiden Ländern des MULTILING-Projekts (Abb. 1)

Hier zeigt sich, dass im Gegensatz zu früheren Ansichten das Alter des Zweit- bzw. Drittspracherwerbs auch von den Erziehungsberechtigten immer früher angesetzt wird, was durchaus den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie entspricht. Denn diese „stellt fest, dass die Lernleichtigkeit in der Phase der frühen und mittleren Kindheit am höchsten ist und zu keinem späteren Zeitpunkt mehr erreicht werden kann. In dieser für den Spracherwerb außerordentlich sensiblen Periode besitzen die Kinder auch ein großes Maß an Primärmotivation“ (Schimek, 2007, S. 172).

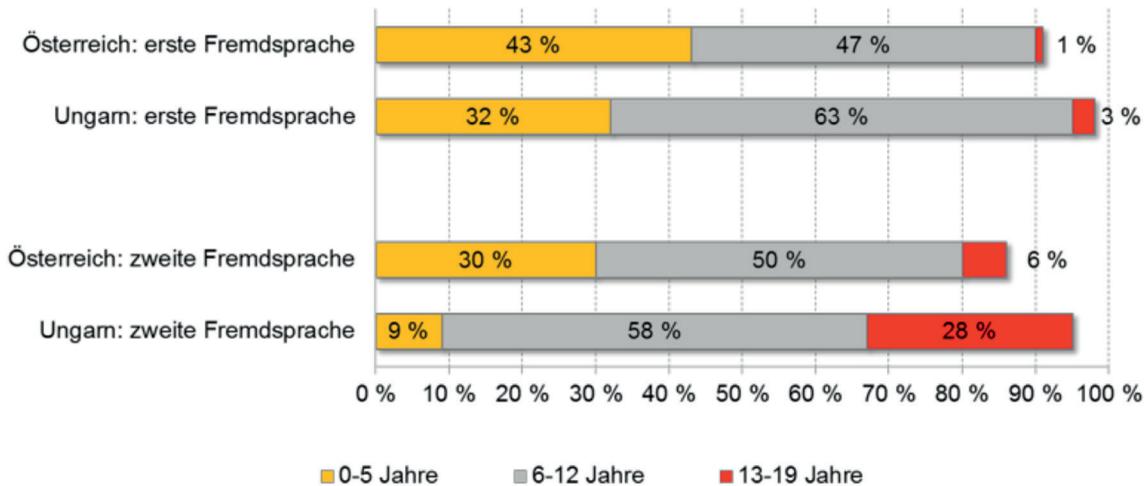


Abb. 1 (Quelle Europäische Union (Hrsg.) (2006). Eurobarometer Spezial 243. Die Europäer und ihre Sprachen.)

## Das Projekt MULTILING

Das von den Gemeinden Draßburg (Österreich) und Agendorf (Ungarn) ins Leben gerufene Projekt MULTILING des frühen Spracherwerbs in Kindergärten und Volksschulen realisiert daher sowohl die von der Europäischen Union verfolgten Ziele als auch die gegenwärtigen

Erkenntnisse durch folgende Teilbereiche:

- Hauptziel des Projektes ist es, die Möglichkeiten der multilingualen Betreuung in Hinsicht auf die Bildungsinstitutionen (Kindergärten und Volksschulen) in den beiden beteiligten Ländern zu erweitern und gleichzeitig die Qualität der multilingualen Betreuung zu erhöhen.
- Qualitätssicherung und wissenschaftliche Unterstützung der multilingualen Betreuung mit Einbeziehung von Studierenden, Pädagoginnen und Pädagogen der PH Burgenland und der Benedek-Elek-Fakultät der Westungarischen Universität sowie die wissenschaftliche Evaluation und pädagogische Betreuung des Projekts auf Hochschulniveau.
- Sensibilisierung der lokalen Bevölkerung zum Thema multilinguale Betreuung (z. B. Organisation von Elterninformationsveranstaltungen).
- Dissemination der Ergebnisse, damit die angewandten Methoden in weiteren Grenzregionen genutzt werden können, insbesondere durch die Organisation von Symposien.



Abb. 2: MULTILING-Symposium Sopron, Mai 2014



Abb. 3: MULTILING-Symposium Eisenstadt, September 2014

- Spracheinheiten in Kindergärten und Grundschulen.



Abb. 4: Spracheinheiten



Abb. 5: Gemeinsame Aktivitäten der Kinder der Volksschulen und Kindergärten Draßburg und Agendorf

- Gemeinsame Aktivitäten der Kinder in Bezug auf das kulturelles Verstehen des jeweils anderen.

Aufbauend auf dem von den Gemeinden bereits erfolgreich durchgeführten grenzüberschreitenden Projekt BILKIG (Bilingual Kindergarten – Zweisprachige Betreuung im Vorschulalter) wird nun das Projekt MULTILING auf den Bereich der Grundschule und mit wissenschaftlicher Evaluation durch die Pädagogische Hochschule Burgenland (insbesondere für den Bereich der Grundschule) und der Pädagogischen Fakultät der Westungarischen Universität (insbesondere für den Bereich des Kindergartens) fortgesetzt. Die Erfahrungen, die nun in dem Projekt MULTILING gemacht werden, sollen daher in dieser Mehrsprachendidaktik anderen Schulen nutzbar gemacht werden, um selbst die Motivation und die Voraussetzung für die Durchführung eigener Sprachprojekte zu erlangen.

### Früher Spracherwerb im Burgenland

Einen Schwerpunkt der Pädagogischen Hochschule Burgenland bildet die „Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung“. Er umfasst nicht nur wissenschaftliche Arbeiten und Projekte zum Thema Mehrsprachigkeit (z.B. Buchholz 2012), die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die burgenländischen Volksgruppen-sprachen Kroatisch und Ungarisch, die Weiterbil-

dung von Kindergärtnerinnen in den Landessprachen, sondern auch eine Sprachwerkstätte, die in enger Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule und dem Landesschulrat für Burgenland Sprach- und Unterrichtsmaterialien für alle Schularten erstellt. Diese stehen nicht nur Projekten, sondern auch der vielfältigen Schullandschaft des Burgenlandes zur Verfügung, um optimale Voraussetzungen zu garantieren. Dabei werden auf dem burgenländischen Bildungsserver auch interaktive Unterrichtssequenzen auf Burgenländisch-Kroatisch und Ungarisch zur Verfügung gestellt.

Dieser Schwerpunkt der Pädagogischen Hochschule spiegelt sich auch in der Wertschätzung der Schulpolitik des Landes wider: So besuchten im Schuljahr 2013/14 1288 Kinder zweisprachige kroatische Volksschulen bzw. 101 Klassen mit dem Pflichtgegenstand Kroatisch sowie 108 Kinder in deutschsprachigen Volksschulen die Unverbindliche Übung Kroatisch. Für die Volksgruppen- und Nachbarsprache Ungarisch bestanden im Schuljahr 2013/14 im Burgenland zwei Zweisprachige Volksschulen, 442 zweisprachige Volksschulklassen bzw. Klassen mit Ungarisch als Pflichtgegenstand (PFG); weiters besuchten 1169 Kinder in 75 Volksschulen den Freigegegenstand bzw. die Unverbindliche Übung Ungarisch. Auch im Bereich des Kindergartens und der frühkindlichen Erziehung werden Sprachen immer wichtiger: Native-speaker, grenzüberschreitende Projekte und die Förderung zweisprachiger Kin-

dergärten und Kindergartengruppen bekommen auch hier immer mehr Bedeutung.

## Evaluation des Projekts

Methodisch erfolgte die wissenschaftliche Evaluation des Projektes sowohl anhand quantitativer als auch qualitativer Zugänge:

- Die projektbezogenen Erwartungen, Einstellungen und Erfahrungen der Erziehungsberechtigten wurden mit Hilfe weitgehend standardisierter Fragebögen erhoben.
- Sprachkompetenz und Sprachverhalten der teilnehmenden Kinder wurden anhand standardisierter Beobachtungsbögen, die von den jeweiligen Pädagoginnen mit ihren Einschätzungen ausgefüllt wurden, ermöglicht.
- Qualitative Interviews der am Projekt beteiligten Pädagoginnen erlaubten einen tieferen Einblick in die Erfahrungen und Zugänge zum Thema Mehrsprachigkeit und lieferten Daten zum kindlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit.
- Nicht zuletzt wurden von den am Projekt teilnehmenden Kindern selbst „Sprachenportraits“ angefertigt, die einen Hinweis auf deren Sprachbewusstheit geben. Die Arbeit mit Sprachenportraits ermöglicht dabei bereits im frühen Kindesalter eine Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachbiographie, wodurch auch zur Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit angeregt und sprachliche Handlungsfähigkeit gefördert wird.

Zusammenfassend zeigen die ersten Ergebnisse der durchgeführten Erhebungen und Beobachtungen, dass die überwiegende Zahl der Kinder in Kindergärten und Volksschulen durch die mehrsprachige Umgebung und den frühen Kontakt mit mehreren Sprachen nicht überfordert sind, dass vor allem im Bereich des Hörverstehens – als einem ersten wesentlichen Bereich jeglichen Sprachlernens – schon im Kindergarten gute Grundlagen für das weitere Lernen einer Fremdsprache geschaffen werden können und dass der frühe Kontakt mit mehreren Sprachen seine Entsprechung auch im Sprachbewusstsein der Kinder findet.

Ez  
Juni 2014

**Sehr geehrte Erziehungsberechtigte!**

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen so gut wie möglich. Füllen Sie dazu die freien Felder aus und kreuzen Sie die für Sie passenden Antworten an. Es gibt dabei keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten.

**Punkt 1** Bitte machen Sie zu Beginn einige Angaben zu Ihrem Kind und zum Sprachgebrauch in Ihrem Haushalt.

Name des Kindes: \_\_\_\_\_

Was ist/ind die Erst- / Muttersprache/n des Kindes? \_\_\_\_\_  
(Wenn Ihr Kind von Geburt an mit mehr als einer Sprache aufgewachsen ist, geben Sie bitte alle Sprachen an!)

In welchen Sprachen wird in Ihrem Haushalt mit Ihrem Kind gesprochen? \_\_\_\_\_  
(Unterscheiden Sie bitte zwischen täglich und besonderen Anlässen, z.B. Besuch von Freunden oder Verwandten)

täglich: \_\_\_\_\_  
bei besonderen Anlässen: \_\_\_\_\_

Ist Ihr Kind ein Vorschulkind?  ja  nein (bitte weiter mit Punkt 2)  
(Kommt es dieses Jahr in die Volksschule?)

Nimmt Ihr Kind an den zusätzlichen Sprachangeboten am Nachmittag teil?  ja  nein  
(Kroatisch  Ungarisch )

**Punkt 2** Im Folgenden finden Sie Aussagen zum mehrsprachigen Angebot / zur Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Geben Sie bitte an, wie sehr diese Aussagen Ihrer Ansicht nach auf Ihr Kind zutreffen. Stufen Sie dabei zwischen trifft sehr zu - trifft eher zu - trifft teilweise zu - trifft eher nicht zu - trifft gar nicht zu ab.

	sehr zu	eher zu	teilweise zu	eher nicht zu	gar nicht zu	weiss nicht
Mein Kind profitiert von der Mehrsprachigkeit im Kindergarten.	<input type="checkbox"/>					
Mein Kind ist durch die Mehrsprachigkeit im Kindergarten überfordert.	<input type="checkbox"/>					
Der Kontakt mit anderen Sprachen bereitet meinem Kind Freude.	<input type="checkbox"/>					
Insgesamt betrachtet hat sich mein Kind im letzten Jahr sprachlich gut entwickelt.	<input type="checkbox"/>					
Der Kontakt mit mehreren Sprachen wirkt sich bei meinem Kind negativ auf die deutsche Sprache aus.	<input type="checkbox"/>					

**Punkt 3** Im Rahmen des Projektes Multiling haben auch einige gemeinsame Aktivitäten der Kindergärten Draßburg und Agendorf (Ausflüge, Feste etc.) stattgefunden. Geben Sie bitte an, wie sehr die folgenden Aussagen Ihrer Ansicht nach zutreffen. Stufen Sie wieder zwischen trifft sehr zu - trifft eher zu - trifft teilweise zu - trifft eher nicht zu - trifft gar nicht zu ab.

	sehr zu	eher zu	teilweise zu	eher nicht zu	gar nicht zu	weiss nicht
Mein Kind hat von den gemeinsamen Aktivitäten profitiert.	<input type="checkbox"/>					
Durch die gemeinsamen Aktivitäten sind sich die beiden Gemeinden Draßburg und Agendorf näher gekommen.	<input type="checkbox"/>					

Abb. 6: Beispiel Fragebogen



Abb. 7: Beispiel Sprachenportrait

### Literatur:

BILKIG (Bilingual Kindergarden) – Zweisprachige Betreuung im Vorschulalter. URL: [http://www.recom-huat.eu/files/neu\\_projektdatenblatt\\_bilkig.pdf](http://www.recom-huat.eu/files/neu_projektdatenblatt_bilkig.pdf)

Buchholz, Barbara: Mehrsprachigkeit in der Grundschule. Weber Verlag Eisenstadt in Verlagsgemeinschaft mit der Pädagogischen Hochschule Burgenland. Eisenstadt 2012

de Cillia, Rudolf: Spracherwerb in der Migration. URL: [https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp\\_cillia\\_spracherwerb\\_migration\\_2011-10-11.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf)

Europäischer Rat. Schlussfolgerungen. URL: [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/de/ec/71067.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/71067.pdf)

Kliewer, Romea: Mehrsprachigkeit – der moderne Europäer spricht 1 + 2. URL: <http://www.pasch-net.de/pas/cls/sch/jus/wis/de3335480.htm>

Rat der Europäischen Union: Entwurf von Schlussfolgerungen des Rates zur Mehrsprachigkeit und zur Entwicklung von Sprachenkompetenz. URL: [http://www.parlament.gv.at/PAKT/EU/XXV/EU/02/51/EU\\_25114/imfname\\_10466316.pdf](http://www.parlament.gv.at/PAKT/EU/XXV/EU/02/51/EU_25114/imfname_10466316.pdf)

Schimek, Franz: Erziehung zur Mehrsprachigkeit – eine Herausforderung und eine Chance. In: Erziehung und Unterricht • März/April 3–4/2007

## Die Bedeutung von Early Literacy und Lesen für den Spracherwerb in Kindergarten und Volksschule in einer medialen Welt

 Emergent/Early Literacy bezeichnet die Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen, die als Vorläuferfähigkeiten für den systematischen Schriftspracherwerb angesehen werden können, denn der Schulanfang ist keinesfalls ein Punkt Null für Kinder, vor allem nicht im Hinblick auf den Schriftspracherwerb. Unbestritten ist heute, dass die frühen Erfahrungen mit Schriftsprache bedeutsam für den Schulerfolg im Lesen, Schreiben und Rechtschreiben sind. Während jedoch im angelsächsischen Raum Early/Emergent Literacy ein eigenständiger Forschungszweig ist, wird Emergent Literacy in Österreich noch wenig in den Fokus genommen.

 Emergent/Early Literacy refers to the knowledge, skills and attitudes that rate as precursor skills for the systematic acquisition of written language because the beginning of school is by no means a zero point for children, especially not with regard to the acquisition of written language. It is undisputed today that the early experiences with written language are important for school success in reading, writing and spelling. However, while the Anglo-Saxon Early/Emergent Literacy is an independent branch of research, Emergent Literacy is sparsely taken into focus in Austria.

 Az Emergent/Early Literacy azokat az ismereteket, készségeket és magatartásokat jelenti, amelyeket az olvasás és írás szabályszerű elsajátítását megelőző képességeinek tekinthetünk, mert az iskolába lépéskor a gyermekek semmiképp sem a nulla pontról indulnak, főleg ami az írás-, és olvasáselsajátítást illeti. Vitathatatlan, hogy az írott nyelvben szerzett korai tapasztalatok fontosak az olvasásban, írásban és helyesírásban elért iskolai sikerek szempontjából. Míg azonban az angolszász területen az Early/Emergent Literacy önálló kutatási ág, Ausztriában az Emergent Literacy még nem áll a kutatások középpontjában.

 Emergentna/izranjajuća pismenost odnosi se na znanja, vještine i stavove koji se mogu promatrati kao vještine koje prethode sustavnom stjecanju pisanog jezika, s obzirom da početak škole nipošto ne predstavlja početnu točku za djecu, pogotovo ne na učenje pisanog jezika. Neosporno je u današnje vrijeme da su upravo rana iskustva s pisanim jezikom važna za školski uspjeh u čitanju, pisanju i pravopisu. Međutim, dok je u anglosaksonskom području emergentna pismenost samostalna grana istraživanja, ona je još uvijek neznatna u istraživačkom fokusu u Austriji.

Menschen verfügen über ein besonderes Talent zum Spracherwerb. Die rund 6000 Sprachen, die derzeit in der Welt gesprochen werden, können ohne Probleme in der frühen Kindheit als Muttersprache (Erstsprache) erworben werden – ohne dass man Kindern Schritt für Schritt ihre Sprache beibringen müsste. Das menschliche Talent für das Sprachenlernen kann sich allerdings nur dann entfalten, wenn von Anfang an mit dem Neugeborenen sprachlich kommuniziert wird. Es ist unverzichtbar, dass das Kind in einer Umgebung aufwachsen kann, in der gesprochen wird (vgl. Tracy, Lemke 2009, S. 12).

Schon vor der Geburt, noch im Mutterleib, macht ein Baby erste Spracherfahrungen. Etwa ab der 25. Schwangerschaftswoche ist sein Hörsinn ausgebildet. Das Baby hört vor allem die Sprachmelodie und nimmt seine Muttersprache, Ge-

räusche, Geschichten und Melodien wahr, die es während der Schwangerschaft oft hört. Nach der Geburt erkennt das Kind die Stimme der Mutter. Von besonderer Wichtigkeit ist, dass das Kind die menschliche Stimme hört, denn die Einstimmung auf die Muttersprache hat große Bedeutung für seine spätere sprachliche Entwicklung (vgl. Sit 2009, S. 7).

Der Spracherwerb beruht auf einem komplexen Zusammenspiel von der grundlegenden Fähigkeit zum Sprachenlernen (Veranlagung) und der Erfahrung. Sie bestimmt, auf welche der rund 6000 Sprachen sich ein Baby einstimmen wird und in welchem Rhythmus es im Laufe des ersten Lebensjahres zu lallen beginnt (vgl. Tracy, Lemke a.a.O., S. 13). Entscheidend für höhere geistige Leistungen, für das Erfassen von komplexen Strukturen und abstrakten Regeln ist die postna-

tale Gehirnreifung, die im Menschen angelegt ist. Mit der Ausreifung des Gehirns erweitert sich das Gehirnvolumen bis zum Erwachsensein auf die fünffache Größe. Das geschieht in den ersten Lebensjahren so rapid, dass bis zum Ende des fünften Lebensjahres bereits 95 % des Endvolumens erreicht sind. Die Nervenzellen sind bei Geburt alle vorhanden. Was sich nun entwickelt und das Gehirnvolumen vergrößert, sind die Verbindungen zwischen den Nervenzellen. Dies geschieht je nach Gebrauch, im Zusammenspiel und im Austausch mit der Umwelt. Die Hirnstruktur wird durch die eigenen Erfahrungen geprägt. Manfred Spitzer schreibt zum Spracherwerb, dass das wachsende Gehirn sein eigenes didaktisches Zentrum ist. „Untersuchungen dazu, wie Erwachsene mit Babys und Kleinkindern sprechen, konnten zwar zeigen, dass wir uns einerseits auf den kleinen Gesprächspartner etwas einstellen, dass dies jedoch nicht sehr weit geht. Schon mit Kleinkindern reden wir fast wie mit Erwachsenen. Ein Kind, das sprechen lernt, ist dadurch einer sprachlichen Umgebung ausgesetzt, die wenig oder gar keine Rücksicht auf seine jeweiligen Lernbedürfnisse nimmt. [...] Das Kind sucht sich automatisch aus dem variantenreichen Input heraus, was es lernen kann. Gerade, weil das Gehirn reift und gleichzeitig lernt, ist gewährleistet, dass es in der richtigen Reihenfolge lernt“ (Spitzer 2007, S. 234).

Das Gehirn bleibt natürlich ein Leben lang plastisch und Verbindungen werden je nach Gebrauch erweitert oder abgebaut, doch die spezifischen Ausreifungen verlaufen in sensiblen Phasen (vgl. Schwarz 2013, S. 5). Bereits im Alter von zwei bis vier Jahren haben Kinder die wichtigsten Baupläne ihrer Muttersprache erfasst. Der grundlegende Wortschatz und die grundlegende Grammatik der Herkunftssprache sind mit etwa 2 1/2 Jahren aufgebaut (vgl. Szagun 2007, S. 9).

Nach heutiger Kenntnis schließt sich das Entwicklungsfenster für die Sprache mit fünf bis acht Jahren. „Danach können auch noch so gute Schulen schwerlich nicht mehr erreichen, als die nun festgelegten sprachlichen Möglichkeiten auszuschöpfen“ (Schwarz a.a.O., S. 5). Mit dem Wissen um diese zeitlichen Abläufe wird klar, dass es von Anfang an wichtig ist, dass Freude über die Laute, die das Kind von sich gibt, gezeigt wird und dass diese wiederholt werden. Ein Kind ent-

wickelt ein Gefühl für die Sprachmelodie, nach Grimm (2002) eine der drei Kompetenzen der Sprachentwicklung, Prosodie, linguistische und pragmatische Kompetenz<sup>1</sup>.

### Early/Emergent Literacy

Der englische Begriff Emergent oder Early literacy, für den es im Deutschen keine eindeutige Entsprechung gibt, nimmt Bezug auf die Lernprozesse, die Kinder im Umgang mit der Schriftkultur vor Schulbeginn machen (vgl. Kain 2011, S. 19). Hinter dem Begriff „Emergent/Early Literacy“ verbirgt sich ein Konzept, das davon ausgeht, dass der Schriftspracherwerb von Kindern als kontinuierlicher Lernprozess zu verstehen ist (Miller 2000, S. 3). Nach Teale und Sulzby (1989) bezeichnet der Begriff „Emergent Literacy“ den (Schrift-)Spracherwerb in der Zeit zwischen der Geburt und der Zeit, in der das Kind Schreiben und Lesen im konventionellen Sinne beherrscht (insbesondere aber bis zum dritten Lebensjahr). Sie betonen einerseits die frühe Entwicklung von Lesen und Schreiben ohne spezielle schulische Unterweisung und andererseits die enge Verknüpfung zwischen Sprechen, Lesen und Schreiben. „Emergent/Early Literacy“ bezeichnet die Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen, die als Vorläuferfähigkeiten für den systematischen Schriftspracherwerb angesehen werden können. Gemeint sind Lese-Grundlagen, die im Babyalter gefördert werden sollen: Zuhören, Sprechen, Singen und Reimen und selbst Lesevorbild sein, denn Kinder „gleiten in die (sic!) Schriftkultur, die sie unmittelbar umgibt“ (Nickel 2007, S. 88). Medien? Vor dem ersten Lebensjahr fangen Kinder mit medialen Angeboten nichts an, sie sind durch die medialen Einflüsse verwirrt, überreizt und reagieren mit Unverständnis und Unruhe (vgl. Kreibich & Mähler 2003, S. 73).

Die literale Sozialisation profitiert von einer sprachlich stimulierenden sozialen Umgebung und hierfür ist unbestritten die Familie erste und wichtigste Bildungsinstitution. Eltern sind Lesevorbilder. In der Familie kommen die Kinder das erste Mal mit Schriftlichkeit in Kontakt. Bereits die Kleinsten beobachten genau, dass Eltern oder Erwachsene Zeitung lesen, ein Kochrezept nachschlagen oder beim konzentrierten Lesen eines Fachbuches nicht gestört werden dürfen. Ein

Baby versteht natürlich nicht, was passiert, aber es nimmt die Stimmung und Bedeutung der konkreten Situation wahr. Es wird auch neugierig auf die Zeichen und ihre Funktion – allerdings nur, wenn das auch im familiären Rahmen kommuniziert wird (vgl. Nickel a.a.O., S. 88).

Im Volksschulalter ist die soziale Einbindung des Lesens in die Familieninteraktion „der wirksamste Faktor für die kindliche Leseentwicklung“ (Nickel a.a.O., S. 88). Hurrelmann (2005) betont, dass dazu nicht nur die gemeinsame Lesesituation und das Austauschen von Leseinteressen gehören, sondern dass auch der Besuch von Bibliotheken und Buchhandlungen ebenso wichtig ist wie häufige elaborierte Gespräche in der Familie.

Der allgemeinere Begriff „Literacy“ umfasst nicht nur die Komplexität von Lesen und Schreiben können, sondern schließt auch umfassende Erfahrungen und Grundfertigkeiten um die Erzähl-, Sprach- und Schriftkultur mit ein (vgl. Schwarz 2013, S. 4). Er umfasst darüber hinaus Kompetenzen wie Textverständnis und Sinnverstehen, sprachliches Abstraktionsvermögen, Lesefreude, Vertrautheit mit Schriftsprache oder mit „literarischer“ Sprache und Medienkompetenz. Der Begriff geht somit über die bisher übliche Bestimmung der „Lese- und Schreibfähigkeiten“ hinaus. Es geht darum, literal codierte Informationen anzuwenden, in Bezüge zu setzen, an den eigenen Wissensbestand anzuknüpfen und neue Informationen auf der Basis bisheriger zu bewerten. Im angelsächsischen Raum hat das Literacy-Konzept ein breites Bedeutungsspektrum. So existiert eine Vielzahl an Literacy-Begriffen (z. B. *Mathematic Literacy*, *Democratic Literacy*, *Cultural Literacy*, *Health Literacy*, *Consumer Literacy*), denn der Begriff Literacy wird als Metapher für eine anwendungsorientierte Grundbildung benutzt, die sich auf sämtliche Bereiche beziehen kann.

In der deutschen Sprache wird „Literacy“ häufig etwas sperrig als „Literalität“ bezeichnet. Nickel sieht hier eine Eingrenzung des Begriffes, wird Literalität doch an Buchstaben (graphische Zeichen) gebunden. Literacy bezieht sich „auch auf den Bereich der Literarität, also die ästhetische Dimension der Ideen und Imaginationen mit ein“ (Nickel 2007, S. 87). Beide Begriffe, Literacy und *Emergent/Early Literacy*, erfassen die Wichtigkeit der komplexen Aufgabe, für Kinder

bereits im Vorschulalter umfassende und gezielte Angebote für Leseanimationen zu schaffen. Es wird die Notwendigkeit betont, die Entwicklung des Lesens und Schreibens im vorschulischen Bereich stärker zu berücksichtigen.

Der Schulanfang ist demzufolge keinesfalls ein Punkt Null (Richter/Brügelmann 1994), vor allem nicht im Hinblick auf den Schriftspracherwerb. Kinder machen vielfältige Erfahrungen mit Schriftsprache, bevor sie in der Schule mit dem systematischen Schriftspracherwerb beginnen. Unbestritten ist heute, dass diese frühen Erfahrungen bedeutsam für den Schulerfolg im Lesen, Schreiben und Rechtschreiben sind (Richter/Brügelmann 1992; Schneider/Näslund 1993; Whitehurst/Lonigan 2001). Durch die Teilhabe an der Schriftkultur haben Kinder eine Menge an Erkenntnissen in Bezug auf die Funktion von Schrift gewonnen und wesentliche Einsichten im Laufe des Entwicklungsprozesses erworben:

- Kinder sehen in Buchstaben keine willkürlichen Striche oder Rundungen, sondern fest definierte und bedeutungstragende Zeichen.
- Kinder erkennen, dass Schrift etwas mit dem zu tun hat, was sie sprechen.
- Kinder begreifen, dass unsere Schrift von links nach rechts geschrieben und gelesen wird.
- Kinder sehen ein, dass die Raumlage der Buchstaben bedeutungsvoll ist und jedem Zeichen eine bedeutungsunterscheidende Funktion zukommt.
- Kinder erkennen schließlich, dass die Zuordnung von graphischen Zeichen und gesprochenem Laut willkürlich ist. Unsere Sprache ist lautorientiert, aber nicht lauttreu. Sie wissen mit fortschreitendem Schriftspracherwerb, dass die Beziehung zwischen Lautzeichen (Phonemen) und Schreibzeichen (Graphemen) nicht eindeutig ist (vgl. Nickel 2007, S. 89f.).

### Vorlesen ist Dialog

Es ist anzunehmen, dass Betrachten und Vorlesen von Bilderbüchern sprachliche Interaktionen sind, die die Sprach- und die Kognitionsentwicklung bei Kindern nachhaltig fördern und unterstützen. Kinder sind schon sehr früh in der Lage, die prosodischen Elemente einer Sprache wahr-

zunehmen. Rhythmik und Sprachmelodie, Reime, die gezielte Betonung wichtiger Wörter und die direkte Rede, die häufig in Bilderbüchern vorzufinden sind, finden Gefallen.

Gezieltes Vorlesen von Bilderbüchern verbessert den Wortschatz und die Kenntnis der Bedeutung von Wörtern. Kinder, die zu Hause auf eine höhere Anzahl von Bilderbüchern zurückgreifen können und diese häufiger und interessierter mit ihren Eltern betrachteten, haben einen größeren Wortschatz als andere Kinder (vgl. Kain 2011, S. 16; Dickinson & Smith 1994; Sénéchal et al. 1996).

Neben der Förderung der allgemeinen Sprachentwicklung erhalten Kinder durch das Vorlesen von Bilderbüchern aber auch ein Gefühl für die Erzählstruktur von Geschichten und dadurch werden die eigenen narrativen Fähigkeiten gestärkt. Das Bilderbuch fördert zudem den Aufbau von basalen Fertigkeiten von Kindern. Als haptisches Medium lässt es Kinder Vorder- und Rückseite von Büchern erkennen, es lehrt das richtige Halten und Umblättern von Lesestoff und lässt die für unsere Hemisphäre richtige Leserichtung von links nach rechts erfahren. Nicht zuletzt bekommt die Schrift einen persönlichen Sinn – noch lange, bevor das Kind sich für die Struktur der Schrift interessiert oder die Funktionen von Schrift aktiv für sich nutzt.

Jüngere Kinder unter vier Jahren profitieren davon, dass der Inhalt einer Geschichte nicht zu komplex ist, die Schauplätze nicht zu stark wechseln und die Anzahl der dargestellten Figuren begrenzt ist. Sie profitieren aber auch durch die gezielte Verwendung von Verbindungswörtern (z. B. dann, danach, weil, aber, und, nun). Geschichten sind überschaubar, die einzelnen Darstellungen können sukzessive nacherzählt und miteinander in Verbindung gebracht werden. Kinder orientieren sich vorwiegend an den Bildern und hören viel mehr als sie sehen können (vgl. Kain 2011, S. 19). Textlose Bilderbücher bieten eine besondere Anregung zur Förderung narrativer Fertigkeiten (Wimmelbücher, textlose Kindercomics). Der sequentielle Aufbau einer Geschichte wird über das bildliche Denken eines Kindes gut nachvollziehbar und verinnerlicht (Jalongo et al. 2002, S. 167f.). Dies ist insbesondere auch für die Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch

wichtig (Thema Deutsch als Zweitsprache [DaZ]/Deutsch als Fremdsprache [DaF]).

Für die ersten Eindrücke, die ein Kind zum Buch als Medium sammelt, sind Vorlesesituationen prägend und es ist nicht gleichgültig, wer vorliest. Es müssen Personen sein, an den der/die kleine Zuhörer/in gewöhnt ist. Vorlesen heißt aber auch, am Wissen und an der Erfahrung der älteren Menschen teilzuhaben und sie anzunehmen. Es gibt keine intensivere Lernmöglichkeit, um ins Gespräch zu kommen, Spaß zu haben, miteinander etwas zu tun, was Kindern und Erwachsenen Freude macht. Fast immer überträgt sich der Spaß des Kindes beim Vorlesen auch auf den Erwachsenen. Zudem hat der vorlesende Erwachsene die Möglichkeit, zu erfahren, was und wie die Kinder über die verschiedenen Begebenheiten in der vorgelesenen Geschichte denken, welche Meinungen und Gefühle sie haben und was sie bewegt. Das ist hilfreich für die Auswahl neuer Bücher – sie entsprechen dann eher den Interessen und Lebens Themen des Kindes und nicht dem des Kindergartenpädagogen/der Kindergartenpädagogin oder dem des Lehrers/der Lehrerin (vgl. Kreibich & Mähler 2003, S. 53 ff.).

Wie kommt es, dass Bilderbücher bis heute Kinder so faszinieren und für sie wichtig sind? Spätestens dann, wenn ein Kind immer und immer wieder seine Textstelle hören will, kann Vorlesen Erwachsene ins Schwitzen bringen. Kaum ist ein Satz zu Ende, wird dazwischen erzählt und gefragt, im Buch umgeblättert oder das Lieblingsbild im Buch gesucht und immer wieder ausführlich betrachtet. Vorlesen ist viel mehr als Hörbarmachen von Geschichten, es bedeutet Zuwendung, Wärme, Nähe, lustvolle Beschäftigung mit Sprache und häufig auch lieb gewonnenes Ritual. Vorlesen ist Dialog. Sven Nickel (2009) sieht Vorlesen als konkurrenzlos an und meint, dass auch Kinder, die in medialer Umgebung aufwachsen, Vorlesen als Gewinn erleben, denn dialogisches Vorlesen beeinflusst die gesamte Mediensozialisation. „Über die Inhalte kann gesprochen, Bedeutung ausgehandelt, Fortgänge einer Geschichte können antizipiert oder das Verhalten der Hauptfigur kann interpretiert werden“ (Nickel 2007, S. 88). Betont wird, dass die Sprache in dieser Interaktion anders strukturiert ist als die Sprache, die im vorgelesenen Buch verschriftlicht wurde. Bettina Hurrelmann (1994)

bringt die Wichtigkeit von Vorlesen in Bezug auf emotionale Verbundenheit von Erwachsenen mit Kindern (Family Literacy), auf den Punkt: Vorlesen ist eine Art Schaukelstuhl zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache.

Bilderbücher sind aber auch umfassend in ihrer Ästhetik, die herausfordert – was einen Teil ihrer großen Faszination ausmacht – es ist ein „Gesamterlebnis“. Mattenklott: „Das Bilderbuch als Grundschule der Künste“ (2002, S. 33) und gesamtmediales Erfahrungsfeld – nicht nur von Kindern und Jugendlichen, sondern auch von Erwachsenen (Stichwort All-age-Books). Das Verhältnis zwischen Bild und Text hat sich grundlegend verändert; Illustrationen haben nicht mehr primär dienende Funktion gegenüber dem Text, sondern behaupten sich als eigenständige Erzählform (vgl. Thiele 2002, S. 44).

### **Lesen und Vorlesen sind bedeutender denn je**

Unter allem, was man in der Schule lernt, ist nichts so wichtig wie das Lesen. Nichts kommt dem an Bedeutung gleich (vgl. Bettelheim 1985, S. 14): Laut PIAAC-Studie der OECD („Programme for the International Assessment of Adult Competencies“) 2013 kann knapp eine Million der Österreicherinnen und Österreicher nicht sinnerfassend lesen und entsprechend auch nicht sinnvoll schreiben. Untersucht wurden die Lese-, Rechen- und Problemlösefähigkeiten von etwa 5100 zufällig ausgewählten Personen im Alter von 16 bis 65 Jahren. Trotz kritischer Reflexion der Ergebnisse von OECD-Testungen sollten diese und vergleichbare Ergebnisse nachdenklich stimmen. Nach Schätzungen der UNESCO sind weltweit rund 780 Millionen Erwachsene Analphabeten. In Österreich geht man von etwa 600.000 bis 1,2 Millionen vorwiegend sekundär Betroffenen<sup>2</sup> (funktionaler Analphabetismus) aus (vgl. Rosenfeld 2011, <http://www.m-media.or.at/gesellschaft/keingeld-keine-schule-analphabeten-in-osterreich/2011/09/07/> [04.10.2014]). Anhaltende Probleme mit dem Wort- und Satzverständnis sowie der Leseflüssigkeit verhindern, dass die Motivation zum Lesen vorhanden ist, dass das Lesen mit positiven Emotionen verbunden bleibt und Kommunikation über Texte überhaupt interessant sein kann.

Beide Bereiche sind jedoch praktisch wichtig, denn in verschiedenen Entwicklungsphasen übernimmt die eine oder andere Teilkompetenz offenbar die Führung (vgl. Garbe/Holle/Jesch 2009).

Insbesondere im Medienzeitalter gehören Lesen und Schreiben unerlässlich zusammen und sind notwendiger denn je. Es ist ein Trugschluss, einem hochkomplexen strukturellen Problem mit linearen, einfachen Rezepten begegnen zu wollen. Eine wirksame Prävention des multifaktoriellen, gesellschaftlich-strukturellen Problems „funktionaler Analphabetismus“ muss auf unterschiedlichen Ebenen (bildungs-, sozial-, kultur-, arbeitsmarkt-, familienpolitische Ebenen) begegnet werden (vgl. Nickel 2002). Nachdenklich stimmen sollte, dass bereits in jeder größeren Stadt Österreichs Basisbildungszentren existieren (vgl. Rath & Hahn 2010) – und diese nicht nur von Personen mit nicht-deutscher Muttersprache besucht werden.

Für Stefan Hopmann, Bildungsforscher an der Universität Wien, ist das Ergebnis der PIAAC-Studie nicht überraschend. Gründe für die mangelnden Lesefähigkeiten seien als „Folge des österreichischen Bildungssystems mit einer starken beruflichen Bildung, die dafür Sorge, dass die Übergänge von der Schule zum Arbeitsmarkt gut funktionieren, in der aber technische Themen stärker vertreten seien als zum Beispiel literarische und sprachliche Themen“ zu suchen. Die Leseschwäche der Österreicherinnen und Österreicher habe mit eingefahrenen Kulturmustern zu tun: „Wir untersuchen, wie oft Eltern ihren Kindern vorlesen. Das sind bei uns im Volksschulalter ein Viertel der Eltern, die das tun. In Finnland sind das 80 Prozent“ (Hopmann 2011, <http://oe1.orf.at/artikel/353989>, [06.10.2014]). Lesen muss als gesellschaftlicher Bildungsauftrag erkannt werden. Die Familie als informelle Sozialisationsinstanz ist unbestritten in ihrer Bedeutung und wird als früheste und wirkungsvollste Instanz für Literacy genannt (Hurrelmann 2004).

Nickel (2008) sieht einen wichtigen Ansatz in der Widmung zur „Typisierung“ der Leserinnen und Leser, um den Milieubegriff, die unterschiedliche Soziallage und ihre Grundorientierung sowie die unterschiedlichen kulturellen Räume erkennen zu können. Diese Typisierungen auf die Schu-

le an sich zu übertragen und damit passgenaue Angebote zu schaffen, wäre laut Nickel ein Riesenschritt in die richtige Richtung der Leseerziehung. Sven Nickel: „Wir wissen aus Studien, was gelesen wird, nicht aber, warum und schon gar nicht wozu!“ Christmann & Rosebrock (2006, S. 155ff.) sprechen vom Konstrukt der „Passung“ (aptitude-treatment-interaction) als Grundlage gelingenden Lernens. Sie sehen als eine Ursache „misslingenden Unterrichts“ die mangelnde Passung zwischen den aptitudes (Fähigkeiten und Interessen) der Lernenden und den treatments (Unterrichtsinhalten und -methoden) seitens der Lehrkräfte andererseits. Bezogen auf das Lesen und die Kinder, die schriftfern aufwachsen und mit geringen Vorerfahrungen im Bereich der Schriftlichkeit in die Schule kommen, dort jedoch mit Fibeln und anderem Lesematerial konfrontiert werden, erkennt Garbe, dass das Resultat solch schlechter Voraussetzungen und der Begegnung mit Lesestoff oft nur Überforderung und Motivationsverlust, Frustration, Resignation und negative Rückmeldungen durch die Lehrkräfte bedeuten kann. Sie spricht von „Teufelskreis“ schulischer Lesesozialisation. Motivierte Kinder, die aus lesefreundlichen Familien stammen, agieren erfolgreich und befinden sich hingegen im „Engelskreis“ schulischer Sozialisation (vgl. Garbe 2009, S. 196 f.).

Nickel unterstreicht, dass in bildungsfernen Schichten nicht erzählt oder vorgelesen wird. Sollte jemals vorgelesen werden, so darf das Kind keine Fragen stellen, es muss still sitzen und befindet sich in einer Art Prüfungssituation. „Mit dem Wissen um die zeitlichen Abläufe des Early Literacy wird klar, dass sich zu dem, was auf dem Papier steht, was vorgelesen, vorgesprochen oder gespielt wird, innere Bilder entwickeln (innere Scripts). Fehlt die Ausbildung der Scripts vor der Schule, so hat das Kind deutlich mehr Rückstand im Erlernen von Lesen und Schreiben im schulischen Kontext. Der Aufbau von Scripts wird nicht im Unterricht gelehrt, sondern muss jahrelang aufgebaut werden – ab der zweiten Klasse Grundschule gut ersichtlich, wenn Kinder zu „Schreibenden“ werden sollen. Wer nicht alphabetisiert ist, kann nicht erzählen. Der Dialog ist jedoch das ganz Entscheidende für die Ausbildung innerer Scripts, für Perspektivität und Antizipation. Kann das Fernsehen kompensatorisch eingreifen? Nein! Beim Fernsehen hat das Kind

keine Möglichkeit zu antizipieren. Die Beteiligung an Dramaturgie geht verloren. Hat das Kind schon innere Scripts aufgebaut, so ist Fernsehen ein Angebot – hat es dies noch nicht, so ist Fernsehen Gift“ (Nickel 18.05.2009, Impulsreferat, Mitschrift der Autorin).

## Ausblick und Schlussbemerkungen

Das Literacy-Konzept, das in Österreich bisher wenig beachtet wurde, geht davon aus, dass sich Sprechen, Lesen und Schreiben in ständiger Wechselwirkung entwickeln (Teale/Sulzby 1989) und dass diese sich gegenseitig bedingende Bereiche sind.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Entwicklung des Lesens und Schreibens im vorschulischen Bereich stärker zu berücksichtigen. Im angelsächsischen Raum ist Early/Emergent Literacy ein eigenständiger Forschungszweig mit Lehrstühlen an Universitäten, hierzulande fehlt der wissenschaftliche Begriff für diesen Bereich. Zwar gerät die Auseinandersetzung mit Schrift im Kindergarten zunehmend in das Blickfeld (Ulich 2003), doch die frühkindliche Literacy bis zum dritten Lebensjahr wird kaum ernsthaft untersucht. Es wäre daher wünschenswert, dass Wissenschaft und Forschung sich in Österreich mehr um Early/Emergent Literacy annehmen und zudem Family Literacy unterstützt und gefördert werden würde.

Es sollten ernsthafte Angebote geschaffen werden, um den jüngsten und jungen Menschen die Chance zu geben, später, nach Schulabgang, Texte nicht nur als Fertigkeit lesen zu können, sondern diese auch lesend zu verstehen. Ob junge Menschen die Fähigkeit, verstehend und sogar mit Freude zu lesen, nach Schulabgang weiter einsetzen werden, ob sie Literatur später bereichernd empfinden, das ist ihnen dann natürlich selbst überlassen. Enorm wichtig sind unbestritten dafür die ganz frühe Motivation zum Lesen, das vielfältige Angebot und die tägliche Begegnung mit Lesestoff (vgl. Schwarz 2013, S. 4).

## Literatur:

- Bettelheim, B. (1985): Kinder brauchen Bücher. Lesen lernen durch Faszination. Stuttgart: dtv.
- Christmann, U./Rosebrock, C. (2006): Die Passung von Lesefaktor und Didaktik/Methode. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Differenzielle Psychologie, S. 155-176. Weinheim: Juventa.
- Dickson, D./Smith, M. (1994): Long-term effects of preschool teacher's book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 12, S. 81-98.
- Drecoll, F. (1981): Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Decroll, F./Müller, U. (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland, S. 31. Frankfurt/Main.
- Garbe, C. (2009): Was ist Lesesozialisation? In: Garbe, C./Holle, K./Jesch, T. (Hrsg.): Texte lesen, S. 168 – 221. Paderborn: Schöningh UTB.
- Garbe, C./Holle, K./Jesch, T. (2009, Hrsg.): Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation Paderborn: Schöningh UTB.
- Grimm, H. (2002): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe.
- Hopmann, S. (2011): Bildungsforscher: Mangel an Lesekultur. Im Web: <http://oe1.orf.at/artikel/353989>, [06.10.2014].
- Hurrelmann, B. (2005): Vorlesen – warum eigentlich? In: *Leseforum* H. 14, S. 47-50.
- Hurrelmann, B. (2004): Leseförderung. In: *Praxis Deutsch*. H. 127, S. 17-26.
- Jalongo, M. R./Dragich, D./Conrad, N. K./Zhang, A. (2002): Using wordless pictures books to support emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*, 29, S. 167-177.
- Kain, W. (2011): Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen. Berlin: Cornelsen.
- Kreibich, H./Mähler, B. (2003): Spaß am Lesen. Leseförderung in der Mediengesellschaft. Freiburg: Velber im OZ Verlag.
- Mattenklott, G. (2002): Das Bilderbuch als Grundschule der Künste. Ein Abecedarius. In: *ide bilderbuch. zeitschrift für den deutschunterricht in wissenschaft und schule*. 2/02, S. 33-43.
- Miller, W. (2000): *Strategies for developing emergent literacy*. Boston: Mc Graw Hill.
- Nickel, S. (2009): Lesesozialisation. Impulsreferat Koordinationsstelle Lesen, Salzburg, 18.Mai 2009.
- Nickel, S. (2007): Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Grundschule. In: Graf, U. /Moser Opitz, E. (Hrsg.): Diagnose und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht, S. 87-104. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Nickel, S. (2002): Funktionaler Analphabetismus – Ursachen und Lösungsansätze hier und anderswo. Im Web: [http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/grundschulpaed/2\\_deutsch/publikationen/snicket/media/elibd890\\_nickel\\_analphabetismus.pdf](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/grundschulpaed/2_deutsch/publikationen/snicket/media/elibd890_nickel_analphabetismus.pdf). [ 08.10.2014].
- Rath, O./Hahn, M. (2010, Hrsg.): Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Graz: Koralpdruckerei.
- Richter, S./Brügelmann, H. (1992): Stellenwert schriftsprachnaher Prädiktoren bei der Vorhersage späterer Rechtschreibleistungen. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39, S. 253-263.
- Richter, S./Brügelmann, H. (1994): Der Schulanfang ist keine Stunde Null. In: Brügelmann, H./ Richter, S. (Hrsg.): *Wie wir recht schreiben lernen*, S. 62-77. Konstanz: Faude.
- Rosenfeld, J. (2011): Kein Geld, keine Schule – Analphabeten in Österreich. Im Web: <http://www.m-media.or.at/gesellschaft/kein-geld-keine-schule-analphabeten-in-osterreich>. [04.10.2014]
- Schneider, W./Näslund, J.C. (1993): The impact of early metalinguistic competencies and memory capacities on reading and spelling in elementary school: Results of the Munich Longitudinal Study on the Genesis of individual competencies (LOGIC). *European Journal of Psychology of Education*, 8, S. 273-288.
- Schwarz, B. (2013): Leseanimation. Ein Sammelband in Kooperation von Sommerschule für Kinderbuchillustration und STUBE. Wien: Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur. Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur.

Sénéchal, M./ LeFevre, J./Hudson, E./Lawson, E.P. (1996): Knowledge of storybooks as predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, S. 520-536.

Sit, M. (2009): Schon Ihr neugeborenes Baby möchte sich Ihnen mitteilen. In: *Gemeinsam lesen*, S. 7. Wien: Dorner.

Spitzer, M. (2007): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg – Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

Szagan, G. (2007): *Das Wunder des Spracherwerbs*. Weinheim: Beltz.

Teale, W.H./Sulzby, E. (1989): Emergent literacy: New perspectives. In: Strickland, D.S. /Morrow, L.M. (Hrsg.): *Emerging literacy: Young children learn to read and write*, S. 1-15. Newark, DE: International Reading Association.

Thiele, J. (2002): Zwischen Lackbild und Laptop. Der veränderte Ort des Bilderbuchs. In: *ide bilderbuch. zeitschrift für den deutschunterricht in wissenschaft und schule*. 2/02, S. 44-51.

Tracy, R./Lemke, V. (2009, Hrsg.): *Sprache macht stark*. Berlin: Cornelsen.

Ulich, M. (2003): Literacy - sprachliche Bildung im Elementarbereich. *Kindergarten heute*, 3, S. 6-15.

Whitehurst, G./Lonigan, C. (2001). Development from pre-readers to readers. In S. Neuman/D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development* (S. 11-29). New York: Guilford.

setzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen. (Drecolll 1981, S. 31)

### Endnoten:

<sup>1</sup> Prosodie: Es ist die Fähigkeit, Rhythmik, Betonung und Sprachmelodie von Spracheinheiten wahrzunehmen, zu unterscheiden und zu produzieren. Reime, Verse, und Sprachspielereien helfen dabei.

Linguistische Kompetenz: Sie beinhaltet die Phonetik, Phonologie, die semantisch-lexikalische und die morphologische Komponente.

Pragmatische Kompetenz: Es ist die Art, wie wir Sprache kommunikativ in Abhängigkeit vom Kontext verwenden.

<sup>2</sup> Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraus-

## Erasmus-Studierende an der Pädagogischen Hochschule Burgenland und ihre Ressourcen

Studierendenmobilität ist nicht nur förderlich für Lernprozesse und den Zugewinn von Kompetenzen für die Studierenden indem sie zusätzliche wissenschaftliche Erkenntnisse, wie Theorien und Methoden, sowie interkulturelle Kommunikationsstile erwerben, ihr Bewusstsein erweitern und ihre Reflexionsfähigkeit durch kontrastierende Erfahrungen in unterschiedlichen Ländern und Kulturen verbessern (vgl. Engel, et al., 2009), sondern auch ein wichtiges Element der Internationalisierung einer tertiären Bildungseinrichtung. Die praktische Umsetzung der Mobilität hängt von zahlreichen Faktoren ab, unter denen in den meisten Fällen die Finanzierbarkeit den wesentlichsten Faktor darstellt. Belege dafür finden sich in der Literatur. Was noch weniger erforscht ist, sind mögliche zusätzliche Ressourcen der Studierenden, die bei der Entscheidung für ein Auslandssemester eine Rolle spielen können. Geleitet von der Theorie der Kapitalsorten des französischen Soziologen Pierre Bourdieu wurde mittels der vorliegenden Erhebung versucht zu klären, inwieweit neben der ökonomischen Ausstattung der Studierenden das soziale und kulturelle Kapital (vgl. Bourdieu, 1983) ebenso einen Einfluss auf die Teilnahme am Erasmus Mobilitätsprogramm hatten. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse können künftig in die Internationalisierungsstrategie der Pädagogischen Hochschule v.a. im Zusammenhang mit der PädagogInnenbildung NEU ebenso wie in die Entwicklung zielgruppenorientierter Beratungsformate einfließen.



Student mobility is not only conducive for learning processes and the gain of skills for the students by acquiring additional scientific knowledge, such as theories and methods, as well as intercultural communication styles, expanding their consciousness and improving their ability to reflect by contrasting experiences in different countries and cultures (see FIG. Angel et al., 2009), but also, it is an important element of the internationalization of higher education. The practical implementation of the mobility depends on numerous factors, among which, in most cases, the financial viability represents the most important factor. Evidence can be found in the literature. The possible additional resources of the students, which may play a role in the decision for a semester abroad, are explored even less. Guided by the theory of the types of capital by the French sociologist Pierre Bourdieu, the present survey attempted to clarify the extent to which the social and cultural capital (see FIG. Bourdieu, 1983), in addition to the economic amenities of the students, had an impact on participation in the Erasmus mobility program. The knowledge gained will be able to have an influence on the internationalization strategy of the Pedagogical University Burgenland, primarily in connection with the formation of NEW educators, as well as, the development of target-group oriented consulting formats.

A hallgatói mobilitás nemcsak a tanulási folyamatokra, és a hallgatók kompetenciáinak fejlődésére van pozitív hatással, miközben tudományos téren is bővül a tudásuk, különféle elméleteket, módszereket, valamint interkulturális kommunikációs stílusokat ismernek meg, bővülnek ismereteik és fejlődik reflexiók képességük a különböző országok és kultúrák összehasonlításának köszönhetően (v.ö. Engel, et al., 2009), hanem a felsőoktatási intézmények nemzetközivé válásának is fontos elemét képezi. A mobilitás gyakorlati megvalósítása számos tényezőtől függ, amelyek közül a legtöbb esetben az anyagi szempont játssza a legfontosabb szerepet. Ezt a szakirodalom is alátámasztja. Kevésbé foglalkoztak a kutatások azzal, hogy a hallgatók lehetséges plusz tartalékai mennyiben játszanak szerepet abban, hogy külföldön töltsenek el egy szemesztert. A francia szociológus Pierre Bourdieu különböző tőkefajtákról szóló elmélete által vezérelve a tanulmányban bemutatott felmérés segítségével megpróbálom bemutatni, hogy az Erasmus mobilitási programban való részvételt a hallgatók anyagi lehetőségein kívül a szociális és kulturális tőke is befolyásolta (v.ö. Bourdieu, 1983). A felmérés tapasztalatait a jövőben be lehet építeni a Pedagógiai Főiskola nemzetközi stratégiájába, mindenekelőtt az ÚJ pedagógusképzéssel összefüggésben, valamint a célcsoport központú tanácsadási formák fejlesztésébe.



Studentska mobilnost je pogodna ne samo za učenje i stjecanje vještina studenta putem usvajanja dodatnih znanja iz područja znanosti, poput različitih teorija i metoda te interkulturalnih komunikacijskih stilova, proširenja vlastite svijesti i poboljšanja sposobnosti poimanja putem kontrastnih iskustava u različitim zemljama i kulturama (vidi Angel i dr., 2009) već i kao važan element internacionalizacije visokog obrazovanja. Praktična primjena mobilnosti ovisi o brojnim čimbenicima među kojima je u većini slučajeva najvažniji faktor financijska održivost, što je potkrepljeno dokazima u literaturi. Pritom su još uvijek malo istražena dodatna sredstva za studente koja bi mogla uvelike utjecati na odluku o provođenju semestra u inozemstvu. Putem ovog istraživanja, koji se oslanja na teoriju vrsta kapitala francuskog sociologa Pierrea Bourdieua, pokušava se objasniti u kojoj mjeri, pored ekonomske situacije studenata, društvena i kulturna imovina (vidi Bourdieu, 1983) utječu na sudjelovanje u programu Erasmus mobilnosti. Pritom stečena saznanja se mogu primijeniti u strategiji internacionalizacije Pedagoške visoke škole, prije svega, u kontekstu formiranja „NOVE pedagoške izobrazbe“ kao i u razvoju savjetodavnih formata orijentiranih ciljnim skupinama.

## 1 Internationale – nationale – institutionelle Aspekte

### 1.1 Rahmenbedingungen der EU

Das 1987 von der Europäischen Kommission ins Leben gerufene Erasmus-Programm bietet einen erfolgreichen Rahmen für die Unterstützung und Durchführung von Studierendenmobilität. Waren es zu Beginn 3244 Studierende, die in 11 Ländern einen Studienaufenthalt absolvierten, wuchs, fünfundzwanzig Jahre später, die Zahl der Studierenden auf bis zu 3 Millionen (Europäische Kommission, 2011).

Ein Ziel in der Strategie 2020 der Europäischen Kommission ist es, mit diesem Mobilitätsprogramm zur Kompetenzentwicklung von Studierenden beizutragen und dadurch die durch die Wirtschaftskrise entstandene hohe Jugendarbeitslosigkeit zu bekämpfen. Zudem wird ein hohes Spektrum an Qualifikationen und Kompetenzen innerhalb der Gesellschaft als Basis für Innovation und Forschung gesehen, um in Europa das wirtschaftliche Wachstum zu fördern und den Wohlstand nachhaltig zu sichern.

In Zeiten von Budgetkürzungen hat sich die Europäische Kommission dazu entschlossen, die Mittel für den Bildungsbereich dennoch spürbar anzuheben, getragen von der Erkenntnis, dass Bildung als wesentlicher Faktor zum Fortschritt und zur wirtschaftlichen Entwicklung Europas beiträgt sowie den Anforderungen der zunehmenden Internationalisierung, der sich ständig weiterentwickelten Technologien und dem demografischen Wandel gerecht wird.

Das Erasmus-Programm dient längst nicht mehr nur der Förderung der Mobilität, sondern ist, wie Gerhard Volz, Bereichsleiter Erasmus+ Hochschulbildung, es im Jahresbericht des Österreichischen Austauschdienstes zum 20-Jahr-Jubiläum 2012 beschreibt, zum „Systemmotor für bildungspolitische Innovation in Europa geworden. Erasmus steht für fachlichen und kulturellen Austausch, für die Vernetzung von Hochschulen, für Internationalisierung der Curricula und für die Weiterentwicklung europäischer Bildungssysteme im akademischen Bereich“. (Volz, 2012, S 39)

### 1.2 Bisheriger Erfolg von Erasmus in Österreich

Der quantitative Erfolg des Programms ist auch in Österreich unbestritten. Insgesamt konnte Österreich zwischen 2006 und 2013 rund 120 Millionen Euro an EU-Fördermitteln lukrieren und zählt damit, was die Zahl der hinausgehenden Erasmus-Studierenden, die sogenannten Outgoings, betrifft, zu den erfolgreichsten Ländern der EU. Seit der Teilnahme Österreichs 1992 haben über 70.000 Studierende von Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen einen Auslandsaufenthalt in Anspruch genommen. Jährlich nutzen rund 16.000 junge Menschen die Chance, in einem anderen europäischen Land zu lernen oder zu arbeiten. Mehr als ein Viertel aller österreichischen Schulen hat sich am Programm Lebenslanges Lernen beteiligt.

### 1.3 Neu Erasmus+: Absicht und Wille

Im Zuge der neuen Förderperiode der EU von 2014 – 2020 wurde das Bildungsprogramm der EU auch auf Länder außerhalb der Europäischen Union erweitert und läuft nun unter dem Namen Erasmus+. Zu den Zielsetzungen des neuen Programms zählen die fünf Kernziele der Strategie „Europa 2020“ - Beschäftigung, Bildung, Verminderung von Armut und sozialer Ausgrenzung, Energie und Klima sowie Forschung und Entwicklung. Diese Kernziele sollen durch ein intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum mit einer besseren Koordination der nationalen und europäischen Wirtschaftsziele erreicht werden:

- Die Verwirklichung der Ziele des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung – „Education and Training 2020“.
- Die nachhaltige Entwicklung des Hochschulwesens in Drittstaaten; hier mit Fokus auf die ost- und südeuropäischen Nachbarländer der EU, aber auch darüber hinaus.
- Das Erreichen der jugendpolitischen Zusammenarbeit in Europa.
- Die Entwicklung einer europäischen Dimension im Sport.

Erasmus+ widmet sich den drei Politikbereichen Bildung, Jugend und Sport. 77 % des Programm-



Abb. 1: Erasmus+ EU Bildungsprogramm 2014 - 2020

budgets von insgesamt 14,7 Mrd. Euro sind dem Bildungsbereich gewidmet. Mindestens 43 Prozent davon sollen in den Hochschulbereich fließen. Damit können in den nächsten sieben Jahren EU-weit mehr als vier Millionen Menschen – fast doppelt so viele wie bisher - von Förderungen für die allgemeine und berufliche Bildung profitieren. Ein Landesanteil von 28 Millionen Euro entfällt auf Österreich, wovon 22,3 Millionen Euro in die Bildung fließen sollen.

Mit Blick auf den Schwerpunkt Education and Training 2020 soll künftig durch die Förderung von Mobilität noch gezielter zur Internationalisierung und Qualitätsentwicklung der Bildungseinrichtungen beigetragen und vermehrt Lernenden und Lehrenden grenzüberschreitende Kooperationen ermöglicht werden.

#### 1.4 Mobilität: Erfahrung mit Nutzen und Wirkung

Doch nicht nur Bildungseinrichtungen profitieren von der Mobilität ihres Lehrpersonals und ihrer Studierenden. Die Studierenden selbst senken ihr Risiko um die Hälfte, nach Abschluss ihres Studiums langfristig arbeitslos zu werden, wenn sie einen Teil ihres Studiums im Ausland absolviert haben. Zu diesem Ergebnis kommt eine Studie, in der knapp 80.000 Studierende und Unternehmen befragt wurden und die von der EU-Kommission Mitte September 2014 in Brüssel vorgestellt wurde (orf.at, 2014). Bemerkenswert ist auch die Aussage, dass selbst fünf Jahre nach

Studienabschluss der Anteil der Arbeitslosen unter den Erasmus-Teilnehmerinnen und -Teilnehmern um 23 Prozent geringer ausfällt als bei den nicht-mobilen Absolventinnen und Absolventen. Die im Ausland erlebte kulturelle Diversität sowie die Verbesserung der Sprachkompetenz der Erasmus-Studierenden führen, die Wahl des Berufsortes betreffend, zu einer höheren Flexibilität auch nach dem Abschluss ihres Studiums. Nicht zuletzt beeindruckt auch das Ergebnis, wonach 2013 fast doppelt so viele Arbeitgeber/innen, nämlich 64 % im Vergleich zu 2006 (37 %), Auslandserfahrung bei ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für wichtig erachten. Eine eigene Untersuchung für den Bildungsbereich beim jeweiligen Arbeitgeber Bund, Land und bei der Gemeinde liegt derzeit meines Wissens in Österreich nicht vor. Gerade mit Blick auf die PädagogInnenbildung Neu im Primarstufenbereich an den Pädagogischen Hochschulen und das in diesem Zusammenhang mit den Universitäten gemeinsam entwickelte neue Curriculum mit den Schwerpunkten der Mehrsprachigkeit und des Umgangs mit Diversität sollte die Bedeutung der Auslandserfahrung ähnlich hoch ausfallen wie in der genannten Studie. Auch in Bezug auf die interkulturelle Kompetenz von Lehrenden an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich liegen keine Untersuchungsergebnisse vor.

#### 1.5 Der Blick nach außen

Seit Gründung der Pädagogischen Hochschule Burgenland 2007 und insbesondere mit der or-

ganisatorischen Einrichtung des Internationalen Büros 2010 ist die Erfüllung des § 9 (5) („... Unterstützung der internationalen Zusammenarbeit im Bereich der Forschung und Lehre sowie ... Ausbau der nationalen und internationalen Mobilität ...“) und des §10 („... mit anderen Bildungs- und Forschungseinrichtungen, insbesondere mit in- und ausländischen Universitäten und Fachhochschulen zu kooperieren.“) des Hochschulgesetzes aus 2005 sowie die Umsetzung der Erasmus-Programms zu einem wichtigen Anliegen der Hochschule geworden. Die nationale Kofinanzierung durch das Bundesministerium für Bildung und Frauen unterstützt die internationale Zusammenarbeit im Bereich der Forschung und Lehre und trägt zum Ausbau der internationalen Mobilität von Lehrenden und Studierenden zusätzlich bei. Denn Internationalisierung bedeutet für diese doch kleine Hochschule unbestritten eine Gestaltungskomponente in Bezug auf die Lehrer/innenausbildung sowie ihren wissenschaftlichen Auftrag im Forschungsbereich. Mobilität als ein Aspekt der Internationalisierung ermöglicht zum einen die Vernetzung eben dieser Wissenschafts- und Forschungsexperten auf internationaler Ebene und trägt zum anderen auch zur zusätzlichen Qualifizierung der Studierenden im Burgenland bei.

Aus den Beratungsgesprächen mit Erasmus-Bewerberinnen und -Bewerbern an der PH Burgenland ist evident, dass die Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz vor allem in Englisch einen hohen Motivationsfaktor das Studium im Ausland fortzusetzen, darstellt, gefolgt von der berufsbezogenen Neugierde andere Systeme der Lehrer/innenausbildung kennen zu lernen. Zum beliebtesten Zielland der Outgoings der PH Burgenland zählt Dänemark. Da die dänischen Partnerhochschulen ein englischsprachiges Curriculum für Incoming Studierende anbieten, ist neben dem Erwerb der Studienanteile ein intensives Sprachtraining gewährleistet. Für Studierende der PH Burgenland, die in Deutschland, Spanien und Kroatien studieren wollen, ist es besonders wichtig, das Studium an einer Universität zu erleben und mit jenem der Pädagogischen Hochschule vergleichen zu können. Eine Outgoing-Studierende formulierte es so: „Studieren an einer Universität, unterrichten im Ausland, Leute aus aller Welt kennen lernen und die Nähe zu Berlin – das waren meine Gründe, mich für ein

Erasmus-Semester in Potsdam zu entscheiden!“ (Keinrath, 2014) Die Aufgabe des Internationalen Büros ist es insbesondere auf die Kompatibilität der Curricula der jeweiligen Institutionen zu achten, die „Durchlässigkeit von Bildungsangeboten im Sinne einer gegenseitigen Anrechenbarkeit von Studien und Studienteilen im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten sicherstellen“. (§ 10 HochschulG, 2005) Dadurch wird auch das Risiko einer Studienzeitverlängerung auf ein Minimum reduziert.

„Die Präsenz von Internationalität in bildungspolitischen, aber auch in wissenschaftlichen Debatten ist ein Ausdruck für Wandel und Reform ... Die Funktion des internationalen Arguments besteht darin, Alternativen zum Gewohnten und Vertrauten bekannt zu machen und als mögliche Reformmaßnahme zu plausibilisieren“. (Gonon, 2011, S 20) Mobilität und Vernetzung in der Lehrer/innenbildung begünstigen durch den zunehmenden Austausch die internationale Expertise und Reformdiskussion. Dies ist kein Phänomen des 21. Jahrhunderts. Bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts reisten Bildungsreformer aus der ganzen Welt in die Schweiz, um sich bei Pestalozzi Anleihen u. a. für den Aufbau einer Lehrer/innenbildung im eigenen Land zu holen. In jüngeren Jahren kann die Debatte zur Hochschulreform, die im Rahmen des Bologna-Prozesses geführt wird, als weiterer Anstoß für eine Lehrer/innenbildungsreform bezeichnet werden. Die Berufstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern ist „zunehmend mehr als eine transnationale Aufgabe aufzufassen“ (Bosse, 2009, S 679), da die Mobilität insgesamt in Europa zunimmt. Wie die aktuelle Studie der EU-Kommission ergeben hat, begünstigt ein Erasmus-Auslandsstudium auch das Vorhaben einer Mobilität im späteren Berufsleben.

## 2 Zielsetzung der Untersuchung

Die Entscheidung der Studierenden für einen Studiums- oder Praktikumsaufenthalt hängt wesentlich von ihrem sozio-ökonomischen Status ab. Da die Erasmus-Förderung nur ca. ein Drittel der zu erwartenden Kosten abdeckt, müssen zusätzliche Möglichkeiten der Finanzierung sichergestellt sein. Studierende, die vor ihrem Auslandsaufenthalt noch bei den Eltern wohnen,

sind von einer finanziellen Mehrbelastung besonders betroffen (Otero, 2008, S 135ff). Die Sozialerhebung des Instituts für Höhere Studien zur Mobilität von Studierenden (Unger, et al., 2011, S 57) hat ergeben, dass für ca. 80 % der Absolventinnen und Absolventen eines Auslandssemesters die Familie eine wichtige Einnahmequelle darstellte. Die soziale Zugehörigkeit zu einer Schicht spielt zusätzlich eine Rolle, wie viel Gesamtbudget der Studierenden zur Verfügung steht. Hingegen muss unterschieden werden, dass bei Studierenden, die einen Studienaufenthalt in einem Erasmus-Land absolviert haben, „kaum Unterschiede hinsichtlich der Höhe des Gesamtbudgets nach sozialer Schicht beobachtet werden“ (ebd.) können. Bei Zielländern außerhalb des geografischen Erasmus- und Bologna-Raums ist der Unterschied im zur Verfügung stehenden Gesamtbudget zwischen Studierenden aus einer sozial niedrigeren Schicht verglichen mit einer höheren wieder beträchtlich (1000 Euro vs. 1280 Euro).

In der Literatur finden sich zahlreiche Belege, die den positiven Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Status und der Durchführung einer Mobilität nachweisen. Wenige Hinweise finden sich hingegen darüber, welche Rolle die soziale und kulturelle Ausstattung der Studierenden für die Entscheidung, einen Teil ihres Studiums im Ausland zu verbringen, spielt.

Auf der Grundlage der Theorie der Kapitalsorten des französischen Soziologen Bourdieu soll versucht werden, zusätzlich zur ökonomischen Voraussetzung auch auf das soziale und kulturelle Kapital, mit dem Outgoing-Studierende ausgestattet sind, einen Blick zu werfen. Der Theorie Bourdieus folgend wäre zusätzlich noch der Begriff des symbolischen Kapitals, das gemeinhin als Prestige oder Renommee bezeichnet werden kann, in den Blick zu nehmen. Dies wurde aber in dieser Erhebung nicht weiter ausgeführt.

### 3 Theoretische Einbettung: Theorie der Kapitalsorten nach Bourdieu

Für Bourdieu ist das Kapital einer Person ein „Instrument zur Aneignung von Chancen“ (Bourdieu, 1993, S 119). Inwieweit soziales und kulturelles zusätzlich zum ökonomischen Kapital für die

Outgoing-Studierenden der PH Burgenland eine Rolle im Zugang zur gesellschaftlichen Ressource (Auslands-)Bildung gespielt hat, wurde in dieser Untersuchung beleuchtet. Zunächst erfolgt eine kompakte Beschreibung der von Pierre Bourdieu entwickelten theoretischen Konstrukte des Kapitals, das einer Person im sozialen Raum zur Verfügung steht und seine Stellung in der Gesellschaft bestimmt, um im Anschluss grundlegende theoretische Bezüge zur Umfrage darzustellen.

Das **ökonomische Kapital** zeigt sich bei Bourdieu im materiellen Reichtum einer Person; es ist „unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts...“ (Bourdieu, 1983, S184) (z. B. Wohnungs- und Hauseigentum, Besitz eines Bootes, Durchschnittseinkommen etc.) In modernen kapitalistischen Gesellschaften dominiert es gegenüber den anderen Kapitalformen. Bourdieu möchte den Begriff jedoch nicht zur Wirtschaft hin verengen, welcher die individuell wie kollektiv akkumulierbare Aneignung von materiellen Dingen meint, denn „dieser wirtschaftswissenschaftliche Kapitalbegriff reduziert die Gesamtheit der gesellschaftlichen Austauschverhältnisse auf den bloßen Warenaustausch, der ... vom Eigennutz geleitet ist“ (Bourdieu, 1992, S 50). Bourdieu sieht auch den gesellschaftlichen Raum, wo „Güter“ nicht quantifizierbar sind und dennoch einen hohen Machtfaktor in sozialen Beziehungen widerspiegeln. Es sei daher wichtig, soziale Austauschbeziehungen in ihrer Gesamtheit zu betrachten und „die Gesetze zu bestimmen, nach denen die verschiedenen Arten von Kapital ... gegenseitig ineinander transformiert werden“ (Bourdieu, 1992, S 50ff). Wesentlich sind für Bourdieu dabei die Begriffe des sozialen und kulturellen Kapitals.

Bourdieu definiert **soziales Kapital** als „... die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen. Der Umfang des Sozialkapitals, das der einzelne besitzt, hängt demnach sowohl von der Ausdehnung und Qualität der Beziehungen ab als auch

von dem Umfang des Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht.“ (Bourdieu, 1983, S 194).

Der Soziologe Bourdieu prägt den Begriff „**kulturelles Kapital**“ und versteht darunter die Gesamtheit der individuell akkumulierten kulturellen Inhalte, auch als Bildung zu bezeichnen. „Kulturelles Kapital wird in einem unbewussten Prozess in der primären und sekundären Sozialisation erworben durch den Kontakt mit Personen, die über kulturelles Kapital verfügen. Im Prozess seiner Aneignung spielen im Elternhaus vermittelte Einstellungen, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata eine besondere Rolle.“ (Jungbauer-Gans, 2004, S 376f)

- Inkorporiertes Kulturkapital bedeutet kognitive Kompetenz und persönliche Bildungsarbeit, die durch Investition von Zeit verinnerlicht wird. Die Art der Weitergabe kulturellen Kapitals verläuft meist nicht intendiert, sondern im Hintergrund während der Sozialisierung des Kindes ab. (Bourdieu, 2001, S 2). „Inkorporiertes kulturelles Kapital wird in persönlicher Bildungsarbeit erworben und kann am ehesten als kognitive Kompetenz und ästhetischer Geschmack beschrieben werden.“ (Jungbauer-Gans, 2004, S 377)
- Objektiviertes Kulturkapital meint Kulturgüter wie Bücher, Lexika, Instrumente, PC, Kunstwerke etc., die übertragen werden können, aber nur durch inkorporiertes Kulturkapital entfaltet werden.
- Institutionalisiertes Kulturkapital verleiht durch den schulischen bzw. akademischen Titel, Diplom, Zertifikat etc. „dem von einer bestimmten Person besessenen Kulturkapital institutionelle Anerkennung“. Zur Abgrenzung der Titel werden Standards festgelegt, die relativ unabhängig sind vom kulturellen Kapital, das sein Träger tatsächlich zu dem gegebenen Zeitpunkt der Anerkennung besitzt (Bourdieu, 1992, S 61f).

Auf Basis dieser theoretischen Verortung wurde im Sommersemester 2014 eine quantitativ-empirische Studie durchgeführt.

## 4 Methodisches Vorgehen zur Erfassung der Kapitalsorten sowie Ergebnisse der Befragung

### 4.1 Durchführung

Als Zielgruppe der Befragung wurden alle Erasmus-Absolventinnen und -Absolventen der PH Burgenland im Ausbildungsgang Primarstufe beginnend mit dem Studienjahr 2010/11 bis Wintersemester 2012/13 herangezogen. Somit wurden PH-Graduierte ebenso wie noch aktiv Studierende, die aber das Erasmus-Studium schon absolviert hatten, erfasst.

Der standardisierte Fragebogen wurde in Deutsch erstellt und enthielt 34 Fragen, die darauf abzielten, das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital der Outgoings zu erfassen. Im Februar 2014 wurde ein Pre-Test unter 4 Personen durchgeführt, der einerseits eventuelle Verständnisprobleme aufzeigen und andererseits das einwandfreie technische Funktionieren des Fragebogens sicherstellen sollte. Die Durchführung der anonymen Befragung erfolgte von März 2014 bis Mai 2014 mit dem Internet Tool Google Drive. Als Schwierigkeit stellte sich hierbei die Aktualität der Mailadressen der Absolventinnen und Absolventen heraus. Es wurden daher aktive Studierende im Vorfeld kontaktiert, ob eventuell Verbindungen zu bereits Graduierten bestehen, um auf diesem Wege die Mailkontaktliste aktualisieren zu können.

An insgesamt 24 Erasmus-Outgoings, davon waren 22 weiblich, wurde der Fragebogen geschickt. Von den abgegebenen 13 Antworten (56 % Beteiligungsquote) stammten 11 (85 %) von den weiblichen Teilnehmerinnen. Die beiden männlichen Erasmus-Absolventen hatten sich an der Umfrage beteiligt.

Die Fragenblöcke waren in folgender Reihenfolge gegliedert:

- A Ökonomisches Kapital
- B Soziales Kapital
- C Kulturelles Kapital
- D Soziografische Daten; Zusatzfragen zu Bewerbung und Berufstätigkeit

Aufgrund des kleinen Samples erhebt die vorliegende Umfrage nicht den Anspruch einer repräsentativen Studie, sondern es ging im Wesentlichen um das Aufspüren von Tendenzen von förderlichen Faktoren auf die Mobilitätsentscheidung von Studierenden am PH-Standort Burgenland.

## 4.2 Ergebnisse und neue Fragen

Das **ökonomische Kapital** der ehemaligen Outgoings wurde anhand von neun Fragen operationalisiert, die sich aus der beruflichen Position der Eltern und dem Vorhandensein eines internationalen Bezugs in deren beruflicher Tätigkeit zusammensetzten. Des Weiteren wurde nach dem Besuch einer privaten oder öffentlichen Schule auf Primar- und Sekundarstufe der Outgoings, die Finanzierung des Studiums sowie die Finanzierung der Mehrkosten, die durch ein Auslandsstudium entstehen, abgefragt.

Der größte Anteil der Väter, nämlich 38 % arbeitet in einem Angestelltenverhältnis, 15 % sind Angestellte in einer Leitungsposition und ebenso 15 % selbstständig tätig. Im Ruhestand befinden sich 23 % und die Kategorien Facharbeiter, Facharbeiter in Leitungsposition und arbeitslos treffen auf die befragten Väter überhaupt nicht zu.

Der Anteil der Mütter, die in einem Angestelltenverhältnis tätig ist, ist mit 77 % knapp mehr als doppelt so hoch, wie jener der Väter. 15 % der Mütter sind selbstständig und damit gleich viele, wie unter den Vätern. Weitere 8 % der Mütter sind arbeitslos. Die Kategorien Arbeiterin, Facharbeiterin, Facharbeiterin in Leitungsposition, Angestellte in Leitungsposition bzw. im Ruhestand treffen auf die befragten Mütter überhaupt nicht zu.

Die Berufstätigkeit mit internationalem Bezug trifft für 23 % der Väter zu; für Mütter steht die berufliche Tätigkeit in keinem internationalen Zusammenhang. Ein Vergleich zur Gesamtpopulation der Studierenden an der PH Burgenland

wäre in diesem Zusammenhang spannend. Aus landespolitischer Sicht wäre interessant zu wissen, ob die Unternehmen bzw. Organisationen in denen Väter mit internationalem Bezug tätig sind, sich im Burgenland befinden, oder ob diese Väter in andere Bundesländer bzw. in das benachbarte Ungarn auspendeln.

Alle befragten ehemaligen Outgoing-Studierenden haben eine öffentliche Volksschule besucht, was vermutlich mit dem guten Angebot von öffentlichen Volksschulen in der dörflichen Kleinteiligkeit des Burgenlandes zusammenhängt. 69 % haben eine öffentliche Sekundarstufe I sowie 77 % eine öffentliche Sekundarstufe II besucht. 2009/10 verzeichneten österreichweit die berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) mit knapp 33 % den höchsten Anteil an Privatschülerinnen und -schülern, gefolgt von den AHS (16 %), den berufsbildenden höheren Schulen (BHS, 12 %) sowie den Volks- und Hauptschulen (je 5 %). (vgl. derStandard.at, 2011)

Die Finanzierung des Studiums an der PH Burgenland sowie die Fortsetzung des Studiums in einem EU-Land zeigt folgende Unterschiede, vor allem deutlich in der Finanzierung durch Eltern und Großeltern. Während die Eltern bei der Finanzierung des Studiums noch knapp mehr als drei Viertel der Kosten übernehmen, fällt der Anteil beim Auslandsstudium auf 50 % ab. Dagegen steigt die Bereitschaft der Großeltern um mehr als das Doppelte von 6 % auf 15 % gegenüber der Studienfinanzierung. Die elterliche finanzielle Zuwendung wird zusätzlich noch durch Einnahmen aus eigener Berufstätigkeit und aus sonstigen Finanzierungsquellen ergänzt.

Finanzierung durch	Studium an der PHB	Auslandsstudium
Eigene Berufstätigkeit	18 %	19 %
Meine Eltern	76 %	50 %
Meine Großeltern	6 %	15 %
Studienbeihilfe	0 %	4 %
Sonstige	0 %	12 %

Tabelle 1: Finanzierung des Studiums und des Erasmus-Studiums

Die Komponenten von **Sozialkapital**, entsprechend seiner theoretischen Konzeption (vgl. Eder, Dämon, 2009), wurden differenziert nach

Unterstützung während der Schul- und Studienzeit allgemein sowie für das Auslandsstudium im Besonderen durch Familie, Hochschule und außerhochschulische Bereiche operationalisiert. Zur Erfassung der strukturellen Merkmale der Familie wurden Fragen nach der Familienform, der Generationenzusammensetzung und der Existenz von älteren Geschwistern gestellt. Für die Familienform wurden die Kategorien Kernfamilie, Alleinerzieher-Familie, Patchwork-Familie und Großfamilie (neben Eltern wohnen auch Großeltern im Familienverband) gewählt. Für die Erfassung der Anzahl der älteren Geschwister wurden die Kategorien 1 Geschwister, 2 Geschwister, mehr als 2 Geschwister, keine älteren Geschwister gewählt. Zwei Drittel der befragten Erasmus-Absolventinnen und -Absolventen gaben an, während der Studienzeit in einer Kernfamilie und etwas weniger als ein Fünftel in einer Großfamilie gelebt zu haben. Lediglich 6 % lebten in einer Alleinerzieher-Familie. Ebenfalls 6 % der Befragten verfügen über ältere Geschwister.

Die Beziehungsqualität zwischen Eltern, Großeltern, älteren Geschwistern, Partnerin/Partner und Studierende/r als Prozessmerkmal des Sozialkapitals wurde mit den Fragen nach der Unterstützung bei der Gestaltung des Alltags sowie dem Zuspruch und der Motivation für das Auslandsstudium erhoben. 65 % der Befragten wurden durch ihre Kernfamilie, 18 % durch die Großfamilie in der Gestaltung des Alltags während der Schul- und Studienzeit unterstützt. Jeweils 6 % erhielten Unterstützung in der Alleinerzieherfamilie bzw. durch ältere Geschwister.

Der Zuspruch und die Motivation für den Auslandsaufenthalt durch die Mutter fällt mit 85 % deutlich positiver als durch den Vater aus, wobei aber auch dieser mit 69 % für zwei Drittel der Befragten positiv ausfällt. 31 % erleben den Zuspruch und die Motivation durch den Vater als tendenziell negativ. Bei den Müttern fällt dieser Prozentanteil mit 16 % auf fast die Hälfte des Vaters. Insgesamt kann daher eine höhere Unterstützung durch die Mutter, ein Auslandsstudium zu absolvieren, festgestellt werden.

Der Zuspruch seitens der Großeltern fällt mit 69 % gleich positiv aus, wie jener der Väter. 77 % fühlen sich durch die älteren Geschwister motiviert und 69 % erhalten Zuspruch und Motiva-

tion durch einen Freund oder eine Freundin. Vollkommen anders zeigte sich das Ergebnis bei Outgoings, die in einer Partnerschaft leben. Lediglich 23 % ermutigten die Partnerin/den Partner zum Auslandsstudium, 77 % zeigten sich dazu eher ablehnend.

Das Sozialkapital der Hochschule wurde durch drei Prozessmerkmale, der Studierenden-Lehrenden-Beziehung, der Beziehung zum Internationalen Büro und der Beziehung zu den Studienkolleginnen und -kollegen operationalisiert. Erasmus-Studierende erlebten den Zuspruch und die Motivation für ein Auslandssemester im Rahmen ihrer Ausbildung als eher negativ. Anders sieht das Ergebnis bei der Motivation durch das Internationale Büro und bei den Studienkolleginnen und -kollegen aus. Das Internationale Büro wird mit 77 % sehr und 23 % eher positiv erlebt. Die Motivation durch Studienkolleginnen/-kollegen trifft für 46 % sehr und für weitere 46 % eher zu. Lediglich 8 % erlebten Studienkolleginnen/-kollegen als weniger unterstützend.

Im sozialen Bereich der Vereine wurden der Zuspruch und die Motivation durch andere Vereinsmitglieder erfasst, wobei hier eine geringe Unterstützung mit lediglich 16 % wahrgenommen wird. Das kann vielleicht darauf zurückzuführen sein, dass das Auslandsstudium im Verein nicht ausreichend thematisiert wurde. Da die Frage nach der Option kein Mitglied in einem Verein zu sein nicht angeboten wurde, könnte darin eine weitere mögliche Verzerrung des Ergebnisses liegen.

Das **kulturelle Kapital** wurde in zehn Fragen operationalisiert, wobei sich acht Fragen mit der Primärsozialisation in der Familie und der dort vermittelten „Einstellungen, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Jungbauer-Gans, 2004, S 376f) beschäftigten und zwei Fragen mit der sekundären Sozialisation in der Schule. Der Einfluss des in der Familie erworbenen Kapitals auf Aufmerksamkeit und Erfolg in der Schule wird in dieser Studie nicht thematisiert, ist aber bewusst.

Zunächst wird auf den familiären kulturellen Hintergrund der befragten Erasmus-Absolventinnen und -Absolventen ein Blick geworfen. So verfügt ein Drittel der Väter über einen Abschluss

an einer Fachhochschule oder Universität oder Pädagogischen Hochschule. 23 % können einen Facharbeiterabschluss und 15 % eine Matura als höchsten Bildungsabschluss vorweisen. Unter den Müttern verfügt ebenfalls ein Drittel über einen Abschluss an einer Fachhochschule oder Universität oder Pädagogischen Hochschule. Gut das Dreifache der Mütter im Vergleich zu den Vätern, nämlich 46 % weist die Matura als höchsten Bildungsabschluss auf. 15 % verfügen über einen Lehrabschluss, das ist die Hälfte der Väter und 8 % über einen Facharbeiterinnenabschluss. Es fällt auf, dass keiner der Elternteile nur über einen Pflichtschulabschluss verfügt. Es stellt sich hier die Frage nach einer möglichen Differenz zum Gesamtergebnis aller Studierenden?

Für 54 % der Befragten trifft es sehr und bei 23 % eher zu, bei Hausaufgaben und schulischen Angelegenheiten von der Familie unterstützt worden zu sein. Demgegenüber stehen 15 %, die weniger und 8 %, die überhaupt keine Unterstützung erhielten. Bemerkenswert positiv mit insgesamt 92 % ist die Möglichkeit sich in der Familie über gesellschaftliche Themen austauschen zu können. Lediglich für 8 % trifft dies überhaupt nicht zu. Ebenfalls erstaunlich positiv mit insgesamt 77 % ist die Förderung durch die Familie beim Erwerb anderer Sprachen. Insgesamt 23 % erlebten weniger oder überhaupt keine Unterstützung in diesem Bereich. In der Familie wurde auch maßgeblich das Interesse für andere Menschen und Kulturen geweckt. Für 62 % trifft das sehr und für 38 % eher zu. Das Reisen selbst hatte in der Familie unterschiedlichen Stellenwert. Für 46 % hatte es einen hohen Stellenwert, für 15 % trifft das eher, für immerhin 23 % trifft das weniger und für 15 % trifft das überhaupt nicht zu.

Der Blick auf die Schule zeigt bei der Frage nach der Unterstützung des Interesses für Sprachen und für andere Menschen und Kulturen ein weniger positives Bild im Vergleich zur Familie. Insgesamt

46 % haben ihre Lehrperson positiv beim Spracherwerb erlebt. 38 % geben an, dass dies für sie weniger und für 15 % überhaupt nicht zutrifft. Insgesamt wurde die schulische Unterstützung in diesem Bereich knapp aber doch mehrheitlich negativ erlebt. Ähnlich ist das Ergebnis beim Wecken und Fördern des Interesses für andere Menschen und Kulturen. Auch hier haben insgesamt 46 % eine positive Erfahrung mit ihrer Lehrperson gemacht; auf 46 % trifft dies weniger und auf 8 % überhaupt nicht zu.

Zusätzlich zu den Aspekten der ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcenausstattung der Erasmus-Absolventinnen und -Absolventen der PH Burgenland interessierte auch die Bedeutung des Auslandsstudiums für die Bewerbung zur Volksschullehrerin/zum Volksschullehrer bzw. für die schon ausgeführte berufliche Tätigkeit. Daher wurden diese beiden Fragen zusätzlich am Ende des Fragebogens erhoben. Im Bewerbungsprozess spielte für 54 % das Erasmus-Studium eine geringere Rolle; für 46 % hatte es jedoch eine positive Auswirkung. Deutlich positiver fällt die Bedeutung des internationalen Erfahrungs- und Kompetenzerwerbs für die bereits berufstätigen Lehrer/innen mit 67 % aus, für 33 % ist er bei der Ausübung ihrer aktuellen pädagogischen Tätigkeit weniger wichtig.

## 5 Eckdaten

1	Zielgruppe	24 Erasmus-Absolventinnen/-Absolventen der PH Burgenland
2	Zeitraum der Befragung	März 2014 – Mai 2014
3	Auswahlverfahren	Alle Absolventinnen/Absolventen sowie Studierende der Primarstufe an der PH Burgenland, die einen Erasmus-Studienaufenthalt im Zeitraum von 2010 – 2014 absolviert haben
4	Fragebogen	Standardisiert; Sprachversion: Deutsch; 34 Fragen; Google-Online-Befragung
5	Beteiligung	24 Erasmus-Absolventinnen/-Absolventen, im Alter von 21 bis 26 Jahren Beteiligungsquote: 56 %, davon 85 % weiblich

Tabelle 2: Anlage und Durchführung der Befragung

- Der überwiegende Teil der Eltern arbeitet in einem Angestelltenverhältnis, wobei Väter

- auch Leitungsfunktionen ausüben.
- Während der internationale Bezug im Beruf der Mutter keine Rolle spielt, zeigt sich bei knapp einem Viertel der berufstätigen Väter dieser Bezug sehr wohl.
  - Alle Erasmus-Absolventinnen und -Absolventen haben ihre Volksschulzeit in einer öffentlichen Schule verbracht und die überwiegende Mehrheit auch auf Ebene der Sekundarstufe I und II.
  - Bei drei Viertel der PH-Studierenden erfolgte die Finanzierung des Studiums durch die Eltern, die für die Hälfte der Studierenden auch die Hauptfinanzierungsquelle für das Erasmus-Auslandsstudium darstellten.
  - Knapp zwei Drittel der Befragten erhält Unterstützung bei der Gestaltung des Auslandsstudiums durch die Kernfamilie, wobei der Zuspruch und die Motivation durch die Mutter deutlicher ausgeprägt sind als beim Vater. Auch der Zuspruch und die Motivation durch Großeltern und ältere Geschwister fallen deutlich positiv aus. Davon unterscheidet sich markant das ausgeprägt ablehnende Ergebnis durch die Partnerin/den Partner. Das Ergebnis an der Pädagogischen Hochschule fällt ebenfalls differenziert aus. Während der Ausbildungsbereich von den Studierenden eher negativ für das Auslandsstudium wahrgenommen wird, erleben sie die Motivation und den Zuspruch seitens des Internationalen Büros und der Studienkolleginnen und -kollegen als überwiegend positiv.
  - Sowohl der Vater als auch die Mutter der befragten Erasmus-Studierenden verfügen über einen tertiären Bildungsabschluss und keiner der Elternteile weist nur einen Pflichtschulabschluss als höchsten Bildungsgrad aus. Der positive Einfluss des in der Primärsozialisation der Familie erworbenen kulturellen Kapitals spiegelt sich in den hohen %-Werten für andere Sprachen, Menschen und Kulturen wider. Die Sekundärsozialisation während der Schulzeit kann an diesen positiven Einfluss auf das kulturelle Kapital nicht anschließen.
  - Im Bewerbungsprozess für eine Anstellung spielte die Mobilität eine geringere Rolle, je doch wird die internationale Erfahrung und der Kompetenzerwerb im pädagogischen Berufsalltag als überwiegend hilfreich erlebt.

## 6 Schlussbemerkung und Ausblick

Das von Pierre Bourdieu postulierte Kapital einer Person als ein „Instrument zur Aneignung von Chancen“ (Bourdieu, 1993, S 119), welche sich im Durchführen eines Erasmus-Auslandsstudiums konkretisiert haben, wurde durch diese Untersuchung sichtbar gemacht. In dieser durchgeführten Studie bestätigt sich einmal mehr, dass die Familie vornehmlich für die Bildung der verschiedenen Kapitalressourcen steht und auch zu deren Verwertbarkeit im Sinne der Durchführung der Mobilität maßgeblich beiträgt.

Ziel war es neben der Erfassung des ökonomischen Kapitals verstärkt den Fokus auf die sozialen und kulturellen Ressourcen der Studierenden der Pädagogischen Hochschule Burgenland zu legen. Dies ist insofern von Relevanz, als der Umgang mit Heterogenität einen zentralen Schwerpunkt der Pädagogischen Hochschule darstellt. Wenn es Ziel der Hochschule Burgenland sein soll, diesen Schwerpunkt auch im Bereich der Internationalisierung systematisch umzusetzen, braucht es differenziertere Untersuchungen zu den Ressourcen und Optionen einer Mobilität für Studium und Praxis unter allen Studierenden der PH Burgenland gerade im Hinblick auf PädagogInnenbildung Neu.

Die Konzeption und die Ergebnisse der vorliegenden Studie können als Impuls für weiterführende Arbeiten gelesen werden.

### Literatur:

- APA. (26. 10 2014). Zahl der Privatschüler stagniert. Von derstandard.at; 09.02.2011: <http://derstandard.at/1297215901598/Zahl-der-Privatschueler-stagniert> abgerufen
- Bosse, D. (2009). Universitäre Lehrerbildung unter dem Einfluss des Bologna-Prozesses. Pädagogische Rundschau, 63.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Soziale Ungleichheit. Hrsg. Reinhard Kreckel. Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1992). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag.

Bourdieu, P. (1993). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2001). Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg: VSA-Verlag.

Eder, F., & Dämon, K. (2009). Sozialkapital und Bewältigung der Schule. Von BIFIE: [www.bifie.at/buch/1293/4/8](http://www.bifie.at/buch/1293/4/8) abgerufen

Engel, C., Janson, K., Schomburg, H., & Teichler, U. (2009). Der berufliche Ertrag der ERASMUS-Mobilität. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Gonon, P. (2011). Die Bedeutung des internationalen Arguments in der Lehrerbildung. [online.ch/archivdownload/./BZL\\_2011\\_1](http://online.ch/archivdownload/./BZL_2011_1).

HochschulG. (2005).

Jungbauer-Gans, M. (2004). Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 33, Heft 5.

Keinrath, B. (03. 09. 2014). Evaluierung des Auslandsstudiums. (M. I. Ortner-Lidy, Interviewer)

Kommission, E. (2011). Erasmus - Fakten, Zahlen und Trends. Die Förderung der Europäischen Union des Austausches von Studierenden und Hochschulpersonal sowie der Hochschulzusammenarbeit. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

ORF. (2014). Erasmus-Studierende seltener arbeitslos. Von orf.at: <http://orf.at/stories/2246668/2246664> abgerufen

Otero, M. S. (2008). The socio-economic background of Erasmus students: A trend towards wider inclusion? International review of Education, 54 (2).

Unger, M., Grabher, A., Wejwar, P., & Laimer, A. (2011). Internationale Mobilität von Studierenden. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung. Wien: Institut für Höhere Studien.

Volz, G. (2012). Mobility mit Erasmus. Oead Jahresbericht 2012.



## Wissensbilanz – ein Instrument mit Mehrwert

Ergebnisse einer Masterarbeit und eine Reflexion des Instruments Wissensbilanz aus Sicht einer Genderforscherin

 Als Genderforscherin beschäftige ich mich seit vielen Jahren mit Geschlechteraspekten auch im Bildungsbe-  
reich. Als Nicht-Pädagogin, aber Absolventin unterschiedlichster Ausbildungen im österreichischen Bildungs-  
system, interessiere ich mich sehr für neue Konzepte des Lehrens und Lernens – so auch für die Pädago-  
gInnenbildung NEU. Als Absolventin des Masterstudiums „Angewandtes Wissensmanagement“ habe ich die Möglichkeit  
im Zuge der Masterarbeit genutzt über Disziplingrenzen zu gehen und diese mit Hilfe eines mir neuen Instruments zu  
überschreiten. Und nicht zuletzt als ehemalige Studierende in unmittelbarer Nachbarschaft zur PH Burgenland habe ich die  
Institutionsgrenzen überschritten. Der Beitrag umfasst im ersten Teil eine komprimierte Vorstellung des Instruments und  
der dahinterliegenden Methoden, im zweiten Teil die Ergebnisse der Masterarbeit. Abschließend erfolgt eine Einschätzung  
zum Instrument Wissensbilanz im Bildungskontext.

 As a gender researcher, I have been working with gender issues in education for many years. As a non-educator,  
but one with a wide variety of graduate training in the Austrian education system, I am very interested in new  
concepts of teaching and learning – as well as, for NEW teachers' education. As a graduate of the Master Pro-  
gram “Applied Knowledge Management,” I used the opportunity in the course of the thesis to go over disciplinary bound-  
aries and even exceed it with the help of a new instrument. And last but not least, as a former student in the immediate  
vicinity of the PH Burgenland, I have crossed the institutional boundaries. In the first part, the article includes a compressed  
presentation of the instrument and the underlying methods and in the second part, the results of the thesis. Finally, an  
assessment is made on the instrument's intellectual capital in an educational context.

 Genderkutatóként évek óta foglalkozom az oktatási rendszerben meglévő társadalmi értelemben vett nemi  
különbségekkel és hasonlóságokkal. Nem pedagógusként, de az osztrák oktatási rendszer legkülönbözőbb  
képzéseinek végzőseként érdeklődöm a tanítás és tanulás új programjai iránt, így az ÚJ pedagógusképzés iránt  
is. Az „Alkalmazott Gazdaságmenedzsment“ MA képzés végzős hallgatójaként szakdolgozatom keretében éltem azzal a  
lehetőséggel, hogy az általam választott tudományág határait egy számomra új eszköz segítségével átlépjem. Nem utolsó  
sorban a Burgenlandi Pedagógiai Főiskola egykori hallgatójaként annak közvetlen szomszédságában az intézményes határo-  
kat is átléptem. Tanulmányom első részében az eszközt és a háttérben álló módszereket, második részében a szakdolgozat  
eredményeit mutatom be. Végül sor kerül a „Tudásmérleg az oktatás viszonylatában” nevű eszköz értékelésére.

 Kao istraživač spola bavim se već dugi niz godina s pitanjima spola i u području obrazovanja. Iako nisam peda-  
gog, uz apsolvirane razne trening u austrijskom obrazovnom sustavu, jako sam zainteresirana za nove koncepte  
učenja i poučavanja pa time i za koncept „NOVE pedagoške izobrazbe“. Kao apsolvent magistarskog studija  
„Primijenjeni menadžment znanja“ imam priliku u okviru svog magistarskog rada, ali i kao bivši student u neposrednoj bli-  
zini PVŠ Gradišća, prelaziti disciplinarne granice pa čak i premašiti te granice koristejem novih instrumenta. Rad u prvom  
dijelu obuhvaća sažeti prikaz instrumenata i metoda izrade rada, dok se u drugom dijelu prikazuju rezultati magistarskog  
rada. Zaključno slijedi procjena instrumenta intelektualnog kapitala u obrazovnom kontekstu.

### Das Instrument – Wissensbilanz made in Germany

„Die ‚Wissensbilanz – made in Germany‘ ist ein Instrument zur gezielten Darstellung und Entwicklung des intellektuellen Kapitals eines Unternehmens. Sie zeigt die Zusammenhänge zwischen den organisationalen Zielen, den Geschäftsprozessen, dem intellektuellen Kapital sowie dem Geschäftserfolg einer Organisation auf.“ (Bornemann & Reinhard, 2008, S. 2)

Die Bilanz einer Organisation oder eines Unternehmens wird in Zahlen dargestellt. Die Wissensbilanz misst Werte nicht im finanziellen Sinn, sondern zeigt auf, welche Einflussfaktoren aus dem intellektuellen Kapital einer Organisation auf die Erreichung strategischer Ziele wirken. Dieses Kapital steht im Mittelpunkt der Bilanzierung. Für eine strukturierte Erfassung werden die Dimensionen in Humankapital, Strukturkapital und Beziehungskapital einer Organisation gegliedert. Unter diesen ordnen sich die Einflussfaktoren,

die mit Indikatoren als Messgrößen hinterlegt werden, um messbar zu werden. (vgl. (<http://www.akwissensbilanz.org/methode/ueberblick.htm>, 25. September 2014)

Es stehen also Menschen im Mittelpunkt, deren Handeln und Wissen die Organisation beeinflussen. Das Ziel einer Wissensbilanz ist es, den aktuellen Stand des intellektuellen Kapitals einer Organisation darzustellen, um abschätzen zu können, ob dieses gut genug entwickelt ist für die Erreichung strategischer Ziele. Die genaue Beschreibung der Analyseeinheit, die Beschreibung der Geschäftsprozesse und des Geschäftserfolges bilden die Grundlage für die Erstellung einer Wissensbilanz. Die Ergebnisse einer Wissensbilanz unterstützen die strategische Steuerung und zeigen, in welche Einflussfaktoren investiert werden muss, aber auch welche bereits gut – im Sinne von ausreichend – für die Erreichung der formulierten Geschäftserfolge und strategischen Ziele entwickelt sind.

### Ein Instrument, das Elemente verbindet

Die Entscheidung für Inhalt, Forschungsfragen und damit für die eigene Positionierung als Abschluss einer akademischen Ausbildung ist für selbstständige Forscher/innen wesentlich, damit sich die Investition auch lohnt – und zwar inhaltlich und monetär. Das Themenfeld Diversität und Gender in Kontext mit Bildungsfragen ist mir seit vielen Jahren nahe – nicht zuletzt auf Grund zahlreicher Beratungs- und Forschungsaufträge aus dem Bundesministerium für Bildung und Frauen. In der eigenen Forschungs- und Beratungspraxis werden seit vielen Jahren qualitative und quantitative Methoden eingesetzt – die Lust darauf ein neues Instrument kennenzulernen, hat die Methodenwahl für die Erstellung der Masterarbeit beeinflusst.

Das Instrument der Wissensbilanz wurde im Zuge des Studiums

im Rahmen einer Lehrveranstaltung vorgestellt und mit einem Praxisfall – einer NPO – durchgespielt. Als „leidgeprüfte“ Genderforscherin, die immer wieder angehalten ist, alles in Zahlen zu gießen und gesellschaftliche Fragen und Veränderungen messbar zu gestalten, bot das Instrument der Wissensbilanz ein „window of opportunity“. Weiche Faktoren in Verbindung mit Messbarkeit – endlich ein Instrument, das so etwas möglich macht, war der Gedanke während der Lehrveranstaltung. Zugleich bieten die Workshops mit dem Wissensbilanzteam einer Organisation die Möglichkeit, viele Fragestellungen im Team zu diskutieren und so vertiefende Einblicke in die Organisation zu bekommen. Ich war begeistert!

Das Instrument schien somit sehr geeignet, um den Einführungsprozess der PädagogInnenbildung NEU zu beleuchten. Aufbauend auf das Wissen zum Instrument Wissensbilanz wurde der Analysegegenstand schmal gewählt. Das Instrument ist umfangreich, da gemäß dem vorgeschlagenen Ablauf acht Arbeitsschritte die Erstellung umfassen. So werden qualitative und quantitative Elemente im Zuge der Erstellung, Auswertung und Interpretation zusammengeführt. Verbunden werden können somit „weiche“ Faktoren mit Meßgrößen, Dokumenten- und Datenanalyse mit Daten aus Gruppendiskussionen und Ergebnisse sind qualitative und quantitative Aussagen. Der Analysegegenstand:

- Diversitäts- und Genderkompetenz in der PädagogInnenbildung NEU
- Institut für Ausbildung und schulpraktische Studien der Pädagogischen Hochschule Burgenland



Abb. 1: Gegenüberstellung Bundesgesetz und Kompetenzkatalog

Der Anlass für den analytischen Blick darauf ist die Tatsache, dass Gesetz und Empfehlungskatalog unterschiedliche Vorgaben zu diesem Kompetenzfeld haben. Für die Implementierung dieser Kompetenzen in die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ein schlechter, weil unsicherer Zugang für alle Ausbildungsstätten, die die Implementierung durchzuführen haben. Dieser Zustand bietet Chancen, aber auch Risiken, wie aus der Genderforschung bekannt ist.

Die Eingrenzung des Analysegegenstandes erfolgte zeitnah, nach der österreichweiten Tagung, die im Herbst 2013 unter dem Titel „Geschlechter – Diversitätsforschung zur Professionalisierung von PädagogInnen: Relevanz und Impulse“ im Burgenland stattfand. Rektorat und die Genderbeauftragten der PH Burgenland stimmten der Erstellung der Wissensbilanz zu und ebenso der Festlegung auf den Betrachtungsgegenstand „Institut für Ausbildung und schulpraktische Studien“. Dieses stellt ein Teilsystem innerhalb der gesamten Organisation dar und kann für die Erstellung einer Wissensbilanz herangezogen werden. (Vgl. Bornemann & Reinhardt, 2008, S. 52) Der Hintergrund für diese Entscheidung war, dass die Lehrerinnen und Lehrer Diversitäts- und Genderkompetenz während ihrer Grundausbildung erwerben sollen. Die Expertinnen und Experten der Pädagogischen Hochschule betonten, dass es nach dem Abschluss des Studiums keine verpflichtenden Weiterbildungen für Lehrerinnen und Lehrer gibt, die bspw. Diversitäts- und Genderkompetenz vermitteln würden.

Die Forschungsfragen der Masterarbeit, auf die sich auch der vorliegende Artikel bezieht, sind:

- Ist an der Pädagogischen Hochschule Burgenland am Institut für Ausbildung und schulpraktische Studien ausreichend intellektuelles Kapital vorhanden, um die vom Bundesministerium für Bildung und Frauen angeregte Diversitäts- und Genderkompetenz den Studierenden zu vermitteln?

- (Sind ausreichend Personen vorhanden, die über entsprechendes Wissen verfügen, aber auch Personen, die sich für das Thema interessieren?)

## Durchführung und Erstellung einer Wissensbilanz an der Pädagogischen Hochschule Burgenland

Im Zuge der Erstellung der Wissensbilanz wurden als erste Schritte die Organisationseinheit und deren Geschäftsprozesse beschrieben und das Wissensbilanzteam, das an den Wissensbilanzworkshops teilnimmt, festgelegt. Klar war rasch, dass das geplante Wissensbilanzteam, das an den drei Workshopterminen teilnehmen sollte und konnte, keine drei ganzen Arbeitstage zur Verfügung stellen konnte. „Wissensbilanz ist Teamarbeit. Alle Inhalte werden stellvertretend für die betrachtete Organisation erarbeitet.“ ([http://www.akwissensbilanz.org/Infoservice/Infomaterial/Leitfaden\\_2.0\\_Wissensbilanz\\_Stand\\_Nov2013.pdf](http://www.akwissensbilanz.org/Infoservice/Infomaterial/Leitfaden_2.0_Wissensbilanz_Stand_Nov2013.pdf), S. 11) Für die PH Burgenland wurden die beiden Gender- und Diversitätsbeauftragten, zwei Mitarbeiter/innen des Kompetenzzentrums für Forschung und Entwicklung, Lehrende unterschiedlicher Fächer und Studierende als Wissensbilanzteam nominiert. Als Masterarbeitsfall schienen die drei angebotenen halben Arbeitstage mit dem Wissensbilanzteam ausreichend. So konnte auch die Datenmenge für eine unerfahrene Wissensbilanzstellerin überschaubar und bearbeitbar bleiben.

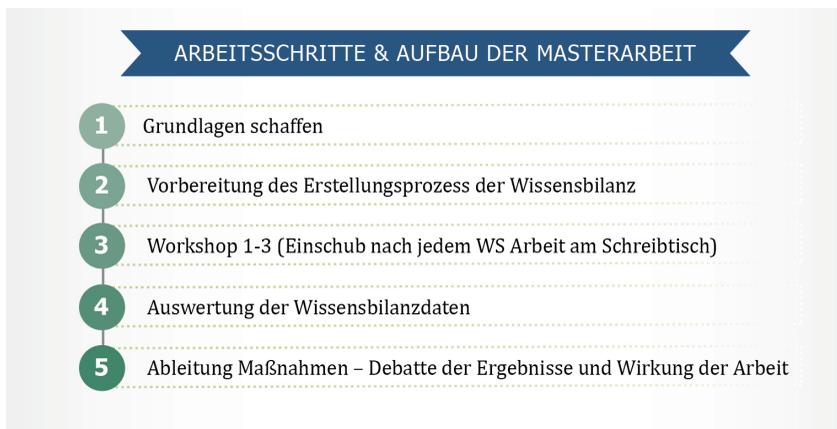


Abb. 2: Arbeitsschritte der Masterarbeit

## Erste Daten und Durchführungsvorbereitung

Der erste Analyseschritt, um das Fallbeispiel und die gewählte Bilanzierungseinheit beschreiben zu können, war eine Analyse des Instituts für Ausbildung und schulpraktische Studien sowie ein Gender-Screening der Website und der angebotenen Lehrveranstaltungen, Seminare und praktischen Übungen.

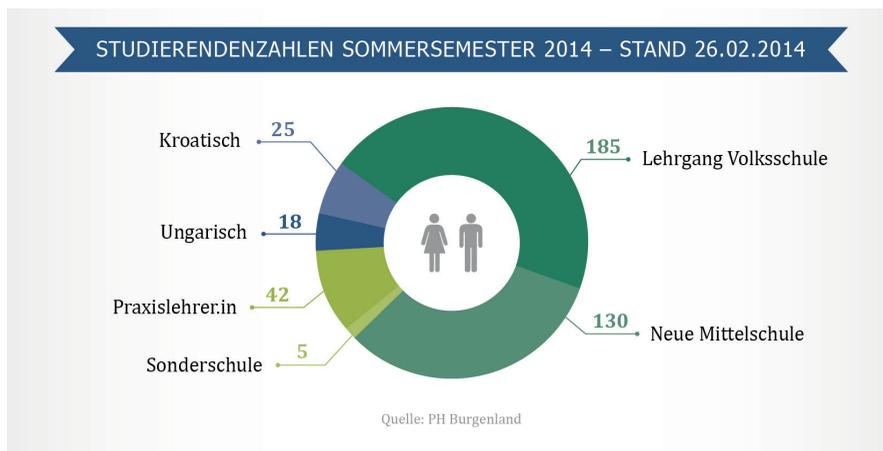


Abb. 3: Studierendenzahlen Sommersemester 2014

Die vorliegenden Zahlen sind bedauerlicherweise nicht geschlechteraggregiert, sondern zeigen nur eine Verteilung nach Ausbildungszweigen. Ein Diversitäts- und Genderblick auf das Institut für Ausbildung und schulpraktische Studien sowie ein Gender-Screening der Website und der angebotenen Lehrveranstaltungen, Seminare und praktischen Übungen wurde dennoch durchgeführt. Diese Analyseschritte wurden vor dem ersten Wissensbilanzworkshop durchgeführt, um die Organisation auch kennenzulernen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Pädagogische Hochschule als Organisation bei der Gestaltung der Website und der Vergabe von Leitungspositionen durchaus auf das Geschlecht geachtet hat. Wie in vielen Bildungseinrichtungen arbeiten 2/3 Frauen und 1/3 Männer am Institut für Ausbildung und schulpraktische Studien. Die Gestaltung der Website zeigt einen differenzierten und durchgängigen Umgang mit geschlechtergerechter Sprache entlang der Vorgaben des Bundesministeriums für Bildung und Frauen. Die Organisation selbst hat einige Akzente in der thematischen Ausrichtung gesetzt, je-

doch fehlt eine generelle Aussage dazu beispielsweise im Mission Statement. Ein systematisches Einbringen von Inhalten aus der Geschlechterforschung fehlt noch.

Der nächste Arbeitsschritt war die Entwicklung und Durchführung der drei Wissensbilanzworkshops, die die Grundlage für die Erstellung der Wissensbilanz bilden. Dazu wurden von der Verfasserin der Masterarbeit der Bilanzierungsbereich,

das Geschäftsumfeld, die Vision und die Strategie aufbauend auf Informationen der Website, dem Gender-Screening sowie persönlichen Vorgesprächen beschrieben und mit dem Wissensbilanzteam abgestimmt. Die Workshops wurden, um eine gute Auswertung garantieren zu können, aufgenommen. Die Ergebnisse wurden

nicht transkribiert, sondern dienten vor allem dem Nachhören, um Bewertungen der Einflussfaktoren der Gruppen verstehen zu können.

Der erste Workshop stand im Zeichen der Definition von Geschäftsprozess, Geschäftserfolgen und der Einflussfaktoren, die auf die Kapitalgrößen – Humankapital, Strukturkapital und Beziehungskapital wirken. Im ersten Workshop wurde noch an den Begriffen gearbeitet, da diese für Pädagoginnen und Pädagogen und im Bildungskontext schwierig besetzt waren. Um im gemeinsamen Wissensbilanzstellungsprozess arbeitsfähig zu bleiben, wurden diese einfach umbenannt. Die beinahe 150 Begriffe, die von der Gruppe als Einflussfaktoren gesammelt wurden, wurden zwischen den beiden Workshops auf die Kapitalgrößen geclustert und in eindeutige Begriffe gebracht. Diese wurden im zweiten Workshop nochmals überprüft. Die Einflussfaktorenbildung wurde in die Wissensbilanz Toolbox gepflegt, um so be- und auswertbar zu sein.

**HUMANKAPITAL – Persönlichkeitsmerkmale**

- Problembewusstsein** 6 Punkte
- Bereitschaft, sich auf Thema einzulassen** 5 Punkte
- Vorurteilsfreiheit** 5 Punkte

sensible Wahrnehmung; Akzeptanz; grundlegendes Sachwissen; Fachwissen; offen für Neues; Engagement; Vorbildwirkung; Wissen um Gender und Diversität; Verantwortungsbewusstsein; soziale Kompetenz; Sensibilität; Auswahlverfahren; Fachleute von außen; Sprache (schafft Wirklichkeit); Vorbildwirkung; Fachwissen; Gender- und Diversitätswissen; Feinfühligkeit, Reflexionsfähigkeit; Beobachtungs- und Diagnosefähigkeit; Gerechtigkeits-sinn; Offenheit; Bewusstsein dafür, dass es viele Geschlechter gibt; Mädchen können alles – Burschen auch; weiterbildungsfreudig; Literatur; Interesse; fertige Persönlichkeit; Bedeutung von Gender erkennen

**STRUKTURKAPITAL – Infrastruktur & Organisation**

- Lehrbücher und Unterrichtsmaterial** 5 Punkte
- Lehrveranstaltungsübergreifende Behandlung des Themas** 5 Punkte
- Gender in die Studieneingangsphase** 3 Punkte

Aufenthaltsräume (auch geschlechtergetrennt); Vereine; Fachliteratur; längere Öffnungszeit der Bibliothek; IT-Ausstattung; Leitfäden zur Verwendung der gendersensible Sprache; Weiterbildungen; Vorstellung der Gender- und Diversitätsbeauftragten im Zuge der Semesterbesprechungen; Jahresthema oder Projekte „Gender an der PH“; mediale Plattformen; Informationsbereitstellung; Fortbildungen; typische geschlechterspezifische Berufsbilder; Beruf Volksschullehrer; Unterrichtsmaterialien; Materialien; Medien und Literatur zu Gender; Lernräume – Farbgestaltung; Lehrbücher; offene Architektur statt Puppenecke/-Bauecke; gemeinsame Sportteams; Schule als Lebensraum; Infomaterial für Lehrerinnen und Lehrer; Bachelorarbeiten; Gender in der Studieneingangsphase; Seminare; Forschungswerkstatt; eigenes Institut für Gender; Türschilder mit Hinweis auf Gender- und Diversitätsbeauftragte/-n; Konferenzen

**BEZIEHUNGSKAPITAL – Kontakte & Netzwerke**

- Ministerium** 5 Punkte
- Gender- und Diversitätsbeauftragte** 3 Punkte
- Praxislehrerinnen und -lehrer (Sensibilität)** 4 Punkte

Erasmus; Schulen; Praxisschulen; Lehrende; Universitäten; Außenwelt; Umgang in Seminaren; Lehrveranstaltungen; Projektleiterinnen und -leiter; Austausch und Wirkung nach außen; Vorbilder an der PH ; Vorbilder in der Schulpraxis; Kommunikation darüber, ob es Gender- und Diversitätsbeauftragte gibt; Studierende teilberufliche; Forschung (FH Wien und Hochschuldidaktik); einzelne Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Universität Graz; Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen; Leiterin; Pädagogische Hochschule Burgenland – Schulentwicklungsberaterin;

Abb. 4: Einflussfaktoren – Vermittlung von Diversitäts- und Genderkompetenz

Die beiden darauf folgenden Workshops standen im Zentrum der Bewertung der formulierten Einflussfaktoren, die auf das Human-, Beziehungs- und Strukturkapital wirken. Allen Teilnehmenden standen Bewertungskarten zur Verfügung, mit denen sie für die einzelnen Einflussfaktoren ihren ganz persönlichen Wert zeigen konnten. In der Debatte musste sich die Gruppe dann auf eine Zahl einigen, die die Organisation repräsentiert. Diese Prozentzahlen wurden von der Wissensbilanz-erstellerin in die Toolbox eingepflegt. Hier kamen alle Teilnehmenden rasch in Austausch und implizites Wissen zu Diversität und Gender konnte expliziert werden. Die Diskussionen haben die Grenzen und Möglichkeiten der einzelnen Akteurinnen und Akteure deutlich gezeigt und Verständnis füreinander geschaffen. Die Bewertung zeigt auch, dass an die Bedeutung einzelner Einflussfaktoren in der täglichen Ausbildungsarbeit nicht gedacht wird, diese aber großen Einfluss auf den Erfolg der Organisation haben.



Abb. 5: Bewertungskarten und Erläuterungstabelle

Der Erstellungsprozess war herausfordernd, doch sehr viel spannender, als eine Interviewserie mit den Expertinnen und Experten gewesen wäre. Die Vielfalt an Wissen und Erfahrungen mit der Thematik Diversität und Gender konnte in drei moderierten Workshops sofort und in der Gruppe diskutiert werden und brachte für die Teilnehmenden durchaus überraschende Ergebnisse.

### Ausgewählte Ergebnisse der Masterarbeit und Wissensbilanz

Bei der Interpretation der Daten muss unbedingt beachtet werden, dass die Pädagogische Hochschule Burgenland den Umsetzungsprozess PädagogInnenbildung NEU erst 2013 beginnen konnte. Da-

her fehlen formulierte Ziele und Entscheidungen, die den Prozess aufsetzen und steuern helfen. Die Auswertung des Status quo bietet die Grundlage für die Entwicklung von Maßnahmen, die durchaus auch den Umsetzungsprozess befeuern können. (Vgl. Wissensbilanz – Made in Germany. Leitfaden 2.0 zur Erstellung einer Wissensbilanz 2013, S. 34) Die Ergebnisse stellen die Verbindung von qualitativen Daten aus den Workshops, die sich aus den Aussagen der Teilnehmenden und Hintergrundinformationen speisen sowie den quantitativen Prozentzahlen. Bewertet wurden in den Workshops entlang der formulierten Fragen die Quantität, die Qualität und die Systematik der einzelnen Einflussfaktoren. Die Auswertungen zeigen die QQS-Matrizes, die je nach Darstellungsart als Balken- oder Säulendiagramm umgesetzt werden können. Diese Diagramme sind mit Ampelfarben hinterlegt, so wird rasch sichtbar, welche Einflussfaktoren im „grünen“, „gelben“ oder „roten“ Bereich liegen. Neben dieser relativ einfach erfassbaren

Darstellung bietet die Wissensbilanz-Toolbox auch die Auswertungs- und Darstellungsmöglichkeit über ein Potenzial-Portfolio. (Vgl. Wissensbilanz – Made in Germany. Leitfaden 2.0 zur Erstellung einer Wissensbilanz 2013, S. 34 ff.)

Alle Ergebnisse zeigen deutliche Handlungsfelder und auch Einflussfaktoren, die schon besonders gut im Sinne von fördernd wirken.

Das Übersichtsbild der Einflussfaktoren zeigt, dass besonders **die Einflussfaktoren im Beziehungskapital (BK) gut ausgeprägt sind**, was sich an den grünen lachenden Gesichtern im untersten Teil des Bildes erkennen lässt. Die Pflege der Beziehungen nach außen sind durch die strukturellen Rahmenbedingungen des Bundesministeriums für Bildung und Frauen für Veranstaltungen, Treffen und Austausch zwischen Gender-Beauftragten österreichweit sowie mit den Verantwortlichen im Ministerium klar geregelt. Auch der Austausch auf Österreichebene zwischen den Diversitäts- und Genderbeauftragten aller Pädagogischen Hoch-

Wissensbilanz-Toolbox Masterarbeitserhebung [Z:\Documents\Documents\FH\_Eisenstadt\4\_Semester\Masterarbeit\Wissensbilanz\_FH\_Burgenland\_Szala\Wissensbilanz\_PH\_Burgenland\_...]

Projekt Ansicht Arbeitsschritte Extras ?

Periode 2014

Arbeitsschritte: Geschäftsmodell, Intellekt, Kapital, **Bewertung**, Messung, Wirkung, Auswertung, Maßnahmen, Wissensbilanz

Schritt 3: Einflussfaktoren bewerten

QQS-Bewertung

Filter: Alle (kein Filter)

ID	Einflussfaktor	Qn-Ist %	Ql-Ist %	Sy-Ist %
GP-1	Einführung und Umsetzung von Gender- und Diversitätskompetenz an der PH Burgenland	75	65	30
GP-2	Lehre an der PH Burgenland	100	85	15
GP-3	Zusammenarbeit mit Praxisschulen	15	0	0
GE-1	Gender- und Diversitätskompetenz von Auszubildenden	60	80	50
GE-2	Gender- und Diversitätskompetenz Absolventen/Innen	50	55	30
HK-1	Vorurteilsfreiheit	75	60	75
HK-2	Gender- und Diversitätskompetenz	100	90	75
HK-3	Soft Skills	50	50	60
HK-4	Genderbeauftragten PH Burgenland	30	90	100
SK-1	Literatur und Lehrmittel zu Gender&Diversität	60	60	90
SK-2	Studieneingangsphase	0	0	0
SK-3	gender- und diversitätsensible Lehr- und Lernkultur	60	60	50
BK-1	Bundesministerium für Bildung und Frauen	90	100	100
BK-2	Praxisschulen	40	90	20
BK-3	Genderbeauftragte alle PHs Österreich	90	100	100
BK-4	Abteilung Gender&Schule bmbf	100	100	100

Abb. 6: Übersicht Einflussfaktoren

schulen wird als sehr gut eingeschätzt. Die Beziehungen zur Abteilung Gender und Schule im Bundesministerium für Bildung und Frauen werden auch auf allen Bewertungsdimensionen als sehr positiv eingeschätzt.

Für alle anderen Kapitalgrößen zeigen nicht alle Einflussfaktoren ein positives Bild. Die gelben Gesichter zeigen „so lala – es könnte besser gehen“ und die roten Gesichter mit dem traurigen Mund eindeutig schlechte Werte. **Besonderer Verbesserungsbedarf zeigt sich im Geschäftsprozess „Zusammenarbeit mit den Praxisschulen“ und im Strukturkapital „Studieneingangsphase“.** Diese beiden Einflussfaktoren haben nur rote Gesichter aufgrund der niedrigen Prozentzahlen zugewiesen bekommen. Die meisten roten Gesichter sind insgesamt über alle Einflussfaktoren im Bereich der Systematik zu finden. Das ist eine Schwäche der Organisation und sollte bei der Entwicklung von Maßnahmen, die im Zuge der Umsetzung der PädagogInnenbildung NEU entwickelt und gesetzt werden, analysiert und entwickelt werden.

Im vorliegenden Beitrag soll noch kurz auf zwei Ergebnisbilder eingegangen werden, die für eine langfristige Einführung von Diversitäts- und Genderkompetenz in der Lehre der PH Burgenland wesentlich sind.

QQS-Portfolio:

„Das QQS-Portfolio stellt die Ist-Werte der Bewertungsdimensionen Quantität (Qn), Qualität (Ql) und Systematik (Sy) grafisch als ‚Bubble-Diagramm‘ dar.“

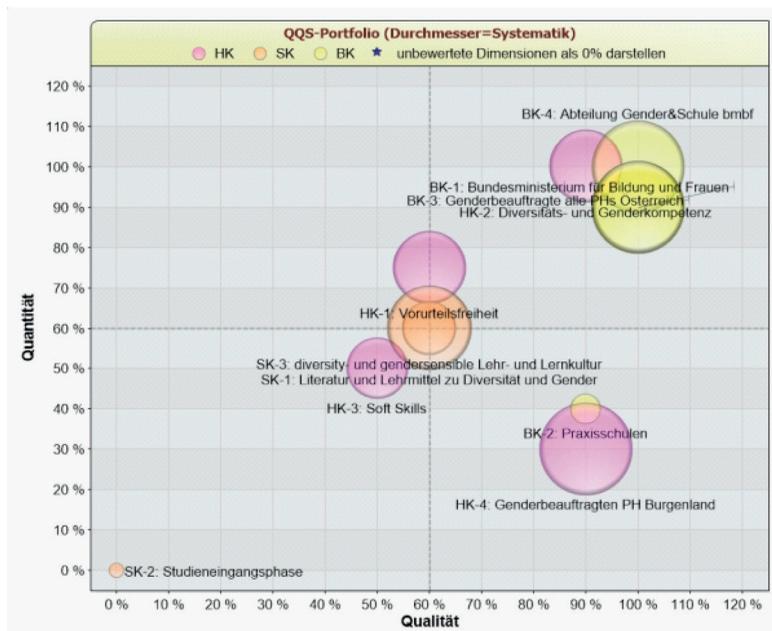


Abb. 7: QQS-Portfolio

gramm' dar. (Vgl. Wissensbilanz – Made in Germany. Leitfaden 2.0 zur Erstellung einer Wissensbilanz 2013, S. 37) Hier können folgende Informationen abgelesen werden: Wenn ein Einflussfaktor oben rechts liegt, sind die Qualität und die Quantität des jeweiligen Einflussfaktors gut ausgeprägt und repräsentieren die Stärken des intellektuellen Kapitals. Die Einflussfaktoren, die sich links unten befinden, haben Verbesserungspotenzial in puncto Quantität und Qualität. Die Bubblegröße zeigt in diesem Fall die Systematik an und bedeutet, je kleiner, desto weniger Systematik bei der Entwicklung des Einflussfaktors. (Vgl. Wissensbilanz – Made in Germany. Leitfaden 2.0 zur Erstellung einer Wissensbilanz 2013, S. 37)

Für das Institut für Ausbildung und schulpraktische Studien ergibt sich folgendes QQS-Portfolio: **Links unten** mit deutlichem Entwicklungsbedarf ist die Studieneingangsphase zu finden. Im gleichen Quadranten ist der Einflussfaktor Soft Skills angesiedelt und zeigt damit, dass es hinsichtlich Quantität und Qualität noch Verbesserungsbedarf gibt. An der Grenze zwischen den Quadranten links und rechts unten an der y-Achse befinden sich noch zwei Strukturkapitalgrößen – die Literatur und Lehrmittel zu Diversität und Gender sowie die diversity- und gendersensible Lehr- und Lernkultur, die ebenso Verbesserungspotenzial haben. In den Workshops wurde festgestellt, dass es Grundlagen gibt, aber vor allem in der Systematik und Qualität Verbesserungsbedarf besteht. Für diese Einflussfaktoren gilt, dass sie wesentlich sind, Studierende beim Erwerb von Diversitäts- und Genderkompetenz zu unterstützen, und daher weiterentwickelt werden müssen.

Nachdem im **QQS-Portfolio die Systematik über die Bubblegröße angezeigt wird**, wird deutlich, dass bei den **Einflussfaktoren im Humankapital die Sys-**

**tematik besonders für die Pflege und Entwicklung der Soft Skills und der Vorurteilsfreiheit verbessert werden muss.** Speziell die Einflussfaktoren im Humankapital müssen für die Einführung von Diversitäts- und Genderkompetenz unter Kontrolle sein, um sie gezielt nutzen und entwickeln zu können. Die Systematik der Einflussfaktoren im Strukturkapital ist besonders in der Studieneingangsphase nicht vorhanden. Hier werden Diversitäts- und Genderinhalte eher systematisch ausgeblendet oder eben vergessen, wie in den Wissensbilanzworkshops festgestellt wurde. Beobachtet werden muss auch die Bubble der diversity- und gendersensiblen Lehr- und Lernkultur. Diese bildet die Grundlage für eine systematische Vermittlung von Inhalten zum Thema und hier treffen sich Theorie und Praxis der Lehrenden.

Die Systematik der Beziehung zu den Praxisschulen ist in Bezug auf Diversität und Gender gar nicht ausgeprägt, wie sich an der kleinen Größe der entsprechenden Bubble zeigt. Das spiegelt auch die Meinungen der Teilnehmenden an den Wissensbilanzworkshops wider. Das Thema Diversität und Gender wurde bisher in der Zusammenarbeit wenig beachtet. Studierende, die ihr theoretisch erworbenes Wissen in ihrer eigenen Unterrichtspraxis umsetzen wollen, haben daher keine Un-

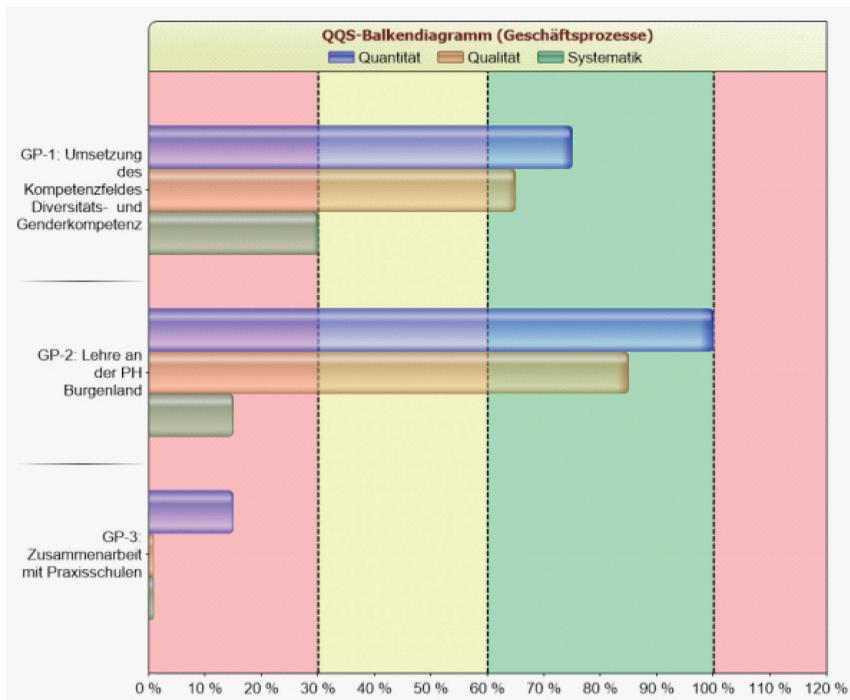


Abb. 8: Balkendiagramm – Geschäftserfolge

terstützung. Es entsteht ein großer Bias, der größer werden wird, wenn die Pädagogische Hochschule Burgenland die Einführung von Diversitäts- und Genderkompetenz voranbringt und inhaltlich weiterkommt, während sich die Praxisschulen dem Thema verschließen.

Das Balkendiagramm verdeutlicht nochmals die Befunde aus dem vorgestellten Portfolio: Die Systematik ist für alle drei Geschäftsprozesse schlecht ausgeprägt – alle Balken enden im roten Bereich. Aus den Ergebnissen der Workshops lässt sich ableiten, dass ausreichend Personen für die Geschäftsprozesse 1 und 2 vorhanden sind, die diese steuern können. Auch die Qualität wird als ausreichend bewertet, da einerseits Diversitäts- und Genderwissen über die Genderbeauftragten sehr formalisiert in die Pädagogische Hochschule Burgenland kommt und andererseits die Lehre generell als qualitativ eingeschätzt wird. Diese beiden Befunde können für die Gestaltung der Einführung von Diversitäts- und Genderkompetenz genutzt und eben systematisch weiterentwickelt und gepflegt werden. Ob es bei der fehlenden Pflege der Systematik der beiden Geschäftsprozesse an der Zeit oder am Budget oder auch am Willen der beteiligten Leitungsebene liegt, muss erhoben werden. Es ist für den Erfolg der Organisation jedenfalls relevant, die Systematik deutlich zu verbessern.

Die zwei für die Wissensbilanz formulierten Geschäftserfolge sind die Diversitäts- und Genderkompetenz der Auszubildenden und die Diversitäts- und Genderkompetenz der Absolventinnen und Absolventen. Für diese Geschäftserfolge hauptverantwortlich ist das Institut für Ausbildung und schulpraktische Studien. Beide formulierten Geschäftserfolge adressieren die Kundinnen und Kunden der Pädagogischen Hochschule Burgenland und sollen im Zuge der Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben und der Empfehlungen durch den Qualitätssicherungsrat erreicht werden. Das Institut für Ausbildung und schulpraktische Studien soll diversitäts- und genderkompetente Studierende hervorbringen, die dann Diversitäts- und Genderkompetenz-Absolventinnen/-Absolventen und damit -Lehrerinnen und -Lehrer werden. Die Trennung in Studierende und Absolventinnen und Absolventen, die gender- und diversitätskompetent die Pädagogische Hochschule verlassen, macht Sinn, da zuerst an der Ausbildung zukünftiger Leh-

rerinnen und Lehrer gearbeitet werden muss, um kontinuierlich die Diversitäts- und Genderkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer zu erhöhen.

## Zusammenfassende Ergebnisse

Bereits im ersten Workshop wurde der Mehrwert für die PH Burgenland deutlich. Reflexion, Austausch und Diskussion mit den Teilnehmenden am Wissensbilanzworkshop nahmen viel Zeit und Raum ein. Dieser wurde auch gegeben, um implizites Diversitäts- und Genderwissen zu explizieren, Möglichkeiten und Grenzen, die die Einführung der Kompetenzfelder bringen wird, zu erkennen. Alle Auswertungen samt den Darstellungen dazu (vgl. Masterarbeit) zeigen deutliche Handlungsfelder für die weiteren Schritte der PH Burgenland auf. Die Ergebnisse der Wissensbilanz zeigen deutlich, dass es unterschiedliche Stärken und Schwächen in der Zusammenarbeit nach innen und nach außen gibt, die wesentlich für den Geschäftserfolg für das Institut für Ausbildung und schulpraktische Studien der Pädagogischen Hochschule sind.

Faktoren, die hemmend wirken und auch in den Wissensbilanzworkshops als hemmend oder schwierig beschrieben wurden:

- fehlende Zielformulierung, welche der Kompetenzfelder umgesetzt werden sollen
- kein Bekenntnis der Umsetzung der Einführung von Diversitäts- und Genderkompetenz
- keine Struktur zur Implementierung von Gender-Mainstreaming in der Organisation (einzig Genderbeauftragte sind eingesetzt)
- Begriffe/Inhalte fehlen im Mission Statement und werden in Speziallehrveranstaltungen mit Inhalten gefüllt
- Studieneingangsphase bietet keinen Einstieg in das Thema
- Zusammenarbeit mit den Praxisschulen in Bezug auf Diversität und Gender – Transfer von Theorie in die Praxis ist nicht vorhanden
- viele Einflussfaktoren werden nicht systematisch entwickelt

Als befruchtend oder gut aufgesetzt beschrieben wurden:

- am Thema interessiertes Kollegium, das bei den Wissensbilanzworkshops vertreten war
- engagierte Genderbeauftragte, die Wissen von außen in die Organisation bringen

- die vorhandene Literatur und Lehrmittel, die als aktuell und verfügbar eingeschätzt werden
- Studierende, die Interesse am Thema zeigen
- die gute Kommunikationsstruktur mit den Praxisschulen
- gute Beziehungen zum Bundesministerium, der Abteilung Gender & Schule und den anderen österreichweit eingesetzten Genderbeauftragten der Pädagogischen Hochschulen
- vorhandenes Wissen, wo Inhalte nachgefragt werden können

Aus den Ergebnissen abgeleitete Maßnahmen: Die Maßnahmen nehmen Bezug auf die Einflussfaktoren mit dem größten Entwicklungspotenzial und konzentrieren sich im Fall der Pädagogischen Hochschule Burgenland auf die Diversitäts- und Genderkompetenz in der Lehre, die Arbeit mit den Praxisschulen sowie die Gestaltung der Studieneingangsphase. Weiters wird angeregt, dass generell ein Messinstrument zur Messung der Qualität und des Stands der Umsetzung zur Erhöhung der Diversitäts- und Genderkompetenz bei den Studierenden und Absolventinnen und Absolventen messbar und damit steuerbar macht. Die Wissensbilanz zeigt erst einmal nur Maßnahmen und Möglichkeiten auf und macht diese damit kommunizierbar und steuerbar. (Vgl. Leitfaden 2.0. zur Erstellung einer Wissensbilanz „Wissensbilanz made in Germany“, S. 45)

- Entscheidung für Verankerung von Diversitäts- und Genderinhalten im Curriculum oder in einzelnen Lehrveranstaltungen (klare Geschäftsstrategie für die Umsetzung)
- Diversitäts- und Genderinhalte in der Studieneingangsphase
- Gender- und Diversitätskompetenz an den Praxisschulen erhöhen
- Entwicklung von Messindikator(en) zu Diversitäts- und Genderkompetenz

### **Grenzen gespürt, überschritten, erweitert – Reflexion der Methode und der Ergebnisse**

Das Instrument Wissensbilanz 2.0. Made in Germany ist herausfordernd. Eine umfassende Online Toolbox, Termini und Begriffe aus „der Wirtschaft“ und Begriffe, die in Bildungseinrichtungen eher auf Ablehnung stoßen, haben die Grenzen der

eigenen Möglichkeiten in der Moderation und Durchführung deutlich gemacht. Grenzen konnten jedoch überschritten werden durch offene Diskussionen in den Wissensbilanzworkshops, um sich gemeinsam Begriffen anzunähern, die alle miteinander arbeitsfähig machen. Grenzen spürbar wurden in der knappen Zeit, in denen die Wissensbilanzworkshops durchgeführt werden mussten und die Erstellung derselben, die ja an die Abgabe der Masterarbeit im Juni 2014 gekoppelt war. Grenzen wurden erweitert durch die Möglichkeit, viele Details nach den Workshops während der Auswertungs- und Dateninterpretationszeit an der PH Burgenland sowie im Ministerium für Bildung und Frauen direkt nachzufragen.

Die Wissensbilanz zeigt den aktuellen Status quo und bildet so auch eine Grundlage für die Entwicklung von Qualitätskriterien, die die Einführung von Diversitäts- und Genderkompetenz jedenfalls begleiten sollten. Dieser Blick zeigt den Zusammenhang zwischen Zielen der Organisation, den Geschäftsprozessen, dem vorhandenen intellektuellen Kapital und dem Geschäftserfolg mittels Indikatoren. (Bornemann, M. et al. 2008, S. 2) So können durch den Einsatz dieses strategischen Instruments weitere Schritte entwickelt werden, um Ziele zu erreichen. Jetzt kann´s also weitergehen!

Für die Beratungspraxis im Bereich Gender ist das Instrument der Wissensbilanz sehr gut geeignet, um gemeinsam Wissen zum Thema zu produzieren. Wesentlich scheint, dass zwischen alltagsweltlichem Geschlechterwissen und der Gender-Expertise von Beraterinnen und Beratern und dem wissenschaftlichen Wissen unterschieden werden muss. (Vgl. Kaschuba & Hösl-Kulike 2014, S. 11) Diese beiden Welten trafen auch in den Wissensbilanzworkshops aufeinander und können nun für die Einführung von Diversitäts- und Genderkompetenz an der Pädagogischen Hochschule Burgenland und in den konkreten Umsetzungsschritten genutzt werden.

Ganz persönlich konnte ich mein Methodenset als Forscherin und Beraterin deutlich erweitern und längst sind nicht alle Möglichkeiten, die die vorliegenden Ergebnisse bieten, zu Ende gedacht. Besonders positiv ist festzustellen, dass das Instrument der Wissensbilanz mit der Methode der Wissensbilanzworkshops perfekt geeignet ist, den internen Diskussionsprozess anzuregen. Die Aus-

wertung und Diskussion der Ergebnisse mittels eingesetzter Generatoren hätte noch deutlich vertieft werden können – vielleicht bei der nächsten Wissensbilanz!

#### **Literatur:**

Bornemann, M & Reinhardt, R. (2008): Handbuch Wissensbilanz. Umsetzung und Fallstudien. Erich Schmidt Verlag GmbH&Co, Berlin.

Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe>

<http://www.akwissensbilanz.org/methode/ueberblick.htm>

Kaschuba G. & Hösl-Kulike C. (2014). Gender-Kompetenz in Koproduktion. In GENDER Heft 1/2014, S 9-25

<http://www.ph-burgenland.at/alle-news/aktuelles-detail/article/relevanz-und-impulse-der-geschlechter-diversitaetsforschung-fuer-die-paedagoginnenprofessionalisier/>



## Diversity Education in Online-Fort- und Weiterbildung für Lehrer/innen: Perspektiven, Chancen und Verankerung in der Praxis

  Dieser Beitrag soll einerseits die Chancen von Diversity Education für einen bildungstheoretischen Diskurs über Vielfalt, Heterogenität und Differenzen sichtbar machen und andererseits zeigen, wie eine selbstreflexive Bewusstseinsbildung im Bezug auf Diversität bei Lehrerinnen und Lehrern mittels Online-Fortbildungen erfolgen kann.



This article is to display, on the one hand, the chances of Diversity Education for education theoretical discourse on diversity, heterogeneity and differences, and on the other hand, to show how self-reflective awareness-raising can be done through online training in relation to diversity in teachers.

  A tanulmány egyrészt a „Diversity Education“ lehetőségeit akarja bemutatni egy olyan oktatásméleti vita számára, amely a sokszínűségről, a heterogenitásról és a különbségekről szól, másrészt azt akarja megmutatni, hogyan alakíthatunk ki a tanároknak online-továbbképzésekkel reflexív tudatot a sokszínűség vonatkozásán.



Namjera ovog članka je, u jednu ruku, prikazati mogućnosti raznovrsnog obrazovanja za diskurs o teoriji obrazovanja putem raznolikosti, heterogenosti i raznovrsnosti te, u drugu ruku, pokazati kako se, u vidu te različitosti, putem online usavršavanja može omogućiti jedan samorefleksirajući razvoj svijesti kod učiteljica i učitelja.

### 1 Einleitung

Diversität/Diversity hat als diskursiver Begriff nicht nur in den Bildungswissenschaften Einzug gehalten, er findet sich auch im österreichischen (schul-) bildungsinstitutionellen Kontext wieder – auf normativer Ebene beispielsweise in den Curricula der Lehramtsausbildung<sup>I</sup> sowie den Schwerpunktsetzungen und Leitbildern Pädagogischer Hochschulen<sup>II</sup>. Praxisnahe Projekte an Hochschulen und Schulen, wie z. B. zu Vielfalt, Interkulturellem Lernen, Gender, Mehrsprachigkeit etc., zeigen die Dringlichkeit eine Auseinandersetzung mit Diversität sowohl institutionell als auch im Unterricht zu implementieren, um neue Perspektiven und Sensibilisierung hinsichtlich Identitätsstärkung und Chancengerechtigkeit zu ermöglichen.<sup>III</sup> Eine großflächige institutionelle Sichtbarmachung von Differenz und Diversität geschieht in der Entwicklungsbegleitung der Neuen Mittelschule, bei welcher Vielfalt als Ressource in ein neues Licht gerückt wird und Differenz und Diversität das Fundament der Entwicklungsarbeit bilden.<sup>IV</sup> All diese Schritte und Maßnahmen zur Verankerung des Diversity-Ansatzes im Schulbildungswesen verlangen nach einer profunden Diskursfortführung

in der Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, bei der bildungswissenschaftliche Erkenntnisse mit Erfahrungen und Realitäten aus der Praxis verknüpft werden können.

Dieser Beitrag soll einerseits die Chancen von Diversity Education für einen bildungstheoretischen Diskurs über Vielfalt, Heterogenität und Differenzen sichtbar machen und andererseits zeigen, wie eine selbstreflexive Bewusstseinsbildung im Bezug auf Diversität bei Lehrerinnen und Lehrern mittels Online-Fortbildungen erfolgen kann. Dabei liegt ein Versuch vor, eine Brücke zwischen theoretischem Diskurs von Diversity Education und der institutionell und individuell geprägten Praxis von Lehrerinnen und Lehrern zu schlagen und dies in einem kooperativen Lernprozess, der als Teil des lebenslangen Lernens verstanden werden kann, zu verwirklichen. Konkret wird die Fortbildungsschiene der kooperativen Online-Seminare, die vom Bundeszentrum Virtuelle Pädagogische Hochschule<sup>V</sup> für alle Lehrer/innen österreichweit angeboten werden, einer genaueren Überprüfung im Hinblick auf ihr Potential zur Bewusstseinsbildung hinsichtlich Diversity unterzogen.

Der erste Teil des Artikels beleuchtet die Epistemologie des bildungswissenschaftlichen Diversity-Ansatzes – v. a. der ihm zugrunde liegenden Theorien zu Differenz, Intersektionalität und Hegemonie. Es folgt ein Ausblick auf möglichen Chancen und Ziele von Diversity Education sowohl für den wissenschaftlichen Diskurs als auch für die schulische Praxis.

Im zweiten Teil werden Theorie und Praxis durch einen geschärften Blick auf die Potentiale von kooperativen Online-Seminaren hinsichtlich einer Diversity-Sensibilisierung quergelesen. Es wird gezeigt, was die Ebenen des Kursdesign, der Didaktik und der Moderation beitragen können, den Prozess der selbstreflexiven Diversity-Sensibilisierung bei Lehrerinnen und Lehrern in Gang zu bringen und konstruktiv zu begleiten.

## 2 Diversity Education im bildungswissenschaftlichen Kontext

Der bildungswissenschaftliche Diskurs zu Diversität ist geprägt von einer Auseinandersetzung mit dem „Entstehen und Wirken von Ungleichheit, Bildungungerechtigkeit sowie Selektionskategorien“ (Robak, Sievers & Hauenschild 2013, 15). Dieser Blick hat einerseits die systemisch-strukturellen Gegebenheiten von Schule, Unterricht und Bildungssystem im Fokus, kommt aber andererseits über einen ebenso geschärften Blick auf das Individuum/Subjekt nicht hinweg (vgl. Robak, Sievers & Hauenschild 2013, 15, 29). Differenzmarkierungen werden u.a. über Geschlecht, sozio-ökonomischen Status, Ethnizität, sexuelle Identität, Herkunft, Alter etc. festgeschrieben. Überdies bestimmen globale Veränderungen und Entwicklungen wie „Migrationsformen, Transnationalisierung und Hybridisierung“ (15) die Chancen und Möglichkeiten des Individuums ebenso wie die mit diesen Prozessen verbundene „Zunahme unterschiedlicher Herkünfte, nationethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeiten, kulturelle Werte, Religionen, Sprachen, körperliche Gegebenheiten und individuelle Fähigkeiten“ (15). Im Folgenden soll der Frage nach der Bedeutung einer tieferen Auseinandersetzung mit diesen Differenzmarkierungen sowohl für den bildungswissenschaftlichen Diskurs als auch für die Bildungspraxis nachgegangen werden.

Es ist zu bemerken, dass sich Diversität als Begriff nicht klar definieren lässt, denn dies würde diesem diskursiven Charakter widersprechen. Ebenso stellt Diversity Education keinen einheitlichen thematischen Zugang dar, sondern setzt sich interdisziplinär zusammen, u.a. aus Erkenntnissen, Theorien und Zugängen der Gender Studies, Queer Theory, Cultural Studies, Postcolonial Studies, Migrationspädagogik und Disability Studies (vgl. Baader, 2013, 46 f.). Allemann-Ghionda definiert Diversität in „Orte und Worte der Diversität – gestern und heute“ folgendermaßen und unterstreicht damit die Andeutung auf die Diskursivität des Begriffs unter gleichzeitiger Andeutung der Problematik der Differenzmerkmale:

„Diversität setzt sich aus individuellen und gruppenbezogenen Merkmalen zusammen, die teilweise angeboren sind, teilweise individuell erworben werden, teilweise durch Gesetze und institutionelle Praxis entstehen. Zu diesen Merkmalen zählen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit und in zufälliger Rangfolge): der sozioökonomische Status, die Ethnie oder soziokulturelle Zugehörigkeit, Nationalität bzw. Staatsangehörigkeit, Geschlecht bzw. Gender, sexuelle Orientierung, Alter, ability/disability, Hautfarbe und andere sichtbare körperliche Merkmale, Religion bzw. Glaube oder Spiritualität.“ (Allemann-Ghionda 2011, S. 24)

Die von Allemann-Ghionda angeführten Differenzmarkierungen – egal ob als angeboren oder erworben beschrieben – stellen sowohl kulturelle Zuschreibungen als auch identitätsstiftende Markierungen dar. Die Relevanz von Differenzmarkierungen im Bezug auf Chancengerechtigkeit, Gleichberechtigung und Handlungsermächtigung ist kontextabhängig und zeigt sich in den Differenzsträngen und deren Intersektionalität. Lutz und Wenning schreiben dieser Intersektionalität von Differenzkategorien eine wesentliche Bedeutung im Verständnis von Diversity zu, weil „die verschiedenen (Differenz-)Linien allesamt Resultate sozialer Konstruktionen sind; sie sind miteinander verbunden oder verstärken sich gegenseitig“ (2001, 21). Wesentliche Impulse der Intersektionalitätsdebatte gehen auf Forderungen im US-amerikanischen „Black Feminism“ zurück, welche differente Erfahrungswelten hinsichtlich Historie, Unterdrückung und sozio-ökonomischer Differenz im Status zwischen weißen Frauen und „Women of Color“ sichtbar machten

(vgl. Baader, 2013, 39-40, Collins, 1993, 18-21). Identitäten bilden sich und bestehen demnach nie monolithisch und unveränderbar, sondern in einer fluiden Intersektion zwischen Differenzmerkmalen, die miteinander in einem kulturellen Spannungsfeld stehen.

Eine Bewusstmachung dieses intersektionalen Spannungsfeldes im Sinne eines positiven Differenzmodells ist auch in der Pädagogik und in Bildungssystemen von Nutzen. So beschreibt Giroux in „The Discourse of Critical Pedagogy“ einen politisch ermächtigenden Selbstaneignungsprozess von Differenz, der entstehen kann, wenn Lehrende und Schüler/innen dieses kulturelle Spannungsfeld, bzw. Kultur an sich, als keine rigide unveränderbare Gegebenheit sehen, sondern als „site of multiple and heterogeneous borders where different histories, languages, experience, and voices intermingle amidst diverse relations of power and privilege“ (Giroux, 1992, 205). Der bewusste Blick auf dieses Spannungsfeld zwischen hegemonialen, scheinbar festgefahrenen Systempraktiken und Handlungen und Praxen des (untergeordneten) Individuums reicht laut Giroux jedoch nicht aus. Schüler/innen sollen letztendlich erkennen lernen, wie die hegemonialen Ideologien in ihrem eigenen Handeln und Sein inkorporiert sind (vgl. Giroux, 1992, 205 f).

Die Potentiale von Diversity Education liegen also im Sichtbarmachen von Machtstrukturen, Privilegien und Benachteiligung und im Erlangen einer kritischen analytischen Perspektive auf die Konstruktion von Differenz. Konkret erzielt werden kann dies durch „die Initiierung reflexiver Lern- und Veränderungsprozesse, die Anerkennung und optimale Förderung eines angemessenen Umgangs mit Diversität in Bildungsprozessen sowie die Ausschöpfung der jeweiligen Potentiale unter kritischer Berücksichtigung gegebener gesellschaftlicher Hierarchien und der Konstruktion und Dekonstruktion von Machtansprüchen“ (Robak, Sievers & Hauenschild 2013, 24).

Bisweilen bleibt der Diversitäts-Diskurs von Diversity Education im deutschsprachigen Raum ein hauptsächlich theoretisch-wissenschaftlich geführter, zu dem es noch keine empirische Rückgebundenheit gibt (vgl. Robak, Sievers & Hauenschild 2013, 31). Ziel von Forscherinnen und Forschern ist es jedoch, Diversity Education

in der Praxis zu verankern, u. a. durch „Schaffung veränderter Interaktionsstrukturen etwa über die Gestaltung von Curricula und didaktischen Lehr- Lern-Arrangements, Programmen oder gar Organisationen bzw. Institutionalkontexten (Schaffung von Konfigurationen und Konstellationen zur Platzierung und Implementierung von Diversität)“ (31).

Im österreichischen Schulkontext sind wir durch die Implementierung der Neuen Mittelschule, in der Diversität curricular verankert ist, diesem Ziel einen großen Schritt näher gekommen. Eine tragende Rolle kommt nun der Lehrer/innenaus-, -fort- und -weiterbildung zu, um dort den Diversitätsdiskurs zu verankern. Wie Bewusstseinsbildung an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis in kooperativen Online-Seminaren der Lehrer/innen-Fort- und -Weiterbildung erfolgen kann und warum diese Fortbildungsschiene besonders den Diversity-Ansprüchen gerecht werden kann, wird im Folgenden dargestellt.

### **3 Diversity Education in der Online-Lehrer/innen-Fort- und -Weiterbildung**

Das E-Learning Angebot der Online-Seminare, das vom Bundeszentrum Virtuelle PH durchgeführt wird, richtet sich an Lehrer/innen aus ganz Österreich und aus allen Schultypen. In Kleingruppen von bis zu 12 Teilnehmenden wird in zwei- bis vierwöchigen moderierten Online-Seminaren kooperativ gelernt. Die Themenpalette erstreckt sich von fachdidaktischen über anwendungstechnische bis hin zu Querschnittsthemen, die zur Lehrer/innenprofessionalisierung beitragen. Diese Form der Fort- und Weiterbildung erlaubt orts- und zeitunabhängigen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen über Grenzen herkömmlicher Präsenzveranstaltungen hinweg. Das Lernen, Arbeiten und der Austausch erfolgt über die Lernplattformen Moodle und LMS.at und wird – wie Evaluierungen zeigen – gerade wegen der Interaktion im kooperativen Arbeiten, der Möglichkeit des selbstbestimmten flexiblen Lernens und der Praxisnähe geschätzt. Das Kursdesign basiert u. a. auf den Konzepten und Theorien von Gilly Salmon (2000) und Ulrike Höbarth (2007). Lerninhalte werden methodisch-didaktisch in Anlehnung an das Fünf-Stufen-Modell der E-Moderation (Salmon, 2000) aufbereitet,

das kooperatives Arbeiten durch den Einsatz von asynchronen Kommunikationstools wie Foren, aber auch synchronen Kommunikationstools wie Chats oder Live-Online-Räumen, ermöglicht (vgl. Brunner, Kohl, Schrammel et al., 2011, 62).

Neben der Möglichkeit auf inhaltlicher Ebene Diversity-spezifische Angebote abzuhalten, wie z.B. den Basiskurs für Genderbeauftragte der NMS, Genderspekte in der Schule – get it started! oder diversitätsnahen Themen der Berufsorientierung wie Professionell Bewerben – so machen Sie Ihre SchülerInnen jobfit!, nutzt das Bundeszentrum Virtuelle PH vor allem die Potentiale des Formats der kooperativen Online-Seminare, um Lehrer/innen hinsichtlich Diversität zu sensibilisieren und bildungswissenschaftliche Diskurse mit der Realitäten der Schulpraxis zu verbinden. Der virtuelle Kursraum wird so designt, dass auf gender- und diversity-gerechte Sprache und Bildgestaltung sowie barrierefreie Nutzbarkeit geachtet wird. Durch den schrittweisen Aufbau und die methodisch-didaktische Aufbereitung sollen unterschiedliche Lerntypen berücksichtigt werden, technische Vorkenntnisse und Ressourcen weder Hürde noch Unterforderung bedeuten und die Aufgabenstellungen so verfasst sein, dass sie förderlich für einen kritisch-reflexiven Diskurs sind. Eine zentrale Rolle kommt den Online-Moderator/innen zu, die motivierend, sensibel, interaktionsanregend und durch konstruktives Feedback die Teilnehmer/innen durch die Lernsequenzen begleiten. Qualitätskriterien wurden v.a. in Bezug auf geschlechtergerechte Aufbereitung und Didaktik festgelegt und kommen sowohl bei der Kurskonzeption und Entwicklung als auch bei der Durchführung zum Einsatz.<sup>VI</sup> Im Folgenden werden drei Ebenen, die sich über ihren Anspruch auf diversity-sensible Ausgestaltung konstituieren, präsentiert und es wird exemplarisch auf deren Potentiale eingegangen.

## Kursdesign

Virtuelle Lernräume haben den Vorteil, dass sie von Grund auf

bedarfsbezogen gestaltet werden können: Keine Adaption an räumliche Gegebenheiten von Präsenzveranstaltungen ist notwendig, alle Teilnehmenden haben einen gleichberechtigten Zugang, und räumliche Distanz zwischen Moderator/ in oder anderen Teilnehmenden aufgrund von Raumanordnung scheint obsolet.

Dennoch kann virtuelles Kursdesign ebenso zu Chancenungleichheit beitragen, wie konventionelles Seminarraumsetting, beispielsweise wenn keine barrierefreie Nutzung der Kursplattform möglich ist. Moodle ermöglicht zwar barrierefreie Nutzung, jedoch muss auch von Seiten der Kursdesigner/innen bei der Content-Pflege auf die barrierefreie Usability geachtet werden (Tabellen beeinträchtigen beispielsweise die Barrierefreiheit). Eine Sichtbarmachung der barrierefreien Nutzbarkeit des virtuellen Seminarraums trägt überdies zur Bewusstseinsklärung und Sensibilisierung von Teilnehmenden bei, die keine Barrierefreiheit beim virtuellen Navigieren benötigen oder eventuell über die Relevanz von Barrierefreiheit im virtuellen Raum nicht informiert sind.

Chancenungleichheit wird auch durch Sprache und Bilder perpetuiert, wie z.B. durch die Verwendung des generischen Maskulinum oder stereotypischer Darstellungen. Ebenso können scheinbar praxisnahe, illustrative Beispiele und Geschichten gesellschaftliche Werte, Ideologien und Machtverhältnisse festschreiben und reproduzieren. Der

### Herzlich Willkommen im Kurs Professionell Bewerben!

**So machen Sie Ihre SchülerInnen job-fit - Digitale Kompetenzen als Schlüssel zum Job**

Im Rahmen des Kurses erlernen und entwickeln Sie Konzepte, Methoden, Materialien sowie Ideen, mit denen Sie Ihren Schüler/Inne/n professionelles Bewerben näher bringen können. Sie erlangen umfassende Kenntnisse über den gesamten Bewerbungsprozess und können sich über Neuerungen informieren, austauschen und auch darüber diskutieren. Sie erlernen die korrekte Gestaltung von Bewerbungsunterlagen und werden die dafür notwendigen digitalen Kompetenzen erlangen.

- 📄 [Kursinformation](#)  
Inhalte, Ablauf und Abschlusskriterien
- 📅 [Kurstreffpunkt](#)
- ❓ [Anrede: Per Du oder per Sie?](#)



---

### Woche 1: Potentialanalyse und Stellenanzeige

In der ersten gemeinsamen Woche stimmen wir uns mit unseren persönlichen Erfahrungen auf das Thema ein. Sie suchen zunächst nach NO-GOs im Zusammenhang mit Bewerbungsunterlagen und überlegen, was eine ansprechende und vollständige Bewerbung für Sie ausmacht. Sie erlernen Stelleninserate nach einem Muster zu analysieren, so dass einer passgenauen Stellensuche und -bewerbung nichts im Wege steht. Zudem setzen Sie sich mit [Online-Tools zur Berufsorientierung und zu Potentialanalysen](#) auseinander, die es den Lernenden erleichtern sollen, einen Job zu finden, der Ihren Fähigkeiten und Wünschen entspricht.



Abb. 1: Beispiel für diversitätssensible Bildauswahl

Leitfaden IKT, geschlechtergerecht: Anregungen zum gendersensiblen IKT-Einsatz in Unterricht, Fortbildung und Internetpräsenz (BMUKK, 2012) zeigt, wie eine Bewusstseinsbildung im Hinblick auf Chancengleichheit (mit Schwerpunkt Gender) erfolgen kann und stellt praxisnahe Strategien für eine möglichst diversitätssensible Gestaltung von virtuellen Lernräumen vor.

## Didaktik

Diversity-Sensibilisierung stellt auch eine didaktische Herausforderung dar, bei der (fach-)spezifische Inhalte in den Diversitätsdiskurs eingebettet werden bzw. durch die Lupe der Chancengerechtigkeit beleuchtet werden. Dabei ist es hilfreich, konkrete Aspekte einer Thematik einer Reflexion zu unterziehen, weiterführende Literatur und Materialien zur Verfügung zu stellen und eine gedankliche Brücke zu Praxiserfahrungen von Teilnehmenden zu schlagen. Die Aufgabenstellung rund um diese Reflexion sollte möglichst so formuliert sein, dass diese sowohl auf einer analytischen Ebene als auch auf einer erfahrungsweltlichen erfolgen kann und persönliche Erfahrungen geteilt werden können, aber nicht müssen. Wenn gewünscht, können persönliche identitätsnahe Reflexionen beispielsweise in einem nicht öffentlichen Online-Lerntagebuch im Kurs reflektiert werden.

## Moderation

Die Online-Moderator/innen der kooperativen Online-Seminare der Virtuellen PH begleiten den Lernprozess, geben Hilfestellungen und Feedback, moderieren konkrete Diskussionen in Foren, motivieren die Teilnehmenden und tragen durch ihre Prozessenerfahrungen zur Qualitätssicherung der Seminare bei. Durch die Implementierung der Online-Tutoring-Ausbildung (OTA)<sup>VII</sup>, die als Voraussetzung für die Moderationstätigkeit gilt, wurde ein Qualitätsmaßstab geschaffen, von dem sowohl Moderator/innen in der Festigung ihrer Kompetenzen als auch Teilnehmende im Lernprozess profitieren. Diversity Education war bislang kein direkter Bestandteil dieser Ausbildung und somit ist es von der jeweiligen Diversity-Sensibilität und vom bildungswissenschaftlichen Vorwissen der Moderator/innen abhängig, ob diesem Diskurs der entsprechende Raum gegeben wird oder er sich auf Elemente im Kursdesign und didaktische Aufgaben beschränkt.

## 4 Conclusio

Entwicklungen der letzten Jahre, besonders im Bereich der NMS zeigen, dass Diversität und Chancengerechtigkeit keinen rein akademischen Diskurs darstellt, sondern durch Schulentwick-

### Anonyme Bewerbungsschreiben: Eine Chance für Chancengleichheit?

Das Thema "Anonyme Bewerbungen" bzw. "Anonymisierte Bewerbungsverfahren" wird oftmals sehr kontroversiell diskutiert.

Eine anonyme Bewerbung wird ohne Namen, Alter, Foto, Geschlecht, Nationalität, Geburtsort, Familienstand und Angabe zu Behinderungen eingereicht. Die Auswahl des/der Bewerber/in soll nur aufgrund dessen/deren persönlichen Qualifikationen erfolgen.

Befürworter/innen sehen darin einen wesentlichen Schritt zu mehr Chancengerechtigkeit - eine Diskriminierung aufgrund von beispielsweise Alter, Herkunft oder Geschlecht soll damit verhindert werden.

**Hier finden Sie Links zu diesem Thema:**

**Pilotprojekt in Österreich**

<http://derstandard.at/1347492557632/Vorurteilsfreie-Bewerbung-bald-auch-im-heimischen-Privatsektor>

**Ergebnisse des Pilotprojekts in Deutschland**

<http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/arbeitswelt/anonyme-bewerbungen-kandidat-ohne-eigenschaften-12675382.html>

**Persönliche Meinungen zum Thema**

<http://www.zeit.de/2014/03/anonyme-bewerbung-meinungen>

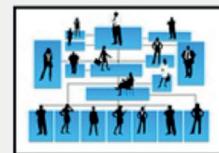


Abb. 2: Beispiel einer diversitätssensibilisierenden Diskussionsaufgabe im Online-Seminar *Professionell Bewerben – so machen Sie Ihre SchülerInnen jobfit!*

lungsmaßnahmen Einzug in die Schulpraxis genommen hat. Die Sensibilisierung der Lehrer/innen in Bezug auf Diversity Education ist ein nächster großer Schritt, zu dem die kooperativen Online-Seminare der Lehrer/innenfort- und -weiterbildung sowohl inhaltlich als auch durch diversitätssensibles Kursdesign, Didaktik, die Chancengleichheit impliziert, und gezielte Schulungen der Online-Moderator/innen beitragen kann. Dazu bedarf es diversitätsspezifischer Qualitätskriterien und Leitfäden für die Kurserstellung, die über den Blick auf Gender als Differenzmarkierung hinausgehen und sich vermehrt auf die Intersektionalität von Differenzmarkierungen konzentrieren.

### Abbildungen:

Abbildung 1: Screenshot der Startseite des Online-Seminars Professionell Bewerben – so machen Sie Ihre SchülerInnen jobfit! aus dem Online-HerbstWinterprogramm 2014/15 des Bundeszentrums Virtuelle PH.

Abbildung 2: Screenshot einer Aufgabenanleitung des Online-Seminars Professionell Bewerben – so machen Sie Ihre SchülerInnen jobfit! aus dem Online-HerbstWinterprogramm 2014/15 des Bundeszentrums Virtuelle PH.

### Literatur:

Allemann-Ghionda, Cristina (2011): Orte und Worte der Diversität – gestern und heute. In Allemann-Ghionda, Cristina, Bukow, Wolf Dietrich. (Hrsg.) (2011): Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, S. 15-34.

Allemann-Ghionda, Cristina, Bukow, Wolf Dietrich (Hrsg.) (2011): Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, S. 15-34.

Baader, Meike (2013): Diversity Education in den Erziehungswissenschaften – „Diversity“ as a buzzword. In Robak, Steffi, Sievers, Isabel und Hauenschild, Katrin (Hrsg.) (2013): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Brandes & Apsel. Frankfurt am Main, S. 38-59.

Bundeszentrum Virtuelle Pädagogische Hochschule. Website: [www.virtuelle-ph.at](http://www.virtuelle-ph.at) (Zugriff vom 01.11.2014)

Bundeszentrum Virtuelle Pädagogische Hochschule. Infoseite Online-Tutoring Ausbildung. [www.virtuelle-ph.at/ota](http://www.virtuelle-ph.at/ota) (Zugriff vom 01.11.2014)

BMUKK (Hrsg.) (2012): IKT, geschlechtergerecht: Anregungen zum gendersensiblen IKT-Einsatz in Unterricht, Fortbildung und Internetpräsenz. Onlinepublikation: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22645/iktleitfadeninternet.pdf> (Zugriff vom 01.11.2014)

Brunner, Astrid, Kohl, Angela, Schrammel, Sabrina und Vierthaler, Maria (2011): Projekt Virtuelle Pädagogische Hochschule. Ein Medienprojekt der Pädagogischen Hochschulen Österreichs im Kontext von Forschungsergebnissen zum kulturellen Habitus. In Pauschenwein, Jutta (Hrsg.) (2011). Innovative Lern- und Trainingsszenarien mit Social Media. Tagungsband eLearning Tag 2011. FH Joanneum. Salzburg, S. 61-67.

Czaputa, Christian, Kohl, Angela und Grüll, Sylke (2010): Pädagogische Qualitätskriterien für moderierte Online-Kurse. Onlinepublikation:

[http://edidaktik.at/fachtagung10/files/Kohl-2010-Paedagogische\\_Qualitaetskriterien\\_fuer\\_moderierte\\_Online-Kurse\\_a.pdf](http://edidaktik.at/fachtagung10/files/Kohl-2010-Paedagogische_Qualitaetskriterien_fuer_moderierte_Online-Kurse_a.pdf) (Zugriff vom 01.11.2014)

Collins, Patricia H. (1993): Die gesellschaftliche Konstruktion Schwarzen feministischen Denkens. In Joseph, Gloria I. (Hrsg.): Schwarzer Feminismus. Theorie und Politik afro-amerikanischer Frauen. Orlando Frauenverlag. Berlin. S. 17-52.

Giroux, Henry A. (1992): Resisting Difference: Cultural Studies and the Discourse of Critical Pedagogy. In Grossberg, Lawrence, Nelson, Cary und Treichler, Paula. (Hrsg.) (1992) Cultural Studies. Routledge. London. 199-212.

Grossberg, Lawrence, Nelson, Cary und Treichler, Paula. (Hrsg.) (1992): Cultural Studies. Routledge. London.

Höbarth, Ulrike (2007): Konstruktivistisches Lernen mit Moodle. Praktische Einsatzmöglichkeiten in Bildungsinstitutionen. Verlag Werner Hülsbusch. Boizenburg.

Joseph, Gloria I. (Hrsg.) (1993): Schwarzer Feminismus. Theorie und Politik afro-amerikanischer Frauen. Orlando Frauenverlag. Berlin.

Lutz, Helma, Wenning, Norbert (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Leske + Budrich Verlag. Opladen.

NMSvernetzung - die gemeinsame Arbeitsplattform aller NMS-Lehrer/innen in Österreich. [www.nmsvernetzung.at](http://www.nmsvernetzung.at) (Zugriff vom 01.11.2014)

NMSvernetzung, NMS-Bibliothek. Eintrag zu Differenz und Diversity: <http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2473&mode=letter&hook=D&sortkey=&sortorder=asc> (Zugriff vom 01.11.2014)

Pädagogische Hochschule Burgenland. Curriculum für den Studiengang Lehramt an Volksschulen der Pädagogischen Hochschule Burgenland 2012, S 35. [http://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user\\_upload/information-ueber/studienangebot/bachelorstudien/vs/Vs\\_2012.pdf](http://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/information-ueber/studienangebot/bachelorstudien/vs/Vs_2012.pdf) (Zugriff vom 01.11.2014)

Pädagogische Hochschule Burgenland. Symposion und Projekt MULTILING <http://www.ph-burgenland.at/alle-projekte/projektdetail/article/symposion-multing/> (Zugriff vom 01.11.2014)

Pädagogische Hochschule Burgenland. Schwerpunkte. <http://www.ph-burgenland.at/ueber/hochschule/ueber-uns/> (Zugriff vom 01.11.2014)

Pädagogische Hochschule Steiermark. Schwerpunkte. <http://phst.at/schwerpunkte/interkulturalitaet-und-mehrsprachigkeit/> (Zugriff vom 01.11.2014)

Pauschenwein, Jutta (Hrsg.) (2011). Innovative Lern- und Trainingsszenarien mit Social Media. Tagungsband eLearning Tag 2011. FH Joanneum. Salzburg.

Robak, Steffi, Sievers, Isabel und Hauenschild, Katrin (Hrsg.) (2013): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Brandes & Apsel. Frankfurt am Main.

Robak, Steffi, Sievers, Isabel und Hauenschild, Katrin (2013): Diversity Education. Zugänge und Spannungsfelder. In Robak, Steffi, Sievers, Isabel und Hauenschild, Katrin (Hrsg.) (2013): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Brandes & Apsel. Frankfurt am Main. 15-37.

Salmon, Gilly (2000): E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online. Taylor & Francis. London.

voXmi – Voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben. [www.voxmi.at](http://www.voxmi.at) (Zugriff vom 01.11.2014)

## Endnoten:

<sup>1</sup> Vgl. Curriculum für den Studiengang Lehramt an Volksschulen der Pädagogischen Hochschule Burgenland 2012, S 35. [http://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user\\_upload/information-ueber/studienangebot/bachelorstudien/vs/Vs\\_2012.pdf](http://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/information-ueber/studienangebot/bachelorstudien/vs/Vs_2012.pdf) sowie Curriculum Lehramt für Sekundarstufe I – Neue Mittelschule (NMS). Pädagogische Hochschule Steiermark, Pädagogische Hochschule Burgenland. [http://phst.at/fileadmin/Redakteure/Endfassung\\_NMS\\_Curriculum\\_Sekundarstufe.pdf](http://phst.at/fileadmin/Redakteure/Endfassung_NMS_Curriculum_Sekundarstufe.pdf)

<sup>11</sup> Die Schwerpunktsetzungen/Leitbilder der Pädagogischen Hochschulen sind auf den jeweiligen Websites zu finden. Schwerpunkte rund um Diversität der Pädagogischen Hochschule Burgenland und der Pädagogischen Hochschule Steiermark finden sich unter <http://www.ph-burgenland.at/ueber/hochschule/ueber-uns/> und <http://phst.at/schwerpunkte/interkulturalitaet-und-mehrsprachigkeit/>.

<sup>111</sup> Als aktuelle Beispiele für Diversitäts-Projekte können das EU-Projekt MULTILING zu Mehrsprachigkeit (evaluiert von der Pädagogischen Hochschule Burgenland und der Benedek-Elek Fakultät der Westungarischen Universität) sowie die Initiative voXmi – Voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben, die Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen aktiv fördert, genannt werden. Infos zu den Projekten finden sich unter <http://www.ph-burgenland.at/alle-projekte/projektdetail/article/symposion-multing/> und [www.voxmi.at](http://www.voxmi.at).

<sup>11v</sup> Dokumentation der NMS-Entwicklungsarbeit und Vernetzung zwischen Lehrerinnen und Lehrern findet Online auf NMSvernetzung - die gemeinsame Arbeitsplattform aller NMS-Lehrer/innen in Österreich statt: [www.nmsvernetzung.at](http://www.nmsvernetzung.at). Unterlagen zu Differenz und Diversität in Form von Videos, Präsentationen, Handreichungen und Literatur finden sich in der Online-NMS-Bibliothek auf der Vernetzungsplattform: <http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2473&mode=letter&hook=D&sortkey=y=&sortorder=asc>.

<sup>1v</sup> Das Bundeszentrum Virtuelle Pädagogische Hochschule ist seit 2010 an der Pädagogischen Hochschule Burgenland angesiedelt. Es bietet österreichweit Lehrer/innenfortbildung in Form von Online-Seminaren und eLectures und stellt freie Lernmaterialien zur Verfügung. [www.virtuelle-ph.at](http://www.virtuelle-ph.at)

<sup>1vi</sup> In Kooperation mit dem Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF vormals BMUKK) erstellte das Bundeszentrum Virtuelle PH gemeinsam mit Gender-Expertinnen

und -Experten 2012 die Broschüre IKT, geschlechtergerecht: Anregungen zum gendersensiblen IKT-Einsatz in Unterricht, Fortbildung und Internetpräsenz. Diese gilt auch als Qualitätsrichtlinie für die Entwicklung und Abhaltung von kooperativen Online-Seminaren des Bundeszentrums Virtuelle PH. Überdies bildet der Leitfaden Pädagogische Qualitätskriterien für moderierte Online-Kurse, der von einer Mitarbeiterin des Bundeszentrums mitentwickelt wurde und der ebenfalls auf Genderaspekte eingeht, eine Qualitätsbasis für Seminarerstellungen.

<sup>vii</sup> Infos zur OTA: <http://www.virtuelle-ph.at/ota>

## Autorinnen und Autoren



**Prof. Dipl. Ing. MMag. DDr. Thomas Benesch, MMBA MPA MA**

Professor an der Pädagogischen Hochschule Burgenland



**Mag. Irma Ortner-Lidy**

Leiterin des „Office for International Relations“ an der Pädagogischen Hochschule Burgenland



**Mag. Astrid Brunner**

Mitarbeiterin des Onlinecampus Virtuelle PH



**Univ.-Doz. Dr. h.c. Dr. Johann Pehofer**

Leiter des Kompetenzzentrums für Forschung und Entwicklung an der PH Burgenland



**Mag. Christian Czirkovits, BEd**

Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Projekts „MULTILING“



**Mag. Dr. Gundl Rauter**

Professorin an der Pädagogischen Hochschule Burgenland



**Mag. Dr. Renate Goger**

Professorin an der Pädagogischen Hochschule Burgenland



**Dipl. Ing. Elke Szalai, MA**

Unternehmerin, Beraterin zu Gender- und Diversityaspekten, Nachhaltigkeit und Umweltbildung



**Dr. Gerda Kysela-Schiemer, M.A.**

Professorin an der Pädagogischen Hochschule Wien



**Mag. Dr. Andrea Weinhandl**

Professorin an der Pädagogischen Hochschule Burgenland



**MMag. Markus Neuhold**

Mitarbeiter des Instituts für Personal- und Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen der PH Burgenland



**Dr. Johann Zeiringer**

Professor an der Pädagogischen Hochschule Burgenland

Pädagogische Hochschule Burgenland  
Thomas Alva Edison-Straße 1 • 7000 Eisenstadt  
[www.ph-burgenland.at](http://www.ph-burgenland.at) • [office@ph-burgenland.at](mailto:office@ph-burgenland.at)

ISBN: 978-385253-503-6



9 783852 535036