

phpublico

Fachzeitschrift für Bildung und Erziehung
Februar 2020

04

Übergänge

Christiane Hössl

Martin A. Hainz

Lukas Pallitsch

Christina Pernsteiner-Koller

Andrea Weinhandl

Evelyn Rois/Ines Gamauf

Sebastian Genser/Thomas Leitgeb

Johann Zeiringer

Elke Szalai/Margit Pichler

Impressum

phpublico | Heft 4 | Februar 2020

Herausgeber:

Sabine Weisz, Inge Strobl-Zuchtriegl, Herbert Gabriel

Druck und Erscheinungsort:

Wograndl, 7210 Mattersburg

Verleger:

E. Weber Verlag GmbH, 7000 Eisenstadt

ISBN:

978-3-85253-666-8

Schriftleitung:

Andrea Weinhandl, Claudia Schneider, Stefan Meller

Institut für Forschungsentwicklung und Multiprofessionalisierung an der Pädagogischen Hochschule Burgenland

Redaktionsteam:

Herbert Gabriel, Martin A. Hainz, Stefan Meller, Claudia Schneider, Andrea Weinhandl, Alexander Zimmermann

Kontakt und Korrespondenzadresse:

calls.phpublico@ph-burgenland.at

Satz:

Stefan Meller

Titelbild/Grafik:

Max Koloman Oswald

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Pädagogische Hochschule Burgenland
Institut für Forschungsentwicklung und Multiprofessionalisierung
Thomas-Alva-Edison-Straße 1, 7000 Eisenstadt

Andrea Weinhandl/Stefan Meller Editorial	4
---	---

Aus der Wissenschaft

Christiane Hössl Über die Elternängste beim bevorstehenden Schulübergang in die Sekundarstufe 1	5
--	---

Martin A. Hainz <i>Mind the Gap!</i> Transition – von Literatur und Betragen	14
---	----

Lukas Pallitsch Schwelle, Ritual, Übergang – Am Beispiel des Schul- bzw. Entwicklungsromans	17
--	----

Christina Pernsteiner-Koller Über (räumliche) Grenzen hinauswachsen: Transitionen zwischen Kindergarten und Volksschule im Burgenland	21
--	----

Aus der pädagogischen Praxis

Andrea Weinhandl Von der Schule in die Hochschule: Zu den Anforderungen der hochschulischen Lehre im Unterschied zur Schule	25
--	----

Evelyn Rois/Ines Gamauf Wenn Übergänge harmonisch und stressfrei verlaufen... Bedingungen und Voraussetzungen zur Gestaltung des Übergangs an der N#MS Markt Allhau	28
---	----

Sebastian Genser/Thomas Leitgeb Ein gelungener Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I – die VS und MS St. Michael zeigen es vor	30
---	----

Forum

Johann Zeiringer Global Citizenship Education – Ein transformatives Konzept der politischen Bildung für die Weltgesellschaft	36
---	----

Elke Szalai/Margit Pichler Übergänge in der Berufsorientierung mit Innovationsmethoden gestalten	43
---	----

Autor_innenverzeichnis	49
------------------------	----

Andrea Weinhandl, Stefan Meller

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser!

Das pädagogische Problem des Übergangs kann unter vielen Gesichtspunkten betrachtet werden. Die vorliegende Ausgabe versucht die Dimension dieses Begriffs anhand von neun Beiträgen zu umreißen. Die Autorinnen und Autoren kommen einerseits aus unterschiedlichen Schulen und Bildungseinrichtungen, andererseits aus dem Bereich der Pädagogischen Hochschule. Dass die Verfasserinnen und Verfasser aus unterschiedlichen Kontexten uns ihre Beiträge zur Verfügung gestellt haben, bereichert und vertieft die Auseinandersetzung und zeigt die Bandbreite des Themas.

Im ersten Aufsatz „Über die Elternängste beim bevorstehenden Schulübergang in die Sekundarstufe I“ stellt Christiane Hössl Erkenntnisse aus ihrer Forschung vor, die sich mit der Elternangst und dem bevorstehenden Schulübertritt befassen.

Der zweite Beitrag von Martin A. Hainz erörtert unter dem Titel „Mind the Gap! Transition – von Literatur und Betragen“ die bildenden Möglichkeiten des Literaturunterrichts. Hainz vertritt dabei die These, dass es in diesem immer auch um „Übergänge, Schwellen, Transition oder, wie ein derzeit in der Literaturwissenschaft gerne gebrauchter Begriff lautet: *Liminalität*“ geht. Ein so verstandener Literaturunterricht fordert Haltung oder – wie Hainz schreibt – „Betragen“.

Die folgende Auseinandersetzung von Lukas Pallitsch mit der Überschrift „Schwelle, Ritual, Übergang – Am Beispiel des Schul- bzw. Entwicklungsromans“ zeigt, wie die Herausforderungen der Transition im Wandel der Zeit literarisch thematisiert und bearbeitet wurden. Ausgangs- und Bezugspunkt der Analysen von Pallitsch sind ausgewählte kanonische Entwicklungs- bzw. Schulromane.

Der anschließende Beitrag von Christina Pernsteiner-Koller mit dem Titel „Über (räumliche) Grenzen hinauswachsen: Transitionen zwischen Kindergarten und Volksschule im Burgenland“ beschreibt wie der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule in fünfzehn burgenländischen Einrichtungen gestaltet wird.

Im Folgenden finden sich drei Aufsätze, die das Phänomen des Übergangs aus Sicht der Praxis beleuchten. Den Auftakt macht der Beitrag von Andrea Weinhandl, der unter der Überschrift „Von der Schule in die Hochschule: Zu den Anforderungen der hochschulischen Lehre im Unterschied zur Schule“ der Frage nachgeht, wie Studienanfänger_innen an der Pädagogische

Hochschule an die hochschulischen Arbeitsformen herangeführt werden können. Die nächsten beiden Beiträge beschäftigen sich mit der Übergangsgestaltung von der Grundschule in die weiterführende Schule.

Evelyn Rois und Ines Gamauf berichten über die Maßnahmen der N#MS Markt Allhau zur Gestaltung des Übergangs von den Volksschulen der Region in die Sekundarstufe I.

Sebastian Genser und Thomas Leitgeb beschreiben, wie die Volksschule und Mittelschule St. Michael die Herausforderungen des Übergangs bewältigen.

Die beiden Beiträge im Forum geben einen Einblick in interessante Fort- und Weiterbildungsprogramme zum Thema Übergang. Johann Zeiringer erläutert das Konzept von „Global Citizenship Education“. Elke Szalai und Margit Pichler stellen unter der Überschrift „Übergänge in der Berufsorientierung mit Innovationsmethoden gestalten“ ein Projekt vor, das regionale Berufsorientierung ermöglicht.

Wir wünschen Ihnen viel Freude beim Lesen!

Über die Elternängste beim bevorstehenden Schulübergang in die Sekundarstufe 1

Bedingt durch die vielen Veränderungen für das gesamte Familiensystem, die der Schulwechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule mit sich bringt, können gewisse Ängste bei den Eltern entstehen. Da das Phänomen der Schulangst der Eltern in der Literatur bisher kaum existiert, stellt diese Studie einen Versuch dar, eine theoretische und empirische Aufarbeitung des Aspektes der Schulangst der Eltern durchzuführen. Hierfür wurden 829 Eltern nach verschiedenen Komponenten der Elternangst zum bevorstehenden Schulübertritt befragt. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass sich Eltern hinsichtlich ihres Geschlechts, dem Geschlecht des Kindes, ihrer Familienform sowie ihrer Muttersprache in den verschiedenen Angstaspekten signifikant unterscheiden.

1 Einleitung

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule stellt eine bedeutsame Übergangssituation im Leben von Heranwachsenden dar. Gerade beim Schulübertritt muss nicht nur das Kind eine stressreiche Situation bewältigen, sondern auch die sozialen Systeme um das Kind herum, also beispielsweise die Familie, die Lehrer_innen, die Mitschüler_innen oder Freund_innen, nehmen Veränderungen wahr und müssen damit einhergehende Belastungen und Herausforderungen bewältigen (Amrehn & Schmitt 2012). Für Kinder im Alter von etwa zehn Jahren, in dem der Schulwechsel stattfindet, sind die Eltern in der Regel die wichtigsten Ansprechpartner, von denen Unterstützung in Belastungsmomenten gesucht wird. Eltern übernehmen in ihrer Funktion als primäre Sozialisationsinstanz eine zentrale Rolle bei der Bewältigung von stressreichen Situationen (Kurtz, Watermann, Klingebiel u. a. 2010).

1.1 Die Bedeutung der Eltern beim bevorstehenden Schulübertritt

Eltern investieren nicht selten erhebliche Energien, um den Schulerfolg ihrer Kinder sicherzustellen und sind oftmals maßgeblich am Bildungserfolg ihrer Kinder beteiligt (Hofstetter 2017). „Eltern sind ein erheblicher Wirkungsfaktor im schulischen Geschehen; sie sind mitverantwortlich für Gelingen und Mislingen von Schullaufbahnen“ (Brenner 2009, S. 157). Die von Eltern am Ende der vierten Grundschulklasse zu treffende Schullaufbahnentscheidung stellt nach Koch (2008) eine der schwierigsten Entscheidungen dar, die sie für ihr Kind treffen müssen. Denn wer über diese Wahl der weiterführenden Schule mitbestimmen darf, hat eine Schlüsselfunktion für das zukünftige Leben des betreffenden Kindes inne. Diese Entscheidung ist nämlich auch mit der Last verbunden, die richtige Schule auszuwählen, um dem Kind möglichst viele

Lebenschancen offen zu halten (Kapella 2017). Mit den unterschiedlichen Bildungsabschlüssen, die die weiterführenden Schulen anbieten, ist auch die Vergabe verschiedener Sozialchancen verbunden. Dadurch besitzt der Schulübergang in die Sekundarstufe 1 gerade für Eltern eine besondere Signalwirkung (Amrehn & Schmitt 2012).

Der Bildungsaspiration von Eltern, also deren Erwartungen, welchen Schulabschluss ihr Kind am Ende der Schulzeit erreichen soll, kommt eine große Bedeutung zu. Viele Eltern wünschen sich für ihr Kind den bestmöglichen Abschluss, was wiederum ihre Kinder oftmals sehr unter Druck setzt (Amrehn & Schmitt 2012; Fromm 2012; Gresch 2012; Stix 2012; Stoifl & Voller 2014; Wohlkinger & Ditton 2012).

Neben den Problemen der prognostischen Zuverlässigkeit und der Bildungsaspirationen beim Schulübergang zählt auch die Frage nach der gerechten sozialen Auslese bei der Aufteilung in die weiterführenden Schulen zu den Schwachstellen des Übergangprozesses (Koch 2008). Die Selektivität des Schulsystems bedeutet nämlich auch gleichzeitig eine soziale Selektion, von der Kinder mit Migrationshintergrund besonders betroffen sind (Hofstetter 2017). Selbst bei gleichem sozialem Status besuchen Schüler_innen mit Zuwanderungsgeschichte seltener das Gymnasium und häufiger die niedriger qualifizierten Schularten. So zeigte ein allgemeiner Trend, dass Kinder, deren beide Eltern im Ausland geboren wurden, nur zu 15 % die AHS und zu 50 % die Hauptschule besuchten (Griebel & Niesel 2018). Auch zu diesem Bereich wurden in der vorliegenden Studie Forschungsfragen gestellt. Die Ergebnisse zu den sozialen sowie ethnisch-kulturellen Disparitäten beim Schulübertritt lassen sich in Hössl (2017) nachlesen.

Die Bildungsaspiration von Eltern mit Migrationshintergrund ist nach Durchsicht der Literatur meist höher, als die Bildungserwartungen von autochthonen Eltern. Dies könnte möglicherweise damit zusammenhängen, dass Migranten auf

die Ausbildung ihrer Kinder im neuen Land besonders viel Wert legen, um damit einen sozialen Aufstieg erleben zu können (Gresch 2012; Hössl 2017; Relikowski 2012).

1.2 Komponenten der Schulangst der Eltern

Ulich (1993) ist der Meinung, dass alle Personen, die mit der Schule interagieren, belastet sein können. Auch Eltern, die schulpflichtige Kinder haben, mit all ihren Begleit- und Folgeerscheinungen, sind in mehrfacher Hinsicht beansprucht. Neben den alltäglichen Belastungen durch die Schule stellt der Schulübertritt Eltern vor besondere Herausforderungen und löst möglicherweise das Gefühl der Angst bei diesen aus (Ulich 1993).

Angst wird im Allgemeinen definiert als ein in die Zukunft gerichtetes Gefühl des Bedrohtseins und der Verzweiflung, die bei allen Menschen auftritt und mit einer Reihe von körperlichen Reaktionen einhergeht. Sie kommt vor allem in unbekanntem, neuen Situationen vor. Neben den Schüler_innen können auch Eltern bestimmte Ängste, die Schule betreffend, aufweisen oder sich bedroht fühlen (Hintz, Pöppel & Rekus 1993; Ulich 2001; Winkel 1979).

Winkel (1977) nannte für Schüler_innen und deren Eltern mehrere Angstkategorien. Aufbauend auf diesen Angstkategorien von Winkel (1977) wurden in einem Forschungsprojekt von Wiederhold (1991) ähnliche Kategorien evaluiert. Meister-Wolf (2004) erstellte darauf beruhend sechs Angstkategorien von Eltern, die sich beim Schulübertritt unterscheiden lassen. Hierzu zählen die Soziale Angst, die Leistungsangst, die Kompetenzangst, die Zukunftsangst, die Trennungsangst und die Institutionsangst, die es im Zuge dieser Arbeit empirisch zu erforschen gilt. Überdies sind möglicherweise auch die eigenen Schulerfahrungen der Eltern bedeutsam, die die Eltern bei ihrer Funktion als Unterstützer beeinflussen (Meister-Wolf 2004). Diese genannten Angstkategorien sind in weiterführenden Forschungen ebenso zu finden (Peherstorfer 2006; Wischenbart 2006).

Im Folgenden sollen die unterschiedlichen Angstkomponenten genauer beschrieben werden:

Soziale Angst: Die soziale Angst ist auf jegliche Art von sozialen Kontakten und Interaktionen zurückzuführen, die durch das Gefühl der Bedrohung negativ beeinflusst werden können. Beispieltitem aus dem Fragebogen: „Ich mache mir Sorgen, dass mein Kind Schwierigkeiten haben wird, Freund_innen zu finden“.

Leistungsangst: Mit der Befürchtung vor Erhöhung des Leistungsdrucks in der weiterführenden Schule weist Wiederhold (1991) auf die damit verbundene Leistungsangst der Eltern hin. Beispieltitem aus dem Fragebogen: „Ich mache mir Sorgen, dass mein Kind schlechte Noten haben wird“.

Kompetenzangst: Die Kompetenzangst bezieht sich auf jene Ängste der Eltern, die an schulische Anforderungen geknüpft sind und auf das elterliche Gefühl, diesen Anforderungen nicht gewachsen zu sein beziehungsweise ihr Kind bei den schulischen Aufgaben und Belastungen nicht genügend unterstützen zu können (Meister-Wolf 2004; Wiederhold 1991). Beispieltitem aus dem Fragebogen: „Ich mache mir Sorgen, dass ich von den Lehrer_innen nicht verstanden werde“.

Institutionsangst: Die Institutionsangst wird als jene Angst gesehen, die bei Eltern überwiegend in Zusammenhang mit der Institution Schule auftritt. Dies kann damit verbunden sein, dass beispielsweise der Schulweg als gefährlich eingestuft wird oder finanzielle Sorgen und Belastungen auftreten. (Winkel 1979; Meister-Wolf 2004). Beispieltitem aus dem Fragebogen: „Ich mache mir Sorgen, dass ich mir anfallende Schulkosten nicht leisten kann“.

Zukunftsangst: Die Zukunftsangst der Eltern umfasst jene Angst, die sich auf die schulische Zukunft des Kindes in Verbindung mit den damit einhergehenden Sorgen des Nichterreichens einer bestimmten Schulausbildung bezieht (Meister-Wolf 2004; Ulich 1993). Beispieltitem aus dem Fragebogen: „Ich mache mir Sorgen, dass die Schulzeit für mein Kind eine große Belastung wird“.

Trennungsangst: Betrachtet man die Trennungsangst aus Sicht der Eltern, dann kann Trennungsangst entstehen, weil sich Eltern nicht mehr allein für das Kind verantwortlich fühlen können, sondern sich die Verantwortung mit der Schule teilen müssen (Meister-Wolf 2004; Winkel 1979). Beispieltitem aus dem Fragebogen: „Ich mache mir Sorgen, dass fremde Personen für mein Kind verantwortlich sein werden“.

Eigene Schulerfahrungen der Eltern: Bei den eigenen Schulerfahrungen der Eltern spielt jene Angst mit, die Eltern durch eigene Erinnerungen und Erfahrungen aus ihrer Schulzeit verspüren. Sind die Eltern selbst nicht gerne in die Schule gegangen oder haben negative Erfahrungen mit Mitschüler_innen oder Lehrer_innen gemacht, werden sie auch durch den Schulalltag des Kindes in Stress geraten (Meister-Wolf 2004). Beispieltitem aus dem Fragebogen: „Ich hatte Probleme mit meinen Lehrer_innen.“

2 Fragestellung und Forschungshypothesen

Aufgrund des referierten Forschungsstandes zum Thema Schulübertritt zeigt sich ein deutliches Forschungsdesiderat in Hinblick auf die Elternebene und ihren Bedenken. Die vorliegende Studie richtet ihr Augenmerk auf die Frage, inwieweit der Schulübertritt der Kinder die verschiedenen Komponenten der Elternängste beeinflussen beziehungsweise diese bewirken. Im Speziellen soll der spezifische Aspekt des Geschlechts der Eltern, die Muttersprache, das Geschlecht des Kindes sowie der Familienstand in Bezug zu den unterschied-

lichen Elternängsten gesetzt und differentiell untersucht werden. Vorrangig gilt es zu überprüfen, wie sich die wichtige Einflussvariable der Muttersprache auf die prospektiven Bedenken der Eltern auswirkt. Es wird erwartet, dass Eltern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch einen signifikanten Unterschied in ihrer Angstausrprägung aufweisen als Eltern mit deutscher Muttersprache (Peherstorfer 2006; Relikowski 2012; Wischenbart 2006). Darüber hinaus soll untersucht werden, inwieweit sich die Einschätzung des Schulübertritts von Mutter oder Vater unterscheidet. Dabei wird davon ausgegangen, dass Mütter von höheren Angstausrprägungen berichten, da sie meist diejenigen sind, die in das Schulleben ihrer Kinder mehr eingebunden sind und dadurch auch die Tücken des Schulübertritts möglicherweise anders wahrnehmen (Jacobs & Strittmatter 1979; Peherstorfer 2006). Schließlich soll der Frage nachgegangen werden, ob Eltern von Mädchen den Schulübertritt prospektiv anders wahrnehmen und bewerten als Eltern von Buben. Diesbezüglich ist davon auszugehen, dass höhere Angstausrprägungen von Eltern von Buben den bevorstehenden Schulübertritt betreffend resultieren, da aufgrund der Durchsicht der Literatur festzustellen war, dass Mädchen generell als leistungsmotivierter gelten und sich möglicherweise dadurch Eltern weniger Sorgen um ihre Töchter machen müssen (Duchesne, Larose & Guay 2005; Hofstetter 2017). In Folge soll untersucht werden, ob die Belastung des Schulübertritts bei Alleinerziehenden stärker ausgeprägt ist, als bei Eltern, die der Erziehung des Kindes im gemeinsamen Haushalt nachkommen. Zu diesem Thema kann eine höhere Angstausrprägung aufgrund der Doppelbelastung von Alleinerziehenden angenommen werden (Peherstorfer 2006). Bezogen auf den theoretischen Teil und die Thematik lassen sich zur empirischen Untersuchung nun folgende Hypothesen formulieren:

- H1: Besteht ein signifikanter Unterschied in den Mittelwerten der Skalen der Elternangst in Abhängigkeit vom Geschlecht der Eltern und der Muttersprache?
- H2: Besteht ein signifikanter Unterschied in den Mittelwerten der Skalen der Elternangst in Abhängigkeit vom Geschlecht der Kinder und der Muttersprache?
- H3: Unterscheiden sich Eltern in den Mittelwerten, wenn sie alleinerziehend sind, in der Ausprägung ihrer Ängste von Nicht-Alleinerziehenden?

3 Methode

3.1 Fragebogen

Um die subjektiven Ängste der Eltern, den Schulübertritt betreffend, zu erfassen, wurde ein Fragebogen vorgegeben, der von einer Arbeitsgruppe am Institut für Bildungswissenschaften an der Universität Wien erstellt wurde. Die in dieser Studie verwendete, unveröffentlichte Fassung zum Thema "Elternängste" wurde von Wischenbart (2006) freundlicherweise zur Verfügung gestellt. Neben den Elternangstskalen wurden auch

soziodemografische Daten sowie schulspezifische Variablen erhoben. Die genauen teststatistischen Analysen, Skalenbildungen sowie der detaillierte Aufbau des Fragebogens sind in Hössl (2018) nachzulesen und werden aufgrund der geforderten Komprimierung des Artikels an dieser Stelle nicht näher behandelt. Bei Interesse kann das Erhebungsinstrument auch gerne bei der Autorin angefordert werden.

3.2 Stichprobe

Die Fragebogenuntersuchung fand im Zeitraum vom 12. bis 24. Februar 2015 statt, wobei für die Untersuchung acht öffentliche Schulen aus der Schulstadt Wiener Neustadt sowie alle sieben umliegenden Gemeinden aus dem Bezirk Wiener Neustadt im südlichen Niederösterreich ausgesucht wurden. Die kuvertierten Fragebögen wurden an beide Elternteile von Kindern aus den 4. Klassen Volksschule ausgegeben und im Bedarfsfall mit einer zusätzlichen türkischen, serbischen oder kroatischen Version ausgehändigt. Insgesamt nahmen schließlich 829 Eltern, genauer 55,8 % (n=462) Mütter und 44,2 % (n=366) Väter, an der Befragung teil, wobei 154 fremdsprachige Fragebögen retourniert wurden. Die Rücklaufquote belief sich insgesamt auf 77,5 %.

505 Elternteile (61 %) gaben Deutsch als ihre Muttersprache an und 311 (37,6 %) eine andere Erstsprache als Deutsch. Das mittlere Alter der gesamten Stichprobe belief sich auf 40,48 Jahren, wobei insgesamt Eltern von 430 Mädchen sowie 391 Buben befragt wurden. Der Anteil der Alleinerzieher_innen liegt bei 11,8 % der Befragten (n=98). Dagegen gaben 87,8 % (n=727) der Untersuchungsteilnehmer_innen an, sich die Erziehung des Kindes zu teilen.

3.3 Methodische Verfahren zur Datenauswertung

Für die quantitative Überprüfung der Hypothesen wurden multivariate Varianzanalysen gerechnet, wobei als unabhängige Variable (UV) jeweils das Geschlecht der Eltern (weiblich/männlich) und die Muttersprache (Deutsch/Nicht-Deutsch) sowie das Geschlecht der Kinder (weiblich/männlich) und die Muttersprache (Deutsch/Nicht-Deutsch) eingesetzt wurden. Nach der teststatistischen Überprüfung mittels Reliabilitätsanalysen und nach der Eliminierung von Items mit zu geringen Trennschärfen, ergaben die Skalen zufriedenstellende Werte zwischen ,31 und ,72. Einige aus anderen Skalen eliminierte Items enthielten wichtige Informationen zu den Schulvariablen woraus eine eigene Skala gebildet werden konnte, die als „Wichtigkeit der Schule“ bezeichnet wurde. Die innere Konsistenz der acht Skalen lagen bei Werten zwischen ,56 (Skala Trennungsangst) und ,87 (Skala Leistungsangst). Die Voraussetzungen für die angewendeten Verfahren waren gegeben. Die abhängigen Variablen (AV) waren jeweils die Komponenten der Elternangst, die Wichtigkeit der Schule und die eigenen positiven Schulerfahrungen der Eltern. Nachdem

Skalen	Geschlecht der Eltern		Sig.	Muttersprache		Sig.
	weiblich	männlich		Nicht-Deutsch	Deutsch	
Zukunftsangst*	3,18 (.49)	3,20 (.53)	,80	3,24 (.51)	3,16 (.51)	,06
Schulerfahrungen der Eltern*	1,71 (.56)	1,83 (.53)	,00	1,52 (.48)	1,91 (.53)	,00
Wichtigkeit*	1,58 (.55)	1,65 (.56)	,10	1,39 (.46)	1,74 (.57)	,00
* niedrigere Werte bedeuten mehr Angst						
* niedrige Werte bedeuten positivere Schulerfahrungen und größere Wichtigkeit						

Tabelle 1: Mittelwerte M und Standardabweichung SD (in Klammern) in den Schulangstskalen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Eltern (weiblich, männlich) und der Muttersprache (Deutsch, Nicht-Deutsch), zweiseitige Signifikanz (Sig.)

keine Korrelation mit dem Alter der Eltern besteht, wurde auf Ko-Varianzanalysen verzichtet.

In den nachfolgenden Tabellendarstellungen werden lediglich die signifikanten Skalen angeführt. Zur genaueren Betrachtung der einzelnen Ergebnisse wird abermals auf die ausführliche Darstellung in Hössl (2018) verwiesen.

4 Ergebnisse in den Hypothesen

4.1 Unterschiede in den Skalen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Eltern und der Muttersprache

Der Haupteffekt Geschlecht der Eltern ($F_{8,694}=2,597, p=,008$) war multivariat signifikant. Bei den Zwischensubjektfeffekten resultierte in den Skalen positive Schulerfahrungen der Eltern ($F_{1,701}=8,459, p=,004$) ein signifikantes und bei der Skala Wichtigkeit ($F_{1,701}=2,768, p=,097$) ein tendenziell signifikantes Ergebnis. Mütter sehen ihre Schullaufbahn positiver als Väter und schätzen auch die Wichtigkeit der Schulkarriere der Kinder höher ein (siehe Tabelle 1).

Der multivariate Haupteffekt Muttersprache (Deutsch, Nicht-Deutsch) ($F_{8,694}=23,334, p<,001$) spiegelt sich tendenziell in der Zukunftsangst ($F_{1,701}=3,540, p=,06$) und signifikant in der eigenen positiven Schulerfahrung der Eltern ($F_{1,701}=95,179, p<,001$) sowie der Wichtigkeit ($F_{1,701}=69,921, p<,001$) wider. Eltern mit nicht-deutscher Muttersprache weisen

weniger Zukunftsangst auf als autochthone Eltern. Darüber hinaus zeigt sich, dass Eltern mit Migrationshintergrund die Wichtigkeit der Schule höher einstufen und die eigenen Schulerfahrungen positiver sehen als Eltern mit deutscher Muttersprache (siehe Tabelle 1).

4.2 Unterschiede in den Skalen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Kinder und der Muttersprache

Wenn man das Geschlecht der Kinder als UV ansieht, war der Haupteffekt Geschlecht der Kinder ($F_{8,693}=22,848, p<,001$) multivariat signifikant. Auch der Haupteffekt Muttersprache der Kinder ergab ein multivariat signifikantes Ergebnis ($F_{8,693}=3,862, p<,001$). Ebenso ergaben die Wechselwirkung Geschlecht des Kindes*Muttersprache ein signifikantes Ergebnis ($F_{8,693}=2,013, p=,043$).

Die Zwischensubjektfeffekte ergaben in Bezug zur Muttersprache in den Skalen Zukunftsangst ($F_{1,701}=3,712, p=,054$) ein tendenziell signifikantes, in der Skala positive Schulerfahrungen der Eltern ($F_{1,701}=92,555, p<,001$) und in der Skala Wichtigkeit ($F_{1,701}=68,540, p<,001$) ein signifikantes Ergebnis. Demnach erleben autochthone Eltern die Zukunftsangst ausgeprägter als Eltern mit nicht-deutscher Muttersprache. Eltern mit deutscher Muttersprache schätzen die eigenen Schulerfahrungen schlechter ein als Eltern mit nicht-deutscher Muttersprache, wohingegen Eltern mit Migrationshintergrund die Schullauf-

Skalen	Geschlecht der Kinder		Sig.	Muttersprache		Sig.
	weiblich	männlich		Nicht-Deutsch	Deutsch	
Sozialangst*	3,43 (.47)	3,35 (.50)	,01	3,41 (.47)	3,38 (.49)	,53
Leistungsangst*	3,25 (.53)	3,14 (.54)	,00	3,17 (.51)	3,21 (.54)	,28
Institutionsangst*	3,26 (.42)	3,18 (.44)	,01	3,23 (.42)	3,22 (.44)	,72
Zukunftsangst*	3,24 (.50)	3,14 (.51)	,01	3,24 (.51)	3,17 (.51)	,05
eigene Schulerfahrungen der Eltern*	1,75 (.56)	1,79 (.53)	,11	1,52 (.48)	1,91 (.53)	,00
Wichtigkeit*	1,56 (.55)	1,67 (.56)	,00	1,39 (.46)	1,73 (.57)	,00
* niedrigere Werte bedeuten mehr Angst						
* niedrige Werte bedeuten positivere Schulerfahrungen und größere Wichtigkeit						

Tabelle 2: Mittelwerte M und Standardabweichung SD (in Klammern) in den Schulangstskalen in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes (weiblich, männlich) und der Muttersprache (Deutsch, Nicht-Deutsch), zweiseitige Signifikanz (Sig.)

Skalen	Nicht-Deutsch		Deutsch		Sig.
	weiblich	männlich	weiblich	männlich	
positive Schulerfahrungen der Eltern*	1,45 (.45)	1,59 (.51)	1,92 (.55)	1,90 (.51)	,05
* niedrigere Werte bedeuten mehr Angst					
* niedrige Werte bedeuten positivere Schulerfahrungen und größere Wichtigkeit					

Tabelle 3: Mittelwerte M und Standardabweichung SD (in Klammern) in den Schulangstskalen in Abhängigkeit von der Wechselwirkung Geschlecht des Kindes (weiblich, männlich) * Muttersprache (Deutsch, Nicht-Deutsch), zweiseitige Signifikanz (Sig.)

bahn ihres Kindes wichtiger erscheint als autochthone Eltern (siehe Tabelle 2).

Betrachtet man nun die Zwischensubjekteffekte in Bezug auf das Geschlecht des Kindes ergaben die Skala Sozialangst ($F_{1,701}=7,139, p=,008$), die Skala Leistungsangst ($F_{1,701}=8,348, p=,004$), die Institutionsangst ($F_{1,701}=6,651, p=,010$), die Zukunftsangst ($F_{1,701}=7,324, p=,007$) und die Skala Wichtigkeit ($F_{1,701}=10,012, p=,002$) ein signifikantes Ergebnis. Eltern von Buben erleben die Sozialangst, die Leistungsangst und die Institutionsangst deutlicher als Eltern von Mädchen. Die Wichtigkeit der Schule wird von Eltern von Mädchen generell als höher angegeben als von Eltern von Buben (siehe Tabelle 2).

Bei den Ergebnissen aus den Zwischensubjekteffekten ergab die Skala eigene Schulerfahrungen der Eltern in Bezug auf die Wechselwirkung Geschlecht des Kindes*Muttersprache ein signifikantes Ergebnis ($F_{1,701}=3,947, p=,047$). Es zeigt sich, dass Eltern von Mädchen mit nicht-deutscher Muttersprache die besten eigenen Schulerfahrungen angeben, gefolgt von den Eltern von Buben mit Migrationshintergrund. Autochthone Eltern von Buben berichten von schlechteren Schulerfahrungen und Eltern von Mädchen mit deutscher Erstsprache geben die schlechtesten Schulerfahrungen an (siehe Tabelle 3).

4.3 Unterschiede in den Skalen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Eltern und dem Familienstand

Es wird angenommen, dass der Erziehungsstatus mit den Ängsten der Eltern und der Wichtigkeit der Schule sowie den eigenen Schulerfahrungen der Eltern zusammenhängt. Aus diesem Grund wurde eine MANOVA mit den unabhängigen Variablen (UV) Geschlecht der Eltern und Familienstand und den abhängigen Variablen (AV) Elternängste, Wichtigkeit der Schule und den positiven Schulerfahrungen der Eltern berechnet.

Multivariat ergab nur das Geschlecht der Eltern ($F_{9,699}=2,837; p=,003$) ein signifikantes Ergebnis. Weder die Erziehungsform ($F_{9,699}=1,17; p=,31$) noch die Interaktion ($F_{9,699}=1,41; p=,18$) erreichten Signifikanz. Univariat erwies sich das Geschlecht der Eltern in Bezug auf die eigenen positiven Schulerfahrungen der Eltern signifikant ($F_{1,711}=1,394; p=,030$). Mütter schätzen ihre eigenen Schulerfahrungen positiver ein als Väter (siehe Tabelle 4). Die Leistungsangst ($F_{1,711}=0,955; p=,071$) in Bezug auf den Familienstand war tendenziell signifikant. Alleinerzieher_innen geben mehr Angst im Leistungsbereich in Bezug auf den bevorstehenden Schulübertritt an als Eltern, die das Kind im gemeinsamen Haushalt erziehen (siehe Tabelle 4). Aber auch die Trennungsangst ($F_{1,711}=1,549; p=,033$) unterscheidet sich signifikant in Abhängigkeit von dem Familienstand. Eltern, die ihr Kind alleine erziehen, geben eine höhere Trennungsangst an als bei vollständigen Familien (siehe Tabelle 4).

4.4 Unterschiede in den Skalen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Kinder und dem Familienstand

Die zweite MANOVA bezieht als unabhängige Variable (UV) das Geschlecht des Kindes und den Familienstand und als abhängige Variable (AV) die Elternängste, Wichtigkeit der Schule und eigene positive Schulerfahrungen der Eltern mit ein. Multivariat zeigte sich der Familienstand tendenziell signifikant ($F_{9,698}=1,632; p=,102$). Weder das Geschlecht des Kindes ($F_{9,698}=,679; p=,728$) noch die Interaktion ($F_{9,698}=,761; p=,653$) erreichen Signifikanz.

Univariat erwies sich der Familienstand in Bezug auf die Sozialangst signifikant ($F_{1,710}=4,003; p=,046$). Alleinerziehende zeigen höhere Werte in der Sozialangst als Eltern, die sich die Erziehung ihres Kindes teilen. Dieselben Ergebnisse zeigten

Skalen	Geschlecht der Eltern		Familienstand		Total
	weiblich	männlich	allein	nicht allein	
Leistungsangst*	3,17 (.53)	3,22 (.54)	3,06 (.61)	3,21 (.52)	711
Trennungsangst*	3,56 (.56)	3,48 (.62)	3,42 (.70)	3,54 (.57)	711
positive Schulerfahrungen der Eltern*	1,71 (.56)	1,82 (.53)	1,83 (.61)	1,75 (.54)	711
* niedrigere Werte bedeuten mehr Angst					
* niedrige Werte bedeuten positivere Schulerfahrungen und größere Wichtigkeit					

Tabelle 4: Mittelwerte M und Standardabweichungen SD (in Klammern) der Elternangstskalen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Eltern (weiblich, männlich) und der Familienform (alleinerziehend, nicht alleinerziehend)

Skalen	Geschlecht der Kinder		Familienstand		Total
	weiblich	männlich	allein	nicht allein	
Sozialangst*	3,42 (.48)	3,35 (.49)	3,28 (.57)	3,40 (.48)	710
Leistungsangst*	3,24 (.53)	3,14 (.54)	3,06 (.61)	3,21 (.52)	710
Kompetenzangst*	3,28 (.61)	3,26 (.59)	3,14 (.72)	3,29 (.59)	710
Institutionsangst*	3,21 (.47)	3,13 (.48)	3,08 (.49)	3,18 (.47)	710
Trennungsangst*	3,53 (.56)	3,52 (.62)	3,42 (.70)	3,54 (.57)	710
* niedrigere Werte bedeuten mehr Angst					
* niedrige Werte bedeuten positivere Schulerfahrungen und größere Wichtigkeit					

Tabelle 5: Mittelwerte M und Standardabweichungen SD (in Klammern) der Elternangstskalen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Kinder (weiblich, männlich) und dem Familienstand (alleinerziehend, nicht alleinerziehend)

sich in der Leistungsangst ($F_{1,710}=5,998$; $p=,015$), in der Kompetenzangst ($F_{1,710}=4,268$; $p=,039$), in der Institutionsangst ($F_{1,710}=3,161$; $p=,076$) sowie tendenziell in der Trennungsangst ($F_{1,710}=4,374$; $p=,037$). Demnach geben Alleinerzieher_innen in den angegebenen Angstkomponenten höhere Werte an als Eltern, die ihre Kinder gemeinsam erziehen (siehe Tabelle 5).

Bei den Ergebnissen aus den Zwischensubjekteffekten ergab die Skala Wichtigkeit der Schule in Bezug auf die Wechselwirkung Geschlecht des Kindes*Familienstand ein tendenziell signifikantes Ergebnis ($F_{1,710}=3,486$, $p=,062$). Daraus lässt sich aufgrund der Interpretation der Skalenmittelwerte ableiten, dass alleinerziehende Eltern von Buben die Wichtigkeit der Schule am größten sehen, gefolgt von nicht alleinerziehenden Eltern von Mädchen. Die Wichtigkeit der Schule ist für alleinerziehende Eltern von Mädchen weniger bedeutsam und Eltern von Buben, die die Erziehung ihres Kindes gemeinsam erfüllen, geben die niedrigsten Werte in der Skala Wichtigkeit der Schule an (siehe Tabelle 6).

5 Diskussion

Ein Ziel der vorliegenden Arbeit war die Analyse der verschiedenen Elternangstskalen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Eltern und der Muttersprache. Die Ergebnisse im Detail zeigen, dass Mütter ihre eigene Schullaufbahn positiver sehen als Väter. Dass die eigene Schulerfahrung sehr wichtig für die Einschätzung des bevorstehenden Schulübertritts des Kindes ist, schrieb bereits Reisch (2003). Auch Wischenbart (2006) kam zu dem Ergebnis, dass Eltern mit negativeren Schulerfahrungen höhere Angstwerte in der Kompetenzangst zeig-

ten als Eltern mit positiven Erfahrungen in ihrer eigenen Schulzeit. Überdies sind es eher die Mütter, die die schulischen Probleme aufzufangen versuchen, in schulische Belange mehr eingebunden sind und eventuell aufgrund ihrer eigenen positiven Schulerfahrungen ihren Kindern eine gute Stütze bei deren Übergang sein können (vgl. Otto 2000; Wischenbart 2006). Dies zeigt auch das vorliegende Ergebnis dieser Studie, nämlich dass Mütter die Wichtigkeit der Schule höher einstufen als Väter. Bei den Eltern mit nicht-deutscher Muttersprache resultierte in der Skala Zukunftsangst ein tendenziell signifikantes Ergebnis. Demnach zeigen autochthone Eltern eine höhere Zukunftsangst als Eltern mit Migrationshintergrund. Relikowski (2012) vertritt dagegen die Ansicht, dass sich Eltern aufgrund der geringen Informiertheit,

beispielsweise bedingt durch die Unwissenheit des Schulsystems des Landes, in das sie immigriert sind oder auch durch geringe Sprachkenntnisse, eventuell über die Zukunft ihres Kindes mehr Gedanken oder auch Sorgen machen. Im Gegensatz dazu berichtete Wischenbart (2006) lediglich von signifikant höheren Angstwerten bei Eltern mit nicht-deutscher Muttersprache in der Kompetenzangst. Peherstorfer (2006), die sich nur mit der Analyse der sozialen Angst in Zusammenhang mit der Muttersprache befasste, konnte kein signifikantes Ergebnis, ähnlich wie in der vorliegenden Studie, finden. Hinsichtlich der eigenen Schulerfahrungen der Eltern berichten Erziehungsberechtigte mit nicht-deutscher Muttersprache von besseren Erfahrungen als Eltern ohne Migrationshintergrund. Autochthone Eltern geben eine geringere Wichtigkeit der Schule an als Eltern mit nicht-deutscher Muttersprache. Relikowski (2012) konnte feststellen, dass Migranteneltern eine höhere Bildungsaspiration aufweisen sowie die Schule als besonders wichtig erachten. Sie erklärte diesen Effekt so, als dass die Zuwanderung häufig neben bestimmten Hoffnun-

Skalen	Mädchen*Familienstand		Buben*Familienstand		Sig.
	Mädchen mit allein-erziehenden Eltern	Mädchen mit nicht allein-erziehenden Eltern	Buben mit allein-erziehende n Eltern	Buben mit nicht allein-erziehenden Eltern	
Wichtigkeit*	1,64 (.56)	1,55 (.55)	1,54 (.51)	1,69 (.57)	,75
* niedrigere Werte bedeuten mehr Angst					
* niedrige Werte bedeuten positivere Schulerfahrungen und größere Wichtigkeit					

Tabelle 6: Mittelwerte M und Standardabweichung SD (in Klammern) in den Schulangstskalen in Abhängigkeit von der Wechselwirkung Geschlecht des Kindes (Mädchen, Bub)*Familienstand (alleinerziehend, nicht alleinerziehend), zweiseitige Signifikanz (Sig.)

gen und Erwartungen auch an das Bedürfnis gekoppelt ist, die eigene soziale Lage zu verbessern. Gresch (2012) bezeichnete dieses Phänomen als „Zuwandereroptimismus“. Bildung wird als wesentlicher Schlüssel für diese Aufwärtsmobilität gesehen. Sind diese Wünsche möglicherweise nicht in Erfüllung gegangen, werden sie somit auf die nächste Generation übertragen (ebd.).

Das zweite Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit war es, die Unterschiede in den Elternangstskalen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Kinder und der Muttersprache zu analysieren. Beim Geschlecht der Kinder resultierte aus dem Vergleich der Elternangstskalen ein sehr einheitliches Ergebnis, denn Eltern von Buben weisen in der Sozialen Angst, in der Leistungsangst, in der Institutionsangst und in der Zukunftsangst signifikant höhere Werte auf als Eltern von Mädchen. Demgegenüber stehen die Ergebnisse von Wischenbart (2006), die keine Unterschiede in der Angstaussprägung hinsichtlich des Geschlechts des Kindes gefunden hat. Auch Wiederhold (1991) differenziert nicht in Bezug auf das Geschlecht des Kindes, sondern meinte nur, dass aufgrund der befürchteten Erhöhung des Leistungsdruckes in der weiterführenden Schule Leistungsangst bei den Eltern entstehen kann. Duchesne et al. (2005) hingegen erläuterten, dass Mädchen ein leistungsmotiviertes Verhalten zeigten und bessere Noten erbrachten. Eine Studie von Kreppold (2012) bestätigt diese Hypothese. Eventuell berichten aus diesem Grund die Eltern in der vorliegenden Studie von geringeren Bedenken in Bezug zu den schulischen Leistungen bei den Mädchen, da diese als leistungs- und lernwilliger in schulischen Belangen eingestuft werden als Buben. In der aktuellen Untersuchung schätzen zudem die Eltern von Schülerinnen die Wichtigkeit der Schule höher ein als Eltern von Schülern. Allgemein verweist die Literatur auf die Tatsache, dass sich Mädchen mehr Sorgen über den bevorstehenden Schulübertritt machten, aber auch, dass sie besser mit dem Umstieg zurechtkamen (Berndt & Mekos 1995; Chung, Elias & Schneider 1998). Möglicherweise sind aufgrund der häufig anzutreffenden geringeren Motiviertheit der Buben in schulischen Belangen die Angstwerte bei den Eltern höher als bei den Mädchen.

In Bezug auf die Wechselwirkung zwischen dem Geschlecht des Kindes und der Muttersprache ergab die Skala „positive Schulerfahrungen der Eltern“ ein signifikantes Ergebnis. Eltern von Mädchen mit nicht-deutscher Muttersprache geben die besten Schulerfahrungen an, gefolgt von Eltern von Buben mit Migrationshintergrund. Dagegen berichten Eltern von Buben mit der Muttersprache Deutsch von schlechteren Schulerfahrungen und autochthone Eltern von Mädchen geben die schlechtesten Schulerfahrungen an. Wie sich aus der vorliegenden Untersuchung zeigt, war der Beantwortungsstil der autochthonen Eltern im Allgemeinen kritischer, folglich schilderten sie auch schlechtere Schulerfahrungen.

Bei der Fragestellung, die die unabhängige Variablen „Geschlecht der Eltern“ und „Familienstand“ miteinbezogen hat,

resultierte ein signifikantes Ergebnis hinsichtlich der positiven Schulerfahrungen der Eltern. Demnach schätzen Mütter ihre Schulerfahrungen positiver ein als Väter. Reisch (2003) meinte, dass man eher mehr durch den Schulalltag des Kindes belastet wird, wenn man selbst nicht gerne in die Schule gegangen ist beziehungsweise negative Erfahrungen gemacht hat. Da die Mütter auf eine positivere eigene Schullaufbahn zurückblicken, kann dies für die Unterstützung der Kinder offensichtlich nur von Vorteil sein. Dies stimmt auch mit dem Ergebnis überein, dass Mütter weniger Ängste gegenüber der Schullaufbahn der Mädchen zeigen.

In Bezug auf den Familienstand weisen Alleinerziehende höhere Ausprägungen in der Trennungsangst und tendenziell auch in der Leistungsangst auf. Ein Vergleich mit der Literatur weist ähnliche Ergebnisse auf. Peherstorfer (2006), die sich mit dieser Thematik befasst hat, berücksichtigte in ihrer Untersuchung jedoch nur die Zukunftsangst. Sie erhielt ein nicht signifikantes Ergebnis in Bezug auf den Familienstand und die Zukunftsangst.

Zieht man jedoch das Geschlecht der Kinder heran, resultierten multivariat keine signifikanten Ergebnisse. In Bezug auf die Familienform zeigten sich bezüglich der Sozialangst, der Leistungsangst und Kompetenzangst sowie in der Institutionsangst und tendenziell in der Trennungsangst signifikante Ergebnisse. Bei diesen verschiedenen Angstarten weisen Alleinerziehende höhere Angstaussprägungen auf als vollständige Familien. Dies könnte daran liegen, dass die Erziehungspersonen, die ein alleiniges Sorgerecht haben, bereits aufgrund dessen mehr belastet sind und dadurch von weiteren stressreichen Lebensereignissen, wie der Schulübertritt einzustufen ist, noch mehr beansprucht werden.

Die Wechselwirkung zwischen dem Geschlecht des Kindes und dem Familienstand waren bezüglich der Wichtigkeit der Schule tendenziell signifikant. Alleinerziehende Eltern von Buben stufen die Wichtigkeit der Schule am höchsten ein, daran schließen die als vollständige Familie lebenden Eltern von Mädchen an. An dritter Stelle liegen die alleinerziehenden Eltern von Mädchen gefolgt von nicht alleinerziehenden Eltern von Buben, die meinen, dass ihnen die Schule am wenigsten wichtig sei. Möglicherweise ist es alleinerziehenden Eltern besonders bedeutsam, dass vor allem ihre Buben gute Noten erzielen und sie mit den Lehrpersonen über ihr Kind gut sprechen können.

6 Conclusio

Zum Thema Elternängste beim Übertritt finden sich Forschungsdesiderate auf vielen Ebenen. Interessant wären die Ergebnisse aus der vorliegenden Studie hinsichtlich des Geschlechts der Eltern, der Familienform, der Muttersprache oder dem Geschlecht der Kinder mit weiteren Resultaten zu vergleichen, um die Ergebnisse untermauern zu können. Zu

hinterfragen wäre es, warum gerade autochthone Eltern über die schlechtesten Schulerfahrungen berichten sowie Eltern von Buben oder Alleinerziehende derart signifikant in einzelnen Angstskalen herausgestochen haben. Was brauchen jene Personen, um besser mit dem Schulübertritt zurecht zu kommen. Wenn Eltern mit Migrationshintergrund die Schule wichtiger ist, warum treten dann nur wenige Kinder aus diesen Familien ins Gymnasium über – was könnte sie in der Aneignung einer höheren Bildung blockieren? Es sind außerdem weitere Studien erforderlich, um zu erforschen, welche Art der Unterstützung tatsächlich auf Schüler- und Elternebene effizient zu einer Erleichterung des Übertritts beitragen.

Welche Hilfsangebote für Kinder, aber auch deren Eltern notwendig sind, um mit den Veränderungen des Schulübertritts besser umzugehen, gilt es nun überdies zu hinterfragen. Bei den Maßnahmen, die prinzipiell gesetzt werden können, um den Kindern den Schulübertritt von der Grundschule in die weiterführende Schule zu erleichtern, muss man zwischen Maßnahmen zur Änderung des Systems sowie Maßnahmen zu deren besseren Vorbereitung, Unterstützung und Bewältigung differenzieren (Eder 1995). Auf der einen Seite kann man über eine Veränderung des bestehenden Bildungssystems diskutieren und die frühe Leistungsauslese mit der damit verbundenen Beeinträchtigung der Chancengleichheit in Frage stellen. Würde eine Gesamtschule nach der Grundschule und somit der erste Schulübertritt mit etwa 14 Jahren ein für Kinder und ihre Eltern weniger belastendes Erlebnis darstellen oder ist aufgrund des zeitlichen Aufeinandertreffens der Pubertät und des Schulübertritts dadurch sogar mit noch einer größeren Beanspruchung zu rechnen? Eine explizite Aufklärung solcher Altersunterschiede bei der Transition von der Primarstufe in die weiterführende Schule könnte im Fokus von zukünftigen möglichen Schulversuchsmodellen stehen.

Auf der anderen Seite kann man überlegen, wie die Schüler_innen sowie ihre Eltern – abgesehen von der Änderung der Schulstruktur – optimal auf den Schulübertritt vorbereitet werden können, beim Übertritt selbst bestmöglich unterstützt und in der weiterführenden Schule gut empfangen und aufgefangen werden. Diese schulorganisatorischen Maßnahmen könnten beispielsweise eine intensive Informationsphase über die möglichen neuen Schulen, bei der die Eltern noch umfassender eingebunden sind, eine engere Kooperation von Grundschullehrer_innen und Lehrpersonen aus der Sekundarstufe 1 oder die Nutzung von „Schnuppertagen“ als eine gute Möglichkeit zur Vorbereitung auf die weiterführende Schule darstellen.

Weitere eventuell auch längsschnittlich angelegte Untersuchungen zum Einfluss und den Bedenken der Eltern und ihren möglichen Hilfsmöglichkeiten könnten praktische Hinweise für die Praxis liefern. Detailliertes Wissen über die konkreten Wünsche der Eltern würde dazu beitragen, die Vorbereitung auf den Schulübertritt sowie die Eingewöhnungs- beziehungsweise Umstellungsphase in der Sekundarstufe noch stärker an

den Bedürfnissen der Familien zu orientieren. Ziel sollte sein, dass auch Eltern den Schulübertritt nicht als Schreckgespenst, sondern als wünschenswertes Erlebnis sehen, mit vielen positiv besetzten Möglichkeiten und Chancen.

Literaturverzeichnis

Amrehn, I. & Schmitt, R. (2012). Übergänge gestalten! Von der Grundschule in die weiterführende Schule. Organisationshilfen. Praxismaterialien. Vorlagen für die Elternarbeit. Donauwörth: Auer Verlag.

Berndt, T. & Mekos, D. (1995). Adolescent's perceptions of the stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. In: *Journal of Research on Adolescence*, 5, S. 123–142.

Brenner, P. (2009). *Wie Schule funktioniert: Schüler, Eltern und Lehrer im Lernprozess*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Chung, H., Elias, M., & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. In: *Journal of school psychology*, 36, S. 83–101.

Duchesne, S., Larose, S., & Guay, F. (2005). The transition from elementary to high school: The pivotal role of mother and child characteristics in explaining trajectories of academic functioning. In: *International Journal of Behavioural Development*, 29, S. 409–417.

Eder, F. (1995). Das Befinden von Schülerinnen und Schülern in den öffentlichen Schulen – Ergebnisse der Repräsentativerhebung. In: Eder, F. (Hrsg.), *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. Innsbruck: Studienverlag, S. 24–168.

Fromm, E. (2012). *Die Furcht vor der Freiheit*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Gresch, C. (2012). *Der Übergang in die Sekundarstufe 1: Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und Rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.

Griebel, W. & Niesel, R. (2018). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Hintz, D., Pöppel, K., & Rekus, J. (1993). *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*. Weinheim: Juventa Verlag.

Hössl, C. (2017). Bildungsaspirationen der Eltern sowie soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten beim Schulübertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe 1. In: *Erziehung und Unterricht*, 167, S. 555–565.

Hössl, C. (2018). *Die Bedenken und Einflussfaktoren der Eltern zum bevorstehenden Schulübertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe 1*. Hamburg: Dr. Kovač Verlag.

- Hofstetter, D. (2017). Die schulische Selektion als soziale Praxis. Auseinandersetzungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe 1. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Jacobs, B. & Strittmatter, P. (1979). Der schulängstliche Schüler. Eine empirische Untersuchung über mögliche Ursachen und Konsequenzen der Schulangst. München: Urban und Schwarzenberg.
- Kapella, O. (2017). Bildung und Erziehung. Welche Lern- und Entwicklungschancen bieten Familie und Schule in den Bereichen Bildung und Erziehung? Schriftenreihe des ÖIF, Bd. 28. Opladen: Budrich UniPress.
- Koch, K. (2008). Von der Grundschule zur Sekundarstufe. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.), Handbuch für Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 577–592.
- Kreppold, M. (2012). Die Auswirkungen des Schulübertritts auf die Entwicklung von Fähigkeits Selbstkonzept, Depression und physischen Beschwerden. Quelle: https://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiz0faBu4fmAhXSk4sKHdCbDOoQF-jACegQIBhAC&url=http%3A%2F%2Fgeb.uni-giessen.de%2Fgeb%2Fvolltexte%2F2012%2F9021%2Fpdf%2FKreppoldMuriel_2012_04_19.pdf&usg=AOvVaw22yDb3bv7VnayTuzmFKPWF. Letzter Zugriff: 26.11.2019.
- Kurtz, T., Watermann, R., Klingebiel, F., & Szczyzny, M. (2010). Das emotionale Erleben des bevorstehenden Grundschulübergangs und die Rolle der elterlichen Unterstützung. In: Maaz, K., Baumert, J., Gresch C., & McElvany, N. (Hrsg.), Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule - Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Berlin: BMBF, S. 331–354.
- Meister-Wolf, M. (2004). Elternängste in Bezug auf Schuleintritt bzw. Schulübertritt. In: Erziehung und Unterricht, 154, S. 891–896.
- Otto, L. (2000). Youth perspectives on parental career influence. In: Journal of Career Development, 27, S. 111–118.
- Peherstorfer, P. (2006). Elternängste bezogen auf den Schulübertritt. In: Erziehung und Unterricht, 154, S. 347–354.
- Reisch, R. (2003). Schulstress gekonnt meistern. Praktische Tipps für LehrerInnen und Eltern. Wien: öbv & htp.
- Relikowski, I. (2012). Primäre und sekundäre Effekte am Übertritt in die Sekundarstufe 1. Zur Rolle von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.
- Stix, C. (2012). Bildungsaspirationen. Eine Analyse des aktuellen Forschungsstandes unter besonderer Berücksichtigung der Entstehung elterlicher Bildungsaspirationen. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien.
- Stoifl, E. & Voller, S. (2014). Wie reagieren Volksschulkinder und Eltern auf als unzureichend erlebte schulische Leistungen? In: Erziehung und Unterricht, 164, S. 163–170.
- Ulich, K. (1993). Schule als Familienproblem? Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Ulich, K. (2001). Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim: Beltz Verlag.
- Wiederhold, K. (1991). Der Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen – ein Problembereich für Kinder, Eltern und Lehrer. In: Der Mathematikunterricht, 37, S. 6–19.
- Winkel, R. (1977). Pädagogische Psychiatrie für Eltern, Lehrer und Erzieher. München: List.
- Winkel, R. (1979). Angst in der Schule. Essen: Neue Deutsche VerlagsgmbH.
- Wischenbart, A. (2006). Zur Schulangst der Eltern nach dem Übertritt ihrer Kinder in die Sekundarstufe 1. In: Erziehung und Unterricht, 154, S. 355–362.
- Wohlkinger, F. & Ditton, H. (2012). Entscheiden die Schüler mit? Der Einfluss von Eltern, Lehrern und Kindern auf den Übergang nach der Grundschule. In: Becker, R. & Solga, H. (Hrsg.), Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 44–63.

Martin A. Hainz

Mind the Gap! Transition – von Literatur und Betragen

Transition ist ein Begriff, der, indem er dem „Objekt“ eines Verfahrens eine Optionalität zuschreibt, Fragen an das Verfahren stellt: ob es *möglich* sei, nämlich so, wie dies die Operanten und Kompetenzen gegenwärtiger Didaktik-Moden suggerieren.

Wenig scheint so evident in der Pädagogik wie dies, dass der/die Lernende so, als Kind, anfängt und ganz anders aufhört, sich unter anderem durch das, was Pädagogik sei, gewandelt hat. *Transition*, ein Übergang, habe stattgefunden – und dem müsste Pädagogik Rechnung tragen, jedenfalls, wenn das Kind oder der Mensch, der im jugendlichen Alter ist, wenigstens auch berücksichtigt wird; und was, wenn nicht Kind und oder Jugendliche_r, sollte denn berücksichtigt werden? – „Wer von Grund aus Lehrer ist, nimmt alle Dinge nur in Bezug auf seine Schüler ernst, – sogar sich selbst“ (Nietzsche 1993, S. 85).

Gleichwohl wird der Qualität nicht Rechnung getragen, die das „Objekt“ pädagogischen Bemühens also aufweist und auch dem Unterricht eigen sein müsste, vielmehr wird jedenfalls in vielen Moden der Pädagogik und so auch der gegenwärtig einflussreichen von Kompetenzen so getan, als wäre da ein Werkstück gegeben, das am Ende, wenn alles richtig gemacht wurde, auf Stimulus (oder Aufgabe) A immer nur die Reaktion (oder Lösung) B kennt. Abweichungen sprächen gegen die Lehrenden und die, die vielleicht ja zu denken gelernt hätten, aber eben nicht dies: ausschließlich normierte, für kompetent befundene Reaktionen aufzuweisen.

Von Fragen bleiben so „Verkörperungen der Lehrbarkeitsdoktrin“ (vgl. Baum 2019, S. 145), die „das Funktionieren-Müssen“ (ebd., S. 144) allein lehren, wie Baum schreibt: Am Ende gleichen einander die doch hoffentlich unmündige Lehrperson und der/die im Idealfall in *Immaturität* Maturierte. Dabei wäre das Gleichen der Indikator des Glückens – doch augenscheinlich erkennt man an eben diesem eher, was verfehlt wurde. Lernende sollen irgendwann nicht mehr das sein, was man nach Belieben noch immer formen kann, dem also nicht ähnlich, was sie waren, aber sie sollen dann nicht zwingend das geworden sein, was man ihnen vorgab, als hätte jede Lehrperson letzte Maßstäbe verkündet, angesichts derer sich selbst zu bilden, und zwar zu einem Menschen, der erheblich von jenen Maßstäben differieren könnte, falsch wäre.

Aufklärung, und ihre Kinder sind wir, will etwas zumuten und gestatten, das so nicht funktioniert. Fragt ein Jugendliche_r in diesem Unterricht, so nicht zwingend, um sich und seine anerzogenen Handlungsabläufe anzugleichen, sondern,

um zu verstehen. Warum sei etwas so, wieso oder auch wozu tue man jenes? Ein bestimmtes „Because“, wie es in *Sleepy Hollow* (23:05) der Detektiv Ichabod Crane den Ungebildeten erwidert, wäre die Antwort einer ihrerseits unaufgeklärten Vernunft, die Tim Burton auch eigentümlich ritualhaft und schrullig agierend zeigt (Abbildung 1 - 24:08) – „Wissenschaft als Ritual“ (vgl. Adorno 2003, S. 491) ist womöglich keine, Ritual-Unterricht desgleichen kein Unterricht.

Das betrifft die Unterrichtsinhalte: Fragen müssten Fragen bleiben oder wieder werden. Es ist kein Lob des gegenwärtigen Deutsch-Unterrichts, wenn konstatiert wird, hier bestehe „nicht genügend Raum [...], um Negativität, das heißt z.B. andere Auffassungen, Verständnisse, Widersprüche [...] zu artikulieren“ (vgl. Baum 2019, S. 144), es gebe in der Folge (und das meint auch fachlich nicht immer überzeugende Lehrkräfte, die dieses Curriculum schon erlitten) „im schulischen Fachunterricht keine aktuellen Kontroversen“ (ebd., S. 145).

In dieser einseitigen Fraglosigkeit fehlt etwas. Die „Frage“ ist „eine Zumutung“ (vgl. Schirlbauer 2015, S. 43) – nicht seitens der Herrschenden, die, jedenfalls scheint es so, derart in die Beherrschten dringen dürfen, sondern seitens derer, die also wieder und ausschließlich beherrscht werden, wenn die Lehrkraft in Stellvertretung der Macht diese Art der Frage, die nicht das Lernen als Anpassung optimiert, sondern in einen (und sei's „nur“ epistemologischen) Widerstreit führen könnte, nicht duldet. Das ist autoritär und hat mit einem Unterrichten nur bedingt zu tun. Gerade die Literatur böte sich dagegen für diese Kontroversen an, vielleicht wird sie darum aus der Schule verjagt. Doch sie sollte „gelehrt werden“ (vgl. Baum 2019, S. 180), und zwar, „weil sie nicht gelehrt werden kann“ (ebd.) – weil sie vielmehr Frage bleibt, zu fragen aber auch lehrt: „Von der In-Kompetenz der Problemlösung“ könnte man doch zur „Nicht-Kompetenz der Problemfindung“ (vgl. Boelderl 2018, S. 94) finden. Das Pendant der Situation in Kafkas *Vor dem Gesetz*, worin die entmutigt unterlassene Bemühung um das Recht dieses verwirrt sein lässt, der ungestellten Frage also fast zu Recht nichts erwidert wird (Kafka 1950a, S. 257; 1950b, S. 121; in etwa in diesem Sinne, als Problem des nur juristisch sich konkretisierenden Rechts, liest Derrida 1992 den Text), ist jene, worin man gelernt haben sollte, dass man nicht ant-



Abbildung 1: „Man lernt niemals, indem man etwas wie jemand macht, sondern indem man etwas mit jemandem macht, der in keinem Ähnlichkeitsverhältnis zu dem steht, was man lernt.“ (Deleuze 1993, S. 21)

worten müsse – die paradoxe Prüfungsfrage, zu der es schließlich heißt: „Wer die Fragen nicht beantwortet, hat die Prüfung bestanden.“ (Kafka 1950c, S. 151; Boelderl 2018, S. 99)

„Die beste Waffe gegen die Frage ist die Gegenfrage“, spitzt das Schirlbauer zu, sie funktioniere „aber nur bei Gleichgestellten.“ (vgl. Schirlbauer 2015, S. 44) Diese Waffentechnik – oder *Areshaftigkeit*, also Tugend (vgl. Schirlbauer 2001, S. 222ff) –, aus der sich die Gleichstellung ergeben kann, steht im Zentrum einer zu wagenden Didaktik und Pädagogik. Gleichen würden einander Lehrende und Lernende hier in der Tat in Bezug auf das zu Verstehende; und dann finge das Denken, hoffentlich, an.

Insofern erzählt Literatur, wo und falls sie erzählt, immer von jenen, die sie lesen, wenn sie unterrichtet werden, um die zu sein, die man noch nicht kennt. Sie erzählt den Lesenden „eine exemplarische Nicht-Geschichte, eine Beseitigung der alten Geschichten: [...] der Geschichten, in denen man wissen konnte, was die Situationen und Figuren an Zukunft in sich trugen.“ (Rancière 2019, S. 174) Es geht in ihr um Übergänge, Schwellen, Transition oder, wie ein derzeit in der Literaturwissenschaft gerne gebrauchter Begriff lautet: *Liminalität*. (vgl. Görner 2001; den Begriff „Schwellenkunde“ bei Benjamin 1998, S. 147 sowie dazu Menninghaus 1986)

Um diese Optionalität dreht sich schon das Spiel, das die Gebrüder Grimm sich im höchst modernen (Kunst-)Märchen *Der goldene Schlüssel* einst gestatteten, indem sie nämlich die Pointe herausz gern, die der Blick wäre, und zwar *ad infinitum*, um textuell gleichsam auf der Schwelle zu verharren:

„Zur Winterszeit, als einmal ein tiefer Schnee lag, mußte ein armer Junge hinausgehen und Holz auf einem Schlitten holen. Wie er es nun zusammengesucht und aufgeladen

hatte, wollte er, weil er so erfroren war, noch nicht nach Haus gehen, sondern erst Feuer anmachen und sich ein bißchen wärmen. Da scharrte er den Schnee weg, und wie er so den Erdboden aufräumte, fand er einen kleinen goldenen Schlüssel. Nun glaubte er, wo der Schlüssel wäre, m u te auch das Schloß dazu sein, grub in der Erde und fand ein eisernes Kästchen. »Wenn der Schlüssel nur paßt!« dachte er, »es sind gewiß kostbare Sachen in dem Kästchen.« Er suchte, aber es war kein Schlüsselloch da, endlich entdeckte er eins, aber so klein, daß man es kaum sehen konnte. Er probierte und der Schlüssel paßte glücklich. Da drehte er einmal herum, und nun müssen wir warten, bis er vollends aufgeschlossen und den Deckel aufgemacht hat, dann werden wir erfahren, was für wunderbare Sachen in dem Kästchen lagen.“ (Grimm & Grimm 1977, S. 809)

Lehrbar ist das – *derlei* – nicht im Voraus, nur zu sensibilisieren wäre dafür:

„Daß oft – wider besseres Wissen – die Germanistik im besonderen, die Literaturwissenschaft im allgemeinen für eine Stätte gehalten wird, wo dichten sich lernen ließe, ist ein bedauerlicher Irrtum.“ (Schmidt-Dengler 1993, S. 45)

Hat man verstanden, wieso dem so sei, liest man es aus jedem Text, der keine *alten Geschichten* aufwärmt. Derart genau ins Ungefähre kann man jedoch schwerlich lesen und denken (und unterrichten), wo die Aufgabe nur eine vorgegebene Antwort kennt, wo Texte nur dazu dienen, dass die Heranwachsenden samt Lehrperson Lehrbüchern als inoffiziellen Lehrplänen nachplaudern, was die Autorin oder der Autor, offenbar nicht von der Sprachmächtigkeit der Didaktiker_innen, denen nach dieser Logik im Kanon Goethes *Faust* und Bachmanns *Malina* zu ersetzen bestimmt ist, „sagen wollte“ ... und ob man das dürfe.

Anders zu unterrichten ist im Rahmen eines die Kinder so normierenden Unterrichts, zumal, wo dieser überwacht von Direktor_innen, die womöglich Einfleischungen dubioser Standards sind, sich vollzieht, kaum möglich, es scheinen dazu „nur ironische Sprachformen eine Möglichkeit zu schaffen“ (vgl. Baum 2019, S. 145) – die vielleicht immer die wahren Utopien formulieren, darum wie die Literatur und wie deren Essenz grundverd chtig. Ironiekompetenz? – Bitte nicht.

Das ist dann auch in Bezug auf die Grundlage des Fachunterrichts so, wenn es nämlich um das Verhalten und nicht das Betragen der Zöglinge geht (vgl. Schirlbauer 2015, S. 18f). An-

gemessen und manchmal ironisch betrug sich das Kind, normiert verhält es sich: als das Objekt einer Verhaltensforschung, die irgendwann vom Deskriptiven ins Präskriptive geriet. Das Betragen ist allein, was reifen Schulabsolvent_innen angemessen ist, die als Ziel des Bemühens auch in der Transition schon vielleicht so zu sehen wären: als wenigstens klammheimlich schon *souveräne* Menschen, die sich artig betragen und doch nicht zwanghaft brav sind, was zu Re-Infantilisierung und moralischer Verkommenheit führte. Gerade diese Menschen werden sich vor der Souveränität dann auch hüten, und zwar auch ihrer eigenen – im Anschluss an Carl Schmitts heiklen Souveränitätsbegriff schreibt Jean-Luc Nancy, dass „das Ungeheuer [...] im Souverän stets wieder auftauchen“ (vgl. Nancy 2017, S. 23) kann...

Das Ende ist damit also – immerhin – teuflisch, wo sonst nicht einmal das aus denen werden soll, derer sich die Pädagogik annimmt; Bierce nämlich schreibt mit einer gewissen Sympathie für Beelzebub, „Betragen“ sei eine „Erfindung des Teufels zur gesellschaftlichen Aufwertung seiner Anhänger“ (vgl. Bierce 1996, S. 17), im Original: „to assist his followers into good society“ (ebd., S. 62)...

Literaturverzeichnis

Adorno, T. W. (2003). Kulturkritik und Gesellschaft. Eingriffe, Stichworte, Anhang. In: Tiedemann, R., Adorno, G., Buck-Morss, S., & Schultz, K. (Hrsg.), *Gesammelte Schriften in 20 Bänden*, Bd. 10/2, [1701]. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Baum, M. (2019). *Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript Verlag.

Benjamin, W. (1998). *Das Passagen-Werk*. In: Tiedemann, R. (Hrsg.), *Gesammelte Schriften*, Bd. V, [935]. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Bierce, A. B. (1996). *Des Teufels Wörterbuch*. [Übersetzung: Gisbert Haefs]. Zürich: Haffmans Verlag.

Boelderl, A. R. (2018). ‚Kannitverstan‘ als literaturdidaktisches Prinzip. Von der In-Kompetenz der Problemlösung und der Nicht-Kompetenz der Problemfindung. In: *ide – informationen zur deutschdidaktik*, 1/42, Literaturvermittlung, S. 94–107.

Deleuze, G. (1993). *Proust und die Zeichen*. [Übersetzung: Henriette Bees]. Berlin: Merve.

Derrida, J. (1992). *Préjugés. Vor dem Gesetz*. [Übersetzung: Detlef Otto & Axel Witte]. Wien: Passagen Verlag.

Görner, R. (2001). *Grenzen, Schwellen, Übergänge. Zur Poetik des Transitorischen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Grimm, J. & Grimm, W. (1977). *Kinder- und Hausmärchen*. München: Winkler.

Kafka, F. (1950a). *Der Prozess*. In: Brod, M. (Hrsg.), *Gesammelte Werke in 11 Bänden*, Bd. I. Frankfurt/Main.: S. Fischer.

Kafka, F. (1950b). *Hochzeitsvorbereitungen auf dem Lande*. In: Brod, M. (Hrsg.), *Gesammelte Werke in 11 Bänden*, Bd. V. Frankfurt/Main: S. Fischer.

Kafka, F. (1950c). *Tagebücher*. In: Brod, M. (Hrsg.), *Gesammelte Werke in 11 Bänden*, Bd. VII. Frankfurt/Main: S. Fischer.

Menninghaus, W. (1986). *Schwellenkunde. Walter Benjamins Passage des Mythos*. Frankfurt/Main.: Suhrkamp.

Nancy, J.-L. (2017). *Was tun?* [Übersetzung: Martine Hénessart & Thomas Laugstien]. Zürich, Berlin: diaphanes.

Nietzsche, F. (1993). *Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral*. In: Colli, G. & Montinari, M. (Hrsg.), *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden*, Bd. 5. München, Berlin, New York: Deutscher Taschenbuch Verlag, de Gruyter.

Rancière, J. (2019). *Die Ränder der Fiktion*. [Übersetzung: Richard Steurer-Boulard]. Wien: Passagen Verlag.

Schirlbauer, A. (2001). *Die Lehren des Krieges. Perspektiven einer Pädagogik der Konkurrenz*. In: Liessmann, K. P. (Hrsg.), *Der Vater aller Dinge. Nachdenken über den Krieg*, Bd. 4, S. 222–242.

Schirlbauer, A. (2015). *Ultimatives Wörterbuch der Pädagogik. Diabolische Betrachtungen*. Wien: Sonderzahl.

Schmidt-Dengler, W. (1993). *Poetik ohne Didaktik. Dichtung kann man nicht lernen*. In: Hintze, C. I. & Travner, D. (Hrsg.), *Über die Lehr- und Lernbarkeit von Literatur*, Wien: Passagen Verlag, S. 45–61.

Sleepy Hollow. US 1999. Regie: Tim Burton, Drehbuch: Kevin Yagher & Andrew Kevin Walker.

Schwelle, Ritual, Übergang – Am Beispiel des Schul- bzw. Entwicklungsromans

In kanonischen Schulromanen wie *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*, *Unterm Rad* oder *Der Club der toten Dichter* werden oftmals rituelle Praktiken und Initiationen ausagiert. Weil diese meist einseitig hinsichtlich des Scheiterns eines Musterschülers befragt worden sind, soll im vorliegenden Beitrag das Augenmerk auf die Schwellenhandlungen gerichtet werden. Dabei wird sich zeigen, dass nicht nur die Pädagogik wichtige Erkenntnisse liefert, sondern auch literarische Texte mit kritischen Impulsen für bildungstheoretische Zusammenhänge aufwarten.

In Peter Handkes Text *Der Chinese des Schmerzes*, bei dem es sich um eine paradigmatische Mordgeschichte handelt, fungiert die Schwelle als Leitmotiv des gesamten Romans. Mit ihr verbinden sich „Wandel, Fluten, Furt, Sattel [und] Hürden“ (Handke 1986, S. 127). Nicht nur die topographischen Vorstellungen prägen den Roman, die Schwelle ruft hier auch die Vorstellung eines Initiationsritus wach, die der Selbstvergewisserung der Mordtat dient. Es soll im Folgenden aber nicht um kriminalistische Erkundungen gehen, vielmehr ist das knapp skizzierte Ensemble an evozierten Schwellenvorstellungen geeignet, um den Gegenstand und die Fragestellung einleitend abzustecken. Bleibt man im Bilde der topographischen Vorstellungen und rituellen Praktiken, dann lassen sich im Text weder abrupte Wechsel noch strenge Grenzen, sondern eher allmähliche Übergangsvorstellungen bemerken.

Wissenschaftsgeschichtlich wurden Übergänge zunächst als räumliche Phänomene diskutiert. Als einer der Ersten hat der Kulturphilosoph Georg Simmel in dem Essay *Brücke und Tür* (1909/1957) das Schwellenthema untersucht, in welchem er die Brücke als Verbindungsträger von Getrenntem beschreibt. In weiteren Überlegungen widmet er sich der Tür, die zwei Räume trennt, und zieht angesichts dieser Beobachtung rigide Grenzen ein. Da es sich bei Schwellen um ein ebenso komplexes wie vielschichtiges Phänomen handelt, soll im Folgenden zunächst (1) eine Präzisierung der hier zur Anwendung kommenden Begriffe von Übergang und Schwelle wenigstens angedeutet werden, (2) ehe das Augenmerk auf schulische Übergänge gelenkt wird. Weil (3) Bildungs- bzw. Entwicklungsromane als eine Art Gemeinplatz transitorischer Tendenzen aufwarten, werden im Anschluss (4) sowohl rituelle als auch räumliche Übergangsphänomene an Hermann Hesses Entwicklungsroman *Unterm Rad* diskutiert.

1) Begriffliche Differenzierung

Schwellenfiguren und Übergangsphänomene wurden verstärkt im 20. Jahrhundert über disziplinäre Ränder hinweg

von der Anthropologie, Ethnologie und Kulturwissenschaft in den Blick genommen. Die von den Volkskundlern Arnold van Gennep und Victor Turner entwickelten Konzepte der *Rites de Passage* (1909/ 2005) und Liminalität (1911/ 2005) erlauben es, kulturgeschichtliche Entwicklungsmomente, lokale Phänomene und bestimmte rituelle Prozeduren zu fokussieren und als Transitions geschehen zu untersuchen. Van Gennep, der Simmel möglicherweise zur Kenntnis nahm, zog in seiner Schrift *Rites de Passage* (dt. Übergangsriten) die Grenzen weniger linear, sondern entwickelte eine Theorie lebensweltlicher Rituale, die bei der Trennung und Überführung in eine neue Existenzform helfen. Dieses Geschehen wird von van Gennep als dreiphasig beschrieben (vgl. Gennep 2005, S. 20ff): Die erste Phase ist ein Akt der Trennung (Präliminalität), auf den die eigentliche Schwellenphase (Liminalität) als übergangsartige Handlungszone folgt. Erst am Ende kommt es zu einer Angliederungsphase (Postliminalität). Sofern man religiöse, entwicklungspsychologische oder räumliche Phänomene untersucht, an denen van Gennep in seinen Studien Maß nimmt, ist insbesondere die mittlere Phase der Liminalität (*limen*, lat. Schwelle) von Interesse. Diese von unbestimmten Grenzen durchzogenen Niemandsländer kommen später in den Arbeiten Walter Benjamins zu einer neuen Lesbarkeit. Dem bereits von Simmel und van Gennep angeführten Topos folgend veranschaulicht Benjamin in seinen kulturhistorischen Studien über die Pariser Passagen die Galerien als solch halboffene Schwellenräume. Anders als noch Simmel differenziert er zwischen distinkt geschiedenen Grenzen und Schwellenzonen: „Die Schwelle ist ganz scharf von der Grenze zu scheiden. Schwelle ist eine Zone. Wandel, Übergang, Fluten liegen im Wort ‚schwellen‘ [...]. Andererseits ist notwendig, den unmittelbaren tektonischen und zeremoniellen Zusammenhang festzustellen.“ (Benjamin 1982, S. 618) Damit ist nicht nur eine intertextuelle Bezüglichkeit zum Eingangszitat von Handke angedeutet, sondern auch die Einbettung des räumlichen Phänomens in weitere Zusammenhänge. Benjamin konstatiert ferner einen gewissen Mangel an „Schwellenerfahrung“: Gemeint ist, dass die Übergänge in früheren Zeiten weitaus dramatischer gestaltet und stärker ritualisiert

wurden, während es in modernen Gesellschaften eine höhere Offenheit gibt, was es zu einer Verarmung von Schwellenerfahrungen führte.

2) Schulische Übergänge als kritische Lebensereignisse

Inwieweit aber lassen sich die anthropologischen Konzepte in eine schulische Passform bringen? Zweifellos wartet auch der Schulbereich mit Übergängen auf, an die sich Rituale (Einschulungs- und Abschlussfeier), Unsicherheiten und Liminalität knüpfen. Daneben gibt es kleinere Übergänge wie jenen vom Schulalltag ins Wochenende und vice versa. Eine bisher kaum berücksichtigte Schwellenzone wäre *freitags die letzte Unterrichtsstunde*. Die zum Wochenende überleitende Unterrichtseinheit wäre prädestiniert für eine Schwellenkunde, bei der sich Techniken, wie der stete Blick auf die Uhr, ebenso ritualisieren wie notorische Praktiken, sich die Unterrichtsmaterialien (zumindest gedanklich) so zurechtzulegen, um sie mit einem Handgriff in die Schultasche oder ins Bankfach gleiten zu lassen. Zudem gliche das tektonische Abschreiten vom Klassenraum zur Ein- bzw. Ausgangspforte des Schulgebäudes und von dort weiter zum Busparkplatz der mittleren Phase der Liminalität. Schließlich korrespondiert das finale Eintreten des Schülers ins traute Heim mit der Angliederungsphase (Postliminalität) in das freie Wochenende.

Neben solch kleineren gibt es auch größere Übergänge, die mit Unsicherheiten aufwarten – so etwa der Klassenstufenwechsel oder der Schulwechsel. Je nach Schülerbiographie können solche Übergänge als „kritische Lebensereignisse“ (Filipp & Aymanns 2018) empfunden werden, die unter den Vorzeichen der Destabilisation mit Einbrüchen einhergehen. Zentrale schulische Übergänge betreffen neben der Einschulung den Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe oder auch vom Sekundarbereich I in den Sekundarbereich II, zumal es dabei häufig zu einem Schulartwechsel kommt. Weil sich an die genannten Transitionen starke Erfahrungsqualitäten wie Schulanpassung, Schulversagen oder Identitätsformationen knüpfen, sind diese Übergänge aus biographischer Sicht von kaum zu unterschätzender Bedeutung.

3) Bildungs- bzw. Entwicklungsroman als pädagogisch relevantes Genre

Neben Erziehungstraktaten, wie sie Comenius (*Orbis sensuallium pictus*, 1658), Jean-Jacques Rousseau (*Emile*, 1762) und Johann Heinrich Pestalozzi (*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, 1801) vorgelegt haben, erleben im Ausgang des 18. Jahrhunderts Entwicklungs- bzw. Bildungsromane eine gewisse Konjunktur. Dabei leiten und strukturieren Erziehungskonzepte diese noch junge epische Gattung, die sich vor allem bei Karl Philipp Moritz (*Anton Reiser*, 1785-90), Johann Wolfgang von Goethe (*Wilhelm Meisters Lehrjahre*, 1795/96), Christoph Martin Wieland (*Agathon*, 1766) und Novalis (*Heinrich von*

Ofterdingen, 1801) als Bildungs- oder Erziehungsroman etabliert. Bei diesem Romantypus wird die Entwicklung eines jungen Protagonisten erzählt, die von der frühkindlichen Entwicklung bis zum Erwachsensein verlaufen kann oder lediglich einen punktuellen Abschnitt fokussiert. Charakteristisch ist der beständige Fortgang der Erzählzeit, der mit der Entwicklung des Protagonisten korrespondiert und meist linear zur erzählten Zeit verläuft. Festgelegt auf die starken biographischen Bezüge des Protagonisten, folgen die Autoren meist einer klaren raum-zeitlichen Vorgabe. So hält sich beispielsweise Goethe in seinem Opus magnum *Wilhelm Meister* an das Dreierschema Jugendjahre, Wanderjahre und Meisterjahre. Nicht immer wird allerdings wie hier ein idealer Bildungsweg bestritten. Als Negativvariante des Entwicklungsromans kann der unmittelbar vor Goethes Romanerfolg erschienene *Anton Reiser* von Karl Philipp Moritz gelten. Aufgrund einer strengen und überaus autoritär geprägten Bevormundung durch die Eltern mündet Antons Bildungsweg in einen Zustand, der letztlich nur noch von Melancholie und Trägheit affiziert ist. Sofern, wie bei Karl Philipp Moritz oder Gottfried Keller (*Der grüne Heinrich*), die Entfaltung der Bildungsmöglichkeiten des Helden scheitert, spricht man von einem negativen Bildungsroman.

Seit dem 18. Jahrhundert ist dieses Genre nicht nur an strenge Dichotomien geknüpft, sondern erfährt bis in die Gegenwart vielfältige Abwandlungen und ist gattungsgeschichtlichen Transformationen unterworfen. Dass dieser über die Jahrhunderte hinweg florierende Romankosmos für die Pädagogik relevante Impulse bereithält, zeigt sich nicht zuletzt daran, dass in den Texten die Konzepte der Autonomie des Subjekts und einer starken Individualität verhandelt, aber auch entfaltet werden. Doch spätestens im 20. Jahrhunderts geht es oftmals weniger um das Narrativ einer mehr oder weniger gelingenden Selbstentfaltung als viel stärker noch um bildungskritische Monita, wie sie beispielsweise von Hermann Hesse im biographisch gefärbten Erzähltext *Unterm Rad* (1906/2004) oder von Thomas Bernhard in der autobiographischen Prosa (*Die Ursache*, 1975) verarbeitet werden.

4) Ritualisierte und brüchige Übergänge: *Unterm Rad*

In seinem bereits 1906 erschienenen Roman *Unterm Rad* erzählt Hermann Hesse vom Schicksal des Schülers Hans Giebenrath, der „ohne Zweifel ein begabtes Kind [war]; es genügte ihn anzusehen, wie fein und abgesondert er zwischen den andern herumliief.“ (Hesse 2004, S. 8) Dass die Erzählung dennoch zum Typus eines negativen Bildungsromans zählt, begründet sich vor allem dadurch, dass sich der Schüler aufgrund seiner ehrgeizigen Vormünder letztlich das Leben nimmt. Obwohl die Metaphorik der Schlusszene den Schülersuizid alludiert, wird dieser streng genommen offengelassen. Aufgrund dieser Tragik wurde *Unterm Rad* nicht nur als Kritik an einer instrumental einseitigen Pädagogik gelesen, welche die zeitgeschichtliche Maxime der Disziplinie-

zung adressiert, sondern gleichermaßen als Suizidgeschichte eines Musterschülers. Auf Basis der beiden Bezugspunkte ist in der anschwellenden Rezeption dieses weltweit wirksamsten Schulromans der Blick auf bemerkenswerte Details einigermaßen verschlossen geblieben.

Folgt man den philologischen Prämissen Friedrich Schlegels, dann sind an Detailstellen Strukturen des Ganzen erkennbar (Schlegel 1981, S. 35), weshalb nun das Augenmerk auf eine Schwellensituation des Romans gelenkt wird. Da Hans Giebenrath das Landesexamen als Zweitbester besteht, ist es ihm möglich, die Klosterschule in Maulbronn zu besuchen. Während er von den Gleichaltrigen, die in den Ferien vor Schulbeginn Vergnügungen nachgehen, ferngehalten wird, wohnt er auf Anraten des Direktors und Dorfpfarrers dem Einzelunterricht bei. Er sondert sich somit nicht nur ab (Hesse 2004, S. 8), sondern wird auch abgesondert.

Vor dem transitorischen Hintergrund ist jene Erzählpassage bedeutsam, die nach Verstreichen eines Drittels der Erzählzeit den Übertritt in die Klosterschule betrifft: „Es war doch seltsam und bedrückend, die Heimat zu verlassen und aus dem Vaterhause in eine fremde Anstalt zu ziehen.“ (Hesse 2004, S. 54) An das erste Eintreten in die fremde Anstalt knüpft sich eine topographische Beschreibung: „Wer das Kloster besuchen will, tritt durch ein malerisches, die hohe Mauer öffnendes Tor auf einen weiten und sehr stillen Platz.“ (Hesse 2004, S. 54) Erst von diesem „weite[n] Vorplatz“ aus, heißt es im Anschluss, kann man sich in das Kloster begeben. Es ist durchaus zentral, dass die Zöglinge den Vorplatz „nur in der Stunde nach Mittag betreten dürfen“ (Hesse 2004, S. 54), denn dadurch wird der zeitlich und räumlich begrenzte Platz als Schwellenbereich eingeführt. Zu den Eigenheiten der Werkgenese gehört es, dass Schwellenzonen fortan – in prominenter Weise im *Steppenwolf* mit dem *Magischen Theater* (Hesse 1927/ 1997, S. 39ff) – als Leitmotiv in den Texten kursieren. Als architektonisch vieldeutiges Exterritorium schreibt Hesse dem *Magischen Theater* als paradigmatischem Übergangsbereich eine enorme Verdichtung ein, bei der die räumliche Überschreitung mit inneren Transgressionen und Ekstasen einhergeht. Bereits in *Unterm Rad* wird der Vorplatz als *Schwelle* zwischen Innen und Außen zu einem privilegierten Ort des Geschehens, den schon Walter Benjamin und Ernst Cassirer als jene Zone bezeichneten, die den sakralen Bereich von der profanen Welt sondert. (Benjamin 1982; Cassirer 1994, S. 127f) Auf dieser Folie, die *Schwelle* als dynamische Zone zu verstehen, als Erfahrung einer „Differenz und Indifferenz, die Extreme aus sich entlässt“ (Reijen 2008, S. 276), kann der Vorplatz, an dem „etwas Lebendiges, Beglückendes wachsen könne“ (Hesse 2004, S. 55), als Schwelle zwischen Gehorsam und Naturanlage des Menschen gelten. Es ist die in den Konjunktiv gefasste Formulierung des Erzählers, die den Vorplatz als Raum der Möglichkeit begreift, deren transgressive Dynamiken allerdings dadurch weitgehend abgestellt sind, dass sich der zu Gehorsam verpflichtete Schüler nicht zu lange in die freie Natur wagen darf.

Zudem schildert die Erzählinstanz, dass sich mit dem Eintritt ins Klosterseminar ein familiärer Trennungsakt vollzieht. An Dramatik gewinnt das Geschehen mit der Schilderung des feierlich-rituellen Aufnahmeakts im Oratorium: „Die Lehrer standen in Gehröcken da, der Ephorus hielt eine Ansprache, die Schüler saßen gedankenvoll gebückt in den Stühlen“ (Hesse 2004, S. 61). Die Aura des Zeremoniells weckt „stolze und löbliche Gefühle und schöne Hoffnungen“ (ebd.). Bedeutsam ist der Schluss des Zeremoniells, bei dem ein Schüler nach dem anderen aufgerufen wird:

„Zum Schluß wurde ein Schüler um den anderen mit Namen aufgerufen, trat vor die Reihen und ward vom Euphorus mit einem Handschlag aufgenommen und verpflichtet und war hiermit, falls er sich wohl verhielt, bis an sein Lebensende staatlich versorgt und untergebracht. [...] Viel ernster und beweglicher kam ihnen der Augenblick vor, da sie von Vater und Mutter Abschied nehmen mußten. Teils zu Fuß. Teils im Postwagen, teils in allerlei in der Eile erwischten Fahrzeugen entschwanden diese dem Blick der zurückgelassenen Söhne“ (Hesse 2004, S. 61f).

Das Zeremoniell gleicht jener Verlaufsform, wie sie Arnold van Gennep in seiner Studie *Les Rites de passage* beschrieben hat, bei der sich ein Wechsel von einer Gruppe zu einer anderen vollzieht. Weil „solche Zustandsveränderungen nicht vor sich [gehen], ohne das soziale und individuelle Leben zu stören“ (Gennep 2005, S. 22), kommt der performativen Kraft des Zeremoniells die Funktion zu, mögliche traumatische Auswirkungen zu mildern: „Wer beim Eintritt ins Klosterseminar noch eine Mutter gehabt hat, denkt zeitlebens an jene Tage mit Dankbarkeit und lächelnder Rührung.“ (Hesse 2004, S. 55) Mit diesem Satz nimmt Hesse eine Charakterisierung des prekären Übergangs vor und entfaltet auf den Folgeseiten jene rituellen Sequenzen, die den dramatischen Übergang erleichtern. Dabei entspricht der topographische Übergang (Außen – Zwischenraum: Hof – Innen: Kloster) der temporalen Sequenz von Trennungs-, Schwellen- und Angliederungsphase. Während des gesamten Ablaufs erlebt der Initiand den Zustand des Dazwischen als einschneidend (vgl. Gennep 2005). Zwar wird der Eindruck erweckt, dass die Besiegelung der Liminalität durch „einen Handschlag vom Euphorus“ (Hesse 2004, S. 61) erfolgt, doch erst mit der Verabschiedung der Eltern, die an das Ritual recht unvermittelt anschließt und zugleich eine körperlich-räumliche Veränderung aufruft, endet die liminale Sequenz. Zusammenfassend bilden die räumliche und zeremoniell ausgeformte Schwellenhandlung ein topographisch-rituelles Scharnierstück des gesamten Romans. Erst mit der Herauslösung (Praeliminalität) und der Einbettung des Individuums in eine neue Schülergruppe, deren Personal im Anschluss eingeführt wird, nimmt die Handlung ihren Lauf.

Im Roman knüpft sich an den schulischen Übertritt eine komplexe Motivverschmelzung von schulischer Karrieremöglichkeit, väterlicher Erwartung und stetiger Erhöhung der an ihn

herangetragenem Bildungsambitionen. Im Zuge der Aufstiegs-mühen gerät der Protagonist in ein konflikthaft erlebtes Zusammenspiel von schulisch-väterlicher Erwartungshaltung und freidenkerischem Gestus, den sein Freund Hermann Heilner personifiziert. Dass die Pendelbewegungen dieser Oszillation stark ausgeprägt sind, zeigt sich etwa daran, dass während des gesamten Einschulungsritus die Ambiguität von Bürde und Privileg ins Bewusstsein rückt:

„Die Stiftung, auf deren Kosten Seminaristen leben und studieren dürfen, hat hierdurch dafür gesorgt, daß ihre Zöglinge eines besonderen Geistes Kinder werden, an welchem sie später jederzeit erkannt werden können – eine feine und sichere Art der Brandmarkung.“ (Hesse 2004, S. 55)

An dieser Stelle, zugleich Nukleus der Rede des Euphorus, kann Nietzsches Ritualtheorie zu Rate gezogen werden. Es ist der Begriff „Brandmarkung“, der Ausdruck einer rituell inszenierten Gewalt des Gedächtnismachens ist. Nietzsche zufolge besteht das wirkmächtigste Mittel des Gedächtnisschaffens in der schmerzhaften Stigmatisierung des Körpers. Durch Einbrennung und Brandmarkung wird ein Schmerz am Körper hinterlassen. Mithilfe solcher Formen physischer (oder auch psychischer) Marter werden „Ideen [...] unauslöschlich, allgegenwärtig, unvergeßbar, ‚fix‘“ (Nietzsche 1968, S. 311). Im Fortgang des Romans werden immer wieder Bilder aufgerufen, die den Eindruck strafender Ritualpraktiken wecken. Wenn auch nicht die physischen Techniken in den Vordergrund rücken, so zeigt sich doch, dass den Zöglingen die Gesetze asketischen Lernens eingeschrieben werden. Zu dieser psychisch herausfordernden Tätigkeit, die durch die Freundschaft mit dem freigeistigen Hermann Heilner einen starken Gegenpol erhält, kommen alsbald körperliche Symptome wie Nervenleiden und eine erhöhte Müdigkeit. Gerade dieses antagonistische Moment von rigider Schulkultur einerseits und kritisch-kreativem Einfluss andererseits verunmöglichen dem Subjekt einen gelingenden Übergang.

5) Ausblick

Als regulierte, von einer Gemeinschaft vollzogene Handlung übernimmt das Ritual eine stiftende Funktion für die Akteure. In ihrer vom religiösen Ritus abgewandelten und profanierten Form bietet insbesondere das Zeremoniell einen Anstoß für den neuen Abschnitt auf dem Lebensweg. Durch die performative Darstellung wird eine neue Zugehörigkeit abgebildet und die heikle Phase der Transgression zugleich entlastet.

Wenn in Hesses *Unterm Rad* der Vorplatz als eine Schwellenzone angelegt ist, die den Schülern nur temporär zugänglich ist, dann werden zwar liminale Dynamiken freigesetzt, ohne jedoch eine Angliederung zur Muße und Natur zu garantieren. Der Ort ist Sinnbild der Handlung: Auch der Übergang Hans Giebenraths misslingt, da die Oszillation zwischen schulischen gefestigten Strukturen und individuellen Frei-

heitsfluchten zu stark ist. Was sich an diesem Text schablonenhaft herausbildet, ist ein Muster, das sich in unterschiedlichen Abwandlungen für Texte und Filme – von Friedrich Torbergs *Schüler Gerber* (1930) bis zum Filmdrama *Der Club der toten Dichter* (Regie: Peter Weir, 1989) – als tragfähig und hochgradig anschlussfähig erweist.

Literaturverzeichnis

- Benjamin, W. (1982). Das Passagen-Werk. Erster Band. Hrsg. v. R.Tiedemann. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Cassirer, E. (1994). Philosophie der symbolischen Formen II: Das mythische Denken. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Filipp S. & Aymanns P. (2018). Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart: Kohlhammer.
- van Gennep, A. (2005). Übergangsriten. Frankfurt/Main: Campus.
- Handke, P. (1986). Der Chinese des Schmerzes. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hesse, H. (1997). Der Steppenwolf. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hesse, H. (2004). Unterm Rad. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Menninghaus, W. (1986). Schwellenkunde - Walter Benjamins Passage des Mythos. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Nietzsche, F. (1968). Zur Genealogie der Moral III (= Kritische Gesamtausgabe VI.2). Berlin: de Gruyter, S. 259–430.
- Schlegel, F. (1981). Fragmente zur Poesie und Literatur. KFSa Bd XVI. Hrsg. v. Ernst Behler. Paderborn: Schöningh, S. 33–81.
- Simmel, G. (1957). Brücke und Tür. Essays. Hrsg. v. Michael Landmann. Stuttgart: Koehler, S. 1–7.
- Turner, V. (2005). Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt/Main: Campus.
- van Reijen, W. (2008). Passagen und Tempel. Schwellenerfahrungen bei Benjamin und Heidegger. In: Witte, B. (Hrsg.). Topographien der Erinnerung. Zu Walter Benjamins Passagen. Würzburg: Königshausen u. Neumann (= Benjamin Blätter 3), S. 270–283.

Christina Pernsteiner-Koller

Über (räumliche) Grenzen hinauswachsen: Transitionen zwischen Kindergarten und Volksschule im Burgenland

Menschen erleben in ihrer Biographie vielfältige Veränderungen. In den ersten Lebensjahren zählt dabei die Transition vom Kindergarten in die Volksschule zu den besonderen Herausforderungen für Mädchen und Buben sowie ihre Bezugssysteme. Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie dieser Übergang in fünfzehn burgenländischen Einrichtungen gestaltet wird, welche im EU-Projekt „Bildungsk Kooperationen in der Grenzregion“ teilgenommen haben. Zuerst werden auf die Rahmenbedingungen im Bundesland skizziert und danach wird das qualitative Forschungsdesign sowie aus der Interviewstudie gewonnene Erkenntnisse vorgestellt. Der Fokus liegt hier auf der Bedeutung von Räumen, deren Aneignung im Rahmen der Transition als Lern- und Bildungsprozess verstanden werden kann.

1. Bildungslandschaft Burgenland

1.1. Grundlegendes zu Bildungslandschaften

In den letzten Jahren haben zahlreiche Auseinandersetzungen stattgefunden, wie sich Räume und Lern- bzw. Bildungsprozesse wechselseitig beeinflussen (vgl. Nuissl & Nuissl 2015; Nugel 2014). In diesem Zusammenhang betont die Soziologin Martina Löw, „(...) dass an einem bestimmten Ort (...) unterschiedliche Räume entstehen können, je nachdem, welche Bedeutungen (...) Menschen den Orten verleihen.“ (Löw 2001, S. 264). Räume sind stets im Wechselspiel mit den damit verbundenen Handlungs- und Interaktionsweisen zu verstehen. Auf diesem Hintergrund ist auch die Idee einer Bildungslandschaft besser nachzuvollziehen. Hierbei ist die Grundüberlegung von dem Idee geprägt, dass sich in einem bestimmten Gebiet die verschiedensten Akteur_innen vernetzen, welche die Lern- und Bildungsprozesse von Menschen beeinflussen. Dabei soll zum einen eine Kontinuität gefördert werden, zum anderen zielen Maßnahmen auch darauf, allfällige Brüche und Misserfolge zu reduzieren (vgl. Rombey 2015, S. 103).

1.2. Regionale Spezifika des Burgenlandes

Das Burgenland ist nicht nur das jüngste Bundesland der Republik Österreich, sondern mit einer Einwohner_innen-Anzahl von 292.592 Personen auch das kleinste. Die Bevölkerung ist in den letzten 10 Jahren allerdings kontinuierlich gewachsen und betrug 2008 im Vergleich noch 282.765 Personen (vgl. Statistik Austria 2019a). Derzeit leben ca. 26 028 ausländische Staatsbürger_innen im Burgenland, von welchen 18 962 Personen aus EU-Mitgliedsstaaten kommen. Mit 6.039 Menschen machen ungarische Staatsbürger_innen die größte Gruppe aus, danach folgen jene mit deutscher, rumänischer und slo-

wakischer Staatsbürgerschaft. (vgl. Statistik Burgenland 2018, S. 68).

1.2.1. Mehrsprachigkeit

Bei der Volkszählung 2001 gaben 87,4 % der Bevölkerung Deutsch, 5,9 % Burgenlandkroatisch und 2,4 % Ungarisch als ihre Umgangssprache an. 303 Personen (0,1 %) bezeichneten Romanes als ihre Umgangssprache (vgl. Amt der Burgenländischen Landesregierung 2019). Im Burgenland sind diese Sprachen gesetzlich als Amtssprachen anerkannt.

1.2.2. Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für Kinder

Im Jahr 2017 gab es im Burgenland 114 Kindergärten (vgl. Statistik Austria 2019b) sowie 172 Volksschulen (vgl. Statistik Austria 2019c). Außerdem existiert die fünfjährige Bundesanstalt für Elementarpädagogik in Oberwart sowie die Pädagogische Hochschule Burgenland in Eisenstadt. (vgl. BAFEP Oberwart 2019, vgl. PH Burgenland 2019).

1.2.3. EU-Projekt „Bildungsk Kooperationen in der Grenzregion AT-HU“

Die vorliegende Studie ist im Rahmen des EU-INTERREG-Projektes „Bildungsk Kooperationen in der Grenzregion AT-HU“ (2016-2019) umgesetzt worden:

„Sprachliche, interkulturelle und soziale Kompetenzen, insbesondere Kenntnisse in den Nachbarsprachen, (...) bilden den Grundstein für erfolgreiche grenzüberschreitende Zusammenarbeit zwischen den Menschen in den Regionen (...). Ziel des Projekts ist ein erstes Heranführen an Sprache und Kultur

der Nachbarländer vom Kindergarten an.“ (BIG AT-HU 2019) Im Rahmen einer systemischen Vernetzung von politischer Verwaltung, Institutionen der Pädagog_innen-Bildung, Kindergärten, Schulen und Familien wurden zum einen Erfahrungen geteilt. Zum anderen wurden innovative didaktische Materialien weiterentwickelt und Fortbildungen durchgeführt.

2. Bisherige wissenschaftliche Erkenntnisse zu Transitionen

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Transitionen als soziale Prozesse beeinflusst werden können. Dabei handelt es sich um verdichtete Erfahrungszeiträume, in denen viele Herausforderungen aufeinandertreffen. Damit einhergehende Veränderungen betreffen die Persönlichkeit und Psyche (z. B. Identitätswechsel vom Kindergarten- zum Schulkind). Zum anderen verwandeln sich auch Beziehungen (in der Familie, zu anderen Kindern und pädagogischen Fachkräften) und Umwelten (neue inhaltliche Aufgaben, räumliche Umorientierung) (vgl. Neuß 2010, S. 74). Die OECD geht davon aus, dass sich positive Transitionserfahrungen langfristig darauf auswirken, inwieweit Kinder ihr Potentiale sowohl in Bezug auf kognitive Leistungen als auch im sozialen Miteinander entfalten können (vgl. OECD 2017). Zu den Risiken, wenn ein Übergang nicht gelingt, zählen Zurückstellungen, Konflikte und Selektionserfahrungen, welche mit Stigmatisierung einhergehen und insgesamt die Persönlichkeitsentwicklung negativ prägen können (vgl. Neuß 2010, S. 75).

3. Forschungsdesign

Nachfolgend wird das Forschungsdesign der vorliegenden Studie, inklusive Forschungsfragen, Methodik, Sample und Begrenzungen sowie ethischen Reflexionen, beschrieben.

3.1. Forschungsfragen

Im Mittelpunkt der Studie stehen folgende Fragen:

- Wie werden Transitionsprozesse in jenen neun Kindergärten und fünf Volksschulen gestaltet, die am EU-Projekt „Bildungskoooperationen in der Grenzregion“ teilgenommen haben?
- In welcher Art und Weise wird die entwickelte didaktische Handreichung eingesetzt?
- Wie gehen Pädagog_innen mit Mehrsprachigkeit in der Transition um?
- Wie gehen Pädagog_innen mit sozio-emotionalen Kompetenzen in der Transition um?
- In wie weit haben Projektaktivitäten die Transition am Standort beeinflusst?

3.2. Forschungsmethodik

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein qualitativer Zugang gewählt, um menschliche Sichtweisen unter Berücksichtigung sozialer und historischer Gegebenheiten zu verstehen (vgl. Friebertshäuser 2009, S. 698). In der vorliegenden Studie kam ein problemzentriertes Interview zum Einsatz, in welchem die Pädagog_innen ihre Perspektiven und Erfahrungen zur Transition kommuniziert haben. Die Forschungserhebung fand 2018 statt. Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und transkribiert. Die Auswertung erfolgte inhaltsanalytisch.

3.3. Sample

Es wurden an 15 burgenländischen Kindergärten und Volksschulen Interviews mit jenen Pädagoginnen geführt, die maßgeblich für die Transition zuständig waren.

3.4. Begrenzungen und ethische Reflexionen in der Studie

Bei der Studie handelt es sich um eine Einmal-Erhebung im Projektzeitraum. In wie weit Aktivitäten langfristig an Standorten implementiert werden können, die sich durch das Projekt entwickelt haben, ist daher nur stark eingeschränkt zu beantworten. Die Daten wurden soweit wie möglich anonymisiert. Hierbei stellte sich die Herausforderung, dass gerade in Bezug auf regionale Gegebenheiten gewisse Informationen wesentlich sind, um Prozesse überhaupt gut nachvollziehen zu können. Gleichzeitig besteht hier die Gefahr, dass eine Identifikation möglich wird, weil es sich um einmalige Rahmenbedingungen handelt.

4. Erkenntnisse

Nachfolgend werden grundlegende Erkenntnisse aus der Studie zusammengefasst.

4.1. Beeinflussungsfaktoren in der Transitionsgestaltung

Grundsätzlich herrschen an den Standorten unterschiedlich lange Erfahrungswerte und Konzepte in Bezug auf die bewusste Gestaltung der Transition zwischen Kindergarten und Volksschule. Zu den Faktoren, welche die Umsetzung maßgeblich beeinflussen und aus den Aussagen der Pädagoginnen hervorgehen, zählen:

- vielfältige Verständnisse von Bildung und Lernen
- die Größe der Institutionen
- die Anzahl der Kinder und Pädagog_innen
- gesetzliche Rahmenbedingungen
- zeitliche und finanzielle Ressourcen

- die Kooperationskultur (inkl. Interesse am Thema, Vertrauen und Sympathie zwischen den Akteur/innen)
- die räumliche Ausstattung
- die Distanz zwischen Kindergarten und Volksschule(n)
- Interesse und Erreichbarkeit der Familie
- Erwartungen an die Bildungsinstitutionen, Pädagog_innen, Kinder, deren Familien (z. B. in Bezug auf Wissen, Können, Verantwortung)
- Regionale Strukturen (z. B. Vorhandensein anderer sozialer Einrichtungen wie sozialpädagogische Wohngemeinschaften oder Asylheime).

4.2. Inhaltliche Schwerpunkte

Die Pädagog_innen fokussieren in der Transitionsgestaltung das (nähere) Kennenlernen der Volksschule durch vielfältige Aktivitäten. Sie inkludieren dabei den Jahreskreis, in dem sie zu spezifischen Anlässen gemeinsame Feste feiern (z. B. Fasching). Außerdem bereiten sie fallweise ein eigenes Programm vor, wenn Kindergarten und Schule einander treffen. Das spielerische Vertrautmachen (z. B. über Rätsel- Rallyes, Sportangebote) mit Schul-Räumen und deren Funktionen nimmt einen wesentlichen Schwerpunkt ein. Auch gemeinsame Jausen und Ausflüge werden als Gelegenheiten organisiert, die einen niederschweligen Austausch ermöglichen. Bei den Inhalten wird auch die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit den Eltern betont. Hier werden in der Regel Informationstermine veranstaltet, z. B. in Form von Elternabenden oder gemeinsamen Festen, in deren Rahmen über Transition Auskunft gegeben wird.

Es finden auch innerhalb eines Standortes immer wieder Adaptionen statt:

„Wir hatten Leseprojekte, wo eben Schulkinder in der zweiten Schulstufe zum Beispiel, wo sie eben selbst schon Lese- und Lernprozesse hatten, wo sie im Kindergarten gegangen sind. Das hängt immer davon ab, welchen Schwerpunkt wir in diesem Kooperationsjahr setzen (...) Das ist jetzt kein durchgängiges Modell, sondern wir versuchen auch, da ein bisschen Abwechslung hineinzubringen.“ (Volksschul-Pädagogin I 813_0118, Z229-237).

Je nach Standort finden die Treffen in der Regel in einem zeitlichen Abstand von allen vier bis acht Wochen statt.

4.3. Bedeutung der Räume

Wie bereits angesprochen finden Treffen häufig abwechselnd im Kindergarten und in der Volksschule statt. In der Handreichung ist empfohlen, gerade für die erste Begegnung einen neutralen Ort zu wählen, beispielsweise eine Gemeindebibliothek. Nicht alle Standorte können jedoch auf solche Räumlichkeiten zurückgreifen, die insbesondere auch pädagogischen bzw. sicherheitstechnischen Anforderungen entsprechen.

„Wir (...) haben auch sehr lange überlegt, wo wäre so ein neutraler Boden. Es gibt die Weidewiese, das ist so ein Naherholungsgebiet, da scheitert es an den Toiletten (...) Das Pfarrheim wäre auch was, aber da sind Kinder mit anderen religiösen Umfeld und dann will man das auch nicht irgendwie zwangsbeglücken. Wir müssen eben schauen, was geht für uns.“ (Kindergartenpädagogin, Interview 813_816, Z290-304).

Bezüglich der genutzten Räume stellt der Transfer und damit verbunden auch die Kostenfrage eine Herausforderung dar, gerade auch, wenn der öffentliche Verkehr weniger gut ausgebaut ist, wird dann auch auf alternative Transportmittel wie Taxi zurückgegriffen.

Interviewaussagen zeigen auch, dass Erfahrungen aus anderen Ländern, z. B. in Bezug auf bestimmte Rituale wie dem (Nicht-)Vorhandensein von Schultüten, die Transitionserwartungen beeinflussen.

5. Interpretation

Bereits diese kurzen Einblicke zeigen, wie stark Räume Transition beeinflussen. Dabei geht es nicht nur um einzelne Standorte, sondern ihre regionale Einbettung, welche auch von globalen Ereignissen beeinflusst werden können. Hier lassen sich enge Bezüge auf ein Lern- und Bildungsverständnis herstellen, in welchen Personen sich mit ihren materiellen und sozialen Umgebungen tätig auseinandersetzen und sich auf diese Weise Welten aneignen (vgl. Kessl & Reutlinger 2019; Leontjew 1973).

Literaturverzeichnis

Amt der Burgenländischen Landesregierung (2019). Die Bevölkerung im Burgenland. Quelle: <https://www.burgenland.at/verwaltung/land-burgenland/die-bevoelkerung/>. Letzter Zugriff: 05.02.2020.

BAfEP Oberwart (2019). Bundesanstalt für Elementarpädagogik Oberwart. Quelle: <http://www.bakip-oberwart.at>. Letzter Zugriff: 30.03.2019.

BIG AT-HU (2019). Projektinformationen über das EU-Projekt „Bildungsk Kooperationen in Grenzregionen.“ Quelle: <https://www.big-projects.eu>. Letzter Zugriff: 30.03.2019.

Friebertshäuser, B. (2009). Qualitative Methoden. In: Andresen, S. u. a. (Hrsg.), Handbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 698–712.

Kessl, F. & Reutlinger, C. (Hrsg.). (2019). Handbuch Sozialraum: Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Leontjew, A. (1973). Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/Main: Fischer Athenäum Taschenbuch.

Löw, M. (2001) Raumsoziologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Neuß, N. (2010). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Neuß, N. (Hrsg.), Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG., S. 72–92.

Nuissl, E. & Nuissl, H. (Hrsg.). (2015). Bildung im Raum. Baltmannsweiler: Schneider Hohengrehen.

OECD (2017). Starting Strong V. Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. Quelle: <http://www.oecd.org/education/school/starting-strong-v-9789264276253-en.htm>. Letzter Zugriff: 12.12.2018.

PH Burgenland (2019). Pädagogische Hochschule Burgenland. Quelle: <https://www.ph-burgenland.at>. Letzter Zugriff: 12.12.2018.

Rombey, W. (2015). Erfolgsfaktoren einer kommunalen Bildungslandschaft. In: Bauer, H., Büchner, Ch.; & Markmann, F. (Hrsg.), Schulen im kommunalen Bildungsmanagement. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 99–128.

Statistik Austria (2019a). Einwohner_innen-Anzahl im Burgenland. Quelle: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen_abgestimmte_erwerbsstatistik/bevoelkerungsstand/078392.html. Letzter Zugriff: 12.12.2018.

Statistik Austria (2019b). Kindertagesheime im Burgenland. Quelle: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/021644.html. Letzter Zugriff: 12.12.2018.

Statistik Austria (2019c). Volksschulen im Burgenland. Quelle: https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=110063. Letzter Zugriff: 05.02.2020.

Statistik Burgenland (2019): Jahrbuch 2018. Quelle: https://www.burgenland.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Land_und_Politik/Land/Statistik/Publikationen/Jahresbroschueren/Jahrbuch_2018.pdf. Letzter Zugriff: 05.02.2020.

Andrea Weinhandl

Von der Schule in die Hochschule:**Zu den Anforderungen der hochschulischen Lehre im Unterschied zur Schule**

Der Übergang von der Schule zur Hochschule stellt Studienanfänger_innen wie Hochschulen vor komplexe Aufgaben. Hier gilt es mit Erwartungshaltungen beiderseits umzugehen und Studierende rasch an die hochschulischen Arbeitsformen heranzuführen. Der folgende Beitrag versucht diese Arbeitsformen sowie die Möglichkeiten deren Vermittlung an der Pädagogischen Hochschule kurz zu skizzieren.

1. Einführende Überlegungen

Lehramtsstudierende an der Pädagogischen Hochschule schließen heute ihr Studium mit dem Bachelor oder Master ab. Das war nicht immer so. Erst durch den sogenannten Bologna-Prozess 2006 kam es zu einer europaweiten Vereinheitlichung der Studiensysteme und in der Folge zu einer Umwandlung der Pädagogischen Akademien in Pädagogischen Hochschulen. Ziel dieser Umwandlung war, die Qualität der Lehrer_innenbildung zu verbessern. Diese Verbesserung sollte vor allem durch eine verstärkte wissenschaftliche Orientierung erreicht werden. Zukünftige Lehrer_innen – so das Bestreben – sollen ihre beruflichen Aufgaben professionell wahrnehmen können. Die Entwicklung eines professionellen Habitus wurde somit zur Hauptaufgabe der Ausbildung. Demzufolge soll das Studium zukünftige Lehrpersonen dazu ermächtigen, ihr Handeln so weit wie möglich wissenschaftlich zu begründen und eine fragende Haltung zu entwickeln (Härtel, Greiner, Hopmann u. a. 2010, S. 8).

Um es beispielhaft zu sagen: Studierende sollen lernen darüber nachzudenken, weshalb ihr Unterricht funktioniert hat oder weshalb nicht. Oder: Sie sollen sich überlegen, wie sie Schülerinnen und Schüler mit einer Hochbegabung oder einer Legasthenie besonders gut fördern können. Wer sich Fragen stellt, sucht nach Antworten. Wissenschaftliche Erkenntnisse können bei der Suche weiterhelfen. Lehramtsstudierende sollen deshalb verstehen, was Wissenschaft ist bzw. wie sie funktioniert. Um dies zu können, müssen sie über einen wissenschaftlichen Hintergrund verfügen. Sie müssen Forschungsergebnisse nachvollziehen und kritisch hinterfragen können. Sie müssen verstehen, wie Resultate zustande kommen, und auch sehen lernen, wo die Wissenschaft an ihre Grenzen stößt. Dazu braucht es spezifische Kompetenzen, die im Studium erworben und die beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten in besonderer Weise gefördert werden, wie etwa das Recherchieren, Analysieren, Argumentieren, genaues Formulieren, präzises Darstellen, systematisches Vorgehen und logisches

Denken. Der sichere Erwerb dieser Fähigkeiten ist nicht bloß für das Verfassen einer guten Abschlussarbeit bedeutsam, sondern auch für die spätere Bewältigung der beruflichen Anforderungen.

2. Schule versus Hochschule

Im Hinblick auf diese wenigen Überlegungen mag klar werden, dass der Unterricht an der Pädagogischen Hochschule sich von jenem der Schule unterscheiden muss. Diese Unterschiede begründen sich im Wesentlichen in folgenden Aspekten:

1. Die zentralen Aufgaben der Schule bestehen darin, den jungen Menschen zu helfen, deren persönliche Fähigkeiten zu entdecken und zu entwickeln, für Orientierung zu sorgen, die Persönlichkeitsbildung zu unterstützen und die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ihr Leben zu organisieren und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (BMBWF 2017).
2. Schule gibt sogenanntes gesichertes Wissen an neue Generationen weiter.
3. Demgegenüber wird an Hochschulen - über die Weitergabe gesicherten Wissens hinaus - die Entstehung von Wissen gelehrt.
4. Hochschullehre ist weiter gekennzeichnet durch die Vermittlung von Forschungsmethoden. Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen müssen bis zu einem gewissen Maße im Stande sein, den Erkenntnisprozess wissenschaftlich nachzuvollziehen.
5. Akademische Lehre ist schließlich gekennzeichnet durch die Vermittlung breiter Theoriekenntnisse und der Auseinandersetzung mit den Prozessen der Theoriebildung.

Schließlich fördern Erkenntnisprozesse im Studium, persönliche Fähigkeiten wie Ausdauer bzw. die Fähigkeit, sperrigen Problemen auf den Grund zu gehen; Skepsis gegenüber jeder

Information, solange ihre Entstehung nicht überprüft ist; allgemeine Arbeitstechniken und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens als Basis, um sich systematisch in ein Thema einzuarbeiten zu können (Webler 2007, S. 15).

Gemäß dieser Bestimmungsmerkmale ist die Hochschule ein Ort, an dem in einem Klima der Neugierde nach den Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens gelehrt und gelernt werden soll. Wenn man diese Definition operationalisiert, dann lassen sich daraus beobachtbare Qualitätskriterien eines Hochschulstudiums ableiten, die als Gradmesser für die Qualität der hochschulischen Lehre herangezogen werden können. Im Folgenden seien einige grundlegende Merkmale benannt:

3. Qualitätsmerkmale eines Hochschulstudiums

1. Die Studierenden haben Einsicht in die Quellen/Literatur der jeweiligen Lehrveranstaltungsinhalte (z. B. Angabe der Grundlagenliteratur in der Lehrveranstaltungsbeschreibung).
2. Die Studierenden entwickeln ein Bewusstsein von der Wahrheitsproblematik (z. B. in der Auseinandersetzung mit wissenschaftstheoretischen Fragen).
3. Die Studierende lernen unterschiedliche bzw. konkurrierende Ansätze kennen (Methoden, Erklärungsmodelle usw.).
4. Die Studierende lernen kritisch denken (z. B. Grundlagen und Logik einer Argumentation zu prüfen).
5. Die Studierenden erlernen Sorgfalt (des Vorgehens, der Aufbereitung, des Zitierens, der Textinterpretation usw.).
6. Die Studierenden lernen Gründlichkeit und Ausdauer (der Quellensuche, Literatursuche, Ursachenerforschung usw.).
7. Die Studierenden lernen kennen und nachvollziehen, wie wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen werden und wo dabei häufige Fehler auftreten.
8. Im Studium besteht Gelegenheit selbst forschen (z. B. im Rahmen des Schulpraktikums). (Webler 2007, S. 17)

Damit die Studierenden diese Kompetenzen gut und nachhaltig erwerben, müssen diese im Studienalltag von Anfang an entsprechend gefordert und gefördert werden.

4. Zur Umsetzung im Studienalltag

Grundvoraussetzung jedes Studiums ist das richtig Fragen lernen. Dinge „frag-würdig“ zu finden und den eigenen Fragen nachzugehen und eigene Interessen zu entdecken ist eine wesentliche Voraussetzung für das wissenschaftliche Arbeiten. Die Hochschule muss dafür Raum geben, denn Studieren heißt sich selbst zu bilden. Die Hochschule ist daher immer auch ein Ort des Selbststudiums. Das bedeutet freilich nicht, dass die Lehrenden sich abwenden und zurückziehen sollen. Im Gegenteil. Lehrende müssen Studierende dabei unterstützen „wissenschaftlich“ mit Informationen umzugehen, das heißt,

mit Skepsis und Methodik die Informationen zu überprüfen. Dabei kommt den Lehrenden auch eine wichtige motivationale Funktion zu. Sie sollen die Lust auf intellektuelle Arbeit und Wissenschaft wecken, indem sie vermitteln, was Wissenschaft ausmacht und die Relevanz wissenschaftlicher Ergebnisse für die pädagogische Praxis erfahrbar machen. Die Hauptaufgabe der Pädagogischen Hochschulen besteht schließlich darin, die Studierenden auf ihre Aufgaben als Lehrperson und die Herausforderungen der pädagogischen Praxis vorzubereiten. Das geschieht zum einen durch die theoretische Auseinandersetzung in den jeweiligen Lehrveranstaltungen und zum anderen im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung. Die Beobachtungspraktika sind dabei Ausgangs- und Bezugspunkt für die ersten Schritte in der Entwicklung einer professionellen Perspektive. Den Studierenden sollte in dieser Ausbildungsphase erfahrbar werden, dass hochschulische Lehre und schulpraktische Erfahrung keine parallelen Welten sind. Die Ermöglichung dieser Erfahrung setzt jedoch voraus, dass die Studierenden angeleitet werden in der vertrauten Umgebung „Schule und Unterricht“ systematisch zu beobachten und ihre Beobachtungen mit den wissenschaftlichen Konzepten aus dem Studium zu verknüpfen. Auf diese Weise können die Erfahrungswelten Praktikum und Hochschule integriert werden, ohne die Differenz von Theorie und Praxis aufzulösen. Die praktische Umsetzung kann dann etwa so aussehen, dass man mit den Studierenden in einem ersten Schritt wissenschaftliche Theorien bearbeitet, sie dann mit der Schulpraxis konfrontiert und in einer sich anschließenden Lehrveranstaltung die Differenz zwischen subjektiven Theorien und wissenschaftlichen Theorien thematisiert (Weinhandl 2019, S. 8).

Fasst man diese wenigen Überlegungen zusammen, so mag deutlich werden, dass wissenschaftliches Denken und Arbeiten lernen wesentliche Merkmale sind, die den Übergang von der Schule in die Hochschule markieren. Die Vermittlung und Einübung wissenschaftlicher Arbeitsformen muss daher ein vorrangiges Ziel der Hochschule sein, wobei der Erwerb von wissenschaftlichen Techniken in spezifischen Lehrveranstaltungen erfolgen kann, das wissenschaftliche Denken muss aber in jeder Studienveranstaltung leitend sein.

Literaturverzeichnis

BMBWF – Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2017). Qualität von Schule und Unterricht. Quelle: <http://www.sqa.at/mod/page/view.php?id=246>. Letzter Zugriff: 19.01.2020.

Härtel, P., Greiner, U., Hopmann, St., Krainz-Dürr, M., Mettinger, A., Polaschek, M., Schratz, M., Stoll, M., & Stadelmann, W. (2010). LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Wien: BMUKK, BMWF.

Webler, W.-D. (2007). Geben wir mit der Akkreditierungspraxis das Hochschulniveau unserer Studiengänge preis? Zur Differenz von Schule und Hochschule. In: Das Hochschulwesen, 1/2007, S. 15–20.

Weinhandl, A. (2019). Theorie und Praxis in der Lehrer_innenbildung. In: phpublico. Fachzeitschrift für Bildung und Erziehung, 1/2019, S. 4–8.

Evelyn Rois, Ines Gamauf

Wenn Übergänge harmonisch und stressfrei verlaufen...

Bedingungen und Voraussetzungen zur Gestaltung des Übergangs an der N#MS Markt Allhau

Ein Beitrag von Evelyn Rois, BEd und Ines Gamauf, BEd MA über Maßnahmen der N#MS Markt Allhau zur Gestaltung des Übergangs von den Volksschulen der Region in die Sekundarstufe 1. (N#MS = Netzwerk Mittelschule)

Bereits im Schuljahr 2007/08 wurde unter der Leitung des damaligen Direktors SQM OSR Alfred Lehner, BEd MA der Zusammenschluss der regionalen Volksschulen mit der N#MS Markt Allhau in die Wege geleitet. Das war die Geburtsstunde der „Bildungsregion Lafnitztal“. Erweitert wurde dieses ambitionierte Unternehmen im Jahr 2015/16 durch den Einbezug von Partnerschulen aus dem Bereich der Sekundarstufe 2. Diese sind: BAfEP Oberwart, HAK Oberwart, HBLA Oberwart, HLW Pinkafeld, HTL Pinkafeld. Die „Bildungsregion Lafnitztal“ wurde in der Folge dieser Erweiterung zum „Bildungsnetzwerk Lafnitztal“ umbenannt. Diese Weiterentwicklung ist u. a. auch dem Engagement der heutigen Leiterin der N#MS Markt Allhau, Daniela Halleemann, BEd MA, geschuldet.

Die professionellen Bemühungen der N#MS Markt Allhau richten sich sowohl an die Neuankömmlinge als auch Schulabgänger_innen. Die Kinder, die von der Volksschule kommen, sollen stressfrei in der neuen Schulen ankommen können. Die Schülerinnen und Schüler an der Schnitstelle zur Sekundarstufe 2 sollen bestmöglich auf die weitere schulische oder auch berufliche Laufbahn vorbereitet werden.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, hat die N#MS Markt Allhau im Rahmen der Schulentwicklung verschiedene Maßnahmen gesetzt:

- **Schulübergreifende Zusammenarbeit**
Schulübergreifende Projekte und Festivitäten werden in ritualisierten Besprechungen von den Schulleitungen der Schnittstellen und den Teams der jeweiligen Schulen geplant und durchgeführt. Ebenfalls können ausgewählte Freizeitangebote der N#MS Markt Allhau in der Nachmittagsbetreuung von den Volksschulkindern genutzt werden.
- **Lehrer_innen der N#MS unterrichten an VS**
Die Lehrer_innen unserer Schule unterrichten schwerpunktmäßig Englisch, Bewegung und Sport, Religion und Ungarisch an den Volksschulen des Bildungsnetzwerkes.

Die Kinder lernen somit einige Lehrpersonen der N#MS in einer für sie bekannten Lernumgebung kennen und erfahren bereits Einzelheiten über das Schulgeschehen an der Mittelschule. Auch Beratungslehrer_innen des SIM-Teams (Standortbezogenes Inklusionsmanagement) unserer Schule können von den Volksschuldirektor_innen zur Unterstützung hinzugezogen werden.

- **Kompetenzorientiertes Übergabeprotokoll**
Dieses Protokoll umfasst jene Anforderungen, die die Lehrer_innen der N#MS von den Volksschulkindern erwarten. Es handelt sich dabei vor allem um soziale, personelle und methodische Kompetenzen. Diese werden den Lehrer_innen der 4. Klassen der Volksschulen übergeben. Ausgefüllt werden diese von den Volksschullehrer_innen in einem Zeitraum von 1–2 Monaten und abschließend beim Übergabegespräch retourniert. Während dieses Prozesses wirken die Beratungslehrer_innen der N#MS Markt Allhau als Ansprech- und Unterstützungspersonen. Diese Übergabeprotokolle werden ständig überarbeitet und aktualisiert.
- **Übergabegespräche**
Die Übergabegespräche finden jährlich vor Schulschluss zwischen den Klassenlehrer_innen der Volksschulen und den zukünftigen Klassenvorstand_innen der N#MS statt. Für den Übergang relevante Informationen werden in diesen Gesprächen ausgetauscht und besprochen, ebenfalls werden die Übergabeprotokolle überreicht. Weiters ist ein_e Beratungslehrer_in des SIM-Teams anwesend, um die Gespräche zu unterstützen.
- **Kompetenzchecks zur Überprüfung des Volksschulwissens**
Angelehnt an die Kompetenzen der Übergabeprotokolle wurden entsprechende kompetenzorientierte Aufgaben von den Fachteams in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch erstellt. Diese Kompetenzchecks werden mit den Schüler_innen in ihrer N#MS-Eingangsphase durchgeführt. Im Anschluss daran werden die Aufgaben von den

Fachlehrer_innen ausgewertet und die Ergebnisse an die Direktor_innen der Volksschulen rückgemeldet.

- Patensystem

Auch ein „Patensystem“ wurde an der N#MS Markt Allhau initialisiert, um den Neuankömmlingen den Schulstart zu erleichtern. Die bekannten Gesichter, die sie aus ihrer Volksschulzeit kennen, begleiten sie bereits vor dem Schulstart. Beim Tag der offenen Tür werden die Gäste aus den Volksschulen von ihren ehemaligen Schulkolleg_innen, den „N#MS-Erstklassler_innen“, über den Schulcampus geführt und gemeinsam werden Aufgaben des vorbereiteten Stationenbetriebs spielerisch erarbeitet. Nachdem am Ende der Volksschulzeit feststeht, welche Schüler_innen sich für die N#MS entschieden haben, werden diesen Kindern ihre zukünftigen Paten zugewiesen. Dabei ist vorrangig, dass bereits ein Bezug zwischen den beiden besteht (z. B. gemeinsame Volksschule, gemeinsamer Wohnort).

Bevor die Schulzeit an der N#MS beginnt, erhalten die Neuankömmlinge von ihren Paten Briefe. Am ersten Schultag wird ihnen eine selbstgestaltete Schultüte überreicht. Während der Schulzeit stehen die Paten ihren Schützlingen mit Rat und Tat beiseite, bis sie selbst in diese Rolle schlüpfen.

Bei den vielfältigen Anstrengungen, die unternommen werden, um einen guten Übergang für alle Beteiligten zu ermöglichen, geht es immer um das Wohl des Kindes. Für alle Bildungseinrichtungen, die sich dazu entschließen an ihren Schnittstellen Transitionsarbeit zu leisten, muss dieser Anspruch leitend sein.

Sebastian Genser, Thomas Leitgeb

Ein gelungener Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I – die VS und MS St. Michael zeigen es vor

Die Phase des Übergangs von der Primarstufe in die Sekundarstufe I wird als ein kritisches Lebensereignis in der Kindesentwicklung gesehen und stellt eine Schlüsselsituation im Lebenslauf eines jeden Kindes dar. Die Mittelschule und Volksschule St. Michael im Burgenland hat, um den Übergang von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I so reibungslos wie möglich zu gestalten, ein eigenes Konzept entwickelt. Als Ausgangspunkt wurde in einem Entwicklungsprozess seit 2015/16 systematisch auf die Herausforderungen dieser so kritischen Phase eingegangen und in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Burgenland und dem Projekt Coding und Robotik eine Vorgehensweise für den Übergang entwickelt. Schüler und Schülerinnen der Mittelschule unterstützten Schüler und Schülerinnen der Volksschule mittels Peergroup-Education und erarbeiten Problemstellungen die mithilfe von Lernrobotern im sozialen Kontext gelöst werden müssen. Diese Vorgehensweise soll die Angst vor dem Verlust stabiler sozialer Beziehungen nehmen und die veränderte Leistungsanforderungen thematisieren. Der vorliegende Artikel will den Transitionsprozess und das resultierende Ergebnis der Transitionsphase darstellen.

1 Einleitung

Die Transition als Übergang von einer zur nächsten Bildungseinrichtung stellt eine Schlüsselsituation im Lebenslauf eines jeden Schülers und einer jeden Schülerin dar. Dieser Wechsel in die nächste Schulform wird als ein kritisches Lebensereignis in der Kindesentwicklung gesehen und kann einen tiefreichenden Einfluss auf den weiteren Bildungsweg haben. Die Mittelschule und Volksschule St. Michael im Burgenland hat, um den Übergang von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I so reibungslos wie möglich zu gestalten, ein eigenes Konzept entwickelt. Als Ausgangspunkt wurde in einem Entwicklungsprozess seit 2015/16 systematisch auf die Herausforderungen dieser für Schüler und Schülerinnen aber auch für Lehrer und Lehrerinnen so kritischen Phase eingegangen. In Zusammenarbeit mit Coding und Robotik wurde eine Vorgehensweise entwickelt, bei der mithilfe von Lernrobotern Probleme im sozialen Kontext gelöst werden müssen. Schüler und Schülerinnen der Mittelschule unterstützten Schüler und Schülerinnen der Volksschule mittels Peergroup-Education beim Lösen von solchen Aufgaben und Problemen.

Im vorliegenden Artikel wird zunächst der theoretische Hintergrund der Transition vor den veränderten Anforderungen der Schulen beleuchtet, um anschließend die praktische Vorgehensweise der Mittelschule St. Michael zu beschreiben. In der abschließenden Conclusio sollen die Eindrücke der Auseinandersetzung zusammengeführt und diskutiert werden.

2 Der Übergang als Herausforderung

Ein bevorstehender Übertritt vom einen auf den anderen Schultyp kann aufgrund der damit verbundenen neuen Anforderungen Angst auslösen. Der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I ist in Österreich zusätzlich besonders interessant, da zwei Schultypen vorgesehen sind – das Gymnasium und die Mittelschule. Die Abschlüsse dieser Schultypen haben unterschiedliches Ansehen in der Gesellschaft und dadurch auch unterschiedliche Anforderungen an den individuellen Schüler und die individuelle Schülerin (Griebel & Berwanger 2007).

Jeder Übergang von einem Schultyp auf den nächsten Schultyp lässt sich laut Neuenschwander u.a. (2012, S. 59) in zwei Phasen teilen:

- vor dem Übergang und
- nach dem Übergang.

Eine Auseinandersetzung mit zukünftigen Veränderungen (Neuenschwander, Gerber, Frank u.a. 2012, S. 99) steht vor dem Übergang in die neue Schulsituation im Vordergrund. In den Studien von Eccles, Midgley, Wigfield u. a. (1993) wurden insbesondere die Angst vor dem Verlust stabiler sozialer Beziehungen und veränderte Leistungsanforderungen während des Prozesses der Transition problematisiert, die zu einem Absinken des Wohlbefindens, des Selbstwerts und der Lernmotivation der Schüler und Schülerinnen führen können (Ditton & Krüsken 2009). Erstmals in der Bildungsbiografie von Schülern und Schülerinnen wird vom Lehrplan der Sekundarstufe I in Österreich (2018) die Fähigkeit zum abstrakten Denken und zum logischen Schlussfolgern gefordert. Die Fähigkeit

Probleme zu erkennen und im sozialen Kontext einer gemeinsamen Lösung mit Hilfe von digitalen Anwendungen zuführen zu können, erscheint dadurch als eine viable methodisch-didaktische Vorgehensweise für das Erlernen der erwähnten kognitiven Prozesse (Leitgeb 2019, S. 56).

Aufbauend auf diese wissenschaftlichen Erkenntnisse stellt sich nun die Frage, wie man die Phase vor dem Übergang zur Sekundarstufe I gelingend für die Schüler und Schülerinnen gestalten kann? In den nächsten Kapiteln wird ein praktisches Beispiel der Auseinandersetzung einer Schule mit der Phase vor dem Übergang, anhand der Mittelschule St. Michael, vorgestellt.

3 Volksschule und Mittelschule St. Michael gemeinsam auf dem Weg

Die Mittelschule St. Michael ist eine kleine Schule im ländlichen Raum mit 9 Klassen, rund 25 Lehrkräften und knapp über 120 Schülern und Schülerinnen. Durch die Führung von Kroatisch-Klassen ist die Schülerzahl pro Klasse sehr gering, sodass im Durchschnitt 12-14 Kinder in einem Klassenraum Platz finden. Dies bringt für die Unterrichtsgestaltung viele Vorteile mit sich, da vor allem im Teamteaching mehr Zeit für die individuellen Anliegen der Schüler und Schülerinnen bleibt aber auch die Lernsettings rasch und einfach gewechselt werden können.

Eines der wesentlichsten Merkmale dieser Mittelschule ist jedoch die besonders hohe Motivation für die Weiterentwicklung im Bereich der Digitalen Grundbildung. Dieser Themenbereich ist in den Schulentwicklungs- und SQA-Plänen tief verankert und fließt in alle Unterrichtsfächer mit ein. Dabei kamen durch die Ideen der Beteiligten immer wieder interessante Projekte zustande, so auch die Begleitung der Transitionsphase mit der methodischen und didaktischen Vorgehensweise von Coding und Robotik als kognitive Entwicklungsmöglichkeit.



Abbildung 1: Lehrerinnen und Lehrer der Mittelschule St. Michael bei der Lehrerprofessionalisierung Coding und Robotik

Die Mittelschule St. Michael setzt sich bereits seit 6 Jahren mit dem Thema Transition aktiv auseinander. Der Ausgangspunkt dieser Auseinandersetzung war vor allem die standortbezogene Fusion der Volksschule und der Mittelschule St. Michael. Ab dem Jahr 2016 wurde die Leitung beider Schultypen an nur eine Führungskraft übergeben, was den nächsten Wendepunkt in der Weiterentwicklung der Bildungs- und Schulentwicklungsprozesse dieser Schulgemeinschaft einleitete. In dieser Zeit wurde erstmalig der Schulversuch „Übergänge professionell begleiten und gestalten“ durchgeführt, in dem es primär darum ging, den Volksschulkindern die Transition in die Mittelschule zu erleichtern. Es unterrichteten Lehrer und Lehrerinnen der Mittelschule in der Volksschule und umgekehrt. Optimierte wurde dieser Schulversuch durch regelmäßige Fort- und Weiterbildungen für die Lehrkörper der Volksschule und Mittelschule und der Institutionalisierung von kollegialen Hospitationen. Die aus diesen Erfahrungen gewonnenen Eindrücke, sowie auch Eindrücke von Partnerschulen, und die Ergebnisse der schulinternen Weiterbildung im Bereich der Zusammenarbeit zwischen zwei Lehrkörpern konnten eine subjektive Kompetenzerweiterung der Lehrenden möglich machen. Aufgrund der durchwegs positiven Ergebnisse hielt man an diesem Schulversuch weitere drei Schuljahre fest, bis er schließlich ein Teil der Bildungsphilosophie und des Entwicklungsplans der Schulgemeinschaft Volksschule-Mittelschule St. Michael wurde.

4 Coding und Robotik als Ideenpool für Transitionsprozesse

Die Mittelschule St. Michael nahm als eine der ersten Schulen an dem Projekt Coding und Robotik der Pädagogischen Hochschule Burgenland und des Bildungsservers Burgenland teil. Coding und Robotik hat dabei eine altersgerechte Aufarbeitung der Konzepte der Computerwissenschaft und eine kritische Auseinandersetzung entlang fächerübergreifender Thematiken im curricularen Rahmen für burgenländische Schulen in einem Entwicklungskonzept aufbereitet (Leitgeb 2018; Leitgeb 2019). Der Bildungsserver Burgenland und die Pädagogische Hochschule Burgenland erarbeiteten 2017/18 ein eigenes Curriculum und schultypenübergreifend 500 kohärente Unterrichtsszenarien rund um die Thematik und eine zusätzliche Integration in bestehende Curricula der Sekundarstufe I (Leitgeb 2018, S. 34). Diese Unterrichtsszenarien werden den burgenländischen Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen einer Lehrerfortbildung zur Verfügung gestellt (Leitgeb 2019). Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Lehrerfortbildung der Mittelschule St. Michael hatten während der Teilnahme an dem Projekt Coding und Robotik stets das Bedürfnis, im Geist der Sache die brandneuen und höchst interessanten Bildungsinhalte aus der Lehrerprofessionalisierung mit den Kollegen und Kolleginnen der Volksschule möglichst zeitnahe zu teilen. Diese neue Form des Unterrichts fand Anklang und die zugrundeliegende methodische und didaktische Vorgehensweise wurde schnell Teil anderer Unterrichtsfächer.

4.1 Erfahrungsbericht der Lehrkräfte während der praktischen Umsetzung von Coding und Robotik

Insgesamt waren es drei Lehrkräfte der Mittelschule, die an der Lehrerfortbildung zu Coding und Robotik teilnahmen und die Inhalte der Seminare im eigenen Schulhaus verbreiteten. Schon im Herantasten an die neuartige Methodik und die spannenden Lernsettings stellte sich rasch heraus, dass die entwickelten Unterrichtsbilder nicht nur die Lehrkräfte begeistern, sondern auch die Schüler und Schülerinnen im Unterricht in höchstem Maße motivieren werden.

Durch die praxisbezogene Inhaltsvermittlung dieser Fortbildungsserie konnte man das neue Unterrichtskonzept in und auswendig kennenlernen, sodass man sich als Lehrkraft die Umsetzung im Unterrichtsalltag sehr gut vorstellen konnte. So war es auch klar ersichtlich, dass der didaktische Aufbau der neu erstellten Unterrichtsszenarien unzählige Möglichkeiten zur eigenständigen Differenzierung bietet und sich jeder

Schüler und jede Schülerin ihren eigenen Lernweg schaffen kann. Nicht das Lernergebnis selbst, sondern der Weg dorthin sollte das Ziel im Wissens- und Kompetenzerwerb darstellen.

Der Unterricht im Klassenzimmer funktionierte aufgrund der didaktischen Vorgehensweise von Coding und Robotik zunächst einwandfrei, jedoch ließ sich aus der Praxis vereinfacht schlussfolgern, dass bei Aufgaben eines gehobeneren Schwierigkeitsgrades die Leistungen der Schüler und Schülerinnen deutlich divergieren. Diese ausgeprägte Heterogenität führte rasch zu Problemen in der Teamarbeit. Dies wirkte sich vor allem negativ auf die Phase der Partner- bzw. Partnerinnenzuteilung aus, da niemand mit den weniger versierten Schülern und Schülerinnen zusammenarbeiten wollte.

Um die Schüler und Schülerinnen nicht auch noch zusätzlich zu überfordern, sorgten die Lehrer und Lehrerinnen in erster Linie bewusst für eine stressfreie Lernumgebung (Abbildung 2).

Dieses Setting schaffte vor allem Raum und Zeit, um die individuellen Leistungen der Schüler und Schülerinnen in den Vordergrund zu stellen und diese wertzuschätzen. Jedes Mitglied der Klassengemeinschaft kam hierbei zu Wort und konnte seinen Kollegen und Kolleginnen je nach Bedarf und Interesse Fragen stellen sowie konstruktives Feedback geben. Im Austausch und Diskurs auf den Tischinseln lernten die Schüler und Schülerinnen auf einer ganz anderen Ebene miteinander zu kommunizieren und bauten so schrittweise neues Vertrauen zueinander auf. Und genau diese Beobachtung brachte die Lehrkräfte zur Überlegung, Coding und Robotik nicht nur der Inhalte wegen den Schülern und Schülerinnen der Volksschule St. Michael weiterzugeben. Es sollte genau dieser kommunikationsfördernde Aspekt der Coding und Robotik-Methodik genutzt werden, um in Peer Education-Szenarien die Arbeit im Bereich der Transition zwischen Volksschule und Mittelschule neu zu denken.

4.2 Gemeinsames Lernen – Peer Education

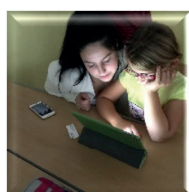
Peer Education-Szenarien wurden in der Schulgemeinschaft Volksschule-Mittelschule St. Michael bereits in vielen anderen Fächern, vor allem aber in Englisch, Deutsch, Kroatisch und der Digitalen Grundbildung, erfolgreich durchgeführt und trugen schulintern immens zur Verbesserung der Übergangsproblematik bei. Damit diese Prozesse auch nachhaltig wirken, wird besonders auf eine regelmäßige Durchführung geachtet und stets versucht den Ablauf dieser Einheiten zu reflektieren. So hat man in der Praxis erfahren, dass für das Gelingen von Peer Education eine gute Vorbereitung der Tutoren, genügend zeitliche Ressourcen, die Absprache im Lehrkräfteteam und eine ökonomische Auswahl der Lerninhalte die wichtigsten Eckpfeiler in der Planung und Vorbereitung darstellen.

Durch die im vorherigen Punkt beschriebene Herangehensweise zu einer funktionierenden Kommunikation innerhalb



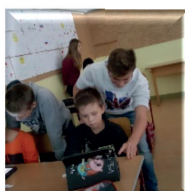
2 Doppelstunden als grober Zeitrahmen

2 Klassenräume mit Tischinseln



Peer Learning

Klare Aufgaben- und Problemstellungen



Abschlussreflexion im Klassenverband

Abbildung 2: Lernsetting im Coding und Robotik Unterricht.

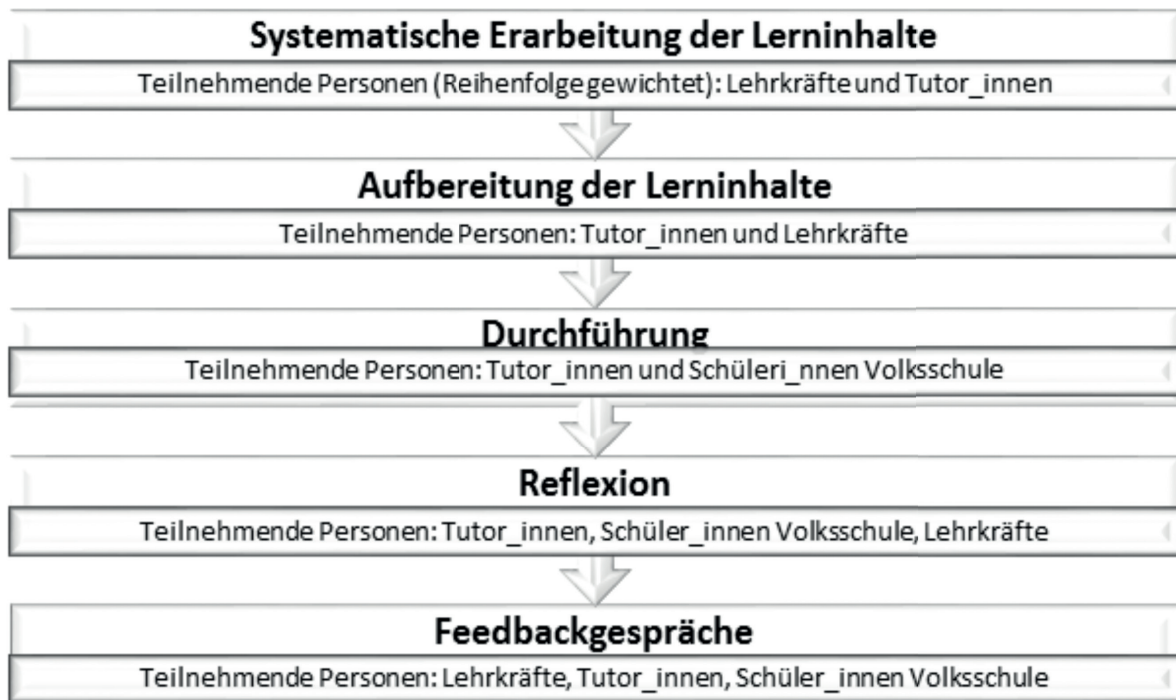


Abbildung 3: Ablauf der Transition an der Volksschule-Mittelschule St. Michael

der Partnerarbeit und die Methodik des Coding und Robotik-Unterrichts hat sich die Art und Weise der Durchführung von Peer Education-Szenarien an der Mittelschule St. Michael wesentlich weiterentwickelt. Es steht nicht mehr allein der Austausch zwischen den Altersgruppen und die Bekämpfung der Übergangsproblematik im Fokus, sondern vor allem die sozialen Erfahrungen. Denn jeder Austausch von Schülern und Schülerinnen ermöglicht auch einen direkten Kontakt der Lehrkräfte der einzelnen Schultypen, was in weiterer Folge beide Lehrkörper näher zusammenbringt und für mehr Transparenz in der Bildungsarbeit beider Seiten sorgt.

Damit dieser organisatorische Mehraufwand, der aufgrund einer solch intensiven Auseinandersetzung mit diesem Thema entsteht, gemeinsam bewältigt werden kann, ist ein detaillierter Ablaufplan äußerst sinnvoll. Die Grafik (Abbildung 3) soll jenen verdeutlichen.

Um sich aber ein noch besseres Bild machen zu können, wird der genaue Ablauf an der Volksschule-Mittelschule St. Michael vorgestellt.

4.3 Praktische Umsetzung an der Volksschule-Mittelschule St. Michael

Bei der systematischen Erarbeitung der Lerninhalte konnten die digitalen Materialien von Coding und Robotik sehr viel Planungszeit einsparen (siehe Schritt 1 – Abbildung 2). Somit wurde vorerst weniger Wert auf die eigenständige und syste-

matische Erarbeitung der Lerninhalte auf Seiten der zukünftigen Tutoren gelegt. Für das erste Peer Education-Szenarium setzte man sich zum Ziel, den Volksschulkindern das neue Fach Coding und Robotik vorzustellen. Dafür eignete sich die erste Abschnittsplanung des Coding und Robotik-Curriculums „Was ist ein Computer“ samt den inkludierten Übungen besonders gut, da keinerlei Vorwissen vonnöten war und man direkt vereinfachtes Grundwissen auf spielerische Art und Weise vermitteln konnte. Aus diesem vorhandenen Pool an Aufgaben und Lerninhalten wurden ein paar Aufgaben ausgewählt und eine Ablaufplanung der Einheit erstellt (siehe Schritt 2 – Abbildung 2). Dieser Prozess wurde zu Beginn natürlich vermehrt durch die Lehrkräfte angeleitet. Didaktisch hielt man sich ebenfalls an die Prinzipien des Coding und Robotik-Curriculums und achtete daher darauf, dass sich kurze Theorieeinwürfe mit praktischen Übungen gleichermaßen abwechselten. Somit entstand innerhalb einer Unterrichtseinheit eine fertige Ablaufplanung, die in der darauffolgenden Stunde ausgetestet und eingeübt wurde.

In Absprache mit der Schulleitung und den Kollegen und Kolleginnen der Volksschule wurde ein Termin festgelegt, an dem eine Doppelstunde für das vorbereitete Peer Education-Szenarium zur Verfügung gestellt wurde. Auf der anschließenden Durchführung (siehe Schritt 3 – Abbildung 2) lag schlussendlich auch der Fokus des ersten Versuchs, um zu sehen ob die Lehrkräfte mit ihren Überlegungen Recht behielten. An den Blicken der Schüler und Schülerinnen war unschwer zu erkennen, dass das Peer Education-Projekt von Coding und Robotik ein voller Erfolg war und Lust auf mehr machte.



Abbildung 4: Schüler der Mittelschule St. Michael lernen Schülern der Volksschule St. Michael das Programmieren eines BeeBots

Nach der abschließenden Reflexion und der Feedbackrunde mit den Mittelschülern und Mittelschülerinnen (siehe Schritt 4 und 5 – Abbildung 2) ergaben sich auch reichlich neue Ideen für die Weiterführung des Vorhabens. So wurden des Weiteren verschiedenste Peer Education-Szenarien zu den Themen Blinder Roboter, Befehlssprache und BeeBots abgehalten, sowie auch einige fächerübergreifende Szenarien, die Coding und Robotik mit Mathematik, Deutsch und Englisch vereinen.

Der nun folgenden Conclusio ist vorwegzunehmen, dass Schlussfolgerungen auf den pädagogischen und prozessgebundenen Erfahrungswerten der Autoren basieren und nicht auf repräsentativen Forschungsergebnissen.

5 Conclusio

Um eine Transitionsphase für alle Beteiligten persönlich, sozial, Aber auch fachlich gewinnbringend zu gestalten, ist eine gemeinsame Anstrengung der beiden involvierten Schultypen vonnöten. Eine orchestrierte Vorgehensweise der involvierten Schultypen und der in Abbildung 2 dargelegte Ablauf hinsichtlich fachlicher Inhalte und Phasen der Reflexion kann sehr zeit- und ressourcenintensiv sein. Die beteiligten Lehrkräfte fassten in der Reflexion jedoch zusammen, dass eine Steigerung der schulischen Leistung und des sozialen Verhaltens beider Schülergruppierungen stattfand. Durch den abgesteckten inhaltlichen Rahmen, die zielorientierte Vorbereitung und die regelmäßige Übung konnten Lerninhalte deutlich besser als in den üblichen Lernsettings verarbeitet und behalten werden.

Speziell bei den Tutoren, also den Mittelschülern und Mittelschülerinnen, war nach der Durchführung der ersten Peer Education-Szenarien in Coding und Robotik ein deutliches Umdenken in den Bereichen Teamarbeit, Kooperation und



Abbildung 5: Gemeinsame Erfolge machen Spaß und überwinden Ängste und Vorurteile

Kommunikation festzustellen. Besonders in der Gruppenarbeit des Coding und Robotik-Unterrichts kristallisierten sich nach dieser Erfahrung deutlich zu erkennende Rollenbilder heraus, die von immer mehr Schülern und Schülerinnen wahrgenommen und auch akzeptiert wurden. Dadurch stellte sich auch ein durchwegs positives Kooperationsverhältnis im Klassenverband ein, worin jede Meinung in Entscheidungsprozesse miteinbezogen wurde. Sie lernten einander zu helfen und die eigenen Stärken und Schwächen, sowie die der anderen, einzuschätzen und zu akzeptieren. Die Tutoren fanden durch die Arbeit mit den Volksschülern und Volksschülerinnen auch ihre Leistungsgrenzen heraus. Denn sie konnten nur das Wissen überzeugend weitergeben, das sie selbst verinnerlicht hatten. Sie wollten sich, was aus zahlreichen Vorbereitungsgesprächen mit den Lehrkräften hervorging, nicht vor den „Kleinen“ blamieren. Ein wesentlicher Faktor für die Aktivierung der intrinsischen Motivation.

Und zu guter Letzt sind in besonderer Weise die Auswirkungen dieser Lernszenarien auf den sozialen Kontext hervorzuheben, der in der heutigen Gesellschaftsstruktur eine immer wichtiger werdende Rolle einnimmt. Die Methode Peer Education in Kombination mit der sozialen Komponente des Coding und Robotik-Unterrichts macht es im Speziellen für die Mittelschule und Volksschule St. Michael möglich, diese besondere Schulgemeinschaft auch im Unterricht intensiv und nutzenbringend zu leben. Besonders in der 5. Schulstufe der Mittelschule bleibt für die frisch angekommenen Schüler und Schülerinnen die Übergangsproblematik fast zur Gänze aus. Diese besondere Stütze in den ersten Wochen trägt auch die Neuankommlinge aus anderen Volksschulen mit und sorgt für einen raschen und sicheren Start in das erste Mittelschuljahr, dem durch diese begleitete Übergangsphase ein Sicherheit gebendes Kommunikationsgerüst zugrunde liegt.

Literaturverzeichnis

Ditton, H. & Krüsken, J. (2009). Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem – Entwicklungsverläufe von Laufbahneempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (1), S. 74–102.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. u. a. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, pp. 90–101.

Griebel, W. & Berwanger, D. (2007). Der Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen im Lichte des Transitionsansatzes. *Schulverwaltung (NRW)*, 18(1), S. 19–20, (BY), 30, 2, 2007, S. 40–41.

Lehrplan für die Sekundarstufe I (2018). Wien: öbvhpt. Quelle: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207228/NOR40207228.pdf>. Letzter Zugriff: 18.12.2019.

Leitgeb, T. (2018). Coding und Robotik für alle! In: *OCG Journal – Roboter im Anmarsch 1/2018*. Quelle: <http://www.ocg.at/sites/ocg.at/files/medien/pdfs/OCG-Journal1801.pdf>. Letzter Zugriff: 18.05.2018.

Leitgeb, T. (2019). Digital inkludierte Lehrerprofessionalisierung am Beispiel von Coding und Robotik. Quelle: https://www.researchgate.net/publication/336578633_Digital_inkludierte_Lehrerprofessionalisierung_am_Beispiel_von_Coding_und_Robotik_ii. Letzter Zugriff: 18.12.2019.

Neuenschwander, M. P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt.

Neuenschwander, M.; Gerber, M.; Frank, N., & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf – Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: Springer VS.

Johann Zeiringer

Global Citizenship Education –

Ein transformatives Konzept der politischen Bildung für die Weltgesellschaft

Der vorliegende Aufsatz befasst sich mit dem Konzept von Global Citizenship Education, seiner Entstehung, den Grundlagen und wichtigsten Inhalten und darauf aufbauend den möglichen Wegen und Ebenen der Umsetzung in der schulischen und außerschulischen Unterrichts- und Projektarbeit. Weiters versucht er darzustellen, welche Einstellungen und Haltungen gefördert und weiterentwickelt werden sollen, um diesem noch sehr jungen Konzept der politischen Bildung für die Weltgesellschaft auch erfolgsversprechende Perspektiven zu eröffnen.

1 Einleitung

Im Curriculum für die LehrerInnenbildung NEU des Entwicklungsverbundes Südost (Burgenland/Kärnten/Steiermark) finden sich im Abschnitt „Allgemeines Kompetenzprofil“ die sogenannten Kernelemente der Profession, die folgendermaßen definiert werden:

- Diversität mit Fokus auf Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Interreligiosität
- Gender
- Global Citizenship Education
- Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung
- Medien und digitale Kompetenzen
- Sprache und Literalität

(vgl. Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung 2018, S. 6).

Diese Querschnittsthemen sollen sowohl in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen als auch in den Pädagogisch-Praktischen Studien, den Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken zur Umsetzung kommen und fächerübergreifende Kenntnisse und Kompetenzen in den genannten Bereichen vermitteln. Der vorliegende Aufsatz konzentriert sich auf das Kernelement „Global Citizenship Education“ und versucht eine Einführung in dieses noch relativ neue Feld der politischen Pädagogik zu bieten. Zuerst werden wichtige Begriffe definiert, die eine Grundlage für Global Citizenship Education bilden. Im Anschluss finden sich Inhalte und Grundfragen des Themenfeldes, sowie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen politischen Pädagogiken, wie etwa Politische Bildung, Friedenserziehung, Globales Lernen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Interkulturelle Pädagogik. Nach einem Abschnitt über Global Citizenship Education in der Praxis werden abschließend noch Perspektiven und Möglichkeiten der Weiterentwicklung erörtert, sowie die Notwendigkeit der Förderung bestimmter Haltungen für eine erfolgreiche Umsetzung dieses Konzeptes diskutiert.

2 Der Begriff „Global Citizenship Education“

Der Begriff und das Konzept von Global Citizenship Education ist kein gänzlich neuer Ansatz, sondern baut auf bereits bekannten und gut eingeführten Pädagogiken, wie Friedenserziehung, Interkulturelles Lernen, Menschenrechtsbildung u.a. auf und gibt diesen Teilaspekten eine neue, globale Ausrichtung, Global Citizenship Education

- „reagiert auf die Globalisierung durch Erweiterung des Blickwinkels der politischen Bildung auf die Weltgesellschaft,
- übernimmt die ethische Werthaltung der Friedenspädagogik und Menschenrechtsbildung,
- stützt sich auf die weltgesellschaftliche Perspektive des Globalen Lernens, das sich nicht nur mit globalen Themen, sondern speziell mit der Verbindung von Globalem und Lokalem zum Lokalen beschäftigt,
- verbindet vor allem diese drei politischen Richtungen durch das Konzept der global citizenship als politischer Anteilnahme und Teilhabe am weltpolitischen Geschehen.“

(Wintersteiner, Grobbauer, Diendorfer u. a. 2015, S. 4).

Internationale Aufmerksamkeit bekam das Konzept von Global Citizenship Education erstmals, als der ehemalige UN-Generalsekretär Ban Ki-Moon im Jahr 2012 seine Global Education First Initiative startete. In diesem Statement heißt es unter anderem:

„Education is a major driving force for human development. My new Education First Initiative aims to give a „big push“ to the global movement for education“ and weiter: „Global Citizenship Education is much more than an entry to the job market. It has the power to shape a sustainable future and better world. Education policies should promote peace, mutual respect and environmental care“ (Ban Ki-Moon 2012).

Die UNESCO hat im Jahr 2013 Global Citizenship Education zu ihrer neuen pädagogischen Leitlinie erhoben und die Bro-

schüre „Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty first century“ veröffentlicht. Darin wird für das Konzept festgelegt:

„Global Citizenship Education (GCE) is a framing paradigm which encapsulates how education can develop the knowledge skills, values and attitudes learners need for securing a world which is more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable“ (UNESCO 2014, S. 9).

Eine weitere Definition des Bildungskonzeptes liefert die Stiftung „Education Above All“ aus Qatar, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, die Bildungschancen von benachteiligten Kindern weltweit zu verbessern. Sie bezeichnet Global Citizenship Education in einem Dokument

„as an umbrella term covering themes such as education for tolerance and appreciation of diversity, conflict resolution and peace, humanitarian action and introduction to the principles of human rights and humanitarian law as well as civic responsibilities,-as these themes relate to local, national and international levels“ (Education Above All 2012).

In Österreich wurde vom Zentrum für Friedenspädagogik an der Alpen-Adria Universität in Klagenfurt, gemeinsam mit Komment (Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung) in Salzburg und dem Demokratiezentrum in Wien ein Universitätslehrgang „Global Citizenship Education“ entwickelt, in dessen Curriculum es unter anderem heißt:

„Das Bildungskonzept Globales Lernen, welches als Querschnittsthematik in allen Lehrbereichen mitgedacht werden sollte, stellt die zunehmende Komplexitätssteigerung und die Entwicklung hin zu einer Weltgesellschaft in den Mittelpunkt. Wie in der Strategie Globales Lernen beschrieben, besteht eine wesentliche Aufgabe von Bildung heute darin, (junge) Menschen zu befähigen, diese komplexen Entwicklungsprozesse zu verstehen, ein Bewusstsein für globale Zusammenhänge zu entwickeln und diese kritisch zu reflektieren. Inmitten all der Unübersichtlichkeit und Fremdbestimmtheit des eigenen Lebens gilt es, ökonomische, soziale, politische und kulturelle Prozesse als gestaltbare Entwicklungen zu deuten und Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe, zur Mitgestaltung und Mitverantwortung in der Weltgesellschaft zu erkennen“ (Curriculum des Universitätslehrgangs Global Citizenship Education 2012, S. 3).

Dieser dreijährige Universitätslehrgang wurde nunmehr bereits in zwei Durchgängen von mehr als 30 Studierenden absolviert und bietet eine vielfältige, multiperspektivische und wissenschaftliche Sichtweise auf das Konzept von „Global Citizenship Education“. Im Herbst 2019 hat der Lehrgang zum dritten Mal begonnen, diesmal mit einem verstärkten thematischen Fokus auf den globalen Süden und unter Einbeziehung von Expertinnen und Experten aus und für diese Weltregionen.

3 Inhalte und Grundfragen von „Global Citizenship Education

Das Nord-Süd Zentrum des Europarates in Lissabon, das sich ebenfalls Global Citizenship Education zu einem seiner Schwerpunkte gewählt hat, beschreibt seine Definition von Global Education in der sogenannten Maastricht Global Education Declaration:

„Global Education is education that opens people`s eyes and minds to the realities of world, and awakens them to bring about a world to greater justice, equity and human rights for all. Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; being the global dimension of Education for Citizenship“ (Maastricht 2015).

Hier steht vor allem die „Education for Citizenship“ im Mittelpunkt, diese wird allerdings meist von zwei Ansätzen her betrachtet:

- a. Individuell – humanitärer Ansatz
- b. Strukturell – politischer Ansatz

ad a.) Dieser Ansatz legt seinen Schwerpunkt vor allem auf das Individuum und wird auch als individueller Kosmopolitismus bezeichnet. Ein Beispiel dafür findet sich im Oxfam Curriculum, einem Konzept der NGO Oxfam aus England, worin ein global citizen betrachtet wird als

„jemand, der oder die sich der größeren Welt bewusst ist und einen Sinn für die eigene Rolle als WeltbürgerIn hat“ (Oxfam 2006, S. 3).

In der Umsetzung konzentriert sich dieser Zugang vor allem auf die Individualität der Lernenden und deren Handlungsmöglichkeiten, strukturelle Fragen und Probleme bleiben dabei meist eher unbeachtet. Es wird bewusst auf persönliche Entscheidungen und Handlungen im Umgang mit weltweiten ökonomischen, sozialen, kulturellen und religiösen Fragen Wert gelegt, ohne den Blick verstärkt auf ungleiche Macht- und Verteilungsverhältnisse zu richten. Die persönliche Motivation basiert großteils auf einem moralischen Impetus, kann dadurch auch leicht wieder rückgängig gemacht werden und trägt letztlich oft sogar zu einer Verfestigung von bestehenden Macht- und Herrschaftsbeziehungen bei. Individueller Kosmopolitismus äußert sich vor allem im Bereich der humanitären Hilfe und in einem bewussten Zugehörigkeitsgefühl zu allen Menschen, über bestehende Grenzen, seien sie geographisch, kulturell, politisch oder religiös, hinweg.

ad b.) Ein Hauptvertreter des strukturell-politischen Ansatzes ist der amerikanische Sozialwissenschaftler Luis Cabrera, der über diesen Zugang folgendes schreibt:

„Sein Schwerpunkt auf eine globale Gemeinschaft kann helfen, Tendenzen auszumachen, die Menschen aus weniger wohlhabenden Staaten als passive EmpfängerInnen von moralisch geforderten Unterstützungen betrachten, statt als

gleichberechtigte Handelnde, die in der Lage sind, zum Schutze ihrer eigenen Rechte mit beizutragen, und die berechtigt sind, sich für ihre eigenen Interessen einzusetzen“ (Cabrera 2010, S. 14).

Es geht vor allem um die Hinterfragung von gesellschaftlichen Machtstrukturen, um politische und nicht so sehr um humanitäre Themen und in der Folge davon um die Einlösung eines Rechtsanspruchs zur politischen Beteiligung auf allen Ebenen. Einige Teilaspekte des individuell-humanitären Kosmopolitismus können aber auch in den strukturellen Kosmopolitismus integriert werden. Da dem Konzept von global citizenship doch auch ein utopischer Charakter innewohnt, haben die beiden britischen PädagogInnen Audrey Osler und Hugh Starkey für die praktische Umsetzung von Global Citizenship Education eine sehr gute Differenzierung des Citizenship Begriffes vorgenommen. Sie unterscheiden zwischen Citizenship als Status, als Gefühl und als Praxis (vgl. Osler & Starkey 2005). Der Status ist im Großen und Ganzen noch an den Nationalstaat gebunden, allerdings zeigen sich, wie z. B. bei der Europäischen Union, auch bereits transnationale Ansätze, etwa das aktive und passive Wahlrecht bei Kommunalwahlen. Dies könnte noch in Richtung eines umfassenden EU-Bürgerrechts erweitert werden. Der zweite Punkt zeigt citizenship als ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft von MitbürgerInnen (ebd., S. 11). Dieses Gefühl der Zugehörigkeit ist sehr stark von der Politik des jeweiligen Wohnsitzstaates abhängig. Citizenship als Praxis schließlich fordert die eigene Beteiligung am politischen Prozess und die Möglichkeit „den Lauf der Welt zu beeinflussen“ (ebd., S.15). Durch dieses aktive Handeln können Rechte nicht nur gefordert, sondern auch tatsächlich in Anspruch genommen werden. In diesem Sinne ist Global Citizenship Education auch transformativ, d.h. sie führt nicht nur in die Welt und Politik ein, sondern befähigt auch zur Mit- und Umgestaltung. Abschließend sei noch die historische Dimension von Global Citizenship Education genannt, die Auseinandersetzung mit der dunklen Seite der europäischen Geschichte, mit Kolonialismus und Imperialismus und mit den beiden großen Zivilisationsbrüchen des 20. Jahrhunderts, für die symbolisch die Begriffe Auschwitz und Hiroshima stehen. Die „Erziehung nach Auschwitz“ (vgl. Adorno 1966) und „die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei“ (ebd., S. 92) hat heute sicherlich ihren festen Platz in den Lehrplänen und im Unterricht, muss allerdings, gerade angesichts von wieder aufkommenden antisemitischen und rassistischen Tendenzen in der Gesellschaft, ständig neu thematisiert und aktualisiert werden. Das Thema Hiroshima wird zwar ebenfalls in der Schule behandelt, allerdings vorwiegend als historisches Ereignis und nicht so sehr als Synonym für den Umgang der Menschheit mit ihren technischen Möglichkeiten und deren Vernichtungspotential. Dieser Aspekt sollte noch vermehrt in den Fokus der pädagogischen Aufmerksamkeit gerückt werden. Was das dritte geschichtliche Erbe, den Kolonialismus, betrifft, so ist einerseits ein systematisches Wissen über den Kolonialismus notwendig und andererseits die Einbeziehung eines „post-kolonialen Blicks“ in die Behandlung aktueller gesellschaftspolitischer Themen.

4 Global Citizenship Education und andere politische Pädagogiken

Das Konzept von Global Citizenship Education hat einige Gemeinsamkeiten mit anderen politischen Pädagogiken, die bereits etabliert sind, es bestehen aber auch Unterschiede, die vor allem die globale Dimension politischer Bildung und den Komplexitätsgrad von Global Education betreffen. Diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollen anschließend diskutiert werden.

4.1. Politische Bildung

Politische Bildung umfasst die Vermittlung und Festigung von theoretischen und praktischen Fähigkeiten zur kritischen Betrachtung von Politik- und Machtverhältnissen, die Aneignung von demokratischen Grundwerten wie Gleichheit, Freiheit, Toleranz und Umgang mit Vielfalt und vor allem die Befähigung zur aktiven Teilnahme und Partizipation an demokratischen politischen Prozessen. In Österreich ist Politische Bildung zwar ein Unterrichtsprinzip, aber in nur wenigen Schultypen (etwa in Berufsschulen) gibt es ein eigenständiges Fach dazu. Ansonsten ist Politische Bildung meist mit anderen Fächern gekoppelt (Geschichte und Sozialkunde, Wirtschaftskunde). Global Citizenship Education teilt sehr viele gemeinsame Inhalte mit Politischer Bildung, legt darüber hinaus aber verstärkt seinen Fokus auf die globale Dimension politischer Fragen, die Verbindung zwischen Lokalem und Globalem und vor allem auf die Herausarbeitung von strukturellen Machtverhältnissen und Ungleichheiten.

4.2 Friedenspädagogik

Günther Gugel gibt für Friedenspädagogik nachstehende kurze Definition:

„Der Kern von Friedenspädagogik ist durch Erziehung und Bildung zur Überwindung von Krieg und Gewalt, sowie zu einer Kultur des Friedens beizutragen. Dies geschieht durch Initiierung, Unterstützung und Begleitung von sozialen und politischen Lernprozessen, im Sinne der Entwicklung von prosozialem Verhalten und der Fähigkeit zur politischen Beteiligung“ (Gugel 2008, S. 64f).

Es geht vor allem um die Entwicklung einer Kultur des Friedens, sowohl im sozialen Verhalten von Menschen untereinander als auch in der Verbindung von Staaten und anderen politischen Körperschaften. Dies soll erreicht werden, einerseits durch die Aneignung von persönlichen, sozialen Kompetenzen, die friedliches Verhalten fördern und andererseits der Fähigkeit an der Durchsetzung einer friedlichen Umwälzung von gesellschaftlichen Verhaltensweisen und Strukturen mitwirken zu können. Friedenspädagogik hatte schon von ihren Anfängen her und bei ihren Pionier_innen, wie John Dewey, Maria Montessori und Paulo Freire, einen Anspruch

auf global citizenship. Frieden muss zwar in kleinem Rahmen hergestellt werden, kann aber auf Dauer nur als Weltfrieden bestehen und abgesichert werden. Diese inhaltliche Ausrichtung der Friedenspädagogik hat sich auch in organisatorischer Form niedergeschlagen, etwa in dem bereits 1925 gegründeten International Bureau of Education (IBE – heute Teil der UNESCO) und der Global Campaign for Peace Education, einem weltweiten Netzwerk von Friedenspädagog_innen.

4.3 Globales Lernen

Globales Lernen definiert sich als ein Konzept, welches globale Entwicklungen wahrnehmen und analysieren soll, deren Folgen beurteilen kann und versucht, Möglichkeiten und Optionen zur eigenen Mitgestaltung- und verantwortung zu finden und zu entwickeln. Darüber hinaus stellt sich Globales Lernen auch den Fragen, die sich in einer globalisierten Welt für den Bereich der Bildung und die Bildungssysteme ergeben. In Österreich wurde 2003 die Strategieguppe Globales Lernen gegründet, die in der Folge ein Strategiepapier erarbeitete, welches zur stärkeren Verankerung von Globalem Lernen im Bildungswesen beitragen sollte. In den Jahren 2017/18 wurde dieses Strategiepapier überarbeitet und nach einer global orientierten politischen Bildung hin ausgerichtet. Vor allem wurden verstärkt die Globale Entwicklungsagenda 2030 der Vereinten Nationen und die Sustainable Development Goals (SDGs) in die Umsetzung mit einbezogen. Ebenso findet sich der Begriff Global Citizenship Education im Sinne eines umfassenden internationalen Bildungsanliegens für politische und gesellschaftliche Partizipation wieder (vgl. Strategieguppe Globales Lernen 2018).

4.4 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Bildungsziele für eine nachhaltige Entwicklung unserer Gesellschaften erfordern eine Verbindung von ökonomischen, ökologischen und sozialen Dimensionen und die Einbeziehung des Aspektes der intra- und intergenerativen Gerechtigkeit und somit auch die Verantwortung für zukünftige Generationen. Die UNESCO hat in ihren Leitlinien folgende Handlungsfelder für die Umsetzung von nachhaltiger Entwicklung für die einzelnen Staaten definiert:

- Gleichstellung von Frauen und Männern
 - Friede und humanitäre Sicherheit
 - Gesundheitsförderung
 - Nachhaltiger Konsum
 - Umweltschutz
 - Kulturelle Vielfalt
 - Ländliche Entwicklung
 - Nachhaltige Stadtentwicklung
- (Wintersteiner u. a. 2015, S. 32f).

Die Schnittpunkte von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship Education bestehen vor allem in ei-

ner kritischen Auseinandersetzung mit der Ökonomisierung unserer Gesellschaften, den Fragen von politischer Teilhabe und Verantwortung, sowie in der Diskussion von globaler Verteilungsgerechtigkeit.

4.5 Interkulturelles Lernen / Interkulturelle Pädagogik

Interkulturelle Pädagogik bzw. deren praktische Umsetzung, das Interkulturelle Lernen hat in seiner Entwicklung im deutschsprachigen Raum verschiedene Phasen durchlaufen. Begonnen hat es mit der so genannten Ausländerpädagogik, die in erster Linie eine Reaktion auf die vermehrte Zuwanderung von Gastarbeiterfamilien war und vor allem einen defizitorientierten Ansatz verfolgte, der Mängel bei Sprachkenntnissen und in anderen Bildungsbereichen beseitigen sollte. Es folgte eine Phase, in der die „kulturelle Identität“ und die „kulturelle Differenz“ betont wurde und wodurch auch die Herkunftsländer der Zugewanderten stärker in den Blickpunkt gerieten. Verschiedene Identitäten und Differenz werden zwar grundsätzlich als Bereicherung gesehen, Ausgangspunkt der Beurteilung von Differenzen bleibt aber die vorherrschende Mehrheitsgesellschaft. Dies führt sehr häufig zu einer Verfestigung kultureller Stereotype gerade auch im Kontext interkultureller Bildung. Identität wird vor allem als kulturelle Identität verstanden und den Menschen werden kaum Möglichkeiten geboten, ein kritisches und distanzierendes Verhältnis zu ihrer kulturellen Herkunft einnehmen zu können. Demgegenüber möchte der Ansatz von Global Citizenship Education nicht nur die Veränderung und Förderung von Menschen mit Migrationshintergrund in den Blick nehmen, sondern auch Möglichkeiten aufzeigen, wie institutionelle und diskursive Ordnungen verändert werden können. Paul Mecheril schreibt dazu:

„Das Bildungssystem und das pädagogische Handeln tragen hierbei zur Bestätigung der Unterschiedsschemata bei, etwa dadurch, dass eine gezielte sozialarbeiterische Migrationsarbeit institutionalisiert ist oder dadurch, dass die Schule optional auf Mechanismen ethnischer Diskriminierung zurückgreift (...), sie besitzen aber prinzipiell auch die Möglichkeit, diese Schemata und die sie bestätigenden Praxen zu reflektieren und über Alternativen nachzudenken“ (Mecheril 2013).

5 Global Citizenship Education in der Praxis

Wie bereits einleitend kurz erwähnt, kann Global Citizenship Education ein übergreifendes Querschnittsthema sein, es kann aber auch ein eigenes thematisches Feld bilden, welches als spezielles Fach oder als Teilgebiet eines bestimmten Faches unterrichtet wird. Als Ebenen und Elemente der Umsetzung lassen sich für Global Citizenship Education definieren:

- Bildungspolitik (Schulgesetze/Lehrpläne/Unterrichtsprinzipien)
- Schul- und Unterrichtsentwicklung (SQA)

- Lehrer_innenbildung (Aus/For- und Weiterbildung)
 - Wissenschaft und Forschung
 - Schulkultur/Schuldemokratie
 - Fach- und fächerübergreifender Unterricht
 - Internationale und transnationale Schulpartnerschaften- und projekte
- (vgl. Wintersteiner u. a. 2015, S. 40).

Im Fachunterricht kann es für Global Citizenship Education konkrete Anknüpfungspunkte vor allem für die Unterrichtsfächer „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“, „Deutsch“ und für „Geografie und Wirtschaftskunde“ geben. Der Unterricht in Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung kann einen wichtigen Beitrag zur Identitätsfindung in einer pluralistisch verfassten Gesellschaft leisten, sowie die Entwicklung selbstständigen Denkens und Handelns weiterentwickeln. Darüber hinaus können gesellschaftlich und historisch bedingte Unterschiede in politischen und sozialen Systemen weltweit aufgezeigt werden und historische Entwicklungen von Autorität und Macht, Gerechtigkeit, Krieg und Frieden, Diktatur und Demokratie behandelt und analysiert werden. Im Deutschunterricht, und hier besonders im Literaturunterricht, kann die nationale Literatur in den Kontext von Weltliteratur gestellt werden und vor allem muss Weltliteratur vermehrt einen Platz im Unterrichtsgeschehen finden. Ein gutes Beispiel für diese Praxis ist das Projekt „Sich in die Welt hinaus lesen. Weltliteratur im Unterricht“ (Nagy, Wintersteiner, & Grobbauer 2014), an dem sich 19 Lehrer/innen aus 11 Schulen in ganz Österreich beteiligt haben. In Geografie und Wirtschaftskunde wiederum werden Globalisierungsprozesse, sowie die damit verbundenen ökonomischen, sozialen und ökologischen Veränderungen und Gefährdungen thematisiert und Möglichkeiten für eine nachhaltige Entwicklung sondiert. Ein zentrales Themenfeld ist dabei sicherlich, die Zusammenhänge von Politik, Gesellschaft, Ökonomie und Ökologie ins Blickfeld zu rücken, Ursachen für Fehlentwicklungen aufzuzeigen und Perspektiven für eine zukunftsfähige Entwicklung zu finden. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Global Citizenship Education in der praktischen Umsetzung vor allem an 4 pädagogisch-didaktischen Prinzipien ausgerichtet ist:

- Orientierung an den Werten Menschenrechte, Frieden und soziale Gerechtigkeit
- Partizipation als Förderung von Handlungskompetenz, Einübung in politisches Handeln und die Entwicklung von politischer Urteilsfähigkeit
- Vermittlung von critical inquiry (Betty A. Reardon), kritisches Denkvermögen und Hinterfragen von gängigen Urteilen
- Historisch-kritische Haltung (Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit/Kolonialismus und den Zivilisationsbrüchen des 20. Jahrhunderts. (vgl. Wintersteiner u. a. 2015, S.50).

Gefordert sind weiters eine ständige Selbstreflexivität und Selbstkritik und das, was Edgar Morin in „Die sieben Funda-

mente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft“ geschrieben hat: „Die Erziehung der Zukunft wird eine Ethik des planetarischen Verstehens lehren müssen“ (Morin 2001, S. 96).

6 Perspektiven und Weiterentwicklung

Wenn man die derzeitige politische und soziale Weltlage betrachtet und Szenarien vor sich sieht wie, Demagogen und Populisten allerorten, das Bauen von Mauern und Zäunen, sowohl in den Köpfen der Menschen als auch in der Realität, Xenophobie und das Erstarken neuer Nationalismen, erschreckende wirtschaftliche Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten sowie Hassausbrüche in sozialen Medien, so erscheint ein Konzept wie Global Citizenship Education, die Erziehung zu „global citizens“ eine beinahe unbewältigbare Aufgabe zu sein. Allerdings werden die Probleme nicht von heute auf morgen verschwinden, wir müssen uns ihnen stellen und Lösungen in Angriff nehmen. Dazu ist es notwendig, vor allem zwei Haltungen zu fördern und weiterzuentwickeln:

- 1.) Eine Kultur des Dialogs
- 2.) Mehr Präzision in Fragen der Seele

ad 1.) Papst Franziskus, eine Persönlichkeit mit großer und weltweiter Autorität, hat im Jahr 2016 bei der Verleihung des Aachener Karlspreises gesagt:

„Wenn es ein Wort gibt, das wir bis zur Erschöpfung wiederholen müssen, dann lautet es Dialog. Wir sind aufgefordert, eine Kultur des Dialogs zu fördern, indem wir uns mit allen Mitteln Instanzen zu eröffnen suchen, damit dieser Dialog möglich wird und uns gestattet, das soziale Gefüge neu aufzubauen. Die Kultur des Dialogs impliziert einen echten Lernprozess sowie eine Askese, die uns hilft, den Anderen als ebenbürtigen Gesprächspartner anzuerkennen, und die uns erlaubt, den Fremden, den Migranten, den Angehörigen einer anderen Kultur als Subjekt zu betrachten, den man als anerkanntem und geschätztem Gegenüber zuhört. Es ist für uns heute dringlich, alle sozialen Handlungsträger einzubeziehen, um eine Kultur, die den Dialog als Form der Begegnung bevorzugt, zu fördern, indem wir die Suche nach Einvernehmen und Übereinkünften vorantreiben, ohne sie jedoch von der Sorge um eine gerechte Gesellschaft zu trennen, die erinnerungsfähig ist und niemanden ausschließt“ und hinzugefügt: „Diese Kultur, die in alle schulischen Lehrpläne als übergreifende Achse der Fächer aufgenommen werden müsste, wird dazu verhelfen, der jungen Generation eine andere Art der Konfliktlösung einzuprägen, an die wir sie jetzt gewöhnen“ (Papst Franziskus 2016).

Dies ist eine äußerst langfristige Aufgabe und man sollte hier auch an die alte chinesische Volksweisheit erinnern, die lautet: Wer für das kommende Jahr vorsorgen will, muss Getreide säen, wer für die nächsten zehn Jahre vorsorgen will, soll Bäume pflanzen, und wer für die nächsten hundert Jahre vorsorgen will, die Menschen erziehen.

ad 2.) Um auf die eingangs kurz beschriebene heutige Welt-situation zurückzugreifen, so hat Sigmund Freud einmal ge-schrieben

„daß die primitiven, wilden und bösen Impulse der Menschheit bei keinem Einzelnen verschwunden sind, sondern noch fortbestehen, wenngleich verdrängt, im Unbewußten ..., und auf Anlässe warten um sich wieder zu betätigen“ (Freud 1914, zitiert nach Jones 1962, S. 434).

Der indische Schriftsteller und Essayist Pankaj Mishra be-zeichnet diese aufgestauten Kräfte in Politik und Gesellschaft als das dunkle Erbe der Aufklärung, welche auf die menschliche Fähigkeit setzte, individuelle und kollektive Interessen rational zu bestimmen und der Vernunft, der mit freiem Wil-len begabten Subjekte, zum Durchbruch zu verhelfen. Doch schon Dostojewski, der in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts während der ersten Blütezeit des Liberalismus schrieb, war ei-ner der ersten, die den auch heute noch schwelenden Verdacht äußerten, dass rationales Denken keinen entscheidenden Ein-fluss auf das menschliche Verhalten habe. Er setzte den damals in Russland populären Ideen von John Stuart Mill und Jeremy Bentham, den ersten Denkern der kapitalistischen Idee, die auf rationalen Egoismus und materiellen Eigennutz setzten, in seinem Mann aus dem Kellerloch das Urbild eines Verlierers entgegen und attackiert mit großer Leidenschaft die positi-vistische Annahme der Kapitalisten wie auch der Sozialisten, wonach der Mensch ein logisch kalkulierendes Wesen sei (vgl. Dostojewski 1962, S. 84). Dabei ähnelt dieser Protagonist den Wählern von heute, die weltweit den Ansichten pseudoratio-naler Meinungsforscher_innen und Datenanalytiker_innen trotzen. Dostojewski schuf dabei einen Denkstil, der später von Nietzsche, Freud, Weber, Musil u.a. weiter ausgearbeitet wurde und der sich zu einer intellektuellen Revolte gegen die zuversichtlichen Gewissheiten rationalistischer Ideologien li-beraler, demokratischer und auch sozialistischer Prägung aus-wachsen sollte. Robert Musil hat es zusammenfassend einmal so formuliert:

„Wir haben nicht zuviel Verstand und zuwenig Seele, sondern wir haben zu wenig Verstand in den Fragen der Seele“ (Musil 1962, Abschnitt 18).

Auf unsere heutige gesellschaftliche Situation gemünzt, könn-te man sagen, dass unsere quantitative Fixierung auf das, was zählt und analysiert werden kann, schon lange das aus-schließt, was nicht zählt, den Bereich der subjektiven Gefühle. Die Religion der Technologie und des Bruttoinlandsprodukts und die aus dem 19. Jahrhundert überkommene Kalkulation der eigenen Interessen beherrschen seit nahezu drei Jahrzehnten die Politik und das intellektuelle Leben. Heute offenbart die Gesellschaft aus offenkundig um den rationalen Markt organisierten unternehmerischen Individuen ein unerhörtes Ausmaß an Elend und Verzweiflung und löst eine quasi ni-hilistische Rebellion gegen die Ordnung an sich aus. Da so viele Orientierungspunkte zerstört sind, vermögen wir kaum zu sehen, wohin der Weg uns führt, oder gar einen Weg vorzu-zeichnen. Aber schon, um überhaupt eine Grundorientierung

zu finden, benötigen wir vor allem mehr Präzision in Fragen der Seele (vgl. Pankaj 2017, S. 193). Sonst laufen wir Gefahr, dass es uns in unserer Vernarrtheit in rationale Motive und Resultate so ergeht, wie es Alexis de Toqueville einst beschrie-ben hat:

„Von einem rasch fließenden Strome dahingetrieben, bleibt unser Blick hartnäckig an ein paar Trümmerresten haften, die man am Ufer noch sieht, während die Strömung uns mit-reißt und uns rücklings den Abgründen zutreibt“ (Toqueville 1976, S. 9).

Rückblickend und zusammenfassend kann gesagt werden, dass wir alle Anstrengungen unternehmen müssen, die Kultur des Dialogs und die Präzision in Fragen der Seele weiter aus-zubauen. Zygmunt Baumann, der britisch-polnische Soziolo-ge, hält sogar eine kulturelle Revolution für erforderlich und ruft uns dazu in Erinnerung:

„Diese setzt langfristiges Denken und Planen voraus: Künste, die wir – ach! – lang schon vergessen haben und kaum noch benutzen in unseren beeilten Leben unter der Diktatur des Augenblicks. Wir müssen sie uns ins Gedächtnis rufen und neu erlernen. Dazu brauchen wir einen kühlen Kopf, Nerven aus Stahl und jede Menge Mut. Vor allem bedürfen wir einer ebenso umfassenden wie langfristig ausgelegten Vision – und jeder Menge Geduld“ (Baumann 2017, S. 55).

Für eine erfolgreiche und wirksame Umsetzung des Konzep-tes von „Global Citizenship“ werden dies unabdingbare Vor-aussetzungen sein.

Literaturverzeichnis

Adorno, Th. W. (1966). Erziehung nach Auschwitz. In: Kadelbach, G. (Hrsg.), (1970). Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker., Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Ban-Ki-Moon (2012, 26. Jänner). Global Education First Initiative. Quelle: www.globaleducationfirst.org/289.htm.

Baumann, Z. (2017). Symptome auf der Suche nach ihrem Namen und Ursprung. In: Geiselberger, H. (Hrsg.), Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit. Berlin: Suhrkamp, S. 37–57.

Cabrera, L. (2010). The Practice of Global Citizenship. Cambridge: University Press.

Curriculum des Universitätslehrgangs Global Citizenship Education (2012). Quelle: <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2017/04/Mitteilungsblatt-2011-2012-20-Beilage-15.pdf>.

Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allge-meinbildung (2018). Entwicklungsverbund Südost. Curriculum 2017 in der Fassung 2018. Quelle: <https://www.lehramt-so.at/lehramtsstu-dium-neu/sekundarstufe/curricula/>. Letzter Zugriff: 29.01.2020.

Dostojewski, F. M. (1962). Winterliche Aufzeichnungen über sommerliche Eindrücke, Aufzeichnungen aus dem Kellerloch. Aus dem Tagebuch eines Schriftstellers. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Education Above All (2012). Quelle: www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/eea_education_for_global_citizenship.pdf.

Gugel, G. (2008). Was ist Friedenserziehung? In: Grasser, R., Gruber, B., & Gugel, G. (Hrsg.), *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Jones, E. (1962). *Das Leben und Werk von Sigmund Freud*. 3 Bd., Bern/Stuttgart: Huber.

Maastricht (2015). *Global Education Declaration 2002: European Strategy Framework For Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015*. Quelle: <https://rm.coe.int/168070e540>.

Mecheril, P. (2013). Was ist Migrationspädagogik? Quelle: www.bildung-interkulturell.de/cweb/cgi-bin-noauth/cache/VAI_BLOB_Mecheril.pdf.

Morin, E. (2001). *Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft*. Hamburg: Krämer.

Musil, R. (1962). *Das hilflose Europa oder Reise vom Hundertsten ins Tausendste*. München: Piper.

Nagy, H., Wintersteiner, W., & Grobbauer, H. (Hrsg.). (2014). *Sich in die Welt hinaus lesen. Weltliteratur im Unterricht. Praxis Globales Lernen*, Heft 1, Salzburg.

Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship Democracy and Inclusion in Education*. Berkshire: Open University Press.

Oxfam (2006). *Education for Global Citizenship. A Guide for Schools*. Quelle: <http://www.oxfam.org.uk/media/Files/Education/Global>.

Pankaj, M. (2017). Politik im Zeitalter des Zorns. Das dunkle Erbe der Aufklärung. In: Geiselberger, H. (Hrsg.), *Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit*. Berlin: Suhrkamp, S. 175–197.

Papst Franziskus (2016, 6. Mai). *Ansprache von Papst Franziskus anlässlich der Entgegennahme des Internationalen Karlspreises der Stadt Aachen*. Quelle: <http://w2.vatican.va/content/francesco/de/speeches/2016/may/documents>.

Strategiegruppe Globales Lernen (2018). *Global Citizenship Education*. Wien. Quelle: <http://www.globaleslernen.at/strategie-globales-lernen/strategie-und-stategiegruppe.html>.

Toqueville, A. de (1976). *Über die Demokratie in Amerika*. München: dtv.

UNESCO (Hrsg.). (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Quelle: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf>.

Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G., & Reitmair-Juarez, S. (2015). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Klagenfurt/Salzburg/Wien.

Elke Szalai, Margit Pichler

Übergänge in der Berufsorientierung mit Innovationsmethoden gestalten

Ein regionaler Berufsorientierungsprozess aus dem Projekt ReBOx

„Regionale Berufsorientierung ermöglichen“ zielgruppenspezifisch gestaltet.

Im vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsprojekt „ReBOx - Regionale Berufsorientierung ermöglichen“ wurde ausgehend von der Fragestellung, wie kann Berufsorientierung gestaltet werden, die eine Ausbildungs- und Berufswahl entlang der eigenen Stärken von Jugendlichen und der regionalen Möglichkeiten ermöglicht, ein idealtypischer Prozessablauf entwickelt. Diese Ausgangslage wurde aufbauend auf Vorarbeiten gewählt, um den etablierten Berufsorientierungsprozess zu nutzen und durch Innovationsmethoden erweitert, die am Schulstandort in Kooperation mit allen relevanten Akteure_innen umgesetzt werden können. Innovationsmethoden haben dabei geholfen passgenaue Maßnahmen für den beforschten Jahrgang zu wählen und einen Raum zum Weiterdenken der Übergänge im Berufsorientierungsprozess zu öffnen. Im von der FFG geförderten Projekt wurden zahlreiche Methoden und ein prototypischer Ablauf entwickelt, der nun auch an anderen Standorten etabliert werden kann. Das Vorgehen, die Methodenwahl und ein Einblick in Ergebnisse werden im Beitrag gegeben.

1. Ausgangslage

1.1. Projekt ReBOx

Ein gut koordinierter Berufsorientierungsprozess unterstützt Jugendliche, eine Ausbildung und eine Berufswahl zu treffen, die ihren Stärken entgegenkommt und ein gutes Arbeiten und Leben auch in Zukunft ermöglicht. Ein Innovationsprojekt, das aktuelle Fragestellungen aus der Berufsorientierung aufgreift und auf regionale und konkrete Anforderungen heruntergebrochen in einen prototypischen Berufsorientierungsprozess bringt, ist mit „ReBOx - Regionale Berufsorientierung ermöglichen“ gesetzt worden. In diesem von der Österreichischen Forschungsförderungsgesellschaft, kurz FFG geförderten Projekt wurde intensiv zu Fragen des Übergangs in Berufsorientierungsphasen und der Übergänge von Schule-Beruf, die Berufsorientierungsakteur_innen gestalten sollen, geforscht und damit ein Beitrag zur Weiterentwicklung des Berufsorientierungsprozesses geleistet.

1.2. Die Problemstellung

Das Projekt fokussiert auf aktuelle Herausforderungen: Fachkräftemangel, stereotype Berufswahl sowie Abwanderung aus ländlichen Regionen. Aktuell wählen 43,3 % der weiblichen Lehrlinge typische Mädchenberufe wie Einzelhandels- oder Bürokauffrau oder Friseurin und die Lehrberufe des Metall- und Elektrotechnikers oder des KFZ-Technikers werden von 35,1 % der männlichen Lehrlinge gewählt (vgl. WKO Lehrlingsstatistik 2018). Forschungsergebnisse zeigen, dass Ju-

gendliche insbesondere, wenn es um Berufswahl geht, sehr mobil sein können. So beantworteten etwa 92 % der im Rahmen einer von Jugendkulturforschung.de e.V. durchgeführten Untersuchung befragten bildungsnahen 14- bis 25-Jährigen die Frage: „Wärst du bereit, deinen Lebensmittelpunkt in eine andere Stadt/Region zu verlegen, um einen Job in der angestrebten Branche zu bekommen?“ mit „Ja“ (Institut für Jugendkulturforschung 2012) Umso relevanter scheint es, dass Berufswahl und Berufsmöglichkeiten regional erkannt werden und im Rahmen von Berufsorientierung in den Schulen auch vermittelt und realistisch weitergegeben werden können. Das kann unterschiedliche Gründe haben, wie beispielsweise, dass die regionalen Synergien zu wenig genutzt werden, regionale Unternehmen zu wenig präsent sind oder auch Eltern, die in der Region arbeiten nicht als Wissensträger_innen gesehen werden. Diese Befunde wurden auch im vorliegenden Innovationsprojekt deutlich sichtbar und bildeten zugleich die Engpässe im Berufsorientierungsprozess.

„Neben ganz rationalen, regionalspezifischen ökonomischen Erklärungsansätzen gilt es also vor allem auch, individuelle Wünsche und Motive junger Menschen zu ihrer eigenen Lebensgestaltung in den Blick zu nehmen, die inzwischen maßgeblich darüber entscheiden, ob sie gehen, bleiben oder sich eine Lösung irgendwo dazwischen suchen.“ (Berichtsband 2014, S.14) Diese individuellen Wünsche und Motive müssen Eingang in BO-Prozesse finden und können erst formuliert werden, wenn Kinder und Jugendliche soweit gestärkt sind, diese zu erkennen.

Der inhaltliche Bogen im Projekt spannte sich also von der meist stereotypen Berufswahl von Jugendlichen über regionale Abwanderungstendenzen hin zum standardisierten Berufsorientierungsprozess des Ministeriums und den Akteur_innen, die diesen Prozess gestalten und ansteuern.

2. Schulumfeld-Analysen

Der Projektstart gliederte sich in zwei Analysephasen. So wurde der vom Ministerium verordnete Berufsorientierungsprozess analysiert, um Übergänge und Anschlussstellen zu erkennen und auch an der Projektschule erkennen zu können. Der Katalog verbindlicher Maßnahmen im Bereich von Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB) in der 7. und 8. Schulstufe (vgl. BMBWF 2012) und lieferte die Grundlage für die Arbeitsschritte. Das Projekt folgte der Programmatik, dass Bildungs- und Berufswahlentscheidungen von Jugendlichen eines koordinierten Zusammenwirkens aller Maßnahmen im Bereich von IBOBB bedürfen (vgl. Pichler 2016).

Aus der Analyse, die in Bezug zu eingangs genannter Problemstellungen gesetzt wurden, wurde ein Leitfaden für die ersten Schritte in der Projektschule entwickelt. Es wurden episodische Interviews mit Lehrkräften geführt, um den aktuellen Prozess an der Schule abzubilden und Möglichkeiten der Adaptierung zu erforschen. Nach Flick bilden episodische Interviews subjektive Erfahrungen und Blicke auf den Forschungsgegenstand ab (vgl. Flick 2011). Es können daraus Learnings für die Entwicklung im Prozess entstehen. Erfahrungswissen und die Deutung des Erfahrungswissens obliegt dann den Forscher_innen und Projektbearbeiter_innen. Diese Deutung erfolgt eingebettet in relevante Literatur und ist somit objektivierbar.

In diesen Interviews wurde bewusst nicht nach Schwierigkeiten gefragt, diese wurden jedoch im Gespräch rasch genannt. Als besondere Herausforderung erwies sich die Elternarbeit im BO-Prozess. „Elternarbeit ist sehr schwierig. Die Eltern kommen zum Elternabend, aber darüber hinaus, ...!“ (Direktorin im Interview November 2018). Als ein weiterer herausfordernder Bereich wurde bei diesen Gesprächen die Zusammenarbeit mit regionalen Unternehmen sowie die Koordination der berufspraktischen Tage genannt. Neben diesen Hinweisen auf Akteursgruppen, die eine relevante Rolle im Berufsorientierungsprozess spielen, wurden auch die unzureichende Zeit für die BO-Stunden, die beinahe zu große Auswahl an Angeboten und die knappen Ressourcen für die Nutzung der Angebote, die nicht alle kostenfrei für Eltern sind, genannt.

Darauf aufbauend wurde ein Projektablaufplan für die beiden Schuljahre entwickelt, die möglichst viele Aspekte der Berufsorientierung abdecken und fokussiert auf Ansprüche und Möglichkeiten der Projektschule schauen.

3. Methodenwahl und didaktisches Vorgehen

Die weiteren Schritte wurden mit den Schüler_innen der 7. Schulstufe im Jahr 2018 sowie ihren Berufsorientierungslehrkräfte, Bildungsberater_innen und der Direktion der Schule. Weiters wurden die Eltern der genannten Schülergruppe sowie außerschulische Stakeholder wie die Sozialpartner, die Schulgemeinde und regionale Unternehmer_innen eingebunden. Für jede Gruppe wurde im Projektablauf ein Zeitpunkt für gemeinsame Aktivitäten gesetzt. Die meisten Bullets im Ablauf erhielten die Kinder und ihre Lehrkräfte, die im Zentrum standen. Die Eltern wurden weniger häufig, aber sehr früh in den BO-Prozess integriert, da diese die Berufsentscheidung maßgeblich beeinflussen. „Die elterliche Kommunikation über Berufe kann hier eine wichtige Rolle spielen. Welche Bereiche des Arbeitslebens werden in Gesprächen zuhause angesprochen? Welches Bild des eigenen Arbeitsplatzes wird vermittelt?“ (Olyai 2012, S. 18).

Der Elternabend erfolgte Anfang Oktober 2018 am Projektstart. Es wurde das Projekt vorgestellt und ein Raum für Diskussionen geöffnet. So wurde beispielsweise angemerkt, dass einige der BO-Angebote, die von eigenen älteren Kindern bekannt sind, ihrer Einschätzung nach zu spät kommen. Darauf aufbauend wurden Aktivitäten bei ReBOx besser im zeitlichen Ablauf positioniert. Es folgten Workshops für die Kinder, die ihre Stärken heben sollten. Diese frühen Phasen der Sensibilisierung ihrer Stärken, Interessen und Neigungen ermöglichte den Schüler_innen in den folgenden Konkretisierungsphasen eine auf ihre eigene Lebensplanung bezogene Berufswahl treffen zu können.

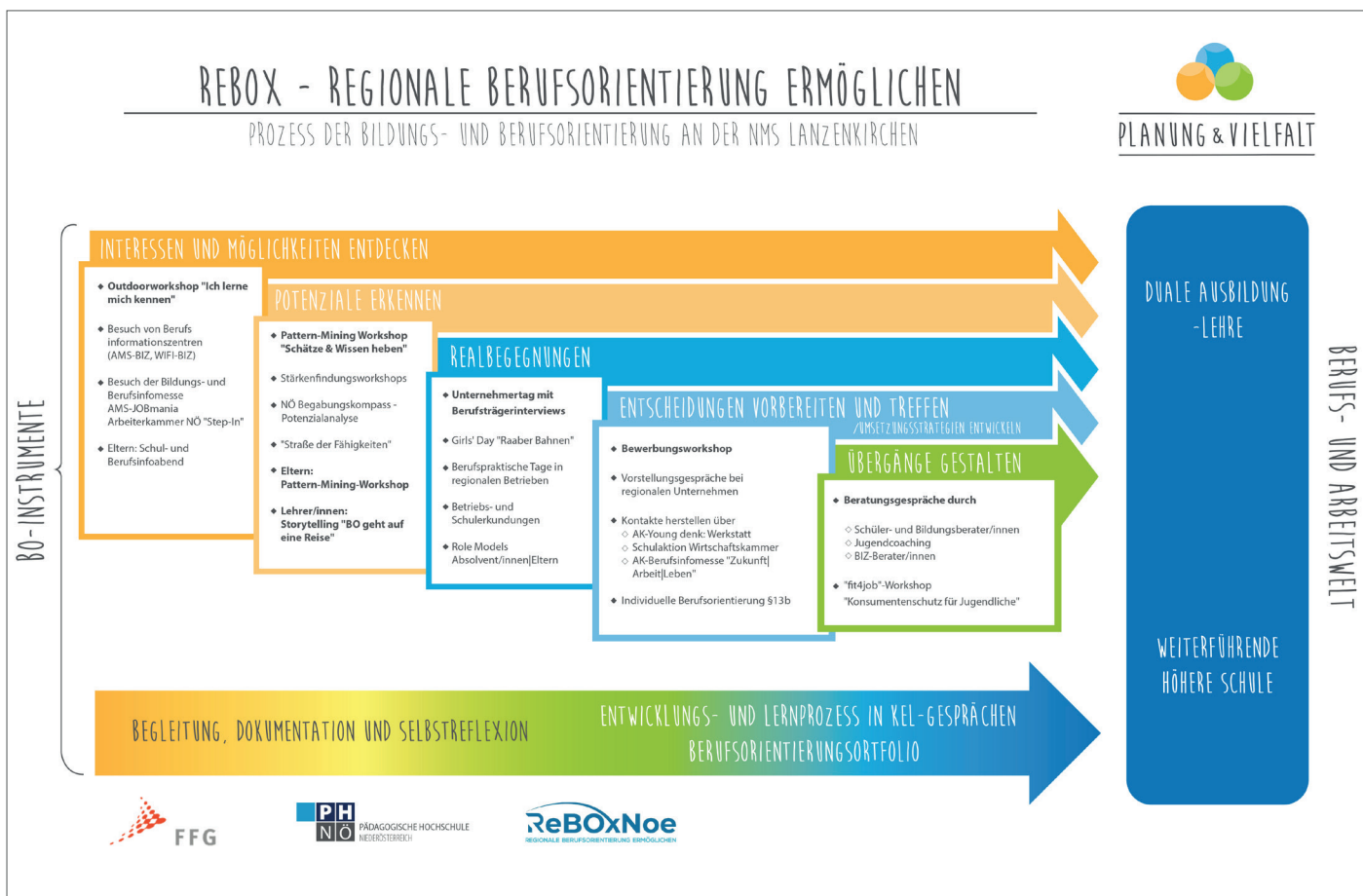
Es folgten in Kooperation mit Kollegen der PH Wien „Holistic-Pattern-Mining“ Workshops mit den Kindern der beiden teilnehmenden Klassen und deren Eltern. Diese Methode unterstützte das Finden und Beschreiben von Mustern, sogenannten Pattern im regionalen Berufsorientierungsprozess und machte Bedarfe sichtbar.

Die Holistic-Pattern-Mining-Methode wurde von Iba & Isaku (2012) von der Keio Universität (Japan) entwickelt. Ziel jedes Holistic-Pattern-Mining-Prozesses ist es, implizites Erfahrungswissen bzw. gute Praxis zu erkennen und für andere in Form von (Handlungs-) Mustern zu dokumentieren und so sichtbar zu machen. Durch die Systematisierung und Strukturierung der in den Workshops gesammelten Einzelnformationen guter Praxis ist die Methode für die Analyse von Sachverhalten im Kontext der oben beschriebenen Problemstellung sehr geeignet und lässt sich für die Erarbeitung von Lösungsansätzen im Bereich der Berufsorientierung heranziehen (z. B. kollaborative Entwicklung einer Mustersprache für die Berufsorientierung unter Einbeziehung aller Akteur_innen).

In diesem Projekt wurden den Kindern zwei Fragen gestellt, die auf Berufe hinzielen, ohne sie zu fragen, welchen Beruf sie denn ergreifen wollen. Die Fragen waren: „Welche Berufe

Schulstufe	Klassen	Monat	Titel	Dauer	Termin	Organisation	Veranstaltungs-ort	Anmerkung
Schuljahr 2018/19								
7. Schst	3a und 3b	Okt 18	Vorstellung Projekt	2,5 Std.	abends	Eltern, SuS, LL, Schulleitung,	Schule	im Rahmen des Klassenforums
7. Schst	3a und 3b	18.10.18	Jobmania	4 UE	Nachmittag	SuS, LL	Wiener Neustadt	
7. Schst	3a und 3b	9. + 10.10.18	Workshop	3 UE	BO-Stunde	SuS, Trainerin	Schule	Kompetenztraining
7. Schst	3a und 3b	07.01.19	Workshop	3 UE	BO-Stunde	SuS, PH, SzE, LL	Schule	Pattern Mining Workshop
7. Schst	3a und 3b	19. und 26.2.	Stärkenworkshop	3 UE	Nachmittag	SuS, LL, AMS	AMS-BIZ	Stärkenorientierung
7. Schst	3a und 3b	März/April	Stärkenfindung	3 UE	BO-Stunde	SuS, BO-LL	Schule	ausgearbeitete Stundenbilder
7. Schst	3a und 3b	März/April	Reflexion Pattern Mining	3 UE	BO-Stunde	SuS, BO-LL	Schule	ausgearbeitete Stundenbilder
7. Schst	3a und 3b	24.04.2019	Begabungskompass	7 Std	ganztags	SuS, LL, Wifi BIZ	WIFI-BIZ Mödling	Anmeldung: https://begabungskompass.at/
7. Schst	3a und 3b	April/Mai 19	Stärkentang mit den Eltern		Nachmittag	Eltern, SuS, LL,	Schule	im Rahmen der KEL-Gespräche
7. Schst	3a und 3b	06.05.2019	AK-step in!	ab 12:30	Nachmittag	SuS, LL, AK, PIM	AK St. Pölten	Online-Anmeldung
7. Schst	3a und 3b	20.05.2019	RoleModels	4 UE	Nachmittag	SuS, LL, Eltern, Unternehmen	Schule	Eltern & Unternehmen mit Lehrlingen
7. Schst	3a und 3b	12. und 13.6.	Workshop	3 UE	BO-Stunde	SuS, ext. Trainerin	Schule	Kompetenztraining
7. Schst	3a und 3b	18.06.2019	Straße der Fähigkeiten	6 UE	Vormittag	SuS, LL, KV	Schule	Stärkenorientierung
7. Schst	3a und 3b	Juni	Beratungsgespräche	1 Std	individuell	Eltern, Wifi-Psycholog/in	Schule	rechtzeitige Bekanntgabe und Terminvereinbarung!
Schuljahr 2019/20								
8. Schst	4a und 4b	2. Septwoche	BPT	1 Woche	Woche	SuS, Betriebe, BOKO, BOLE	Betriebe	Berufspraktische Tage
8. Schst	3./4. Klassen	Sep 19	14 Jahre - was nun??	2,5 Std.	abends	Eltern, SuS, LL, Schule, Kooperationspartner;	Schule	FQA zur Schnupperlehre
8. Schst	4a und 4b	24.09.2019	#BO_konkret	8 UE	ganztags	alle Stakeholder	PH NÖ	Fachtagung und Abschluss ReBOX
8. Schst.	4a und 4b	Okt./Nov. 19	Bewerbst raining	5 UE	Nachmittagsblock	SuS, KV, BO-LL, AKNÖ	Bezirksstelle WN	Terminvereinbarung mit AK
8. Schst.	4a und 4b	01.10.2019	AK Messe Bad Vöslau	4 UE	Nachmittagsblock	AKNÖ		Anmeldung AK April 2019
8. Schst.	4a und 4b	01.11.2019	WKNÖ-Schulaktion	2 UE	Nachmittagsblock	WKNÖ	Schule	Anmeldung WK zu Schulbeginn
8. Schst	4a und 4b	01.11.2019	europass	2 UE	BO-Stunde	Europass	Schule	Anmeldung per Mail europass@oead.at Europassmappe anfordern
8. Schst.	4a und 4b	Dez 19	Jugendtheater	2 Stunden	Vormittag	SuS, BO-LL	Schule	Themenwahl mit LL, Anmeldung jugendtheater@aknoe.at
8. Schst.	4a und 4b	Jän 20	Verbraucherbildung für Jgdl	2 UE	fit4job - Workshop	SuS, LL, AKNÖ, Schuldnerberatung NÖ	Schule	
8. Schst.	4a und 4b	01.06.20	denk:Werkstatt	2,5 Std.	Vormittag	SuS, BO-LL, AK-Expert/innen	AK-Zentrum St. Pölten	Themenwahl mit LL

Abb. 1: Projektschritte im Projekt „ReBOX - Regionale Berufsorientierung ermöglichen“



sind dir im Laufe dieser Woche schon begegnet?“ und „Welche Berufe kennst du?“. In einem weiteren Schritt wurde dazu gearbeitet, welche Chancen und Schwierigkeiten sie diesen Berufen zuordnen und wer ein mögliches Vorbild in den genannten Berufen ist. Deutlich wurde, dass sehr viel mehr Berufe genannt wurden als die „üblichen“ und viele Berufe sehr nahe an den Lebensrealitäten der Kinder sind. Insbesondere deutlich wurde bei Berufen in der Gastronomie, dass die Kinder dabei an den Bäcker in der Gemeinde, das Gasthaus oder die Konditorei, die sie kennen, denken – also sehr regionale Unternehmen im Blick haben. Nach einem spannenden Workshop und der Auswertung wurden die Ergebnisse im BO-Unterricht reflektiert. Es wurde deutlich welche Berufsvielfalt genannt wurde und welche Möglichkeiten sich für die Schüler_innen regional zeigen. Aus diesem Wissenspool haben die Schüler_innen teilweise ihre berufspraktischen Tage gewählt. Berufsaspirationen wurden von einigen Schüler_innen kritisch hinterfragt und Berufsfindungsprozesse neu angeregt.

Die Eltern wurden ebenso mit einem Pattern-Mining-Workshop zu ihren eigenen Berufsbiografien eingebunden und brachten reichlich reflexives Wissen zu ihren Ausbildungs- und Berufswegen ein. Diese Offenheit im Workshop kann als Ergebnis der frühzeitigen Einbindung der Eltern in das Projekt gewertet werden, welches den BO-Prozess ihrer Kinder

steuerte. „Damit die Einbindung von Eltern in den Berufsorientierungsprozess von Jugendlichen gelingt, bedarf es sowohl der Einbindung und Zusammenarbeit aller am Berufsorientierungsprozess von Jugendlichen beteiligten Akteure als auch der Fokussierung auf die Erwartungen und Wünsche von Eltern.“ (Boockmann, Brändle, Kleinemeier u. a. 2017, S. 36)

Weitere innovative Methoden, die eingesetzt wurden: Reflexionsworkshops, Stärkenworkshops, Medienwerkstatt und die Teilnahme an der wissenschaftlichen Abschlusskonferenz. Bei vielen der genannten Einheiten waren die Lehrkräfte nicht direkt eingebunden, sondern nur in der Vor- und Nachphase dabei, um den Schüler_innen auch Raum für die eigene Individualität zu geben.

Die im Lehrplan für Berufsorientierung verankerten Realbegegnungen fanden auch in diesem Projekt besondere Beachtung. Diese verpflichtenden Realbegegnungen umfassen neben berufspraktischen Tagen und Betriebserkundungen auch Exkursionen zu Bildungseinrichtungen im sekundären und tertiären Bereich. Der Besuch von Informations- und Beratungszentren sowie von Berufs- und Bildungsmessen gehören ebenfalls dazu (vgl. BMBWF 2012). All diese Veranstaltungen bieten den Schüler_innen die Möglichkeit persönliche Erfahrungen und Eindrücke zu gewinnen, welche



für eine gut begründete Berufswahlentscheidung im BO-Prozesses wesentlich sind. Gerade bei den Realbegegnungen im Zusammenhang mit regionalen Betrieben verdeutlichte sich im ReBOx-Projekt, wie schwierig es ist, Unternehmen und Schulen zu vernetzen. Nach monatelangem Vertrösten wurde letztendlich ein erfolgreicher Unternehmertag mit regionalen Unternehmen direkt an der Schule als eine Art „Speed Dating“ organisiert. Trotz oder wegen der Schwierigkeiten in der Vorbereitung, gab es durchwegs sehr positives Feedback seitens der Unternehmen, der Jugendlichen und der Lehrkräfte.

4. Conclusio und Ausblick

Aus allen diesen Schritten und den gewählten Methoden wurde ein idealtypischer Berufsorientierungsprozess abgebildet, der zeigt, welche Akteursgruppen, welche Themen und auch Methoden einen guten BO-Ablauf ausmachen können. Das idealtypische Schema stellt eine zielgerichtete Begleitung der Jugendlichen in allen Phasen der Entwicklung zur Berufswahlkompetenz dar. Es wurden Instrumente zur Berufsorientierung herausgearbeitet, die bereits an der Schule Programm waren und um einige wichtige innovative Methoden und Maßnahmen erweitert. Die ausgewählten Instrumente sollten aufeinander aufbauen und Synergien erzeugen. So kön-

nen viele Arbeitsschritte ineinander greifen, um Übergänge in der Ausbildungs- und Berufswahl gut gestalten zu können. Deutlich wurde, dass gute Berufsorientierung unterschiedliche Methoden braucht, Ressourcen zur Verfügung gestellt haben muss und ausreichend Zeit für Reflexion, Gespräche und Austausch eingeplant werden muss. Das BO-Standortkonzept und die Instrumente aus der Berufsorientierung müssen ineinander greifen, um regionale Wirkung entfalten zu können.

Die in diesem Projekt getesteten Methoden und Abläufe werden aktuell auch den Studierenden in den Hochschullehrgängen „Bildungs- und Berufsorientierung“ und „Berufsorientierungskoordination“ zur Verfügung gestellt und mit Hilfe der Studierenden laufend weiter entwickelt.

Literaturverzeichnis

Berichtsband (2014). Jugendabwanderung im ländlichen Raum. Ein Einblick in die Wandlungsmotive von Jugendlichen aus Leoben und Bruck-Mürzzuschlag. Verein beteiligung.st | Die Fachstelle für Kinder-, Jugend- und BürgerInnenbeteiligung.

BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2012). Maßnahmenkatalog im Bereich Information,

Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB) in der 7. und 8. Schulstufe. Quelle: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2012_17.html. Letzter Zugriff: 28.01.2020.

Boockmann, B., Brändle, T., Kleinemeier, R., Ruhe, H., & Scheu, T. (2017). Das Aktivierungspotenzial von Eltern im Prozess der Berufsorientierung – Möglichkeiten und Grenzen. Studie für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Bielefeld: Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung.

Flick, U. (2011). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rohwolt Taschenbuchverlag.

Iba, T. & Isaku, T. (2012). Holistic Pattern-Mining Patterns: A Pattern Language for Pattern Mining on a Holistic Approach. Proceedings of the 19th Conference on Pattern Languages of Programs (PLoP2012).

Institut für Jugendkulturforschung (2012). Bericht zur Jugend-Wertestudie 2011. Eigene - Berechnungen. Wien: Institut für Jugendkulturforschung.

Olyai, N. (2012): Das Wissen von Kindern über Berufe: Struktur, Veränderbarkeit und elterlicher Einfluss. Dissertation. Erfurt.

Pichler, M. (2016). FokusInfo 104: Übergangsprozesse von der Schule in den Beruf professionell begleiten: Das Pilotprojekt »Mein Arbeitsplatz – Von der Stärke zur Kompetenz« in der Bildungsregion Niederösterreich Süd. Quelle: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/FokusInfo_104.pdf. Letzter Zugriff: 28.01.2020.

WKO - Wirtschaftskammer Österreich (2019). WKO Statistik. Lehrlinge in Österreich 2018. Quelle: <http://wko.at/statistik/jahrbuch/lehrlinge18.pdf>. Letzter Zugriff: 28.01.2020.

Weitere Informationen finden sich unter <https://portal.ibobb.at/themenschwerpunkte/digitalisierung-der-arbeitswelt/>.

Ines Gamauf, BEd MA

unterrichtet an der N#MS Markt Allhau Mathematik und Geschichte. Zudem arbeitet sie als Referentin an der Pädagogischen Hochschule Burgenland.

ines.gamauf@bildungsserver.com

Sebastian Genser, BEd MA

ist Lehrer an der Mittelschule und der Volksschule St. Michael und hat sich auf die Bereiche Personal- und Teamentwicklung spezialisiert.

sebastian.genser@bildungsserver.com

Prof. Mag. Dr. Martin Hainz

ist Lehrender für den Fachbereich Germanistik an der PH Burgenland und ist u.a. im Rahmen von Projekten der Alexander von Humboldt-Stiftung (Bonn) sowie als Vorstandsmitglied der Rose Ausländer-Stiftung in Köln tätig.

martin.hainz@ph-burgenland.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Christiane Hössl, MEd MSc

arbeitet am Institut für Fortbildung und Beratung an der Pädagogischen Hochschule Burgenland. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Transitionsforschung und der Lese-Rechtschreibstörung.

christiane.hoessler@ph-burgenland.at

Prof. Thomas Leitgeb, MA MA BEd

ist Leiter des Fachdidaktikzentrums für Digital Lehren und Lernen an der Pädagogischen Hochschule Burgenland und Leiter des Hochschullehrgangs „Coding und Robotik“.

thomas.leitgeb@ph-burgenland.at

Prof. Stefan Meller, MA BEd

ist Lehrender an der PH Burgenland und Mitarbeiter im Fachdidaktikzentrum Digital Lehren und Lernen.

stefan.meller@ph-burgenland.at

MMag. Lukas Pallitsch

ist Lehrender für den Fachbereich Germanistik an der PH Burgenland.

lukas.pallitsch@ph-burgenland.at

Mag.^a Christina Pernsteiner-Koller

ist Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerin mit den Schwerpunkten Elementarpädagogik, Kindheiten- und Generationenforschung, Arbeits- und Berufswelten, Diversität und Partizipation.

post@christinapernsteiner.eu

Margit Pichler, BEd MA

ist Lehrerin der Sekundarstufe I und als Hochschulprofessorin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule in Niederösterreich tätig.

margit.pichler@ph-noe.ac.at

Evelyn Rois, BEd

unterrichtet an der N#MS Markt Allhau die Fächer Deutsch, Bewegung und Sport. Zudem ist sie SQA-Koordinatorin an der N#MS Markt Allhau.

evelyn.rois@bildungsserver.com

Max Koloman Oswald

ist derzeit Zivildienstler in Wien.

maxi.oswald@gmail.com

Dipl. Ing.ⁱⁿ Elke Szalai MA

ist Landschaftsplanerin und Wissensmanagerin, Unternehmerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrende an der Fachhochschule Burgenland. Sie ist externe Lektorin der Universität Wien, Trainerin an der Virtuellen Pädagogischen Hochschule sowie Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

office@planungsvielfalt.at

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Weinhandl

ist Hochschulprofessorin für den Fachbereich Pädagogik an der PH Burgenland und Mitarbeiterin am Institut für Forschungsentwicklung und Multiprofessionalisierung.

andrea.weinhandl@ph-burgenland.at

Prof. Dr. Johann Zeiringer

ist Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Burgenland.

johann.zeiringer@ph-burgenland.at

phpublico | Heft 4 | Februar 2020

Pädagogische Hochschule Burgenland
Thomas-Alva-Edison-Straße 1
7000 Eisenstadt

www.ph-burgenland.at

ISBN: 978-3-85253-666-8



9 783852 536668