

Schwerpunkt **BILDUNGS**ver**SUCHE**



Ausgabe 15 2020

ph:script

Pädagogische Hochschule Salzburg
Beiträge aus Wissenschaft und Lehre

Transparenz – Flexibilität – Licht



Das Thema dieser Ausgabe von ph.script steht unter dem Titel „BILDUNGSverSUCHE“ und erscheint zu einem für die Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig sehr bedeutsamen Zeitpunkt, nämlich zur Eröffnung des Um- und Neubaus im Herbst 2020.

Das Konzept dieses neuen Hauses der Bildung lässt beides in hohem Maße zu – SUCHE (nach innovativen pädagogischen und didaktischen Wegen) und VERSUCHE (um wirksame Lehr- und Lernwege aufzuspüren, um Interaktionsformen auszuprobieren und in didaktischen und pädagogischen Laboren Experimente durchzuführen).

Zur Vorbereitung des Neubaus der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig wurden unter Einbeziehung aller Mitarbeiter_innen in partizipativen Workshops mit der Architektin Ursula Spannberger wesentliche Eckpunkte für die Gestaltung erarbeitet: Transparenz – Flexibilität – Licht. Diese Elemente – Säulen des pädagogischen Konzeptes der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig – sollten ihren Niederschlag in den Räumlichkeiten finden.

Die Architekten – Tilwin Cede und Clemens Bortolotti vom Architekturbüro Riccione in

Innsbruck – führten den sanierungsbedürftigen Bau aus den 1960er Jahren auf seinen Kern zurück, legten dadurch die klaren und schnörkellosen Baustrukturen offen und schafften es, mit den zentralen Werkstoffen Beton, Kunststoff und Glas lichtdurchflutete Räume und Aufenthaltszonen zu schaffen, die flexible und transparente Lehr- und Lernsettings ermöglichen.

Im neuen Haus sind die gesamte Aus-, Fort- und Weiterbildung unter einem Dach vereint. Für die Praxisvolksschule wird derzeit ein neues Haus in der Viktor-Kehldorfer Straße gebaut. Voraussichtlich werden die Schüler_innen und Lehrer_innen im Februar 2021 einziehen.

Der großzügige Eingangsbereich wirkt durch zwei Lichthöfe hell und einladend. Die Farben Weiß, Rot und Schwarz prägen das Erscheinungsbild des gesamten Hauses. Im Erdgeschoss befinden sich der Info-Point, die MINT-Laborlandschaft, ein Debattierraum und die Lehrküche. Der Übergang integriert den schon vor mehreren Jahren renovierten Musik- und Turnsaalbereich sowie die Bibliothek in den Gesamteindruck.

Der Stefan-Zweig-Hörsaal im Untergeschoss wirkt hell und einladend und kann ca. 500 Personen aufnehmen. Er kann jedoch auch flexibel mittels Trennwände in einen kleineren Hörsaal und in zwei sehr große Seminarräume unterteilt werden.



Abb. 1: Der abgeteilte Hörsaal – die Rückwand kann sehr einfach weggeschoben werden, sodass im großen Stefan-Zweig-Hörsaal 500 Personen Platz nehmen können.



Abb. 2: Ein Aufenthaltsbereich zum „Chillen“ – die Möbel müssen erst noch geordnet werden.

In den beiden Gebäudeflügeln über dem Erdgeschoss befinden sich auf jeweils drei Stockwerken alle Büros für Lehrende und Verwaltung, alle Servicestellen (z.B. Studienabteilung), die Studierendenvertretung und Seminarräume unterschiedlichster Größe. Mehrere sehr große Seminarräume können durch Trennwände in kleinere Räume verwandelt werden. An den Stirnseiten der Gänge gibt es großzügige Aufenthaltsbereiche für die Studierenden sowie Kommunikationszonen.

In den Stockwerken sind auch die speziell eingerichteten Räume für Technisches und Textiles Werken und Bildnerische Erziehung angesiedelt sowie eine große Ausstellungsfläche, damit Werkarbeiten der Studierenden präsentiert werden können.

Die Seminarräume sind mit flexiblen Möbeln ausgestattet, die rasche Umgruppierungen für verschiedene Arbeitsformen ermöglichen.

Das neue Haus verfügt auch über drei Lifte und wurde in Abstimmung mit Expert_innen barrierefrei gestaltet. So z.B. gibt es ein barrierefreies Büro mit Ruhemöglichkeit, in der Lehrküche wurde ein Arbeitsplatz absenkbar eingerichtet, um Rollstuhlfahrer_innen ein barrierefreies Arbeiten zu ermöglichen. Im Stefan-Zweig-Hörsaal wurden Induktionsschleifen verlegt, die eine direkte Übertragung an bluetooth-fähige Hörgeräte ermöglichen.

Ab Herbst 2020 wird an der neuen Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig gelehrt und geforscht, debattiert, musiziert, gestaltet, geturnt und experimentiert.

Ich freue mich, Sie in den neuen Räumlichkeiten begrüßen zu dürfen!

Elfriede Windischbauer
Rektorin der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Zum neuen Haus

Architekt DI Tilwin Cede vom Architekturbüro Riccione und Rektorin Dr.ⁱⁿ Elfriede Windischbauer am Wort

Die vorliegende Ausgabe von ph.script erscheint zur Eröffnung des neuen Hauses der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Dies haben wir zum Anlass genommen, die Autor_innen einzuladen, auch in der Auseinandersetzung mit dem jeweils behandelten Thema im Kontext „BILDUNGSverSUCHE“, Fragen zur architektonischen Gestaltung des Hauses zu stellen. Die eingegangenen Fragestellungen wurden in fünf Themenbereiche gebündelt und in einem persönlichen Gespräch, das zwei Mitglieder des Redaktionsteams mit Architekt DI Tilwin Cede und Rektorin Dr.ⁱⁿ Elfriede Windischbauer führten, diskutiert. Sie finden nachfolgend die Sichtweisen und Stellungnahmen in einer Zusammenfassung.

Was sind die spezifischen Anforderungen an eine Architektur für eine Bildungsinstitution?

Cede: Bildungsräume sind eine besondere Aufgabe für Planer: Es sollen für Auszubildende, Lehrende und sonstige im Gebäude Tätige Räume geschaffen werden, von denen alle profitieren. Studierenden soll über die Lehrräume hinaus ein Umfeld zum Austausch und zu sozialer Kommunikation geboten werden, Lehrenden die Grundlage, ihr Wissen in vielfältiger Weise zu vermitteln. Alle im Haus Tätigen sollen die Möglichkeit haben, sich das Gebäude dafür in unterschiedlichster Form anzueignen. Das Gebäude soll die Flexibilität bieten, diese Prozesse zu unterstützen und sich damit selbst weiterzuentwickeln. Bildungskonzepte werden immer weitergedacht, im besten Fall fördert das Projekt Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig diesen Prozess auch in Zukunft. Dafür steht auch die „Werkstatt-artige“ architektonische Gestaltung.

Windischbauer: Bildung wird im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs als sehr persönlicher

Aneignungsprozess gesehen. Dementsprechend haben sich Methoden der Vermittlung von Wissen geändert, Individualisierung und Differenzierung, forschendes und entdeckendes Lernen, Eigenständigkeit und Partizipationsmöglichkeiten sind z.B. Grundlagen zentraler Lehr- und Lernkonzepte.

Dementsprechend sind die Anforderungen an Architektur für eine Pädagogische Hochschule: Die Räume und Begegnungszonen sollten so flexibel gestaltet sein, dass rasche und unkomplizierte Wechsel von Vermittlungsformen (Vortrag, Gruppen- und Partnerarbeit, Laborübungen, Zugang zu Internet und PCs usw.) möglich sind. Diese Anforderungen sind durch die vielen Seminarräume unterschiedlichster Größe sowie durch den flexibel teilbaren Stefan-Zweig-Hörsaal und die MINT-Laborlandschaft erfüllt.

Darüber hinaus brauchen solche Methoden auch Möglichkeiten, um Diskurse zu führen. Dafür stehen im neuen Haus ein Debattierraum und in jedem Stockwerk an den Frontseiten zwei Aufenthaltsbereiche mit unterschiedlichen Funktionen zur Verfügung.

Wie wurde der Altbestand aus den 1960er-Jahren in der Architektur des neuen Hauses integriert?

Cede: Die vorgefundene Struktur der bestehenden 1960er-Jahre-Bauten bot ein hervorragendes Gerüst für die Transformation zu einem offenen Grundrisskonzept. Die Betonträger/-stützen-Konstruktion erlaubt die freie Einteilung des Raumprogramms und der offenen Bereiche, das Raumprogramm wurde mit größtmöglicher Transparenz und Flexibilität umgesetzt. Dafür musste das Gebäude erst energetisch, brandschutztechnisch und bauphysikalisch auf heutigen Stand gebracht werden. Die Erhaltung des Bestandes ist auch ein Be-

kenntnis zur Nachhaltigkeit und Nutzung der vorhandenen grauen Energie.

Windischbauer: Die Architekten haben sich – im Sinne von Nachhaltigkeit – dafür entschieden, den Altbau der 1960er-Jahre in das neue Ensemble zu integrieren. Die 1960er-Jahre-Baustruktur wurde völlig entkernt und auf ihre minimalistische Grundstruktur zurückgeführt. Die vorhandenen zentralen Baustoffe – Beton und Glas – wurden um Kunststoff ergänzt. Das Farbkonzept – rot – schwarz – weiß – unterstreicht die klaren Strukturen und gibt dem sachlichen und schnörkellosen Gebäude gleichzeitig ein gewisses Maß an Wärme. Gleichzeitig erhält das neue Gebäude dadurch einen einzigartigen Charakter. Die Glaselemente im Inneren verstärken den Eindruck großzügiger Räume und Flächen, machen die gesamte Gebäudesubstanz sehr hell und ermöglichen u.a. Ausblicke auf die Festung, in den Himmel und ins Grüne.

Die vorgegebene schmucklose Struktur des 1960er-Jahre-Baus ermöglicht es, die Räume so zu gestalten, dass – mit Unterstützung entsprechend leichter und beweglicher Möbel – ein hohes Maß an Flexibilität vorhanden ist. Nur wenige Räume haben eine eindeutig zugeschriebene Funktion (z.B. Chemie-Labor), die allermeisten Räume sind multifunktional, was auch zur Nachhaltigkeit beiträgt, da sie besser nutzbar und vielfältig einsetzbar sind.

Welche Bedeutung hat „Kommunikation“ in der neuen Architektur?

Cede: Kommunikation ist nicht nur ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung, sondern überhaupt die Grundvoraussetzung sozialen Lebens. Und allen Personen, die diese Kommunikation auch weitervermitteln sollen, sollen entsprechende dialogfördernde Räume geboten werden, um diese Kommunikation auch zu leben. Aufenthalts- und Freibereiche in unterschiedlichen Größen

und Ausformungen bieten die Möglichkeit für Austausch und sollen das Haus auch beleben.

Windischbauer: Ohne Kommunikation keine Pädagogik! Das neue Haus der Pädagogischen Hochschule ermöglicht und unterstützt Kommunikation in vielfacher Hinsicht: Selbst im mehrere Meter hohen Stefan-Zweig-Hörsaal ist die Akustik aufgrund der gelungenen architektonischen Gestaltung mit der kassettierten Decke angenehm und es wurde bereits ausprobiert, dass sogar ohne Mikrofon auf dem Podium Gesprochenes bis in den hinteren Bereich zu hören ist.

Wer in hallenden Seminarräumen unterrichtet hat, weiß, wie sehr Stimme und Aufmerksamkeit durch unangenehmen Hall in Anspruch genommen werden. Aber auch in den Seminarräumen herrschen angenehme akustische Verhältnisse.

Besprechungszonen, Ruhezone, Zonen für nette Gespräche und zum gemeinsamen Musizieren, digitale Anbindung, Raumteiler aus Kunststoff, Arbeitstische, Hocker, Liegestühle und Sessel im Stil der 1960er-Jahre, bequeme Sofas, von der Decke baumelnde Steckdosen für Handys und Laptops ermöglichen Kommunikation in unterschiedlichsten Formen, aber auch Rückzug ist möglich.

Das neue Haus ist mehr als nur Arbeitsplatz. Was macht den durch den Umbau neu gewonnenen Lebensraum in der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig besonders?

Cede: Je mehr das Haus über seine Grundfunktion des Lernens und Lehrens hinaus bespielt wird, desto besser erfüllt es seinen Zweck als Lebensraum für alle Beteiligten. Gerade studentisches Leben soll sichtbar sein und auch Spuren hinterlassen können – die Architektur bietet dafür das Grundgerüst, Hauptdarsteller_innen sind die Nutzer_innen.

Windischbauer: Über das oben bereits Geschriebene hinausgehend steht den Studierenden und Mitarbeiter_innen eine großzügige Cafeteria zur Verfügung und in der Studierendenvertretung bietet ein zweigeteilter Raum Arbeitsplätze und Möglichkeiten für Besprechungen.

Für die Mitarbeiter_innen steht im Erdgeschoss ebenfalls ein Aufenthaltsraum zur Verfügung. In zwei Teeküchen kann mitgebrachtes Essen aufgewärmt und eingenommen werden.

Die großzügigen Aufenthaltszonen lassen auch noch Platz für Entwicklungen, wenn das Haus belebt ist.

Besonderes Augenmerk wurde auch auf Barrierefreiheit gelegt: Es gibt drei Lifte und ein Leitsystem für sehbeeinträchtigte Personen. Im großen Hörsaal wurden Induktionsschleifen verlegt, die es hörbeeinträchtigten Menschen mit bluetooth-fähigen Hörgeräten ermöglichen, Vorträgen ohne zusätzliche Hilfen zu folgen. In der Lehrküche steht ein barrierefreier Arbeitsplatz zur Verfügung und es gibt ein barrierefrei eingerichtetes Büro.

Modernes Lehren und Lernen – Digitalisierung

Cede: Die neue Hochschule soll natürlich Lernräume mit bestmöglicher Ausstattung bieten – modernes Lernen ist allerdings nicht auf klassische Ausbildungsräume beschränkt. Die Digitalisierung bietet vermehrt Möglichkeit, sich auch andere Räume zu erschließen – die dafür nötige Infrastruktur ist vorhanden. Was umgekehrt nicht heißen soll, dass immer und überall nur gelernt werden muss!

Windischbauer: Neben mehreren ausgewiesenen EDV-Räumen stehen ein Robotik-Labor und ein Medienraum sowie ein Green-Room zur Verfügung. Ein Seminarraum ist mit

Deckenkameras ausgestattet, um didaktische und pädagogische Szenarien, aber auch konkrete Handlungsabläufe im Unterrichtsgeschehen filmen und analysieren zu können. In allen Seminarräume sind Whiteboards angebracht. Der große Hörsaal und ein weiterer Raum sind streaming-fähig gestaltet.

Im großen Hörsaal und in den Aufenthaltszonen wurde besonders auf eine ausreichende Anzahl von Steckdosen geachtet, um Laptops und Handys aufladen zu können.

Editorial

Die vorliegende Ausgabe von ph.script thematisiert den vieldeutigen und diffizilen Bildungsdiskurs. Die einzelnen Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis stellen Versuche der Konturierung des bedeutungsgewichtigen Bildungsbegriffs und der Bildungstheorie a priori in Bezug auf unterschiedliche pädagogische Bereiche dar und konkretisieren dabei die jeweilige Intention sowie die explizite und unabdingliche Aufgabe von Bildung.

Die 15. ph.script-Ausgabe BILDUNGSverSUCHE lädt die Leserschaft ein, im Sinne der Orientierung bezüglich des Bildungsgedankens Standpunkte zu konstatieren oder zu transformieren, wofür die einleitenden sieben Theoriebeiträge sowie wissenschaftlichen Essays intentional stehen. Für diese in die umfassende Thematik einführenden Orientierungsversuche gibt der theoretische Beitrag von Robert Schneider-Reisinger den Auftakt, der sich mit der kontinuierlichen Entwicklung der Bildung in theoretischem und praktischem Kontext auseinandersetzt und den Fokus dabei auf das werdende und im Entstehen begriffene Prinzip von Bildung und Humanität richtet. Andrea Brambergers Theoriebeitrag beschäftigt sich mit Ästhetischer Bildung und entsprechenden Praxiskonzepten hinsichtlich Körperwissen und Sinneserfahrungen, mithilfe derer Wissen abrufbar und vermittelbar gemacht werden kann. Christine Trültzsch-Wijnen bezieht sich in ihrem theoretischen Beitrag auf die UN-Kinderrechtskonvention und somit auf das Recht Heranwachsender, die Bildung von Medienkompetenz zur Entfaltung bringen zu können. In ihrem wissenschaftlichen Essay geht Linda Huber auf die Bedeutung der Konzepte von Interkultureller Kompetenz bzw. Interkultureller Bildung ein und reflektiert die Ambiguität des begriffsbezüglichen Deutungsansatzes. Der wissenschaftliche Essay von Manfred Oberlechner beschäftigt sich mit dem von Zygmunt Bauman geprägten Begriff der „Fluidität“ im pädagogischen Kontext der Migrationsgesellschaft und plä-

diert für inklusive Bildungsprozesse und -pädagogiken. Seinen Beitrag illustrieren und charakterisieren die bedeutungsvollen und eindringlichen Fotografien von Herbert Huber. Claudia Christiane Lang stellt Überlegungen dazu an, wie eng Bildung als Prinzip des Bildens mit dem Wahrnehmen und Gestalten des Bildes an sich verbunden ist und mit dem Bedürfnis nach unverfälschter und erkenntnisbringender Perspektive in Zusammenhang steht. Die Orientierungsversuche rundet der essayistische Beitrag von Evelyn Kobler und Janika Dannowsky ab, die den Bildungsauftrag elementarer Bildungsinstitutionen innerhalb der Bundesländer in vergleichender Weise reflektieren und zur Diskussion stellen.

Um Bildungsversuche in hochschulischem Kontext geht es in den sechs weiteren Praxis- und Erfahrungsberichten, angeführt von Wolfgang Plaute, der das an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig angebotene BLuE-Hochschulprogramm als post-sekundäres Bildungsprogramm für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung vorstellt. Elisabeth Seethalers und Barbara Pflanzls Beitrag befasst sich mit der (Un)Möglichkeit, die Persönlichkeit von Lehramtsstudierenden zu bilden, wobei dieser Aspekt anhand von drei ausgewählten theoretischen Ansätzen zur Sprache gebracht wird. Der Frage, wie es gelingen kann, Lehramtsstudierende auf ihre künftige Aufgabe einer gerechten Leistungsbeurteilung vorzubereiten, gehen Sabine Harter-Reiter und Renate Messner-Kaltenbrunner auf den Grund. Elisabeth Buchner und Eva Fuchs behandeln in ihrem Beitrag die Frage, welche Sprachformen bei der mündlichen Vermittlung von Bildungsinhalten von Schüler_innen bzw. Lehrenden erfasst werden und inwiefern dieselben curricularen Vorgaben entsprechen. Mit dem Konzept LIFT!UP beschäftigt sich der Beitrag von Michael Kahlhammer und Renate Achleitner. Darin geht es um die gemeinsame Arbeit von Fachteams des Schultyps Neue Mittelschule hinsichtlich des

verbindenden Aspektes bezüglich der individuellen als auch der fachspezifischen Bildung. Um externe Schulentwicklungsberatung, die eine effektive Schulentwicklung erzielen soll, geht es im Praxisbericht von Gudrun Gruber-Gratz und Julia Klug, die diesbezügliche Evaluationsmodelle an sechs Standorten im Rahmen der Fort- und Weiterbildung vorstellen.

Die weiteren sieben Beiträge reihen sich in die Bildungsversuche in schulischem Kontext ein. Dabei thematisieren Nicola Sommer und Susanne Obermoser den Aspekt der Bildungssituation von Schüler_innen sowie von Lehrenden hinsichtlich des pluralen Wissensverständnisses von Gesundheit versus Krankheit im Schulalltag. Herbert Neureiter befasst sich in seinem Theoriebeitrag mit der Wichtigkeit sowie mit den gleichzeitigen Herausforderungen von Technischer Bildung im Bereich des perspektivenübergreifenden Sachunterrichts in der Primarstufe. Der theoretische Beitrag von Fritz Höfer handelt vom Bedeutungszusammenhang des Musikunterrichts und approbierten Lehrwerken für die Sekundarstufe I, wobei er digitale Zusatzangebote in Bezug auf deren Mehrwert digitaler Bildungsmedien analysiert. Die folgenden vier Praxis- bzw. Erfahrungsberichte werden durch den Beitrag von Wolfgang Sturm eröffnet, der die digitale Bildung und Medienerziehung an Österreichs Schulen in den Fokus nimmt und dabei kritisch betrachtet, welche Maßnahme die Bildungsverantwortlichen ergreifen, um Schulen künftig bestmöglich auf den digitalen Wandel vorzubereiten. Mit dem Covid-19-bedingten Homeschooling im Bildungsalltag des Schuljahres 2019/20 befassen sich die beiden folgenden Praxis-

berichte. Alexandra Ringeltaube-Stadler geht anhand der Ergebnisse einer testweisen Erhebung der Frage nach, ob sich aufgrund der Voraussetzungen des häuslichen Lernens die „Bildungsschere“ für Schüler_innen der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig weiter geöffnet hat. Katharina Kwik betrachtet die Rahmenbedingungen in Hinblick auf die technische Ausstattung und die damit einhergehende Aufgabenbewältigung von Schüler_innen während des Homeschoolings. Viktoria Buttler und Heidi Pechlarn er ergänzen die Bildungsversuche in schulischem Kontext mit ihrem praxisrelevanten Beitrag, in dem es um eine „mal“ anders geartete und in ihrem Ansatz ungewöhnliche Innovation der „Elternarbeit“ sowie um den damit einhergehenden Perspektivenwechsel hinsichtlich kreativer Betreuungskonzepte und neuer „Willkommenskultur“ an der Schule geht.

Zum Abschluss der ph.script-Ausgabe werden zwei Bachelorarbeiten vorgestellt, die sich mit jeweils unterschiedlichen Thematiken befassen. Christine Lassacher erörtert in ihrem Beitrag die Situation der pädagogischen Lehr- und Bildungsangebote an Salzburger Berufsschulinternaten und ob diese in kompensationspädagogischer Hinsicht die Erwartungen von Lehrbetrieben erfüllen. Sarah Wallner bezieht sich in ihrem Beitrag auf den inklusiven Musikunterricht, vergleicht dabei die Ansätze der inklusiven Bildungstheorien mit den Ideen der Musikdidaktik nach Carl Orff und leitet daraus die Bedeutung eines individualisierten und damit qualitativ hochwertigen Unterrichts für alle Schüler_innen ab.

Inhaltsverzeichnis

VORWORT

Transparenz – Flexibilität – Licht.	1
Zum neuen Haus.	3

EDITORIAL.	6
--------------------	---

INHALTSVERZEICHNIS	8
------------------------------	---

ORIENTIERUNGsversUCHE

Bildung als Ver-Such(e) des Beheimatens Robert Schneider-Reisinger	10
---	----

Aspekte kultureller und ästhetischer Bildung Andrea Bramberger.	16
--	----

UN-Kinderrechte aus dem Blickwinkel der Digitalisierung Christine W. Trültzsch-Wijnen	20
--	----

Interkulturelle Bildung – Versuch einer Begriffsbestimmung Linda Huber	24
---	----

Fluidität, Migration, Bildung Manfred Oberlechner	29
--	----

Wir bilden uns durch Bilder – der Bildungsbegriff in seinem Grundgedanken von wahrnehmbarer Wirklichkeit, die Wissen schafft Claudia Christiane Lang	36
--	----

Elementar(e) Bildung(sversuche) in Österreich Evelyn Kobler, Janika Dannowsky	40
--	----

BILDUNGsversUCHE an der Hochschule

BILDUNGsversuche zur inklusiven Hochschulbildung im Europäischen Raum Wolfgang Plaute	46
--	----

Persönlichkeitsentwicklung in der Lehrerbildung – Illusion oder Vision? Elisabeth Seethaler, Barbara Pfanzi	52
--	----

(Wie) Kann man der Gerechtigkeit gerecht werden? Interdisziplinäre Über- legungen für die Lehrer_innenbildung aus Ethik und Leistungsbeurteilung Harter-Reiter Sabine, Messner-Kaltenbrunner Renate	59
---	----

SPRACHBILDUNGsversUCHE – oder: ‚Bildungssprache‘ meets Sprachgebrauch Elisabeth Buchner, Eva Fuchs	65
--	----

LIFT!UP – Lernen In FachTeams zur UnterrichtsPraxis Michael Kahlhammer, Renate Achleitner	74
Auf der Suche nach Faktoren gelingender Schulentwicklungsberatung in der Praxis Gudrun Gruber-Gratz, Julia Klug	79

BILDUNGSverSUCHE in der Schule

BILDUNGSverSUCHE im Kontext von Gesundheit und Krankheit Nicola Sommer, Susanne Obermoser	84
Technische Bildung in der Primarstufe Herbert Neureiter	91
Die Bedeutung digitaler Bildungsmedien in österreichischen Schulbüchern für den Musikunterricht in der Sekundarstufe I Fritz Höfer.	97
Digitale Bildung im 21. Jahrhundert – Versuch, Wirklichkeit, Vision Wolfgang Sturm.	107
Homeschooling: Hat sich die „Bildungsschere“ weiter geöffnet? Alexandra Ringeltaube-Stadler	113
Technische Ausstattung der Schüler_innen während der reinen Homeschooling-Zeit Katharina Kwik	120
„Mal“ anders – Ein Plädoyer für eine aktivierende Elternarbeit Viktoria Buttler, Heidi Pechlaner	127

Bachelorarbeiten

Berufsschulinternate als Bildungsinstitutionen? – Pädagogische Forderungen Wirtschaftstreibender an Salzburger Berufsschulinternate. Auf der Suche nach Bildung im Spagat zwischen Verwahrung und Förderung von Lehrlingen Christine Lassacher	135
Inklusion und Elementarisierung im Musikunterricht der Volksschule – am Beispiel Carl Orff Sarah Wallner.	140
Autorinnen und Autoren	145
Impressum	150

Bildung als Ver-Such(e) des Beheimatens

Robert Schneider-Reisinger

„Man glaubt, das Universale expliziere,
während es doch selbst expliziert werden muss.“
(Deleuze & Guattari, 1991/2018, S. 58)

„Ich bin. Aber ich habe mich nicht.
Darum werden wir erst.“
(Bloch, 1963–64/2015, S. 13)

Dieser Beitrag widmet sich dem Versuch einer kritischen Materialisierung von Bildung als offene Lebensform von Menschen und insofern als Artikulation radikalen Werdens von Menschlichkeit als einem Mehr an Humanität in der Welt. Dabei erweist sich Bildungstheorie als Theoriepraxis, als offenes Werden einer Idee, die hier marxistisch und immanenztheoretisch konkretisiert wird. Derart lässt sich Bildung als durch Hoffnung gerichtete Praxis nomadischen Beheimatens denken.

Ouvertüre: Bildungstheorie als Theoriepraxis – Vom Bewegen einer Idee

Meine Überlegungen¹ beginnen mit dem platonischen Idealismus und dessen Schilderungen von Sokrates' Bildungskonzeption, wie diese sich am Ende seines Lebens (durchaus in Übereinstimmung mit einer Lesart des sogenannten Höhlengleichnisses: Platon, 1957–59/2008, S. 420–425) darstellt. Der Passion des christlichen Jesus nicht unähnlich, entscheidet sich Sokrates (1957–59/2009) für den Tod, als er zum Aufgeben (s)einer „Lebensform“ (S. 38; auch S. 42–43) genötigt wird – einem Leben der dialogischen „Selbsterforschung“ (S. 38). Dieser, seiner Lebensform bleibt er bis zuletzt verbunden: „(W)eit lieber will ich auf diese Art mich verteidigt haben und sterben, als auf jene und leben“ (S. 39). Bei Aristoteles (1985, S. 22–25; 33–37; 2014, S. 244–249) erfährt das Ringen um Angemessenheit (Tugend) eine realistische, nahezu praxeologische Akzentuierung. Zwar gibt er dem – wie wir heute

sagen würden – spirituellen und meditativen Leben den Vorzug (dianoethische² Tugenden: 1985, S. 25–26; 131–133), doch erweist sich davon das praktische Leben nicht losgelöst. Dies ist der „Ort“ der Ethik, sodass Bildung als Einüben angemessener Praxis verstanden werden kann (S. 33–37). Diese Tätigkeiten (Praxis) werden durch das „Zusammenspiel“ (Aktualisierung) von Inhalt (Materie) und Form (Akt) bzw. von *dynamis* (Vermögen) und *energeia* (Wirkung) verwirklicht, was sich in kultivierter Haltung (S. 28–33) und insofern als *Habitus* materialisiert (Aristoteles, 2014, S. 145–148; 220–222; 234–236; 239–248; durchaus auch bei Bourdieu, z.B. 1993; 2001).

Beide aristotelischen Momente *dieser* Form der Verwirklichung durch Praxis bezeichnen als Begriffe „Kraft“, womit eine Verbindung zu einer weiteren Facette von Bildungstheorie vollzogen werden kann. Bei Leibniz wird der Mensch als beseelte Monade³ vorgestellt, die – ganz Aristoteles folgend – ente-

1 Das scheint schon deshalb gerechtfertigt, da in der Ideengeschichte zu „Bildung“ und bei ihren prominenten Protagonisten der Aufklärung – dem pädagogischen 18. Jahrhundert – immer wieder auf die griechischen Klassiker rekurriert wird. Auch wenn der Begriff kulturell und historischen Wandlungen unterworfen ist, könnte seine Geschichte allerdings schon bei den Vorsokratikern (z.B. Homer, Parmenides, Heraklit usw.) beginnen (Dilthey, 1933/1986).

2 In traditioneller Philosophie wird damit die „Bewegung des Denkens“ (Platon, 1957–59/2006, S. 98) bezeichnet, die Aristoteles als lehr- und vermittelbare Kräfte beschreibt und von denen er die ethischen abhebt, die sich durch praktische Gewöhnung entwickeln.

3 Dies meint eine psychophysische Einheit (metaphysisches Atom) in Leibniz' Naturphilosophie, die den Phänomenen erst deren Form ermöglicht (siehe z.B. die Idee des Äthers).

lechisch⁴ strukturiert ist, gleichzeitig aber Teil der Welt und mit dieser in Beziehung (Leibniz, 1714/2014). Die Artikulation des Menschen ist daher ein intrapersonales Verhältnis und eines von „Mensch und Welt“ – ein kontinuierliches Streben bzw. eine Kraft aus einem inneren Prinzip (ibid.). Bildung lässt sich mit Leibniz *vektoriell* deuten. Dieser Akzent wird in Humboldts (1792/2010) berühmtem Theoriefragment aufgegriffen und als Persönlichkeitsbildung – wenn auch als umfassend-allgemeine und transformatorisch-dialogische – formuliert, dadurch auf den sogenannten ‚inneren‘ Menschen abzielend und dem Anspruch verpflichtet, *den* Menschen durch „Erhöhung“ (S. 238) zur „Veredlung“ (ibid.) zu bilden. Kants „praktische und moralische“ (1803/1977, S. 712) Erziehung steht dem durchaus nahe, wenngleich seine Konzeption (1803/1977) noch expliziter anthropologisch angelegt ist und das transzendente Moment, welches der Bildungsidee seit ihrem Beginn immanent ist, *transzendental* reformuliert (zur Begriffsdifferenz: Deleuze & Guattari, 1991/2018).

Was bei Kant schon ausgeführt wird, erhält durch eine *kritische Perspektive* volle Bedeutsamkeit (z.B. Heydorn, 1970/2004): *Kultur* ist Teil der menschlichen Natur, sie ist ihre objektiv-realen Möglichkeiten (Bloch, 1950/1985, S. 315–317) – mehr noch: Menschen sind Objekte und Subjekte ihrer Verwirklichungspraxis (Landmann, 1982). Mollenhauer (1983/2008) hat auf diese „(v)ergessenen Zusammenhänge“ hingewiesen und verdichtet diese im (allgemein-)pädagogischen Telos: „(I)ch will, dass das ... Gute in meinem Leben Dauer hat“ (S. 17–18). Darin verbirgt sich aber nicht bloß die Versenkung pädagogischer Praxis in Kultur und Geschichte (von Menschen und Gesellschaften), sondern auch, dass deren „Aneignung *und* Befreiung ... aufeinander

verwiesen“ (Heydorn, 1970/2004, S. 284, Hervorhebung durch den Verfasser) sind; „die Befreiung wird nicht verschenkt“ (S. 284). Die Geschichte der Theoriepraxis von Bildung kreist schon von Beginn an um ihr zentrales Moment: Selbsthilfe als „Selbstverfügung des Menschen“ (S. 288). Diese, das kann Heydorn (v. a. S. 282–289) zeigen, ist herrschaftskritisch und oppositionell, wird sie mit Verhältnissen von Gewalt konfrontiert: „Sie befreit den Menschen zur Universalität, zur vollen Entfaltung seiner Organe, zur Kunst seines Lebens“ (S. 295). Und weil das Objekt sich dabei zum Subjekt dieser/seiner „Bildungsbewegung“ (Mollenhauer, 1983/2008, S. 103) macht, bleibt es, so wie diese, im Rahmen bürgerlicher Pädagogik und entsprechender Institutionen in Widersprüchen und einer „Dialektik allgemeiner Bildung“ (Gruschka, 1994, S. 205; auch S. 205–215) verfangen. Gleichzeitig ist auf den utopischen Gehalt sowie auf den *revolutionär-transformatorischen* Impetus (Marx, 1845/2018, S. 63; Dussel, 2013, S. 135–139) von Bildung und ihrer Praxis verwiesen.

Damit kann zum Kern *dieses Fragments von Bildung als getätigter Hoffnung und radikalem Werden* übergeleitet werden. Die immanenzphilosophische und marxistische Ausrichtung dieser Weise Bildung zu denken, macht auch verständlich, warum etwa Meister Eckeharts (1979, bes. S. 140–149; 224–228; 370–375) mittelalterliche Vorstellung von Bildung als Gottesebenenbildlichkeit und insofern als Entweltlichung und Entselbstung des Menschen unerwähnt bleibt. Gleiches gilt für Comenius (1657/2018) und seine Unterrichtstheorie, die sich ‚humanen‘ Zielen verpflichtet und so auch Theorie der Bildung ist (oder ‚moderner‘: bildungstheoretische Didaktik). In ihr kulminieren Aufklärung, (christliche) Spiritualität, sittliche Bildung mit holistisch-panphilosophischem Duktus und egalitärem Anspruch.

⁴ ἐν-τελ-ἔχεια (griechisch: das Ziel in sich haben) ist eine dialektische Entwicklungskonzeption, die von Hegel und Marx erneut aufgegriffen wird. Demnach liegt jeder Natur (als Bewegung) ein Werdeprinzip zugrunde, das die Entwicklung ausrichtet. Für diese Prozesse gilt zudem, dass sie auch einer übergeordneten Logik unterliegen, sodass Entelechien nie nur von individuellen Entwicklungen her zu verstehen sind, sondern immer auch Funktion für größere Systemeinheiten innehaben (siehe Widerspiegelungstheorie).

Im Folgenden wird insbesondere danach gefragt, *wer was auf welche Weise, d.h. wie* in Bildungspraxen bewegt.

Bildung als Verwirklichung der Prozessmaterie *Humanität*

Marx entwickelt ein dynamisches System der Entwicklung des Realen (Marx & Engels, 1845–46/1990, bes. S. 25–36; 1845/2018), das im Kern einen Humanismus enthält, der sich als Bereicherungstraum des Möglichen gegen das Notwendige richtet.⁵ Dazu braucht es aber (heute) nicht die *Levée en masse*, also ein proletarisches Weltvolk, sondern, um „Zuckererbsen für jedermann“⁶ (Heine, 1844/2011) zu realisieren, bedarf es der Selbst(an)verwandlung des Menschen (bzw. des Kapitals), was Marx dessen Humanisierung nennt. Das „unmittelbare, natürliche, notwendige Verhältnis des Menschen zum Menschen“ (Marx, 1844/2005, S. 85) wird als „natürliche(s) Gattungsverhältnis“ (S. 85) beschrieben. In diesem zeige sich

inwieweit das natürliche Verhalten des Menschen menschlich oder inwieweit das menschliche Wesen ihm zum natürlichen Wesen, inwieweit seine menschliche Natur ihm zur Natur geworden ist. ... (D)er Kommunismus (erweise sich) als Reintegration oder Rückkehr des Menschen in sich, als Aufhebung der menschlichen Selbstentfremdung ... und darum als wirkliche Aneignung des menschlichen Wesen durch und für den Menschen, darum als vollständige, bewusst und innerhalb des ganzen Reichtums der bisherigen Entwicklung gewordene Rückkehr des Menschen für sich als eines gesellschaftlichen, d. h. menschlichen Menschen. (S. 85–86)

Materialistisch-dialektisch kehrt das Veräuberlichte (Entfremdete: z.B. S. 54–69) über

den Umweg der Ware/des Objekts im (in) Menschen und durch deren Praxis wieder zurück. Das Ich *wird radikal* am Wir (und durch dieses) verwirklicht – *und vice versa* (damit auch als Gattung; Heller, 1981, S. 33–39) –, womit eine theoretisch-methodologische Basis des (wissenschaftlichen) Marxismus – die Widerspiegelungstheorie (z.B. Koroljow & Gmurman, 1973, S. 136–182; Sève, 1969/2016, v. a. S. 27–30; 85–140; 206–308) – im Sinne der dritten und sechsten Feuerbachthese (Marx, 1845/2018) beschrieben ist. Eben darin besteht Praxis als Selbstbewegung der Humanität der Menschen: Wir lassen uns involvieren in die gemeinsame Aufgabe „Mensch zu sein“, und obschon wir dies jeweils individuell bewältigen müssen, können wir dies nur erhaltend-erweiternd *am Anderen* und *mit Anderen* tun (Heller, 1981; politisch in Arendt, 1958/2014, S. 222–252). Die Humboldt'sche (1792/2010) Bildungsbewegung als transformative „Wechselwirkung“ (S. 235) ist dann aber weder primär auf den ‚inneren Menschen‘ (S. 238) gerichtet noch stellt die „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“ (S. 236) eine Form instrumenteller Aneignung von Statischem oder Identischem (als *idem*) dar. Jedenfalls aber können wir mittels Bildungsbewegungen – sofern diese sich durch Aneignung *und* Befreiung vollziehen (Heydorn, 1970/2004) – den Fetischcharakter (Marx, 1867/2018, S. 85–98) von ‚Welt‘ und Identität enttarnen (deshalb ist Marx' Humanismus ja auch ein Naturalismus: Marx, 1844/2005, S. 85–87; und ein Personalismus: Landmann, 1982, S. 48–52); In Blochs (1959/1985, S. 242) Worten führt diese Theorie *praxis* zur „Nicht-mehr-Entfremdung ihrer Subjekte-Objekte“. Das Bewegte und die Bewegung fallen in eins – diese konkretisiert sich aus Immanenz⁷ (zum Gedankengang Marx, 1845/2018; Marx & Engels, 1845–46/1990; bes. S. 25–36; Marx & Engels, 1845/1990, S. 21–24; Hegel, 1807/1986, S. 11–67; Lefèbvre, 1940/1970, S. 62–91).

5 Bloch (1959/1985, S. 677) dazu: „Marxismus ist Anweisung zum Handeln“.

6 Was interessanterweise gerade der Exilant – in die Heimat zurückgekehrt – hoffnungsvoll ‚den Seinen‘ verspricht, wenn nicht gar weissagt.

7 Auch interessant dazu ist der Zusammenhang von Passivität und Pathologie in Kants (1781/87; 1974, S. 488–494; 673–685) „praktische(r) Freiheit“ (S. 675).

In Blochs (1963) linkem Aristotelismus fallen zudem auch Materie und Akt, damit Möglichkeit und Verwirklichung, zusammen. Die bewegte Prozesssubstanz (Menschlichkeit) ist demnach „In-Möglichkeit-Seiendes“ (Bloch, 1959/1985, S. 238), ihr Ziel ist in ihrer Entwicklung bereits angelegt: „Der Weg eröffnet sich ... als Funktion des Ziels, und das Ziel eröffnet sich als Substanz im Weg“ (S. 241). Wirklichkeit und Bewegungen sind vor allem „reale Möglichkeit“ (S. 257), deren fragmentarische und fluide Qualität nicht Ausdruck von Mangel ist, sondern die „einzig im riesigen Zusammenhang des Werdens mit dem noch Ungewordenen umgeht“ (S. 326). Menschen und Welt(en) sind demnach in ihren Bewegungen tendenziell auf Gutes bzw. Wahrheit gerichtet (hier ein Mehr an sozial-verfasster Freiheit für alle und jede_n; Bloch, 1959/1985).

Die Konkretisierungen lassen sich raumphilosophisch mit Deleuzes und Guattaris (1976; ergänzend: 1980/1993, Kap. 14) „Nomadologie“ (S. 37) als rhizomatisch deuten. Das aus der Botanik entnommene Bild für Sprossachsensysteme wird bei den Autoren (Deleuze & Guattari, 1976) für die Kartografie von Formationen und Verkörperungen kanalisierter Immanenz verwendet. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht vom Ende her verstanden werden können (sie haben keines), sondern von ihren vielen Anfängen her. Außerdem verfügen sie weder über Zentrum noch Peripherie und ihre Elemente wirken radikal interdependent. Schließlich weisen Rhizome keine Abkürzungen und keine Umwege auf – sie artikulieren radikale Kontingenz. Hier greifen De- und Reterritorialisierungen ineinander – wird eine Fläche (oder ein ‚Ort‘) besetzt, entsteht eine neue Leerstelle (oder ein neuer Grenzraum).⁸ Konkretisierungen werden hier als Intensitäten beschrieben, die durch Bewegungen (*Werden*) wechseln, dennoch Einheit von Vielheiten bleiben. Doch zu ganz so „des-

potischen Formationen der Immanenz und Kanalisierung“ (S. 33) neigt die durch *und* in Bildungsbewegungen verwirklichte Prozessmaterie ‚Menschlichkeit‘ nicht. So zielt diese gleichwohl auf die Verwirklichung eines gelingenden *guten Lebens* (siehe Aristoteles, 1985, v.a. 22–24.; Nussbaum, 1988/1999; Mollenhauer, 1983/2008, S. 17–18), einem Leben in Hoffnung als Möglichkeit-Werden, jenseits des Notwendigen.

Wenn Menschen *menschlich* werden: Bildung als Beheimatung

Bildung zeigt sich bisher als All-Eines ihrer Bewegungen (und *möglichen* Bewegungen), artikuliert Immanenz, deren jeweilige Konkretisierung, Bezeichnung, Verkörperung usw. bloß eine Differenzierung davon darstellen, bevor sich diese jeweils bewegt und verflüssigt. Anthropologisch können Bildungsbewegungen durch die Personalität der Menschen (Schneider-Reisinger, 2019) fundiert werden; ethisch-praxeologisch über das „Prinzip Hoffnung“ (Bloch, 1959/1985). Diese Hoffnung ist aber keine sehnsüchtige oder emotionalisierte, sondern „(d)octa spes“ (S. 5). Sie ist begriffene, aktive Hoffnung: Das Noch-nicht-Sein und Möglich-Werden wird durch die Konfrontation mit dem Wirklichen *ent-täuscht*, um daraus eine optimistische Dynamik und Kraft (siehe den Konnex zu Form/Inhalt und dem klassischen Bildungsbegriff) zu gewinnen, die die Praxis auf eine bessere Zukunft hin antreibt (S. 387–391). Darin scheint Hoffnung als existenzielles Prinzip dem pädagogischen der Bildsamkeit verwandt zu sein (Mollenhauer, 1983/2008, S.78–104), wird doch die „wachsende Verwirklichung des Verwirklichenden“ (Bloch, 1959/1985, S. 241) bezeichnet.

Entgegen Freud konzipiert Bloch (S. 86–128; bes. S. 111) diese Praxis als Tagtraum, d.h. unserem *Zutun* („tätige Erwartung“: S. 84) zugänglich (v.a. S. 72–86), das sich vom Treiben

⁸ Siehe dazu das Prinzip der Subtraktion in rhizomatischen Strukturen (Deleuze & Guattari, 1976).

zum Streben („ins utopische Feld“: S. 128) entwickelt und letztlich durch das *gezielte Sehnen* vervollständigt wird. Als dynamische Kraft ist diese gerichtet auf den „Subjektfaktor der Realisierung (, in welchem) selbst etwas ist, das sich noch nirgends verwirklicht hat“ (S. 349) und zugleich auf „(d)ie wirklich offene Welt“ (S. 390). Die Bewegung erzeugt zugleich in ihrer Verwirklichung einen ersten Widerspruch, wie dies auch für sämtliche Bild-Metaphern von Bildung (und Identität) gilt (S. 390–391; auch Mollenhauer, 1983/2008, S. 10). Doch werden diese Bewegungen in „konkrete(n) Utopie(n)“ (Bloch, 1959/1985, S. 226) affiziert sowie angetrieben, und zwar als „geprüfte(r) Wille zum Sein des Alles“ (S. 364) und durch einen „kritisch-militante(n) Optimismus, ... (welcher) sich im Gewordenen allemal aufs Noch-Nicht-Gewordene, auf betreibbare Möglichkeiten“ (S. 518) fokussiert. Daraus leiten Menschen „Stoffprobleme (Aufgaben)“ (S. 390) ab, die in weiteren Bildungsbewegungen *differenzierend-integrierendbewältigt* werden, wollen.⁹

„Das Wirkliche ist ein Prozess“, schreibt Bloch (S. 225). „(D)ieser ist die weitverzweigte Vermittlung zwischen Gegenwart, unerledigter Vergangenheit und vor allem: möglicher Zukunft. Ja, alles Wirkliche geht an seiner prozessualen Front über ins Mögliche“ (ibid.). ‚Front‘ steht für die *konkreten* Aufgaben, die sich im Verwirklichungsprozess stellen und durch welche die dialektische offene Materie empirisch vermittelt – der Tendenz nach auf Gutes gerichtet wird (als gutes „Novum“: S. 226). So prozessiert sich die Materie (Menschlichkeit) an Bildungsaufgaben aus („als reale Möglichkeit des Noch-Nicht-Bewussten“: S. 1623), „schlägt“ an diesen um in ihr „konkretes Korrelat“ (S. 226), das als Bildungsaufgaben jeweils vorliegt. Menschlichkeit/Mensch-sein ist ergo stets „unausgetra-

genes Sein“ (S. 1623), dessen Verwirklichung jeweils vor dem Hintergrund ihrer Bedingungen betrachtet werden muss, die ihrerseits dem Prozess eine Tendenz¹⁰ geben (verdichtet auch: S. 723–728).

Doch um wohin zu gelangen, was zu erreichen?

Mit Marx liegt die Antwort nahe (eine menschlichere Gesellschaft durch gesellschaftliche Menschen), die Bloch auch gibt: die Menschen menschlicher zu machen, d.h. frei und wahr, „nicht mehr behaftet mit ihm Fremdem.“¹¹ (Bloch, 1955/1985, S. 327). Bloch (1959/1985, S. 1628) wählt dazu ein interessantes Bild:

Die wirkliche Genesis ist nicht am Anfang, sondern am Ende, und sie beginnt erst anzufangen, wenn Gesellschaft und Dasein radikal werden ... Hat er (der umbildende tätige Mensch) sich erfasst und das Sein ohne Entäußerung und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat.

Versuch eines synthetischen Arrangements

Bildung beschreibt folglich Bewegungen von Personalität bzw. Humanität in ihrer unendlichen Vielfalt und als Einheit.¹² Bildung steht für das universale Werden einheitlicher Vielfalt und vielfältiger Einheit (Schneider-Reisinger, 2019; 2020) aus Immanenz und für dessen Konkretisierungen und Verflüssigungen, die sich als Bildungsbewegungen beschreiben lassen. Die dabei gefundenen Um- und Irrwege, die Abkürzungen sowie die Auf- oder Abstiege lassen sich als gleichwertige Differenzierungen einer umfassenden

⁹ Zur Ordnungsfigur aus Freiheit bei Bloch siehe Bloch (1959/1985, S. 620–621).

¹⁰ Deren Tendenz kann durchaus der Entelechie der Prozesssubstanz entgegenstehen und deren Verwirklichung hemmen, jedenfalls aber einen Spannungsbogen für Bewegungen ‚erzeugen‘ (Dewey, 1925/2007, S. 334–368).

¹¹ Bloch meint damit ein Bei-sich- und Bei-der-Sache-Sein und eben nicht die entfremdeten Formen und den Warencharakter der Objekte.

¹² Umgekehrt wird Bildung erst durch Bewegungen artikuliert. Der Begriff ist nicht die Sache selbst, sodass wir nicht der Täuschung unterliegen sollten, das Bezeichnete und die Bezeichnung ident zu setzen (Deleuze & Guattari, 1991/2018, S. 58–60).

offenen Bewegung rekonstruieren, deren Ordnung (hier als Wiederholen von Differenz) einen perspektivischen Monismus¹³ ergeben könnte (Stern, 1924, S. 61–80). Bildung wäre derart sozial strukturiert und letztlich in ihrer Verwirklichung auf die ‚Versöhnung‘ von Individuum und Mit-/Umwelt ausgerichtet: Als Beheimatung würde sie die Widersprüche sogenannter Selbst- und Persönlichkeitsbildung bewusst machen können und Prozesse der Aneignung zugleich als solche der Befreiung (oder zumindest als deren Anlässe) konzipieren. Das Bewegte hätte dieser Vorstellung nach viele Bewegte_innen, die aber davon Kenntnis erlangen (wollen), dass das Bewegte immanent und nicht zu ‚besitzen‘ ist. Außerdem würde die Bewegung auch ohne die ‚Akteur_innen‘ fortgesetzt werden, dennoch beide – Prozesssubstanz und ihre jeweilige Verkörperung – über Sedimente ‚wirklich‘ werden. Der Motor all dieser Bewegungen wäre durch deren utopischen Überschuss gegeben, der als Teil von Immanenz qualitativ ‚gleichverteilt‘ ist; und dieser verweist darauf, dass jede Praxis *mehr* ist als sie zu sein scheint: die noch nicht verwirklichten Möglichkeiten, das In-Möglichkeit-Seiende der Wirklichkeiten. Insofern entwickeln wir durch Bildungsbewegungen auch unseren „Möglichkeitssinn“ (Musil, 1930–32/2014, S. 16) – werden „Möglichkeitmenschen“ (S. 16); und: sind überall und nirgends zu Hause.

Literatur

- Arendt, H. (1958/2014). *Vita activa. Oder: Vom tätigen Leben*. München: Piper.
- Aristoteles (1985). *Nikomachische Ethik* (hrsg. v. G. Bien). Hamburg: Meiner.
- Aristoteles (2014). *Metaphysik* (hrsg. v. B. König). Reinbek: Rowohlt.
- Bloch, E. (1950/1985). Über den gegenwärtigen Stand der Philosophie. In: E. Bloch, *Philosophische Aufsätze zur objektiven Phantasie* (S. 292–317) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bloch, E. (1955/1985). Universität, Wahrheit, Freiheit. In: E. Bloch, *Philosophische Aufsätze zur objektiven Phantasie* (S. 317–330) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bloch, E. (1959/1985). *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bloch, E. (1963). *Avicenna und die aristotelische Linke*. Berlin: Suhrkamp.
- Bloch, E. (1963–64/2015). *Tübinger Einleitung in die Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Comenius, J. A. (1657/2018). *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren* (hrsg. v. A. Flitner). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dilthey, W. (1933/1986). *Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems* (hrsg. v. O. F. Bollnow, Gesammelte Schriften: IX. Bd.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1976). *Rhizom*. Berlin: Merve.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1991/2018). *Was ist Philosophie?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980/1993). *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie*. Berlin: Merve.
- Dewey, J. (1925/2007). *Erfahrung und Natur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dussel, E. (2013). *20 Thesen zu Politik*. Münster: LIT.
- Gruschka A. (1994). *Bürgerliche Götze und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heine, H. (1844/2011). *Deutschland. Ein Wintermärchen* (hrsg. v. W. Bellmann). Stuttgart: Reclam.
- Heller, A. (1981). *Theorie der Gefühle*. Hamburg: VSA.
- Heydorn, H.-J. (1970/2004). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft* (Werke: Bd. 3). Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Humboldt, von W. (1792/2010). Theorie der Bildung. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (Werke: Bd. 1, S. 234–240). Darmstadt: WBG.
- Kant, I. (1781/87/1974). Kritik der reinen Vernunft. In W. Weischedel (Hrsg.), *Immanuel Kant, Kritik der reinen Vernunft* (Bd. 2., Werke: Bd. IV, S. 341–712). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kant, I. (1803/1977). Über Pädagogik. In W. Weischedel (Hrsg.), *Immanuel Kant, Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* (Bd. 2., Werke: Bd. XII, S. 691–761). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Koroljow, F. F. & Gmurman, W. J. (1973). *Allgemeine Grundlagen der marxistischen Pädagogik*. München: Verlag Dokumentation.
- Landmann, M. (1982). *Philosophische Anthropologie*. Berlin: de Gruyter.
- Lefebvre, H. (1940/1970). *Der dialektische Materialismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Leibniz, G. W. (1714/2014). Monadologie. In U. J. Schneider (Hrsg.), *Gottfried Wilhelm Leibniz. Monadologie und andere metaphysische Schriften* (S. 110–151). Hamburg: Meiner.
- Marx, K. (1844/2005). *Ökonomisch-philosophische Manuskripte* (hrsg. v. B. Zehnppennig). Hamburg: Meiner.
- Marx, K. (1845/2018). Thesen über Feuerbach. In F. Butollo & O. Nachtwey (Hrsg.), *Karl Marx. Kritik des Kapitalismus. Schriften zur Ökonomie, Politik und Soziologie* (S. 62–64). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Marx, K. & Engels, F. (1845/1990). *Werke, Band 42* (Einleitung (zu den „Grundrissen der Kritik der politischen Ökonomie“)). Berlin: Dietz.
- Marx, K. & Engels, F. (1845–46/1990). *Werke, Band 3* (Die deutsche Ideologie, S. 9–530). Berlin: Dietz.
- Marx, K. & Engels, F. (1867/2018). *Werke, Band 23* (Das Kapital: Erster Band). Berlin: Dietz.
- Meister Eckehart (1979). *Deutsche Predigten und Traktate* (hrsg. v. J. Quint). Zürich: Diogenes.
- Musil, R. (1930–32/2014). *Der Mann ohne Eigenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Mollenhauer, K. (1983/2008). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim: Juventa.
- Nussbaum, M. C. (1988/1999). *Gerechtigkeit oder das gute Leben*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Platon (1957–59/2006). Timaios. In U. Wolf (Hrsg.), F. Schleiermacher (Übers.), *Sämtliche Werke. Band 4* (S. 11–103). Reinbek: Rowohlt.
- Platon (1957–59/2008). Politeia. In U. Wolf (Hrsg.), F. Schleiermacher (Übers.), *Sämtliche Werke. Band 2* (S. 195–537). Reinbek: Rowohlt.
- Platon (1957–59/2009). Apologie. In U. Wolf (Hrsg.), F. Schleiermacher (Übers.), *Sämtliche Werke. Band 1* (S. 11–43). Reinbek: Rowohlt.
- Schneider-Reisinger, R. (2019). *Eine allgemeine inklusive Pädagogik. Ein personalistischer Entwurf einer kritisch-bildungstheoretischen Grundlegung gemeinsamer Schulen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schneider-Reisinger, R. (2020, im Druck). Mensch und Welt als System von Selbstwerten – Zum Humanismus einer kritischen Theorie der Person. In: P. Duval & M. Oberlechner (Hrsg.), *Neue Konzepte des Humanismus für die Schule von morgen*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Sève, L. (1969/2016). *Die Welt ändern. Das Leben ändern*. Hamburg: Argument.
- Stern, W. (1924). *Wertphilosophie* (Person und Sache, System des Kritischen Personalismus: Band 3). Leipzig: Johann Ambrosius Barth.

¹³ Mit Monismus wird eine philosophische Position bezeichnet, die alle Erscheinungen von Materie/Form auf ein Prinzip zurückführt. Dieses kann materiell oder geistig sein, oder – wie z.B. bei Dewey oder im kritischen Personalismus, auf den hier Bezug genommen wird – ein drittes, welches Form und Materie zu verbinden bzw. gemeinsam hervorzubringen vermag. Diese Perspektive deckt sich mit Entelechiekonzeptionen wie auch mit Immanenztheorien. Im historischen Materialismus Marx' und Engels' wird etwa eine Entwicklungsidee verfolgt, die der Materie den Vorzug gibt und ihre Bewegungen aus der Geschichte (allein) zu erklären sucht. Mit Leibniz wurde im Text naturphilosophisches Beispiel angeführt.

Aspekte kultureller und ästhetischer Bildung

Andrea Bramberger

Ästhetische Bildung engagiert sich in Praktiken und Konzepten, die Körperwissen und Sinneserfahrungen in der Gestaltung, Aneignung, Einschätzung und Weitergabe dessen, was als Wissen gelten soll, aufrufen.

Das Intellektuelle und das Sensitive durchdringen Bildungssituationen. Sie sind aufeinander bezogen, ohne ineinander aufzugehen. Ästhetische Bildung thematisiert das Verhältnis des Intellektuellen und des Sensitiven zueinander (Dietrich u.a., 2013; Schuhmacher, 1997): Wie gestalten das Visuelle, das Olfaktorische, das Hören, das Tasten und das Schmecken Bildungssituationen, Lernen, Lehren und Unterricht mit? In welcher Weise werden sie in der Wissensproduktion und -repräsentation (Mazzei, 2013, p. 776) berücksichtigt? Ästhetische Bildung referiert auf Körperwissen (Csordas, 1990; Bourdieu, 2012; Butler, 1991; Foucault, 1966/2017¹) und die darin gebundene Komplexität von Erfahrungen und Empfindungen (Denzin, 2006/2009; Mazzei, 2013). Sie orientiert sich an einem „Mehr“ (Mahlert, 2004), das sich der Mess- und Quantifizierbarkeit entzieht. Ästhetische Bildung entwickelt systematisch Verfahren für Lehre und Forschung, die eine „Sense-Embodied Method/ology“ (Daza & Gershon, 2015, p. 640) berücksichtigen sowie Körperwissen und Sinneserfahrungen in der Gestaltung, Aneignung, Einschätzung und Weitergabe von Wissen aufrufen (Hughes & Pennington, 2017; Spry, 2016). Sie sucht nach Methoden und Praktiken, die auf die Verbundenheit des Sensitiven und des Intellektuellen antworten; mit ästhetischer Bildung wird ein Insistieren auf die Notwendigkeit solcher Verfahren im Selbstverständnis erziehungswissenschaftlichen Denkens verankert.

Ästhetische Bildung und/als kulturelle Bildung

Unter *kultureller Bildung* versteht Jörg Zirfas (2016/2018) „die grundlegende Bildung der Empfindsamkeit gegenüber Mensch und Natur, die Entwicklung der Einbildungskraft, des Geschmacks und des Genusses, die Befähigung zu Spiel und Geselligkeit, zur kulturellen Alphabetisierung, Urteilskraft und Kritik, die Erschließung von (neuen) Ausdrucksformen und Handlungsperspektiven und auch die Zivilisierung des Lebens. Kulturelle Bildung umfasst in ihrer aktiven wie rezeptiven Komponente alle Formen der Bildung durch kulturelle und ästhetische Aktivitäten und Darstellungsformen, Kenntnisse von Kunst und Kultur und die Reflexion künstlerischer und kultureller Prozesse und Resultate“ (S. 1). Mit Zirfas' Definition ist es die Pädagogik, die Kulturelles und Soziales aneinanderbindet. Und mehr: Pädagogik ist Kultur- und Sozialwissenschaft, so Micha Brumlik (2006). Als Kulturträgerin und Kulturvermittlerin organisiere und vollziehe sie die Weitergabe und Modifikation kultureller Werte. Sie erarbeite Modi für Kulturverständnis und Kulturverstehen, und sie erarbeite ebenso konkrete, theoriebasierte Kunstprojekte und kulturelle Initiativen. Zugleich sei sie selbst ein kultureller Wert. Sie begründe, organisiere, reproduziere und verändere soziale Situationen, Bedingungen für soziales Handeln und die Gestaltung von Kultur. Darin liegen ihre gesellschaftskonstitu-

¹ „in Wirklichkeit lässt sich mein Körper nicht so leicht reduzieren. Schließlich besitzt auch er seine eigenen Quellen des Fantastischen. Auch er besitzt ortlose Orte. Solche, die noch tiefer verborgen und noch unzugänglicher sind als die Seele, das Grab oder der Zauber der Zauberer. Er hat seine Keller und Dachböden, seine dunklen Winkel, seine hellen Strände. Zum Beispiel mein Kopf. ... Eines ist jedenfalls sicher: Der menschliche Körper ist der Hauptakteur aller Utopien.“ (Foucault, 1966/2017, S. 28–31)

ierende Kraft und Funktion: „Schools are a crucial political site where socialization for a healthy democracy takes place“ (Giroux, 2015, p. 51). Theorien und Praktiken der ästhetischen Bildung beschäftigen sich mit jenem in pädagogischen Kontexten gelegentlich „vergessene(n) Zusammenhang“ (Mollenhauer, 1983), von Kulturellem und Sozialem (Bilstein & Zirfas, 2009; Keuchel, 2016), den Giroux (2015) einen zentralen politischen Aspekt der Bildung nennt. Nach Klaus Mollenhauer (1990) verläuft ästhetische Bildung in zwei Bewegungen. Bewegung 1: Die erste zentrale Funktion ästhetischer Bildung liege in der „ästhetischen Alphabetisierung“ (Mollenhauer, 1993, S. 677). Ästhetische Bildung sei damit befasst, kulturelle Zeichen, Deutungsmuster, *social imaginaries* zu analysieren und das Wissen im Rahmen der „implicit map of social space“ (Taylor, 2004, p. 25) weiterzugeben. Es gehe darum, jenes System der Unterscheidungen und Konventionen, das der Bedeutung kultureller Zeichen zugrunde liegt und deren Deutung und Verstehen möglich macht, zu dechiffrieren, in pädagogischen Settings sichtbar zu machen und über geeignete Didaktiken weiterzuvermitteln. Dieser Prozess betrifft alle Unterrichtsfächer. Die kulturelle Alphabetisierung findet in allen Unterrichtsfächern statt. Bewegung 2: Die zweite Bewegung ist das, was Mollenhauer (1990) die „gebrochene Perspektive“ (S. 12) nennt. Deutungsmuster seien kollektiv verstehbar und in Handeln umsetzbar, aber die Prozesse und Details der Wahrnehmung, Interpretation und Bedeutungszuweisung seien nicht generalisierbar. Das weitgehend unstrukturierte, unartikulierte Feld einer Gesamtsituation, innerhalb der bestimmte Features als bedeutsam bezeichnet werden und sich in dem Sinn zeigen, den Gesellschaften ihm gegeben haben, sei nicht fassbar. Relativität sei in den Deutungsmustern selbst angelegt. Darüber hinaus seien kulturelle Zeichen, Buchstaben, Texte, Bilder zwar kognitiv eindeutig erfassbar und lesbar (Mollenhauer, 1996), aber zugleich seien sie auch empfunden, und zwar

mit den Wahrnehmungsorganen, die „nicht von Anfang an in den dominanten kulturellen Codes, den gegebenen Zeichenformationen gefangen sind“ (Mollenhauer, 1990, S. 13). De-/Rekodierungen sind auch an die Sinneswahrnehmung gebunden. Das Subjektive – Erfahrenes, Empfundenes, mit den Sinnen Wahrgenommenes, als Körperwissen Manifestiertes – entziehe sich insofern pädagogischer Einflussnahme, als es über Curricula nicht zweckrational zugänglich gemacht werden könne. In Bildungssituationen bleibe etwas Unplanbares, etwas, das sich dem Zugriff und der Steuerung von außen entziehe. Wie reagiert ästhetische Bildung auf diese Situation, welche Versuche zur Gestaltung von Unterricht und Bildungssettings stellt sie zur Diskussion?

Ästhetische Bildung und/als Gestaltung von Wissensräumen

John Dewey (1934/1988) hatte vor allem die Kunst als einen Bildungsraum für die Provokation und die Etablierung, aber auch für die professionelle Reflexion von Erfahrungen beschrieben. Die Aufmerksamkeit für die multiplen Verbindungen des Intellektuellen, des Handwerklichen und des Sensitiven, die Wahrnehmung multipler Lesarten/Stimmen – „Endlich ist da ein Blick, der die geschlossenen Lieder zu sehen vermag“ (Foucault, 1966/2017, S. 36; Janks, 2014) –, die Ergänzung hegemonialer Lehr- und Lernpraktiken um Alternativen (Holman & Pruyn, 2018; Kincheloe, 2004/ 2005; Lewis, 2012), der Informationsfluss zwischen unterschiedlichen Systemen des Wissens (Kuppers, 2013; Mignolo, 2012; Santos, 2014) sind deren Effekte, aber auch *Bedingungen* dafür. Gert Biesta (2018), Eckart Liebau (u.a., 2009) und Alexandra Kertz-Welzel (2016) etwa fragen denn (nicht danach, was Bildung produziert und leistet, sondern) danach, was Bildung überhaupt erst *ermöglicht*, und sie nehmen pädagogische Praktiken in den Blick, die auf das Ästhetische referieren: Biesta (2018) problematisiert eine naive Auffassung von Kreativ-

tät, die im Unterricht schlicht aktiviert werde, und wirbt dafür, systematisch Wissen über die Arten und Techniken, die Welt und das, was Lernende/Lehrende entzündet, zu entziffern („*Letting Art Teach*“, Biesta, 2017a); Liebau (u.a., 2009) problematisiert die Etablierung von *soft skills* zum Zweck einer noch besseren Problemlösungskompetenz bei Lernenden, die zuweilen als Ergebnis ästhetischen Handelns diskutiert werden, und engagiert sich in einer kritischen Reflexion dieser Instrumentalisierung sowohl der Künste als auch der Lernenden; Kertz-Welzel (2016) kommentiert den Einsatz didaktischer Maßnahmen – zum Beispiel in „comparative music education“ –, der unsensibel für (kulturelle) Differenzen und „the impact of political or economic forces“ (p. 63) sei und in vermeintlich *objektiv* ergebnisorientierter Absicht stattfindet, mit Forderungen nach Differenzierung und Situierung. Was Biesta, Liebau und Kertz-Welzel verbindet, sind Offerte, die für engagierte bildungstheoretische/-politische Begründungen für das Ästhetische (in) der Bildung werben, in denen die Achtsamkeit für das Künstlerische und für das Pädagogische dieselbe Intensität aufweist. Pädagogische Konzepte und Praktiken, die solchen Ansprüchen folgen, fordern und implizieren Kenntnisse und Fähigkeiten etwa im Theatralen, in der Musik, in den bild- und formgebenden Künsten, in Bewegung und Tanz, in den Sprachen und Zeichen. Sie fordern zudem die systematische Erarbeitung ihrer historisch/kulturellen Bedeutungszuweisungen und Kenntnisse über deren Potentialität, dem Verhältnis des Intellektuellen und des Sensitiven zueinander Ausdruck zu verleihen, einerseits, und Kenntnisse über Bildungstheorien und – in der Festlegung der Begründung des pädagogischen Handelns – Positionierungen in Bildungstheorien bei anhaltender Perspektivenvielfalt, andererseits.

Nach Biesta vermag ästhetische Bildung die Provokation jener von Dewey diskutierten „Erfahrungen“ zu initiieren. Sie entwickelt Modi der Reflexion von Erfahrungen

und von „desires“ („the desired and the desirable“, Biesta, 2017b, p. 15–14), und sie analysiert in (selbst-)reflexiven Praktiken der Lehrenden, Lernenden und Forschenden Bildungsprozesse. Sie forscht nach Antworten auf jene von Biesta (2016) als unvermeidbar riskant bezeichnete, doch unbedingt positiv gewendete Situation, auf jene Lebendigkeit, die jeder Bildung immanent sei („*risk of education*“). Sie reagiert auf die „Lebendigkeit“ pädagogischer Prozesse nicht mit Beliebigkeit oder Synthetisierungstendenzen, sondern mit komplexen Konzepten, die Perspektivenvielfalt und Positionierung verbinden. Nach Gayatry Chakravorty Spivaks (2012) Einschätzung ist die ästhetische Bildung die größte verfügbare Ressource für globale Gerechtigkeit und Demokratie, denn sie akzeptiere persistierend die Uneinheitlichkeit der sensorischen Potentialität einer jeden Person und die eingeschränkte Zugänglichkeit, durch die Grenzen polarisierender Festlegung geöffnet sind und überschritten werden können. Ästhetische Bildung beschwört eine reflexive Phänomenologie der Gefühle und ruft kritisches Denken hervor, so Spivak. Für Spivak liegt das höchste Gut der ästhetischen Erziehung und Bildung in „the reflexive re-arrangement of desires, a recruiting of ... teachers reaching hearts and minds, against the interests of a maximal capitalism and unmediated cyber literacy“ (p. 11). In *Education and the Crisis of public Values* wirbt Henry Giroux (2015) leidenschaftlich für die Etablierung einer kritisch-intellektuellen Haltung Lehrender und Lernender in Bildungseinrichtungen, die *Bildungsräume* (Westphal, Stadler-Altman, Schittler & Lohfeld, 2014) öffne, in denen dichte Theoriearbeit, die Reflexion folgenreicher Ideen, Wissensmodalitäten, Richtungen der jeweiligen Disziplin verbunden werden mit der Schärfung und Artikulation differenter Positionen aller Bildungsbeteiligten in demokratischen Gesellschaften, mit Zeit für jede einzelne Person, einem Gedanken nachzuspüren, eine Situation mit den Sinnen zu erfassen, ihr Raum zu geben, sie im öffentlichen Raum

zur Diskussion zu stellen, sie zu argumentieren, abzuwägen, Verantwortung dafür zu übernehmen, sich zu freuen – mehr und weniger –, inspiriert zu werden und zu inspirieren. Das kritische Denken über eigene Werte und Anschauungen impliziert eine Reflexion von Empfindungen, und zwar zur Differenzierung von Gedanken und Positionen. Das sei imaginativ – das sei die Kunst (der Bildung?), „to think imaginatively“ (Giroux, 2015, p. 18). Wenn Giroux einen *Modus* und *Effekt* ästhetischer Bildung beschreibt, so könnte beides, sowohl der Modus als auch der Effekt zusammen, mit Karl-Josef Pazzini (2013) systematisiert als *ein* pädagogisches Muster beschrieben werden: „Ich plädiere ... für eine Form der leeren Mitte, die konzentrativ entsteht, wenn man sich ausrichtet auf existentielle Ziele, von denen man weiß, dass sie nicht zu haben, nicht zu handhaben, nicht beherrschbar sind. Diese Leere wird dann zur Ausrichtung auf Lehre, das heißt auf das Experiment, das wissen will, ob sich von dem, was man für wichtig hält, auch am anderen etwas in Bewegung setzen lässt. Es ist dann nicht nur für den anderen, den Schüler, den Studenten, die Kollegen, sondern diese werden zur Bedingung der Möglichkeit, dass sich hier etwas bewegen kann, dass es zu einem Energieaustausch kommen kann, dass es etwas gibt, dem man in Näherung einen Namen geben kann, etwas, das die Konjunktion von Kunst und Pädagogik, Kunst und Bildung, Kunst und Didaktik wäre“ (S. 233). Dann erweist sich die Kunst der Bildung als Wahrnehmen, Üben, Gestalten der wechselseitigen Durchdringung und Schärfung des Intellektuellen und des Sensitiven.

Literatur

- Biesta, G. J. J. (2016). *The Beautiful Risk of Education*. New York: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2017a). *Letting Art Teach*. Amsterdam: ArTEZ Press.
- Biesta, G. J. J. (2017b). *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. In C. Naughton, G. Biesta & D. R. Cole (Eds.), *Art, Artists and Pedagogy: Philosophy and the Arts in Education* (p. 11–20). New York: Routledge.
- Bilstein, J. & Zirfas, J. (2009). Bildung und Ästhetik. Eine Einleitung. In J. Zirfas, L. Klepacki, J. Bilstein & E. Liebau (Hrsg.), *Geschichte der Ästhetischen Bildung. Antike und Mittelalter* (S. 7–26). Paderborn: Schöningh.
- Bourdieu, P. (2012). *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Brumlik, M. (2006). Kultur ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 60–67.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt: Fischer.
- Csordas, T. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Ethos*, 18(1), 5–47.
- Daza, S. & Gershon, W. S. (2015). Beyond Ocular Inquiry: Sound, Silence, and Sonification. *Qualitative Inquiry*, 21(7), 639–644.
- Denzin, N. (2006). Pedagogy, Performance, and Autoethnography. *Text and Performance Quarterly*, 26(4), 333–338.
- Denzin, N. (2009). A critical performance pedagogy that matters. *Ethnography and Education*, 4(3), 255–270.
- Dewey, J. (1988). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt: Suhrkamp 1988.
- Dietrich, C., Krinninger, D. & Schubert, V. (2013). *Einführung in die Ästhetische Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Foucault, M. (2017). *Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radio-vorträge*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Giroux, H. (2015). *Education and the Crisis of public values*. New York: Lang.
- Holman, S. J. & Pruy, M. (Eds.). (2018). *Creative Selves/Creative Cultures*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Hughes, S. A. & Pennington, J. L. (2017). *Autoethnography: Process, Product, and Possibility for Critical Social Research*. Los Angeles: SAGE.
- Janks, H. (2014). Critical Literacy's Ongoing Importance For Education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57(5), 349–356.
- Kertz-Weisel, A. (2015). Lessons from Elsewhere?: Comparative Music Education in Times of Globalization. *Philosophy of Music Education Review*, 23(1), 48–66.
- Keuchel, S. (2016). *Arts Education in the Age of Cultural Diversity – A Basis to Gain Cultural Identity in a Risk Society*. Abgerufen am 24.10.2016 von <https://www.kubi-online.de/artikel/arts-education-the-age-of-cultural-diversity-a-basis-to-gain-cultural-identity-a-risk>
- Kincheloe, J. L. (2004). The Knowledges of Teacher Education: Developing a Critical Complex Epistemology. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), Critical Pedagogy: Revitalizing and Democratizing Teacher Education, 49–66.
- Kincheloe, J. L. (2005). On to the Next Level: Continuing the Conceptualization of the Bricolage. *Qualitative Inquiry*, 11(3), 323–350.
- Kuppers, P. (2013). Decolonizing Disability, Indigeneity, and Poetic Methods: Hanging Out in Australia. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 7(2), 175–193.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2010). *New Literacies. Everyday Practices and Classroom Learning*. Berkshire: McGraw-Hill House.
- Lewis, T. E. (2012). *The Aesthetics of Education. Theatre, Curiosity, and Politics in the work of Jacques Rancière and Paulo Freire*. New York: Bloomsbury.
- Liebau, E., Klepacki, L. & Zirfas, J. (2009). *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen kulturpädagogischer Perspektiven für die Schule*. Weinheim: Beltz.
- Liebau, E. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2008). *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Mazzei, L. A. (2013). Materialist mappings of knowing in being: researchers constituted in the production of knowledge. *Gender and Education*, 25(6), 776–785.
- Mignolo, W. (2012). *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien: Turia + Kant.
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1990). Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In D. Lenzen (Hrsg.), *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* (S. 3–17). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mollenhauer, K. (1993). „Anspruch der Differenz“ und „Anspruch des Universellen“. Eine Marginalie zur ästhetischen Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(4), 673–678.
- Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Pazzini, K.-J. (2013). Kunstdidaktik als Wissenschaft existiert nicht, es sei denn diszipliniert. In S. Engels, R. Preuss & A. Schnurr (Hrsg.), *Feldvermessung Kunstdidaktik. Positionsbestimmungen zum Fachverständnis* (S. 231–234). München: kopaed.
- Santos, B. da Sousa (2014). *Epistemologies of the South. Justice Against Epistemicide*. London: Routledge.
- Schuhmacher, D. (1997). Ästhetische Bildung und Hochschulausbildung nach der Moderne. Alphabetisierung – Nivellierung – Differenzierung. *Essener Unikate*, 9, 65–73.
- Spivak, G. C. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Spry, T. (2016). *Autoethnography and the Other. Unsettling Power through Utopian Performatives*. New York: Routledge.
- Taylor, C. (2004). *Modern Social Imaginaries*. Durham: Duke University Press.
- Westphal, K., Stadler-Altman, U., Schittler S. & Lohfeld, W. (Hrsg.). (2014). *Räume kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Zirfas, J. (2018). Die Arena der Kulturellen Bildung. Ein analytisches Modell. Abgerufen am 28. Juli 2020 von <https://www.kubi-online.de/artikel/arena-kulturellen-bildung-analytisches-modell>

UN-Kinderrechte aus dem Blickwinkel der Digitalisierung¹

Christine W. Trültzsch-Wijnen

In diesem Beitrag wird ausgehend von der UN-Kinderrechtskonvention die Frage nach einem Recht auf Medienkompetenz gestellt.

Einleitung

Die UN-Kinderrechtskonvention wurde 1989 verabschiedet – lange vor dem Vormarsch digitaler Medien. Generell finden Medien dort nur am Rande Berücksichtigung, aus heutiger Perspektive stellt sich daher die Frage, wie die UN-Kinderrechte auf die heutige Gesellschaft umgelegt werden können und ob Medienkompetenz nicht auch als ein Kinderrecht oder vielmehr als allgemeines Menschenrecht betrachtet werden kann. Erste Auseinandersetzungen damit wurden bereits 2003 im Umfeld des Weltgipfels zur Informationsgesellschaft (WISIS) angestellt. Auch wenn dieser Gipfel vorrangig auf eine Verringerung digitaler Klüfte und auf den Aufbau technischer Infrastruktur ausgerichtet war, wurden ebenso Fragen der Informations- und Meinungsfreiheit, der Privatsphäre und des Datenschutzes diskutiert (WISIS, 2003). 2007 setzte sich auch der Europarat erstmals mit diesen Fragen auseinander. Trotz einiger Ungenauigkeiten hinsichtlich der gewählten Bezugspunkte (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Europäische Menschenrechtskonvention oder UN-Kinderrechtskonvention) zeigt sich dort von Beginn an Einigkeit in der Forderung nach einer, sich auf die Menschenrechte berufenden, globalen Ethik in Bezug auf den Umgang mit Medien in demokratischen Gesellschaften. Ausgehend von der UN-Kinderrechtskonvention (UN, 1989) werden in einem *General Policy Framework for Standard Setting* Überlegungen zum Umgang mit Chancen und Risiken der Mediennutzung angestellt (Frau-Meigs, 2008, S. 63–66).

Die ‚Online-Rechte‘ Heranwachsender

Obwohl man sich in Europa bereits vor zehn Jahren das erste Mal mit der Passung ökonomischer sowie bildungspolitischer Wertvorstellungen und der Menschen- bzw. Kinderrechte auseinandersetzte (Frau-Meigs, 2008), blieben die Rechte Heranwachsender in politischen Debatten zur Regulierung des Internets bislang zumeist vernachlässigt. In der internationalen *scientific community* wird daher bereits seit Längerem gefordert, die Online-Rechte Heranwachsender zu stärken (Livingstone & O’Neill, 2014; Livingstone et al., 2015; Trültzsch-Wijnen, 2014/2017) und zugleich auf Schwierigkeiten zu verweisen, wenn Rechte von Kindern und Erwachsenen sowie unterschiedliche Kinderrechte konfliktieren. Eine große Herausforderung ist beispielsweise das Recht Heranwachsender auf Beteiligung, weil hier – anders als bei den Schutzrechten und beim Recht auf Entwicklung und Förderung – den Kindern und Jugendlichen eine dezidiert aktive Rolle zukommt und gerade im Hinblick auf das Internet individuelle Rechte schnell mit den Rechten anderer kollidieren können.

Die Wahrung und Durchsetzung von Kinderrechten in digitalen Lebenswelten, in welchen die Grenzen zwischen Online- und Offlinepraktiken zunehmend verschwimmen, ist also schwierig und einfache Regulierungen greifen zu kurz. Die Wissenschaft fordert, die Verantwortung dafür nicht lediglich den Erziehungsberechtigten zuzuweisen, da dies vor allem jene Kinder benachteiligen würde, die durch mangelnde Unterstützung ihres so-

¹ Dieser Text ist eine gekürzte und zugleich aktualisierte Fassung eines Beitrags, der unter dem Titel „Ein Recht auf Medienkompetenz?“ in den *Medienimpulsen* erschienen ist (Nr. 1/2017).

zialen Umfelds ohnehin bereits mit höheren Risiken konfrontiert sind (Livingstone & O'Neill, 2014, S. 32). Stattdessen bedarf es einer zielorientierten, auf den tatsächlichen Onlineerfahrungen Heranwachsender basierenden, Strategie zur Regulierung des Internets, die sich an der UN-Kinderrechtskonvention (UN, 1989) orientiert und angefangen bei Politik über Industrie bis hin zu Eltern und Heranwachsenden selbst alle Akteur_innen mit einbezieht.

Online-Rechte und Medienkompetenz

Wenn Heranwachsende und Eltern Teil eines allgemeinen, auf Kinder- und Menschenrechten basierenden, Ansatzes zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Nutzung digitaler Medien und allen voran des Internets sein sollen, stellt sich die Frage, ob Medienkompetenz nicht nur ein Mittel zur Förderung dieses Ansatzes ist, sondern auch als Kinderrecht *per se* definiert werden kann. Medienkompetenz wird diesbezüglich als allumfassendes und sich auf alle digitalen und analogen Medien beziehendes Konzept verstanden und meint demgemäß, über Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verfügen, die es ermöglichen, in unterschiedlichen Kontexten verschiedene Medien zur Erreichung persönlicher Ziele sowie zum Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen nutzen zu können.

Die in der UN-Kinderrechtskonvention (UN, 1989) formulierten Schutzrechte erhalten in Bezug auf den Umgang mit digitalen Medien insofern eine neue Dimension, als dass der Schutz von außen durch entsprechende Regulierungen zwar wichtig, aber nicht ausreichend ist, um Heranwachsende vor potentiellen Risiken zu bewahren. So können zwar rechtliche Rahmenbedingungen (z.B. DSGVO²) zur automatisierten Sammlung privater Daten und die Formulierung von Per-

sönlichkeitsrechten wie etwa das Recht am eigenen Bild oder das Recht auf Vergessenwerden (Recht auf Löschung digitaler privater Informationen) den in Artikel 16 der UN-Kinderrechtskonvention formulierten Schutz der Privatsphäre und Ehre im Internet unterstützen, allerdings können Heranwachsende nicht gänzlich vor ihrem eigenen Verhalten geschützt werden. Der Umgang mit privaten Informationen ist darüber hinaus nicht nur in Bezug auf die eigene Online-Reputation wichtig, sondern ebenso hinsichtlich des Umgangs mit anderen. Um seine eigene Privatsphäre schützen und die Privatsphäre anderer respektieren zu können, bedarf es des Wissens über die Reichweite und Öffentlichkeit, die Nachhaltigkeit und die (Eigen-)Dynamik des Internets (Lampert et al., 2011, S. 279) sowie eines Bewusstseins über die Möglichkeiten intransparenter Datensammlung. Basierend auf diesem Wissen müssen Heranwachsende in der Lage sein, die intendierten und nicht intendierten Folgen des eigenen Medienhandelns abzuwägen, um so selbstbewusst zu entscheiden, welche Aspekte des eigenen Lebens sie welcher (Teil-)Öffentlichkeit zugänglich machen. Darüber hinaus müssen sie ebenso über die technischen Fertigkeiten zum Management ihrer digitalen Privatsphäre verfügen. Der Schutz der Privatsphäre und der Ehre von Kindern und Jugendlichen kann im Internet daher nur durch eine Kombination rechtlicher bzw. regulatorischer Rahmenbedingungen und durch die Förderung medienspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten durchgesetzt werden.

Artikel 17e der UN-Kinderrechtskonvention verlangt Richtlinien zum Schutz Heranwachsender vor Informationen und Material, die ihr Wohlergehen beeinträchtigen. Im Internet betrifft dies einerseits die Verfolgung illegaler und semi-illegaler Inhalte sowie Maßnahmen zur Regulierung des Zugangs zu nicht altersgerechten Medieninhalten.

2 GDPR (General Data Protection Regulation) bzw. DSGVO (Datenschutzgrundverordnung in der deutschen Übersetzung)

Diese Maßnahmen sind sehr wichtig, jedoch können sie aufgrund der Durchlässigkeit und Eigendynamik des Internets nie einen vollkommenen Schutz bieten. Kinder und Jugendliche können per Zufall oder auch durch gezieltes Suchen und Umgehen von Zugangsbeschränkungen zu illegalen oder nicht jugendfreien Inhalten gelangen. Um das potentielle Risiko, auf derartige Inhalte zu stoßen, zu verringern bzw. – falls dies tatsächlich erfolgt – eine positive Verarbeitung dieser Medienerfahrungen zu unterstützen, bedarf es ebenfalls der Förderung von Medienkompetenz. Dazu gehört die Fähigkeit, Medien zu durchschauen und kritisch zu hinterfragen sowie die Vertrauenswürdigkeit von Inhalten, Internetseiten und Plattformen zu beurteilen, um potentiell risikohaltige Inhalte richtig einschätzen zu können.

Ebenso kann der Schutz Heranwachsender vor Gewaltanwendung, Misshandlung und Verwahrlosung (Artikel 19) in Bezug auf das Internet nur zum Teil von außen reguliert werden, da auch die Handlungen der Kinder und Jugendlichen selbst in den Blick genommen werden müssen. Um Cybermobbing, Hassattacken und Ähnliches unter Minderjährigen zu vermeiden, müssen diese dazu befähigt werden, ihr eigenes Medienhandeln sowie die damit verbundenen intendierten und nicht intendierten Folgen zu reflektieren. Um Opfern derartiger Handlungen bei der Überwindung und Verarbeitung der negativen Erfahrungen helfen und gegebenenfalls auch zeitnah von außen einschreiten zu können, müssen Heranwachsende darüber informiert sein, wohin sie sich mit ihren Erlebnissen wenden können; auch das sollte als ein Teil von Medienkompetenz betrachtet werden (Trültzsch-Wijnen, 2017/2020).

Neben den Schutzrechten umfasst die UN-Kinderrechtskonvention (UN, 1989) auch das Recht auf Beteiligung, welches besonders in den Artikeln 13 (Meinungs- und Informationsfreiheit), 14 (Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit) und 15 (Vereinigungs- und Ver-

sammlungsfreiheit) zum Ausdruck gebracht wird. Auch diesen Rechten kommt vor dem Hintergrund der Digitalisierung eine besondere Bedeutung zu. Um sich aktiv in die Gesellschaft einzubringen, seine Meinung unter Nutzung digitaler Medien frei äußern zu können und sich mit anderen online sowie offline zu treffen und auszutauschen, bedarf es der Fähigkeit, Medien zu durchschauen und kritisch zu beurteilen, ihre Reichweite und Öffentlichkeit, Nachhaltigkeit und (Eigen-)Dynamik (Lampert et al., 2011, S. 279) zu reflektieren, die intendierten sowie nicht intendierten Folgen öffentlicher oder semi-öffentlicher Meinungsäußerung abzuwägen und basierend darauf entscheiden zu können, welche Kommunikationskanäle sich für welche Zwecke eignen. Außerdem müssen die eigenen Rechte und Bedürfnisse mit jenen anderer abgeglichen werden.

Die dritte Säule der UN-Kinderrechtskonvention (UN, 1989) betrifft das Recht auf Entwicklung und Förderung. Artikel 17 verweist auf die „Sicherstellung von Informationen und Material, welche die Förderung eines sozialen, seelischen und sittlichen Wohlergehens sowie der körperlichen und geistigen Gesundheit zum Ziel haben“ und Artikel 17a verlangt die „Ermutigung der Massenmedien, Informationen und Material zu verbreiten, die für das Kind von sozialem und kulturellem Nutzen sind“. Abgesehen von der Produktion altersgerechter, bildender und unterhaltender Medieninhalte umfasst dies auch den Aufbau altersgerechter Plattformen und Suchmaschinen. Die alleinige Zurverfügungstellung altersadäquater Medieninhalte garantiert jedoch noch keine Förderung Heranwachsender, da diese vorab lernen müssen, in digitalen Medien zu navigieren und nach altersgerechten Inhalten zu suchen. Dies schließt als Bestandteil von Medienkompetenz sowohl die Kenntnis altersadäquater Suchmaschinen und Plattformen als auch die Fähigkeit zur Beurteilung und Auswahl von Medieninhalten ein. Artikel 31 zielt ebenfalls auf die Entwicklung und Förderung von

Kindern und Jugendlichen ab und ist auf deren Recht auf Freizeit und angemessene Freizeitgestaltung sowie Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben der Gesellschaft fokussiert. Dazu gehören in einer mediatisierten Gesellschaft neben der Produktion altersgerechter Medieninhalte auch die Förderung aktiver Partizipation über Medien sowie die Förderung eines kreativen Medienumgangs im Rahmen handlungsorientierter Medienarbeit.

Conclusio

Sich auf die ausgeführten Erörterungen stützend kann Medienkompetenz somit als Kinderrecht definiert werden, da sie in einer mediatisierten Gesellschaft und einem digitalen Medienumfeld die Voraussetzung für eine umfangreiche Wahrnehmung und Realisierung basaler Schutzrechte (Artikel 16, 17e, 19, 34, 35 und 36) und Beteiligungsrechte (Artikel 12, 13, 14 und 15) sowie des Rechts auf Entwicklung und Förderung (17 und 17a) darstellt. Die Förderung von Medienkompetenz ist damit ein unabdingbares Mittel zur Realisierung einer selbstbestimmten Teilhabe Heranwachsender an der Mediengesellschaft und sollte zu einem generellen Erziehungsziel erhoben werden. Dies lässt sich durch weitere Abschnitte der UN-Kinderrechtskonvention untermauern: Artikel 28 verweist auf das Recht auf Bildung und Alphabetisierung, das in einer mediatisierten Gesellschaft über das reine Lesen- und Schreiben-Können hinausgehen und den Umgang mit allen analogen und digitalen Medien einschließen muss. Artikel 29 verweist darauf, dass die „Bildung des Kindes darauf ausgerichtet sein (muss), die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen.“ Eine derartige Erziehung, welche auf die Förderung der Selbstentfaltung von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet ist, muss Heranwachsende auch dazu befähigen, das eigene (Medien-)Handeln zu reflektieren, Herausforderungen zu meistern,

mit potentiellen Risiken umzugehen und vor allem die Chancen und Möglichkeiten digitaler sowie analoger Medien nutzen zu können. Kinder und Jugendliche haben damit auch ein Recht auf Unterstützung in der Entwicklung eines selbstbestimmten Medienumgangs und im Aufbau von Medienkompetenz.

Trotz aller medialen Veränderungen bedarf die Teilhabe an einer mediatisierten Gesellschaft jedoch eines kompetenten Umgangs mit *allen* Medien, denn „das technische (tertiäre) Medium mag heute variabel sein, aber die Vermittlungsmedien, die primären und sekundären Medien (Text, Bild, Ton), bleiben die gleichen und müssen vom Rezipienten auch als solche verarbeitet werden“ (Bildanzic et al., 2015, S. 23). Eine Reduktion von Medienkompetenz auf digitale Kompetenz(en), wie in aktuellen bildungspolitischen Diskursen häufig postuliert, ist daher – auch aus dem Blickwinkel der Digitalisierung – dennoch kritisch zu betrachten.

Literatur

- Bilandzic, H., Schramm, H. & Matthes, J. (2015). *Medienrezeptionsforschung*. Konstanz: UVK.
- Frau-Meigs, D. (2008). Media Literacy and Human Rights: Education for Sustainable Societies. *Media Studies*, 14(1), 51–82.
- Livingstone, S. & O'Neill, B. (2014). Children's Rights Online: Challenges Dilemmas and Emerging Directions. In S. van der Hof, B. van den Berg & B. Schermer (Hrsg.), *Minding Minors Wandering in the Web. Regulating Online Child Safety* (S. 19–38). Wiesbaden: Springer.
- Livingstone, S., Byrne, J. & Bulger, M. (2015). *Researching children's rights globally in the digital age. Report of a seminar held on 12–14 February 2015*. Abgerufen von <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/Research-Projects/Researching-Childrens-Rights/pdf/Researching-childrens-rights-globally-in-the-digital-age-260515-withphotos.pdf>.
- Trültzsch-Wijnen, C.W. (2014). *Media literacy – a right of the child?* European Communication Conference, Lissabon, Portugal.
- Trültzsch-Wijnen, C.W. (2017). *Ein Recht auf Medienkompetenz? Medienimpulse*, 55(1). Abgerufen am 27.03.2020 von <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1037>.
- Trültzsch-Wijnen, C.W. (2020). *Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy*. Wiesbaden: Springer.
- UN. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Abgerufen am 27.03.2020 von <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>.
- Lampert, C., Schmidt, J.-H. & Schulz, W. (2011). Jugendliche und Social Web – Fazit und Handlungsberichte. In J.-H. Schmidt, I. Paus-Hasebrink & U. Hasebrink (Hrsg.), *Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen* (S. 275–297). Berlin: Vistas.

Interkulturelle Bildung – Versuch einer Begriffsbestimmung

Linda Huber

Die Heterogenität von Lebensrealitäten und die soziokulturelle und linguistische Vielfalt rücken in unserer migrations- und mobilitätsgeprägten Gesellschaft zunehmend ins Bewusstsein. Infolgedessen gewinnen Konzepte von interkultureller Kompetenz und interkultureller Bildung wieder an Bedeutung. Doch was genau verbirgt sich hinter diesen Konstrukten? In diesem Beitrag gehe ich dem vagen und vieldeutigen Konzept der interkulturellen Kompetenz nach.

Infolge der Globalisierung und daraus resultierender Pluralisierungsprozesse hat das Konzept der interkulturellen Kompetenz in Fachdisziplinen wie der Soziologie, der Politik-, der Wirtschafts- und der Bildungswissenschaften wiederum an Bedeutung gewonnen. Das Thema selbst wird jedoch schon seit den 1990er-Jahren in der Pädagogik diskutiert – zunächst als „Ausländerpädagogik“, dann als interkulturelle Pädagogik und letztendlich auch im Zusammenhang mit „Integrationspädagogik“ (Mecheril, 2010). Mittlerweile ist interkulturelle Kompetenz ein fester Bestandteil vieler Lehrpläne ab der Grundschule in ganz Europa (BMB, 2017; Europarat, 2001; NCCA, 2005). Den internationalen Rahmen dafür bilden unter anderem die *UNESCO Guidelines on Intercultural Education* (2006) und *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework* (UNESCO, 2013) sowie die *Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung* (Europarat, 2010), welche die Förderung „des interkulturellen Dialogs sowie die Wertschätzung von Vielfalt und Gleichstellung, einschließlich der Gleichstellung der Geschlechter“, als Bildungsziel festlegt (Europarat, 2010, S. 9). Darüber hinaus werden im Rahmen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat, 2001) Pädagog_innen dazu angeregt, ihre Schüler_innen bei der Abkehr von ethnozentrischem Denken zu unterstützen und die Bereitschaft zur Relativierung kultureller Sichtweisen und Wertesysteme zu fördern. In diesem Zusammenhang sind im Grundsatzerlass für interkulturelle Bildung (BMB, 2017) die Zielvorgaben zur Förderung des in-

terkulturellen Wissenserwerbs festgelegt, die insbesondere interkulturelle Analyse-, Methoden-, und Handlungskompetenzen für Lehrende und Lernende umfassen.

Doch was bedeutet interkulturelle Kompetenz? Obwohl oftmals als universeller Begriff verstanden, gibt es trotz jahrzehntelanger Forschung keinen Konsens zu seiner Bedeutung (Deardorff, 2008). Mit dem Konzept sind vielfältige Bedeutungsnuancen verbunden, die durchaus Verwirrung stiften können. Die Ambiguität reicht von der Definition der zugrunde liegenden Konzepte bis hin zu ihrer Messung und Operationalisierung. In diesem Artikel vertrete ich die Auffassung, dass es sich beim Begriff der interkulturellen Kompetenz um ein kontingentes Interpretationsschema handelt. Zu bestimmten Zeiten und in bestimmten Wissensgemeinschaften kann das Konstrukt jedoch als ein partikulares Deutungsmuster eine hegemoniale, scheinbar universelle Bedeutung erlangen. Aus einer pragmatischen Perspektive werden im Folgenden Konzepte interkultureller kommunikativer Kompetenz im Hinblick auf ihre Umsetzbarkeit im Sprachenunterricht diskutiert.

Die Komplexität des Kulturbegriffs

Im Laufe der Geschichte hat sich der Kulturbegriff in vielerlei Hinsicht gewandelt und spiegelt den Zeitgeist, hegemoniale Gefüge in Epochen sowie unterschiedliche wissenschaftliche Auffassungen des Begriffs wider. Das Konzept Kultur beinhaltet somit sowohl deskriptive als auch normative Aspekte. Etymologisch betrachtet ist Kultur eine Ab-

leitung des lateinischen Verbs *colere*, das „pflegen, bebauen oder bewirtschaften“ bedeutet und sich auf den landwirtschaftlichen Anbau bezieht (Kluge & Götze, 1975, S. 411). „Kultur“ bezeichnete somit einen materiellen Prozess, bevor er von dem altrömischen Redner Cicero (Cicero, 45 v. Chr.) metaphorisch auf Aktivitäten des Geistes übertragen wurde – *cultura animi* (Eagleton, 2000, S. 1). Insbesondere aufgrund seiner Verbreitung in den verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen hat sich in den letzten Jahrzehnten eine Vielzahl an Theorien entwickelt. Dieses Verständnis reicht von beobachtbaren Artefakten und materiellen Manifestationen wie in Musik oder Literatur bis hin zu Kultur als Zivilisiertheit, bis hin zu habitualisierten Bedeutungszuschreibungen, Normen und Wertesystemen, die sich in Lebensentwürfen und sozialen Weltbildern manifestieren. Der Kulturbegriff dient somit einerseits als beschreibender, andererseits aber auch als bewertender Begriff, da politische und ideologische Agenden wie die Förderung bestimmter Werte oder die Förderung einer dominanten Kultur impliziert sein könnten (Avruch, 1998). Wenn wir also von interkultureller Kompetenz sprechen, gilt es zunächst zu berücksichtigen, auf welchem Kulturbegriff dieses Konzept beruht. Dem Grundsatzertlass für interkulturelle Bildung des BMB liegt ein vielfältiger, aber recht vager Kulturbegriff zugrunde:

Kulturen prägen die Identität des Einzelnen wie der Gruppe: die Kulturen der Gesellschaft, in der wir aktuell leben, die Kulturen der Gruppen, in denen wir uns bewegen, (kulturelle) Praktiken, die sich aus unserem sozialen Status, unserer sprachlichen, weltanschaulichen, religiösen Verankerung sowie alters- und milieubedingten Interessen ergeben etc. (BMB, 2017, S. 1)

Die konzeptuelle Unschärfe des Begriffs ist jedoch nicht ausschließlich in den multidisziplinären Ansätzen begründet, denn auch innerhalb eines Forschungsfelds zeigt sich

ein Spektrum an Definitionen. Eine Umfrage von Kroeber und Kluckhohn (1952) verzeichnete 164 unterschiedliche Definitionen von Kultur in der Anthropologie. Ebenso spielt die Fluidität von Kulturen eine große Rolle. Diese Vielfalt an Definitionen kann einerseits die Bildungs- und Sprachforschung bereichern, doch andererseits auch zu deutlich divergierenden Urteilen dahingehend führen, was man unter interkultureller Kompetenz versteht (Busch, 2009).

Kultur und Sprache

Sprache ist ein integraler Bestandteil unseres Sozialisationsprozesses. So spiegeln sich kulturelle Begriffsbildungen und Normen in Semantik, Sprachgebrauch und Sprachstruktur wider. Sprechakte finden jeweils in spezifischen gesellschaftlichen Kontexten statt und können dementsprechend auch nicht isoliert von kulturellen Prägungen analysiert werden (Gumperz & Hymes, 1972; Hymes, 1974). In diesem Zusammenhang zeigt John Gumperz (2001) in seiner Untersuchung zu Missverständnissen in interkulturellen Diskursen, dass eine Mehrzahl der Missverständnisse jedoch nicht auf Unterschiede in Syntax oder Semantik zurückzuführen sind, sondern auf (Miss)Interpretation paraverbalen und nonverbalen Zeichen. Claire Kramsch geht von einer sprachlichen Vermitteltheit von Kultur aus und betrachtet Kultur als eine zentrale Komponente des (gesteuerten) Fremdsprachenerwerbs. Im Rahmen von Bildungszielen spricht sie von symbolischer Kompetenz, d.h. „die Fähigkeit, die Sprache nicht nur kommunikativ oder interkulturell zu benutzen, sondern sie zu durchschauen und die Wahl der Wörter kritisch unter die Lupe zu nehmen“ (Kramsch, 2016, S. 3). Dieser Ansatz bildet die Grundlage für Modelle interkultureller Kompetenz im Kontext von Sprachunterricht.

Interkulturelle Kompetenz

Wenngleich die Vielschichtigkeit der zugrunde liegenden Konzepte keine eindeutige

Definition von interkultureller Kompetenz zulässt, so ist in aktuellen Modellen der interkulturellen Kompetenz im Kontext von Sprachenunterricht (Bennett, 2013; Byram, 2009; Kramsch, 2009; Witte, 2014) dahingehend ein Konsens zu finden, dass Kultur ein kontextabhängiges, lebendiges Konzept ist. Wie der Kulturbegriff, so ist auch der Kompetenzbegriff vieldeutig (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003). Den Kompetenzformulierungen im österreichischen Bildungswesen liegt überwiegend das Konzept von Franz Weinert (2001) zugrunde:

Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert, 2001, S. 27)

Der Großteil des wissenschaftlichen Diskurses über interkulturelle Kompetenz geht dementsprechend von fünf Komponenten aus (Bennett, 2013; Byram, 2009; Deardorff, 2009; Kramsch, 2013; Witte, 2014):

- kognitive Komponente (Wissen über kulturelle Normen und Werte, kulturelles Selbstbewusstsein)
- affektive Komponente (Einstellungen wie Aufgeschlossenheit, Wertschätzung des Anderen)
- konative Komponente (Formen der Motivation)
- verhaltensbezogene Komponente (analytische Fähigkeiten wie Interpretieren und Bezüge herstellen)

Definitionen zu den Konzepten von Kultur und Kompetenz werden in Modellen der interkulturellen Kompetenz jedoch nicht präzise formuliert. Diese konzeptionelle Vielfalt führt in Folge zu unterschiedlichen methodischen Ansätzen, wie interkulturelle Kom-

petenz gelernt und gelehrt werden kann (Rathje, 2006). Dementsprechend können Bildungsziele und die Bewertung interkultureller Kompetenz variieren. Laut Grundsatzterlass für Interkulturelle Bildung (BMB, 2017) sollen die Lernenden zum Beispiel befähigt werden, Heterogenität als Normalität wahrzunehmen, zu respektieren und zu analysieren, den Einfluss der individuellen Biographien und Identitäten auf das eigene Erleben und Handeln zu erkennen, einen Perspektivenwechsel in Bezug auf gesellschaftliche Entwicklungen vorzunehmen und den Aspekt der Macht in kulturellen Zuschreibungen zu erkennen. Es handelt sich somit um kein abgeschlossenes Konzept, sondern vielmehr um lebenslanges Lernen, da Gesellschaft einem ständigen Wandel unterworfen ist.

Trotz der Ambiguität zeigen aktuelle Modelle der interkulturellen Kompetenz weitere konzeptionelle Gemeinsamkeiten. Insgesamt wird erfolgreiche interkulturelle Kommunikation im weitesten Sinne verstanden als eine angemessene und wirksame Interaktion zwischen Menschen, die bis zu einem gewissen Grad unterschiedliche oder divergierende affektive, kognitive und Verhaltensorientierungen gegenüber der Welt innehaben (Spitzberg & Changnon, 2009, S. 7). Wirksamkeit und Angemessenheit können einander in einer interkulturellen Interaktion ergänzen; sie können jedoch auch gegensätzliche Konzepte darstellen. So bezieht sich „Wirksamkeit“ auf die individuellen Ziele der handelnden Akteur_innen und wie sie ihr Verhalten in einem Kontext wahrnehmen. „Angemessenheit“ bezieht sich hingegen auf die Beobachtung und Beurteilung der eigenen Handlungen durch außenstehende Akteur_innen, was mit kulturellen und sozialen Apriori belegt ist (Bourdieu, 1982). Eine Person mag zwar bei der Erreichung ihrer individuellen Ziele wirksam sein, muss dafür aber nicht unbedingt in angemessener Weise innerhalb einer Gemeinschaft interagiert haben und umgekehrt. Dementsprechend müssen Wirksamkeit und Angemessenheit

unter Berücksichtigung von individuellen Umständen sowie Gesprächspartner_innen verstanden werden und können in verschiedenen Kontexten widersprüchliche Konzepte darstellen, was eine objektive Beurteilung der interkulturellen Kompetenzentwicklung im Sprachunterricht erschwert.

Postulierte Persönlichkeitsattribute wie Einfühlungsvermögen oder Flexibilität könnten zudem für Manipulationen missbraucht werden, die dem ursprünglichen Grundprinzip einer Wertschätzung des anderen widersprechen. In diesem Zusammenhang weist Bonny Norton Peirce (1995) darauf hin, dass Angemessenheit nicht selbstverständlich ist, sondern in Bezug auf Machtverhältnisse zwischen Gesprächspartner_innen verstanden werden muss (Norton Peirce, 1995, S. 18). Wahrnehmungen über Wirksamkeit und Angemessenheit sind daher normativ und können in verschiedenen Kontexten für verschiedene soziale Gruppen je nach kulturellen Annäherungen an Situationen unterschiedlich sein.

Des Weiteren proklamieren die Modelle der interkulturellen Kompetenz eine kritische Auseinandersetzung mit fremden Kulturen und eine Reflexion der eigenen Kulturvorstellungen, was eine Dichotomie zwischen der eigenen und einer fremden Kultur impliziert, die als solche nicht unbedingt gegeben sein muss. Im Lichte eines weiter gefassten Begriffs bezieht sich Kultur nicht nur auf Gruppierungen wie ethnische Gruppen oder Nationen, sondern auch auf Gruppierungen, die sich aus einem Beruf, einer Region, einer Klasse oder einer Religion ableiten. In diesem Sinne verkörpern Individuen multiple Kulturen, die in Gruppen psychologisch und sozial verteilt sind (Avruch, 1998).

Deklaratives Wissen macht darüber hinaus nur einen kleinen Teil dessen aus, was in den Modellen als interkulturelle Kompetenz definiert wird. Obwohl es ziemlich einfach erscheint, kulturelles Wissen in Bezug auf geo-

grafische, historische oder statistische Fakten zu bewerten, wird die Beurteilung komplexer, wenn es um die affektiven Dimensionen von Weltbildern geht, da ein Unterschied zwischen der Anwendung von Haltungen und ihrer Existenz besteht. Das heißt, Bildung beutet in diesem Zusammenhang vor allem, sich in Kulturen zu bewegen, daran teilzuhaben und diese auch verändern zu können. Fleming (2009) weist hierbei darauf hin, dass Schlüsselbegriffe der interkulturellen Kompetenz wie Ambiguitätstoleranz, Empathie oder Offenheit bei einer Bewertung nur schwer fassbar sind (Fleming, 2009, S. 9). Infolgedessen liegt es nahe, dass interkulturelle Kompetenz in ihrer Gesamtheit kaum meßbar ist.

Fazit

Interkulturelle Kompetenz stellt ein diskursives Konstrukt dar, das unter Berücksichtigung spezifischer Zielgruppen und Kontexte reflektiert werden muss. Angesichts dieser Ambiguität ist es schwierig zu definieren, was genau auf welche Weise gefördert werden muss. Wenn wir Modelle interkultureller Kompetenz im Kontext des Sprachunterrichts diskutieren, müssen wir uns daher auch mit den zugrunde liegenden Werten, Normen und Zwecken dieser Modelle befassen. In diesem Sinne kann interkulturelle Kompetenz als ein kontingentes, partikulares und hegemoniales Deutungsmuster (Schütz, 1932) betrachtet werden, das oft fälschlicherweise als universell anwendbar verstanden wird.

Literatur

- Avruch, K. (1998). *Culture and Conflict Resolution*. Washington DC: United States Institute of Peace Press.
- Bennett, M. J. (2013). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, and Practices*. Boston/London: Intercultural Press.
- BMB. (2017). *Grundsatzpapier für Interkulturelle Bildung (BMB-27.903/0024-1/4/2017)*. Wien, 15. November 2017. Abgerufen von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html

- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Busch, D. (2009). The notion of culture in linguistic research. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), Art. 50. Abgerufen am 28.07.2020 von <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1242>
- Byram, M. (2009). Evaluation and/or assessment of intercultural competence. In A. Hu & M. Byram (Eds.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation/Intercultural Competence and Foreign Language Learning: Models, Empiricism, Assessment* (S. 215–234). Tübingen: Gunter Narr.
- Cicero, M. T. (45BC/2008). *Tusculanae Disputationes/Gespräche in Tusculum*. Übersetzt und herausgegeben von E. A. Kiefel. Stuttgart: Reclam.
- Deardorff, D. K. (2008). Intercultural competence: A definition, model, and implications for education abroad. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education* (pp. 32–52). Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 477–491). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Eagleton, T. (2000). *The Idea of Culture*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2003). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Europarat (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Europarat (Hrsg.). (2010). *Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung. Empfehlung CM/Rec(2010)7 des Ministerkomitees des Europarats an die Mitgliedstaaten*. Straßburg: Council of Europe Publishing. Abgerufen am 28.07.2020 von <https://rm.coe.int/1680489411>
- Gumperz, J. J. (2001). Interactional sociolinguistics: A personal perspective. In D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 215–228). Oxford: Blackwell Publishers.
- Gumperz, J. J. & Hymes, D. H. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hymes, D. H. (1974). Ways of speaking. In R. Baumann & J. Herzer (Eds.), *Explorations in the Ethnography of Speaking* (pp. 433–451). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kluge, F. & Götz, A. (1975). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (21. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject. What Language Learners Say About Their Experience and Why It Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57–78.
- Kramsch, C. (2016). *Symbolische Kompetenz im Zeitalter der Mehrsprachigkeit*. Rede am 25. April 2016 gehalten anlässlich ihrer Ernennung zur ersten Harald-Weinrich-Gastdozentin für Lehrveranstaltungen an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld, Deutschland. Abgerufen am 28.07.2020 von https://www.uni-bielefeld.de/illi/studium/faecher/daf/gastlehrstuhl-harald-weinrich/Claire_Kramsch_Rede_Harald-Weinrich-Gastlehrstuhl.pdf
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York: Random House.
- Mecheril, P. (2010). »Interkulturelle Pädagogik« und »Ausländerpädagogik«. In P. Mecheril, M.d.M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melfer (Eds.), *BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik* (S. 8–11). Weinheim: Beltz.
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) (Eds.). (2005). *Intercultural Education in the Primary School. Enabling Children to Respect and Celebrate Diversity, to Promote Equality and to Challenge Unfair Discrimination. Guidelines for Schools*. Dublin: Department of Education and Skills. Abgerufen am 28.07.2020 von https://www.curriculumonline.ie/getmedia/236745b0-a222-4b2a-80b1-42db0a3c7e4c/Intercultural-Education-in-Primary-School_Guidelines.pdf
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) Quarterly*, 29(1), 9–31.
- Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(3), 1–21.
- Schütz, A. (1932). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die Verstehende Soziologie*. Wien: Springer.
- Spitzberg, B. H. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural communication competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks (pp. 2–52). CA: SAGE Publications.
- UNESCO (Hrsg.). (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris:
- UNESCO Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector. Abgerufen am 28.07.2020 von <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>
- UNESCO (Hrsg.). (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Paris: UNESCO. Abgerufen am 28.07.2020 von <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>
- Weinert, F.E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Witte, A. (2014). *Blending Spaces. Mediating and Assessing Intercultural Competence in the L2 Classroom*. Boston: Mouton de Gruyter.

Fluidität, Migration, Bildung

Manfred Oberlechner

Welche Bildungsrelevanz haben Fluiditätsphänomene? Der Essay ortet diese Fragestellung im Bereich der Theorie- und Grundlagenforschung, um Zygmunt Baumans mehrschichtigen Begriff von „Fluidität“ in den Kontext der Pädagogik in der Migrationsgesellschaft zu stellen.

Wie und wo werden Fluiditätsphänomene und deren Auswüchse bzw. deren Unterdrückung erkennbar? Wie werden Symbole für Fluidität in Hinsicht auf Bildung und Migration sichtbar bzw. als solche interpretiert? Wie ist das subjektive Empfinden und wie äußert es sich, abhängig davon, ob man sich in Mitteleuropa, in Singapur oder in einem wenig entwickelten Land wie Myanmar befindet, welches noch nicht einmal als Schwellenland gilt? Fragestellungen wie diese begleiteten Motivsuche und Auswahl der Fotografien.

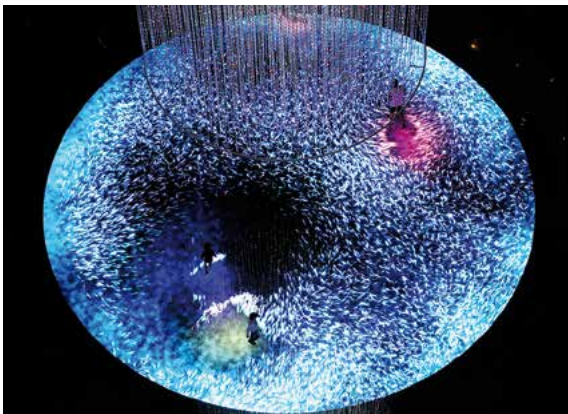


Abb. 1: Marina Bay Sands, Singapur (Foto: Herbert Huber)

Flüchtlinge erinnern uns daran, dass der Kokon einer sicheren, vertraut-westlichen Lebensweise eine Illusion ist, die allerdings politisch, wenn auch immer mühsamer, aufrechterhalten wird. Images von Stabilität und Traditionen oder festen Normen und Werten werden vielmehr zusehends fluider. „Weil der Flüchtling die alte Dreieinigkeit von Staat, Nation und Territorium aus den Angeln hebt, ist er – diese scheinbare Randfigur – es vielmehr wert, als die zentrale Figur unserer politischen Geschichte betrachtet zu werden“ (Agamben, 2001, S. 26). Assimilation an den globalen Arbeits- und Finanz-

markt geht heute alle an und ist nicht mehr nur mit Anpassungsleistungen von einzelnen Gruppierungen einhergehend, sondern mit Identitätstransformationen großer Bevölkerungsschichten. Sie müssen tradierte Identitäten selbst aufbrechen, um ihre Persönlichkeiten „flüssiger“ im Sinne von Einpassung zu machen: Damit referiert Assimilation auf die Sachzwänge einer internationalen Erwerbsmobilität, sie selbst werden zum perfekten Humankapital im fluktuierenden globalen Arbeitsmarkt: Es ist diese Art von „Fluidität“, die der polnisch-britische Soziologe und Sozialphilosoph Zygmunt Bauman (1925–2017) in unserer modern-neoliberalistischen, vor allem immer „fluid-konfuser“ werdenden Verfasstheit pluraler Sozialität sieht, die vom permanenten Handlungszwang zu immer schneller werdendem Travelling angetrieben wird und dabei individuelle wie kollektive Identitätsbildungen einem enormen Beschleunigungsdruck aussetzt.



Abb. 2: Marina Bay Sands, Singapur (Foto: Herbert Huber)

Dieses „modern-nomadisierende“ Leben im globalen Gewimmel betrifft immer mehr Menschen, die aus ihren vorwiegend sedentären Lebensweisen in diesen fluid-zirkulierenden Arbeitsmarkt gestoßen werden.

Denn die immer rapider zirkulierenden Finanz-, Waren und Humankapital-Ströme reißen nicht ab, dürfen nicht abreißen: Sie stehen im Zeichen des Primats der ständigen Nutzenmaximierung und Selbstoptimierung, sodass auch Bildung in der „fluiden“ Moderne unter diesen Akzelerationsdruck kommt:

This is the kind of knowledge (inspiration rather) that men and women of liquid-modern times covet. They want counselors who show them how to walk, rather than teachers who make sure that one road, and that already crowded, is taken. The counsellors they want, and for whose services they are ready to pay as much as it takes, should (and would) help them to dig into the depth of their character and personality, where the rich deposits of precious ore presumed to lie clamouring for excavation. (Bauman, 2003b, p. 23)

Die fluid-modernen Veränderungen des Raum-Zeit-Regimes haben Auswirkungen auf gesellschaftliche wie individuelle „Innen- und Außenverhältnisse“ sowie auf die dadurch zur Geltung kommenden Persönlichkeitstypen und Mentalitätsmuster, denn „Selbstverhältnisse geraten in Fluss, gerade weil sich mit dem Raum-Zeit-Regime auch die Ding- und Sozialbeziehungen der Akteure ändern, denn ‚Selbstbeziehung‘ und ‚Weltbeziehung‘ von Subjekten sind miteinander verwoben“ (Rosa, 2014, S. 352). Dieses ständige Oszillieren zwischen Hier und Dort endet im „dauernden Herumschwirren“ (Han, 2014, S. 35) und führt zu permanenten Migrationsbewegungen zwischen Ort und Zeit, die ein kollektive Drifterleben erzeugen, das Richard Sennett (2008, S. 182) als „Zwang zur ständigen Flexibilität“ oder Harmut Rosa (2014, S. 55) als „ständige Akzelerationserhöhung“ charakterisiert: Allochthone wie Autochthone funktionieren darin wie fremdgesteuerte perfekt getaktete „individuelle Zeitregime“, die Kerkermeister_innen des eigenen Anpassungsdrucks sind. Dergestalt verflüssigt sind sie die ohnmächtigen

Figuren im „rasenden Stillstand“ (Virilio, 1998) des fluiden Turbokapitalismus.



Abb. 3 und 4: The Parkview Museum, Singapur (Fotos: Herbert Huber)

Flüchtlinge geraten darin besonders in die Gefahr, persönlich zu erfahren, was ein ohnmächtiges liminal drift-Erleben ist, wenn sie sich ohne inneren wie äußeren Halt fortgeschwemmt sehen (Bauman, 2008, S. 59). Denn sie wissen nicht, können nicht wissen, ob dieser Zustand vorübergehend oder von

Dauer sein wird. Derartige Grenzkontrollverluste beziehen sich auf Raum und Zeit und lassen ihre gewohnten Sicherheiten verdampfen: „Wo sie sich auch niederlassen, sie werden sich nie ganz von dem quälenden Gefühl des Übergangs, der Unbestimmtheit und der Vorläufigkeit frei machen können“ (Bauman, 2008, S. 60). Diese Flüchtlinge der „flüchtigen“ Moderne, zu denen nach Bauman alle werden können, sind gleichzeitig Inbegriff des „Flüssigen“ im Sinne des ökonomisch „Überflüssigen“, da sie in der neoliberalistischen Marktlogik keinen Platz mehr finden. Bauman (2008, S. 74) zeichnet hier das Bild einer „überschüssigen Bevölkerung“ mit Blick auf den neoliberalistischen Kapitalismus, und Migration ist für ihn nichts anderes als die Exportation „überschüssiger Bevölkerung“.



Abb. 5: Pakokku Bridge (Ayeyawady), Myanmar (Foto: Herbert Huber)

Diese „Massenproduktion“ von Flüchtlingen ist ein Symptom der „fluiden“ bzw. „flüchtigen“ Moderne. Flüchtlinge sind Ausgestoßene und Geächtete, ohne Rechtsstatus, sie widersprechen der neoliberalistischen Verwertungslogik schier durch ihre Anwesenheit. Dieser „überflüssige Flüchtlingsstrom“ kommt in westlichen Demokratien noch dazu als „gesichtslose Masse“ daher, die aber ungehemmt in sie einzudringen droht. Die entsprechende Assoziation mit „Abfall“ bedeutet für Bauman dann vor allem die empfundene Bedrohung für die (noch) Etablier-

ten und Wohlstandsgewinner_innen in ihrem ständigen Wettlauf und Kampf um Wettbewerbsvorteile auf dem Markt des globalen Ungleichgewichts (Oberlechner, 2019, S. 87).



Abb. 6: Orchard Road, Singapur (Foto: Herbert Huber)

Das Schicksal von Flüchtenden, die hineingestoßen sind in ein Leben ohne Halt, ist für Bauman (2003a, S. 8) zu einem Lebensaspekt der „flüchtigen“ Moderne geworden, die nur noch instabile provisorische Lebenspraxen erlaubt. Der ständige Zwang zur Selbstaussbeutung treibt Menschen in die Prekarität menschlicher Existenz: Vergeblich suchen sie noch nach Ventilen, ohne eine grundsätzliche Systemänderung zu erreichen. Sie unterliegen den kurzfristig gewinnbringenden Zielen der Wirtschaft.

Diese „Freiheit im Neoliberalismus“ schlägt zurück in Zwang zur Selbstaussbeutung um den Preis einer scheinbar freiwilligen (migratorischen) Flexibilität. Denn Leistungslogik funktioniert nur um den Preis ständiger Selbstdisziplinierung und in einem endlosen Perfektionierungsstreben (Han, 2019, S. 16). Fremde und Nicht-Fremde, die im Widerspruch dazu aus der Reihe schlagen, müssen allesamt mit enormem Assimilationsdruck rechnen, unabhängig davon, ob sie also Personen „mit“ oder „ohne Migrationshintergrund“ sind. Diese ständige Selbstaussbeutung kann dann in Form verbreiteter Ressentiments, Populismen und Ängste gegenüber Fremden explodieren, und der Na-

tionalpopulismus (Oberlechner, Heinisch & Duval, 2020, S. 7) kann als eine Reaktion auf die so zunehmend fluiden Gesellschaften gelesen werden.



Abb. 7: Schloss Herrnau, Salzburg (Foto: Herbert Huber)

Bildung bzw. Bildungsinstitutionen droht im Neoliberalismus die Gefahr, zu Orten für Leistungsstarke zu werden, die an diese neoliberalistisch-kapitalistische Gesellschaftsform angepasst werden. Gesellschaften der „flüchtigen“ Moderne bedienen sich „ihrer“ Bildungsinstitutionen in ihrem ökonomischen Ordnungs- bzw. Perfektionierungsdenken: Dazu unangepasste Fremde werden darin als „defizitär“ gesehen. Ihnen wird eine fürsorglich daher kommende Sonderpädagogik übergestülpt, damit auch sie werden, wie die „fluiden“ Persönlichkeiten als liquides Humankapital schon sind. In ihrem Assimilationsdenken spiegelt sich vor allem der selbst erlittene Assimilationsdruck wider, dem sie gehorchen mussten und nun Fremden „angedeihen“ lassen wollen bzw. müssen.



Abb. 8: Internationales Kolleg, Salzburg (Foto: Herbert Huber)

Ein Innehalten im Anpassungsprozess an die fluide-moderne neoliberalistische Gesellschaftsform ist daher ein erster Schritt, den Geschwindigkeitsrausch aus derartigen Bildungsprozessen herauszunehmen. Die Fähigkeit zum Innehalten in der Betriebsamkeit des Bildungsgetriebes beruht auf kontemplativ-entspannter Aufmerksamkeit, zu der ein hyperaktives „pädagogische Ego“ keinen Zugang findet. Eine so gesehene zwanglose Pädagogik des Verweilens und Innehaltens ermöglicht es, eine positiv konnotierte Fluidität im Sinne von selbstvergänglicher, flüchtig-ephemer, sprachlich-filigraner oder psychisch-liquider Diversitätsphänomene wahrnehmen zu können, bis dahin, das positive Flow-Erlebnis im selbstversunkenen kreativen Tun zu erleben. Solch kostbare Fluiditätsmomente in Bildung und Pädagogik können außerdem Remedia enthalten, die dem Zwang zur eigenen chamäleonartigen assimilativen Anpassung an den neoliberalistischen Verwertungszwang widersprechen; die ganz und gar nicht dieser Marktlogik entspringen bzw. entsprechen, sondern dazu beispielsweise eine Facette von Liquidität sichtbar machen, die im Bild vom Fluss des Lebens ihren Ausdruck findet; oder im Bewusstsein eigener Vergänglichkeit, die das Leben (zu) kostbar macht, um es dem neoliberalistischen Optimierungsdenken als eigene Depression oder Burnout zu opfern.



Abb. 9: Kinderland Preschool, Singapur (Foto: Herbert Huber)

Fremde erweisen sich dann nur noch vor-dergründig als das Außerordentliche, als das, was in der fixen Ordnung von Nutzenmaximierung und Leistungslogik nicht sagbar, nicht erfahrbar, unvorstellbar oder undenkbar ist bzw. in einer neoliberalistisch-kapitalistischen Ordnung keinen Platz hat; Fremde sind dann nicht mehr diejenigen, die in der Gesellschaft als „defizitär“ zu-recht- und zurückgebogen bzw. eingebaut werden, „integriert“ werden müssen, und dabei ihrer Fremdheit und Eigenart beraubt werden, damit sie als kompatibel mit der neoliberalistisch-kapitalistischen Demokratie bewertet werden.

Fremde bergen dann Chancen und Mög-lichkeiten im Überdenken eigener Positionen, mit ihnen kann in Bildungsinstitutionen das schwer Sagbare, das Fluid-Ephemere, die beide auch auf die ökonomischen Grenzen des Wachstums hinweisen, ebenso wie Soli-

darität mit als „fremd“ oder „defizitär“ mar-kierten Personen einen Platz haben. In inklu-siven Bildungsprozessen und -pädagogiken, die Fremde von Anfang an miteinbeziehen und ihnen nicht „fehlende Assimilation“ an westliche Bildungsstandards vorwerfen, können alle dazugewinnen: indem ihre uns fremden Sichtweisen zum Einsatz kommen, die auf eigene Besonderheiten, Individuali-täten, Absonderlichkeiten, Diskontinuitäten, Kontraste und Singularitäten, kurzum auf ei-genes Tun und Handeln Bezug nehmen, um es infrage zu stellen. Dann kann auch der enorme Anpassungsdruck an die Ökonomie kritisiert werden.

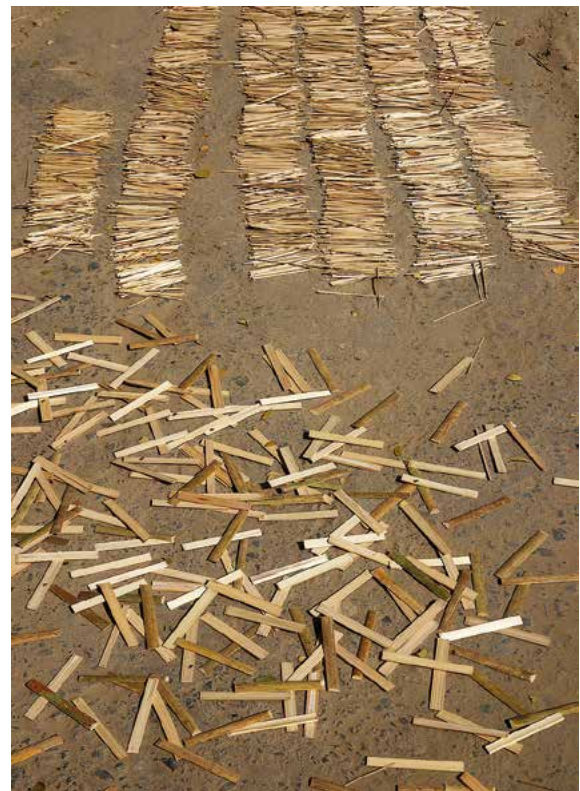


Abb. 10: Mandalay, Myanmar (Foto: Herbert Huber)

Es sind auch die transitorisch-fluiden Begriffs-bewegungen und flottierende Begriffszwi-schenräume in Bildungsprozessen, die im pädagogischen und didaktischen Denken und Handeln einen Platz haben. Die da-für ebenfalls notwendige kontemplative Wahrnehmung ist mit einem Loslassen und

Abstandnehmen, mit Zwanglosigkeit und eigenem Herausnehmen aus dem Mainstream verbunden; und mit individuellem Zur-Ruhe-Kommen. Gefragt ist dafür weniger ein (selbst-)optimierendes Bildungsentertainment, keine Bildungs-Bulimie übervoller PowerPoint-Präsentationen, die Signal-Reaktions-Abläufen mediatisierter Massengesellschaften bei hoher Akzeleration gehorchen.



Abb. 11: Taunggyi, Myanmar (Foto: Herbert Huber)

Dem zu widerstehen, bedarf es der humanistischen Kultivierung pädagogischer Professionalität. In dieser Hinsicht bleibt der Autor dem Bildungsdenken der historischen Aufklärung treu verbunden (Oberlechner & Duval, 2020, im Druck): Die Aufklärung hat das Ziel einer menschenwürdigen Einrichtung der Gesellschaft. Ihre universale Losung (Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit) ist politisch konnotiert, gesellschaftliche Verhältnisse sollen im Sinne des Allgemeinwohls organisiert werden, der aufgeklärte bürgerliche Mensch im Zuge der Französischen Revolution und besonders bei Immanuel Kant will Vernunft und Glückseligkeit in der Gesellschaft verankern.

Aufgeklärte Bildung, Erziehungswissenschaft und Pädagogik sollen beitragen, an dieser Verankerung, an diesem Ziel festzuhalten. Denn über die Jahrhunderte bzw. die ihm zugeschriebenen Definitionen hinweg sind dem religiösen Humanismus Erziehung und Bildung ein Anliegen. Als Renovator, Innovator und Grundutopist widerspiegeln seine

gesellschaftlichen und kulturellen Vorhaben eine universelle, friedlich-gemäßigte und tolerante Vision des Menschen. Seine pädagogischen Ansprüche nehmen die Ausbildung von zukünftigen Führungsgenerationen oder Bürger_innen in den Blick – beide des selbstständigen Urteils fähig und sich für ein Gemeinwohl einsetzend, das keine Grenzen und keinen nationalen Rückzug kennt. Der heutige globalisierte Humanismus sucht seinen Weg von dem europazentrischen bis hin zum weltumspannenden Humanismus und beschäftigt sich mit Fragen von post-nationaler Erziehung, pädagogischem interkulturellen Humanismus und Transmigration oder der pädagogischen Utopie einer veröhnten Menschheit.



Abb. 12: Bukit Timah Rd, Singapur (Foto: Herbert Huber)

Eine humanistische Bildungswissenschaft ist daher nicht „Anhängsel“ der Fächer und Fachdidaktiken, sondern steht in notwendiger Reflexionsverbindung mit ihnen. Was ist also „Bildung“? Wenn Bildung vom neoliberalistischen Leistungsdenken als Allheilmittel, als Rezept gegen den Abstieg, als Garantie für Teilhabe und Teilnahme an der Gesellschaft ausgerufen wird, ist Zweifel angesagt. Und dann die gesellschaftlichen Machtverhältnisse bloß zu einer Frage des pädagogischen „Umgangs mit Heterogenität“ zu machen, würde bedeuten, sie dann auch ihrer politischen Brisanz zu berauben, und Diversitätspädagogik würde nur noch für eine Entpolitisierung von Bildung stehen. Denn diese Rechnung kann nur aufgehen, wenn es zugleich genügend „Ungebildete“ oder genügend Unqualifizierte und Leistungsschwache gibt, die man durch Bildung ausstechen

kann. Das heißt, das Konzept Bildung unter den neoliberalistisch-kapitalistischen Bedingungen setzt Ungleichheit voraus, sonst bleibt der Bildungsvorteil, der Bildungsvorsprung nutzlos. Die Wortführer_innen der Leistungsstarken mit ihrer schlagkräftigen Ideologie haben aus Bildung schon längst einen lukrativen Geschäftszweig installiert. Bildung als Wettbewerbsvorteil macht jenen das Leben schwer, die ehemals ihre Stellung in der Gesellschaft auch als Nicht- oder Wenigqualifizierte behaupten konnten. Der Aspekt der Selbstausbeutung ist Beleg dafür, wie aus einer Ressource aufgrund der gesellschaftlichen Verhältnisse ein Fluch wird. Der allglatte neoliberalistische Bildungsdiskurs trägt zur Verklärung und Verdunkelung des Sachverhalts bei.

Literatur

- Agamben, G. (2001). *Mittel ohne Zweck: Noten zur Politik*. Freiburg, Berlin: Diaphanes.
- Bauman, Z. (2008). *Flüchtige Zeiten: Leben in der Ungewissheit*. Hamburg: Hamburger-Ed.
- Bauman, Z. (2003a). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bauman, Z. (2003b). Educational Challenges of the Liquid-Modern Era. *Diogenes*, 50(1), 15-26.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Han, B.-C. (2019). *Kapitalismus und Todestrieb*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Han, B.-C. (2014). *Duft der Zeit: Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens*. Bielefeld: transcript.
- Oberlechner, M. & Duval, P. (Hrsg.). (im Druck). *Neue Konzepte des Humanismus für die Schule von morgen. Redéfinir l'humanisme pour l'école de demain*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Oberlechner, M., Heinisch, R. & Duval, P. (Hrsg.) (2020). *Nationalpopulismus bildet? Lehren für Unterricht und Bildung. The New European National Populism: Lessons for School Education. Le nouveau national-populisme européen: quelles leçons pour l'école?* Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Oberlechner, M. (2019). Fluidität und Bildung oder über das Fremde, dem etwas Fluides anhängt. In M. Oberlechner & R. Schneider-Reisinger (Hrsg.), *Fluidität bildet. „Pädagogisches Fluid“ – Fluidität in Bildungsprozessen* (S. 87-107). Baden-Baden: Nomos.
- Rosa, H. (2014). *Beschleunigung*. Berlin: Suhrkamp.
- Sennett, R. (2008). *Der flexible Mensch*. Berlin: Berliner Taschenbuch-Verlag.
- Virilio, P. (1998). *Rasender Stillstand: Essay*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Wir bilden uns durch Bilder – der Bildungsbegriff in seinem Grundgedanken von wahrnehmbarer Wirklichkeit, die Wissen schafft

Claudia Christiane Lang

Das Bild als immerwährender Begleiter in gesellschaftlicher und damit in kultureller Hinsicht ist in seinem Einfluss auf das menschliche Dasein heute omnipräsenter denn je. In der aktuell sich im Umbruch befindenden Bildungsinstitution wächst zunehmend das Bedürfnis nach Unverfälschtheit und erkenntnisbringender Perspektive, durch die der Mensch in seiner Persönlichkeit als wiederum vorbildhaftes Individuum gebildet wird. Folgender Beitrag möchte den Blick dahingehend schärfen und sensibilisieren, dass der Bildungsbegriff an sich als Prinzip des Bildens mit dem Gestalten als Schaffensaspekt und dem schöpferischen Tun eng verwoben ist.

Einleitung

Das Hauptaugenmerk vorliegenden Essays zum Bildungsbegriff ist weniger auf eine der in den vergangenen Jahrhunderten entworfenen Bildungstheorien als vielmehr auf die etymologische Betrachtung des ursprünglichen Wortes Bild gerichtet. In seiner originären alt-, mittelhochdeutschen sowie altsächsischen Bedeutung meint das Nomen *billidi* respektive *bilde* „Vorbild, Muster“, erst später überwiegt ‚Abbild‘, wobei der Wortfamilie „offenbar ein nicht bezugtes Substantiv *bil zugrunde (liegt), dessen Bedeutung ‚Form‘, besonders ‚richtige Form‘ gewesen sein kann“ (Kluge, 1989, S. 84). Das Verb bilden, im Althochdeutschen *billidon*, im Mittelhochdeutschen *bilden*, das „gestalten, Form geben“, dann auch ‚abbilden, nacheifern‘ bedeutet, „spielt dann in der Mystik eine große Rolle (vgl. etwa *sich einbilden*) und liefert im 18. Jh. einen der zentralen pädagogischen Begriffe mit *Bildung, gebildet* usw. (womit zunächst die Formung der Jugend gemeint ist)“ (Kluge, 1989, S. 85). Sowohl die Funktion des Vorbilds als auch die Gestalt und die Form(vor)gabe sind als Grundbedeutung des Wortstammes sinngemäß im Bildungsbegriff impliziert, obschon dieser in seinem Verständnis aufgrund unterschiedlicher bildungstheoretischer Reflexionen ein transformierter ist.

Sinnliche Erfahrbarkeit bildnerischen Gehalts

Bildnerische Erziehung als Unterrichtsgegenstand beinhaltet in tautologischem Sinn die Auseinandersetzung mit Bild, Form und Gestalt, die sowohl in aktiver Weise, nämlich im kreativen Schaffen, als auch in passiver Weise im Sinne einer Bildbetrachtung vollzogen werden kann. Für Mühle (1971, S. 19) stellt die kunstpädagogische Situation der „Begegnung des jungen Menschen mit geschichtlichen Vorbildern, die sich im späteren Leben immer wiederholt, mit der geistigen Welt, wie sie sich auch im Bildwerk niedergeschlagen hat“, den Kernpunkt im beginnenden Bildungsprozess einer jeden heranwachsenden Person dar, die bildnerisches Vorbild zu imitieren versucht und bildhafte Spuren hinterlässt. Den Gestaltungsvorgang bezeichnet Selle (1993, S. 31–32) als „Dingfestmachen von Erfahrung“, um eine bleibende Gestalt und Form zu schaffen, die erinnerbar ist. Gerade das sinnlich Erfahrbare erschafft seinen Ausdruck im Gestalthaften und wird damit wahrnehmbar, wobei hier die Rationalität nicht die Deutungshoheit über die geschaffene Materie beansprucht, sondern in ebensolcher Weise die Emotionen über dieselbe verfügen. Regel (2014, S. 96) verweist auf den durch den griechischen Ausdruck *aisthesis* evozierten Aspekt der sinnlichen und somit

körperlichen Wahrnehmung, wohingegen das daraus hervorgehende Adjektiv ästhetisch „durch den geradezu inflationären Gebrauch zu einem schillernden und verschwommenen Begriff verkommen ist“. In seiner grundlegenden Bedeutung bezieht es sich aber darauf, über die Sinneswahrnehmung bildnerischen Gehalt zu begreifen.

Ästhetische Erfahrungsarbeit

Für Selle (1990, S. 35) ist das Lernen, etwas wahrzunehmen respektive die Wahrnehmung selbst, also *aisthesis*, „nur Teil des Bildungs- oder Erziehungsvorschlags“, da damit ein komplexer und reflexiver bildnerischer Prozess überhaupt erst entfacht wird. Hinsichtlich der Erfahrbarkeit von Ästhetischem sowie der Arbeit am Ästhetischen und der sich daraus unweigerlich und kontinuierlich ergebenden Diskrepanz stellt er die Frage in den Raum, ob möglicherweise „eher ästhetische als wissenschaftliche Fähigkeiten und Vorgehensweisen gefragt (sind), um deren ‚Muster‘ oder ‚Sinn‘ zu deuten“. In seiner Abhandlung über den Sinnesgebrauch plädiert Selle (1993, S. 35) für eine Wiederherstellung der in jedem Menschen veranlagten Fähigkeit etwas zu empfinden und appelliert an die „unauflösbare Verbindung des gestalterischen Handelns mit den Sinnesaktivitäten und der Reflexivität des Bewußtseins“. Dass sich jeder Mensch individuell in seinem Umgang mit dem Ästhetischen und in seiner persönlichen, also subjektiven Wahrnehmung eines Objekts bildet, steht für Selle (1990, S. 36) außer Frage, zumal damit das Bewusstwerden des eigenen Selbst einhergeht, „für dessen Bestand und Entwicklung es eine geheime Vernunft der Erinnerungs- und Sinn-Bilder des Lebens gibt“. Als Kunsterzieher und -theoretiker vergleicht Selle (1990) abwägend die beiden Begriffsdefinitionen der ästhetischen Erziehung sowie der ästhetischen Bildung, äußert zwar „Vorbehalte gegen den (Begriff) der ästhetischen Bildung insoweit, als damit selten der gefährdete Ausgleich selbst- und

fremdbestimmter Erfahrungsarbeit des sich bildenden Subjekts gemeint sein dürfte, sondern eine Ausstattung, die dem individuellen Bestand an fixem Bildungskapital hinzugeschlagen werden kann“. Dennoch erscheint ihm im Vergleich der beiden „abgeschabten Mantelbegriffe“ der Erziehungsbegriff weniger überzeugend als der Begriff der Bildung, da zuletzt genannter „auf die psycho-physischen und biographischen Verankerungen ästhetischer Erfahrung und auf die Tatsache, daß ästhetische Arbeit (wie auch intellektuelle) immer Eigenarbeit des Subjekts ist“, eingeht (Selle, 1990, S. 21).

Diese ästhetische Erfahrungsarbeit vollzieht sich zwischen dem bildenden Subjekt und dem zu Schaffenden, sodass ein iterativer Vorgang der Interaktion entsteht, bei dem es nicht mehr klar zu unterscheiden ist, welche der beiden Seiten ‚gebildet‘ wird, nämlich die schaffende Person, also das Subjekt, oder das zu Gestaltende, zu Formende, also das Objekt. Gerade auch die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen – und somit also im Spezifischen die Aufgabe der Lehrperson im bildnerischen Bereich – ist es, sich um der Fähigkeit der Empfindung und der Wahrnehmung willen im ästhetischen Handeln zu sensibilisieren, am entstehenden Objekt bzw. Produkt zu partizipieren und Empathie zu entwickeln (Selle, 1990, S. 23–28; Selle, 1993, S. 28–29). Mit der Bedeutung von Ästhetik in kollektiver Hinsicht, mit der Ästhetisierung, geht in Selles (1990, S. 32) Augen „ein mit Sinn, Schönheit, Geist und Identität erfülltes Leben inmitten der Technologieschübe und des Terrorismus der Modernisierung“ einher.

Horlacher (2011, S. 24) betrachtet den Zusammenhang zwischen den beiden Begriffen der Ästhetik und der Ethik, die in ihrem Definitionsverständnis neben dem aufkommenden Bildungsbegriff im 18. Jahrhundert einen entscheidenden Aspekt im philosophischen Diskurs anstießen: die Frage nach dem Schönen – ob dieses nämlich „bloß subjektiv und damit einer begrifflichen Bestimmung nicht zugänglich sei oder ob das

Schöne in einer ästhetischen Theorie formuliert werden könne“. Zwar habe im Zuge der sich manifestierenden Bildungsidee im 18. Jahrhundert das Schöpferische im künstlerischen Tun zunehmend Aufmerksamkeit erfahren, die Theorie des Ästhetischen sei jedoch von dem Vorbild, das die Antike mit Platons Lehre über das Schöne und Gute tradiert hatte, nicht abgerückt, weshalb folglich der Geschmack, um des Schönen und Guten gewahr werden zu können, wiederum „entwickelt oder ‚gebildet‘ werden musste“ (Horlacher, 2011, S. 25–26).

Sein und Schein der wahrnehmbaren Wirklichkeit

Für Geister und Reitemeyer (2012, S. 11–12) gibt es keine bestehende Definition, die das Wort Bildung zutreffend beschreibt. Für sie besteht nach der in Platons Höhlengleichnis dargestellten Bildungsidee das Ziel darin, „ewig festgelegte und damit unverhandelbare Wahrheiten“ im Menschen entsprechend seinem Stand zu bewahren und zu vervollkommen, zumal nach Platons bildhaftem Vergleich das Wahre nicht erst entwickelt werden muss, sondern bereits im Menschen angelegt ist. Der Wahrheitsaspekt in Platons Höhlengleichnis vollzieht sich nach Geister und Reitemeyer (2012, S. 43–50) in der nicht schmerzlosen Erfahrung der entfesselten Person, um darin „das Gute und die Schönheit der wirklichen Welt zu erfahren“ (S. 48), und schließlich in der Auflösung der täuschenden Bilder, die zuvor die bestehende Höhlenwelt bestimmt haben. Daraus resultiert die Situation der in pädagogischer Absicht engagiert handelnden und der Unwissenheit entkommenen Person, die eine neue und eine der Sonne zugewandte Welt „in ästhetischer Hinsicht als schöner und wahrhaftiger“ (S. 48) erlebt und es als ihre Pflicht ansieht, diese Erkenntnis des Wahren und Guten den Mitmenschen zu vermitteln und sie aus ihrer Unwissenheit zu „befreien“. Im Gegensatz zu diesem interpretatorischen Ansatz stellt für Hutflötz (2014) Platons Hö-

lengleichnis, eine „szenische Abfolge von mehreren Bildern und dramatischen Szenen an verschiedenen Orten“ (S. 42), einen Vergleich mit der aktuellen und sich auf Umwegen befindenden Bildungssituation dar. Platon beschreibt die Aufgabe der Lehrperson, also nach seinem Gleichnis des entfesselten Gefangenen, als „ein Verhalten zwischen Zuchtmeister und Befreier wider Willen“ (S. 46). Die Wahrheit, die der aus der Gemeinschaft der Gefangenen Entkommene im wahren Licht der Sonne entdeckt und erfahren hat – so schmerzhaft dieser (Bildungs) Prozess auch für ihn gewesen ist – soll nun auf theoretischer und sozusagen vorreflektierter Ebene den noch unwissend im Dunklen der Höhle Sitzenden überbracht werden. Hutflötz (2014, S. 46) beanstandet die kollektive Anlehnung des Bildungsbegriffs an Platons Höhlengleichnis, weil damit die unhinterfragte Wahrheitsauffassung über das Wissen, das zu vermitteln oberste Priorität im Bildungsauftrag hat, im Schul- und Bildungswesen in hierarchischer Weise hinsichtlich der Wertigkeit der verschiedenen Unterrichtsgegenstände vorgenommen wird, „sodass Mathematik zum Beispiel wie selbstverständlich mehr zählt als das Vermitteln von Kunst“. Die Bildungsphilosophin und Pädagogin übt Kritik an dieser hegemonischen Darstellung des Bildungsphänomens, denn die

damit grundgelegte Geringschätzung der *Aisthesis* (Hervorhebung im Original), von Wahrnehmungs- und Erfahrungswissen zugunsten der per se höher gewichteten Theorie und des durch abstrakte, logische Begründung ‚abgesicherten‘ Wissens, setzt sich bis heute in unserem Bildungsideal und Vorstellung von ‚höherer‘ Bildung fort. (Hutflötz, 2014, S. 46)

Erkennendes Sehen und denkendes Handeln

In Bezugnahme auf Platons Höhlengleichnis orientiert sich Lutz-Sterzenbach (2014, S. 195–198) am Einsatz der Sinne und hier insbesondere am „erkennenden Sehen“. Das

Sehvermögen wird von Platon als der mit der Sonne vergleichbare und damit als der signifikanteste menschliche Sinn bezeichnet, der einerseits dazu in der Lage ist, in rein körperlicher Hinsicht zu sehen, andererseits aber auch dazu, das wahre Gesehene als das Gute zu erkennen (S. 196). In der kunstpädagogischen Praxis sind die Verfeinerung des Sehvorgangs und der damit einhergehende Prozess der bildnerischen Darstellung zentrale Intention des Unterrichtsgegenstands und somit „symbiotisch verstandene Einheit von Wahrnehmen, Denken und motorischem Handeln im Zeichnen als Erkenntnisakt“ (S. 197). Das Auge motiviert über den Geist die Hand dazu, formgebend zu wirken und mit der „gelehrten bzw. vergeistigten Hand, der Handlungsplanung und des Handlungswissens im Zeichnen“ (S. 197) bildhafte Spuren zu setzen. Lutz-Sterzenbach (2014) bezieht sich auf neurobiologische Forschungsergebnisse, die die synergetische Zusammenwirkung von (Fein)Motorik und Handeln verifizieren und damit affirmieren, dass „die Hand motorische Intelligenz verkörpert“ (S. 198). Durch den Vorgang des Zeichnens wird das Gesehene bzw. das Objekt der Betrachtung visualisiert und schließlich wird durch das Hinterlassen von Spuren und Formen das Wahrgenommene transformiert und damit auch manifestiert. Das zeichnende Subjekt erlebt sich dabei als Individuum. Lutz-Sterzenbach (2014, S. 201) erprobt in ihren Forschungsprojekten auch das blinde Zeichnen – im von der Autorin dargestellten Beispiel das erste Abzeichnen und in Folge das serielle Blindzeichnen einer Blume – und zieht den Schluss daraus, dass das „im Zeichnen erworbene Wissen über das Zeichenobjekt ... in der Verknüpfung visueller und motorischer Repräsentation gespeichert“ ist. Gerade wegen der inflationären Tendenz, die heute durch die Digitalisierung von Bildern gegeben ist, ist Lutz-Sterzenbach (2014, S. 203) von der Relevanz der Handzeichnung überzeugt, da sie „unabhängig von der Begrenzung durch Programme Variabilität und Freiheit und eine Rückbindung an die eigene Sinnlichkeit ermöglicht“.

Fazit

Aus eigener Praxiserfahrung im Unterrichtsgegenstand der Bildnerischen Erziehung zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I und II – ohnehin einer permanenten Beeinflussung durch Bilderfluten ausgesetzt – ein unübersehbares Bedürfnis nach bildnerischem Schaffen erkennen lassen, und zwar nach einem Schaffensprozess, der weniger angeleitet ist, als dass ihm Freiräume ermöglicht sein wollen. Ein wesentlicher Faktor ist dabei die Umgebung, in der Kinder und Jugendliche gestaltend und bildnerisch arbeiten, aber von noch größerer Bedeutung ist die Rolle der Lehrperson, die in ihrem vorbildhaften Verhalten die Interaktion zwischen Subjekt und Objekt im schöpferischen Tun unterstützt und damit erfahrbar werden lässt.

Sich auszuprobieren und mit dem Ergebnis entweder zufrieden oder aber auch nicht zufrieden zu sein, gehört hier ebenso mit dazu wie das Sich-Öffnen für unverfälscht Gesehenes, das den Blick schärft und es ermöglicht, sich im Wahrnehmen des Bildes in der eigenen Empfindungsfähigkeit sowie im Abbildungsprozess zu schulen und damit im eigentlichen Sinn sich selbst zu bilden.

Literatur

- Geister, O. & Reitemeyer, U. (2012). *Ideen zu einer allgemeinen Geschichte der Bildung in nicht-systematischer Absicht. Hochschuldiaktische Impulse und Vorlesungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Horiacher, R. (2011). *Bildung*. Bern: Haupt.
- Hufflötz, K. (2014). Nach welchem Bild bilden wir? Eine philosophische Bildbetrachtung zu Platons *Höhlengleichnis* und Albert Camus' *Der Mythos von Sisyphos*. In B. Lutz-Sterzenbach, M. Peters & F. Schulz (Hrsg.), *Bild und Bildung* (S. 41–56). München: kopaed.
- Kluge, F. (1989). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (22. Aufl. unter Mithilfe von Bürgisser M. & Gregor, B., völlig neu bearb. von Seebold, E.). Berlin: de Gruyter.
- Lutz-Sterzenbach, B., Peters, M. & Schulz, F. (Hrsg.). (2014). *Bild und Bildung*. München: kopaed.
- Lutz-Sterzenbach, B. (2014). Erkundungen – zur bildenden Funktion des Zeichnens. In B. Lutz-Sterzenbach, M. Peters & F. Schulz (Hrsg.), *Bild und Bildung* (S. 189–206). München: kopaed.
- Mühle, G. (1971). *Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. Grundlagen, Formen und Wege in der Kinderzeichnung* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Regel, G. (2014). Das Bild als Kunst zwischen ästhetischer und künstlerischer Bildung. In B. Lutz-Sterzenbach, M. Peters & F. Schulz (Hrsg.), *Bild und Bildung* (S. 93–98). München: kopaed.
- Selle, G. (1990). *Experiment Ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Selle, G. (1993). *Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Mit Beiträgen von Studierenden der Universität Oldenburg*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Elementar(e) Bildung(sversuche) in Österreich

Evelyn Kobler, Janika Dannowsky

In Reflexion auf die Akzentverschiebung innerhalb der institutionellen Elementarpädagogik werden im folgenden Beitrag die Aufgaben elementarer Bildungsinstitutionen sowie der zugrunde gelegte Bildungsauftrag problematisiert. Entlang der skizzierten Inhalte im Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan wird der Versuch unternommen, Parallelen zu den dahinterliegenden bildungstheoretischen Ansätzen aufzuzeigen und kritisch zur Diskussion zu stellen.

Einleitung

„Ein ganzheitlich und durchgängig gedachtes Bildungssystem ... erkennt die Elementarpädagogik als eigenständigen Bildungsbereich an“ (Industriellenvereinigung, 2015, S. 3). Die Formulierung dieses Vorhabens muss über die formale Anerkennung des Kindergartens als Bildungsinstitution (in den Regierungsprogrammen seit 2007) hinausgehen und fordert einerseits die gesellschaftspolitische Gleichstellung elementarer Bildungseinrichtungen, mit bspw. der Schule, und andererseits die Zuschreibung eines eigenständigen Bildungsauftrages (Hartel, Hollerer, Smidt, Walter-Laager & Stoll, 2018, S. 183–184).

Im folgenden Beitrag werden, rekurrierend auf den Wandel von Kinderbetreuungseinrichtungen zu Bildungsinstitutionen, die unterschiedlichen Funktionen elementarer Bildungsinstitutionen problematisiert. Im Anschluss daran werden in Reflexion auf den Bildungsauftrag Inhalte des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans vorgestellt und es wird der Versuch unternommen, diese Inhalte mit dahinterliegenden bildungstheoretischen Grundannahmen zu kontextualisieren und kritisch zu beleuchten. Der Artikel endet mit einer Zusammenfassung der Inhalte und weiterführenden Empfehlungen.

Elementare Bildungsinstitutionen: Betreuung, Erziehung und/oder Bildung?

Elementare Bildungseinrichtungen bezeichnen „alle institutionellen Formen der Bildung und Betreuung von Kindern bis zum Schuleintritt“ (Charlotte-Bühler-Institut, 2009, S. 1). Im deutschsprachigen Raum wird mit Elementarbildung bzw. früher Bildung¹ die Trias Bildung, Betreuung und Erziehung angesprochen (Frindte & Mierendorff, 2017, S. 99).² Die Begriffe Betreuung, Erziehung und Bildung wurden allerdings lange Zeit differenziert betrachtet und in ihren unterschiedlichen Bedeutungen verschiedenen Institutionen zugeschrieben. Dabei war die Betreuung Aufgabe der Familien. Erziehung oblag weitgehend dem Kindergarten, basierend auf dem historischen Fundament der sogenannten Kleinkinderbewahranstalten, Warte- und Bewahrschulen des 19. Jahrhunderts, die den Zweck erfüllten, Kinder zu beaufsichtigen (Erning, 1987, S. 22). Bildung war bis in die 1970er-Jahre dem Schulwesen vorbehalten (Gauß & Wollnitz, 2013, S. 8).

Angelehnt am englischen Begriff *care* umfasst die Betreuung einerseits die physische und emotionale Versorgung des Kindes und andererseits Aufbau und Stabilisierung von Beziehungen. Erziehung bezeichnet hingegen das bewusste Einwirken von Erwachsenen auf Kinder (Zu-Erziehende) (Frindte

¹ In Deutschland und in der Schweiz wird mehrheitlich von *früher Bildung* gesprochen.

² Im Vergleich dazu wird im angloamerikanischen Raum unter dem Begriff *education* sowohl die Bedeutung von Selbstbildung als auch die Bildung und Erziehung seitens der Eltern, Pädagog_innen und Lehrpersonen subsummiert.

& Mierendorf, 2017, S. 100) im Sinne der Orientierung an gesellschaftlichen Regeln und Normen sowie im Sinne der Entwicklung (moralischer) Urteilskraft (Rauschenbach, 2009, S. 105). Bildung kann in diesem Kontext als aktive und selbsttätige Auseinandersetzung mit sich selbst und mit der sozialen und der kulturellen Umwelt aufgefasst werden (Hartmann & Hartel, 2014, S. 11).

Die Implementierung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans (im Folgenden mit BLBRP abgekürzt) in die elementaren Bildungsinstitutionen 2009 u.v.a. der darin enthaltene verpflichtende Bildungsauftrag entfachte die Debatte um die Verschulung des Elementarbereichs neu.³ Eine sogenannte „Umdeutung der Bildungsbereiche zu Fächern“ wurde befürchtet (Staege, 2008, S. 14). Das kann nur vor dem Hintergrund, dass Bildung ausschließlich schulisch und formal gedacht wird, angenommen werden, denn der Diskurs über Bildung im Kindergarten stellt kein Novum des 21. Jahrhunderts dar: Bereits in der Tradition Friedrich Fröbels (1782) war der Kindergarten dem Bildungsgedanken verpflichtet. Das Paradigma der familienergänzenden Betreuung und Erziehung blieb allerdings in der Geschichte der öffentlichen Kleinkindbetreuung bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts und darüber hinaus (in der breiten Bevölkerung teilweise bis heute) dominant (Drieschner, 2010, S. 183), was sich u.a. in der organisatorisch-rechtlichen Zuordnung der Länder im Bereich Familie und Soziales zeigte. Bedeutung als erste Stufe des Bildungssystems erlangte der Kindergarten in den Bildungsdiskussionen der 1970er-Jahre. 1975 wurde in Österreich bereits der erste allge-

meine, jedoch unverbindliche Bildungsplan für Kindergärten „Bildung und Betreuung im Kindergarten“ eingeführt, der 1987 neu bearbeitet (Niederle, Michelic & Lenzeder, 1975; 1987) und bis ins Jahr 2000 als Lehrbuch für Didaktik an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik bzw. Kindergärtnerinnen⁴ verwendet wurde (Hartel et al., 2018, S. 188). Seit 2009 ist der BLBRP für alle elementaren Bildungsinstitutionen verpflichtend. Das bundesweit einheitliche Dokument⁵ markiert einen Meilenstein der Qualitätssicherung für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich und ist ein „Bekenntnis der Landesregierungen aller Bundesländer zum Bildungsauftrag dieser Institutionen und deren Stellenwert für die Bildungslaufbahn der Kinder“ (Charlotte-Bühler-Institut, 2009, S. 1).

Neben dem klar explizierten Bildungsauftrag wird damit auch die Betreuungsfunktion elementarpädagogischer Institutionen angesprochen. Der Begriff der Erziehung findet sich im BLBRP allerdings nicht.

Grund hierfür könnte sein, dass in gegenwärtigen Diskursen veranschlagt wird, nicht länger unter dem Oberbegriff Bildung für die unter Sechsjährigen zwischen Bildung, Erziehung und Betreuung zu differenzieren (Hartmann, Stoll, Chisté & Hajszan, 2006, zitiert nach Hartl et al., 2019, S. 188). Im aktuellen österreichischen Regierungsprogramm ist dem entsprechend die „Stärkung der elementaren Bildung“ (ohne Betreuung und Erziehung) veranschlagt (Regierungsprogramm 2020–2024, S. 289–290). Dieser Ansatz wird andersherum auch im Europäischen Kommissionsbericht zur Erfüllung der Barcelona-Ziele⁶ aus 2018 angewandt, in dem konträr

3 Die Diskussion um „Verschulung kontra Spiel“ des Elementarbereichs entbrannte erstmals mit der Einführung des Begriffes *Didaktik* in den elementarpädagogischen Bereich, der sich in seiner Herkunft auf das Schul- und Unterrichtsgeschehen bezog (Schelle, 2011, S. 10).

4 Die zentrale Ausbildung für die Berufsbemächtigung im Kindergarten erfolgte ursprünglich an den Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen (Ausbildungsdauer seit 1927 zwei Jahre, seit 1953 drei Jahre, seit 1963 vier Jahre). 1985 wurde die Ausbildung auf fünf Jahre inklusive Matura angehoben und die Bezeichnung Kindergartenpädagog_in eingeführt, die Ausbildungsstätte wurde zur BaKIP – Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik. Mit der Neubearbeitung des Curriculums 2016 (Inkrafttreten des Schulrechtsänderungsgesetzes am 01.09.2016, BGBl. I, Nr. 56/2016) fand eine erneute Änderung der Bezeichnung, Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP), statt. Eine wesentliche Neuerung ist die Integration der Kleinkindpädagogik (0 bis 3 Jahre) in die Regelausbildung der BAfEP.

5 Im Vergleich dazu koexistieren in Deutschland insgesamt 16 Bildungspläne (pro Bundesland ein Rahmenplan).

6 Der Europäische Rat legte im Zuge der Barcelona-Tagung 2002 die Verfügbarkeit von qualitativ hochwertigen erschwinglichen Betreuungseinrichtungen für 90% der Kinder von drei Jahren bis Schuleintritt und 33% der Kinder unter drei Jahren fest (Europäische Gemeinschaften (EG), 2018, S. 1).

ausschließlich von Kinderbetreuung, welche (in einer Fußnote ergänzt) „auch den Aspekt der Bildung“ umfasst, gesprochen wird (EG, 2018, S. 2). Hierbei ist deutlich erkennbar, dass mit unterschiedlichen Begriffen jongliert wird, die unterschiedliche Inhalte bzw. Aufgabenbereiche elementarpädagogischer Bildungsinstitutionen suggerieren und unterschiedliche Erwartungshaltungen in der Gesellschaft bedingen.

Rekurrierend auf die gegenwärtigen Diskurse wird im Bildungsbericht für Österreich unter Bildung ebenso eine „ganzheitliche Sicht auf elementarpädagogisches Handeln“ postuliert (Hartel et al., 2018, S. 188).

Die Fragen bleiben offen, wie sich einerseits die so bezeichnete holistische Sicht pädagogischen Handelns theoretisch fundieren lässt. Andererseits ist mit dem Postulat „einer ganzheitlichen Sicht“, die Bildung, Betreuung und Erziehung subsummiert, gewiss nicht geklärt, wie sich das Verhältnis dieser durchaus in Inhalt und Ausgestaltung voneinander divergierenden Aufgabenbereiche in der Praxis ausgestalten lassen, in Abhängigkeit von der Bedeutung, die den einzelnen Bereichen beigemessen wird.⁷ – Eine nicht unwesentliche Fragestellung im Allgemeinen und vor allem für Institutionen, die Kinder unter drei Jahren aufnehmen. Ein Blick in die Ausformulierung des Bildungsauftrages kann Perspektiven auf mögliche Beantwortungsversuche erlauben.

Bildungsauftrag für elementarpädagogische Bildungsinstitutionen: Das Bild vom Kind, Bildungsziele, lerntheoretische Zugänge und bildungstheoretische Hintergründe

Stellt sich die Frage nach der Umsetzung der postulierten ganzheitlichen Sicht auf ele-

mentare Bildung, so fällt der Blick notwendigerweise auf die Handlungskompetenzen der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen. Die Qualität elementarer Bildungsgelegenheiten ist maßgeblich beeinflusst von strukturellen Rahmenbedingungen der Einrichtung und professionellen Kompetenzen elementarpädagogischer Fachkräfte (Kobler, 2020, S. 172). Neben Wissen, individuellen Handlungspotentialen, motivationalen Aspekten (siehe dazu Kompetenzmodell frühpädagogischer Fachkräfte Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler & Koch, 2014) sind es vor allem „die Vorstellungen, die man (in diesem Fall) vom (jungen) Menschen hat, die für das Erziehungshandeln unmittelbar bedeutsam sind“ (Weigand, 2012, S. 53).

Im BLBRP werden Kinder als kompetente, wissbegierige Individuen dargestellt. Durch innere Antriebskräfte wie Neugierde, Spontaneität und Kreativität regen sie Entwicklungsprozesse selbstständig an, unterstützt von ko-konstruktiven Interaktionen mit der (sozialen) Umwelt. Die Rolle elementarpädagogischer Fachkräfte bezieht sich demnach einerseits auf die Vorbereitung einer anregungsreichen Umgebung, um Selbstbildungsprozesse bei Kindern möglich zu machen, und andererseits auf die „Begleitung und Moderation“ dieser Bildungsprozesse (Charlotte-Bühler-Institut, 2009, S. 2).

Nach dem „Wie“ stellt sich auch noch die Frage nach dem „Wozu“ und nach dem „Was“.

Die ausgewiesene Zielsetzung von Bildung im BLBRP fokussiert alters- und entwicklungsorientiert (weitreichend) Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme sowie Partizipation in der Gesellschaft. Dabei sollten u.a. die Prinzipien der „Orientierung an der Gesamtpersönlichkeit und der Lebenswelt

⁷ Aus einer Befragung von 796 Erzieherinnen in Deutschland ging hervor, dass die Fachkräfte Erziehung als das relativ Wichtigste, Betreuung an zweiter Stelle als relativ wichtig und Bildung als das relativ Unwichtigste in ihrer täglichen Arbeit mit unter Siebenjährigen betrachten (Stuck & Wolf, 2004, S. 49–51).

der Kinder“, „Individualisierung und Differenzierung“, „Inklusion, Partizipation und Empowerment“ sowie der „Ganzheitlichkeit – Lernen mit allen Sinnen“ Anwendung finden (Charlotte-Bühler-Institut, 2009, S. 3–4). Zur Ausgestaltung von Bildung in diesem Sinne werden einerseits sechs Bildungsbereiche⁸ skizziert und andererseits wird die Gestaltung von Bildung durch „Impulse der sozialen und materialen Umwelt“ veranschlagt sowie die Selbsttätigkeit von Kindern im Spiel zur „Aneignung der Welt“ hervorgehoben (Charlotte-Bühler-Institut, 2009, S. 5–6). Darüber hinaus ist der Erwerb von Kompetenzen⁹, die auf Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Situationen abzielen, veräußerlicht (Charlotte-Bühler-Institut, 2009, S. 6–7).

Sucht man im Weiteren nach möglichen bildungstheoretischen Fundierungen für die so ausformulierte „ganzheitliche Betrachtung von Bildung“, so lässt sich feststellen, dass die im BLBRP für Österreich postulierte (Elementar-)Bildung (mindestens) zwei unterschiedlichen theoretischen Rahmungen entspricht: zum einen die aus der humanistischen Tradition stammende Theorie, dass Bildung auf der Selbsttätigkeit der Kinder in einer von pädagogischen Fachkräften vorbereiteten Umwelt basiert (Schäfer, 2006; Liegle, 2006; Laewen, 2002). Zum anderen wird der lerntheoretische Zugang der Ko-Konstruktion, abgeleitet von der sozial-konstruktivistischen Theorie (Wygotski, 1989), angeführt. Dabei bildet die soziale Interaktion die Basis für Bildungsprozesse. Nach Fthenakis (2004, S. 15) existiert innerhalb der Ko-Konstruktion seitens der Fachkräfte kein „Instruktionsverdikt“ wie im Selbstbildungsansatz.

Aus humanistischer Perspektive ist Bildung im Sinne von Selbstbildung, als ein Prozess innerhalb von Personen, zu verstehen. Das sozialkonstruktivistische Paradigma der Ko-

Konstruktion weist Bildung als gemeinschaftlichen Prozess unter Kindern oder unter Kindern und Erwachsenen aus. Im nationalen Bildungsbericht 2018 wird versucht, diese beiden theoretischen Richtungen in ein homogenes Ganzes zusammenzufügen, indem es heißt, „Elementare Bildungsarbeit beruht auf der Balance zwischen selbst gesteuerten Lernprozessen der Kinder und vielfältigen Impulsen und Bildungsangeboten der Pädagoginnen und Pädagogen“ (Hartel et al., 2018, S. 188). International ist in den vergangenen Jahrzehnten eine Verschiebung weg von der humanistischen Tradition hin zur Ko-Konstruktion zu beobachten. Nach Konrad (2009, S. 2) sollten das Bildungsverständnis als Ko-Konstruktion und die Kompetenzentwicklung als Ausgangspunkt für vorschulische Bildungsprozesse zum Gegenstand „systematischer curricularer und didaktischer“ Planung erhoben werden. Mit Krenz (2013, S. 16) kann an dieser Stelle ergänzt werden, dass eine „von Erwachsenen erdachte und konzipierte Bildungssystematik“ nicht dem gegenwärtigen Bildungsauftrag elementarer Bildungseinrichtungen entspricht, in welchem Pluralität und Individualität Berücksichtigung erfahren (sollten) (Charlotte-Bühler-Institut, 2009, S. 3–4).

Demnach zeigen sich in der theoretischen Fundierung der im BLBRP ausformulierten „ganzheitlichen Sicht auf elementare Bildung“ kontroverse Züge, v.a. in Hinblick auf die angeführten Kompetenzbereiche, die Kinder bis zum Übergang in die Primarstufe erwerben sollten.

In diesem Sinne vordefinierte Bildungsziele entsprechen weder einem Selbstbildungsverständnis noch einem ko-konstruktiven Bildungsverständnis im engeren Sinne, das sich an der individuellen Lebenswelt jedes einzelnen Kindes orientiert.

⁸ Die explizierten Bildungsbereiche sind: Emotionen und soziale Beziehungen, Ethik und Gesellschaft, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung, Natur und Technik (Charlotte-Bühler-Institut, 2009, S. 10–21).

⁹ Die dargestellten Kompetenzbereiche umfassen Selbstkompetenz und personale Kompetenz, Sozialkompetenz und sozial-kommunikative Kompetenz, Sachkompetenz und lernmethodische Kompetenz, Metakompetenz (Charlotte-Bühler-Institut, 2009, S. 6–7).

Resümee

Wird nach den Aufgaben von elementaren Bildungsinstitutionen gefragt, so ertönt häufig die Antwort *Bildung, Erziehung und Betreuung* von Kindern bis zum Schuleintritt. Wie im ersten Abschnitt dargestellt, fällt es jedoch schwer, das Verhältnis dieser unterschiedlich konnotierten Aspekte aufzuschlüsseln. Unter dem Begriff *Elementare Bildung* undifferenziert die Aspekte Betreuung und Erziehung zu subsummieren, erscheint problematisch, da bindungstheoretischen und neurobiologischen Erkenntnissen folgend (Bowlby, 2016; Renz-Polster & Hüther, 2013) Betreuung, im Sinne von Erfüllung der Grundbedürfnisse sowie der Herstellung und Aufrechterhaltung vertrauensvoller Beziehungen, eine notwendige Bedingung für Bildungsprozesse in dieser Altersgruppe darstellt und somit eine Voraussetzung für elementare Bildung sein sollte. Zudem divergiert der Anteil an betreuenden Maßnahmen in Abhängigkeit vom Alter der Kinder, die eine Bildungsinstitution besuchen, und ist für die unter Dreijährigen bestimmt höher als für Kinder einer Kindergartengruppe. Wenn eine ganzheitliche Sicht auf die elementare Bildung veranschlagt ist, kann davon ausgegangen werden, dass die darin beinhalteten Anteile der Betreuung und Erziehung in den Formulierungen des Bildungsauftrages zu finden sind. Ein Blick in den BLBRP offenbart, dass am ehesten das postulierte Prinzip der Individualisierung den Betreuungsauftrag impliziert: „Jedes Kind ist einzigartig in seiner Persönlichkeit, seiner sozialen und kulturellen Herkunft, seinen Bedürfnissen und Lernpotenzialen sowie in seinem Entwicklungstempo“ (Charlotte-Bühler-Institut, 2009, S. 3). Pädagogische Fachkräfte gestalten unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse vertrauensvolle Beziehungen zu den Kindern. Nach dem Element der Erziehung in explizierter Form sucht man vergeblich im BLBRP (Charlotte-Bühler-Institut, 2009, S. 1–30). Im Gegensatz zur Bildung bezieht sich „Erziehung mehr auf das (soziale) Ver-

halten und die diese(r) zugrundeliegende(n) Einstellung, Werthaltung, Regeln und sittlichen Grundsätze – somit also auch auf den Charakter und das Gewissen des Kindes“ (Textor, 1999, S. 527). Implizit sind diese Inhalte im BLBRP in der (für die Kinder zu erwerbenden) Sozialkompetenz zu finden (Charlotte-Bühler-Institut, 2009, S. 6).

Das Aussparen einer expliziten Ausdifferenzierung dieser drei bedeutsamen Aspekte ergibt sich vermutlich aus der Praxis für die Altersgruppe der unter Sechsjährigen, in welcher „Bildung, Erziehung und Betreuung untrennbar miteinander verbunden sind“ (Textor, 1999, S. 533). Für die Fachkräfte stellt dieser Mangel jedoch einen kontinuierlichen Balanceakt zwischen Orientierungspfeilern dar, die in den Nebeln einer unzureichenden Fundierung schwer greifbar sind. Angereichert wird diese Komplexität durch sich widersprechende Auffassungen von Bildung, die im BLBRP (ohne weitere Erläuterungen willkürlich anmutend) zusammengeführt sind und weiterführender Diskussionen bedürfen.

Zweifelsfrei sind die Anforderungen an die elementarpädagogische Praxis mit dem komplexen Bildungsauftrag gewachsen und setzen, für eine qualitätsvolle Ausgestaltung, eine hohe Qualifizierung der Fachkräfte voraus. Jedoch muss ganz offensichtlich die Weiterentwicklung der Elementarpädagogik, durch zunehmende Bedeutung elementarer Bildung auch in sozial- und humanwissenschaftlichen Forschungsplänen, vorangetrieben werden.

Literatur

- Bowlby, J. (2016). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung* (7. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Charlotte-Bühler-Institut (Hrsg.). (2009). *Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: BMUKK.
- Drieschner, E. (2010). Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der früh-

- pädagogischen Bildungsdebatte. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *„Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung?* (S. 183–220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Erning, G. (1987). Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung von den Anfängen bis zum Kaiserreich. In G. Erning, K. Neumann & J. Reyer (Hrsg.), *Geschichte des Kindergartens. 1. Bd.* (S. 13–41). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Frindte, A. & Mierendorff, J. (2017). Bildung, erziehung and care in German early childhood settings: Flashlights on current discourses. *Journal of Pedagogy*, 4, 99–120.
- Fröbel, F. W. A. (1982). *„Kommt, lasst uns unsern Kindern leben“*. Aus dem pädagogischen Werk eines Menschheitserziehers. 3 Bände. Berlin: Volk und Wissen.
- EG - Europäische Gemeinschaften. (2018). *Bericht der Europäischen Kommission zum Ausbau der Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder in Europa mit Blick auf die Verbesserung der Beteiligung von Frauen am Erwerbsleben, die Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben und ein nachhaltiges und integratives Wachstum (die „Barcelona-Ziele“)*, Brüssel, 08.05.2018. Abgerufen von https://www.parlament.gv.at/PAKT/EU/XXVI/EU/02/08/EU_20803/imfname_10807551.pdf
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, St., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL.
- Fthenakis, W. E. (2004). Was kommt, was bleibt? *Welt des Kindes*, 82(2), 13–16.
- Gauß, S. & Wollnitz, T. (2013). *Die Implementierung des Bildungsbegriffs in der Frühpädagogik*. Abgerufen von https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_gauss_wollnitz_2013.pdf
- Hartel, B., Hollerer, L., Smidt, W., Walter-Laager, C. & Stoll, M. (2018). Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 183–224). Graz: Leykam.
- Hartmann, W. & Hartel, B. (2014). Bildungstransfer von Österreich nach Luxemburg. Non-formales Lernen in elementaren Bildungseinrichtungen. *Unsere Kinder*, 5, 11–13.
- Hartmann, W., Stoll, M., Chisté, N. & Hajszan, M. (2006). *Bildungsqualität im Kindergarten: Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle*. Wien: Österreichischer Bundesverlag & Hölder-Pichler-Tempsky.
- Industriellenvereinigung. (2015). *Elementarpädagogik: Beste Bildung von Anfang an*. Wien. Abgerufen von https://www.iv.at/media/filer_public/06/6c/066cca521-0bc8-4e5e-8fe3-05afb09d6748/doc_4509.pdf
- Kobler, E. (2020). Selbstwirksamkeitserwartungen und Lehr-Lernüberzeugungen elementarpädagogischer Fachkräfte im Bildungsbereich Natur und Umwelt. In N. Hover-Reisner, A. Paschon & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch – Einblicke und Ausblicke* (S. 169–188). Münster: Waxmann.
- Konrad, F.-M. (2009). Instruktion oder Konstruktion? Zu einem Widerspruch des Postmodernismus in den internationalen frühpädagogischen Diskursen. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 7(1), 2–22.
- Krenz, A. (2013). Quo Vadis Elementarpädagogik? Bildung zwischen „Bildungsoffensive“ und „Bildungswahn“. *Euromentor Journal*, IV(1), 14–24. Abgerufen von <http://euromentor.ucdc.ro/2013/euromentor-engleza-28.03-vol-4nrl.pdf>.
- Laewen, H.-J. (2002). Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In B. Andres (Hrsg.), *Forscher, Künstler, Konstrukteure: Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen* (S. 33–69). Weinheim: Beltz.
- Liegle, L. (2006). *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Niederle, C. Michelic, E. & Lenzeder, F. (1975). *Bildung und Erziehung im Kindergarten: Bildungs- und Erziehungsziele, methodische Hinweise, praktische Anregungen*. Wien: Westermann.
- Niederle, C. Michelic, E. & Lenzeder, F. (1987). *Bildung und Erziehung im Kindergarten: Bildungs- und Erziehungsziele, methodische Hinweise, praktische Anregungen*. Neubearbeitung. Wien: Westermann.
- Rauschenbach, Th. (2009). *Zukunftschance Bildung: Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim: Juventa.
- Regierungsprogramm 2020–2024 (Hrsg.). (n.d.). *Aus Verantwortung für Österreich*. Abgerufen von https://www.dieneuevolkspartei.at/Download/Regierungsprogramm_2020.pdf
- Renz-Polster, H. & Hüther, G. (2013). *Wie Kinder heute wachsen: Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Fühlen und Denken*. Weinheim: Beltz.
- Schäfer, G. E. (2006). Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit. In K. Steinhardt et al. (Hrsg.), *Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter* (S. 57–80). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schelle, R. (2011). *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.
- Staeger, R. (2008). Naturwissenschaften und kindliche Naturerforschung: Zur Diskussion um die Etablierung von Fachdidaktiken in elementarpädagogischen Studiengängen. In B. Daiber & I. Weiland (Hrsg.), *Impulse der Elementaridaktik* (S. 11–19). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stuck, A. & Wolf, B. (2004). *Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz – Empirische Ergebnisse: Aus der Sicht von Eltern und Erzieherinnen*. Aachen: Shaker.
- Textor, M. (1999). *Bildung, Erziehung, Betreuung. Unsere Jugend*, 51(12), 527–533.
- Weigand, G. (2012). Schule der Person. In O. Bertsche & A. Lischewski (Hrsg.), *Pädagogik nach Winfried Böhm. Anknüpfung und Weiterführung* (S. 53–68). Paderborn: Schöningh.

BILDUNGSverSuche zur inklusiven Hochschulbildung im Europäischen Raum

Wolfgang Plaute

Post-sekundäre Bildungsprogramme für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung sind in Europa noch eine Seltenheit. Um diese – auch menschenrechtlich – bedenkliche Situation zu verbessern, wird aktuell ein europäisches Projekt durchgeführt, das sich die Gründung eines europäischen Netzwerks zum Aufbau derartiger Programme zum Ziel gesetzt hat. Das an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig angebotene BLuE-Hochschulprogramm dient dabei ebenso als Modell wie auch Programme aus Irland, Island, Deutschland und aus der Schweiz.

„Soziale Inklusion“ ist das zentrale Ziel der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations, 2006) und dies vor allem aus zwei Gründen: (1) Sie erhöht die Lebensqualität der betroffenen Personen (Westling, Kelley, Cain & Prohn, 2013) und (2) sie ist ein Menschenrecht. Um soziale Inklusion tatsächlich zu erreichen, ist der Aufbau eines sozialen Gemeinwesens grundlegend, das auf jede Form von Parallelwelten verzichtet. Dies gilt in besonderem Maß für den Bereich der Bildung (United Nations, 2006). Um also inklusive Bildung bzw. Hochschulbildung zu beurteilen, bedarf es folgerichtig des Blickes auf die Lebensqualität jeder/jedes einzelnen Schüler_in bzw. Studierenden.

Weltweit und vor allem in Europa gewähren nur sehr wenige Hochschuleinrichtungen Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung Zugang zu ihren Bildungsprogrammen. Erfahrungen und empirische Befunde zu inklusiven tertiären Bildungsprogrammen zeigen aber, dass sie in Bezug auf die Verbesserung von sozialer Inklusion von Personen mit intellektueller Beeinträchtigung, insbesondere im Hinblick auf den Zugang zum Arbeitsmarkt und auf das Leben in der Gemeinschaft, sehr effektiv sind (Westling et al., 2013). Daher ist es von großer Bedeutung, die Zahl qualitativ hochwertiger, inklusiver Hochschulprogramme in ganz Europa zu erhöhen.

In den USA haben mehr als 260 Universitäten Programme für Studierende mit intellektueller Beeinträchtigung (Grigal & Hart, 2010), in

Europa konnten wir nur wenige Programme identifizieren. Post-sekundäre Bildungsangebote für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung sind demnach eine relativ neue Entwicklung in Europa, die uns vor große Herausforderungen stellt.

Ein konkretes Hochschulprogramm – das BLuE-Programm an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig – und ein dreijähriges EU-Projekt (KA203-F7814C69-EN) sind die Ausgangspunkte für Überlegungen, wie mit diesen Herausforderungen umgegangen werden kann. Die Hauptidee dieses EU-Projektes ist demnach der Aufbau eines inklusiven Hochschulsystems in ganz Europa durch

- a) die Entwicklung und Umsetzung ganzheitlicher institutioneller Strategien für den Inklusions- und Studienerfolg,
- b) die Erhöhung der Fairness beim Zugang und der Beteiligungs- und Abschlussquoten unterrepräsentierter und benachteiligter Gruppen (in diesem Projekt mit Fokus auf Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen),
- c) die Verbesserung der Übergänge zwischen Schulen, Berufsbildung, Forschungsinstituten und Hochschulbildung durch sektorübergreifende nationale und internationale Bildungspartnerschaften und
- d) die Förderung der zivilgesellschaftlichen und sozialen Verantwortung von Studierenden, Forscher_innen und Universitäten insgesamt.

Die folgenden Ausführungen beschäftigen sich mit den entsprechenden Rechtsperspektiven, den detaillierten Überlegungen und Zielsetzungen des angesprochenen EU-Projektes, einer Beschreibung des BLuE-Programms an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und den wichtigen Gelingensfaktoren für ein inklusives Hochschulprogramm.

Rechtsperspektive

Wie kann inklusive Hochschulbildung also an dieser Stelle gedacht werden? Welche Herausforderungen müssen dafür bewältigt werden? Ausgangspunkte dafür sind die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNCRPD) und die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK), das Konzept für ein dreijähriges EU-Projekt mit Universitäten aus fünf europäischen Ländern und eigene empirische Untersuchungen.

UNCRPD

In Artikel 24, Abs. 5 der Behindertenrechtskonvention wird ausdrücklich festgehalten, dass die Vertragsstaaten sicherzustellen haben, „dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit Anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden“ (United Nations, 2006).

EMRK

Artikel 2 des Zusatzprotokolls zur Europäischen Menschenrechtskonvention normiert einen Rechtsanspruch auf Bildung. Das darin normierte Recht auf Bildung enthält ein subjektives Teilhaberecht in dem Sinne, dass der diskriminierungsfreie und effektive Zugang zu den, zu einem bestimmten Zeitpunkt vorhandenen, staatlichen Bildungseinrichtungen sowie die Nutzung des dort jeweils angebotenen Unterrichts geschützt werden. Umfasst

sind aufgrund des Wortlautes der Vorschrift dabei alle Stufen des Bildungssystems, d.h. neben Einrichtungen der Elementar- und Sekundarbildung auch weiterführende Schulen sowie Hochschulen (siehe Meyer-Ladewig, Nettessheim & Raumer, 2017, S. 765).

Europäische Dimension

Kurzbeschreibung des EU-Projektes

Weltweit sind Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung von vielen Lebensbereichen ausgeschlossen. Sie leben häufig in Parallelwelten und damit getrennt von der restlichen Gesellschaft in spezialisierten Systemen wie Sonderschulen, geschützten Arbeitsumgebungen und Wohneinrichtungen. Diese Aussonderungen beeinträchtigen ihre Lernmöglichkeiten und wirken sich negativ auf ihre Chancen als Erwachsene und somit insgesamt auf ihre Lebensqualität aus.

Inklusive postsekundäre Bildung (IPSE) für Personen mit kognitiver Beeinträchtigung, die in Form von inklusiven Programmen an traditionellen Hochschulen und Universitäten angeboten wird, ist eine relativ neue Praxis, die ein großes Versprechen für eine bessere Lebensqualität von Erwachsenen mit kognitiver Beeinträchtigung gibt. Derzeit finden sich in Europa jedoch relativ wenige IPSE-Programme für Studierende mit intellektueller Beeinträchtigung. Dies deutet darauf hin, dass sowohl ein Bedarf als auch eine Möglichkeit bestehen, die Anzahl dieser Programme erheblich zu erhöhen. Dies ist das vorrangige Ziel des vorgeschlagenen Projektes.

In einer Online-Studie wurden europaweit neun IPSE-Programme in fünf Ländern gefunden (Plaute, 2017), sieben dieser Institutionen sind Partner in diesem Europäischen Projekt:

- Österreich: Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
- Deutschland: Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin
- Island: University of Iceland

- Irland: University College Cork, Waterford Institute of Technology, Trinity College Dublin
- Schweiz: Pädagogische Hochschule Zürich

Alle Partner verfügen über umfangreiche Erfahrung und Kompetenz im Zusammenhang mit der Entwicklung und Implementierung von IPSE-Programmen an ihren Universitäten und zeigen jeweils einzigartige Stärken in unterschiedlichen Schlüsselbereichen der Programme. Aufgrund dieser Expertisen sollte das EU-Projekt von den Beiträgen jedes einzelnen Partners sehr profitieren können.

Zielsetzungen

Zentrales Ziel dieses Projektes ist die Verbesserung des Zugangs von Personen mit intellektueller Beeinträchtigung zu IPSE-Programmen in ganz Europa. Dieses Ziel soll durch folgende Maßnahmen erreicht werden:

- Aufbau eines Europäischen Netzwerkes „joinIN“ (siehe www.joinin.net):
- Wesentliche Aufgabe für dieses Netzwerk wird sein, die Zusammenarbeit zwischen beteiligten und interessierten Personen in diesem Bereich zu ermöglichen, entsprechende Informationen weiterzugeben und an einer kontinuierlichen Entwicklung von IPSE-Programmen in Europa zu arbeiten.
- Konzentration auf die Entwicklung inklusiver Angebote für Personen mit intellektueller Beeinträchtigung in den bestehenden bzw. künftigen IPSE-Programmen;
- Verbesserung der IPSE-Programme im Hinblick auf Beschäftigungsmöglichkeiten von Personen mit intellektueller Beeinträchtigung am ersten Arbeitsmarkt;
- Entwicklung von Schulungen für IPSE-Mitarbeiter_innen und (freiwillige) Studierende, um ihr Wissen über Strategien zur Förderung der Inklusion und Selbstbestimmung von Personen mit intellektueller Beeinträchtigung zu verbessern;
- Entwicklung und Verbreitung von Qualitätsindikatoren für IPSE-Programme an

Hochschulen und Universitäten in ganz Europa.

Im Rahmen des Projektes werden folgende Produkte entwickelt, um die oben genannten Ziele zu erreichen:

- IPSE Curriculum Framework:
IPSE-Programme bieten eine Vielzahl von Lehrplanoptionen. Obwohl alle Programme unterschiedliche wertvolle Merkmale und Stärken aufweisen, wird kein Standardlehrplanmodell umgesetzt. Ein breiter Lehrplanrahmen für alle IPSE-Programme ist erforderlich, um die Ausrichtung und Qualität der Programme für jede_n einzelne_n Studierende_n bestmöglich zu gewährleisten. Diesen Rahmen zu beschreiben und für zukünftige Entwicklungen zur Verfügung zu stellen, ist ein wichtiger Schritt zur Verbreitung von IPSE-Programmen an europäischen Hochschulen.
- Strategic Inclusive Information Training Modules:
Als Gelingensbedingung für IPSE-Programme müssen zwei wichtige Gruppen auf die Umsetzung vorbereitet werden: (1) das professionelle Personal, das IPSE-Programme betreibt und (2) die Hochschulstudierenden mit und ohne Behinderung, die im Programme im Laufe des Studiums gemeinsam arbeiten. Im Projekt werden zwei Unterrichtsmodule entwickelt und getestet, eines für jede Gruppe. Die Module werden für den Einsatz in Face-to-Face-Sessions und in Online-Webinaren entwickelt.
- „joinIN“-Knowledge Center:
Um Informationen über IPSE-Programme für Studierende und ihre Familien und praktische Informationen für laufende Programme in Europa bereitzustellen, wird ein Knowledge Center entwickelt. Dieses webbasierte Programm wird verschiedene Arten von Informationen und Ressourcen zur Verfügung stellen:
 - Datenbank mit allen aktuellen IPSE-Programmen in Europa;

- Arbeitsmaterialien und technische Hilfen;
- Blog zum Austausch für Fachleute, Menschen mit Beeinträchtigungen und ihre Familien.

Das IPSE Knowledge Center wird an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig installiert und betrieben. Auf diese Weise kann der Standort nach Beendigung der Projektfinanzierung erhalten bleiben.

■ „joinIN“-Conferences:

Endzweck des Projekts besteht darin, europäische Universitäten zu ermutigen und zu beauftragen, IPSE-Programme für Studierende mit intellektueller Beeinträchtigung zu entwickeln und umzusetzen. Deshalb werden wir während der Laufzeit des Projektes zwei internationale Konferenzen anbieten. Das Finale dieser Konferenzen, eine „State-of-the-Art-Conference“, wird eine Reihe von Konferenzen nach dem Projekt einleiten, die alle zwei Jahre stattfinden sollen.

Das BLuE-Programm für Studierende mit kognitiven Beeinträchtigungen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Das BLuE-Programm an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig steht für „**B**ildung, **L**ebenskompetenz **u**nd **E**mpowerment“ und ist als inklusives postsekundäres Hochschulprogramm für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung konzipiert, das sich über vier Jahre erstreckt und in vier Phasen aufgebaut ist: Das erste Jahr dient dem Eingang und soll den Studierenden Orientierung im hochschulischen Lern- und Erfahrungsraum ermöglichen. Anschließend stehen in Phase 2 die Grundbildung individueller Basiskompetenzen, in Phase 3 eine individuelle Schwerpunktbildung und schließlich in der vierten Phase die Vertiefung im Schwerpunkt sowie der Berufsübergang verstärkt im Fokus (Schneider-Reisinger, Harter-Reiter, Schober, Kreiling, Bauer & Plaute, 2020).

Zielsetzungen dieser postsekundären Qualifizierungsmöglichkeit sind neben dem Erwerb von Kompetenzen für ein zunehmend unabhängiges und inklusives Leben das Entwickeln einer beruflichen Zukunftsperspektive und die Begleitung hin zu einem passenden Arbeitsplatz (z.B. im Bereich der „Pädagogischen Assistenz“ (siehe Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, o.J.) und in Vorbereitung auch für andere assistierende Berufe).

Bei der Konzeption des Programms wurde streng darauf geachtet, möglichst in enger Anlehnung an traditionelle Hochschullehrungsformate zu bleiben (z.B. Dauer von 8 Semestern, EC Zuteilung pro Lehrveranstaltung), um die Idee eines inklusiven Bildungs- und Lernraumes für *alle* an der Hochschule beteiligten Personen (er-)lebbar zu machen (Schneider-Reisinger et al., 2020).

BLuE verfolgt ein „inclusive individual support model“ (Grigal & Hart, 2010). BLuE-Studierende besuchen demnach individuell nach Wünschen und Interessen gewählte Lehrveranstaltungen aus dem laufenden Primarstufencurriculum der Hochschule oder speziell für BLuE entwickelte Lehrveranstaltungen, die aber auch von Studierenden aus anderen Studienrichtungen inskribiert werden. Es gibt keine Lehrveranstaltungen exklusiv für die BLuE-Studierenden. Das Curriculum sieht von Beginn an auch regelmäßig begleitete Praktika vor. Es impliziert je nach Interesse selbstverständlich die Möglichkeit der (begleiteten) Teilnahme an informellen Veranstaltungen beziehungsweise am studentischen Leben der Hochschule (Schneider-Reisinger et al., 2020).

Prägende Grundlegungen für Entscheidungen im Lernprozess beziehungsweise im Studienverlauf werden formativ aus den Entwicklungsdialogen generiert: Sie betreffen nicht nur die grundsätzliche Wahl der Lehrveranstaltungen, sondern auch Individualisierungsmaßnahmen innerhalb der Lehrveranstaltungen selbst, z.B. bezogen

auf inhaltliche Schwerpunktsetzungen, Leistungsanforderungen und Seminarabschlüsse (Schneider-Reisinger et al., 2020).

Für die erfolgreiche Umsetzung des Hochschulprogramms wurde ein Assistenzsystem installiert. Eines der wichtigsten Ziele in der Unterstützung besteht in der Teilhabe am hochschulischen Leben. Einen weiteren Schwerpunkt bildet eine individuelle Unterstützung, die an den jeweiligen BLuE-Studierenden ausgerichtet ist und konkrete Ziele in Hinsicht auf Bildung, Lebenskompetenz und Empowerment verfolgt. Die begleitenden Studierenden verstehen sich als Peer-Tutor_innen. Die erforderlichen Kompetenzen der Tutor_innen werden von Primarstufenstudierenden zum einen vorausgesetzt, zum anderen dient eine Lehrveranstaltung als Begleitung, um theoretische Ansätze sowie diverse Handlungsoptionen zu reflektieren und zu etablieren. Studierende und Lehrende der Steuergruppe stehen kontinuierlich in Kontakt und arbeiten so auch permanent an der Weiterentwicklung des Assistenzsystems (Schneider-Reisinger et al., 2020), das sicherlich zu den wichtigsten Gelingensfaktoren des Programms zählt.

Kritische Gelingensaspekte

Zum Abschluss dieses Beitrages wird noch auf einige kritische Faktoren eingegangen, die für das Gelingen des Hochschulprogramms von zentraler Bedeutung sind.

Tutor_innen

Die Tutor_innen stellen den zentralen Gelingensfaktor für ein inklusives Programm dar, da sie eine Vielzahl von unterschiedlichen Rollen im Programm einnehmen (Kelley & Westling, 2019, S. 149). So sind sie einerseits in der Rolle der Freundin/des Freundes, andererseits auch in der Rolle der Lehrperson und zu allerletzt in einem bestimmten Ausmaß auch in der Rolle einer Betreuerin/eines Betreuers. Keine dieser Rollen kann die/der Tutor_in in vollem Maße übernehmen und doch nimmt

sie/er sie in unterschiedlichen Situationen wahr. Genau darin liegt aber auch die Herausforderung und manchmal auch die Problematik dieser „Funktion“. Um hier erfolgreich zu sein, brauchen die Tutor_innen ein eigenes Begleitprogramm, in dem „Handwerkzeug“ für die unterschiedlichen Rollen vermittelt und diese Rollen auch entsprechend reflektiert werden (u.a. Supervision).

Durch die Arbeit im BLuE-Programm können sich die Tutor_innen als Teil einer inklusiven Gemeinschaft verstehen, sie werden allgemein für den Umgang in einer solchen Gemeinschaft gerüstet und entwickeln besondere Kompetenzen für die Arbeit in einer inklusiven Schule.

Begleitung im Alltag

Neben den Aktivitäten, die sich direkt aus dem Programm ergeben (u.a. Besuch von Lehrveranstaltungen, Arbeit mit der Tutorin/dem Tutor), bleibt relativ viel Zeit, die für den Erfolg des Programms von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist: lehrveranstaltungsfreie Zeit unter der Woche, Wochenenden und Ferien. Diese Zeiten gestalten sich für jede_n Studierende_n unterschiedlich, der Gestaltungsspielraum ist grundlegend von folgenden Faktoren abhängig:

- Ist das Programm on-campus oder off-campus geplant? (Kelley & Westling, 2019, S. 118)
- Wie sieht die Wohnsituation der/des Studierenden aus? Lebt die/der Studierende noch zu Hause in seiner Herkunftsfamilie?
- Wie kann die Zusammenarbeit mit der Herkunftsfamilie gestaltet werden? (Kelley & Westling, 2019, S. 187)
- Ist das Programm Vollzeit angelegt oder gibt es noch weitere Beschäftigungsverhältnisse außerhalb des Programms?

Es kann festgestellt werden, dass der Einfluss dieser Alltagssituationen (so wie bei allen anderen Studierenden auch) für den Erfolg des Studiums von zentraler Bedeutung ist.

Es kann hier kein allgemeingültiges Konzept vorgelegt werden, zu unterschiedlich sind die Ausgangsbedingungen für jede Studierende und für jeden Studierenden. Es wird jedoch auf die Notwendigkeit eines umfassenden individuellen Plans hingewiesen, der im Rahmen einer individuellen Zukunftsplanung (z.B. Entwicklungsdialoge) erstellt werden muss und der gegebenenfalls auch zusätzliche Unterstützungsmöglichkeiten für diese Situationen identifizieren und letztendlich organisieren muss.

Übergang vom Programm in ein selbstständiges Leben

Die Familien der meisten Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung haben ein Leben lang gehört, was ihre Söhne und Töchter nicht können und nicht erreichen werden (u.a. Ausbildung, Arbeit, Wohnen, Partnerschaft und Familie). Dies führt zwangsläufig dazu, dass alternative (meist sonderpädagogische) Wege beschränkt werden, hier einige Beispiele:

- Besuch einer Sonderschule anstelle einer Regelschule in der Gemeinschaft;
- Wohnen im Heim oder zu Hause anstelle eines selbstständigen Wohnens in den eigenen vier Wänden;
- soziale Konzentration auf Herkunftsfamilie anstelle eines eigenen Freundeskreises und einer eigenen Partnerschaft;
- Beschäftigung in einer Behinderteneinrichtung anstelle Anstellung auf dem ersten Arbeitsmarkt.

Aber genau diese (sonderpädagogischen) Wege stellen ein Risiko für das Gelingen eines inklusiven Hochschulprogramms für Studierende mit kognitiver Beeinträchtigung dar. Nicht nur die fehlende Vorbereitung auf ein normales Leben in der Gemeinschaft, die sich aus diesen Sonderwegen ergibt,

sondern vor allem das Fehlen von hohen Erwartungen erschweren den Studienerfolg:

- hohe Erwartung an Leistung;
- hohe Erwartung an Selbstbestimmung;
- hohe Erwartung an Selbstständigkeit.

Wenn keine hohen Erwartungen an die Zukunft der betroffenen Person vorhanden sind, bleiben nur Abhängigkeit und Fremdbestimmung. Ein selbstständiges und selbstbestimmtes Leben, wie wir es uns alle wünschen, scheint dann nicht erreichbar. Es muss daher gelingen, diese Zuversicht und positive Haltung bei den Lehrenden, den Tutor_innen, den Familien der BLuE-Studierenden und insgesamt im soziale Umfeld der Studierenden zu erzeugen. Damit geht eine Veränderung der Rollen aller beteiligten Personen einher, die für die Befreiung aus der Fremdbestimmung von zentraler Bedeutung sind. Und nur dann kann ein inklusives Hochschulprogramm erfolgreich bezeichnet werden: wenn die Lebensqualität der Studierenden in einem selbstbestimmteren Leben wesentlich verbessert wird.

Literatur

- Grigal, M. & Hart, D. (2010). The Spectrum of Options – Current Practices. In M. Grigal & D. Hart, (Hrsg.), *Think College! Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Institut für Bildungsforschung. (o.J.). Pädagogische Assistenz. Abgerufen am 19.07.2020 von https://bic.at/berufsinformation.php?beruf&paedagogischer-assistent-paedagogische-assistentin_pa&brfid=2626&tab=3
- Kelley, R.K. & Westling, D.L. (2019). *Teaching, Including, and Supporting College Students with Intellectual Disabilities*. New York: Routledge.
- Meyer-Ladewig, J., Nettesheim, M. & Raumer, S. (2017). *EMRK. Europäische Menschenrechtskonvention. Handkommentar*. Baden-Baden: Nomos.
- Plaute, W. (2017). *University programs – Inclusive Post-Secondary Education for Students with Intellectual Disability* (Unveröffentlichte Studie). Salzburg: Pädagogische Hochschule Stefan Zweig.
- Schneider-Reisinger, R., Harter-Reiter, S., Schober, Ch., Kreiling, M., Bauer, J. & Plaute, W. (2020). »BLuE – Bildung als Teilhabepaxis in einer dialogisch-strukturierten Aufgabengemeinschaft«. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Schule inklusiv: Inklusion und Partizipation – Herausforderung für Schule*, 297-310. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of People with Disabilities (UNCPRD)*. Abgerufen am 19.7.2020 von <https://www.un.org/development/desa/disabilities/>.
- Westling, D. L., Kelley, K. R., Cain, B. & Prohn, S. (2013). College Student's Attitudes about an Inclusive Postsecondary Education Program for Individuals with Intellectual Disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 306-319.

Persönlichkeitsentwicklung in der Lehrerbildung – Illusion oder Vision?

Elisabeth Seethaler, Barbara Pflanzl

Der Beitrag thematisiert, inwieweit es (un)möglich ist, die Persönlichkeit von Lehramtsstudierenden zu bilden. Im Anschluss an die Begriffsbeschreibungen zu Persönlichkeit wird aus der Perspektive von drei ausgewählten theoretischen Ansätzen die (Un)Möglichkeit einer Persönlichkeitsentwicklung im Lehramtsstudium analysiert und diskutiert.

Einleitung

Aus Sicht der Lehrerwirkungsforschung, die u.a. durch die Ergebnisse der Metaanalysen von Hattie (2009) in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen hat, begründet die Lehrkraft messbare Unterschiede im Hinblick auf qualitativollen Unterricht und erfolgreiche Klassenführung. Diese Lehrerwirkungsannahmen sind auch in den gesetzlichen Vorgaben zur Lehrerbildung (HG, 2005) verankert. Demgemäß sind Lehramtsstudien so zu gestalten, „dass die Studierenden wissenschaftlich-berufsbezogene Kompetenzen wie allgemeine und spezielle pädagogische Kompetenzen, fachliche und didaktische, inklusive, interkulturelle, interreligiöse und soziale Kompetenzen sowie Diversitäts- und Genderkompetenzen erwerben und das grundlegende Berufswissen dem jeweiligen Stand der Wissenschaft entspricht“ (BGBl. II Nr. 177, 2018).

Zudem ist in der Hochschul-Zulassungsverordnung (BGBl. II Nr. 336, 2013; BGBl. II Nr. 177, 2018) grundgelegt, dass Lehramtsbewerber_innen u.a. Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit, psychische Belastbarkeit, Selbstorganisationsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit aufweisen sollen – Fähig- und Fertigkeiten, die in Persönlichkeitsmodellen verankert sind. Doch sind diese Kompetenzen erlernbar? Um dieser Frage nachzugehen, widmen wir uns der Auseinandersetzung mit dem, was unter *Persönlichkeit* zu verstehen ist, und betrachten aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven die Frage: *Kann Persönlichkeit entwickelt werden?*

Persönlichkeit

Auf die Frage *Was wird unter Persönlichkeit verstanden?* lassen die Antworten im Alltag nicht lange auf sich warten. *Persönlichkeit* sei u.a. das, was ein Mensch darstellt, wie er ist, wie er wahrgenommen wird. Aus Sicht der Wissenschaft ist es komplexer, vor allem auch, weil sich die Zugänge und die daraus resultierenden Sichtweisen je nach Disziplin (Philosophie, Psychologie, Neurobiologie, ...) unterscheiden. Um sich also der Frage nach einer (un)möglichen Persönlichkeitsentwicklung in der Lehrerbildung und in Folge ihrer Sinnhaftigkeit zu nähern, braucht es eine Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten.

Wenn über eine Sache gedacht wird, zeigt sich ihre Tiefe und auch die Erkenntnis, dass es keine einzig gültige Wahrheit gibt, sondern lediglich Annäherungen an ein gemeinsames Verständnis. Dies wird am Versuch des Psychologen Allport deutlich, der bereits 1959 49 Definitionen für Persönlichkeit vorgelegt hat (Pervin, Cervone & John, 2005); oder am Beispiel zahlreicher Abhandlungen aus der Philosophie zu den Begriffen Person und der daraus für sie folgenden „Personalität (Person als Prinzip) und Persönlichkeitsentwicklung (Person als Prozess)“ (Schneider-Reisinger, 2019, S. 177). Einfacher gestalten sich die Zugänge in der Neurobiologie. Hier werden zum einen die Hirnareale beschrieben, die als Voraussetzung für die Persönlichkeit eines Menschen erforderlich sind, und es wird dargestellt, welche Einflussfaktoren durch den Hirnstoffwechsel für die Veränderung maßgeblich sind (Bauer, 2008), und zum

anderen werden Begriffserklärungen aus der Persönlichkeitspsychologie herangezogen.

Für den vorliegenden Artikel verwenden wir drei verschiedene Begriffsdefinitionen von Persönlichkeit – aus der Psychologie beziehen wir uns auf folgende: (1) „Bei der Persönlichkeit geht es um jene Charakteristika oder Merkmale des Menschen, die konsistente Muster des Fühlens, Denkens und Verhaltens ausmachen“ (Pervin, Cervone & John, 2005, S. 31) und (2) „Persönlichkeit ist ein allgemeines theoretisches Konstrukt (hypothetisches Konstrukt), welches zur Verhaltensbeschreibung und Verhaltensklärung (sowie Verhaltensprognose) herangezogen wird“ (Asanger & Wenninger, 1999, S. 530). Zudem berücksichtigen wir (3) den philosophischen Ansatz der Personalität, in dem das Individuum in den Kontext seiner Beziehungssysteme eingebettet gesehen wird, im Sinne von „Ich kann nicht sinnvoll ohne ein ‚Wir‘ gedacht werden“ (Kannetzky & Tegtmayer, 2007, S. 14).

In unserem Beitrag zeigen wir, welche Relevanz diese Begriffsdefinitionen und die damit verbundenen theoretischen Überlegungen für die Entwicklung der Persönlichkeit in der Lehrerbildung haben und wie diese Berücksichtigung finden könnten.

Persönlichkeit entwickeln – aus Sicht des lexikalischen Ansatzes

Der lexikalische Ansatz beschreibt Persönlichkeit anhand verschiedener Eigenschaften eines Menschen, die zwischen einem hohen und einem geringen Ausprägungspol variieren (Gerrig, 2016). Es handelt sich dabei um überdauernde Merkmale einer Person, die über die Zeit hinweg und in unterschiedlichen Situationen konsistente Muster des Fühlens, Denkens und Verhaltens beinhalten. Aus dieser Tradition ist das über den Verlauf des Lebens und auch über verschiedene Kulturen als relativ stabil und empirisch gut abgesicherte (Asendorpf, 2007) Persönlichkeitsmodell der *Big Five* (Goldberg, 1990) bzw. das *Fünf-Faktoren-Modell* (McCrae & Costa, 1999; Ostendorf & Angleitner, 2004) entstanden (vgl. Tabelle 1).

Die Untersuchungen, welche Merkmale für das Lernen im Studium und die Ausübung des Lehrerberufs relevant sind, zeigen, dass *Extraversion*, *Gewissenhaftigkeit* und *Belastbarkeit* (als Polarität zu *Neurotizismus*) mit engagiertem Studienverhalten, guten Praxisleistungen, kompetentem Lehrerhandeln, höherer Berufszufriedenheit und geringerem Belastungserleben einhergehen (Mayr, 2014; Neuweg & Mayr, 2018; Cramer & Binder, 2015). Zudem sind diese Lehrkräfte aus

Faktor	Facetten
Neurotizismus	Ängstlichkeit, Reizbarkeit, Depressivität, Soziale Befangenheit, Impulsivität, Verletzlichkeit
Extraversion	Herzlichkeit, Geselligkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Aktivität, Erlebnishunger, Frohsinn
Offenheit für Erfahrungen	Offenheit für Phantasie, Offenheit für Ästhetik, Offenheit für Gefühle, Offenheit für Handlungen, Offenheit für Ideen, Offenheit für Normen und Wertesystem
Verträglichkeit	Vertrauen, Freimütigkeit, Altruismus, Entgegenkommen, Bescheidenheit, Gutherzigkeit
Gewissenhaftigkeit	Kompetenz, Ordnungsliebe, Pflichtbewusstsein, Leistungsstreben, Selbstdisziplin, Besonnenheit

Tab. 1: Fünf Faktoren der Persönlichkeit (Ostendorf & Angleitner, 2004, S. 34–38)

der Schüler_innensicht strukturierter, erklären verständlicher, unterrichten abwechslungsreicher, behandeln alle gerecht, hören aufmerksamer zu und fördern damit die Beziehung zwischen Schüler_innen und Lehrkraft (Hopf, 2012). Eine Beeinflussung der Merkmalsausprägungen durch Veränderung der Studien-, Arbeits- sowie Lebensbedingungen ist kaum gegeben (Mayr, 2006; Mayr & Neuweg, 2006).

Ausgehend von diesen Erkenntnissen kann die *Persönlichkeit einer Lehrkraft* verstanden werden als „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, das Empfinden und den Erfolg im Lehr(er)beruf bedeutsam sind“ (Mayr & Neuweg, 2006, S. 183). Den bereits angeführten empirischen Befunden zufolge würde dem lexikalischen Ansatz entsprechend eine Veränderung der Persönlichkeit im Hinblick auf die fünf Persönlichkeitsmerkmale (vgl. Tabelle 1) kaum möglich sein. Man könnte ableiten, es würde reichen, Lehramtsstudierende auszuwählen, die die günstigen Merkmale in einer empirisch definierten Bandbreite aufweisen. Demzufolge wäre eine weitere Persönlichkeitsentwicklung, unter dem Aspekt der schwierigen Veränderbarkeit, obsolet – frei nach dem Motto: „Wenn du als Pinguin geboren wurdest, machen auch sieben Jahre Psychotherapie aus dir keine Giraffe“ (Hirschhausen, 2012, o. S.).

Auch wenn wir unterstreichen, dass es gerade für Auswahlverfahren für Lehramtsstudierende relevant wäre, die Merkmale Extraversion, Offenheit und Belastbarkeit stärker zu berücksichtigen, wäre die Sichtweise, lediglich die Persönlichkeitsmerkmale aus dem lexikalischen Ansatz hinsichtlich einer (un) möglichen Persönlichkeitsentwicklung zu berücksichtigen, für uns zu kurz gedacht. Denn die Untersuchungsergebnisse aus dem lexikalischen Ansatz zeigen zwar Erfolgskriterien für Lehrkräfte auf, lassen jedoch weitere we-

sentliche personale Fähig- und Fertigkeiten, die der Lehrerberuf mit seinen indifferenten und nicht definierten Tätigkeitsfeldern aufweist (Nieskens, 2016), außer Acht.

Dazu zählt beispielsweise die auch gesetzlich für Lehramtsstudierende geforderte soziale Kompetenz¹ (BGBl. II Nr. 177, 2018). Zwischen den Konstrukten der Persönlichkeit (*Big Five*) und der Sozialen Kompetenz konnten zwar Zusammenhänge nachgewiesen werden (Lang, 2009), trotzdem ist „Soziale Kompetenz ... von Persönlichkeitsmerkmalen wie der Extraversion im Sinne stabiler, schwer beeinflussbarer Dispositionen ... zu unterscheiden“ (Rothland, 2010, S. 583). Zu berücksichtigen ist zudem, dass zwischen Kompetenz und Performanz ein Unterschied besteht (Chomsky, 1980). Personen können zwar „über die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu sozial kompetentem Verhalten verfügen, was jedoch nicht automatisch dazu führt, dass sie dieses Potenzial auch situationsspezifisch in ein entsprechendes Verhalten umsetzen können“ (Rothland, 2010, S. 582).

Einen weiteren Aspekt betrifft die Reflexionsfähigkeit, die unter den „allgemeinen und speziellen pädagogischen Kompetenzen“ (BGBl. II Nr. 177, 2018) einzuordnen ist. Sie ist im *Fünf-Faktoren-Modell* nicht repräsentiert. Wir verstehen diese jedoch als bedeutende Kompetenz, die dazu befähigt, eigene Einstellungen und Haltungen im Sinne eines forschenden Habitus bzw. eigenes Handeln zu reflektieren und Konsequenzen für das eigene Tun abzuleiten. Bleibt „Reflexion“ unberücksichtigt, besteht die Gefahr der Komplexitätsreduktion.

Persönlichkeit entwickeln – aus Sicht des lerntheoretischen Ansatzes

Der lerntheoretische Ansatz geht davon aus, dass Verhalten und Persönlichkeit primär

¹ „Soziale Kompetenz ist die Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert“ (Kanning, 2002, S. 155).

durch die äußere Umwelt geformt und damit Verhalten erlernt wird (Zimbardo, 1995). Zu unterscheiden ist dabei, welcher Zugang aus lerntheoretischer Perspektive gewählt wird. Während im strengen Behaviorismus menschliches Verhalten gänzlich eigenschaftslos und lediglich als Reaktion auf eine Situation betrachtet wird, sehen die kognitiven Vertreter dieses Ansatzes das wesentliche Momentum darin, wie Menschen eine Situation definieren und darüber denken. Menschliches Verhalten wird in diesem Kontext als Folge eines Entwicklungsprozesses verstanden, der durch die Interaktion von individuellen Faktoren, Verhaltensweisen und Umweltreizen erfolgt. Dieser Prozess ist aus kognitiver Sicht beeinfluss- und veränderbar (Kriz, 2014; Gerrig, 2016). Beschrieben wird die Verhaltens- und/oder Einstellungsveränderung in Konzepten wie z.B. dem Lernen am Modell (Bandura, 1979), der (Lehrer-) Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997), dem Belohnungsaufschub und der Selbstkontrolle (Mischel, 2014).

Aus dieser Perspektive können Einstellungen und Haltungen und in Folge damit verbundene Verhaltensweisen entsprechend er-, ver- und umgelernt werden. Für die Lehrerbildung ist dies maßgeblich, denn zum einen sollen Einstellungen und Haltungen sowie daraus resultierende Handlungsweisen erlernt (Kompetenz) und zum anderen auch in der Situation umgesetzt (Performanz) werden können. Dass dies in dem für den Lehrerberuf zentralen Bereich der personalen Fähig- und Fertigkeiten möglich ist, belegt z.B. Rothland (2010) am Beispiel der sozialen Kompetenz. Studierende der Lehramtsstudien unterscheiden sich am Ende des 8. Semesters und darüber hinaus (hoch) signifikant von Studierenden anderer Studienrichtungen wie der Humanmedizin oder der Rechtswissenschaft. Die soziale Kompetenz ist nur eine der bereits angesprochenen personalen Fähig- und Fertigkeiten, die für die Ausübung des Lehrerberufs bedeutsam ist. Demnach ist nicht nur der Erwerb der sozia-

len Kompetenz, sondern auch das Erlernen weiterer Kompetenzen (z.B. Meta-Reflexivität siehe dazu Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019) möglich. Persönlichkeitsbildende Lehrveranstaltungen zur (Weiter) Entwicklung personaler Kompetenzen sind folglich für die Lehrerbildung nicht nur notwendig, sondern Voraussetzung.

Persönlichkeit entwickeln – aus Sicht des humanistischen Ansatzes

Aus humanistischer Perspektive wird der Mensch als ein reflexives Wesen begriffen, „der seine Existenz und sein Dasein sinnhaft in dieser Welt definieren muss“ (Kriz, 2014, S. 186). Diese Auseinandersetzung erfolgt in dem Wechselspiel zwischen inter- und intrapersonellen Begegnungen und Wahrnehmungen – „Das ‚Ich‘ kann nicht sinnvoll ohne ein ‚Wir‘ gedacht werden“ (Kannetzky & Tegtmayer, 2007, S. 14). Dabei entwickelt der Mensch übereinstimmende Beschreibungen seiner Vergangenheit und Entwürfe für die Zukunft. Dieser phänomenologische Zugang stellt die Erfahrung des Menschen ins Zentrum. Zentrale Aspekte eines Lebens sind damit aus dieser Sicht nicht objektivier- und messbar. Vielmehr müssen diese individuell betrachtet und so sinnhaft eingebettet werden. Der Ansatz weist eine große Nähe zur Systemtheorie auf und spiegelt das Menschenbild der humanistischen Psychologie wider, worin sich als zentrale Momente finden: Autonomie bei gleichzeitiger sozialer Interdependenz, Selbstverwirklichung, Ziel- und Sinnorientierung und Ganzheit (Gerrig, 2016; Zimbardo, 1995). Durch die Konzentration auf das individuelle Bezugssystem, in das jemand eingebettet ist, und seine subjektive Sicht der Realität, die daraus resultiert, ist aus diesem Blickwinkel eine Verbesserung bzw. Entwicklung einer Person bedeutend im Fokus. „Die humanistische Perspektive betont die Fähigkeit jedes Menschen, sein volles Potenzial zu verwirklichen“ (Gerrig, 2016, S. 524).

Dieses Potenzial kann zum Tragen kommen, wenn ein entsprechendes Umfeld geschaf-

fen wird. Dies zu ermöglichen, so dass sich die personalen Fähig- und Fertigkeiten, die in uns allen natürlich angelegt sind, für uns selbst und unsere Umgebung gewinnbringend entfalten können, sollte Aufgabe persönlichkeitsentwickelnder Lehrveranstaltungen in der Lehrerbildung sein.

Synopse der theoretischen Ansätze

Persönlichkeitsentwicklung in der Lehrerbildung: Illusion oder Vision? Die Beantwortung dieser Frage scheint aus lexikalischer Perspektive eindeutig. Persönlichkeitsmerkmale sind kaum veränderbar. Eine Persönlichkeitsentwicklung anzustreben wäre demnach wenig erfolgsversprechend. Gewünscht werden extravertierte, gewissenhafte und belastbare Lehramtsstudierende. Dagegen ist nichts einzuwenden. Nur: Unberücksichtigt bleiben dabei Einstellungen und Haltungen sowie Aspekte der sozialen Kompetenz (Kanning, 2002) oder die für Lehrkräfte wesentliche Reflexionsfähigkeit (Cramer et al., 2019). Aus Sicht der Lerntheoretiker_innen wird der Mensch als lernendes Wesen begriffen, das sich vor allem in der Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt begreift und sich entwickelt und nicht aus einem Gemenge festgeschriebener Eigenschaften besteht. Diese Sichtweise unterstreichen die Ergebnisse aus der Neurobiologie. Wir haben ein neurobiologisches System in unserem Kopf, das darauf ausgerichtet ist, Verhalten, Gefühle, Empfindungen, Stimmungen anderer zu beobachten und diese zu simulieren (Bauer, 2008). Wie bedeutsam es ist, welche Modelle Lehrkräfte für ihre Klassen darstellen, wird hiermit deutlich. Denn in diesem Streben, sich in seine Welt einordnen zu können, entwirft sich der Mensch immer wieder neu und immer wieder anders.

Auch wenn sich die Zugänge zwischen dem lerntheoretischen und dem humanistischen Ansatz unterscheiden, gemein ist ihnen, dass sie den Menschen in jeder Hinsicht als lernendes Wesen betrachten, das veränder-

entwickel- und formbar ist. So wird aus humanistischer Perspektive der Mensch als ein Individuum gesehen, das nach Entwicklung seines Selbst strebt. Im Zentrum steht auch hier, dass diese Entwicklung im Besonderen von dem jeweiligen Bezugssystem, in das das Individuum eingebettet ist, beeinflusst wird. Allerdings liegt der Fokus auf der Individualität der jeweiligen Person und der Situation, in der sie sich befindet. Es geht nicht darum, Verhaltensweisen zu konditionieren, vielmehr geht es darum, ein individuelles Verständnis der eigenen Person, aber auch des Gegenübers zu entwickeln und in diesem Wechselspiel, das auf einer wertschätzenden Grundhaltung (Potreck-Rose & Jacob, 2018) basiert, eine noch *bessere* Version von sich selbst zu offenbaren. Demgemäß spielen das Umfeld, in dem sich eine Person befindet, eine gewichtige Rolle und damit in Folge auch die Gegebenheit, dass persönlichkeitsfördernde Settings in der Lehrerbildung angeboten werden.

Die Synopse der drei Ansätze würde sich in unserer persönlichen Vision für die Lehrerbildung wie folgt zeigen:

1. Lehramtsstudierende weisen bereits zu Beginn ihres Studiums ein Mindestmaß der Persönlichkeitsmerkmale Extraversion, Gewissenhaftigkeit und Belastbarkeit auf (lexikalischer Ansatz).
2. Über den *gesamten* Verlauf des Studiums werden die Studierenden in persönlichkeitsbildenden Lehrveranstaltungen mit den lerntheoretischen Modellen und den daraus resultierenden praktischen Implikationen zur Persönlichkeitsbildung vertraut gemacht. Dabei haben die Studierenden ausreichend Übungsmöglichkeit, um personale Kompetenzen a) zu erwerben und diese in unterschiedlichen Settings b) handlungswirksam (Performanz) werden zu lassen (lerntheoretischer Ansatz).
3. Zudem reflektieren die Studierenden im Studium jedes Semester in persönlich-

keitsbildenden (und anderen!) Lehrveranstaltungen kontextgebunden die eigenen Erlebnisse, Gefühle und Wahrnehmungen, um so das, was sie erlebt haben und das, wie sie es erlebt haben, durch ihre Reflexion adaptieren, erweitern, verändern zu können mit dem Ziel, eine weiterentwickelte Version von sich selbst zu erschaffen. In dieser permanenten Auseinandersetzung der intra- und interpersonellen Perspektiven (z.B. durch die Anwendung von empathischem Verstehen, aktivem Zuhören, gewaltfreier Kommunikation) erlernen die Studierenden konkrete Kommunikationsmöglichkeiten, fördern ihre soziale Kompetenz und schulen ihre Reflexionsfähigkeit (humanistische Ansatz).

In der Synopse der drei theoretischen Ansätze verbunden mit den dazugehörigen praktischen Implikationen erwerben diese Lehramtsstudierenden die Grundlagen, um Bedürfnisse adäquat zu formulieren, Grenzen respektvoll zu setzen, wertschätzend zu kommunizieren, lösungsorientierte (Konflikt) Gespräche zu führen und sich selbst dabei gut zu reflektieren. Sozial-, Personal-, Führungs- und Kommunikationskompetenzen sollten sich so in der Performanz in der Klasse, im Umgang mit dem Kollegium, den Eltern und der Schulpartnerschaft ausdrücken und sich nicht nur als Schlagworte in Curricula finden.

Schlussbemerkungen

Als Vertreterinnen des Expertenparadigmas (Pflanzl & Seethaler, 2019) unterstreichen wir den Wert der Persönlichkeitsmerkmale Extraversion, Gewissenhaftigkeit und Belastbarkeit für den Lehrerberuf und wir erachten sie als Grundvoraussetzung, um diesen Beruf erfolgreich ausüben zu können. Allerdings greifen sie für uns zu kurz. Denn auch die lerntheoretischen und humanistischen Aspekte haben ihre Berechtigung. Wir sind als Mensch nicht vollendet geboren. Wir sind in einzelnen Be-

reichen formbar und andere müssen wir erst erlernen. So sind zentrale pädagogische Kompetenzen wie beispielsweise eine professionelle Beziehungsgestaltung oder eine entwickelte Reflexionsfähigkeit nicht automatisch in einer Person angelegt, sondern bedürfen einer qualifizierten Begleitung, um sich entfalten und entwickeln zu können. Zudem braucht Kompetenz eine Übersetzung in Performanz, um handlungswirksam zu werden. Am Beispiel der Reflexionsfähigkeit wird z.B. bei Cramer et al. (2019) aufgezeigt, wie viele Komponenten erforderlich sind, um einen entsprechenden Meta-Reflexivität Habitus als Lehrkraft zu entwickeln.

Eine meta-reflexive Lehrperson zeichnet sich dadurch aus, dass sie in der ... Lehrerbildung möglichst umfassendes, exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen gewonnen hat und im Handlungsfeld Schule möglichst angemessene situative Deutungen – falls eine näherungsweise Passung gegeben ist, dann unter Rekurs auf die exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen – vornimmt und nach diesen handelt. (Cramer et al., 2019, S. 10)

Allein an dieser einen Fähigkeit ist erkennbar: Einen dementsprechenden Habitus lediglich im Hinblick auf die Reflexionsfähigkeit zu entwickeln, ist nicht auf ein Studiensemester beschränkt und auch nicht möglich. Beziehen wir alle weiteren für eine erfolgreiche Lehrkraft erforderlichen personalen Kompetenzen mit ein, wird ersichtlich: Persönlichkeitsentwicklung ist ein komplexes Vorhaben, das Zeit, entsprechende Rahmenbedingungen und Vorbilder braucht. Kritiker_innen, wie z.B. Liessmann (2017, S. 64), die eine Verlagerung in der Lehrerbildung „weg vom Fach, hin zu vermeintlichen ganzheitlichen pädagogischen Kompetenzen“ als verhängnisvoll betrachten, möchten wir zu bedenken geben, ob es nicht noch verhängnisvoller ist, wenn Lehrkräfte, die selbst wenig personale Kompetenz und Performanz aufweisen, unsere zukünftigen Generationen bilden. Im

Hinblick darauf, welche Bedeutung für die Entwicklung eines Individuums aus lerntheoretischer und aus humanistischer Perspektive das Umfeld hat, ist einer zukünftigen Generation vielleicht besser gedient, von persönlich entwickelten Lehrkräften unterrichtet zu werden. Dies soll jedoch das fachliche und pädagogische Können nicht nivellieren, keineswegs. Wir wollen so verstanden werden, dass angesichts der Bedeutung des Lehrerberufs für die Entwicklung unsere nachfolgenden Generationen sowohl das fachliche und pädagogische Können als auch die Lehrerpersönlichkeit als gleichwertige Faktoren für erfolgreichen Unterricht gesehen werden. Persönlichkeitsentwicklung in der Lehrerbildung ist demzufolge keine Illusion, im ungünstigen Fall eine Vision und im besten: REALITÄT.

Literatur

Asanger, R. & Wenninger, G. (1999). *Handwörterbuch Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Asendorpf, J.B. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit* (4. Aufl.). Berlin: Springer.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy, The Exercise of Control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bauer, J. (2008). *Lob der Schule* (8., akt. Aufl.). Hamburg: Hoffmann und Campe.

BGBI. II. (2018). 177. Bundesgesetz: *Hochschul-Curriculaverordnung 2013 – HCv*. Republik Österreich.

BGBI. II. (2013). 336. Bundesgesetz: *Hochschul-Zulassungsverordnung 2007 – HZv*. Republik Österreich.

Chomsky, N. (1980). Rules and representations. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, 1–61.

Cramer, C., Horant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 401–424.

Cramer, C. & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 101–123.

Gerrig, R.J. (2016). *Psychologie* (20., akt. u. erw. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hirschhausen, E. v. (2012). *Die Pinguin-Geschichte oder: Wie man sich in seinem Element fühlt*. Abgerufen am 08.12.2019 von <https://www.hirschhausen.com/glueck/die-pinguingeschichte.php>

HG Hochschulgesetz. (2005). BGBI. I Nr. 30/2006 i.d.F. BGBI. I Nr. 56/2016. Republik Österreich.

Hopf, B. (2012). *Pädagogische Handlungskompetenz ohne pädagogische Ausbildung? Berufsschullehrer/innen am Beginn ihrer Lehrtätigkeit*. Hamburg: Dr. Kovac.

Goldberg, L.R. (1990). An Alternative „Description of Personality“: The Big-Five Factor Structure. *Journal of Personality*, 59(6), 1216–1229. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>

Kannetzky, F. & Tegtmayer, T. (2007). Begriff der Person und Theorie der Persönlichkeit. In F. Kannetzky & T. Tegtmayer (Hrsg.), *Persönlichkeit. Studien zu einem Schlüsselbegriff der Philosophie* (S. 5–18). Leipzig: Universitätsverlag Leipzig.

Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 154–163.

Kriz, J. (2014). *Grundkonzepte der Psychotherapie* (7., überarb. u. erw. Aufl.). München: Beltz.

Lang, D. (2009). *Soziale Kompetenz und Persönlichkeit*. Landau: Empirische Pädagogik.

Liesmann, K. P. (2017). *Bildung als Provokation* (3. Aufl.). Wien: Paul Zsolnay.

Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewirtz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.; S. 189–215). Münster: Waxmann.

Mayr, J. (2006). Persönlichkeitsentwicklung im Studium. Eine Pilotstudie zum Wirkungspotential von Lehrerbildung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 249–260). Berlin: LIT.

Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innenforschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innenbildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Band 3* (S. 183–206). Band 3. Wien: LIT.

McCrae, R. R. & Costa, P.T. (1999). A five-factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Hrsg.), *Handbook of personality* (pp. 139–153). New York: Guilford.

Mischel, W. (2014). *Der Marshmallow Test. Willensstärke, Belohnungsaufschub und die Entwicklung der Persönlichkeit*. München: Siedler.

Neuweg, G. H. & Mayr, J. (2018). Die unterrichtsmethodische Grundeinstellung kaufmännischer Lehrpersonen im Spannungsfeld von Instruktivismus und Konstruktivismus. *Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik*, 1–14. Abgerufen von http://www.bwpat.de/wipaed-at1/neuweg_mayr_wipaed-at_2018.pdf

Nieskens, B. (2016). Der Arbeitsplatz Schule. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 33–48). Münster: Waxmann.

Pervin, L. A., Cervone, D. & John, O. P. (2005). *Persönlichkeitstheorien* (5., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Pflanzl, B. & Seethaler, E. (2019). Lehrerpersönlichkeit und warum wir uns damit befassen sollten. In E. Seethaler, S. Giger & W. Buchacher (Hrsg.), *Gesund und erfolgreich Schule leben* (S. 75–81). Praxis und Reflexion für Lehrerinnen und Lehrer. Bad Heilbrunn: utb Klinkhardt.

Potreck-Rose, F. & Jacob, G. (2018). *Selbstzuwendung. Selbstakzeptanz. Selbstvertrauen. Psychotherapeutische Interventionen zum Aufbau von Selbstwertgefühl* (11. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Ostendorf, F. & Angleitner, A. (2004). *NEO-Persönlichkeitsinventar (NEO-PI-R)*. Göttingen: Hogrefe.

Rothland, M. (2010). Soziale Kompetenz: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich. Empirische Befunde zur Kompetenzzusprägung und Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(4), S. 582–603.

Schneider-Reisinger, R. (2019). *Eine allgemeine inklusive Pädagogik – Ein personalistischer Entwurf einer kritisch-bildungstheoretischen Grundlegung gemeinsamer Schulen*. Weinheim: Beltz.

Zimbardo, P.G. (1995). *Psychologie* (6., neu bearb. und erw. Aufl.). Berlin: Springer.

(Wie) Kann man der Gerechtigkeit gerecht werden? Interdisziplinäre Überlegungen für die Lehrer_innenbildung aus Ethik und Leistungsbeurteilung

Harter-Reiter Sabine, Messner-Kaltenbrunner Renate

Wie kann es gelingen, Studierende auf die zukünftige Aufgabe einer gerechten Leistungsbeurteilung vorzubereiten? Der Beitrag bezieht sich auf die Zusammenarbeit zweier Lehrveranstaltungen, die dieses Spannungsfeld beleuchten. Es wird eine Möglichkeit aufgezeigt, innerhalb des Unlösbaren eine kritisch-konstruktive Haltung und tragfähige Handlungsalternativen zu entwickeln. Rawls' „Theory of Justice“ ist die gemeinsame Klammer für einen interdisziplinären Diskurs, der zum Nachdenken über Gerechtigkeitsperspektiven einlädt.

Einleitung

Die Frage nach Gerechtigkeit im Bildungssystem ist eine sehr komplexe und gesamtgesellschaftlich verwobene Thematik, die Schulen zentral betrifft. Fast wagt man es nicht, sich dem Thema anzunähern, denn mit jedem Versuch für mehr Gerechtigkeit zu sorgen, wird die Tragödie immanenter Ungerechtigkeiten deutlicher. Der vorliegende Beitrag beschreibt eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit diesem grundlegenden Spannungsverhältnis: Ausgangspunkt ist das Modul „5:1 Leistungsbeurteilung und Diagnostik“ des Primarstufenstudiums an der Pädagogischen Hochschule Salzburg, indem fachübergreifend aus „Leistungsbeurteilung und Diagnostik“ und „Ethik und ethisches Handeln“ der Versuch unternommen wird, eine Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung von Lehramtsstudierenden zu initiieren.

Begriffszugänge und Begriffsklärungen

Zur Begrifflichkeit von „gerecht sein“

Vom Wortursprung her kann auf das mittelhochdeutsche Verb „gerechen“/„gerechen“ verwiesen werden. Das ursprüngliche semantische Feld bezeichnet die Vorstellung eines Ordens, etwas „berechenbar“ zu machen (Lenzen, 2015, S. 111). Erst später wird der Begriff abstrakter, differenziert im Lateini-

schen zwischen „rectus (gerade)“ und „justus (rechtmäßig)“ und heute bedeutet das Adjektiv „dem geltenden Recht entsprechend“, „dem allgemeinen Empfinden von Gerechtigkeit und Wertemaßstäben entsprechend, ... begründet“, „bestimmten Ansprüchen angepasst, entsprechend“ (Duden, 2001).

„Gerecht sein“ scheint kein angeborener moralischer Sinn zu sein, sondern die Grundtugenden und Werte dafür seien durch soziale Konvention begründbar (Hume, 1751, nach Lenzen, 2015, S. 116). Diese zwei Linien im Gerechtigkeitsdiskurs, die Idee der Berechenbarkeit von Gerechtigkeit einerseits und der „Grundsatz der Kontraktualität von Gerechtigkeit“ (Lenzen, 2015, S. 116) andererseits, also deren kulturell-vertragliche Grundlegung, führen letztlich zur engen Verwobenheit mit gesamtgesellschaftlichen Gesetzen, Normen und Werten. Folglich lässt sich der politische und gesellschaftliche Diskurs über Gerechtigkeit nicht vom Erziehungs- und Bildungsdiskurs isolieren. „Die entscheidende Frage ist also nicht, was ist gerecht und was müssen wir deshalb tun, sondern umgekehrt, was müssen wir tun, um es gerecht nennen zu dürfen“ (Schwintowski, 1996, S. 132 zitiert nach Lenzen, 2015, S. 120).

Die Idee der Gerechtigkeit ist geprägt von Aristoteles und seiner Idee der Mitte (me-

(WIE) KANN MAN DER GERECHTIGKEIT GERECHT WERDEN? INTERDISZIPLINÄRE ÜBERLEGUNGEN FÜR DIE LEHRER_INNENBILDUNG AUS ETHIK UND LEISTUNGSBEURTEILUNG

Harter-Reiter Sabine, Messner-Kaltenbrunner Renate

sotes), von der aus er eine Differenzierung zwischen einer „mittelnden“, austeilenden Verteilungsgerechtigkeit (*iustitia distributiva*) und einer „regelnden“, ausgleichenden Vertragsgerechtigkeit (*iustitia commutativa*) vornimmt (Lenzen, 2015, S. 113). Die im vorliegenden Beitrag dargelegte interdisziplinäre Fragestellung bezieht sich auf die „Theory of Justice“ von Rawls (1975) und seiner „Idee einer Verfahrenslogik der Gerechtigkeitsermittlung“ (Bude, 2019, S. 136), in der es im Sinne einer Verteilungsgerechtigkeit vor allem um „die Stabilität einer gerechtigkeitsverpflichteten Gesellschaft“ (Höffe, 2006, S. 8) geht.

Wert/Werte

Aus unterschiedlichen Wissenschaften bieten sich verschiedene Beschreibungen für Wert/Werte an. Der ursprüngliche Begriff kommt aus der Ökonomie und bezieht sich auf eine messbare Größe. Erst im 19. Jahrhundert wird der Begriff philosophisch und kulturwissenschaftlich verwendet (Regenbogen, 2009, S. 25). „Wert dient erst seit dieser Zeit sowohl zur Bezeichnung für je individuelle Präferenzmuster wie auch für die in einer Kultur gemeinsamen Ideale“ (Regenbogen, 2009, S. 25).

Werte setzen immer eine Bewertung voraus und sind Ergebnis einer vollzogenen Bewertung. „Werte sagen etwas über die Bedeutsamkeit aus, die Menschen einem Gegenstand, einem Zustand oder einer Handlung zuschreiben. Oder anders gesagt: Sie sind Ideen, Vorstellungen, Dinge und Handlungen, die Menschen für wichtig halten“ (Schubarth, 2017, S. 28). Das Handeln des Menschen wird von Werten gesteuert. „Werte sind die ethischen Imperative, die das menschliche Verhalten steuern und somit zugleich Voraussetzungen und Normen einer Gesellschaft“ (Standop, 2016, S. 47). Werte sind an bestimmte gesellschaftliche Kontexte gebunden und die verschiedenen in einer Gesellschaft existierenden Wertesysteme führen zu einer Pluralität von Werten. „Dem Pluralismus als eine Konsequenz

der verschiedenen Wertesysteme in einer Gesellschaft liegt die Annahme zu Grunde, dass der Mensch sich hinsichtlich der Ziele und Wege seiner Lebensverwirklichung vernunftgemäß selbst bestimmen kann“ (Standop, 2016, S. 31). Die Übernahme von Werterhaltung bei Kindern und Jugendlichen geschieht in hohem Maße durch Vorbild, durch Nachahmung und durch Identifikation. „Im Unterschied zum Begriff der Wertebildung wird bei der Werteeziehung die Aktivität des Erziehenden in den Mittelpunkt gestellt“ (Schubarth, 2017, S. 58).

Problemaufriss

Die Thematik der Leistungsbeurteilung ist mit der Gerechtigkeitsdiskussion eng verbunden, da die schulische Leistungsbeurteilung im Kontext des Funktionskonzeptes der Selektion Verteilungsprozesse innerhalb einer meritokratischen Gesellschaftsordnung steuert und legitimiert (Sertl, Falkinger, & Hajek, 2000). Das damit geltende Leistungsprinzip als politisch-ökonomische Gerechtigkeitsvorstellung steht in einem elementaren Spannungsverhältnis zu einem demokratisch-pädagogischen Gerechtigkeitsprinzip (Schäfer, 2018, S. 14–16). Auf dieses Spannungsverhältnis ohne sichtbares „Terrain der Versöhnung“ (Schäfer, 2018, S. 16) wird in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung vielfach hingewiesen (Bartnitzky & Speck-Hamdan, 2008; Bourdieu & Passeron, 1988; Manitiis, Herstein, Berkemeyer & Bos, 2015; Giroux, 2015; Kronig, 2007). Die oben angedeuteten „Linien im Gerechtigkeitsdiskurs“ stehen hier vor dem Hintergrund plural-diverser gesellschaftlicher Werte auf dem Prüfstand.

Die schulische Diskussion wurde vor allem durch internationale (z.B. PISA) und nationale (z.B. BIST) Leistungsstudien befeuert: Das Versprechen einer meritokratisch strukturierten Gesellschaftsordnung, dass jedes Individuum durch Leistung die gleiche Möglichkeit und den gleichen Zugang zu verfügbaren gesellschaftlichen Positionen haben soll, kann

nicht eingelöst werden (Bruneforth, Weber & Bacher, 2012; Oberwimmer, Vogtenhuber, Lassnigg & Schreiner, 2019; Schäfer, 2018, S. 20), zu stark prägen Rahmenbedingungen, wie beispielsweise Ausgangsbedingungen für Leistungserbringung, die Möglichkeiten des Individuums. Empirische Faktoren wie soziale Herkunft, Geschlecht, Arten der individuellen Beeinträchtigung etc. sind und bleiben zentrale Einflussgrößen für (schulische) Erfolge. Der Diskurs über die Problematik des Leistungsprinzips, das in einer diversitätssensiblen Betrachtung kein Prinzip der sozialen Gerechtigkeit darstellt, ist bildungswissenschaftlich breit geführt (Lütje-Klose, Boger, Hopmann & Neumann, 2017). Müller weist auf deren unterschiedliche Grundannahmen hin: „Das Leistungsprinzip legt eine Gleichheit aller Menschen zugrunde, das Prinzip der sozialen Gerechtigkeit geht von Heterogenität und Diversität aus“ (Müller, 2018, S. 100), was für die Diskussion über gerechtigkeitsethische Prinzipien der Beurteilung von Leistung das Problem aufwirft, dass mit unterschiedlichen Grundannahmen in der Argumentation operiert wird. Müller zeigt argumentativ auf, dass „Pädagogen ... dem Paradoxon ausgesetzt (sind), zur Herstellung von Gleichheit Kinder und Jugendliche angemessen ungleich zu behandeln“ (2018, S. 97), wobei auch diese Ungleichbehandlung Aspekten einer Gerechtigkeit unterliegen muss (2018, S. 98).

Ver-suchend

Das Fehlen eindeutiger und pluralitätsfähiger Kriterien für Gerechtigkeitsprinzipien stellt Lehrpersonen in ein Spannungsfeld, das auch im Rahmen der Lehrer_innenbildung nicht mit vorschnellen Antworten als gesicherte Ausgangslage dargestellt werden darf. Vielmehr sollte im Studium in einem *ver-suchenden* Setting das Spannungsfeld selbst immer wieder ausgelotet und der Gefahr offen begegnet werden, dass „innerhalb eines auf Ungleichheit und Selektion angelegten Bildungssystems Gerechtigkeit (verspro-

chen wird), ohne diese einlösen zu können“ (Hoffmann, 2018, S. 78). Im Studium sollten im Zusammenhang mit Leistungsbeurteilung nicht nur faktisch-theoretisches Wissen, rechtliche Grundlagen und praxisbezogene Anwendung thematisiert werden, sondern der Diskurs über Gerechtigkeit und die damit zusammenhängenden spannungsreichen, weil immer wieder umkämpften und zu verhandelnden, Fragen geführt werden. Diese Fragen sind eingebettet in größere (und zunehmende) Zusammenhänge sozialer Ungleichheit, die weder von Schule allein zu lösen sind noch befriedigend kompensatorisch bearbeitet werden können (Ricken, Manitus, Hermstein, Berkemeyer & Bos, 2015, S. 144). Der Versuch im dargelegten Praxisbeispiel aus dem Modul 5:1 und dessen beiden Lehrveranstaltungen liegt in der interdisziplinären exemplarischen Betrachtung von Gestaltung und Gestaltbarkeit von Bildungsräumen vor dem Hintergrund von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen (Bramberger & Plaute, 2018, S. 18) und darin, gemeinsam mit Studierenden an Haltungen zu arbeiten.

Der Schleier des Nichtwissens nach John Rawls

Rawls (1975), einer der führenden Gerechtigkeitstheoretiker, unternimmt den Versuch, die Grundsätze der Gerechtigkeit für eine Gesellschaft unter dem Schleier des Nichtwissens festzulegen. In dieser fiktiven Annahme stellen sich die Proband_innen vor, Mitglieder eines Parlaments zu sein, das alle Gesetze einer zukünftigen Gesellschaft beschließen soll. Sie haben keine Ahnung, in welchem sozialen Umfeld sie aufwachsen, welche gesellschaftliche Position sie einnehmen, welches Los bei der Verteilung natürlicher Gaben wie Körperkraft oder Intelligenz sie treffen würde. Dies gewährleistet, dass dabei niemand durch die Zufälligkeiten der Natur oder der gesellschaftlichen Umstände bevorzugt oder benachteiligt wird. Sie müssen gemeinsam mit den anderen Parlamentarier_innen alles bedenken, denn sobald

**(WIE) KANN MAN DER GERECHTIGKEIT GERECHT WERDEN?
 INTERDISZIPLINÄRE ÜBERLEGUNGEN FÜR DIE LEHRER_INNENBILDUNG AUS ETHIK UND LEISTUNGSBEURTEILUNG**

Harter-Reiter Sabine, Messner-Kaltenbrunner Renate

die Gesetze unterschrieben sind, sterben sie. Kurze Zeit später erwachen sie genau in der Gesellschaft wieder, deren Gesetze sie vorher gemacht haben. Da sich alle in der gleichen Lage befinden und niemand Grundsätze ausdenken kann, die einen aufgrund besonderer Verhältnisse bevorzugen, sind die Grundsätze der Gerechtigkeit das Ergebnis einer fairen Übereinkunft. Rawls geht von der Annahme aus, dass die Menschen im Urzustand zwei Grundsätze wählen würden: zum einen die Gleichheit der Grundrechte und -pflichten; zum anderen den Grundsatz, dass soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten, etwa verschiedener Reichtum oder verschiedene Macht, nur dann gerecht sind, wenn sich aus ihnen Vorteile für jedermann ergeben, insbesondere für die schwächsten Mitglieder der Gesellschaft (Rawls, 1975, S 159–166).

Der Schleier des Nichtwissens als Übung zur Erstellung von Prinzipien einer gerechten Leistungsbeurteilung

Ausgehend von Rawls' Gerechtigkeitstheorie werden Studierende angeleitet, in der Lehrveranstaltung „Ethik und ethisches Lernen“ die Idee des Schleiers des Nichtwissens als Ausgangsbasis für einen Diskurs und eine fiktive Festlegung von Prinzipien einer gerechten Leistungsbeurteilung anzuwenden. Wesentlich dabei ist, dass sie einerseits ihr theoretisches Wissen aus den Lehrveranstaltungen des Moduls nützen sowie andererseits die Vorstellung von Rawls umsetzen und dass sie ohne ein Wissen über ihre zukünftigen Rolle und Stellung (z.B. als Kinder mit besonderen Bedürfnissen, Elternteil, Schulaufsicht, ...) eine möglichst gerechte Grundvereinbarung für Leistungsbeurteilung, die niemanden zurücksetzt oder privilegiert, festlegen.

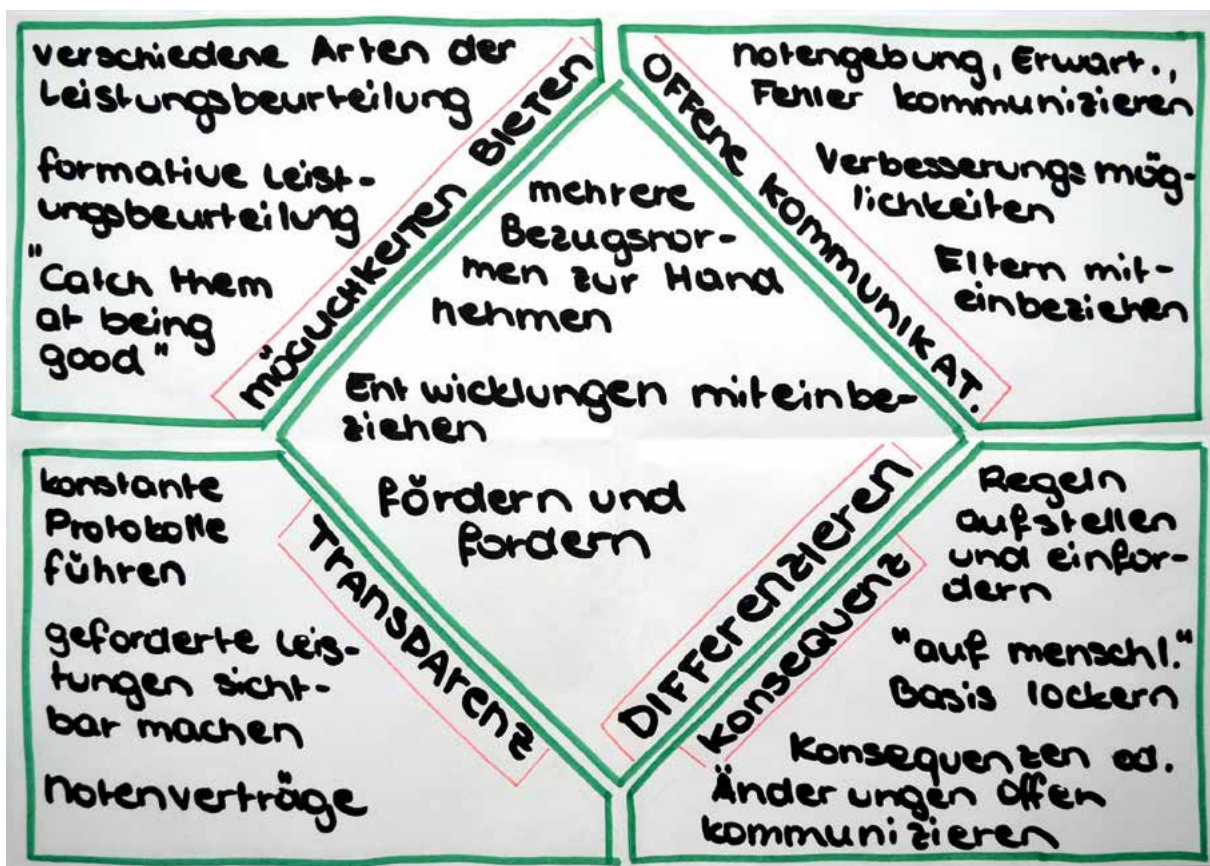


Abb. 1: Plakat: Studierendenarbeit



Abb. 2: Blitzlichter aus unterschiedlichen Arbeiten

Aufgabenstellung für eine Gruppenarbeit:

1. Konzipieren Sie fünf Prinzipien für eine gerechte Leistungsbeurteilung unter der Berücksichtigung des „Schleiers des Nichtwissens“.
2. Beschreiben Sie jedes Prinzip in Handlungsschritten.

Ergebnisse der Studierenden

Der Diskurs und eine gemeinsame Festlegung von Prinzipien und Handlungsschritten einer gerechten Leistungsbeurteilung wurde äußerst engagiert und vielfältig umgesetzt. Von sehr konkreten Ergebnissen bis zu heftigen Diskussionen, die die Unmöglichkeit von Gerechtigkeit in unserem Schulsystem beschreiben, war ein weiter Bogen in den Gruppenarbeiten und in der Diskussion im Plenum beobachtbar (vgl. Abbildungen 1 und 2).

In den Diskussionen und Lernerträgen war eine Sensibilisierung und eine Bewusstseinsbildung für das Dilemma „(Wie) Kann man

der Gerechtigkeit gerecht werden?“ sichtbar. Die Ergebnisse der Auseinandersetzung machen Hinweise auf eine kritisch-konstruktive Theorie-Praxis-Verbindung innerhalb des Moduls deutlich.

Resümee

Themen des Studiums wie hier exemplarisch „Leistungsbeurteilung und Gerechtigkeit“ sind in einen menschenrechtsbasierten, pluralitätsfähigen und demokratischen Kontext zu thematisieren und einzubinden. Ein interdisziplinärer Diskurs eröffnet weitere Denkräume. Felder (2015) bezeichnet die Auseinandersetzung mit solchen Dilemmata als zentral, um Ambiguitätstoleranz und damit das Aushalten spannungsreicher Situationen und Tatbestände zu fördern. Darauf aufbauend können Haltungen von Studierenden sichtbar gemacht und kritische, zukunftsfähige Fragestellungen sowie Lösungsansätze entwickelt werden.

(WIE) KANN MAN DER GERECHTIGKEIT GERECHT WERDEN? INTERDISZIPLINÄRE ÜBERLEGUNGEN FÜR DIE LEHRER_INNENBILDUNG AUS ETHIK UND LEISTUNGSBEURTEILUNG

Harter-Reiter Sabine, Messner-Kaltenbrunner Renate

Der dargelegte Versuch zeigt einen interdisziplinären Ansatz, der weiter beforscht und entwickelt werden soll. Ziel ist es, in Aus-, Fort- und Weiterbildung eine reflektierte Haltung zu den Werten Gerechtigkeit und Leistung im Zusammenhang mit den Instrumentarien und Anwendungsmöglichkeiten der Leistungsbeurteilung zu fördern und weiterzuentwickeln.

Literatur

- Bartnitzky, H. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.). (2008). *Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1988). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bramberger, A. & Plaute, W. (2018). Bildungstheoretische Begründung einer inklusiven Hochschule. In S. Harter-Reiter, W. Plaute, & R. Schneider-Reisinger (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Diskursbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung* (S. 17–24). Innsbruck: StudienVerlag.
- Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012* (Bd. 2, S. 189–227). Abgerufen von <https://www.bifie.at/node/120>
- Bude, H. (2019). *Solidarität*. München: Hanser.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.). (2017) *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Reckahn: Rochow Edition.
- Duden (2001). *Das Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache. Die Geschichte der deutschen Wörter bis zur Gegenwart*. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Felder, F. (2015). Inklusive Bildung als Wert in der Gerechtigkeitsperspektive. In V. Manitiuss, B. Hermstein, & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 256–269). Münster: Waxmann.
- Giroux, H. A. (2015). *Education and the Crisis of Public Values* (second edition). Peter Lang Publishing, Inc.
- Höffe, O. (2006). Einführung in Rawls' Theorie der Gerechtigkeit. In O. Höffe (Hrsg.), *John Rawls, eine Theorie der Gerechtigkeit* (2. Aufl.). Berlin: Akademie Verlag.
- Hoffmann, T. (2018). Leistungsfähigkeit und Leistungsgerechtigkeit aus behinderten- und Inklusionspädagogischer Perspektive. In T. Sansour, O. Musenberg, & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung* (S. 70–80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Lenzen, D. (2015). Stichwort: Gerechtigkeit und Erziehung. In V. Manitiuss, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule* (S. 111–130). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B., Boger, M.-A., Hopmann, B., & Neumann, P. (Hrsg.). (2017). *Leistung Inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Manitiuss, V., Hermstein, B., Berkemeyer, N. & Bos, W. (Hrsg.). (2015). *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen*. Münster: Waxmann.
- Müller, K. (2018). Leistungsgerechtigkeit im Kontext von Inklusion. In *Pädagogische Differenzen. Bildung und Leistung* (S. 94–103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (Bd. 1). Wien: Leykam.
- Rawls, J. (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Regenbogen, A. (2009). Zum Verständnis von Werten: Handlungsmuster und individuelle Maßstäbe. In R. Mokrosch & A. Regenbogen (Hrsg.), *Werte-Erziehung Handbuch für Unterrichtende* (S. 25–31). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ricken, N., Manitiuss, V., Hermstein, B., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). Was heißt „jemandem gerecht werden“? Zum Problem der Anerkennungsgerechtigkeit im Kontext von Bildungsgerechtigkeit. In V. Manitiuss, B. Hermstein, N. Berkemeyer, & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule* (S. 131–149). Münster: Waxmann.
- Schäfer, A. (2018). Das problematische Versprechen einer Leistungsgerechtigkeit. In T. Sansour, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schubarth, W., Gruhne, C. & Zylla, B. (2016). *Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Serfl, M., Falkinger, B. & Hojek, A. (Hrsg.). (2000). *Noten – Nicht zu umgehen*. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte.
- Standop, J. (2016). *Werte in der Schule. Grundlegende Konzepte und Handlungsansätze*. Weinheim: Beltz.

SPRACHBILDUNGSverSUCHE – oder: ‚Bildungssprache‘ meets Sprachgebrauch

Elisabeth Buchner, Eva Fuchs

„Die Sprache ist der Schlüssel zur Welt.“
(Wilhelm von Humboldt)

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“
(Ludwig Wittgenstein)

Der Beitrag behandelt die Frage, welche Sprachformen bei der mündlichen Vermittlung und Überprüfung von Bildungsinhalten von Schüler_innen und ihren Lehrenden perzipiert werden und inwieweit diese Befunde mit curricularen Vorgaben korrelieren. Dies geschieht anhand von quantitativen wie qualitativen Daten aus dem Teilprojekt 10 „Wahrnehmungen von und Einstellungen zu Varietäten und Sprachen an österreichischen Schulen“ des vom FWF geförderten Spezialforschungsbereichs „Deutsch in Österreich. Variation-Kontakt-Perzeption“, an dem die beiden Verfasserinnen am FB Germanistik der Universität Salzburg mitgearbeitet haben.

Theoretische Einbettung

Schulen als „versprachlichte Räume“ (z.B. Ehlich, 2013) sind nationale Institutionen, die unterschiedliche sprachliche Handlungsräume öffnen oder (ver-)schließen können¹: Während manche Sprachschätze der Schüler_innen sukzessive aufgebaut (z.B. Schriftspracherwerb in der Primarschule) bzw. erweitert (z.B. von der Alltags- zur Bildungssprache) werden, bleiben andere – in der Praxis² – ausgesperrt oder auf minimalste Räume zurückgedrängt (z.B. Förderung schrift- oder bildungssprachlicher Fähigkeit in nichtdeutschen Erstsprachen). Schule nimmt also eine gesellschaftspolitisch gewichtige Rolle ein, indem sie sprachliches Kapital (Bourdieu, 1990) hebt oder zu dessen Verdrängung bzw. „geheimen Leben“ (Brizic, 2007) beiträgt.

Die Bildungsinstitution Schule gilt somit als zentraler Ort sekundärer Sprachsozialisation

(Baquedano-López & Kattan, 2008), wobei in Österreich momentan vonseiten der Bildungspolitik vor allem der Erwerb und der Aufbau von „Bildungssprache“ immer mehr in den Fokus rücken:

Der Erwerb beziehungsweise die Kenntnis der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch stellt die Grundlage für die Beteiligung an allen Bildungsprozessen dar und bildet damit eine wesentliche Voraussetzung für den Schulerfolg und die spätere Integration in den Arbeitsmarkt sowie für die Teilhabe am politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben in Österreich.³ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020)

Diese Entwicklung ist auch vor dem Hintergrund der Ergebnisse nationaler wie internationaler Schulleistungstudien absolut zu begrüßen; freilich wäre auch noch eine

¹ Zur Situation in Österreich ist der im Rahmen des LEPP-Prozesses des Europarates entstandene Länderbericht (language education policy profile) „Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: IST-Stand und Schwerpunkte“ aus dem Jahr 2008 als Grundlagentext nach wie vor lesenswert: http://www.oesz.at/download/publikationen/lepp_dt.pdf

² Zur Diskrepanz zwischen politischen Bekenntnissen zur Förderung von Mehrsprachigkeit und praktischer Umsetzung vgl. z.B. Barbara Herzog-Punzenberger & Philipp Schnell im Nationalen Bildungsbericht 2012.

³ Abgerufen von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/bsd.html>.

Ausdehnung des damit verbundenen Prinzips durchgängiger Sprachbildung (FörMig-Programm in Deutschland⁴) in Richtung Gesamtsprachencurriculum (Hufeisen, 2011) bzw. tertiärer Bereich (gerade auch an Pädagogischen Hochschulen als Ausbildungsorte zukünftiger Sprachnormautoritäten) mehr als nötig.

Obgleich von offizieller Seite auch auf die Bedeutung der sprachlichen Vielfalt (Erst-, Zweit-, Herkunfts- und Fremdsprachen sowie auch der Minderheitensprachen; BMBWF 2019) hingewiesen wird, steht Deutsch unangefochten im Zentrum; was zuletzt auch die Einbeziehung von Deutschkenntnissen in den Fächern der Schulreife Kriterien gezeigt hat.

Doch um welche Varietäten des Deutschen handelt es sich eigentlich? Es kann – auch aufgrund des rezenten Bildungssprachdiskurses – davon ausgegangen werden, dass das „Standarddeutsche zumindest im schriftlichen Bereich als normierende Instanz im Raum (steht), mit Auswirkungen auf den mündlichen Sprachgebrauch“ (Dirim, 2018, S. 25), sodass also auf eine sprachlich komplexe und vielfältige Schulrealität vielfach von der Schulpolitik ein Blick durch eine präskriptiv-normative Schriftlichkeitsbrille geworfen wird. Dabei wird man weder dem – gerade auch in der Schule immens wichtigen – Gegenstandsbereich mündlicher Kommunikation noch dem Konzept von Bildungssprache, das von einer konzeptionellen Schriftlichkeit, die medial durchaus auch mündlich realisiert werden kann (Kainhofer, 2019; Koch & Österreicher, 1985), gerecht. Die Konzentration auf den schriftlichen Standard greift auch deshalb zu kurz, da in weiten Gebieten im diaglossischen Österreich (im Gegensatz

zu anderen deutschsprachigen Ländern) – situationsabhängig – das gesamte Dialekt-Standard-Kontinuum auch in Bildungsinstitutionen Anwendung findet und prinzipiell jede Varietät gleichwertig und zum Vermitteln von Bildungsinhalten geeignet ist.

Wie mit der zweifelsfrei vorhandenen inner-sprachlichen Variation des Deutschen, also der „inneren Mehrsprachigkeit“ nach Wandruszka, in der Schule eigentlich umgegangen wird, ist in Österreich bislang allerdings weitgehend unbeforscht. Studien zum tatsächlichen (mündlichen) Sprachgebrauch – also zu den Performanzen der Schüler_innen – stellen in Österreich⁵ ein wichtiges Desiderat für zukünftige Forschungsvorhaben dar⁶: Es liegen hierzu keine und zu anderen Aspekten der muttersprachlichen Praxis in Schulen insgesamt sehr wenige aktuelle Studienergebnisse⁷ vor. Das vorliegende Projekt PP10 sowie das plurizentrisch ausgerichtete Forschungsprojekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“⁸ liefern allerdings erstmals empirische Daten auf größerer Basis, die sich u.a. auch mit den Standardkonzepten von Lehrer_innen und Schüler_innen sowie Normierungsfragen beschäftigen. Wir wollen uns in diesem Beitrag auf die Suche machen, welche Varietäten Salzburger Schüler_innen und Lehrer_innen in unterschiedlichen schulischen Kommunikationssituationen wahrnehmen (quantitative Auswertungen) und wie sie die Varietätenwahl begründen (qualitative Auswertungen).

Daten und Methode

Die hier vorgestellten Daten stammen aus dem Teilprojekt 10 „Wahrnehmungen von und Einstellungen zu Varietäten und Spra-

4 Abgerufen von <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html>

5 vgl. für Deutschland Knöbl, 2012, für die Deutschschweiz Steiner, 2008.

6 Anm.: Sie sind allerdings für die zweite Phase von PP10 (2020–2023) geplant.

7 vgl. für Österreich: Zur Exonormorientierung beim Korrekturverhalten Ammon, 1995; Heinrich, 2010; Legenstein, 2008; zur Einstellung zum österreichischen Deutsch von Lehrer_innen und Schüler_innen Legenstein, 2008; zu Lehrwerken für die Sekundarstufe I: Heinrich, 2010; zur Plurizentrik im Deutschunterricht aus der Sicht von Unterrichtspraktikant_innen: Redl, 2014; zu Wahrnehmungen von und Einstellungen zu Varietäten und Normen im Unterricht von österreichischen Lehrpersonen: Buchner & Elspaß, 2018; bzw. generell Beiträge in der österreichischen Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule „Informationen zur deutschdidaktik (ide)“ 4/2018 (hrsg. von Dannerer & Esterl).

8 Abgerufen am 27.07.2020 von <https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/home>

chen an österreichischen Schulen“ des vom FWF geförderten Spezialforschungsbereichs „Deutsch in Österreich. Variation-Kontakt-Perzeption“, das am Fachbereich Germanistik der Universität Salzburg angesiedelt ist⁹. Ziel des Projektes ist u.a. eine Untersuchung von Perzeptionen und Einstellungen zur Varietätenverwendung im Schulkontext. Zentrale Annahmen des Teilprojektes sind, dass Sprachwahrnehmungen und Sprach-einstellungen in einem wechselseitigen Verhältnis stehen und dass sie im schulischen Bereich in ihrem Zusammenwirken auf die Bewertung sprachlicher und darüber hinaus weiterer kognitiver Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen an österreichischen Schulen Einfluss haben können. Die Daten dazu wurden an je zwei Handelsschulen und Handelsakademien an sieben Standorten in vier österreichischen Bundesländern erhoben: Vorarlberg, Tirol, Salzburg und als Kontrast dazu Wien. Befragt wurden insgesamt 285 Schüler_innen der 10. Schulstufe und 40 Lehrpersonen unterschiedlicher Fächer. Regionale Besonderheiten, Unterschiede zwischen Schulen in eher groß- und eher kleinstädtischen Umgebungen sowie auch zwischen den Schultypen standen u.a. im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Im Hinblick auf die Rolle von Sprachstandards ist auch die Gegenüberstellung von Lernenden und Lehrenden aufschlussreich: Perzeption und Attitüden von „Autoritäten“ und Vermittlern präskriptiver Sprachnormen können verglichen werden mit „Rezipienten“ solcher Normen, deren Sprachverhalten in Bezug auf vorgeschriebene Normen bewertet wird. Wir wählten sowohl einen direkten diskursiven (leitfadengestützte Interviews und Fokusgruppendifkussionen) als auch einen indirekten Zugang zur Datenerhebung (Perzeptionsaufgaben und ein Online-Fragebogen) von Sprachwahrnehmungen und Einstellungen der befragten Personen. Konkret wurden sowohl soziobiographische Da-

ten der Gewährspersonen als auch Bewertungen von ausgewählten authentischen Sprachbeispielen mittels Online-Fragebogen erhoben. Anhand eines integrierten semantischen Differentials (in Anlehnung an Soukup, 2014, S. 153–154) wurden zusätzlich Attitüden zu innerer und äußerer Mehrsprachigkeit elizitiert. Gefragt wurde auch nach dem Normverständnis der Proband_innen. Bei den Analysen kamen quantitative wie qualitative Methoden zum Einsatz. Die quantitativen Auswertungen erfolgten sowohl deskriptiv als auch interferenzstatistisch (mit Excel und SPSS), die qualitativen Auswertungen erfolgten inhaltsanalytisch. Für die folgende Analyse stehen die Daten aus dem Bundesland Salzburg im Fokus.

Quantitative Befunde: Berichteter Sprachgebrauch in der Schule

Im folgenden Kapitel soll dargestellt werden, welche Varietäten zwischen den Polen Dialekt und Standard in verschiedenen schulischen Situationen wahrgenommen werden. Dabei wird in einem ersten Schritt die Sichtweise der Schüler_innen in Stadt und Land Salzburg (n=82) vorgestellt und diese in weiterer Folge der Sichtweise der Lehrer_innen (n=29) gegenübergestellt.

Abbildung 1 veranschaulicht, dass Schüler_innen aus Stadt und Land Salzburg in Unterrichtsgesprächen (= Lehrer_innen-Schüler_innen-Gesprächen), unabhängig davon, in welchem Fach diese stattfinden, das gesamte Variationsspektrum des Dialekt-Standard-Kontinuums bei allen Sprecher_innengruppen wahrnehmen. Von ländlichen Schulstandorten wird allerdings in weitaus größerem Umfang von Dialektverwendung berichtet: Jede_r zweite Schüler_in bzw. Lehrer_in spricht demnach in Unterrichtsgesprächen dialektal oder dialektnah, während dies nur 10–20% der urbanen Sprecher_in-

⁹ Abgerufen am 27.07.2020 von <https://dioe.at>

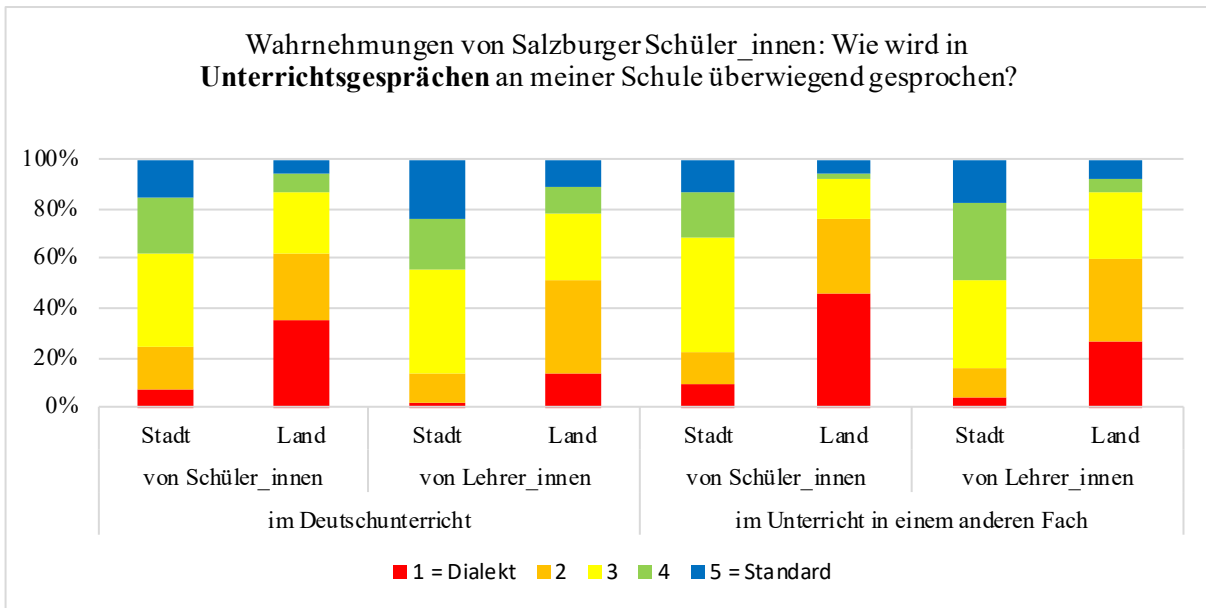


Abb. 1: Von Schüler_innen aus Sbg Stadt (= Stadt)/Sbg Land (= Land) berichteter Sprachgebrauch bei Unterrichtsgesprächen

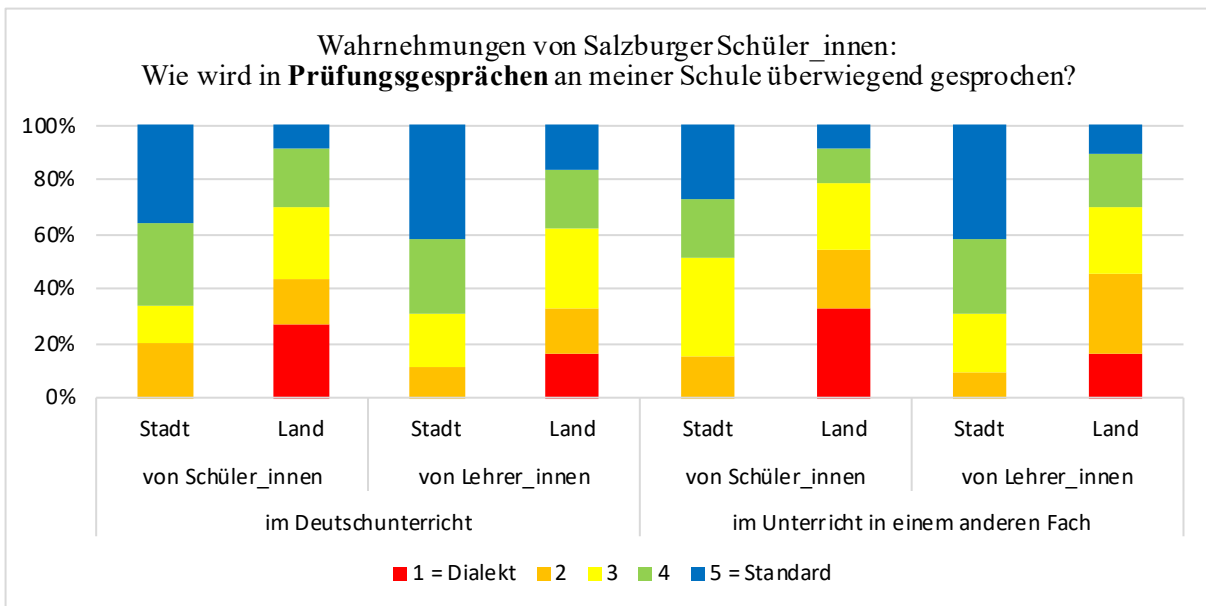


Abb. 2: Von Schüler_innen aus Sbg Stadt (= Stadt)/Sbg Land (= Land) berichteter Sprachgebrauch bei Prüfungsgesprächen

nen tun. Unterschiede lassen sich auch hinsichtlich der Sprachverwendung nach Sprecher_innen ausmachen: So sprechen Lehrer_innen den Schüler_innen zufolge generell standardnäher. Der Deutschunterricht als „Hort der Standardverwendung und -übung“ lässt sich – auf Unterrichtsgespräche bezogen – nur (und in geringem Ausmaß) für die ruralen Erhebungsorte ausmachen.

In formelleren Gesprächssituationen wie Prüfungen (Abbildung 2) wird im Vergleich zu informelleren Unterrichtsgesprächen von allen Sprecher_innen, in allen Fächern und an allen Standorten ein höherer Grad an standardnaher Sprachverwendung berichtet, der sich regional allerdings unterschiedlich ausgestaltet: In der Stadt sprechen in etwa zwei von drei, am Land in etwa eine_r von

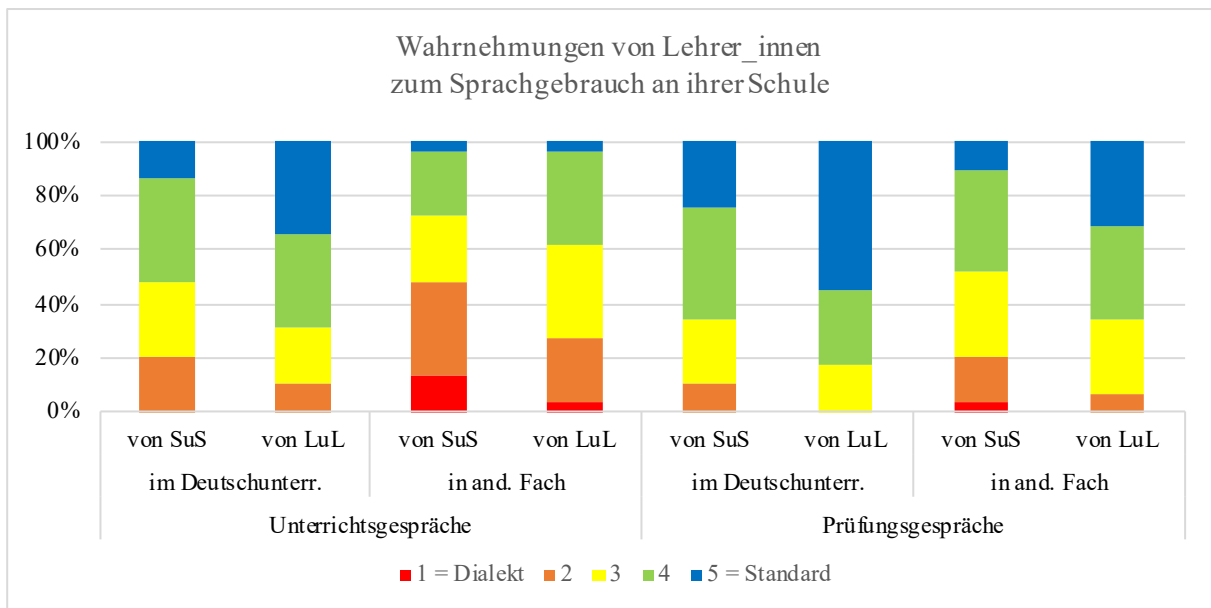


Abb. 3: Von Lehrer_innen berichteter Sprachgebrauch in der Schule

drei bei Prüfungen Standard oder standardnah. Urbane Schüler_innen stellen in diesen Situationen weder bei sich selbst noch bei ihren Lehrer_innen dialektale Sprechweisen fest, wohingegen am Land in formellen Settings von ungefähr jedem_r vierten Schüler_in und jedem_r sechsten Lehrer_in Dialekt gesprochen wird. Werden auch dialektnahe Sprechweise hinzugerechnet, erhöhen sich diese Werte auf 40–50% bei den Schüler_innen am Land (15–20% in der Stadt) bzw. auf 30–40% bei den Lehrer_innen am Land (10% in der Stadt).

Vergleicht man die Wahrnehmungen von Lehrer_innen zum schulischen Sprachgebrauch mit jenen der Schüler_innen, fallen Ähnlichkeiten wie Unterschiede auf: Tendenziell berichten auch die Lehrer_innen – wenig überraschend – von standardnäherer Sprachverwendung in formelleren Situationen bzw. im Deutschunterricht und von höherem Standardgebrauch durch Lehrer_innen.

Ihre Selbstwahrnehmung zeigt im Vergleich zur Wahrnehmung durch ihre Schüler_innen allerdings ein konträres Bild: So berichten Schüler_innen von einem weitaus varietätenreicheren Sprachgebrauch ihrer Lehrer_innen, als diese von sich selbst wahrnehmen (vgl. Abbildung 3).

Qualitative Befunde

Sieht man sich die quantitativen Ergebnisse im Detail an, zeigt sich, dass die oftmals vorherrschende Überzeugung von Schule als Standarddomäne viel zu kurz greift. Je nach Situation wird auf unterschiedliche Varietäten zurückgegriffen und dieselben werden auch als angemessen betrachtet. Wie das von Lehrer_innen und Schüler_innen in Salzburg begründet wird, soll in nachfolgender qualitativer Analyse deutlich werden.

Die Standarderwartungen in der Schule differieren je nach Standort und Schultyp. Lehrer_innen berichten vielfach von einem Spannungsfeld aus prinzipiell vorhandener Standarderwartung in der Schule (zumal der Oberstufe) und häufigem Non-Standardgebrauch ihrer Schüler_innen im Alltag. Dabei stellt der Wert der Verständlichkeit für die meisten ein starkes Argument für die Orientierung am Standard dar. Für Lehrpersonen ist es explizit erwünscht, dass Schriftsprache gesprochen wird. Ihnen zufolge haben vorwiegend Schüler_innen aus stark dialektal geprägten Regionen zwar anfangs oft Schwierigkeiten, sich sprachlich umzustellen, erstrebenswert sei das aber allemal, zumal Lernende aus dialektferneren Gebieten oft Schwierigkeiten haben, den starken Dialekt

zu verstehen. Nichtsdestotrotz weist Lehrperson LA2¹⁰ darauf hin, dass Verständlichkeit das oberste Gebot sei und „gemäßigter Dialekt“ durchaus akzeptiert werde, solange die wechselseitige Verständlichkeit gewährleistet sei (19:20–20:15).

Ausschließlicher Standardgebrauch ist nach Ansicht von Lehrer_innen wie auch Schüler_innen im Wesentlichen in bestimmten Situationen – nämlich fachliche Teile bei Referaten (bei Lehrer_innen teilweise auch Fachvorträgen) oder Prüfungssituationen in der Schule anzustreben. Schüler SA1 zufolge „gehört es sich einfach nicht“, bei Referaten Dialekt zu sprechen (07:12–07:45). Eine ähnliche Ansicht wird von Lehrer LC5 vertreten, der bezeugt, dass „dialektal gefärbte“ Sprache bei einer Abschlussprüfung „natürlich nicht geht“ (17:21–18:02). Als oberstes Ziel wird dabei oft die mündliche Maturaprüfung in der Handelsakademie bzw. die mündliche Fachprüfung in der Handelsschule genannt. Auffälligerweise finden sich jedoch keinerlei Hinweise auf Sanktionen, beispielsweise in Form von Schulnoten, die bei Verstößen gegen den vorgegebenen Sprachgebrauch drohen würden – es wird lediglich mehrfach erwähnt, dass nach Referaten Sensibilisierungen für „angebrächtere“ (standardnähere) Sprechweisen stattfinden.

Abseits dieser schulischen Situationen wird Standardverwendung v.a. in Bezug auf das spätere Berufsleben genannt. Dabei scheint das Erlernen von Hochdeutsch in der Schule als überregionale Varietät für den Großteil der Proband_innen ein Vorteil für das spätere Berufsleben zu sein, insbesondere in Wirtschaftsberufen oder solchen, die ein Studium voraussetzen. Als prototypisches Beispiel werden hierfür oft der Arzt- oder Lehrberuf genannt. Für LA6 sei es in einer „globalisierten Welt“ Voraussetzung, dass man „in einer Sprache spricht, wo man einen in

Norddeutschland auch versteht.“ Gerade für ihren Schultyp sei das umso wichtiger, wo doch ein Großteil der Absolvent_innen zukünftig in wirtschaftlichen Betätigungsfeldern arbeiten würden (12:13–14:22). In diesem Zusammenhang werden auch Bewerbungsgespräche genannt. SC5 spricht in solchen Situationen „eher Hochdeutsch“. Davon abgesehen, dass sich diese Schülerin „gut ausdrücken“ will, ist der Standard für sie ein Mittel, um vom Gegenüber gut verstanden zu werden (04:05–06:22). Es wird also nicht nur ein höheres Prestige der Standardvarietät angenommen, sondern wiederum Verständlichkeit ins Treffen geführt. Auf diesen Aspekt wird in der Schule auch beim Austausch mit nicht ausreichend Deutsch sprechenden (Mit-)Schüler_innen hingewiesen. SC5 betont dahingehend, dass in der sprachlichen Interaktion mit Flüchtlingen ein „schönes Deutsch“ gesprochen werden müsste, damit die Verständigung gelinge (08:16–08:53). Die Lehrperson SA5 unterstützt dieses Argument. Sie betrachtet den Dialekt vielfach als Sprachbarriere, die für Schüler_innen mit Migrationshintergrund nur schwer überwindbar ist. Insofern sei es „notwendig“, „gehobenerer Umgangssprache“ zu sprechen, um solchen Lernenden das Verstehen zu erleichtern (11:13–12:25).

Auffällig ist, dass Lehrer_innen oft von gehobener Umgangssprache anstelle vom Standard als Zielvarietät sprechen. Diese sei prädestiniert für formellere Situationen auch mit vertrauten Personen. Deutlich wird das anhand der Aussage von LC2. Für sie ist es wichtig, „situationsangepasst“ zu kommunizieren. So bespreche sie mit der Direktion private Dinge durchaus im Dialekt, für „offizielle Themen“ hingegen sei eine „gehobene Umgangssprache“ angebracht (05:18–06:13).

Abgesehen vom Formalitätsgrad kommt auch dem Unterrichtsfach eine wesentli-

¹⁰ Alle Proband_innensigeln sind dreistellig dargestellt, wobei der erste Buchstabe die Proband_innengruppe bezeichnet (S = Schüler_innen, L = Lehrende) und der zweite den Herkunftsort der Proband_innen.

che Rolle in Bezug auf den Standardgebrauch zu: Nach Ansicht vieler Schüler_innen und (v.a. Nicht-)Deutschlehrer_innen ist dessen Einforderung dezidiert Aufgabe des Deutschunterrichts bzw. der Deutschlehrer_innen. In anderen Gegenständen falle es hingegen nur zum Teil in den Aufgabebereich einer Lehrperson, auf die Sprache zu achten. Solange eine gegenseitige Verständigung gewährleistet sei, wäre der Dialekt dort durchaus adäquat. Dies wird etwa von Schüler SA1 argumentiert: Während in anderen Gegenständen Sprache lediglich als Medium dient, die aber explizit „kaum etwas mit dem Lernstoff zu tun“ habe, steht im Deutschunterricht die Sprache als Inhalt im Vordergrund. Insofern müsse „Hochdeutsch“ gesprochen werden, um ein Gefühl dafür zu entwickeln, „wie man was schreibt“ und „wie Wörter ausgesprochen werden“ (03:52–04:07). Das steht in engem Zusammenhang mit der Zuschreibung als Sprachvorbild. Schüler SA7 zufolge soll dies zuvorderst die Rolle der Deutschlehrer_innen sein – diese sollten „schon eher Hochdeutsch“ sprechen, um eine sprachliche Vorbildwirkung entfalten zu können (04:11–05:03).

Obwohl die Standardvarietät eng mit dem schulischen Alltag verwoben zu sein scheint und gerade den Lehrpersonen zufolge unabdingbar in formelleren Situationen ist, wird oft für standardabweichende Varietäten im Schulalltag argumentiert – wie auch die quantitativen Daten zeigen. Ein Argument zielt dabei auf die Berücksichtigung aller Varietätenkompetenzen und deren situativen Einsatz: So sei es laut LC3 wichtig, die sprachlichen Register für formelle und informelle Kontexte bedienen zu können. Das schließe auch den Dialekt mit ein. Die Lernenden sollten auf verschiedene sprachliche Anforderungen vorbereitet und dafür sensibilisiert werden, sich in verschiedenen sozialen Kontexten sprachlich angemessen zu verhalten. Das sei die Voraussetzung für eine umfassende Sprachkompetenz. Insbesondere der Deutschunterricht sollte als „Übungsplatz“

dafür dienen (06:22–08:08). Allerdings wird von manchen Lehrenden wie Lernenden der Standard auch mit der normierten, kodifizierten Schriftsprache, die „grammatischen Zwängen“ unterliege, gleichgesetzt. Es sei eine Varietät, die zwar die „größte kommunikative Reichweite“ aufweise, de facto aber „mündlich nurnschwer realisierbar“ sei. Die Legitimität standardabweichender Sprechweisen resultiert aus dieser Einschätzung, Standardnormen seien kaum einzuhalten. Die Angst vor Überforderung angesichts zu hoher (Standard)Erwartungen ist auch für andere Proband_innen ein Grund für ihre Akzeptanz des Nonstandards; so finde die Alltagskommunikation der meisten Schüler_innen ausschließlich im Dialekt statt. Die Standardverwendung in der Schule stelle eine Herausforderung dar, die oft nur langsam bewältigt werden könne. LC6 zufolge „ist dieser Wechsel sehr schwierig“. Als Hilfestellung würde sie die Dialektverwendung im Unterricht, auch wenn „natürlich mit Grenzen“, akzeptieren, um den Schüler_innen entgegenzukommen (15:19–16:55). Das Zugeständnis an den als authentisch empfundenen Nonstandard wird oft auch auf die pädagogische Beziehung zwischen Lehrendem und Schüler_in bezogen, sofern es sich nicht um offizielle Situationen handelt. Für LC5 ist es das Kennzeichen einer „guten Beziehung“, wenn die Schüler_innen mit ihr im Dialekt sprechen. Die Lernenden würden sich dadurch „wohl“ und „angenommen“ fühlen, was für eine „gute Vertrauensbasis“ unabdingbar sei (07:03–07:35).

Insgesamt hat der Dialekt also sowohl für Schüler_innen als auch für Lehrer_innen eine positive Konnotation. SC3 bringt den Dialekt mit „Heimat“ in Zusammenhang. Insofern sei er ein „wichtiger Bestandteil“ ihres Lebens. LC3 bestätigt das, indem sie den Stellenwert des Dialekts für die Jugendlichen hervorstreicht. Die regionale Varietät würde ihnen ein „gewisses Selbstbewusstsein“ geben, sie hätten das Gefühl, „irgendwo dazugehören“. Der

Dialekt habe demgemäß viel mit „Identität, mit Persönlichkeit“ zu tun. Durch die Sprache würde man sich „mit einem Gebiet identifizieren“. In ihrem Unterricht sei es ihr daher wichtig, dass die Schüler_innen „authentisch“ blieben und sich nicht „verstellten“ (06:12–07:04). Auch für SC3 zeigt sich die regionale Verwurzelung in der Dialektverwendung. Dialekt ist für sie „die Wurzel“, die „wirkliche Muttersprache“, in der man „fast alles“, insbesondere aber „Emotionen und Gefühle“, viel besser ausdrücken könne. Für LC1 bildet genau diese „Muttersprache“ die Basis für den weiteren Varietäten- und Spracherwerb. In der regionalen Sprache seien „zusätzliche Informationen“ enthalten. „Über Jahrzehnte bzw. sogar Jahrhunderte entwickelt“, habe diese Varietät „eine gewisse Tradition“. Verstehe man das, „woher man kommt“, könne man auch „das große Ganze“ besser verstehen. Egal, ob man dann „gehobene Umgangssprache“, „Standard“ oder sogar eine „zweite oder dritte Fremdsprache“ lernt, mit dem Dialekt als Basis hätte man weit weniger Schwierigkeiten damit (14:18–14:41).

Fazit

Auch wenn die vorgestellte Studie nicht repräsentativ sein kann, zeigen sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Ergebnisse deutlich, dass bei der mündlichen Vermittlung und Überprüfung von Bildungsinhalten – im Gegensatz zum Schriftsprachgebrauch – in österreichischen Schulen (und hier vor allem im diaglossischen Bereich, zu dem ja auch das Bundesland Salzburg zu zählen ist) das gesamte Dialekt-Standard-Kontinuum ausgeschöpft wird. Damit unterscheiden sich die Sprachverhältnisse an

Schulen in Österreich von denen in den anderen deutschsprachigen Ländern deutlich, vor allem aufgrund der Bandbreite der inneren Mehrsprachigkeit, zu der zunehmend äußere Mehrsprachigkeit aufgrund von jüngeren Migrationsentwicklungen tritt. Nimmt man die curricularen Vorgaben zur Standardorientierung einerseits und zur situationsangemessenen und adressatengerechten Sprachverwendung andererseits ernst, wird schnell klar, dass erst beide zusammen die tatsächlichen Sprachverhältnisse an Schulen widerspiegeln und eine umfassende Sprachkompetenz begründen können. Und wenn eine angemessene Sprachverwendung oft über Bildungserfolg entscheidet, dann wird in weiterer Folge auch zu reflektieren sein, was unter „angemessen“ sowohl aufseiten der Lehrer_innen als auch der Schüler_innen verstanden wird und ob Bildungssprache nicht auch in unterschiedlichen Varietäten realisiert werden kann.

Dabei wird es notwendig sein, sich mit Spannungsfeldern unterschiedlicher Art auseinanderzusetzen: Die Einhaltung präskriptiver Normen¹¹ trifft auf Anleitungen zu Normtoleranz und eigenverantwortlichem Umgang mit Normen und Variation, Vorgaben zur Standardorientierung auf solche zur situationsangemessenen (und adressatengerechten) Sprachverwendung¹². Zudem steht die (für den Bildungserfolg¹³ der Schüler_innen machtwirksame) Aufgabe der Lehrer_innen als „Sprachnormautoritäten“ (u.a. Ammon, 1995; Davies, 2005; Davies & Langer, 2014) häufig in Konflikt mit der oftmals unzureichenden Wissensvermittlung zur Sprachvariation in der Lehrer_innen(aus)bildung bzw. in Lehrwerken und den teils nur vagen Formulierungen in Lehrplänen.¹⁴ Vor diesem Hinter-

11 Auch hier werden häufig zuerst normative Fragen des schriftlichen Sprachgebrauchs – v.a. zur Orthographie – ins Spiel gebracht.

12 Im Zuge der Bildungsstandardimplementierung und der damit einhergehenden Verankerung von Kompetenzorientierung in Lehrplänen und Lehrwerken erlangt die „Situationsangemessenheit“ von Sprachgebrauch (wie generell Fragen von Normierungen auch im Mündlichkeitsbereich) zunehmend an Bedeutung. Zur „implizite(n) Normvermittlung durch Konstituierung von Angemessenheit im Unterrichtsdiskurs“ vgl. Buttler, 2017; zu Schwierigkeiten im Umgang mit mündlichen Kompetenzbereichen im Rahmen von Bildungsstandardsüberprüfungen vgl. z.B. Behrens, 2010.

13 vgl. Gogolin & Lange, 2011; bzw. generell zu Fragen der Diskriminierung bzw. der sprachlichen Normierung als Machtmittel in der Schule: Elspaß & Maitz, 2011; vgl. auch Milroy & Milroy, 2003.

14 vgl. zuletzt für Österreich z. B. De Cillia, Fink & Ransmayr, 2017, S. 2013–2014.

grund erscheint die Suche danach, welche sprachliche Bildung Schüler_innen vermittelt werden soll, als ein spannendes und herausforderndes Betätigungsfeld für die Zukunft von Lehrenden wie Forschenden.

Literatur

Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin: de Gruyter.

Baquadano-López, P. & Kattan, S. (2008). Language Socialization in Schools. In N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education*, Vol. 8 (2nd ed., pp. 2729–2741). New York: Springer.

Behrens, U. (2010). Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung. In V. Bernius & M. Imhof (Hrsg.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule* (S. 31–50). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (2016). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (26. Aufl.). Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.

Brižić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verwiegene Sprachen und Ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.

Buchner, E. & Elspaß, S. (2018). Varietäten und Normen im Unterricht. Wahrnehmungen und Einstellungen von Lehrpersonen an österreichischen Schulen. In M. Dannerer & U. Esterl (Hrsg.), *Normen und Variation. Zur Rolle der Normierung in der mündlichen Sprachverwendung* (Sonderheft), *Informationen zur deutschdidaktik* 42(4), 70–81.

Butflar, A. (2017). Implizite Normvermittlung durch Konstituierung von Angemessenheit im Unterrichtsdiskurs. In S. Hauser & M. Lugginbühl (Hrsg.), *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – Normative Ansprüche und kommunikative Praktiken* (S. 38–64). Bern: hep.

Dannerer, M. (2013). Multiperspektivische Reflexion des (Deutsch-)Unterrichts in mehrsprachigen Klassen. In I. Dirim & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern* (S. 59–77). Stuttgart: Filibach Klett.

Davies, W. V. (2005). Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen (in Deutschland) als Geber und Vermittler sprachlicher Normen. In W. Roggausch (Hrsg.), *Germanistenreffen: Deutschland – Großbritannien – Irland. Dresden 2004. Tagungsbeiträge* (S. 323–338). Bonn: DAAD.

Davies, W. V. & Langer, N. (2014). Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht: das Dilemma der Lehrenden. In A. Plewnia & A. Wiff (Hrsg.), *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation* (S. 299–322). Berlin: De Gruyter.

De Cillia, R., Fink, I. E. & Ransmayr, J. (2017). Varietäten des Deutschen an österreichischen Schulen. Ergebnisse des Forschungsprojekts „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“. In W. V. Davies, A. Häcki-Buhofer, R. Schmidlin, M. Wagner & E. L. Wyss (Hrsg.), *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke* (S. 207–235). Tübingen: Francke.

De Cillia, R. (2010). Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In R. De Cillia, H. Gruber, M. Krzyzanowski & F. Menz (Hrsg.), *Diskurs. Politik. Identität* (S. 245–257). Tübingen: Stauffenburg Narr.

Duff, P. A. (2008). Language Socialization, Higher Education, and Work. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 32 (2nd ed., pp. 2818–2831). New York: Springer.

Ehlich, K. (2013). Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. *DDS – Die Deutsche Schule* 105(2), 199–209. Münster: Waxmann.

Elspaß, S. & Maitz, P. (2011). Sprache und Diskriminierung. Einführung ins Themenheft. In S. Elspaß & P. Maitz (Hrsg.), *Sprache und Diskriminierung* (Themenheft), *Der Deutschunterricht* 63(6), 2–6.

Feilke, H. (2012). Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In S. Günthner, W. Imo, D. Meer & J. G. Schneider (Hrsg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit: sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* (S. 149–176). Berlin: De Gruyter.

Fiehler, R. (2009). Mündliche Kommunikation. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 27–55). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Fuchs, E. & Elspaß, S. (2019). *Innere und äußere Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen. Ein Projektbericht zu Wahrnehmungen und Einstellungen (Teil I)*. Universität Salzburg: eplus. Abgerufen am 30.09.2019 von <https://eplus.uni-salzburg.at/obvubooa/content/titleinfo/4375948> Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM), abgerufen am 30.09.2019 von <https://bimm.at/publikationen/>

Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).

Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. H. (2013). *Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann.

Heinrich, I. E. (2010). *Österreichisches Deutsch in Lehrbüchern der Sekundarstufe 1 für Deutsch als Muttersprache*. (Diplomarbeit). Wien: Universität Wien.

Herzog-Punzenberger, B. & Schnell, P. (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. *Nationale Bildungsbericht 2012, Band 2* (S. 229–269). Abgerufen von https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2012_Band2_gesamt_20121217.pdf

Hochholzer, R. (2004). *Konfliktfeld Dialekt: Das Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten*. Regensburg: edition vulpes.

Hufeisen, B. (2011). *Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell*. Abgerufen von <https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/plurcur/documents/Hufeisen%20in%20Baur%20Hufeisen%202011.pdf>

Hymes, D. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication* (pp. 35–71). Oxford: Basil Blackwell.

Kainhofer, J. (2019). Sprachliche Bildung. *ph.script* 14, 5–15.

Kleiner, S. & Knöbl, R. (2011). Hochdeutsch und Hochdeutsch: Regionale Gebrauchsstandards im gesprochenen Deutsch. *Sprachreport* 27(2), 2–10.

Knöbl, R. (2012). *Dialekt – Standard – Variation: Formen und Funktionen von Sprachvariation in einer mittelschwäbischen Schulklasse*. Heidelberg: Winter.

Koch, P. & Österreich, W. (1985). *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. Abgerufen am 12.05.2020 von <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/79012/Koch%2C%20Oesterreicher%20%281985%29%20Sprache%20der%20N%C3%A4he%20Sprache%20der%20Distanz%20%28A6a%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Legenstein, C. (2008). *Das österreichische Deutsch im Deutschunterricht. Eine empirische Studie* (Diplomarbeit). Graz: Universität Graz.

Milroy, J. & Milroy, L. (2003). *Authority in language. Investigating standard English* (3rd ed.). London: Routledge.

Neuland, E. (2006). *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Soukup, B. (2014). Konstruktivismus trifft auf Methodik in der Spracheinstellungsforschung: Theorie, Daten, Fazit. In C. Cuoniz & R. Studler (Hrsg.), *Sprechen über Sprache. Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung* (S. 143–169). Tübingen: Stauffenburg.

Steiner, A. (2008). *Unterrichtskommunikation. Eine linguistische Untersuchung der Gesprächsorganisation und des Dialektgebrauchs in Gymnasien der Deutschschweiz*. Tübingen: Narr.

Vergeiner, P. C., Buchner, E., Fuchs, E. & Elspaß, S. (angenommen). Sprachnormvorstellungen in sekundären und tertiären Bildungseinrichtungen in Österreich. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 86.

LIFT!UP – Lernen In FachTeams zur UnterrichtsPraxis

Auf der Suche nach gemeinsamer systemischer (Fort-)Bildung
in der Mittelschule

Michael Kahlhammer, Renate Achleitner

Das Konzept des LIFT!UPs unterstützt den Weg der autonomen Entwicklungsrichtungen einzelner Fachteams des Schultyps Neue Mittelschule an ihren Schulstandorten. Es versucht, den vorherrschenden Blick auf die Bildung der Einzelperson und der Fachlichkeit um den Aspekt des Gemeinsamen und des Eingebundenseins in soziale Welten zu erweitern. Dabei fokussiert es die gemeinsame Arbeit von Fachteams und versucht im Sinne multipler Lernanlässe, Unterrichts- mit Schulentwicklung und die Idee von „Professionellen Lerngemeinschaften“ mit den Merkmalen von wirksamer Fortbildung zu verbinden.

Auf der Suche nach der Verbindung loser Fäden

Tradierte Vorstellungen und Zugänge zum Thema Lehrer_innenfortbildung stellen das Individuum und dessen Lernen in den Mittelpunkt der Betrachtung von Fort-„Bildung“. Im Sinne der autonomen Gestaltung und Auswahl von Fortbildungsangeboten allein durch den Lehrenden folgt diese Sichtweise ein Stück weit dem Ideal Humboldts, der Bildung im besten Falle allgemein und eigentlich autonom und unverzweckt thematisiert. Dem Rechnung tragend entstanden in der Fortbildung freie Angebote und ein bunter „Blumenstrauß“ an unterschiedlichen Seminaren und Möglichkeiten, sich individuell (fort)zu bilden. Im Zuge der Forschungsergebnisse zur (nachhaltigen) Wirkung von Fort- und Weiterbildung (Lipowsky & Rzejak, 2015; Huber, 2009; Hattie, 2011) zeigt sich aber, dass die Wirkung dieses tradierten Zuganges, wenn überhaupt, eher marginal zur Professionalisierung der einzelnen Lehrperson, vor allem aber auch der Fachschaften und Schulen, beiträgt. Der Anspruch der Wirksamkeit zur Weiterentwicklung der Schulstandorte und deren darüber- und darunterliegender Systeme rückt immer mehr in den Mittelpunkt der Überlegungen zur 3. Phase der Lehrer_innenbildung als Steuerungsinstrument im Sinne von Governance

(Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007). So kann davon ausgegangen werden und verdeutlicht es sich, dass die Fort- und Weiterbildung einen Kumulationspunkt dieser mannigfachen Veränderungs-, Entwicklungs-, und Steuerungsansprüche darstellt und die sich ändernde individuelle Fortbildung mit den Schulwelten und Systemen verbunden werden muss. Im Sinne Humboldts lässt sich die LIFT!UP-Konzeption als Versuch darstellen, der im Kern als Ermöglichung von Bildungsprozessen in der Verknüpfung von „Ich“ und „(Schul-)Welt“, also von individueller und gemeinschaftlicher Praxis in reger und freier Wechselwirkung, gedacht ist.

Der folgende Text zu den Grundüberlegungen, zu den zentralen Punkten der Organisation sowie zu den aktuellen Erkenntnissen stellt eine aktualisierte Kurzfassung von Kahlhammer und Achleitner (2019) dar.

Auf der Suche nach einer Grundkonzeption

Implizite Grundlage in den LIFT!UPs ist ein Bildungsbegriff, der, ausgehend vom fachlichen Lernen, die vertiefenden allgemeinen Aspekte sowie die mentalen Modelle von Lernen und individuellen Zugängen thematisiert, sichtbar und besprechbar macht. Die Verknüpfung von individuellem Lernen und

Lernen in Gemeinschaft an der eigenen Praxis der Schule und somit in der eigenen „Welt“ entspricht ein Stück weit dem Verständnis von Bildung in humboldtschen Sinn. Darin ist Platz für persönliche „Tiefenbohrungen“, die an die eigene schulische Lebenswelt anknüpfen und die gemeinsame Systementwicklung unterstützen und mit im Blick haben.

Das Institut für Fort- und Weiterbildung I – Schul- und Unterrichtsentwicklung APS (FWB1) an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig stellt mit dem Fortbildungsprototyp „LIFT!UP – Lernen in Fachteams zur Unterrichtspraxis“ für die Neuen Mittelschulen (Sekundarstufe I) im Bundesland Salzburg ein solches Format zur Verfügung. Dieses standortbezogene Unterstützungsangebot zum Lernen von-, mit-, und füreinander verbindet Schul(fach)teams in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik und fokussiert dabei auf das gemeinschaftliche Lernen, verbunden mit dem Einblick in andere Denkweisen, Praxen und Zugänge, um einen „Blick über den Zaun“ zu ermöglichen und produktiv zu nutzen.

Es entstand die Idee, die LIFT!UPs als Fortbildungskonzept, welches über das (Standort) System hinauswirkt und angelegt ist, systemisch und vielfältig anzudenken. Durch die Zusammenführung von standortbezogener Entwicklung, die im Ausgangsfokus die Fachteams in ihren unterschiedlichen Fachkulturen, Entwicklungsständen und Bedarfen oder Nöten anspricht, und das Mischen mit anderen Fachteams zum gleichen Entwicklungsthema gelingt es durch die begleitenden Expert_innen, diese Bedarfe (bottom up) mit den zentralen Vorhaben und Veränderungsansprüchen der Steuerungsebenen (top down) im konkreten unterrichtlichen Handeln zu verknüpfen (Zala-Mezö, Strauss & Werder, 2015). An dieser Stelle nimmt das Konzept LIFT!UP das Paradigma der Einzelschule als entscheidenden und wirkmächtigen Entwicklungsmotor auf und trägt der

Rekontextualisierung an der Einzelschule Rechnung (Fend, 2008). LIFT!UP sollte als Ausgangspunkt fungieren, der zur Entwicklung auf Ebene der einzelnen Organisation (Schulentwicklung), aber auch Institutionen übergreifend auf regionaler Ebene wirksam werden kann. Auf Basis evaluierter Rückmeldungen, von Beobachtungen sowie inhaltlichen Bedarfserhebungen aus den Schulen versucht das Konzept, ausgehend von dieser veränderten Sicht auf wirksame und nachhaltige Fortbildung, mit multiplen Lernanlässen bildend zu sein.

Was ist „LIFT!UP“? Auf der Suche nach Ermöglicungen: Konzept und Planungsablauf

Das Konzept LIFT!UP legt den Fokus auf das Lernen im Fachteam und zwischen Fachteams. Das Ziel, die Nachhaltigkeit der Fortbildung zu erhöhen, wird durch das gemeinsame Lernen der gesamten Fachgruppe eines Schulstandorts sowie durch das schulübergreifende mehrteilige Fortbildungssetting des LIFT!UPs an mindestens zwei Präsenznachmittagen mit dazwischenliegender Erprobungsphase unterstützt. Die Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen (Lipowsky & Rzejak, 2015) ermöglicht eine Unterrichtsentwicklung sowohl auf Ebene des Fachteams als auch auf individueller Ebene. Über die einzelnen Fachteams hinweg soll die Unterrichtsentwicklung aber auch zum Anstoßen der Schulentwicklung am Standort führen, die explizit nicht im Fokus steht, sich aber implizit mitentwickelt.

Das fachbezogene Fortbildungsformat legt den Fokus auf gemeinsame Unterrichtsentwicklung und beinhaltet neben Inputs auch Methoden und Prozesselemente, welche den Austausch und die Weiterentwicklung der einzelnen Fachteams unterstützen oder mit initiieren. Der Vorschlag für die Zusammensetzung von Fachteams in einem LIFT!UP (max. drei Schulstandorte) erfolgt auf Basis des bekanntgegebenen Entwicklungsbe-

Jänner/Februar	März/April	April/Mai	Juni	ab Sept.
Erhebung der Entwicklungsthemen in den Fachteams D, E, M durch PH (Onlinefragebogen)	Zusammenstellung LIFT!UP-Kooperationschulen jeweils für D, E, M durch PH	Aussendung LIFT!UP-Angebot an Schulen offizielle Zusage an PH	Organisation durch PH inhaltliche Feinabstimmung Terminabsprachen	LIFT!UP Termin 1 (4UE) Erprobungsphase
				ab Februar LIFT!UP Termin 2 (4UE)

Abb. 1: Planungsablauf der LIFT!UP-Veranstaltungen (eigene Darstellung)

darfes der einzelnen Schulstandorte und unter dem Anspruch der Regionalität. Dieses Angebot, gemeinsam mit anderen Fachteams mindestens für ein Jahr lang zu einem gewünschten Thema in modifizierter schulübergreifender Form (kurz „SCHÜLF“) mit einer Fachbegleitung der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig (PH) zu arbeiten, wird den Schulen unterbreitet, um Freiwilligkeit und Ownership sicherzustellen.

Abbildung 1 stellt die einzelnen Planungsschritte zur Realisierung des Fortbildungsformats LIFT!UP und dessen zeitlichen Ablauf dar.

Im Gegensatz zu den klassischen SCHÜLFs stellen die LIFT!UPs durch die langfristige Vorlaufzeit, die Kriterien für die Zusammen-

setzung der Schulstandorte und die individuellen Absprachen im Sinne einer Auftragsklärung und einer Feinabstimmung der Inhalte einen Prototyp für das Arbeiten mit einem hohen Gemenge von gewünschter individueller Unterstützung von Schulstandorten dar.

Auf der Suche nach aktuellen Erkenntnissen bei den LIFT!UPs

Der eingeschlagene Weg, mit dem Prototypen LIFT!UP als FortBILDUNGSverSUCH sowohl die Schulleitungen in der Umsetzung ihrer Autonomie als auch eine Unterrichts- und Schul(weiter)entwicklung an den Neuen Mittelschulen zu unterstützen, kann nach den ersten Probejahren aufgrund der kons-

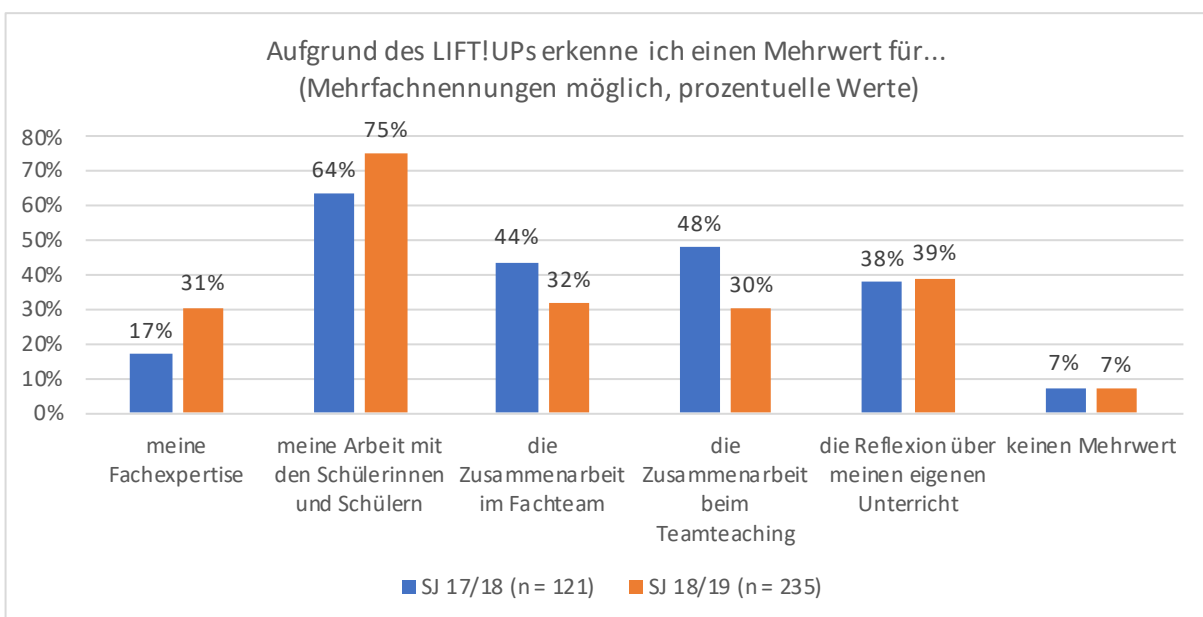


Abb. 2: Befragungsergebnis nach Abschluss der LIFT!UPs – alle Fächer (eigene Darstellung)

tanten Anmeldezahlen, der Feedbacks und der Evaluationsergebnisse als wirksam eingeschätzt werden. Die Befragung der Teilnehmer_innen aus den vergangenen beiden Schuljahren zeigt, dass der persönliche Mehrwert durch die Teilnahme an einem LIFT!UP insgesamt sehr zufriedenstellend ist. Sie bestätigt auch, dass der Ansatz der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung in einem fachbezogenen Fortbildungsformat gelingen kann.

Abbildung 2 stellt das Befragungsergebnis nach Abschluss der Veranstaltung aus den vergangenen beiden Schuljahren dar.

Die angeleitete Zusammenarbeit mit Fachbegleiter_innen der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und mit der damit verbundenen moderierten, inhaltlichen Arbeit im eigenen Fachteam sowie mit Kolleg_innen anderer Schulstandorte wird zusätzlich als gewinnbringend von den Teilnehmer_innen rückgemeldet, da neben der standortbezogenen inhaltlichen Auseinandersetzung gleichzeitig Einblicke in die Zugänge und Entwicklungsstände anderer Standorte möglich werden. Neben dem Austausch von explizitem Wissen wie z.B. bewährte Unterrichtsmaterialien oder Methoden und Transfer von Erfahrungswissen zwischen den Teilnehmer_innen kommt es, je nach inhaltlicher Ausrichtung der LIFT!UPs, zur gemeinsamen Arbeit am impliziten Wissen (Werte, Haltungen, Überzeugungen) der Lehrpersonen. Klare Strukturen und Verantwortungen schaffen Vertrauen unter den Teilnehmer_innen, und die Bereitschaft zum Ausprobieren und Sammeln von Erfahrung zwischen den beiden Präsenznachmittagen, in einigen Fällen bereits standortübergreifend, nimmt zu. Die Erprobung im Unterricht und die anschließende (gemeinsame) Reflexion darüber kann zu Veränderungen in den Routinen der Fachteamkulturen, zur Stärkung der Ownership und zum Empowerment des gesamten Fachteams führen, denn die verbindliche Teilnahme des ganzen

Fachteams am LIFT!UP ist Voraussetzung für eine von allen getragene Unterrichts(kultur)- und Schul(kultur)entwicklung (Rahm, 2017).

Somit schafft der FortBILDUNGSverSUCH LIFT!UP das Konzept von Professionellen Lerngemeinschaften, mit Bedachtnahme auf die Heterogenität und mit dem „Eigensinn“ der Schulstandorte, deren Entwicklungsstände, Zugänge und mentale Modelle mit den Kriterien wirksamer Fort- und Weiterbildung zu verschränken (Kahlhammer & Achleitner, 2020).

Auf der Suche nach neuen Möglichkeiten

Wie oben beschrieben, wird das Konzept der LIFT!UPs weitergeführt und hat sich in den vergangenen Jahren schon zu einer Art „Marke“ entwickelt. Schulen und deren Fachteams identifizieren sich bereits damit und der Begriff der „LIFT!UPs“ ist unter den Lehrer_innen durchwegs positiv besetzt. Es wird dennoch stetig an der Weiterentwicklung, an der vertiefenden Nachhaltigkeit und an der Intensivierung gearbeitet. So gesehen kann gesagt werden, dass sich der „Versuch“ als richtig erwiesen hat und sich weitere „Versuchsfelder“ durch laufende Begleitevaluation und verschiedene Resonanzgespräche mit Beteiligten und Stakeholdern abzeichnen. Folgende „Versuchsfelder“ sind (deshalb) im besonderen Fokus:

Suchfokus „Dazwischen“

Dieses Dazwischen ist für die LIFT!Ups konstitutiv und wurde von Beginn an mitgedacht und reflektiert. Für das Gelingen gemeinsamer reflexiver Entwicklung wird das Dazwischen als verbindender Faktor emergent. „Implizites Wissen“ (Polany, 1985) in verschiedenen Settings zu heben und sichtbar zu machen, kann als ein zentrales Anliegen der kommenden LIFT!UPs gesehen werden, damit das vorhandene implizite Wissen in einem tieferen Verständnis besprechbar und reflektierbar wird. Somit trägt im Sinne Humboldts

dieses Dazwischen dazu bei, Bildung über die kurzfristige zweckorientierte Vernutzung als Wechselspiel aus individuellem Lernen und gemeinschaftlicher Entwicklung fruchtbar zu machen. Es soll und kann sich nicht nur auf den einzelnen Standort beschränken, von-, für- und miteinander zu lernen.

Suchfokus Schulleitung

Unabdingbar für das Gelingen der LIFT!UPs sind die Unterstützung und die Begleitung durch die Schulleitung, die dazu eine Professionalisierung im Sinne des Empowerments und der Führungskompetenz braucht. Schulleitungen als Motoren der Schul- und Unterrichtsentwicklung können so die Nachhaltigkeit der begonnenen Entwicklung der Fachteams am Standort institutionalisieren.

Suchfokus Fortbildner_innen

Um die oben beschriebenen veränderten Zugänge zu ermöglichen, braucht es auf Ebene der Fortbildung Professionalisierung und „andere“ Fortbildner_innen (Lipowsky & Rzejak, 2015) mit den benötigten Kompetenzen in der prozess- und kompetenzorientierten Planung, die sich dahingehend professionalisieren, an den Schulen vor Ort Unterrichts(kultur)entwicklung wirksam unterstützen zu können. Dazu läuft an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig aktuell das Erasmus-Plus-Programm „ProKom“, das die Erstellung eines Rahmencurriculums zur Professionalisierung von Fortbildner_innen im digitalen Kontext zum Auftrag hat.

Suchfokus Transformation

Schlussendlich können auch die oben beschriebenen Eckpunkte und Grundgedanken dazu dienen, das Konzept in andere Settings und Schularten mit ihren Besonderheiten, zielgruppenspezifischen Kulturen, Routinen und Zugangsweisen zu

transformieren. Im Institut FWB1 der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig entsteht aktuell eine solche Transformation in die Primarstufe. Ansatzpunkt dabei ist die Arbeit in Grundstufenteams.

Schließlich wird im kommenden Studienjahr das Konzept der LIFT!UPs auf wissenschaftlicher Ebene untersucht, um diese Erkenntnisse auch im Sinne der Fort- und WeiterBILDUNG zur Weiterentwicklung zu nutzen. Im Zusammenspiel der vorliegenden Erkenntnisse und Daten mit den oben angeführten Ansatzpunkten der Weiterentwicklung kann den weiteren Emergenzen positiv entgegengeblickt werden.

Literatur

- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2007). *Educational Governance*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Huber, S. G. (2009). Merkmale guter Fortbildung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern* (S.183–191). Köln: LinkLuchterhand.
- Kahlhammer, M. & Achleitner, R. (2019). LIFT!UP – Lernen in Fachteams zur Unterrichtspraxis. *Erziehung & Unterricht* 3–4, 169, 228–236.
- Kahlhammer, M. & Achleitner, R. (2020). LIFT!UP- Lernen in Fachteams zur Unterrichtspraxis. Schulübergreifende systemische Unterrichts(kultur)entwicklung in Professionellen Lerngemeinschaften. In K. Kansteiner, Chr. Stamann, K. Bühren & P.Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 221–239). Weinheim: Beltz.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015). Das Lernen von Lehrpersonen und Schüler_innen im Fokus. Was zeichnet wirksame Lehrerfortbildungen aus? Was wirklich wirkt!? *Effektive Lernprozesse und Strukturen in der Lehrerfortbildung und Schulentwicklung. Loccumer Protokolle. Forum Lehrerfortbildung/Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung*, 46(201), 11–49.
- Polany, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rahm, S. (2017). Die Zukunft der Schulentwicklung – Abschied von traditioneller Kultur. In O-A. Buraw & Ch. Gallenkamp (Hrsg.), *Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren* (S. 128–137). Weinheim: Beltz.
- Zala-Mezö, E., Strauss, N.-C. & Werder, B. D. (2015). Das Prinzip „middle up down“: jenseits von „top down“ oder „bottom up“. *Journal für Schulentwicklung*, 1, 29–36.

Auf der Suche nach Faktoren gelingender Schulentwicklungsberatung in der Praxis

Gudrun Gruber-Gratz, Julia Klug

Die externe Schulentwicklungsberatung soll eine effektive Schulentwicklung (SE) gewährleisten, indem Schulen in Veränderungsprozessen beraten und unterstützt werden. An sechs Standorten wurde die Schulentwicklungsberatung der FWB1 Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig evaluiert mit dem Ziel, Hinweise zu liefern, ob gemeinsam erarbeitete Maßnahmen umgesetzt und die Ergebnisse für den Unterricht und für die Schüler_innen sichtbar werden. Abschließend sollen Ansatzpunkte und Bedingungen diskutiert werden, die zu einer höheren Effektivität der Schulentwicklungsberatung beitragen könnten.

Einleitung

Durch externe Schulentwicklungsberatung soll eine effektive Schulentwicklung gewährleistet werden, indem die Schulen in ihren Veränderungsprozessen beraten, begleitet und unterstützt werden. Schulen suchen um Schulentwicklungsberatung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig an und sind infolge aktiv involviert in die Planung und Umsetzung der Prozesse an den jeweiligen Standorten.

Schulentwicklungsberatung und die Beteiligung aller Akteur_innen

Herausforderungen stellen dabei die Kooperationsbereitschaft der beteiligten Akteur_innen sowie der Mut, die Kreativität und die Verbindlichkeit der Umsetzung vereinbarter Maßnahmen dar (Rolff, 2012a). Insbesondere Schulen, die sich als „Lernende Schulen“ verstehen (Rolff, 2012a), verschreiben sich einer Haltung, in der eine permanente Entwicklung möglich ist. Dabei sind sowohl Führung (Rolff, 2012b) als auch die Kultur hinsichtlich einer Qualitätsentwicklung an der Schule (Jonach & Gramlinger, 2017) zentral.

Ziele der Schulentwicklungsberatung

Im Allgemeinen ist das Ziel von Schulentwicklung die Umsetzung und die nachhaltige Institutionalisierung von entwickelten und vereinbarten Maßnahmen in der Schule. Diese Maßnahmen können im Bereich

Organisations-, Personal-, oder Unterrichtsentwicklung angesiedelt sein (Rolff, 2012). Die Entwicklungen sollen schließlich bei den Schüler_innen ankommen.

Ziel der Evaluation der Schulentwicklungsberatung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig ist es, Hinweise dazu zu liefern, ob die Schulentwicklungsberatung und -begleitung tatsächlich zur Umsetzung gemeinsam erarbeiteter Maßnahmen in den verschiedenen Bereichen der Schulentwicklung führt und ob die Ergebnisse auch für den Unterricht und damit für die Schüler_innen sichtbar werden. Schließlich sollen Ansatzpunkte und Bedingungen diskutiert werden, die zu einer höheren Effektivität der Schulentwicklungsberatung beitragen könnten.

Methode

Im Rahmen der Schulentwicklungsberatung werden verschiedene Instrumente im Verlauf des Prozesses eingesetzt. Nach einem klärenden Erstgespräch mit der Schulleitung wird in einem Contracting-Gespräch gemeinsam mit Schulleitung und Vertreter_innen der Schule der Auftrag geklärt, um gegenseitige Vereinbarungen festzuhalten und den Prozess so passgenau, zielorientiert und nachhaltig wie möglich zu gestalten. In weiterer Folge wird der Entwicklungsprozess begleitet und es werden Maßnahmen zur Qualitätssicherung getroffen. Wichtig ist

dabei die aktive Beteiligung aller Personen am Schulstandort. Die Evaluation erfolgt einmalig, sowohl über Online-Fragebögen für Schulleitung und Lehrer_innen am Ende des begleiteten Entwicklungsprozesses als auch durch ein Abschlussgespräch der SE-Berater_innen mit der Schulleitung (ggf. mit der Steuergruppe). Beiden Instrumenten liegen die Kriterien einer wirksamen Schulentwicklung zugrunde. Sie wurden vom Schulentwicklungsteam der FWB1 an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig 2017 entwickelt, als inhaltsvalide beurteilt und als verbindliche Elemente festgelegt. Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität sind im Fragebogen gewährleistet, mögliche sozial erwünschte Antworten werden diskutiert. Zugunsten einer ressourcenschonenden und für die Teilnehmer_innen akzeptablen Durchführung treten Aspekte der internen Konsistenz in den Hintergrund. Dem Abschlussgespräch liegen Leitfragen zugrunde, interpretiert werden die Ergebnisse von zwei unabhängigen Beurteilerinnen. Aktuell werden die Evaluationsstools unter wissenschaftlicher Begleitung adaptiert.

Die Evaluation erfolgte an sechs Standorten, wobei ein Standort über drei Jahre begleitet wurde, ein Standort über zwei Jahre und vier Standorte über ein Jahr. Zwei der teilnehmenden Schulen waren Volksschulen, drei Neue Mittelschulen und eine Sonderschule. Die bearbeiteten Themen waren von Schule zu Schule unterschiedlich und reichten von Teamarbeit und kollegialen Hospitationen über Konfliktlösung und Bewältigung schwieriger Situationen, Pausengestaltung bis zu Differenzierung und Individualisierung.

Ergebnisse

Die quantitativen Fragebogendaten wurden deskriptiv analysiert, die Antworten auf die offenen Fragen wurden inhaltlich geclustert und von zwei voneinander unabhängigen Personen diskutiert. Die Ergebnisse zeigen ein recht positives Bild bezüglich

wahrgenommener Veränderungen während der Prozessbegleitung. Die meisten Veränderungen werden im Kollegium verortet (42%), gefolgt von persönlichen Veränderungen (29%), weniger auf Ebene der gesamten Schule (16%) und auf Ebene der Schüler_innen (13%).

Es zeigt sich, dass Veränderungen am Standort und im Team wahrgenommen werden. Beispiele dafür sind: *mehr Bereitschaft zur Kooperation im Team; ein stärkeres Zusammengehörigkeitsgefühl; mehr Professionalität; mehr Selbstreflexion des Unterrichts; mehr Methodenvielfalt; ruhigere Pausen und ein verändertes Klima in Bezug auf Achtsamkeit und wertschätzenden Umgang miteinander.* Zugleich werden auch Veränderungen bei Schüler_innen sichtbar: *weniger Aggression; Entspannung; Stolz; bessere Förderung auf individuellem Niveau; sie spüren, dass Lehrer_innen an einem Strang ziehen.*

Allerdings gibt es auch Lehrkräfte, die keine Veränderung bei den Schüler_innen wahrnehmen, da der Fokus des Prozesses auf den Lehrer_innen liege. Bezüglich der Veränderungen am Standort und im Team ist nicht an allen Standorten ausschließlich positives Feedback zu verzeichnen. So sagen Personen, dass die Veränderung sich möglicherweise erst in der Zukunft zeigen werde, dass der Prozess sehr arbeitsintensiv und das Aufbrechen alter Muster nicht möglich sei.

Der gemeinsame Prozess hat für 88% der 80 befragten Lehrpersonen eine Weiterentwicklung am Standort für die gesamte Schule ermöglicht (bei 44% davon zumindest teilweise). 84% sehen für sich persönlich eine Weiterentwicklung (40% davon zumindest teilweise) und 70% sehen eine Weiterentwicklung für den Unterricht mit ihren Schüler_innen (38% davon zumindest teilweise).

Betrachtet man allerdings die Ergebnisse der Einzelschulen, so wird deutlich, dass es erhebliche Unterschiede in der Wahrneh-

mung des Prozesses und in der Effektivität der Schulentwicklungsberatung je nach Standort gibt. In vier der sechs Schulen kann eine nahezu durchwegs positive Wahrnehmung der Schulentwicklungsberatung in allen Bereichen der Schulentwicklung festgestellt werden, während in zwei Schulen kaum Veränderungen wahrgenommen werden.

Die Schulleitungen berichteten in den Abschlussgesprächen hingegen alle von positiven Aspekten (für alle Beispiele siehe Protokolle der Abschlussgespräche): Oft werden das Team an sich sowie die Kommunikation und Kooperation im Team genannt, die intensiviert und positiv entwickelt wurden. So berichtet eine Schulleitung von einem *neuen Blick* auf das Kollegium sowie auf das eigene Handeln und Kommunizieren. Die Inhalte und Produkte, die im Prozess gemeinsam erarbeitet wurden, werden durch die Schulleitungen als hilfreich bewertet: „Die im Prozess erarbeiteten Produkte sind hilfreich, unterstützend im Schulalltag und verbindlich für alle am Standort tätigen Personen.“ Auch der Prozessverlauf mit klarer Zielorientierung, Struktur und Partizipation wird von einer Schulleitung positiv beschrieben: „Als Schulleitung bin ich während des Prozesses in meiner Führungsfunktion und Umsetzungsverantwortung präsent. Für mich war eine hohe Partizipation während der Arbeitsphasen möglich, ebenso wie ein möglichst objektiver Zugang. Eigene Vorannahmen und Ergebniserwartungen hindern in der Arbeit mit dem Kollegium. ... Erleichternd ist auch, dass die Beratung den Fokus auf Prozess, Struktur und Ziel richtet und diesen hält.“ Den fast schleppenden Einstieg mit vielen Diskussionen, die es unmöglich machten, am gemeinsamen Thema zu arbeiten, sieht eine Schulleitung im Nachhinein als wertvolle Basis für den gemeinsamen Prozess. So berichtet auch eine Direktorin von einem wertvollen „Knackpunkt“ im Prozess: Das Unausgesprochene wurde sichtbar und bearbeitbar (z.B. das Team agiert nicht geschlossen, hat unterschiedliche pädagogische Sichtweisen).

An diesem „point of no return“ lagen die schwierigen Dinge plötzlich auf dem Tisch, Veränderungsmaßnahmen wurden notwendig und möglich.

Diese Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen den Schulleiter_innen und Lehrer_innen einerseits und die Unterschiede zwischen den Einzelschulen andererseits gilt es zu diskutieren und Ursachen dafür zu ergründen. Sie können Ansatzpunkte in Hinblick auf die Verbesserung der Effektivität und möglicherweise auch der Effizienz von Schulentwicklungsbegleitung liefern.

Schlussfolgerungen und Ausblick

Wie kann die positive Wahrnehmung der Schulleitungen im Gegensatz zur unterschiedlich ausfallenden Wahrnehmung der Lehrer_innen erklärt werden? Sowohl eine methodische Erklärung als auch eine inhaltliche liegen hier nahe. Die Abschlussgespräche mit den Schulleitungen fanden im Gegensatz zur Befragung der Lehrer_innen face-to-face statt. Dadurch ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Schulleitungen sozial erwünscht antworteten, größer. Im direkten Kontakt wurden möglicherweise als kritisch wahrgenommene Aspekte nicht angesprochen und stattdessen positive Aspekte fokussiert. Inhaltlich empfinden die Schulleitungen die Schulentwicklungsberatung möglicherweise eher als unterstützend in ihren Führungsaufgaben und zur Umsetzung des verpflichtenden Qualitätsmanagements an ihrer Schule (BMBWF, 2020).

Woran kann es liegen, dass die Wahrnehmung an den Einzelschulen so unterschiedlich ausfällt? Da die Einschätzung am Standort jeweils geschlossen eher positiv oder eher negativ ausfiel, liegt die Vermutung nahe, dass die Einstellung der Einzelschule (Fend, 1982) gegenüber Veränderung und (Qualitäts-)Entwicklung eine maßgebliche Rolle spielt. Drei Erklärungsansätze mit Impulsen für eine veränderte Praxis werden im Folgenden dargelegt.

Erklärungsansatz 1: Schulkultur und Offenheit für Veränderungen

Je offener die Schule mit all ihren Akteur_innen Veränderungen gegenübersteht (Arnold, 2020) und je eher sie sich als lernende Organisation betrachtet (Rolff, 2012a), desto wahrscheinlicher erlebt sie Schulentwicklungsbegleitung als unterstützend. Dies beeinflusst wiederum die Umsetzung und auch die Wahrnehmung von Veränderungen. Eine positive Schulkultur hinsichtlich Qualitätsentwicklung (Jonach & Gramlinger, 2017) scheint für den Erfolg von Schulentwicklungsberatung maßgeblich zu sein.

Um die Effektivität zu gewährleisten und auch die Effizienz von Schulentwicklungsberatung zu steigern, scheint es ratsam, vor Beginn des Prozesses einen Blick auf die Schulkultur (Jonach & Gramlinger, 2017) zu werfen und die Bereitschaft für Veränderungen zu prüfen (Openess-Check; Arnold, 2020). Nur wenn Akteur_innen am Standort Interesse für die Veränderungsvorhaben zeigen und sich in der Lage fühlen, diese umzusetzen, können Veränderungsprozesse auch initiiert werden (Eccles & Wigfield, 2002).

Darauf basierend könnte die Beratung und/oder Begleitung durch SE-Berater_innen der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig unterschiedlich erfolgen:

Eine Möglichkeit wäre, vorrangig Schulen auszuwählen, die diese Bereitschaft und Fähigkeiten zeigen. Der damit verbundene „Matthäus-Effekt“ (wer hat, dem wird gegeben; Schwippert, Bos & Lankes, 2003) entspricht nicht der Grundhaltung der Fort- und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Alle Schulen sollen bestmöglich unterstützt werden.

Somit könnte ein weiterer Zugang sein, zuerst mit den Schulen an der Schulkultur zu arbeiten, den Sinn der aktuellen Kultur herauszuarbeiten, Muster sichtbar und bearbeitbar zu machen, Grundannahmen zu diskutieren.

Unter der „Würdigung“ des Vorhandenen könnten Entwicklungsbereiche herausgearbeitet, Vision und Ziel festgelegt werden (Burow, 2016; Jonach & Gramlinger, 2017). Dieser Weg von einer IST- in die gewünschte SOLL-Kultur birgt auch Risiken, „die insbesondere Schulleitungen im Vorfeld bewusst gemacht werden müssen“ (Jonach & Gramlinger, 2017, S. 278), ist anspruchsvoll in Zeit, Konsequenzen und Beratung und muss auf einer freiwilligen Basis passieren.

Eine Möglichkeit ist es, die Beratung und Begleitung noch passgenauer auf die aktuelle Kultur, auf die Offenheit, auf Partizipationsmöglichkeiten und auf Selbstwirksamkeit (Arnold, 2020) der Akteur_innen abzustimmen und dort anzusetzen, wo die Personen sich als schnell handlungsfähig erleben (Personal- oder Unterrichtsentwicklung), um eine Kultur des Gemeinsamen erst aufzubauen.

Erklärungsansatz 2: Systemische Sicht und Zeit

Eine systemische Sichtweise (Schnebel, 2012) an der Schule könnte für die Einschätzung der Veränderungen wichtig sein. Wenn ich Veränderungen bei mir selbst oder am Standort wahrnehme, können sich diese auch im Unterricht manifestieren und so auch bei den Schüler_innen ankommen, ohne dass direkt die Unterrichtsentwicklung thematisiert werden muss. Als hilfreich könnte es sich erweisen, die Zusammenhänge von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung im Prozess immer wieder darzustellen und den „ultimativen Bezugspunkt“ zum Lernen der Schüler_innen aufzuzeigen (Rolff, 2012a, S. 25).

Vier Schulen wurden für ein Schuljahr begleitet. Die Wirksamkeit von Veränderungen kann möglicherweise nicht in diesem kurzen Zeitraum sichtbar werden. Maßnahmen sind noch nicht implementiert oder institutionalisiert. Schulentwicklung braucht einen langen Atem (Rolff & Schley, 1997). Ein realistischer Zeitrahmen für Veränderungsprozesse

und deren Wirksamkeit sollte klar kommuniziert werden.

Erklärungsansatz 3: Emotionale Widerstände in Veränderungsprozessen

Veränderungsprozesse beinhalten immer auch psychosoziale Aspekte, einerseits auf individueller Ebene, andererseits auch auf den Ebenen Gruppe oder Organisation (Döring & Glasl, 2005). So könnte beispielsweise die Prozessbegleitung von außen abgeschlossen werden, da emotionale Phasen der Angst, des Zweifels, der Auseinandersetzung nicht ausgehalten werden oder es dem Kollegium möglich ist, am Status quo festzuhalten. Möglicherweise bräuchte es das Aufgreifen von emotionalen Bedürfnissen von Lehrpersonen oder Teams, anstatt zu schnell dem Bedürfnis nach (blindem) Aktionismus nachzukommen.

Fazit

Insgesamt zeigt sich ein positives Bild der Schulentwicklungsberatung. Auf der Suche nach Faktoren gelingender Schulentwicklungsberatung in der Praxis scheint die Schulkultur der Einzelschule eine wichtige Basis zu bilden, die passgenaue Berücksichtigung finden sollte. Außerdem könnten mit systemischem Blick und Planung eines sinnvollen Zeitrahmens Erwartungen klar kommuniziert und im Erstgespräch und Contracting aufgegriffen werden. Das Auftreten emotionaler Hürden könnte als Weichenstellung diskutiert werden: Sollen diese bearbeitet werden oder aber soll es bei der schnellen Umsetzung inhaltlicher Maßnahmen bleiben?

Der starke Einfluss von Schulleitungshandeln auf Schulqualität ist ein Aspekt, der sich massiv auf das Gelingen von Veränderungsprozessen auswirkt (Rolff, 2012b) und in folgenden Evaluationen berücksichtigt werden sollte, um auch diesen Faktor für das Gelingen untersuchen zu können.

Es könnte sich lohnen, mehr Zeit in die Analyse zu investieren und alle Akteur_innen

noch intensiver zu beteiligen, damit die Begleitung zugunsten der Beratung in den Hintergrund tritt. Somit braucht es zwischen Beratung und Personen an der Schule nicht nur Beziehung, Dialogfähigkeit, Diskussionsfähigkeit (Gruber-Gratz, 2017), sondern auch eine klarere Abgleichung von inhaltlichen Erwartungen, zeitlicher Investition und realistischen Möglichkeiten. In diesem Kontext könnte eine Rollenbeschreibung der Schulentwicklungsberater_innen klärend unterstützen. Berater_innen beraten in den Entwicklungsvorhaben, begleiten in einzelnen Prozessschritten, übernehmen aber weder Ergebnisverantwortung noch Verantwortung für die Umsetzung. Diese liegen bei den handelnden Personen am Standort. Eine Schärfung des Verständnisses von Schulentwicklungsberatung könnte hilfreich sein, denn nicht überall, wo Schulentwicklung gewollt wird, ist auch Entwicklung drin.

Literatur

- Arnold, R. (2020). *systemia-Fieldbook. Tools zur systemischen Veränderungsbegleitung*. Hohengehren: Schneider.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020). SQA – Schulqualität Allgemeinbildung. Abgerufen von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sqa.html>
- Burow, O.-A. (2016). *Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung*. Weinheim: Beltz.
- Döring, W. & Glasl, F. (2005). Psycho-soziale Prozesse. In F. Glasl, T. Kalcher & H. Piber (Hrsg.), *Professionelle Prozessberatung. Das Trigon-Modell der sieben OE-Basisprozesse* (198–239). Bern: Haupt.
- Eccles, S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
- Fend, A. (1982). Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275–293.
- Gruber-Gratz, G. (2017). Wenn sich Schulen entwickeln, braucht es die gesamte Schule. Schulentwicklung: Theorie und Praxis. *Schwerpunkt Schulentwicklung, ph.script* 11, 5–17.
- Jonach, M. & Gramlinger, F. (2017). Qualitätskultur in Schulen: Möglichkeiten der Erfassung, Veränderung und Gestaltung. In A. Zöller & A. Frey (Hrsg.), *Mit Qualitätsmanagement zur Qualitätskultur. Beiträge zu länderspezifischen Qualitätsmanagementinitiativen mit Schwerpunkt auf dem bayerischen QmbS-Projekt* (S. 265–279). Detmold: Eusl.
- Rolff, H.-G. (2012a). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. Bühren & H.G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 12–37). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2012b). Die Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen. In C. Bühren & H.G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 203–218). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. & Schley, W. (1997). Am Anfang muß man bereits aufs Ganze gehen. Zur Gestaltung der Anfangssituation in Schulentwicklungsprozessen. *Journal für Schulentwicklung*, 1(1), 12–21.
- Schnebel, S. (2012). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. Abgerufen am 10.02.2020 von <https://de.wikipedia.org/wiki/IGLU-Studie>

BILDUNGSverSUCHE im Kontext von Gesundheit und Krankheit

Nicola Sommer, Susanne Obermoser

Gilt Gesundheit im Schulsystem als Norm und dürfen nur gesunde Kinder bzw. Lehrpersonen in die Schule gehen? Welche Voraussetzungen braucht Schule, um Schüler_innen und auch Lehrende in (vorübergehend) vulnerablen Phasen ihres Lebens bestmöglich zu unterstützen und um bei Kindern und Jugendlichen einen Bildungslaufbahnverlust zu vermeiden? Der Beitrag ist ein Bildungsversuch im Kontext von Gesundheit und Krankheit.

Einleitung

Bereits bei den frühen *Bildungstheoretikern* finden sich Bezüge zu Gesundheit in der allgemeinen Menschenbildung bzw. schulischen Allgemeinbildung: In der Politik des *Aristoteles* beispielsweise wurde in der grundlegenden Elementarbildung die Leibesübung für „Gesundheit und Körperstärke“ als unentbehrlich erachtet (Benner, 2004, S. 24). *Comenius* war es ein Anliegen, mit Blick auf den Schulunterricht „omnes, omnia, omnino“ zu lehren, d.h. laut Benner (2004, S. 26) „Menschen beiderlei Geschlechts, rasch wie langsam lernende, schwach- wie hochbegabte, behinderte wie nichtbehinderte in elementare Bereiche des Wissens ... einzuführen und mit Hilfe einer solchen Erziehung“ zukunftsfähige Lebensformen zu entwickeln.

Seit 1948 ist Gesundheit ein Grundrecht, festgehalten in Artikel 25 der Menschenrechtscharta der Vereinten Nationen (United Nations, 1948). Dadurch wurde Gesundheit zu einem Leitbegriff in unserer Gesellschaft. Mit der Entwicklung einer Zusammenarbeit zwischen Ärzteschaft, Arbeitgeber_innen, dem Staat und den Krankenkassen einerseits und dem medizinischen Fortschritt andererseits erhielt die Definition von Gesundheit bzw. Krankheit hohe gesellschaftliche Bedeutung (Schwartz et al., 2012). Die *moderne Gesundheitsbildung* sieht sich nun mit vielfältigen Aufgaben und Perspektiven einer Gesundheitsgesellschaft konfrontiert, in der die Betrachtung von Gesundheit als individuelle Ressource, als Solidarkonzept, als

globale politische Herausforderung oder gar als Ware (Kickbusch & Hartung, 2014) nicht nur als Themen für Unterricht, sondern als entscheidende Herausforderungen für Bildungsversuche thematisiert werden müssen.

Das Thema *Gesundheit* hat Einzug in unser Leben gefunden. Einerseits wird es in beinahe jeder Illustrierten aufgegriffen, andererseits existieren z.B. gesundheitsbezogene Studiengänge an Hochschulen und Universitäten. Das übergeordnete Ziel dahinter ist die Frage, wie Einzelne zu mehr Gesundheit gelangen können (Stroß, 2018). Um im schulischen Umfeld handlungsfähig zu sein, braucht es den Blick auf das plurale Verständnis von Gesundheit sowie ein multi-, inter- und transdisziplinäres Wissensverständnis und eine kritische Reflexion, sonst werden „Kinder ... zur Projektionsfläche der rigiden Gesundheitsdoktrin und permanenten Selbstoptimierung“ (Buchner & Sommer, 2019, S. 21).

Auf der *Suche* nach einer sinnvollen Herangehensweise an das Thema Gesundheit aus pädagogischer Sicht soll die geschichtliche Entwicklung des Bildungsbegriffs mit Blick auf Gesundheit und Krankheit näher betrachtet werden.

Gesundheit als Norm? Gesundheit/ Krankheit im Wandel der Zeit

Bereits seit den Ursprüngen der Medizin wird von Ärzt_innen definiert, was normal ist und was als behandlungsbedürftig gilt. Die-

se Entscheidungen waren und sind für die einzelne Person von großer Tragweite, was schon von Foucault kritisch untersucht wurde (Lotter, 2018). Gesundheit bzw. Krankheit wird als „Abweichung von einem physiologischen Gleichgewicht interpretiert und auf definierte (innere und äußere) Ursachen zurückgeführt“ (Schwartz et al., 2012, S. 26). In der Diskussion um einen Gesundheitsbegriff bzw. im Ungleichgewicht zwischen Kuration und Prävention (im Bereich der Gesundheitsfürsorge) ist die Trennung zwischen Gesundheits- und Krankheitslehre im 19. Jahrhundert bis heute sichtbar (Gangl, 2015).

Gesundheitsbegriff

Schon Nietzsche sprach 1882 davon, dass *Gesundheit* unbestimmbar sei, dass es eine Gesundheit an sich nicht gebe und alle Versuche, das Wort zu definieren, gescheitert seien (Nietzsche, 1882; 1973 zitiert nach Gangl, 2015, S. 3–6). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert erfolgte mit der Einführung des Gesundheitsbegriffes der Weltgesundheitsorganisation (WHO, 1946) eine Abkehr vom rein biomedizinisch orientierten Modell der Gesundheit. Gesundheit wird in zwei grundlegenden Modellen sichtbar.

Durch Aufnahme psychischer und sozialer Aspekte entstand das bio-psycho-soziale Gesundheitsmodell mit einem Schwerpunkt in der Verhältnisprävention (Veränderung der Lebensumstände) (Gangl, 2015).

Im Determinantenmodell von Dahlgren und Whitehead (1991; 2007) wiederum werden sozioökonomische Determinanten mit einer humanökologischen Perspektive auf die Gesundheit des Menschen erweitert (Dahlgren & Whitehead, 1991; 2007; Richter & Hurrelmann, 2018).

Merkmalsbeschreibungen von *gesund* sind ohne Abgrenzung von *krank* nicht möglich, d.h. jede Definition von Gesundheit schließt auch Annahmen darüber ein, wie die beiden Zustände in Beziehung stehen.

- *Dichotom*: Gesundheit und Krankheit als einander ausschließende Zustände
- *Bipolar*: Gesundheit und Krankheit als einander entgegengesetzte Pole auf einem (mehrdimensionalen) Kontinuum des (Un-)Wohlbefindens
- *Orthogonal*: gesundheitserhaltende Bedingungen (individuelle und gesellschaftliche Schutzfaktoren) und krankmachende Einflüsse (Umweltschadstoffe, Gewalt, Krisen wie Arbeitslosigkeit, Armut usw.) als zwei unabhängige Variablen (Franke, 2017)

Für den Versuch einer Definition von Gesundheit bedarf es daher immer der Klärung, aus welcher Perspektive man sich annähert, z.B. naturwissenschaftlich, psychologisch, soziologisch oder juristisch. Bei der Frage an Kinder, was sie unter Gesundheit verstehen, kommen Antworten wie: „dass ich mich gesund ernähre, dass man nicht so viel vor dem Fernseher sitzt“ (Elias, 7 Jahre) oder „dass man viel Gesundes isst und dass man sich bewegt und ab und zu auch eine Pause macht und sich erholt“ (Lea, 11 Jahre).

Krankheitsbegriff

Auch *Krankheit* ist ein normativer Begriff, der soziokulturell bedingt ist und in historischen Phasen unterschiedlich definiert wird. So kann Krankheit in Hinblick auf die medizinische Soziologie je nach Bezugssystem unterschiedlich bewertet werden: aus der Sicht der betroffenen Person (Selbstwahrnehmung, *illness*), der Gesellschaft und im Speziellen des Sozialversicherungssystems (rechtliche und soziokulturelle Einordnung, *sickness*) oder der Medizin (Fremdwahrnehmung, *disease*) (Franzkowiak, 2018).

Die *Medizin* sieht in Krankheit (*disease*) einen veränderten Zustand „einer Person, des Körpers oder seiner Teile durch Abweichung von physiologischen, organischen oder psychiatrischen Normen“ (Franzkowiak, 2018, Abbildung 2). Was genau als Abwei-

chung gilt, ist jedoch schwer festzustellen, was wiederum anzeigt, von der Dichotomie Gesundheit vs. Krankheit Abstand nehmen zu müssen. Auch die von Krankheit repräsentierten *subjektiven Konzepte (illness)* variieren je nach Lebensalter, Geschlecht, Bildungsgrad bzw. kulturellem Umfeld. So empfinden viele „Krankheit als Beeinträchtigung, Rollenverlust, Inaktivität, soziale Isolation und Abhängigkeit. Krankheit kann aber auch als Ruhepause, Chance für Ausstieg oder Reife erlebt werden“ (Schwartz et al., 2012, S. 25). Allgemein herrschen in bildungsfernen Schichten Orientierungen vor, die von geringerer Präventivorientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung geprägt sind (Schwartz et al., 2012). Die *Gesellschaft* schreibt Krankheit (*sickness*) und Krankheitsrollen zu, die mit besonderen Ansprüchen und mit der Veränderung von sozialen Interaktionsmustern einhergehen: Leistungsminderung in Verbindung mit der Notwendigkeit, aktiv Hilfe zu suchen und Hilfe zu gewähren (Franzkowiak, 2018).

Die Begriffe *disease*, *illness* und *sickness* sind zudem wechselweise voneinander beeinflusst (Abbildung 1.). Es ist daher entscheidend, die beiden Extreme Krankheit und Gesundheit als Kontinuum anzunehmen (Bsp. Kinder mit chronischen Erkrankungen).

Die Begriffe Gesundheit und Krankheit sind demnach nicht absolut bestimmbar und hängen immer von der jeweiligen Biografie ab. Sie ragen in normative, soziale und existenzielle Bezugsrahmen hinein (Gangl, 2015). Trotz der absoluten Unbestimmbarkeit dieser Begriffe zeigt sich deutlich ein Einfluss von Gesundheit und Krankheit auf Bildungsprozesse.

Bildung als Ressource – Wie hängen Gesundheit und Bildung zusammen?

Bildung ist ein gesellschaftlich relevantes Gut – gesellschaftliche Bedarfe treffen auf persönliche Chancen und dies führt zu einer Entwicklung in Richtung Selbstbestimmung, Emanzipation und Teilhabe. Beeinträchti-

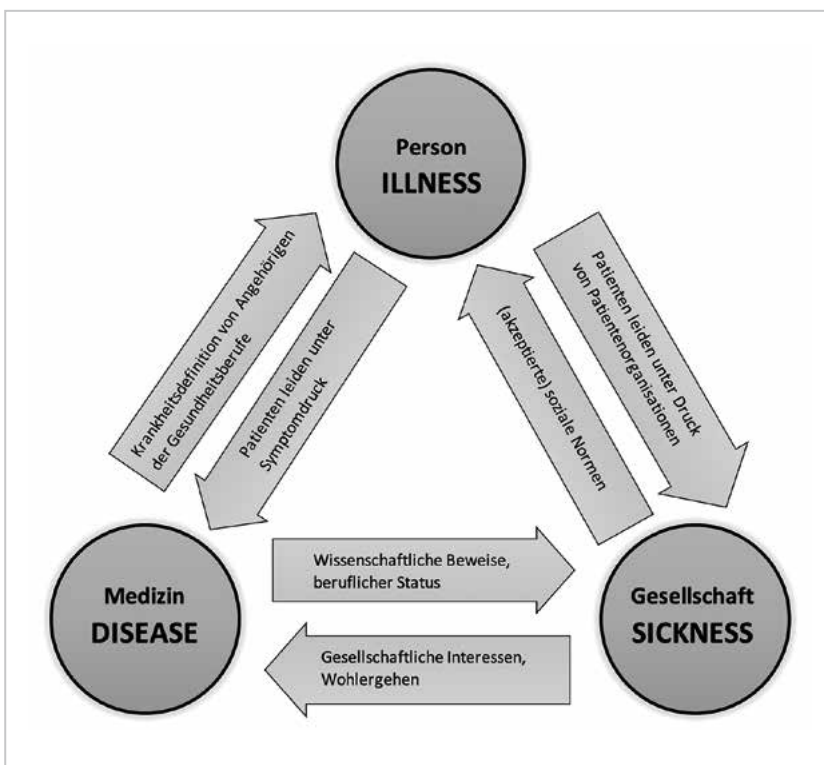


Abb. 1: Skizze der dynamischen Wechselwirkungen zwischen Disease, Illness und Sickness, in Anlehnung an Hofmann (2016, S. 23)

gung durch z.B. Krankheit wird im Bildungskontext meist mit eingeschränkter Bildbarkeit verbunden – kranke Kinder lernen schlechter (Papke, 2016). Bereits am Ende der ersten Klasse liegen Kinder mit chronischen Erkrankungen in schulischen Kernfächern wie Mathematik, Lesen, Schreiben, Sozialkompetenz und Naturwissenschaften deutlich zurück (Hoffmann et al., 2018).

Umgekehrt spiegeln sich soziale Ungleichheiten in der Gesundheit der Bevölkerung wider: Demnach sind Menschen mit niedrigem sozialen Status (Einkommen, Bildungsniveau) häufiger von gesundheitlichen Beschwerden, chronischen Erkrankungen und einem erhöhten, vorzeitigen Mortalitätsrisiko betroffen bzw. schätzen generell ihre Lebensqualität und Gesundheit schlechter ein (Lampert & Kroll, 2009; Mielck, Lungen, Siegel & Korber, 2012).

Bildung hat demnach auf die Gesundheit verschiedene Auswirkungen. Formale Bil-

dungsabschlüsse stehen einerseits in engem Zusammenhang mit der Stellung in der Arbeitswelt und somit zu berufsbezogenen Belastungen, Einkommen und Entwicklungsmöglichkeiten. Andererseits drückt sich Bildung in Wissen und Handlungskompetenz aus, die den Umgang mit belastenden Situationen bzw. eine gesundheitsförderliche Lebensweise positiv beeinflussen. Bildung ist also eine wichtige Ressource für Gesundheit, da gesundheitsbezogene Einstellungen und Verhaltensmuster geprägt werden – beeinflusst von Erziehungsberechtigten bzw. von pädagogischem Personal (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2008; Schneider, 2007). Welche Rolle spielt hier die Gesundheitserziehung?

Gesundheitserziehung – einen „alten“ Begriff neu denken?

Entsprechend dem aus der Aufklärung stammenden (Begriffs-)Verständnis von Erziehung wurde damals Gehorsam statt Vernunft bzw.

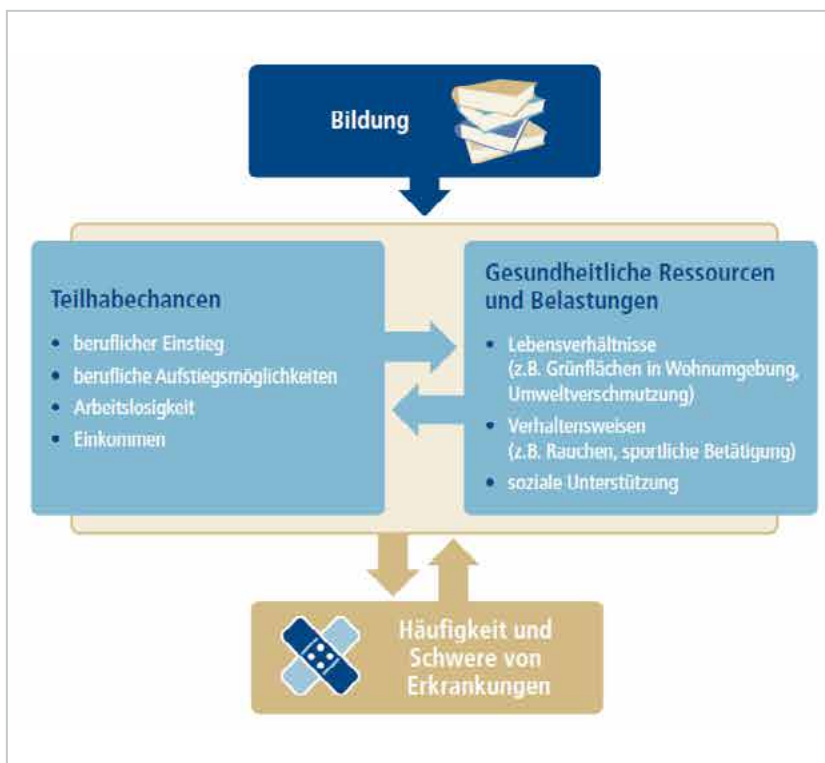


Abb. 2: Schematische Darstellung des Zusammenhangs zwischen Bildung und Gesundheit, Mielck et al. (2012, S. 11)

Funktionieren statt Einsicht gefordert, um dem Interesse einer überindividuellen Ordnung zu entsprechen (Frommer & Marotzki, 2006). Die gesundheitsbezogene Sozialisation umfasste Aufforderungen und Anleitungen zu gesundheitlicher Selbsttätigkeit, stets gezeichnet von einer normativen Setzung der Gesundheitsziele als vorrangiges Ziel von Erziehung (Cassens & Dengler, 2018). Historisch betrachtet wurde so *Gesundheitserziehung* als Oberbegriff für verschiedene Themen wie physische Erziehung (18. Jahrhundert), Gesundheitslehre, Hygiene, Gesundheitspflege und Diätetik (19. bis 20. Jahrhundert) verwendet. Im 19. Jahrhundert erfolgte beispielsweise in der Schule als Ort der Gesundheitserziehung eine Funktionsteilung zwischen Lehrpersonen und Ärzt_innen: Die Ärzteschaft repräsentierte das wissenschaftsgebundene Fachwissen, die Lehrpersonen das handlungsorientierte Wissen. Aufgrund der vergleichsweise gering entwickelten pädagogischen Professionalität waren diese beiden Wissensformen nicht ident (Stroß, 2018).

Gesundheitserziehung hat sich als altmodischer, rein präventiver Begriff herausgestellt und wurde mit der Ottawa-Charta der WHO im Jahr 1986 vom Begriff der *Gesundheitsförderung* abgelöst (Hörmann, 2009a). Somit rückte die Gesundheit wieder vermehrt in den Fokus pädagogischer Theorie-Praxis-Kontexte: *Gesundheitspädagogik* als moderne, pädagogische Teildisziplin befasst sich seither mit settingspezifischer Didaktik und Mathetik der Gesundheitserziehung und -bildung „mit dem Ziel der lebenslangen Förderung von gesundheitlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zur Ausprägung individueller Gesundheitskompetenz“ (Cassens & Dengler, 2018, S. 16). Im Bereich der Gesundheit ist die Aneignung von Wissen nicht auf das allgemeine Weltwissen zu beschränken. Vielmehr geht es um das lebenspraktische Wissen, um das Können im Umgang mit sich und anderen: „Gesundheitsbildung bedeutet somit An-

eignung von Kenntnissen und Fertigkeiten zur Ausformung eines ‚kultivierten Lebensstils‘ (als gesundheitliches Wohlbefinden in Selbstbestimmung).“ (Hörmann, 2009b, S. 40). Die Sinnzusammenhänge im Umgang mit gesundheitlichen Problemen verstehen, selbstkompetentes Handeln sowie Realisierung von Autonomie und Selbstbestimmung sind die Grundlage (transformatorischer) Bildung: „Bildung kann als erfahrungs- und wissensbasierter Prozess der Subjektänderung verstanden werden. Jede Auseinandersetzung mit Krankheit geht mit der Verinnerlichung von Erfahrung und Wissen einher. Die resultierenden Erkenntnisse verändern die Sicht auf sich selbst und die Welt“ (Köppe, 2017, S. 21). Verändert die Betrachtung des Gesundheitszustands der Kinder und Jugendlichen nun den Blick auf die Aufgaben von Schule?

Wie gesund sind unsere Kinder bzw. Jugendlichen? Ist ein Umdenken erforderlich?

Noch immer werden auch in Österreich viel zu viele Kinder und Jugendliche zurückgelassen. Etwa 300.000 von ihnen leiden unter Armut, körperlicher und seelischer Gewalt, sie haben verminderte Bildungschancen oder werden durch fehlende oder mangelhafte Zugänge zu medizinischen und therapeutischen Hilfestellungen ins Abseits gestellt. ... Kinder aus einem Elternhaus mit einem geringeren sozialen Status, mit einer Behinderung, einer chronischen Erkrankung, mit Verhaltensauffälligkeiten oder Leistungsdefiziten werden stigmatisiert. (Österreichische Liga für Kinder- und Jugendgesundheit, 2019, S. 3–5)

Wie bedeutend eine Anpassung pädagogischer Maßnahmen wäre, zeigt die Zunahme von verhaltens- bzw. verhältnisbedingten Erkrankungen, Zivilisationskrankheiten bzw. chronischen Erkrankungen (Hörmann, 2009a). 19% aller Kinder und Jugendlichen

leiden an Behinderungen oder sind chronisch krank (Felder-Puig, Teutsch, Ramelow & Maier, 2019). Zunehmend handelt es sich um Zivilisationskrankheiten wie z.B. Adipositas (Lotter, 2018). Auch wenn die neue HBSC-Studie zum Gesundheitsverhalten von Schüler_innen in Österreich eine leichte Verbesserung in Bezug auf Ernährungs- und Bewegungsverhalten sowie Tabak- und Alkoholkonsum zeigt, so ist es um die psychische Gesundheit der Kinder und Jugendlichen nicht so gut bestellt – bei 12% der Buben und 24% der Mädchen zeigen sich Anzeichen einer depressiven Verstimmung. Weiters sind die Beschwerdelast sowie der Anteil derer, die sich durch die Schule stark belastet fühlen, bei beiden Geschlechtern in allen Schulstufen angestiegen (Felder-Puig et al., 2019). Was tun?

Rahmenbedingungen für gesundheitsorientiertes Lernen in der Schule

„Gesundes Aufwachsen für alle Kinder und Jugendlichen bestmöglich gestalten und unterstützen“ (Arrouas & Lender, 2017, S. 7) – so lautet das sechste Ziel der österreichischen Gesundheitsziele, das u.a. das Bewusstsein bei Verantwortlichen für die speziellen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen stärken soll. Mithilfe von Bildung als zentralem Einflussfaktor für Gesundheit sollen des Weiteren die kindliche und jugendliche Lebenskompetenz gefördert und „Fertigkeiten wie Selbstwahrnehmung und Einfühlungsvermögen, Umgang mit Stress und negativen Emotionen, Kommunikation, kreatives Denken sowie Entscheidungs- und Beziehungsfähigkeit“ (Arrouas & Lender, 2017, S. 26) verbessert werden.

Pädagogische Konzeptionen – basierend auf Ansätzen des sozial-emotionalen Lernens sowie der kontemplativen Pädagogik – verweisen seit der Jahrtausendwende vermehrt auf die Bedeutung achtsamkeitsbasierter Interventionen für Gesundheit und Wohlbefinden in der Schule: Achtsamkeit re-

duziert nach neuesten Ergebnissen Stresseffekte, psychische Symptome wie Angst oder Depression sowie Substanzabhängigkeiten und kann das subjektive Wohlbefinden sowie die physische Gesundheit und die Resilienz verbessern. Auch bei Lehrenden stellt Achtsamkeit „eine zentrale Ressource zur Steigerung von Gesundheit, Stressresilienz, Selbstfürsorge, sozialer Kompetenz und Berufszufriedenheit“ (Valtl, 2018, S. 11) dar und hilft in (vorübergehend) vulnerablen Phasen sowie bei der Prävention von Burnout.

Für eine gesunde Entwicklung brauchen Heranwachsende in allen Lebensphasen altersgemäße Rahmenbedingungen bzw. Lebensräume: „Freiräume und Spielräume ebenso wie gestaltete, strukturierte und institutionalisierte Räume, die ihnen ein gesundes Aufwachsen ermöglichen, indem sie ihnen Entfaltungsmöglichkeiten eröffnen, sie bei ihren Entwicklungsaufgaben und in ihren Autonomiebestrebungen unterstützen“ (Arrouas & Lender, 2017, S. 26). In einer *guten gesunden Schule* findet eine Verschränkung von Gesundheit und Bildung statt, wobei Gesundheit nicht das primäre Ziel, sondern vielmehr eine Ressource im Sinne eines Inputs für erfolgreiche Bildungs- und Erziehungsprozesse darstellt. Ein Perspektivenwechsel könnte somit in Annäherung an den Kernauftrag von Schule einen positiven Einfluss auf Bildungsergebnisse und deren Determinanten mit sich bringen: Qualifizierung von Bildung durch Gesundheit (strategische Orientierung) bzw. Qualifizierung von Gesundheit durch Bildung (individuelle Bedingungsfaktoren von Gesundheit) (Paulus & Dadaczynski, 2015).

Literatur

- Arrouas, M. & Lender, R. (2017). *Gesundes Aufwachsen für alle Kinder und Jugendlichen bestmöglich gestalten und unterstützen. Gesundheitsziel 6. Bericht der Arbeitsgruppe/Update 2017*. Wien: BMGF. Abgerufen von https://gesundheitsziele-oesterreich.at/website2017/wp-content/uploads/2018/01/gz_6_endbericht_update_2017_final.pdf
- Benner, D. (2004). Allgemeine Menschenbildung und schulische Allgemeinbildung: ein spannungsreiches Verhältnis. Reflexionen zur Unentbehrlichkeit, Notwendigkeit und Aporetik schulischer Allgemeinbildung in öffentlichen Bildungssystemen. *Sitzung der Leibniz-Soziolar*, 73, 21–35.

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.). (2008). *Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Berlin. Abgerufen von https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/forschungsprojekt-a333-dritter-armuts-und-reichtumsbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Cassens, M. & Dengler, R. (2018). Was Gesundheitspädagogik zur Gesundheitskompetenz beitragen kann. *GGW*, 18(2), 15–22.
- Dahlgren, D., Whitehead, M. & World Health Organization (WHO). (2007). European Strategies for Tackling Social Inequalities in Health: Leveling Up Part 2. Abgerufen von <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/107791/E89384.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dahlgren, G. & Whitehead, M. (1991). *Policies and strategies to promote social equity in health*. Stockholm: Institute for future studies.
- Felder-Puig, R., Teutsch, F., Ramelow, D. & Maier, G. (2019). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2018*. Wien: BMASGK.
- Franke, A. (2017). *Modelle von Gesundheit und Krankheit*. Bern: Huber.
- Franzkowiak, P. (2018). *Krankheit*. Bundeszentrum für gesundheitliche Aufklärung. 10.17623/BZGA:224-1069-2.0
- Frommer, J. & Marotzki, W. (2006). Gesundheit und Krankheit als Bildungsprozess – Einleitung in den Themenschwerpunkt. In R. Bohnsack, J. Frommer, H.-H. Krüger, W. Marotzki, U. Rabe-Klebeberg & F. Schütze (Hrsg.), *Gesundheit und Krankheit als Bildungsprozess. ZBBS, Zeitschrift für qualitative Bildung-, Beratungs- und Sozialforschung*, 7/2 (S. 187–190). Opladen: Budrich.
- Gangl, V. (2015). „Gesundheit“ ist mehrdimensional. Grundlagen einer Gesundheitsbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 24. Abgerufen von <https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-24/meb15-24.pdf>
- Hofmann, B. (2016). Disease, Illness, and Sickness. In M. Solomon, Simon, J. R. & Koncald, H. (Eds.), *The Routledge Companion to Philosophy of Medicine* (p. 16–26). New York: Routledge.
- Hoffmann, I., Diefenbach, C., Gräf, C., König, J., Schmidt, M. F., Schnick-Vollmer, K., Blettner, M. & Urschitz, M. S. (2018). Chronic health conditions and school performance in first graders: A prospective cohort study. *PLoS ONE*, 13(3), 1–15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0194846>
- Hörmann, G. (2009a). Gesundheitserziehung und Gesundheitspädagogik – Perspektiven eines „alten“ neuen Fachs. In U. Ritterbach, J. Nicolaus, U. Spörhase & K. Schleider (Hrsg.), *Leben nach Herzenslust? Lebensstil und Gesundheit aus psychologischer und pädagogischer Sicht* (S. 13–34). Freiburg im Breisgau: Centaurus.
- Hörmann, G. (2009b). Erziehungswissenschaften und Gesundheitsbildung. In B. Wulfhorst & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitserziehung* (S. 35–48). Bern: Hans Huber.
- Kickbusch, I. & Hartung, S. (2015). *Die Gesundheitsgesellschaft. Konzepte für eine gesundheitsförderliche Politik*. Bern: Hans Huber.
- Köppe, R. (2016). Essay zum Verhältnis von Pädagogik und Medizin. Teil 2. *peDOCS*. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11697/pdf/Koeppe_2016_Das_Verhaeltnis_von_Paedagogik_und_Medizin_2.pdf
- Köppe, R. (2017). Personenbezogene Faktoren in der Psychosomatik und deren pädagogische Konsequenzen. *peDOCS*. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15193/pdf/Koeppe_2017_Personenbezogene_Faktoren_in_der_Psychosomatik_und_deren_paedagogische_Konsequenzen.pdf
- Lampert, T. & Kroll, L. E. (2009). Die Messung des sozioökonomischen Status in sozialepidemiologischen Studien. In M. Richter & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlage, Probleme, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lotter, C. (2018). Krankheit und Gesellschaft. Editorial. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (24). Abgerufen von <https://www.bpb.de/apuz/270304/editorial>
- Mielck, A., Lungen, M., Siegel, M. & Korber, K. (2012). *Folgen unzureichender Bildung für die Gesundheit*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Österreichische Liga für Kinder- und Jugendgesundheit (Hrsg.). (2019). *Bericht zur Lage der Kinder- und Jugendgesundheit in Österreich 2019*. Wien: OLKJ. Abgerufen von https://www.kinderjugendgesundheit.at/files/cto_layout/downloads/jahresbericht/JB_LIGA_2019_gesamt-web.pdf
- Papke, B. (2016). *Das bildungstheoretische Potenzial inklusiver Pädagogik. Meilensteine der Konstruktion von Bildung und Behinderung am Beispiel von Kindern mit Lernschwierigkeiten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Paulus, P. & Dadaczynski, K. (2015). *Gesundheitsförderung und Schule*. Bundeszentrum für gesundheitliche Aufklärung. <https://doi.org/10.17623/BZGA:224-1051-1.0>
- Richter, M. & Hurrelmann, K. (2018). *Determinanten von Gesundheit*. <https://doi.org/10.17623/BZGA:224-1008-1.0>
- Schneider, B. S. (2007). *Gesundheit und Bildung. Theorie und Empirie der Humankapitalinvestitionen*. Frankfurt a.M.: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Schwartz, F. W., Walter, U., Siegrist, J., Kolip, P., Leidl, R., Dierks, M. L., ... & Busse, R. (Hrsg.). (2012). *Public Health: Gesundheit und Gesundheitswesen*. München: Urban & Fischer.
- Stroß, A. M. (2018). *Gesundheit und Bildung. Reflexionsansprüche und Professionalisierungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer.
- United Nations (Hrsg.). (1948). *Universal Declaration of Human Rights. General Assembly resolution 217 A*. Abgerufen von <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights>
- Vaitl, K. (2018). *Pädagogik der Achtsamkeit*. Wien: Schule im Aufbruch Österreich.
- Wagner, P. (2013). Gleichheit und Differenz im Kindergarten – eine lange Geschichte. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (S. 42–65). Freiburg: Herder.
- WHO. (1946). *Constitution of the World Health Organization*. Abgerufen von <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>

Technische Bildung in der Primarstufe

Herbert Neureiter

Aktuelle PISA-Ergebnisse zeigen, dass Österreichs Jugendliche auf eine hoch technisierte Welt von morgen besser vorbereitet sein könnten. Technische Bildung als ein Bereich des Sachunterrichts bietet die Möglichkeit, Kinder durch perspektivenübergreifenden Unterricht kritisch und interessengeleitet in die Welt der Naturwissenschaft und Technik einzuführen. Der vorliegende Artikel zeigt die Wichtigkeit, aber auch die Herausforderungen und Möglichkeiten für Technische Bildung in der Primarstufe.

Einleitung

Kinder wachsen heutzutage in einer hoch technisierten Welt auf. Bereits Kleinstkinder sind fasziniert von den Errungenschaften der Technik und erleben diese von Anfang an (Fthenakis, 2009, S. 12). Gerade aus diesem Grund ist Allgemeinbildung im technischen Bereich so wichtig, da es zum einen den Kindern ermöglicht, sich in unserer modernen Welt zurechtzufinden, und zum anderen, sich auf die Welt von Morgen vorzubereiten (Fthenakis, 2009, S. 13). Wie gut Österreichs 15- bis 16-Jährige darauf eingestellt sind, lässt sich beispielgebend aus den aktuellen PISA-Ergebnissen herauslesen. Einerseits veränderten sich die Kompetenzen in Naturwissenschaft statistisch nicht signifikant von PISA 2015 und 2018 und liegen im OECD-Schnitt. Andererseits lässt sich sowohl eine Verringerung der Spitzengruppe von 8% auf 6% als auch ein nicht signifikanter Geschlechterunterschied berechnen. Das auf den ersten Blick positive Ergebnis lässt sich jedoch auf eine bedeutsame Verringerung der Kompetenz bei Buben zurückführen. Ebenso weisen 22% der Jugendlichen ein sehr basales naturwissenschaftliches Wissen auf (Wallner-Paschon, 2019), d.h. sie können bspw. einfache Phänomene, Muster oder wissenschaftliche Begriffe erkennen und expliziten Anleitungen folgen. Sie können aber kaum Daten oder Informationen interpretieren und angemessene Schlüsse daraus ziehen (Wallner-Paschon, 2019, S. 34), weshalb sie kaum für die hoch technisierte Welt von morgen vorbereitet sind.

Da die Grundlagen der Technischen Bildung (TB) in der Primarstufe bzw. in der Elementarpädagogik gesetzt werden (können), bilden diese vor dem Hintergrund der naturwissenschaftlichen Allgemeinbildung eher nüchternen Ergebnisse den Ausgangspunkt für den Beitrag, der das Ziel verfolgt, die Bedeutung von Technischer Bildung für Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe hervorzuheben und Überlegungen anzustellen, wie sie im alltäglichen Sachunterricht von Lehrkräften noch stärker betont werden kann.

Bevor im Artikel näher darauf eingegangen wird, muss noch geklärt werden, was TB eigentlich bedeutet. Danach wird die technische Perspektive und ihr besonderes Potenzial im Sachunterricht beschrieben. Abschließend werden Herausforderungen und Lösungsvorschläge dargeboten.

(Allgemeine) Technische Bildung

Trotz der zentralen Bedeutung des Begriffs „Technische Bildung“ kann eine analytische Diskussion im Rahmen dieses Beitrags nicht geleistet werden (Näheres dazu z.B. bei Fthenakis, 2009; Greinstetter, Fast & Bramberger, 2018; Mammes, 2018; Schmayl, 2010)

Er setzt sich aus den Wörtern *Technik* und *Bildung* zusammen. Technik kann als Lebensform verstanden werden, die individuelle und gesellschaftliche Absichten ausgleicht (Binder, 2016), oder kann auch als System verstanden werden, „zu dem Produzen-

ten, Nutzer und Kontext gehören“ (Heßler, 2012, S. 17). „Mit dem Begriff ‚Bildung‘ ist eine umfassende Enkulturation gemeint, in der die hoch entwickelten kulturellen Erlungenschaften in Kunst und Technik, in Wissenschaft und Kultur, also die *kulturellen Objektivationen*, erworben und zu einer inneren Gestalt und Struktur geformt, also *re-subjektiviert* (Hervorhebungen im Original) werden“ (Fend & Berger, 2019, S. 33). Im Sinne Wilhelm von Humboldts (1792) ist Bildung ein lebenslanger aktiver Prozess, der auf Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtet ist (Humboldt, 1969, S. 235–236). Bildung als Kompetenzentwicklung beinhaltet den Aufbau von Handlungskompetenz, Selbstkompetenz, Fachkompetenz sowie Methodenkompetenz und ist von innen nach außen gerichtet (Seel & Hanke, 2015, S. 22).

TB versteht sich als „Erziehung und Bildung des mündigen Individuums im Kontext der Anforderungen und Chancen einer technischen Zivilisation“ (Wensierski & Sigeneger, 2015, S. 29) und bedeutet kurz gefasst, „zur geistigen Bewältigung der Technik in der Lage zu sein“ (Schmayl, 2010, S. 55). Geistige Bewältigung bedeutet praktisches Anwenden, Umgang mit Technik und Lösen von technischen Problemen. Es bedeutet aber auch, die oberflächliche Bekanntschaft mit den technischen Dingen zu überwinden, technische Erzeugnisse und Entwicklungen so weit wie möglich zu durchblicken und die eigene Lebensführung „ins rechte Verhältnis zur Technik zu setzen“ (Schmayl, 2010, S. 55). Nach Wensierski und Sigeneger (2015, S. 35–58) verfolgt TB vier zentrale Bildungsziele:

1. Lebensbewältigung in der technischen Zivilisation (z.B. durch Analyse und Reflexion der Technisierung des Kinderzimmers)
2. Ausbildung eines technikkulturellen Lebensstils bzw. Habitus (z.B. durch technische Artefakte im Kinderzimmer, die eigenständiges Experimentieren ermöglichen und anregen)
3. der technischen Zivilisation gewachsen

sein (z.B. durch kritische Diskussion des technisch Machbaren im Kontext der Umweltproblematik)

4. die technische Zivilisation gestalten und weiterentwickeln (z.B. durch die Frage: Wie kann ich Schüler_innen hinreichend auf eine verantwortungsvolle und kompetente Begegnung des fortschreitenden technischen Wandels vorbereiten?)

In diesem Sinne bedeutet technische Allgemeinbildung, technikmündig zu sein. Roth bezeichnet „Mündigkeit“ als Schlüsselkompetenz (Roth, 1971, S. 389–390). In diesem Sinne sind technikmündige Personen fähig, technische Entwicklungen zu nutzen (= Sachkompetenz), positive und negative Folgen für sich (= Selbstkompetenz) und die Gesellschaft (= Sozialkompetenz) abzuschätzen und kritisch zu bewerten (Verein Deutscher Ingenieure (VDI), 2012), „ohne eine unreflektierte Ablehnung von Technik zu erzeugen“ (Mammes, 2018, S. 9).

Die technische Perspektive im Sachunterricht

TB hat vor allem das Ziel, technisches Interesse zu fördern und zur Technikmündigkeit beizutragen. Gemäß dem Lehrplan hat der Sachunterricht die Aufgabe, Schüler_innen dabei zu unterstützen, „ihre unmittelbare und mittelbare Lebenswirklichkeit zu erschließen“ und „Lernformen (zu) erwerben, die zur eigenständigen Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit und zu selbstständigem Wissenserwerb führen“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBF), 2010, S. 1). In diesem Sinne ist gerade TB ein wichtiger Teil des Sachunterrichts, jedoch zeigen Untersuchungen, dass technische Inhalte unterrepräsentiert sind (Mammes & Tuncsoy, 2018, S. 16). Begründet kann dies zum Teil damit werden, dass aufgrund der Stofffülle des Lehrplans den Lehrerinnen und Lehrern eine Auswahl abverlangt wird. Folglich wird die Themen- und Methodenauswahl nach den eigenen Interessen

und Kompetenzen getroffen und Inhalte unterrichtet, für die man sich hinreichend vorbereitet fühlt (Holub & Neuböck-Hubinger, 2019, S. 21). Aufgrund dessen und vor dem Hintergrund, dass laut Statistik Austria 92,6 % der Lehrkräfte in der Volksschule weiblich sind, darf angenommen werden, dass diesbezüglich weniger Interesse an technischen Inhalten (Köster, Balluseck & Kraner, 2008, S. 33) und ein geringeres technisches Selbstkonzept (z.B. Adenstedt, 2018) vorherrschen, womit eine äußerst heterogene Ausgangslage der Schüler_innen beim Übertritt in die Sekundarstufe (Holub & Neuböck-Hubinger, 2019, S. 21) gegeben ist.

Das Potenzial des Sachunterrichts: Der perspektivenvernetzende Unterricht

Aus der technischen Handlungskompetenz lassen sich die Dimensionen Wissen, Handeln und Reflektieren ableiten (vgl. Abbildung 1). Die einzelnen Dimensionen und ihre jeweiligen Subdimensionen „bedingen einander und konstituieren einen wechselseitig aufeinander verwiesenen Sinnzusammenhang“ (Wensierski & Sigenege, 2015, S. 85). Die

grundlegende Dimension (technisches) Wissen schließt Erkennen und Handlungskompetenz ein und bezieht sich zum einen bspw. auf das Bedienungswissen im Alltag und zum anderen auf ein Grundverständnis der jeweiligen Technologien (z.B. Internet).

Die Dimension Reflektieren nimmt die Wechselwirkung zwischen „Technik, Mensch, Umwelt und Gesellschaft“ (Wensierski & Sigenege, 2015, S. 90) in den Fokus und beinhaltet die Forderung, das jeweilige technische Produkt nach den Folgen für die Umwelt und für den einzelnen Menschen abzuschätzen, nach ethischen Herausforderungen kritisch zu durchleuchten und die eigene subjektive Haltung (z.B. Nutzungsverhalten) zu Technik zu hinterfragen. Die technische Handlungskompetenz beinhaltet die Fähigkeit, Technik richtig zu handhaben und sicher zu bedienen, sowie auch die Konstruktion von technischen Gegenständen von der Problemstellung über den Fertigungsprozess bis hin zur Optimierung in Bezug auf Gestaltung und Ressourcenersparnis. Einen wichtigen Knotenpunkt stellen dabei die Problemanalyse und die Problemlösungsstrategie dar.

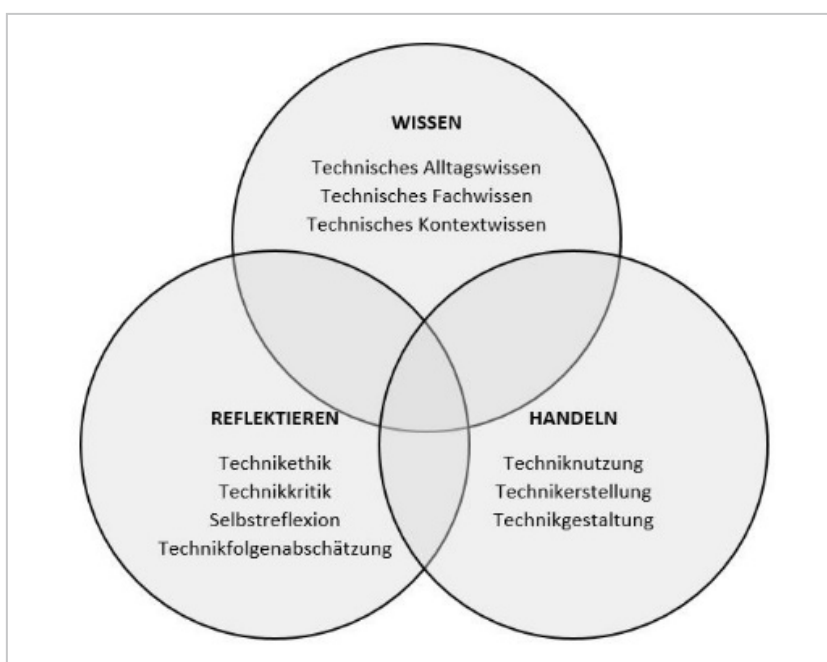


Abb. 1: Dimensionen technischer Handlungskompetenz, Eigene Darstellung nach Wensierski & Sigenege (2015, S. 85)

Kosack, Jeretin-Kopf und Wiesmüller formulieren Zieldimensionen technischer Bildung für Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter, welche die Entwicklungsdimensionen, auf denen Lernprozesse stattfinden, beschreiben (Graube et al., 2015, S. 98). Ihnen zufolge lässt sich TB in die Teildimensionen Wissen (inhaltsbezogene Aspekte), Kreativität, Denken und Vorgehen im Umgang mit technischen Sachverhalten (prozessbezogene Aspekte), motivationale und emotionale Aspekte im Umgang mit Technik sowie übergreifende Basiskompetenzen unterteilen. Somit spielen neben Fachwissen und Umgang mit technischen Artefakten auch Motivation, Selbstwirksamkeit, Einstellungen, kognitive und manuelle Kompetenzen sowie sprachliche und soziale Aspekte eine wichtige Rolle.

Für das schulische Lernen kann TB in sechs Problem- und Handlungsfelder erschlossen werden (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), 2013; Mammes & Tuncsoy, 2018, S. 15–16; VDI, 2007):

- Arbeit und Produktion (z.B. Spielzeug herstellen, Umgang mit Werkzeug und Materialien),
- Bauen und Wohnen (z.B. Hängebrücke, Wärmedämmung),
- Transport und Verkehr (Fahrrad, Flugzeug),
- Versorgung und Entsorgung (Energiequellen, Wind- und Wasserrad),
- Information und Kommunikation (Telefon, Datenübertragung) und
- Haushalt und Freizeit (Induktionsherd, Spielekonsole).

Möglichkeiten zur erfolgreichen Beschreitung des Weges

Virtanen und Rasinen (2013, S. 135) beschreiben ein Stufenmodell des technischen Verständnisses, das Lehrpersonen helfen soll,

Projekte zur TB zu analysieren und umzusetzen. Darin wird der Prozess des Kompetenzerbaus wie folgt eingeteilt:

- 1. Stufe: Erlernen (Wissen wie ...): Vermittlung von Grundinformationen über naturwissenschaftliche Phänomene, Nutzen und Verwendung von Technik lernen
- 2. Stufe: Erfahren (Wissen, dass ...): Anwendung, Beispiele abrufen und erkennen; einfaches Anwenden in der Praxis
- 3. Stufe: Begreifen, Entwerfen (Zusammenhänge verstehen): Anwendung von Wissen und Werkzeug, mit dem Ziel, innovative Lösungen zu Problemstellungen zu finden.

TB beinhaltet sehr viel mehr als „Technik“ und ist sowohl prädestiniert für einen perspektiven- als auch fächerübergreifenden Sachunterricht. In Verbindung mit dem Werkunterricht gewinnen dabei Methoden eine besondere Bedeutung, „denen das Prinzip der Problemorientierung und des kreativen Lösens zugrunde liegen“ (Mammes & Tuncsoy, 2018, S. 13). Aufgaben zum Tüfteln, Experimentieren, Erfinden oder Entdecken verfolgen bspw. methodische Schritte, deren Ziel letztendlich das Lösen eines Problems ist. Das Fahrrad könnte als Beispiel für die Lösung gesellschaftlicher und/oder individueller Bedürfnisse (Mammes & Tuncsoy, 2018, S. 13) Ausgangspunkt für einen perspektivenübergreifenden Sachunterricht sein (Ausbruch des Vulkans Tambora 1816, das „Jahr ohne Sommer“, Ernteaussfälle, kein Futter für Zugtiere, 1817 die Erfindung der „Draisine“ als Fortbewegungsmittel, ...). Oder Klettverschlüsse als Beispiel aus dem Bereich der Bionik, Wasserkraftwerke und -räder, Mülltrennung und -vermeidung, das Thema Boot oder Fahrzeuge mit verschiedenen Antrieben¹. Allein diese exemplarische Nennung lässt schon ahnen, mit welchem geringem Aufwand TB perspektiven- und fachübergreifend (historisches Lernen, Geografie, Wirt-

¹ Ideen und ausgearbeitete Projektvorschläge im Rahmen von Seminararbeiten aus der Lehrveranstaltung „Naturwissenschaftlich-Technische Bildung“ (Schwerpunkt Naturwissenschaft und Technik, 7. Sem.)

schaft, Ökologie, Technisch/Textiles Werken, Deutsch, Mathematik, Musik) gelehrt und gelernt werden kann. Durch die Beleuchtung aus den verschiedensten Blickwinkeln lassen sich sowohl auf vielfältige Weise Interesse und Motivation für Mädchen und Buben entfachen als auch Kompetenzen auf verschiedenen Niveaus (Stichwort: Begabungsförderung) entwickeln.

Herausforderungen auf dem Weg

Eine aktuelle Umfrage des Autors an Salzburger Volksschulen (Artikel in Vorbereitung) lässt – neben vielen andere Wirkfaktoren – erkennen, warum TB in der schulischen Praxis an manchen Schulen so schwer Eingang findet. Etwa zeigt sich, dass Lehrpersonen, in deren familiärem Umfeld jemand beruflich mit technischen Dingen zu tun hat, signifikant höheres aktives und passives Interesse an Technik besitzen. Ebenso schätzen sie sich im Vergleich zu Lehrpersonen, in deren familiärem Umfeld niemand mit Technik zu tun hat, in Bezug auf Technik begabter ein, haben Spaß technische Geräte auszuprobieren, reparieren selbst technische Gegenstände und geben häufiger an, für begabte Kinder im Unterricht anspruchsvolle Aufgaben zu Naturwissenschaft und Technik zu stellen. Beide Gruppen sehen Technik als Chance für Mensch und Umwelt. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass Lehrpersonen ohne familiären Bezug zu Technik sich zum einen eher für eine Einschränkung des Konsums zugunsten der Umwelt einsetzen und zum anderen eher der Meinung sind, dass Mädchen keine guten Leistungen in MINT-Fächern erzielen müssen.

Schlussfolgerungen und Möglichkeiten, um die Herausforderungen zu meistern

Aktuell gibt es in Österreich viele „MINT-Offensiven“, auch das Land Salzburg unternimmt sehr viel, um Kinder und Jugendliche an dieses Thema heranzuführen (z.B. Spürnasenecke, „Salzburg begreifen“, MINT-Gü-

tesiegel). MINT-Projekte werden initiiert und gefördert, ein MINT-Labor an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig wird realisiert oder Arbeitsgruppen werden mit dem Ziel eingerichtet, Beteiligte in diesem Bereich besser zu vernetzen. Auch ein Blick auf die Primarstufenausbildung lässt erkennen, dass viel Anstrengung unternommen wird, um MINT in der Primarstufe noch stärker „ankommen“ zu lassen. Bereits der kurze Einblick in die Umfrage zeigt die Relevanz, besonders vielen Studierenden einen möglichst fundierten Einblick in die Welt der Naturwissenschaft und Technik zu geben. Der aktuell an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig angebotene Schwerpunkt „Naturwissenschaft und Technik“ ist ein wichtiger und richtiger Schritt in diese Richtung. Noch weiter könnte dieser Schritt gegangen werden, wenn wie im angloamerikanischen Raum „STEAM Education“ (Science, Technics, Engineering, Arts, Mathematics) an Aktualität gewinnen würde (IAS Team). Viele Praxisbeispiele zeigen, wie Naturwissenschaft und Kunst gemeinsam gefördert werden können (Caldwell & Pope, 2019).

Forschungsbedarf gäbe es hinsichtlich der Frage, wer diese Personengruppe ist, die diesen Schwerpunkt wählt. Rückgreifend auf die Studie sind es vermutlich vor allem Studierende, in deren familiärem Umfeld Kontakt zu Technik besteht. Um TB noch stärker im Schulalltag verankern zu können, wäre es somit besonders wichtig, Studierende dieses Schwerpunktes gezielt im Sach- und Werkunterricht einzusetzen. Zum einen könnten sie als Multiplikator_innen für schulinterne oder schulübergreifende Schulungen dienen. Zum anderen lassen sich möglicherweise auch Lehrpersonen, die in ihrem familiären Umfeld kaum oder keinen Kontakt zu Technik haben, anregen und ermutigen, Verschiedenes mit technischem und naturwissenschaftlichem Inhalt im Sach- oder Werkunterricht auszuprobieren. Außerdem könnten in der Fort- und Weiter-

bildung – ähnlich wie in der Sekundarstufe – Lehrgänge angeboten werden, die für aktive Lehrpersonen fundiertes theoretisches und praktisches Wissen anbieten, um so die Scheu und Angst vor der Naturwissenschaft oder Technik zu verringern.

Das Potenzial des Sachunterrichts ist der perspektivenübergreifende Unterricht. Viele Themenstellungen lassen sich aus unterschiedlichsten Blickwinkeln und je nach Interessen der Kinder beleuchten, auch begabungsfördernde Aspekte lassen sich gut einbauen, und durch einen möglichst frühen Kontakt zu Naturwissenschaft und Technik lässt sich das Interesse von Buben und Mädchen gleichermaßen fördern.

Literatur

- Adenstedt, V. (2018). How boys' and girls' technical interest differs: A research study. In M. J. de Vries, S. Fletcher, S. Kruse, P. Labudde, M. Lang, I. Mammes, C. Max, D. Münk, B. Nicholl, J. Strobel & M. Winterbottom (Eds.), *Research in Technology Education. International Approaches* (Center of Excellence for Technology Education (CETE), Bd. 2, 1. Auflage, S. 21–44). Münster: Waxmann.
- Binder, M. (2016). Der soziologische Blick auf Technik. Über einen wichtigen Impulsgeber für den Technikunterricht. *tu: Zeitschrift für Technik im Unterricht*, (159), 7–15.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule – Sachunterricht.
- Caldwell, H. & Pope, S. (Hrsg.). (2019). *STEM in the primary curriculum* (Exploring the primary curriculum). London: Learning Matters.
- Fend, H. & Berger, F. (2019). *Die Erfindung der Erziehung. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft* (1. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fthenakis, W. E. (Hrsg.). (2009). *Frühe technische Bildung. (Kinder unter 6 Jahren)* (Natur-Wissen schaffen, Bd. 4). Troisdorf: Bildungsverl. EINS.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graube, G., Jeretin-Kopf, M., Kosack, W., Mammes, I., Renn, O. & Wiesmüller, C. (2015). *Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“* (Bildung von Anfang an, 1. Auflage). Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien AG.
- Greinstetter, R., Fast, M. & Bramberger, A. (Hrsg.). (2018). *Technische Bildung im fächerverbindenden Unterricht der Primarstufe. Forschung - Technik - Geschlecht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heßler, M. (2012). *Kulturgeschichte der Technik* (Historische Einführungen, Bd. 13). Frankfurt a.M.: Campus.
- Holub, B. & Neuböck-Hubinger, B. (2019). Sachunterricht in Österreich. In B. Neuböck-Hubinger, R. Steiner, B. Holub & C. Egger (Hrsg.), *Sachunterricht in Bewegung. Einblicke und Ausblicke zur Situation der Sachunterrichtsdidaktik in Österreich* (Dimensionen des Sachunterrichts, Band 10, S. 19–29). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Humboldt, W. v. (1969). *Theorie der Bildung des Menschen*. Bruchstück. *Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (2., durchges. Aufl.).
- IAS Team. *What is STEAM Education?*. Institute for ARTS INTEGRATION and STEM. Zugriff am 12.06.2020. Abgerufen von <https://educationcloset.com/what-is-steam-education-in-k-12-schools/>
- Köster, H., Balluseck, H. von & Kraner, R. (2008). Technische Bildung im Elementar- und Primarbereich. In R. Buhr & E. A. Hartmann (Hrsg.), *Technische Bildung für Alle. Ein vernachlässigtes Schlüsselement der Innovationspolitik* (S. 33–54). Hannover: Technische Informationsbibliothek u. Universitätsbibliothek; VDI/VDE Innovation + Technik GmbH. Inst. für Innovation und Technik.
- Mammes, I. (Hrsg.). (2018). *Technisches Lernen im Sachunterricht. Nationale und internationale Perspektiven* (Dimensionen des Sachunterrichts, Band 6, 2. unveränderte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mammes, I. & Tuncsoy, M. (2018). Technische Bildung in der Grundschule. In I. Mammes (Hrsg.), *Technisches Lernen im Sachunterricht. Nationale und internationale Perspektiven* (Dimensionen des Sachunterrichts, Band 6, 2. unveränderte Auflage, S. 8–21). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Roth, H. (1971). *Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik* (Pädagogische Anthropologie, Bd. 2, 1. Aufl.). Hannover: Schroedel.
- Schmayl, W. (Hrsg.). (2010). *Didaktik allgemeinbildenden Technikunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Seel, N. M. & Hanke, U. (2015). *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Berlin: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-55206-9>
- Verein Deutscher Ingenieure. (2007). *Bildungsstandards Technik für den Mittleren Schulabschluss*. Düsseldorf: VDI Verlag. Abgerufen am 02.01.2020 von <https://www.sachsen.schule/-/nw/ftc/files/bildungsstandards-technik.pdf>
- Verein Deutscher Ingenieure. (2012). *Technische Allgemeinbildung stärkt den Standort Deutschland*. Abgerufen am 02.01.2020 von file:///C:/Users/herbert.neureiter/PH/00_Literatur/TechnischeBildung/Positionspapier-Technische-Allgemeinbildung.pdf
- Virtanen, S. & Räsänen, A. (2013). Technische Bildung im finnischen Kontext. In *Ein/fach Technik. Plädoyers zur technischen Bildung für alle* (Schulheft, Bd. 150, S. 131–141). Innsbruck: Studien-Verl.
- Wallner-Paschon, C. (2019). PISA 2018: Zusammenfassung der Ergebnisse. In B. Suchán, I. Höller & C. Wallner-Paschon (Hrsg.), *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 95–98). Graz: Leykam. Abgerufen am 02.01.2020 von <https://www.bifite.at/material/internationale-studien/pisa/pisa-2018/>
- Wensierski, H.-J. v. & Sigeneger, J.-S. (2015). *Technische Bildung. Ein pädagogisches Konzept für die schulische und außerschulische Kinder- und Jugendbildung* (Studien zur technischen Bildung, Bd. 1). Opladen: Budrich.

Die Bedeutung digitaler Bildungsmedien in österreichischen Schulbüchern für den Musikunterricht in der Sekundarstufe I

Fritz Höfer

Was und wie im Musikunterricht gelehrt wird, findet nach wie vor einen großen Bedeutungszusammenhang in den dafür verwendeten Schulbüchern. In den vergangenen Jahren wurden diese vermehrt durch digitale Bildungsmedien ergänzt, um entsprechende didaktische Möglichkeiten auszuweiten. Im Beitrag werden die aktuell approbierten Lehrwerke für die Sekundarstufe I einer Inhaltsanalyse in Bezug auf das Angebot ihrer digitalen Zusatzangebote unterzogen. Die Frage nach dem Mehrwert digitaler Bildungsmedien und ein visionärer Blick in die Zukunft von Musik-Schulbüchern stellen weitere Schwerpunkte des Beitrages dar.

Einleitung: Schulbücher im Musikunterricht

Als eine Art Urvater des Schulbuchs gilt der Philosoph Johann Amos Comenius (1592–1670), der bereits in der Mitte des 17. Jahrhunderts allgemeine didaktische Prinzipien formulierte und diese in seinem Lehrwerk „Orbis sensualium pictus“ anwendete (Süss, Lampert & Wijnen, 2010, S. 151), indem er es für Kinder illustrieren ließ. Betrachtet man die Fachgeschichte des Musikunterrichts, so kann man Liederbücher als Vorform von Schulbüchern im Musikunterricht sogar bis zurück in das Spätmittelalter datieren. Im Zuge der Kestenbergs-Reform (nach Leo Kestenbergs 1882–1962) und dem sich wandelnden Fachverständnis, den Musikunterricht nicht nur auf das Singen zu reduzieren, entstanden erste Schulbücher, die auch musikbezogenes theoretisches Wissen anboten.

Natürlich haben historische, gesellschaftliche, allgemeindidaktische, aber auch technische Entwicklungen Einfluss auf Schulbuchpublikationen aller Fächer genommen. So entstanden bald entsprechende Zusatzmaterialien, die das jeweilige Lehrwerk – dieser Begriff soll eben mehrere Bestandteile widerspiegeln – komplementieren: „Es wird traditionell in seinen Inhalten ergänzt durch begleitende Lehrerhandbücher, durch Wandbilder und andere Unterrichtsmedi-

en wie Tafel, Arbeitsblatt, Overheadfolie, Film/Video, Kassetten u.a. und erhält in der Gegenwart Konkurrenz durch E-Learning-Angebote, Handys, Notebooks und Tablets“ (Wiater, 2013, S. 18).

Audio- und Videokassetten, später CDs fanden schnell Eingang in die Musiklehrbücher, um schlussendlich das abbilden zu können, worum es bei der Tonkunst (Musik vokal und instrumental, Musiktheater, Tanz) geht. In die aktuellen Schulbuchpublikationen für den Musikunterricht werden nun auch zunehmend digitale Bildungsmedien als integrale Bestandteile bzw. als Zusatzangebote im Internet oder auf CD-ROM aufgenommen. Diese gilt es im Hauptteil dieses Beitrages zu analysieren. Vorweg soll angemerkt werden, dass Fachzeitschriften, beispielsweise „Die grünen Hefte“ (später „Praxis des Musikunterrichts“) aus dem Lugert-Verlag, wesentlich früher auf die Möglichkeiten der digitalen Medien reagierten und entsprechende Unterrichtskonzepte anboten, als das in den Schulbüchern der Fall war. Wie in vielen anderen Ländern auch müssen Schulbücher die Anforderungen des Lehrplans erfüllen: Die oberste Schulaufsicht, die zu deren Überprüfung in der Regel eine Kommission einrichtet, kann Einfluss darauf nehmen, was und wie in Schulen unterrichtet wird. Recherchiert man im aktuellen österreichischen Lehrplan für Musikerziehung, findet

man allerdings nur sehr allgemein gehaltene Formulierungen in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien: Da ist etwa – sehr unverbindlich – von der „Wirkung von Medien“ (RIS, 2018) oder vom „kreative(n) Umgang mit Medien“ (RIS, 2018) die Rede. Dabei sollte klar sein, dass überall dort, wo im Lehrplan die Freizeit- und Alltagswelt der Jugendlichen angesprochen wird, digitale Medien a priori mitgedacht werden müssen. Die zunehmende Verschmelzung von physischer und virtueller Lebenswelt von Jugendlichen, in der nach wie vor Musik eine zentrale Position einnimmt (JIM-Studie, 2019), müsste sich im Lehrplan und damit auch in den Schulbüchern hinsichtlich der Nutzung und Behandlung von digitalen Medien widerspiegeln. Stefanie Rogg hat in ihrer Dissertation von 2017 darauf hingewiesen, dass die Forschung das Musik-Schulbuch auch heute noch kaum beachtet: „In der Musikpädagogik ist der Zweig der Schulbuchforschung vergleichsweise ‚überschaubar‘ und seit (Hans) Jüngers ausführlichem Forschungsüberblick (2006) zudem nicht wesentlich gewachsen“ (Rogg, 2017, S. 19). Der vorliegende Artikel möchte einen kleinen Beitrag zur Behebung dieses Defizits liefern.

Was ist der Mehrwert digitaler Medien im Musikunterricht – allgemein gesprochen? Und speziell: Was können digitale Zusatzmaterialien in österreichischen Schulbüchern der Sekundarstufe leisten? Darauf aufbauend werden die aktuell approbierten digitalen Zusatzmaterialien von Musik-Schulbüchern für die Sekundarstufe I einer Inhaltsanalyse unterzogen, indem das Datenmaterial analysiert und interpretiert wird und daraus entsprechende musikpädagogische Konsequenzen formuliert werden. In den Schlussbemerkungen soll ein visionärer Blick Schulbuchattribute beschreiben, die den Anforderungen einer modernen Gesellschaft und eines zeitgemäßen Musikunterrichts gerecht werden. Ein in unserer Zeit wesentlicher *Bildungsversuch*, um das Generalthema

der vorliegenden Ausgabe aufzugreifen, wird damit ganz sicher unternommen.

Zum Mehrwert von digitalen Zusatzangeboten innerhalb und außerhalb von Musik-Schulbüchern

Der Schulbuchmarkt ist im Wandel: Südkorea möchte schrittweise nur mehr E-Books zulassen (Hofmann, 2011, S. 4), Estland hat schon völlig darauf umgestellt (Matthes, Schütze & Wiater, 2013, S. 12). Im Zuge der Corona-Krise 2020 wurden österreichische Schulbücher als E-Books gratis auf der dafür eingerichteten Webseite DIGI4SCHOOL (www.digi4school.at) publiziert. Das Schulbuch als PDF-Dokument anzubieten hat zwar praktikable Gründe, wird aber dem möglichen Mehrwert digitaler Medien nicht gerecht. Dieser soll nun in Form einer Vergleichstabelle von Schulbuch und digitalen Bildungsmedien in Anlehnung an den merkmals-basierten Ansatz von Lockwood (1998, S. 11) erläutert werden (vgl. Tabelle 1):

Die Tabelle zeigt komprimiert das Potenzial digitaler Medien auf. Einige Aspekte seien hier nochmals herausgegriffen: Das Schulbuch, vor allem im Bereich der Populärmusik, kann nicht aktuell sein bzw. kann sich Inhalten nicht dynamisch (beispielsweise auch durch die Nicht-Berücksichtigung von lokalen Konzertangeboten) anpassen.

Die Interaktivität digitaler Bildungsmedien, beispielsweise in Form einer interaktiven Partitur, wird dem pädagogischen Axiom der Handlungsorientierung in besonderer Weise gerecht. Lernen ist ein aktiver, oft auch selbstregulierter Prozess. Digitale Medien sind in vielerlei Hinsicht flexibler: Die Corona-Krise hat gezeigt, dass Zeit- und Ortsunabhängigkeit Chancen bietet. Lerngruppen oder auch die Aufgabe an sich können mit entsprechenden Lernplattformen innerhalb und außerhalb des Klassenverbandes nach dem Prinzip der Binnendifferenzierung angepasst werden:

Schulbuch	Digitale Medien
Text/Bild	multimedial
statisch	dynamisch
linear (Lehrpfad)	Hypermedialität
formelles Lernen	informelles selbstreguliertes Lernen
geschlossene Lerngruppe	offene Lerngruppe
nicht interaktiv	interaktiv
offline/analog	online/digital
nicht aktuell	aktuell (Beispiel Populärmusik)
viele Bücher, Materialien	all in one, überall verfügbar
haptisch	wenig Haptik
bessere Lesegeschwindigkeit, gesünder	Lesegeschwindigkeit am Bildschirm langsamer, ungesund
Schüler_innen haben keinen Zugriff auf Hör- und Videobeispiele	Schüler_innen haben Zugriff auf Musik und Medien

Tab. 1: Merkmalsbasierter Ansatz nach Lockwood (1998, S. 11); eigene Darstellung

Neue Medien, z.B. die Hybrid-CD mit Notendatei, sind den Schulbüchern insofern überlegen, als sie Material zur Binnendifferenzierung anbieten können, z.B. verschiedene Varianten eines Arrangements für das Klassenmusizieren. In Bezug auf die ästhetische Gestaltung muss das Schulbuch mit der Medienwelt der Schüler, z.B. Videospielen, konkurrieren können, weil es sonst nicht attraktiv genug für die Schüler ist. (Jünger, 2006, S. 27)

Der hier neben der Binnendifferenzierung angesprochene Lebensweltbezug ist ein ebenso zu berücksichtigendes pädagogisches Axiom, das oft auch als Schülerorientierung bezeichnet wird.

Unbedingt erwähnen sollte man auch noch den Vernetzungsgedanken: Personen mit ähnlichen Interessen können sich über das Internet weltweit miteinander verbinden und neues Wissen aufbauen bzw. dieses austauschen. Informelle und formelle Lernprozesse sollten in der Schule der Zukunft einander ergänzen. Das World Wide Web

stellt eine immense Bildungsressource dar. Der Unterschied zwischen den digitalen Bildungsmedien und dem herkömmlichen Schulbuch hat auch eine didaktisch-methodische Dimension: „Als Standardsituation für den Schulbucheinsatz wird der Frontalunterricht angesehen“ (Jünger, 2006, S. 37). Vielleicht sollte man hier Frontal- mit lehrer_innenzentriertem Unterricht ersetzen. Gegen diese Position spricht, dass das Schulbuch zweifellos auch Aufgaben anbieten kann, die bspw. offene Lernszenarien nutzen oder kollaborative kreative Prozesse initiieren. Aber gerade auf diesen Gebieten können auch digitale Medien innovative Bildungsangebote bzw. neue Bildungsräume anbieten. Die Gestaltung und Bearbeitung von (digitalen) Medienprodukten durch die Schülerinnen und Schüler (Film, Podcast, Webseite, Musikproduktion u.a.), aber auch die Vermittlung von Informationen kann den Frontalunterricht ersetzen. Derartige Lernszenarien, wie die folgende Inhaltsanalyse zeigt, werden aber von den Schulbuch-Autoren_innen noch wenig wahrgenommen.

Inhaltsanalyse der digitalen Zusatzangebote von Musik-Schulbüchern der Sekundarstufe I

Aktuell sind in Österreich fünf Schulbücher für den Musikunterricht in der Sekundarstufe I approbiert. Die Unterrichtswerke des Helbling-Verlags *Club Musik* und *MusiX* beinhalten zu jedem Band eine CD-ROM mit interaktiven multimedialen Angeboten. Die anderen drei Lehrwerke (*Spielpläne*, *Musik aktiv*, *Erlebnis Musik*) bieten digitale Zusatzmaterialien (Videos, Links, PDF-Dokumente) auf der jeweiligen Verlagswebsite an.

Das Material der Lehrwerke wird hier hinsichtlich der digitalen Zusatzangebote mittels induktiver Kategoriengewinnung im Rahmen einer Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) ausgewertet. Einige Kategorien konnten von den Autor_innen der Schulbücher übernommen werden. Denn sie haben das Material zum Zwecke einer nötigen Übersichtlichkeit für die Lehrenden im Begleittext der CD-ROM bzw. auf der Homepage

des Verlags, wo die Materialien abgelegt bzw. eingebettet sind, bereits kategorisiert. Die Kategorien werden vorwiegend aus methodischen (z.B. Spiel-mit-Satz) oder technischen (z.B. interaktives Notenbild) Attributen hergeleitet. Das Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit dürfte in einem hohen Maße als erfüllt gelten. Aktuell wurde das Material vom Autor und einer weiteren Person (Studentin, die an der Musikuniversität Wien zum Thema eine Masterarbeit verfasst) analysiert. Aufbauend auf der vorliegenden Inhaltsanalyse sollen Expert_inneninterviews mit den Schulbuchautor_innen durchgeführt werden, die deren Einschätzung zur Relevanz von zusätzlichen digitalen Bildungsmedien in deren Musiklehrwerken analysieren. Die Quantifizierung der nachfolgenden Kategorien soll entsprechende Gewichtungen sichtbar machen (vgl. Abbildungen 1 bis 4).

Kategorienbeschreibungen Abbildung 1

- Musikquiz: Multimediales Lernspiel mit Multiple-Choice-Wissensfragen aus dem

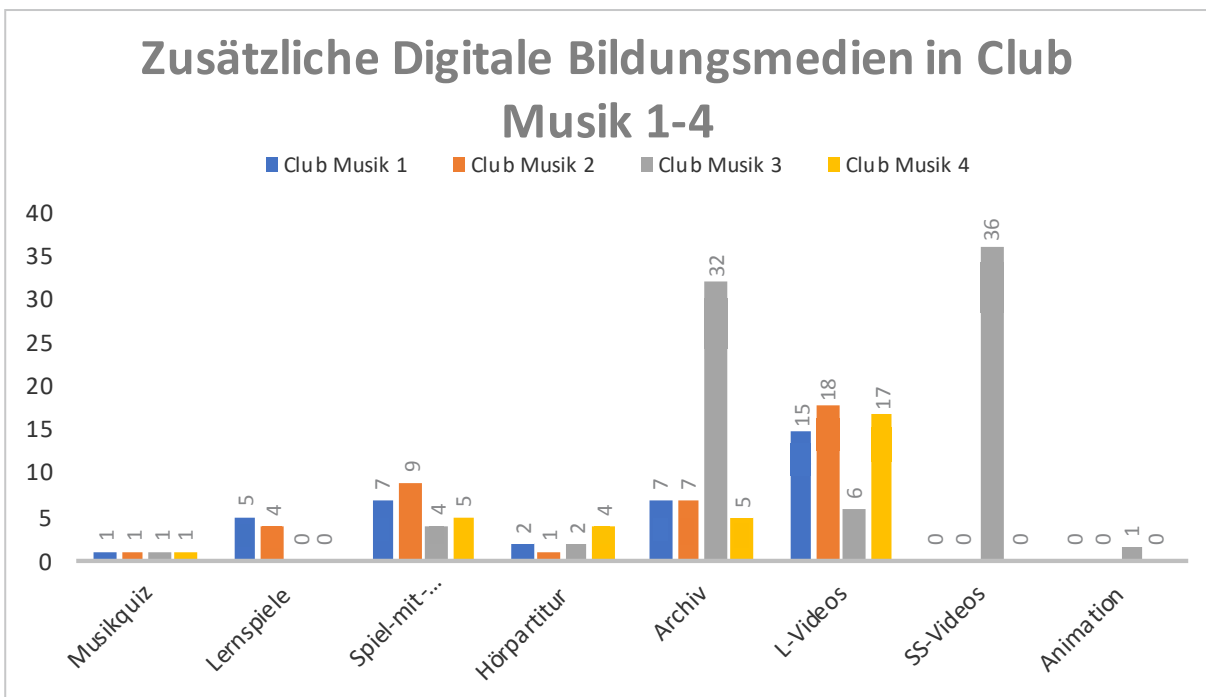


Abb. 1: Club Musik 1-4

jeweiligen Band. Das Feedback beinhaltet neben der richtigen Antwort multimediale Kurzinformationen zur Frage. Das Quiz, angelehnt an die Fernsehshow *Millionenshow*, kann auch im Partner- und Trainingsmodus gespielt werden.

- Lernspiele (Musiktheorie): Memory, Baukastenrhythmen, -melodien, Multiple-Choice-Aufgaben (meist in verschiedenen Levels)
- Spiel-mit-Satz: Notenbild – grafische Zeichen – Musik, Markierung aktueller Takt, interaktive Steuerung einzelner Teile, automatisches Umblättern
- Hörpartitur: Notation – Musik, interaktive Steuerung von Abschnitten/Stimmen, Markierung aktueller Takt, automatisches Umblättern
- Archiv: Zusatzmaterialien in Form von PDF, MP3
- Lehrer_innen-Videos: Tanzanleitungen, Klassenmusizieren, Szenische Interpretation
- Schülerinnen- und Schüler-Videos: Lehrvideos Instrumentenkunde

- Animation: Interaktive multimediale Steuerung von Medien (Klangerzeugung Trompete, Melodiepuzzle zu einem Playback zusammenstellen)

Kategorienbeschreibungen Abbildung 2

- Interaktives Notenbild: Interaktive Steuerung von Notation in Kombination mit Bild, Musik, Animation, Grafik, Text
- Spiel: Zuordnungsübungen, Gestaltungsaufgaben, Musiktheorieaufgaben, Auswahlaufgaben, Applausometer, Memory, Bingo
- Interaktive Präsentation: Steuerung von Text, Grafik, Notenbeispiel, Musik, Video
- Mitlaufpartitur: Notation – Musik, interaktive Steuerung von Abschnitten/Stimmen, Markierung aktueller Takt, automatisches Umblättern, Textelemente können eingeblendet werden
- Animation: Animationen zur Veranschaulichung von Themen der Musiktheorie
- Ablaufplan: Grafische Formpläne mit Steuerungsmöglichkeiten (Musik, Texteinblendung, Noten, Grafik)

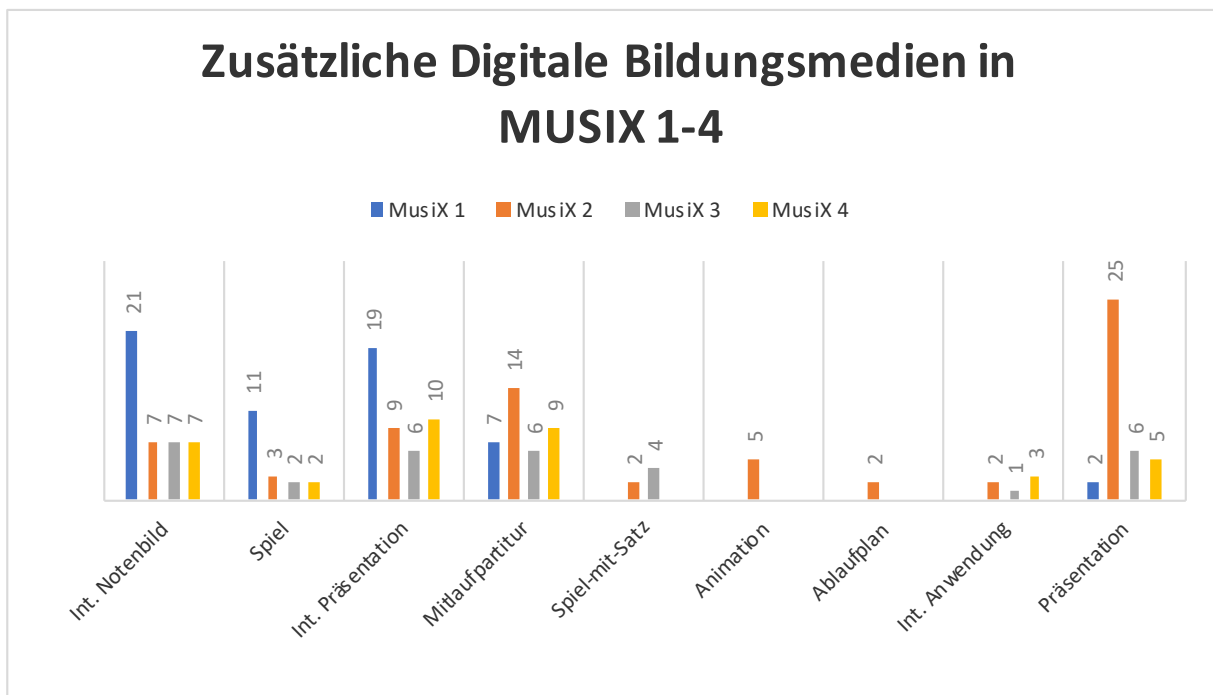


Abb.2: MusiX 1-4

DIE BEDEUTUNG DIGITALER BILDUNGSMEDIEN IN ÖSTERREICHISCHEN SCHULBÜCHERN FÜR DEN MUSIKUNTERRICHT IN DER SEKUNDARSTUFE I

Fritz Höfer

- Interaktive Anwendung: Tools zur Musikproduktion (Sequencer, Drumcomputer) und Gestaltung multimedialer Inhalte (Bsp.: Soundmap).

Spielpläne (1: 1.u.2.Klasse/2: 3.u.4.Klasse)

Auf der Verlagswebsite finden sich hauptsächlich zusätzliche PDF-Dokumente und einige Hyperlinks und Videos zum Schulbuch:

Band 1: 29 Ergänzungsmaterialien im PDF-Format; Band 2: 28

Band 1: 57 Arbeitsblätter und 11 Lösungsblätter

Band 1: 1 Hyperlink zu Notenmaterial

Band 2: 1 Hyperlink zu Künstlerhomepage, 1 Hyperlink zu Opernlibretto, 3 Hyperlinks zu Musikstreamingdiensten

Kategorienbeschreibungen spezifischer Kategorien Abbildung 3

- Video nur Audio: Video mit einem Standbild und Audiounterlegung
- Textvideo: Anzeige von Text zum Werk, Song im Video

- Performancevideo: Video eines Konzerts oder einer musikalischen Darbietung
- Video mit Notation: Einblendung der Noten zur Musik im Video
- Pantomime: Grundlagen der Pantomime in den Videos

	Musik aktiv 1	Musik aktiv 2	Musik aktiv 3	Musik aktiv 4
Lehrvideos Rhythmus	10	8	i.V.	In Vorbereitung
Lehrvideos Stimme	9	6	i.V.	
PDF-Kopiervorlagen	28 Seiten	23 Seiten	5 Seiten	
Jahresplanung	1	1	1	

Tab. 2: Musik aktiv 1-4

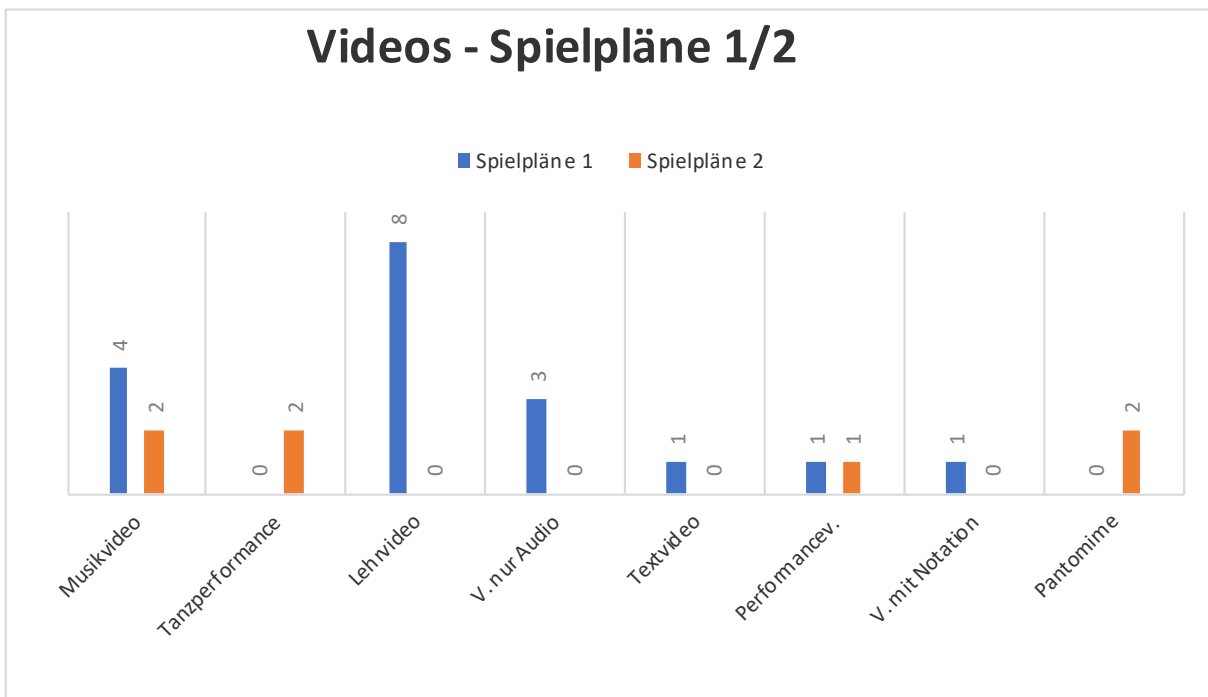


Abb. 3: Videos nach Kategorien

Die Lehrvideos zeigen jeweils eine Lehrperson, die mit einer Schülergruppe Übungen aus dem Bereich Stimme bzw. Rhythmus aus den Büchern durchführt. Kopiervorlagen dienen als Arbeitsblätter bzw. Arbeitsmaterialien. Die Jahresplanung bietet einen Vorschlag einer Verteilung der Kapitel auf die Monate des Schuljahres.

Erlebnis Musik 1-4

Hier werden auf der Verlagsseite zu jedem Band ausschließlich Fremdmaterialien, vorwiegend in Videoform, zusammengetragen und nach aufsteigender Seitenzahl im Buch geordnet.

Beschreibung spezifischer Kategorien Abbildung 4

- Infowebs.: Hyperlink zu einer Webseite mit weiterführenden Informationen, beispielsweise Künstler_innenwebsites, Websites von Konzertveranstalter_innen u.a.m.
- Partiturvideo: Partitur zur Musik (teilweise mit Marker) im Video

- Hörbeispiel-Video: Standbild mit Audiobeispiel
- Lyricvideo: Text zu einem Song/Werk im Video

Interpretation des Datenmaterials und musikpädagogische Konsequenzen

Von den fünf Lehrwerken bieten nur *Club Musik* und *MusiX* eigens produzierte digitale Bildungsmedien für den Musikunterricht an. Vieles davon, ähnlich wie das herkömmliche Schulbuch, zielt auf einen sehr lehrer_innenzentrierten Unterricht ab, z.B. Spiel-mit-Sätze, Hörpartituren, Lehrer_innenvideos, interaktive Präsentation. Lernspiele im *Club Musik* oder auch interaktive Notenbilder und Präsentationen, Spiele in *MusiX* können zwar von den Schüler_innen selbstständig bearbeitet werden, repräsentieren jedoch sehr oft geschlossene konvergente Aufgaben mit Schwerpunkt Musiktheorie. Eine Ausnahme bieten die interaktiven Anwendungen in *MusiX*, wo Schüler_innen kreativ Musik und Rhythmen komponieren

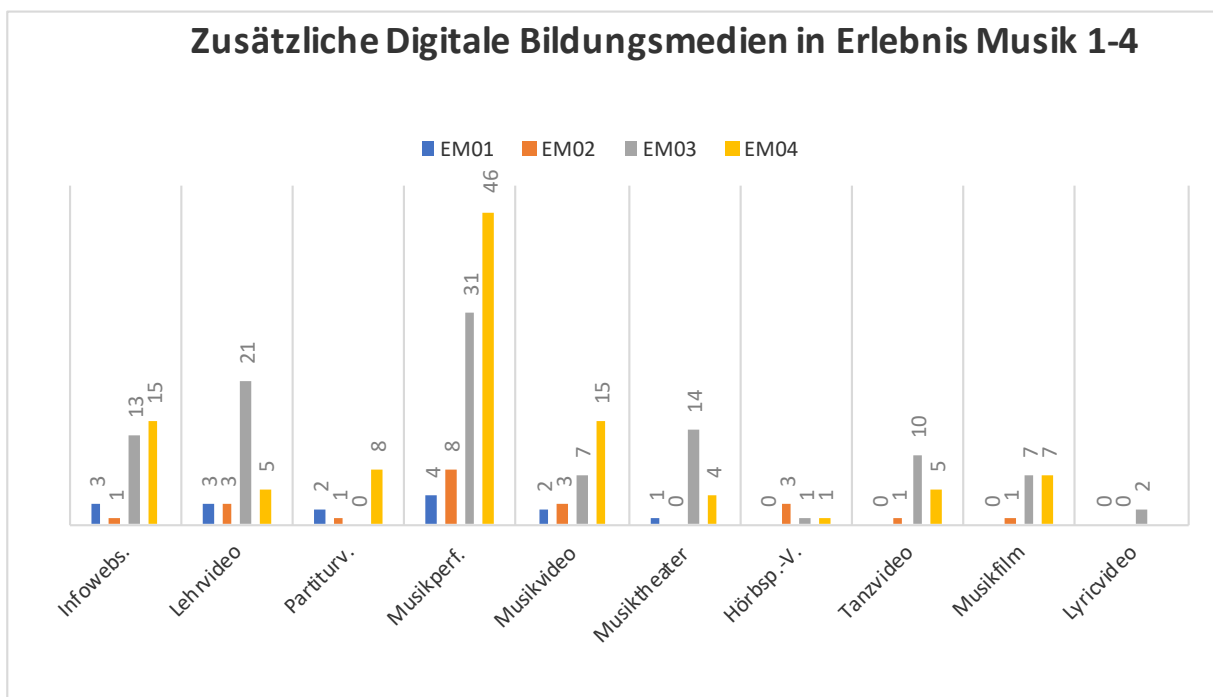


Abb. 4: Erlebnis Musik 1-4

DIE BEDEUTUNG DIGITALER BILDUNGSMEDIEN IN ÖSTERREICHISCHEN SCHULBÜCHERN FÜR DEN MUSIKUNTERRICHT IN DER SEKUNDARSTUFE I

Früz Höfer

können. Hervorstreichen sollte man auch Animationen, bei denen Schüler_innen Lernerfahrungen machen können, die die Möglichkeiten eines Printmediums weit übertreffen. Sowohl in *Club Musik* als auch in *MusiX* findet sich beispielsweise eine Animation zur Trompete, bei der man interaktiv die Ventile betätigen kann, um den Weg der Luftsäule im Instrument nachvollziehen zu können. Von hohen Produktionskosten für derartige Software ist hier auszugehen. *Musik aktiv* beschränkt sich im Wesentlichen auf Lehrvideos (Rhythmus, Stimme) für die Lehrperson. Darin arbeiten die Schulbuchautor_innen mit einer Modellklasse. So wird natürlich ein enges Bild von Musikunterricht und immanenten didaktischen Möglichkeiten gezeichnet. Die *Spielpläne* bieten eine sehr bescheidene Anzahl an Videos und Hyperlinks an. Im Gegensatz dazu bietet *Erlebnis Musik* eine sehr große Anzahl an Videos verschiedenster Kategorien sowie Hyperlinks zu weiterführenden Informationen im Internet an. Die Videos zu den Büchern *Spielpläne* und *Erlebnis Musik* stammen in der Regel von Videoplattformen, was für den Verlag eine kostengünstige Variante darstellt. Prinzipiell stellt sich die Frage, ob Videos oder Zusatzmaterialien im PDF-Format als digitale Bildungsmedien bezeichnet werden sollen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass aktuell die Lehrwerke *MusiX* und *Club Musik* in Punkto digitale Zusatzmedien (Interaktive Partituren/Spiel-mit-Sätze/Animationen/Präsentationen..., Videomaterial in unterschiedlichsten Formen, Hörbeispiele) quantitativ und qualitativ am meisten bieten.

Ist das, was die aktuellen Musik-Schulbücher bieten, schon alles, gewissermaßen das Gelbe vom Ei dessen, was mit digitalen Bildungsmedien im Musikunterricht möglich ist? Nein, muss man sagen: „Eine Theorie des Schulbuchs muss versuchen, die politisch-sozialen und die pädagogisch-didaktischen Bestimmungsfaktoren der Entwicklung, Verwendung und Wirkung von Schulbüchern zu

erfassen und diese Faktoren in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit zu sehen“ (Laubig, Peters & Weinbrenner, 1986, S. 33). Man könnte demgemäß sagen, Schulbücher unterliegen einer gewissen Mode, die auf vorherrschende didaktische Konzeptionen und gesellschaftliche Kontextfaktoren aufbaut. Die Digitalisierung als einer der größten Paradigmenwechsel der Menschheitsgeschichte, als „elementare Kulturtechnik“ (Auerswald, 2000, S. 13), scheint in ihrer epochalen Dimension bisher in den aktuellen Musik-Schulbüchern nicht angekommen zu sein. Einerseits hätte die Lehrplankommission die Möglichkeit, dies zu verändern bzw. einzufordern, andererseits müsste die Musikdidaktik entsprechende Konzepte für den Einsatz digitaler Bildungsmedien liefern. In der Musikpädagogik aber „lässt sich konstatieren, dass die Behandlung des Themas kontinuierlich stagniert“ (Ahlers, 2017, S. 5).

Der Musikpädagoge Matthias Krebs verwendet in einer Onlinepublikation aus 2017 die Überschrift „Heutige Musikkultur ist Medienkultur“ (Krebs, 2017) und formuliert drei Bereiche, die von der Musikpädagogik dringend beforscht werden müssen: musikbezogenes Medienwissen, mediale Partizipation und mediale Kommunikation. Zur Illustration nennt er auch Beispiele:

- a) Musikbezogenes Medienwissen: Online-Musikplattformen, Urheberrecht, Musik-Apps und ihre ästhetischen Ausdrucksmöglichkeiten erkennen (Unterschiede zu analogen Instrumenten)
- b) mediale Partizipation: Formen von kooperativer Kreativität, Musikproduktion im World Wide Web, ästhetische Urteile in Blogs und Foren, Präsentationsmöglichkeit im Internet
- c) mediale Kommunikation: musikbezogenes Lernen mit *Youtube*, Kommentarfunktion in musikbezogenen sozialen Netzwerken (*Noteflight*, *Soundcloud* u.a.)

Jugendliche können über digitale Medien ihre musikbezogene Selbstwirksamkeit bzw. ihr musikalisches Selbstkonzept dynamisch weiterentwickeln. Ziele und Grenzen einer ästhetischen Bildung, Medien- und Musikpädagogik kumulieren bzw. verwischen in musikpädagogischen Medienprojekten. Derartige Projekte sind an sich immer interdisziplinär determiniert. „Die ästhetische Wahrnehmung von Musikmedien und ihre Strukturierung schafft Interpretations- und Gestaltungsspielräume, ist kein passiver Prozess, sondern erfolgt durch Subjekte, die mit Medien aktiv umgehen“ (Krebs, 2017). In den aktuellen Schulbüchern werden weder das Internet als Klangraum, als musikbezogenes soziales Netzwerk, noch die bereits zur Verfügung stehenden Musik-Apps und Softwareangebote berücksichtigt, obwohl sie essentieller Teil der aktuellen Musik(jugend)kultur und Medienwelt sind.

Die Musikdidaktik läuft somit Gefahr, den Anschluss an die Jugendlichen zu verlieren. Die Schere zwischen Musikunterricht in der Schule und der musikbezogenen Medienwelt der Schülerinnen und Schüler droht immer größer zu werden.

Ein Lösungsweg kann einerseits sein, dass verschiedenste Themen des Musikunterrichts über einen aktiven Umgang mit digitalen Medien und Internet vermittelt werden. Andererseits müssen bei aktuellen musikalischen Phänomenen und ästhetischen Ausdrucksformen – sie sind ja medial geprägt (produktiv wie auch rezeptiv) – digitale Bildungsmedien zum Einsatz kommen. Beide Strategien brauchen nicht zwangsläufig die Verdrängung des Analogenen zu bedeuten, vielmehr baut eine kreative Medienarbeit natürlich auch auf analogen Kompetenzen auf – Singen, Musizieren, Bewegen. Im Sinne einer Medienkonvergenz braucht ein zeitgemäßer Musikunterricht eine Balance und eine Verschränkung zwischen analog und digital. Hier in Gegensätzen zu denken, ist nicht zielführend.

Fazit: Die Zukunft des Musik-Schulbuchs in der Sekundarstufe

Zukünftige Schulbücher bzw. digitale Bildungsmedien für den Musikunterricht müssen die bereits vorhandenen technischen Möglichkeiten und Tools (Plattformen, Apps, Freeware) vermehrt für didaktische Innovationen nutzen. Ergänzt werden sollte dies mit *musikpädagogischer* Software, die in Zusammenarbeit zwischen Verlagen und Musikpädagog_innen zu erstellen wäre. Die Animationen und interaktiven Anwendungen in *Club Musik* und *MusiX* stellen einen Anfang dar. Die Unterrichtsforschung innerhalb der wissenschaftlichen Musikpädagogik müsste dafür eine zentrale Position in der scientific community erhalten: „Die Musikdidaktik sollte Schulbücher konsequenter dazu benutzen, um ihre Forschungsergebnisse in die Schulpraxis hineinzutragen. Schulbücher könnten die ‚trojanischen Pferde‘ sein, mit denen Wissenschaftler ihre konzeptionellen Vorstellungen in den Unterricht ‚hineinschmuggeln‘“ (Jünger, 2006, S. 218). Auf diese Weise würde das oft diskutierte Theorie-Praxis-Problem in der Musikpädagogik (Höfer, 2017) einer möglichen Lösung zugeführt.

Aktive kreative Medienarbeit, wie oben beschrieben, bringt eine neue Rolle der Lehrperson mit sich. Die Lehrperson wird zum Mediator, Lernbegleiter, Coach und kombiniert gezielt analoge und digitale Lernräume in entsprechenden Lernsettings. Informelle und formelle Lernszenarien sollen dabei ebenso ineinandergreifen wie analoge und digitale Kompetenzen. Netzwerke, Plattformen, Apps und musikbezogene Software stehen bereits jetzt in großer Fülle zur Verfügung. Jetzt müssen sie für die Ziele des Musikunterrichts und der musikästhetischen Bildung professionell genutzt werden. In Kombination mit zu entwickelnder musikpädagogischer Software würden sich hier enorme Möglichkeiten für einen zeitgemäßen Musikunterricht erschließen. Neue Schul-

DIE BEDEUTUNG DIGITALER BILDUNGSMEDIEN IN ÖSTERREICHISCHEN SCHULBÜCHERN FÜR DEN MUSIKUNTERRICHT IN DER SEKUNDARSTUFE I

Früz Höfer

buchkonzepte sollten darauf reagieren und die Pfade des programmierten Unterrichts im Gleichschritt verlassen.

Literatur

- Ahlers, M. (2017). *Digitale Medien im Musikunterricht*. Abgerufen von https://www.berfelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Musikalische_Bildung/MuBi_Expertise_Digitale_Medien_im_Musikunterricht_Ahlers_01.pdf
- Auerswald, S. (2000). *Der Computer im handlungsorientierten Musikunterricht. Didaktischer Stellenwert und didaktische Konzeption*. Augsburg: Wißner.
- Benz, N., Haun, A., Kotzian, R., Martin, K., Mauersberger, M., Rheinländer, M. & Stanicek, W. (2016). *Spielpläne 2*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Breitschopf, F., Claucig, J., Müller, P. & Oslansky, S. (2016). *Musik aktiv 1*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Breitschopf, F., Claucig, J., Müller, P. & Oslansky, S. (2017). *Musik aktiv 2*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Breitschopf, F., Claucig, J., Müller, P. & Oslansky, S. (2018). *Musik aktiv 3*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Breitschopf, F., Claucig, J., Müller, P. & Oslansky, S. (2020). *Musik aktiv 4*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Detterbeck, M. & Schmidt-Oberländer, G. (2016). *MusiX 1. Arbeitsbuch für die 1. Klasse der Neuen Mittelschule und AHS-Unterstufe*. Innsbruck: Helbling.
- Detterbeck, M. & Schmidt-Oberländer, G. (2016). *MusiX 2. Arbeitsbuch für die 2. Klasse der Neuen Mittelschule und AHS-Unterstufe*. Innsbruck: Helbling.
- Detterbeck, M. & Schmidt-Oberländer, G. (2017). *MusiX 3. Arbeitsbuch für die 3. Klasse der Neuen Mittelschule und AHS-Unterstufe*. Innsbruck: Helbling.
- Detterbeck, M. & Schmidt-Oberländer, G. (2017). *MusiX 4. Arbeitsbuch für die 4. Klasse der Neuen Mittelschule und AHS-Unterstufe*. Innsbruck: Helbling.
- Haun, A., Kotzian, R., Martin, K., Mauersberger, M. & Rheinländer, M. (2015). *Spielpläne 1*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Höfer, F. (2017). Wissenschaftliche Musikpädagogik im Lehramtsstudium Musik. Die Bedeutung von wissenschaftsorientierter Reflexion und ihren Relevanzfeldern für die Praxis des Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik*, 75, 38–46.
- Hofmann, M. (2011): Bitte scrollt auf Seite 12! Lässt der Computer das Buch hinter sich? *bildungspezial 4/2011*, 4–6. Hannover: Friedrich.
- Jünger, H. (2006). *Schulbücher im Musikunterricht. Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen*. Münster: LIT.
- Krebs, M. (2017). *Medienbildung im Musikunterricht*. Abgerufen am 13.04.2020 von https://www.mebis.bayern.de/infoportal/faecher/musische_faecher/musik/medienbildung-im-musikunterricht/
- Laubig, M., Peters, H. & Weinbrenner, P. (1986). *Methodenprobleme der Schulbuchanalyse. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt 3017*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Lockwood, F. (1998). *The design and production of self-instructional materials*. London: Kogan Page.
- Matthes, E. & Schütze, S. (2014) *Methodology and Methods of Research on Textbooks and Educational Media – Introduction*. Abgerufen von https://www.klinkhardt.de/newsite/media/20140924_9783781519916/Einleengl.pdf
- Matthes, E., Schütze, S. & Wiater, W. (2013). *Digitale Bildungsmedien im Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matl, C. & Rohrmoser, R. (2019). *Erlebnis Musik 1. Lehr- und Arbeitsbuch für Musikerziehung*. Salzburg: Ivo Haas.
- Matl, C. & Rohrmoser, R. (2019). *Erlebnis Musik 2. Lehr- und Arbeitsbuch für Musikerziehung*. Salzburg: Ivo Haas.
- Matl, C. & Rohrmoser, R. (2018). *Erlebnis Musik 3. Lehr- und Arbeitsbuch für Musikerziehung*. Salzburg: Ivo Haas.
- Matl, C. & Rohrmoser, R. (2017). *Erlebnis Musik 4. Lehr- und Arbeitsbuch für Musikerziehung*. Salzburg: Ivo Haas.
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Medienpädagogischer Verbund Südwest. (2019). *JIM-Studie (Jugend-Information, (Multi-)Media)*. Abgerufen von https://www.mpts.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf
- Süss, D., Lampert, C. & Wijnen, C. (2010): Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit Medien. In D. Süss, C. Lampert & C. Wijnen (Hrsg.), *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung (Kap. 7, S. 149–172)*. Wiesbaden: VS.
- RIS – Rechtsinformationssystem des Bundes. (2020). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 09.04.2020*. Abgerufen von <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207228/NOR40207228.pdf>
- Rogg, S. (2017). *Aufgabenstellung – Zentrum der didaktischen Funktionen des Musikbuchs. Historische und systematische Aspekte*. München: Allitera.
- Wanker, G., Gritsch, B. & Schausberger, M. (2009). *Club Musik 1. Arbeitsbuch für die 1. Klasse der Hauptschule und AHS-Unterstufe*. Innsbruck: Helbling.
- Wanker, G., Gritsch, B. & Schausberger, M. (2009). *Club Musik 2. Arbeitsbuch für die 2. Klasse der Hauptschule und AHS-Unterstufe*. Innsbruck: Helbling.
- Wanker, G., Gritsch, B. & Schausberger, M. (2010). *Club Musik 3. Arbeitsbuch für die 3. Klasse der Hauptschule und AHS-Unterstufe*. Innsbruck: Helbling.
- Wanker, G., Gritsch, B. & Schausberger, M. (2011). *Club Musik 4. Arbeitsbuch für die 4. Klasse der Hauptschule und AHS-Unterstufe*. Innsbruck: Helbling.
- Wiater, W. (2013). Schulbuch und digitale Medien. In E. Matthes, S. Schütze & W. Wiater (Hrsg.), *Digitale Bildungsmedien im Unterricht* (S. 17–25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Digitale Bildung im 21. Jahrhundert – Versuch, Wirklichkeit, Vision

Wolfgang Sturm

Unsere heutige Gesellschaft ist von Digitalisierung und Mediatisierung geprägt. Staaten mit einem geregelten Schulsystem versuchen anhand von Forschungsdaten Schulen auf diesen digitalen Wandel vorzubereiten und zu lenken. Österreich hat mit dem Masterplan Digitalisierung die Weichen bis 2023 gestellt. Dieser Praxisbericht betrachtet digitale Bildung kritisch durch den Rückspiegel und wagt basierend auf den aktuellen Intentionen der Bildungsverantwortlichen einen Blick in die Zukunft.

Einleitung

Zweifelsohne ist es in der heutigen Zeit wichtig, unseren Kindern und Jugendlichen in den diversen Bildungseinrichtungen ein profundes Handwerkzeug für ihr späteres Leben mitzugeben. Kinder und Jugendliche wachsen im 21. Jahrhundert in unserem Land in einer Gesellschaft auf, welche durch digitale Medien geprägt wird. Das Babyphon, welches mit dem Smartphone der Mutter verbunden ist, digitale Spielsachen, welche über WLAN funktionieren, Kleinkinder, die bereits über einfache Tablets, Handys oder Computer verfügen, sind in unserer Gesellschaft keine Utopie mehr, sondern Realität. Digitale Bildung hält bereits im Kindergarten Einzug, wie zum Beispiel der Bienenroboter Bee-Bot, welcher „sich mit Hilfe von Tasten programmieren lässt und das analytische und vorausschauende Denken sowie die Problemlösekompetenz der Kinder auf spielerische Weise fördern soll“ (Medien Kindergarten, 2019). Kinder und Jugendliche kommunizieren über digitale Plattformen wie WhatsApp, Facebook, Instagram, Tik Tok etc. und sind über Medien einer Vielzahl an Informationen ausgesetzt. Zu entscheiden, welche Information wichtig ist und welche unnützlich oder vielleicht auch falsch, ist für jeden von uns zur Herausforderung geworden. Cybermobbing, Cyberkriminalität, Fake News und Internetsucht stellen für viele von uns die Schattenseiten einer hoch technologisierten Gesellschaft dar. Auf einmal rückt nicht mehr die digitale Anwendung, son-

dern vielmehr die kritische Betrachtung und sinnvolle Nutzung unserer digitalen Umgebung in den Mittelpunkt.

Vielen Lehrer_innen und Pädagog_innen stellt sich die Frage, wie wir unsere Schüler_innen und Kinder bestmöglich auf „diese“ digitale Welt vorbereiten können. Ist dies in unserem Schulsystem überhaupt möglich und was unternehmen die Bildungsverantwortlichen, um zukünftige Generationen auf diesen gesellschaftlichen Wandel bestmöglich vorzubereiten? Im Fokus dieses Beitrags stehen die Bemühungen um digitale Bildung und Medienerziehung an Österreichs Schulen: Vom Medienerlass und Schule 4.0, welche in der Vergangenheit richtungsweisend waren, bis zum Masterplan Digitalisierung, welcher bis zum Jahr 2023 zugleich auch zukunftsweisend sein wird. Anhand der nationalen Bildungsberichte 2015 und 2018, sowie der TALIS Studie 2018 werden diese Bemühungen einer kritischen Reflexion unterzogen. Abschließend wird diskutiert, wie Schulen im „digitalen Zeitalter“ reüssieren können und welche Unterstützungen vonseiten der Bildungsverantwortlichen notwendig sind und weiterhin sein werden.

Intentionen österreichischer Bildungspolitik bis 2014 unter der Perspektive internationaler Anforderungen

Wenn in Österreich über Digitalisierung gesprochen wird, dann sind damit zumeist die ICT – „Information and Communication

Technologies“ bzw. zu Deutsch die Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) – gemeint. Der Bereich der Medienpädagogik, Medienerziehung und Medienpädagogik wird dabei gerne vernachlässigt oder ganz ausgeklammert. Es sind aber gerade auch diese Bereiche, welche in unserer Gesellschaft von großer Bedeutung sind und von internationalen Organisationen wie den Vereinten Nationen (UNESCO Paris Declaration of Media and Information Literacy, Frau-Meigs et al.) und der Europäischen Gemeinschaft (EG, 2007, S. 3–7) eingefordert werden. Verweise dazu finden sich auch in der UN-Kinderrechtskonvention (UN, 1990, S. 6; Livingstone & O’Neill, 2014; Trültzsch-Wijnen 2017). Als Antwort auf diese internationalen Anforderungen wurde bereits im Jahr 2001 der Grundsatzerschluss Medienerziehung von Österreichs Bildungsverantwortlichen ins Leben gerufen und 2012 (BMBWF, 2012) bzw. 2014 in aktuellen Fassungen wiederverlautbart. Dieser Erlass sollte dazu dienen, dass Lehrpersonen medienpädagogische Handlungen quer über alle Lehrpläne einfließen lassen und Schüler_innen zur kreativen Arbeit mit elektronischen Medien angeregt werden bzw. digitale Medien sinnvoll im Unterricht zum Einsatz kommen (BMBWF, 2014). C. Trültzsch-Wijnen, S. Trültzsch-Wijnen und Ólafsson (2020, S. 176) halten zum Medienerschluss aber kritisch fest: „The media education decree is still valid and relevant for schools and teachers, but its promoters in the ministry have been outflanked by those who are dedicated to the field of informatics and technical skills.“ Diese Umstände zeigen, dass Medienerziehung in Konkurrenz zur Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) steht, anstatt an einem Strang zu ziehen.

Nationaler Bildungsbericht 2015

Der Nationale Bildungsbericht 2015 nimmt das soeben beschriebene Problem zum Anlass, den Begriff der *digitalen Kompetenz* ins Leben zu rufen. Dieser Begriff

wird auch von der EU favorisiert, da mit der Bezeichnung „digital“ Wortkombinationen mit Computer, Internet, IKT vermieden werden und mit dem Kompetenzbegriff auf kulturelle Grundbegriffe abgezielt wird (Baumgartner et al., 2015, S. 96). Digitale Kompetenz wird im Bildungsbericht unter Berufung auf den Begriff der Digital Competence des Joint Research Centres der Europäischen Kommission (Ferrari, 2012, p. 3–4) definiert:

Digital Competence is the set of knowledge, skills, attitudes (thus including abilities, strategies, values and awareness) that are required when using ICT and digital media to perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, creatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, socialising, consuming, and empowerment.

Mit dieser Definition wird neben den Kenntnissen und Fertigkeiten bei der Anwendung zum Zwecke der Problemlösung, der Kommunikation und des Informationsmanagements vor allem auch eine gesellschaftskritische Haltung (Attitudes = Medien-Kritik) angesprochen (Baumgartner et al., 2015, S. 96). Für Lehrende ergeben sich aus dieser Definition neun Dimensionen von digitaler Kompetenz. Neben der Medien-Informatik, Medien-Nutzung und Medien-Kunde stellen ebenso Medien-Didaktik, Medien-Erziehung, Medien-Ethik, Medien-Gestaltung, Medien-Kommunikation und Medien-Kritik Kriterien digitaler Kompetenz dar (Baumgartner et al., 2015, S. 97).

Bei Betrachtung dieser neun Dimensionen wird klar, dass digitale Kompetenz mehr beinhaltet als „bloßes“ Computerwissen oder Programmeanwenden. Es wird vielmehr auch eine kritische Haltung gegenüber

(Massen-)Medien und Digitalisierung von den Lehrenden und Lernenden eingefordert. Bevor auf die nächste „digitale Epoche“ übergeleitet wird, sollen an dieser Stelle noch die Empfehlungen aus dem Bildungsbericht 2015 an die Bildungsverantwortlichen erwähnt werden. Die Autoren sehen in drei Bereichen großen Entwicklungsbedarf für politisches Handeln. Dazu zählen erstens die Schaffung einer zentralen Bildungscloud, zweitens die Etablierung einer systematischen Aus- und Weiterbildung für die Medienkompetenz von Lehrpersonen sowie drittens die Etablierung einer nationalen Forschungsstrategie zur Förderung von Medienkompetenz im österreichischen Schulwesen. In einer zentral zu installierenden Bildungscloud sollen nicht nur digitale Schulbücher, sondern auch digitale Unterrichtsmaterialien für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts Platz finden. Für Lehrende soll in Aus- und Weiterbildung klar werden, dass Medienkompetenz ein komplexes Konstrukt ist, das sich nicht auf die technische Nutzung beschränkt, sondern vor allem kognitive und soziale Anforderungen stellt. Um diese Vorgaben evidenzbasiert zu verfolgen, ist eine Begleitung des bildungspolitischen Vorhabens durch umfangreiche Forschungen zu begleiten (Baumgartner et al., 2015, S. 120–123).

Die Reaktion der Bildungsverantwortlichen auf den Bildungsbericht 2015 – Schule 4.0

Mit Ende 2016 fordert der österreichische Nationalrat eine Digitalisierungsoffensive an Österreichs Schulen ein und sieht die Digitalisierung als Kulturtechnik neben Lesen, Schreiben, Rechnen und als Zukunftschance (Österreichisches Parlament, 2016). Am 23.01.2017 erfolgte per Pressekonferenz der Startschuss für das Projekt „Schule 4.0 – jetzt wird’s digital“. Über die österreichischen Massenmedien und eine fünfseitige Presseunterlage wurde Schule 4.0 der Öffentlichkeit vorgestellt. „Schule 4.0 – jetzt wird’s digital“ stellt ein umfassendes Konzept vor, das

die gesamte Schullaufbahn umfasst. (BMB, 2017). Bauer und Waba (2017, S. 582) kündigen für die Sekundarstufe I eine verbindliche Übung „Digitale Grundbildung“ im Ausmaß von 2–4 Wochenstunden und einen eigenen Lehrplan an. Sowohl der Lehrplan als auch die verbindliche Übung werden per Verordnung vom April 2018 ab dem Schuljahr 2018/19 flächendeckend in Österreichs Schulen umgesetzt (BMBWF, 2018a).

Nationaler Bildungsbericht 2018

Der Bildungsbericht 2018 weist noch einmal auf die Mängel vom Bildungsbericht 2015 in quantitativer Weise (erst 4% aller Schulen waren bis dato digital innovativ aktiv geworden) und qualitativer Sichtweise (Schieflage der Medienkompetenzförderung zugunsten der Nutzung neuer Hardware) hin. Als (bildungspolitische) Antwort auf diese quantitativen und qualitativen Probleme nahm im Herbst 2016 das Koordinationszentrum eEducation seine Arbeit auf. eEducation soll alle digitalen Netzwerke in der österreichischen Schullandschaft bündeln, digitale und informatische Kompetenzen von der Volksschule bis zur Reifeprüfung in die Klassenzimmer bringen und Leistungen von Schüler_innen der Volksschule (digi.komp 4), Sekundarstufe I (digi.komp 8) bis hin zur Sekundarstufe II (digi.komp 12) mittels Kompetenzmodellen sichtbar und überprüfbar machen. Ebenso ist das Kompetenzmodell digi.kompP an Lehrpersonen adressiert (siehe digi.komp). Sogenannte Expert-Schulen, welche die digitale Kompetenz von Schüler_innen explizit fördern (mit 19.01.2019 sind hier 2285 Schulen als Netzwerk organisiert), sollen für die notwendige Breitenwirkung sorgen (Brandhofer et al., 2018, S. 319–320). Die Autoren_innen des Bildungsberichtes 2018 empfehlen unter anderem, dass die Motivation der Lehrenden, mit neuen Technologien zu arbeiten, zu fördern ist. Es soll dazu ein positives Bild des Lehrberufes und der digitalen Grundbildung geschaffen werden. Die Stärkung der informatischen Bil-

derung soll durch das Unterrichtsfach Digitale Grundbildung forciert werden. Die Aufgabe aller Fächer ist es, die Medienethik zu fördern, um zu eigenständigen und begründeten Urteilen zu gelangen. Das Fach Digitale Grundbildung soll weiterentwickelt werden. Es ist dazu eine adäquate Aus- und Weiterbildung der Lehrenden notwendig und der Begriff Medienpädagogik sollte in das Hochschulgesetz aufgenommen werden. Innovative Lehr- und Lernformen sollen gezielt gefördert werden – die Digitalisierung sollte in allen Fächern Einzug halten. Lernende sollten gezielt durch die Stärken und Möglichkeiten der digitalen Medien beim Lernen unterstützt werden. Das Netzwerk von eEducation sollte durch mehr Sichtbarkeit der Akteur_innen und deren Aktivitäten einer breiten Community zugänglich werden. Weiters sollten deutlichere Anreize geschaffen werden, an der Community teilzuhaben. Lehrende sollten in Zukunft über digitale Medien lehren können, sie sollten über digitale Kompetenzen (digi.kompP) verfügen und die Bereiche Medienpädagogik, Mediendidaktik und Medienethik abdecken können. Dies sollte vorrangig für alle Lehrenden in der Aus- und Weiterbildung verankert sein. Als letzte Punkte werden wiederum eine zentrale Lernplattform mit offenen lizenzierten Lehr- und Lernunterlagen, die adäquate Ausstattung an Schulen zur Förderung der Medienkompetenz sowie eine Forschungsbegleitung empfohlen (Brandhofer et al., 2018, S. 342–345).

Ein Blick über den „nationalen Tellerand“ – TALIS 2018

Die TALIS Studie 2018 weist dem österreichischen Schulsystem im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im internationalen Vergleich nicht unbedingt Bestnoten aus. Im europäischen Vergleich geben Österreichs Lehrer_innen an, wenig formelle IKT-Ausbildung erhalten zu haben und auch wenige spezifische Fortbildungen zu diesem Thema in den letzten

12 Monaten besucht zu haben. Beim Einsatz von IKT im Unterricht besteht ebenfalls noch deutlicher Aufholbedarf. Zur Lernförderung bzw. für Projektarbeit wird IKT seltener als im EU-Schnitt eingesetzt. Auch hat sich die Einstellung zu IKT von Lehrpersonen in den letzten 10 Jahren (verglichen mit TALIS 2008) kaum verändert, wobei in diesem Zusammenhang aber wiederum auf die Ausbildung hingewiesen wird. Lehrpersonen, die in ihrer Ausbildung bereits mit IKT konfrontiert waren, haben ein besseres Gefühl beim Unterrichten mit IKT, haben weniger Fortbildungsbedarf, besitzen eine positive Einstellung gegenüber der IKT und nutzen diese auch zur Förderung des Lernens (Winter et al., 2019, S.112). Trültzsch-Wijnen (2019, S. 113) weist in einem Kommentar zur TALIS Studie darauf hin, dass sich die Ausbildung der Lehramtsstudierenden in Österreich in Bezug auf IKT erkennbar gewandelt hat und zukünftige Lehrer_innen für die Chancen und Risiken der IKT sensibilisiert werden und auch verschiedene Möglichkeiten des gezielten Einsatzes von IKT im Unterricht kennenlernen. Ein weiteres Manko im internationalen Vergleich ist die mangelnde Motivation, sich mit neuen Technologien auseinanderzusetzen. Abhilfe kann insofern nur geschaffen werden, indem qualitätsvolle Fortbildungsmöglichkeiten angeboten werden, welche Lehrer_innen befähigen, das Erlernete im Unterricht umzusetzen.

Aktuelle Strategien im österreichischen Schulsystem – der Masterplan Digitalisierung

Der Masterplan Digitalisierung wurde im Sommer 2018 präsentiert und soll bis 2023 umgesetzt werden. Dieser Plan gliedert sich in drei große Handlungsfelder, mit denen letztlich folgende Zielsetzungen verfolgt werden. Im Handlungsfeld 1 „Software“ – Pädagogik, Lehr- und Lerninhalte sollen bestehende Lehrpläne im Sinne der Digitalisierung überarbeitet werden, sodass dieser sowohl methodisch als auch didaktisch in

allen Unterrichtsgegenständen Rechnung getragen wird. Im Handlungsfeld 2 „Hardware“ – Infrastruktur, modernes IT-Management, moderne Schulverwaltung soll die Verfügbarkeit von mobilen Endgeräten auf einen vereinheitlichten und vergleichbaren Standard gebracht werden. Parallel dazu soll flächendeckend die Voraussetzung geschaffen werden, dass digitale Instrumente und Tools an Schulen zum Einsatz kommen können. Im 3. Handlungsfeld „Lehrende“ – Aus-, Fort-, und Weiterbildung sollen Pädagoginnen und Pädagogen die Möglichkeit haben, die Vermittlung von Inhalten durch Digitalisierung kennenzulernen und sich anzueignen (BMBWF, 2018b).

Resümee und persönliche Reflexion:

Beim Versuch, digitale Bildung an Österreichs Schulen zu implementieren, treffen zwei Welten aufeinander. Zum einen das traditionelle Schulsystem mit seinen bewahrenden Lehrplänen, Fächern und Lerninhalten und zum anderen die digitale Bildung, welche sich in kürzester Zeit weiterentwickelt. Schnack und Zyber (2019, S. 7) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Hase-Igel-Situation. Ihrer Meinung nach schreitet die Digitalisierung so schnell voran, dass Schulen mit dieser Geschwindigkeit nicht mithalten können. Investitionen in Technik, die heute von Schulen getroffen werden, können morgen schon überholt sein. Das Problem ist kaum lösbar, man kann es nur ein Stück umgehen, indem man festlegt, welche digitalen Kompetenzen von den Schüler_innen erworben werden sollen. Als Informatiklehrer an einer Mittelschule habe ich selbst alle „Epochen“ der Digitalisierung an meinem Schulstandort miterlebt. Aus meiner Sicht kann das Fach Digitale Grundbildung nicht alleine alle im Lehrplan verankerten Kompetenzen vermitteln. Lehrer_innen aller Fächer müssen für den Mehrwert des digitalen Unterrichts sensibilisiert werden. Die Basis dafür muss in der Aus-, Fort- und Weiterbildung durch attraktive und praxisnahe Angebote gelegt

werden. Der Aufbau einer nationalen Bildungscloud mit ausreichend lizenzierten Unterrichtsmaterialien/Lerntools und der Ausbau des Netzwerkes eEducation stellen weitere wichtige und richtige Weichenstellungen für die Zukunft dar. Der technische Wettlauf um immer bessere und schnellere Geräte und neuere Programme sollte einigen Schwerpunktschulen vorbehalten sein. Für die Mehrheit der Schüler_innen sollte aber der Schwerpunkt in der Medienpädagogik und im Mehrwert der digital-didaktischen Unterstützung in allen Fächern gesetzt werden. Der Visionär Kurzweil (2001, o. S.) hält bereits zur Jahrtausendwende zum digitalen Wandel in unserer Welt fest: „We really only saw 25 years of progress at today's rate of progress in the 20th century because we've been accelerating up to this point. The 21st century will be almost a thousand times greater in technical change.“ Keiner von uns kann sich heute vorstellen, welchen digitalen Wandel unsere Gesellschaft bis zur Mitte des 21. Jahrhunderts machen wird. Bildungseinrichtungen werden auf diesen Wandel und auf sein Tempo keinen Einfluss nehmen können. Sie müssen vielmehr versuchen, Schüler_innen mit Hilfe von digitalen Kompetenzen auf die digitale Gesellschaft von morgen bestmöglich vorzubereiten. Eine Schlüsselrolle wird dabei allen Pädagogen_innen von der Elementarpädagogik bis hin zur tertiären Ausbildung zukommen.

Literatur

- Bauer, M. & Waba, S. (2017). Vorwort. *Erziehung & Unterricht* (7–8), 581–582.
- Baumgartner, P., Brandhofer, G., Ebner, M., Gradinger, P. & Korte, M. (2016). Medienkompetenz Fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2* (S. 95–132). Graz: Leykam.
- Brandhofer, G., Baumgartner, P., Ebner, M., Köberer, N., Trültzsch-Wijnen, C. & Wiesner, C. (2019). Bildung im Zeitalter der Digitalisierung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2* (S. 307–362). Graz: Leykam.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2012). *Grundsatzlerlass zur Medienerziehung. Wiederverlautbarung der aktualisierten Fassung*. Abgerufen von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2012_04.html
- Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2014). *Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzlerlass*. Abgerufen von https://www.educademy.at/gwb/pluginfile.php/28447/mod_resource/content/1/Grundsatzlerlass_Medienerziehung_2014.pdf

- Bundesministerium für Bildung. (2017). *Schule 4.0 – jetzt wird's digital*. Presseunterlagen. Abgerufen von <http://podcampus.phwien.ac.at/zli/wpccontent/blogs.dir/27/files/2017/01/Schule-4.0-Presseunterlage.pdf>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018a). *Bundesgesetzblatt Nr. 71/2018*. Abgerufen am 29.07.2020 von <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2018/71/20180419>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018b). *Massterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen*. Abgerufen von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html>
- digi.komp. (n.d.). *digi.komp: Digitale Grundbildung in allen Schulstufen*. Abgerufen von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb/digikomp.html>
- eEducation Austria. (2019). *eEducation Austria: Digitale Schulentwicklung*. Abgerufen von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb/eeducation.html>
- Europäische Gemeinschaft. (2007). *Schlüsselkompetenzen für ein lebenslanges Lernen – ein europäischer Referenzrahmen*. Abgerufen von https://www.jugendpolitikneuropa.de/downloads/4-20-2261/key-comp_de.pdf
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of framework*. Seville: JRC IPTS. Abgerufen am 29.07.2020 von <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2547ebf4-bd21-46e8-88e9-f53c1b3b927f/language-en>
- Frau-Meigs, D. et al. & UNESCO. (2014). *Paris Declaration of Media and Information Literacy*. Abgerufen am 29.07.2020 von <https://en.unesco.org/news/paris-declaration-media-and-information-literacy-adopted>
- Kurzweil, R. (2001). *The 21st Century: a Confluence of Accelerating Revolutions*. Abgerufen am 29.07.2020 von <https://www.kurzweilai.net/the-21st-century-a-confluence-of-accelerating-revolutions>
- Livingstone, S. & O'Neill, B. (2014). Children's Rights Online: Challenges Dilemmas and Emerging Directions. In S. van der Hof, B. van den Berg & B. Schermer (Hrsg.), *Minding Minors Wandering in the Web. Regulating Online Child Safety* (S. 19–38). Wiesbaden: Springer.
- Luga, J. (2019). Editorial Digitalität. *bildung+schule digital. Bildung im digitalen Wandel*, (1), 3.
- MedienKindergarten & WienerBildungsserver.(n.d.).*Der Bienenroboter Bee-Bot*. Abgerufen am 29.07.2020 von <http://medienkindergarten.wien/medienpaedagogik/roboter-coding/der-bienenroboter-bee-bot/>
- Österreichisches Parlament. (2016). *Parlamentskorrespondenz Nr. 1409. Nationalrat fordert Digitalisierungsoffensive an den Schulen ein*. Abgerufen am 29.07.2020 von https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2016/PK1409/
- Schnack, J. & Zyber, E. (2019). Schule im Entdeckermodus. *Pädagogik*, (4), 6–7
- Trültzsch-Wijnen, C. W. (2017). Ein Recht auf Medienkompetenz? *Medienimpulse*, 1/2017. Abgerufen am 27.07.2020 von <http://www.medienimpulse.at/articles/view/1037?navi=1>
- Trültzsch-Wijnen, C. W. (2019). Kommentar zu Kapitel 7, Informations- und Kommunikationstechnologien. In J. Schmich, U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *TALIS 2018 (Band 1), Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 113–114). Graz: Leykam
- Trültzsch-Wijnen, C. W., Trültzsch-Wijnen, S. & Ólafsson, K. (2020). Young children's digital literacy practices in early education settings. In O. Erstad, R. Flewitt, B. Kümmerlin-Melbauer & I. S. P. Pires-Pereira (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood* (p. 171–186). London: Routledge.
- UN – United Nations. (1990). *UN-Konvention über die Rechte des Kindes*. Abgerufen on <https://www.unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf>
- Frau-Meigs, D. et al. & UNESCO (n.d.). *Paris Declaration of Media and Information Literacy*. Abgerufen am 29.07.2020 von <https://en.unesco.org/news/paris-declaration-media-and-information-literacy-adopted>
- Winter, B., Rölz, M., Graf, D. & Itzlinger-Bruneforth, U. (2019). Informations- und Kommunikationstechnologien: Ausbildung, Nutzung und Lehrereinstellungen. In J. Schmich & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *TALIS 2018 (Band 1), Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 101–112). Graz: Leykam.

Homeschooling: Hat sich die „Bildungsschere“ weiter geöffnet?

Alexandra Ringeltaube-Stadler

Mit dem Covid-19-bedingten Homeschooling entstand eine völlig neue Situation im Bildungsalltag. Schüler_innen waren weitgehend zur selbstständigen Aneignung von Wissen im Rahmen des häuslichen Lernens „gezwungen“. Zeitnah wurde davor gewarnt und mit ersten Studien hinterlegt, dass sich die sozial bedingte „Bildungsschere“ in dieser Situation noch weiter öffnet. Dieser Beitrag geht der Frage nach, ob dies auch für Schüler_innen der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig zutrifft.

Der Begriff „Bildungsschere“

Der Begriff „Bildungsschere“ wird meist als Synonym für herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten verwendet. Dabei gilt besonders der sozioökonomische, aber auch der soziokulturelle Hintergrund des Elternhauses als mitentscheidend, was den Erwerb schulischer Kompetenzen durch ein Kind betrifft. Damit einhergehend wird auf eine Ungleichverteilung von Bildungschancen für Schüler_innen verwiesen, die auch Bildungseinrichtungen meist nicht mehr zur Gänze ausgleichen können.

Die wissenschaftlichen Wurzeln dieser Diskussion reichen weit zurück und lassen sich unter anderem in der französischen Bildungssoziologie der späten 1960er- und frühen 1970er-Jahre finden: Neben Pierre Bourdieu, der bereits 1966 einen direkten Zusammenhang zwischen der Bildungskompetenz von Kindern und ihrem familiären „Milieu“ konstatierte (Bourdieu, 2001, S. 25–52), bezieht sich die jüngere wissenschaftliche Diskussion im Kontext der herkunftsbedingten Bildungsungleichheit vielfach auf Raymond Boudon. Dieser wies 1974 darauf hin, dass Kinder aus höheren sozialen Schichten bereits im Vorschulalter stärker ausgeprägte lernrelevante Fähigkeiten entwickeln als Kinder aus niedrigeren Schichten. Der Grund: Inklusive der Bereitschaft des Elternhauses, die Kompetenzen ihrer Kinder gezielt zu fördern, sind entsprechend ausreichend kulturelle und ökonomische Ressourcen vorhanden. Die-

se Bildungsungleichheit wird während der Schulzeit meist noch weiter verstärkt (Boudon, 1974, S. 193–203).

Die Ergebnisse von PISA 2000 im Jahr 2001 konnte diese Disparität empirisch in großem Rahmen ebenso belegen wie den Umstand, dass der durch das Elternhaus geprägte Bildungshintergrund von Kindern einen entscheidenden Einfluss auf deren Kompetenzentwicklung und deren schulische Leistungsfähigkeit hat (Pfeifer, 2011, S. 57).

Mit dem Wegfall des Regelunterrichts während der Zeit des Homeschoolings müsste sich diese Bildungsungleichheit, wie erste Studien zeigen (Schober, Lüftenegger & Spiel, 2020), demnach noch weiter verstärken, weil in sozioökonomisch benachteiligten Haushalten entsprechende Ressourcen fehlen, um die Kinder gezielt zu unterstützen. So werden einerseits die mangelnde Digitalisierung und das Fehlen entsprechender technischer Ausstattungen sowie medialer Kompetenzen, andererseits die fehlende persönliche Unterstützung seitens der Eltern befürchtet (Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster, 2020, S. 137).

Fragestellung

Damit stellt sich für diesen Beitrag die Frage, inwieweit durch das Homeschooling die Schüler_innen an der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig von einer Verstärkung der Dispari-

tät betroffen sind. Dabei ist die Fragestellung weniger wissenschaftstheoretisch motiviert, vielmehr verweist sie auf den allgemeinen Begriff der „Bildungsschere“. Nicht der sozioökonomische Hintergrund der Schüler_innen ist letztlich Bezugspunkt, sondern das Erkenntnisinteresse, ob sich der mit dem Begriff „Bildungsschere“ verbundene Aspekt der Bildungsungleichheit zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler_innen an entsprechend unterschiedlich stark vorhandenen Ressourcen in ihrer Homeschooling-Situation festmachen lässt. Besonders das Fehlen einer personellen Hilfestellung aus dem privaten Umfeld könnte als Indiz dafür gelten.

Methode

Über eine Online-Befragung von 250 Schüler_innen der 5. bis 8. Schulstufe wurden entsprechende Daten gesammelt. Um möglichst authentische Antworten zu erhalten, erfolgte die Befragung anonym. Dabei galt es, die allgemeine „Bildungssituation“ und das subjektiv empfundene „Bildungserlebnis“ während des Homeschoolings zu erheben. Die daraus gewonnenen Daten wurden mit den schulischen Leistungen der Schüler_innen vor der Covid-19-Pandemie in Relation gesetzt. Als Referenz dienten deren bisherige Noten in den Schularbeitsfächern: a) Immer Noten zwischen „Sehr gut“ bis „Befriedigend“, b) teilweise oder c) nie.

Im Hinblick auf das Postulat einer sich weiter öffnenden „Bildungsschere“ müsste sich eine entsprechende Polarität besonders im Vergleich zwischen jenen Schüler_innen ergeben, die entweder immer oder nie in den Schularbeitsfächern mit Noten zwischen „Sehr gut“ bis „Befriedigend“ beurteilt wurden. Demnach müssten leistungsschwache Schüler_innen wesentlich häufiger mit individuellen Lernproblemen während der Phase des Homeschoolings konfrontiert gewesen sein als leistungsstarke Schüler_innen. Maßgeblichen Einfluss darauf hätten die Rah-

menbedingungen im persönlichen Umfeld der Schüler_innen – in erster Linie in Bezug auf die Verfügbarkeit von Personen, die bei der Bewältigung von schulischen Aufgabensstellungen helfend zur Seite stehen konnten.

Daraus ergaben sich folgende Hypothesen:

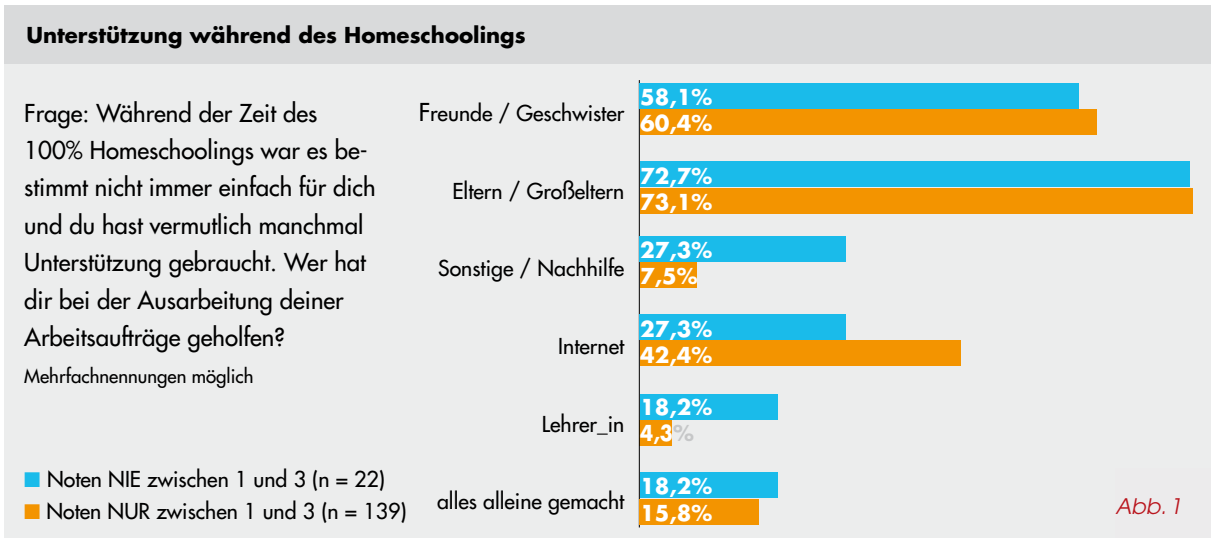
1. In der Phase des reinen Homeschoolings waren bildungsschwache Schüler_innen vermehrt auf sich alleine gestellt und erhielten deutlich weniger Unterstützung als ihre leistungsstarken Mitschüler_innen.
2. Das subjektive Empfinden hinsichtlich der Erfahrungen mit dem Homeschooling war in dieser Gruppe im Vergleich zu Schüler_innen mit guten Noten ebenfalls signifikant negativer.
3. Entsprechend wurde auch die Möglichkeit zur Selbstorganisation während des Homeschoolings von leistungsschwachen Schüler_innen als deutlich weniger positiv empfunden als in der Vergleichsgruppe mit Schüler_innen, die vor der Covid-19-Pandemie in den Schularbeitsfächern ausschließlich mit „Sehr gut“ bis „Befriedigend“ benotet wurden.

Ergebnisse

Basisdaten: 139 Schüler_innen (55,6%) erhielten in den Schularbeitsfächern vor der Covid-19-Pandemie ausschließlich Noten zwischen „Sehr gut“ und „Befriedigend“. In der Vergleichsgruppe finden sich 22 Schüler_innen (8,8%), die generell nie mit Noten zwischen „Sehr gut“ und „Befriedigend“ beurteilt wurden. Darüber hinaus erhielten weitere 89 Schüler_innen (35,6%) teilweise diese Benotung.

Fehlende Unterstützung?

18,2% jener Schüler_innen, die vor der Covid-19-Pandemie in den Schularbeitsfächern nie mit Noten zwischen „Sehr gut“ und „Befriedigend“ beurteilt wurden, erledigten ihre Hausaufgaben gänzlich alleine. In der Vergleichsgruppe der Schüler_innen mit ausschließlich



diesen Noten waren es 15,8% (vgl. Abbildung 1). Aus dieser Verteilung lässt sich nicht schließen, dass leistungsschwache Schüler_innen während des Homeschoolings signifikant weniger Unterstützung bei der Ausarbeitung ihrer Arbeitsaufträge erhielten als Schüler_innen aus der Vergleichsgruppe.

Bei der Frage, von wem Hilfe erbracht wurde, sind zwei Aspekte auffällig: Die Unterstützung durch das private Umfeld (Familie und Freunde) war in Summe in beiden Vergleichsgruppen annähernd ident, leistungsschwache Schüler_innen erhielten jedoch mehr Beistand in Form von Nachhilfeunterricht sowie durch ihre Schullehrer_innen (18,2% vs. 4,3%, vgl. Abbildung 1).

Was die medientechnologische Ausstattung betrifft, so stand allen leistungsschwachen Schüler_innen ein Gerät zur Verfügung. 95,5% konnten dieses „jederzeit“ oder „meistens“ nutzen. In der Vergleichsgruppe der leistungsstarken Schüler_innen war dies zu 91,4% der Fall. Insgesamt lässt sich hier keine Disparität festmachen. Vielmehr gaben 1,4% der leistungsstarken Schüler_innen an, keinerlei Zugang zu Medientechnik zu haben. Es bestand an der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig allerdings die Möglichkeit, die Arbeits-

aufträge auch in Papierform in der Schule abzuholen.

Die Befragungsergebnisse in diesem Bereich zeigen letztlich, dass im Setting des privaten Umfelds keine wesentlichen Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen bestanden. Leistungsschwache Schüler_innen erhielten während des Homeschoolings annähernd gleich viel Unterstützung aus ihrem privaten Umfeld wie ihre leistungsstarken Mitschüler_innen. Auch der Anteil an Kindern, die ihre Hausaufgaben völlig alleine erledigten, war mit einer Differenz von 2,4% zwischen den beiden Vergleichsgruppen gering. Dennoch fällt auf, dass beinahe jedes fünfte leistungsschwache Kind keinerlei Unterstützung während des Homeschoolings erhielt und dass darüber hinaus ebenfalls fast 20% der Schüler_innen aus dieser Gruppe vermehrt die Hilfe ihrer Lehrkräfte in Anspruch nahmen, um das Fehlen des persönlichen Feedbacks aus dem Regelunterricht auszugleichen.

Subjektive Wahrnehmung der Situation

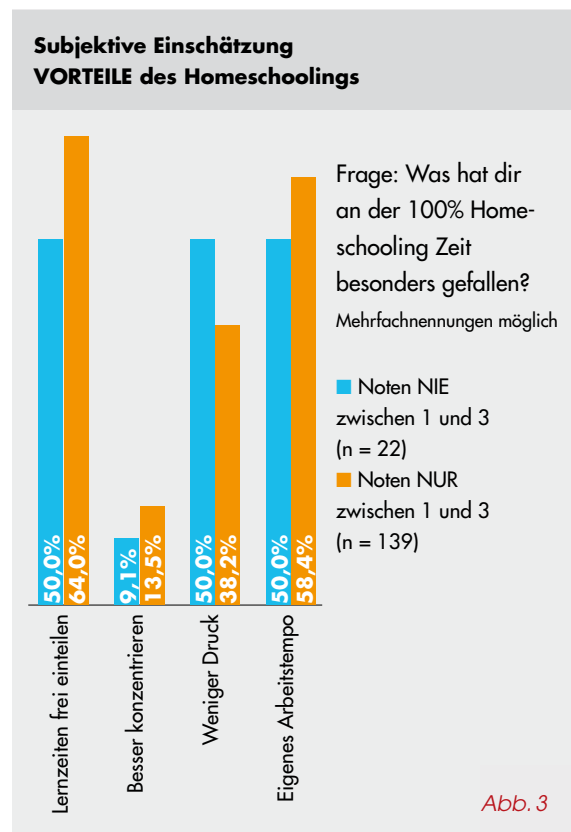
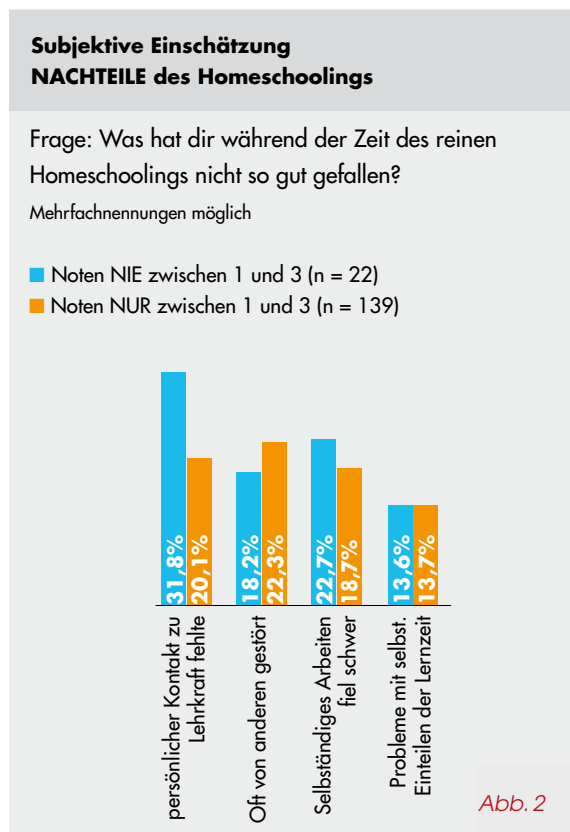
Entsprechend gewinnt die Frage an Bedeutung, inwieweit sich die subjektive Wahrnehmung hinsichtlich der Lernsituation während des Homeschoolings wesentlich zwischen den beiden Vergleichsgruppen unterscheidet.

Bei der Frage „Was hat dir während der Zeit des reinen Homeschoolings nicht so gut gefallen?“ weist nur eine der vier meistgenannten Antworten einen auffälligen Unterschied auf: Fast jedem dritten Kind, das in den Schularbeitsfächern nie mit Noten zwischen „Sehr gut“ und „Befriedigend“ beurteilt wurde, fehlte der persönliche Kontakt zur Lehrkraft. Bei Schüler_innen, die immer Noten zwischen „Sehr gut“ und „Befriedigend“ erhielten, war dies nur bei jedem fünften Kind der Fall (vgl. Abbildung 2). Nachdem bereits festgehalten wurde, dass leistungsschwache Schüler_innen auch deutlich öfter auf Hilfestellungen durch ihre Lehrkräfte zurückgriffen, ist hier auch in der subjektiven Wahrnehmung eine Übereinstimmung festzustellen. Auffällig ist, dass die Schüler_innen beider Vergleichsgruppen insgesamt deutlich häufiger positive als negative Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Homeschooling genannt haben. 50% der leistungsschwachen

Schüler_innen – und damit um 11,8% mehr als in der Vergleichsgruppe – verspürten dabei beispielweise weniger Leistungsdruck (vgl. Abbildung 3).

Auf die Frage, welche Unterrichtsform den Schüler_innen besser gefällt, bevorzugten beide Gruppen gleichermaßen den „Unterricht in der Schule“ mit 54,5% beziehungsweise 56,8% (vgl. Abbildung 4). Eine tendenziell ähnliche Verteilung ergibt sich auch aus den Antworten jener leistungsschwachen Schüler_innen, die keinerlei Unterstützung während des Homeschoolings erhielten: Hier gaben 60% an, den Unterricht in der Schule, 20% eine Mischform sowie weitere 20% das Homeschooling zu bevorzugen (vgl. Abbildung 5).

Bemerkenswert bei der Frage nach der bevorzugten Unterrichtsform ist, dass das Homeschooling von fast doppelt so vielen

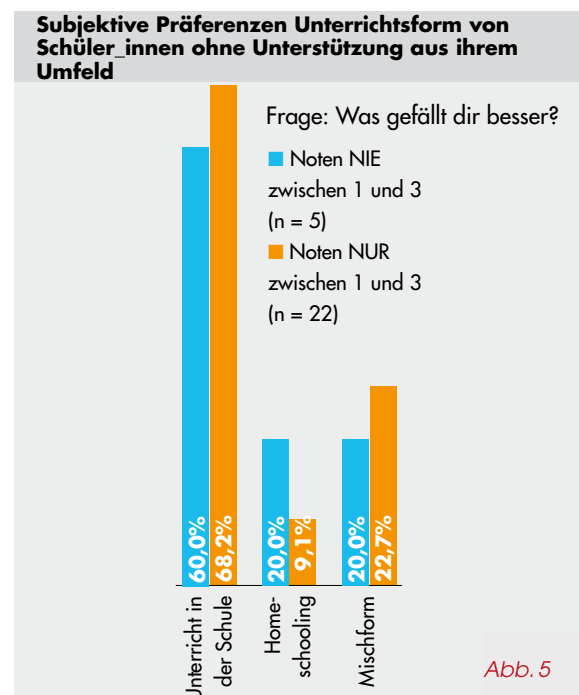
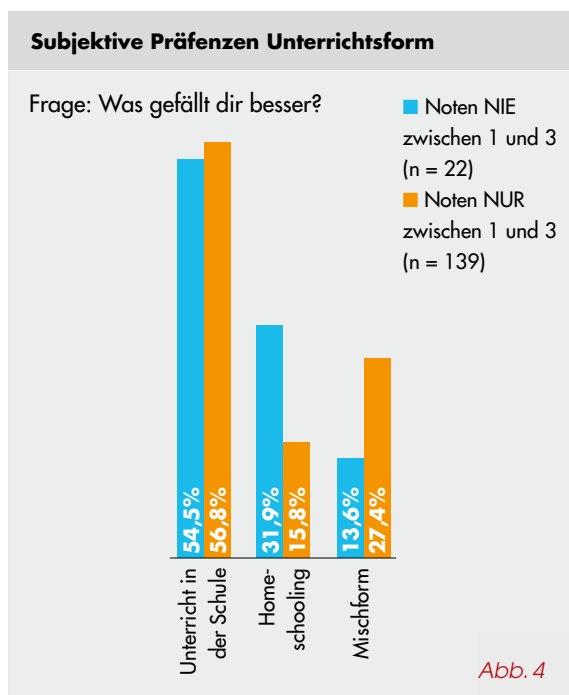


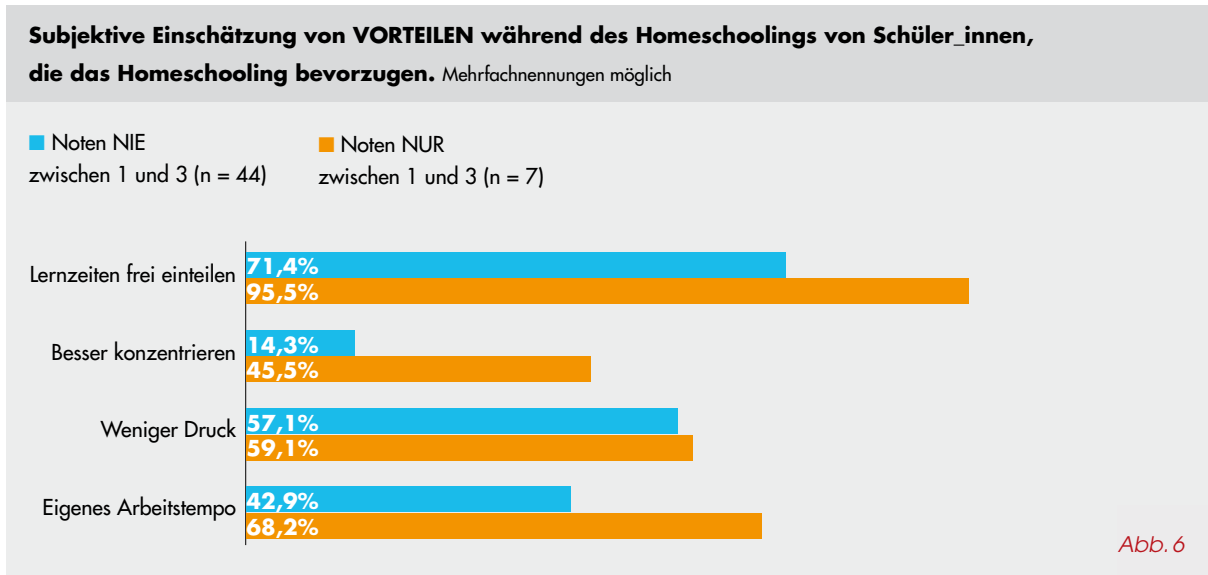
leistungsschwachen Schüler_innen genannt wurde wie von jenen aus der Vergleichsgruppe – sowohl insgesamt als auch von Schüler_innen, die keinerlei Unterstützung während dieser Zeit erhielten (vgl. Abbildung 4 und 5). Innerhalb der 31,9% aller leistungsschwachen Schüler_innen, die das Homeschooling bevorzugen, schätzen sogar 42,8% ein, besser als im klassischen Schulunterricht gelernt zu haben. 28,6% wiederum ziehen diese Unterrichtsform vor, obwohl sie ihrer Meinung nach dabei schlechter gelernt haben. Eine Erklärung für die Bevorzugung des Homeschoolings durch knapp ein Drittel aller leistungsschwachen Schüler_innen könnte darin liegen, dass sie während dieser Phase weniger Druck empfanden. Die Auswertung in diesem Zusammenhang ergab: Bei der Mehrfachnennung von positiven Erfahrungen während des Homeschoolings erhielt dieser Wert zwar 57,1%, jedoch rangierte er merklich hinter der Möglichkeit, Lernzeiten frei einteilen zu können (71,4%). Diese Verteilung entspricht zumindest tendenziell – und im Stressempfinden fast exakt

– auch den Ergebnissen bei leistungsstarken Schüler_innen, die ebenfalls Homeschooling bevorzugen (vgl. Abbildung 6).

Das Stressempfinden spielt also durchaus eine Rolle in der subjektiven Beurteilung des Homeschoolings, nicht aber die wichtigste. In der Gesamtbetrachtung ist dieser Aspekt bei leistungsschwachen Schüler_innen etwas stärker ausgeprägt als in der Vergleichsgruppe (vgl. Abbildung 3), unter den Homeschooling-Befürworter_innen in beiden Gruppen annähernd gleich.

Die Frage, wie gut oder schlecht die Schüler_innen aus ihrer Sicht im Vergleich zum gewöhnlichen Schulunterricht gelernt haben, zielt tendenziell zugunsten der leistungsstarken Schüler_innen ab (vgl. Abbildung 7). Zudem ließ sich in einer Detailauswertung feststellen, dass auch leistungsschwache Schüler_innen, die keinerlei Unterstützung während des Homeschoolings erfuhren, in dieser Frage annähernd gleiche Werte wie ihre Gesamtgruppe auswiesen.





Insgesamt kann festgehalten werden, dass in der subjektiven Beurteilung der Bildungssituation während der Phase des Homeschoolings keine maßgeblichen Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen bestehen.

Selbstorganisation

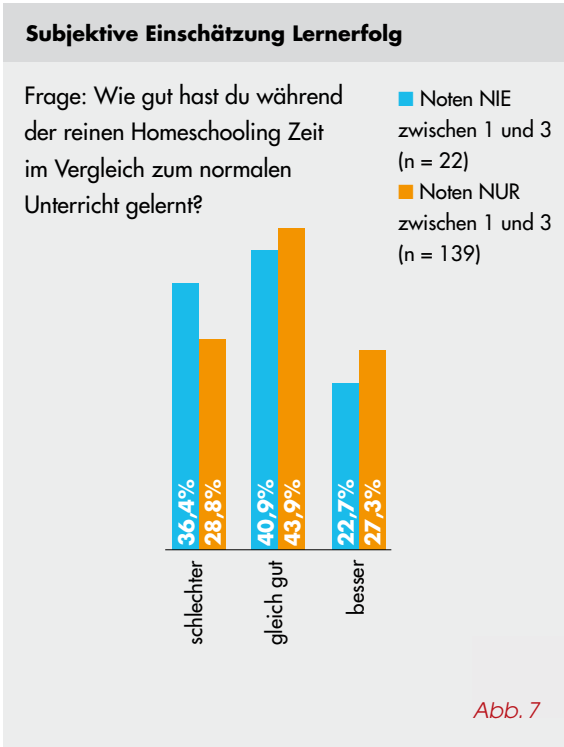
Nachdem bereits zwei Hypothesen nicht in dem Maße bestätigt werden konnten, dass ein signifikantes Auftreten der „Bildungsschere“ zu befürchten wäre, weisen die Daten hinsichtlich der unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeit zur Selbstorganisation ebenfalls nicht in diese Richtung: Während des Homeschoolings fiel das selbstständige Arbeiten 22,7% der leistungsschwachen und 18,7% der leistungsstarken Schüler_innen schwer. Probleme mit dem selbstständigen Einteilen der Lernzeit hatten beide Gruppen mit 13,6% bzw. 13,7% gleichermaßen und zu einem verhältnismäßig geringen Anteil (vgl. Abbildung 2).

Konzentriert sich der Blick ausschließlich auf die Befragungsergebnisse von leistungsschwachen Kindern, die keinerlei Unterstützung während des Homeschoolings erhielten, so nannten keine von ihnen, dass sie

Schwierigkeiten mit der Selbstorganisation hatten. Auch stand ihnen „jederzeit“ oder zumindest „meistens“ die benötigte Medientechnologie in Form von Smartphone, Tablet, Laptop oder Computer zur Verfügung.

Fazit

Die Ergebnisse der Untersuchung lassen nicht darauf schließen, dass sich die „Bildungsschere“ während der Phase des Homeschoolings merklich geöffnet hätte – zumindest nicht an der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Hier wiesen die Vergleichsgruppen keine wesentlichen Unterschiede auf, weder in Hinblick auf den Grad der Unterstützung durch ihr persönliches Umfeld noch hinsichtlich der Beurteilung ihrer subjektiv erlebten Situation während des Homeschoolings. Letzteres könnte auch darin begründet liegen, dass an der Praxismittelschule seit bereits sieben Jahren das „Selbstorganisierte Lernen“ (SOL) mit einem täglichen Pensum von zwei Stunden auf dem Unterrichtsplan steht. Dadurch konnten die Schüler_innen offenbar entsprechende Kompetenzen entwickeln, die ihnen während der Zeit des Homeschoolings zugute kamen.



Trotz ähnlicher Vergleichszahlen zeigte sich aber auch, dass etwa 10% der leistungsschwachen Schüler_innen die Situation des Homeschoolings als negativ empfanden, sie während dieser Zeit auf sich alleine gestellt waren und ihren Lernerfolg somit als „schlechter“ beurteilten. Hier sind die Lehrkräfte gefordert, im klassischen Unterricht sowie in jeder anderen Unterrichtsform.

Literatur

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley.

Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA-Verlag.

Fischer, C., Fischer-Ontrup, C. & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz auf Distanz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie. Die Deutsche Schule. Beiheft 16* (S. 136–152). Münster: Waxmann.

Pfeifer, M. (2011). *Bildungsbenachteiligung und das Potential von Schule und Unterricht. Lesekompetenz bei sozioökonomisch benachteiligten Schülern*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schober, B., Lüftenegger, M. & Spiel, C. (2020). *Lernen unter COVID-19-Bedingungen (Schüler_innenbefragung)*. Fakultät für Psychologie, Universität Wien. Abgerufen am 08.07.2020 von <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/schuelerinnen/>

Wicht, A., Stawarz, N. & Ludwig-Mayerhofer, W. (2019). Bildungsarmut und soziale Einbettung. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer Fachmedien (S. 213–240)..

Technische Ausstattung der Schüler_innen während der reinen Homeschooling-Zeit

Katharina Kwik

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit den Rahmenbedingungen für das Gelingen der Fernlehre und der daraus resultierenden Fragestellung, wie die Schüler_innen während des reinen Homeschoolings technisch ausgestattet waren und welche Auswirkungen dies auf die Bewältigung der Aufgabenstellungen hatte.

Einleitung

Im Februar 2020 wurden in Österreich die ersten registrierten Infektionsfälle mit dem neuartigen Coronavirus und der damit einhergehenden Lungenkrankheit Covid-19 öffentlich bekannt gemacht. Doch obwohl dieser Umstand mit zahlreichen Ungewissheiten einherging, so ist es dennoch historisch betrachtet nicht das erste Mal, dass Österreich mit den Problematiken einer Pandemie konfrontiert war. Schober, Rack-Hoch, Kern, von Both und Hübner (2020b, S. 992) heben hervor, dass spätestens seit der Spanischen Grippe Schulschließungen zu den wichtigsten Maßnahmen bei der Eindämmung von Pandemien zählen, die beispielsweise auch im Nationalen Pandemieplan Deutschlands verankert sind. Schulschließungen dienen laut Robert Koch-Institut (2017, S. 43–44) primär der Eindämmung einer Pandemie und folglich dem Schutz sensibler Bevölkerungsgruppen, nicht aber dem Schutz der Schüler_innen. Schober et al. (2020b, S. 990) weisen sogar darauf hin, dass Schulschließungen dem Recht der Kinder auf Bildung (UN-Konvention der Kinderrechte, Art. 28) widersprechen.

Nachdem der konventionelle Schulbetrieb mit dem Lockdown am 16.03.2020 und somit die klassischen Lehr- sowie Lernmethoden des Präsenzunterrichts zunächst vollständig eingestellt und der Unterricht in die Fernlehre ausgelagert wurden, mussten die Lehrer_innen ihre Unterrichtskonzepte beinahe unvorbereitet an die neuen Gegebenheiten anpassen. Die Schüler_innen erhielten

zur Zeit des reinen Homeschoolings sowohl analoge als auch digital auszuarbeitende Arbeitsaufträge, wobei Smartphone, Computer, Laptop und Tablet zu den wesentlichen Instrumenten für Kommunikation und Wissenstransfer zählten.

Rahmenbedingungen für die Fernlehre

Köppl-Turyna und Lorenz (2020, S. 2) zeigen auf, dass der Unterricht während des Homeschoolings aufgrund der mangelnden Erfahrung mit dem Umgang einer derartigen Situation in einigen Bereichen beinahe zum Erliegen kam, und betonen, dass es unabdingbar sei, ein digitales Endgerät zur Verfügung zu haben, um die Aufgabenstellungen digital erhalten und ausarbeiten zu können. Kreidl (2011, S. 41) fügt hinzu, dass auch eine adäquate Internetanbindung zu den wesentlichen Grundvoraussetzungen für die technische Umsetzung zählt. Zudem führen Kristöfl et al. (2006, S. 10) an, dass es bei der Erstellung der Arbeitsaufträge vorrangig darum gehe, Technologien und Medien auszuwählen, die es den Schüler_innen gestatten, die Lerninhalte möglichst selbstständig zu erarbeiten und somit deren Lernprozess zu fördern. Obwohl es laut Köppl-Turyna und Lorenz (2020, S. 2) bereits Schulen gegeben habe, die sich vor dem Lockdown den Umgang mit digital verfügbaren Hilfsmitteln eigneten und diese auch bereits vor der Zeit des Homeschoolings in Verwendung hatten, habe es dennoch zahlreiche Schulen gegeben, die die Fernlehre lediglich über E-Mail-Verkehr und Arbeitsmaterialien zum Selbstdrucken abwickelten. Da viele Lehren-

de über wenig Kenntnis bezüglich der Einsatzmöglichkeiten von neuen Medien verfügen, sei es laut Kristöfl, Sandtner und Jandl (2006, S. 11) besonders wichtig, dass sowohl Lehrende als auch Lernende bereits vorab Grundkenntnisse im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien erworben haben. Ergänzend ist hier anzumerken, dass die Schüler_innen auch an den kritischen Umgang mit dem Internet herangeführt werden sollen. Kristöfl et al. (2006, S. 12) empfehlen den Lehrer_innen zudem, klar definierte Zeitrahmen für die Ausarbeitung der Arbeitsaufträge vorzugeben, um den Schüler_innen deren individuelles Zeitmanagement zu vereinfachen. Für die erfolgreiche Umsetzung der Fernlehre hebt Kerres (2018, S. 16) außerdem die Kommunikation zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen hervor, wodurch mitunter die Motivation der Schüler_innen in ihrer neuen Lernumgebung gesteigert werden sollte.

Studienergebnisse

Laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2020a) ergaben die von den Bildungsdirektionen durchgeführten Bedarfsanalysen, dass es den Haushalten vereinzelt an notwendigen Laptops oder Tablets mangelte, woraufhin das Bildungsministerium beschloss, bei Bedarf Geräte an Privathaushalte zu verleihen. Maier (2020) berichtet darüber, dass zwar 12.000 Geräte für die Bundesschüler_innen zur Verfügung gestellt wurden, die Bereitstellung von digitalen Endgeräten für die Schüler_innen der Pflichtschulen dabei jedoch noch nicht geklärt gewesen sei.

Am 20.04.2020 ging aus den ersten Analysen der von Schober, Lüftenegger und Spiel (2020a, S. 1) durchgeführten Studie der Universität Wien, bei der eine Teilstichprobe von 8349 Schüler_innen an Österreichs Schulen im Alter zwischen 10 und 19 Jahren herangezogen wurde, hervor, dass 16% der Befragten keinen Zugang zu einem eigenen di-

gitalen Endgerät für die Ausarbeitung der zu erledigenden Arbeitsaufträge zur Verfügung hatten. Schober et al. (2020a, S. 2) fügen hinzu, dass für die befragten Schüler_innen Hilfestellungen im Umgang mit dem Computer hilfreich gewesen wären, anzumerken sei jedoch, dass einige Schüler_innen während der Zeit des Homeschoolings ihre EDV-Kenntnisse sogar selbstständig erweitern konnten. Zudem gaben die Schüler_innen an, während des reinen Homeschoolings von deren Lehrer_innen insgesamt zwar gut unterstützt worden zu sein, sie sich jedoch nicht nur Unterstützung bei der Einteilung des Lernalltags, sondern auch schnelleres Feedback gewünscht hätten. Besondere Schwierigkeiten habe den Schüler_innen die selbstständige Auseinandersetzung mit den Arbeitsaufträgen gemacht, wobei das Gelingen laut Schober et al. (2020a, S. 2) sehr stark davon abhängig gewesen sei, inwiefern sie mit dem E-Learning zurechtgekommen seien. Die Schüler_innen, denen die Umstellung von Präsenzunterricht auf E-Learning keine großen Schwierigkeiten bereitete, gaben in der Befragung an, mit ihren Lehrer_innen kontinuierlich in Kontakt gestanden zu sein, wodurch sie in der Lage waren, Hilfestellungen und Rückmeldungen zu erhalten. Schober et al. (2020a, S. 2) betonen, dass für das Gelingen der Fernlehre zudem nicht nur klare Instruktionen vonseiten der Lehrer_innen erforderlich seien, sondern die Arbeitsaufträge auch mit den verfügbaren Endgeräten der Schüler_innen ausführbar sein müssen.

Zielsetzung der Erhebung

Aus meiner Tätigkeit als Lehrerin an der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig entstand das Forschungsinteresse dahingehend, inwiefern die technischen Voraussetzungen unserer Schüler_innen während der reinen Distanzlehre vorhanden waren, um den schulischen Anforderungen hinreichend nachkommen zu können.

Methodisches Vorgehen

Zur Ermittlung der benötigten Daten wurde im Zeitraum vom 6.–9. Juli 2020 mit 250 Schüler_innen der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig eine anonyme Online-Fragebogenerhebung durchgeführt, bei der die Antworten von 112 Schülerinnen, 137 Schülern und einem Kind erfasst wurden, welches keine Angabe zum Geschlecht gemacht hatte (n=250). Zum Zeitpunkt der Erhebung waren 23 Schüler_innen im Alter zwischen 10 und 11 Jahren, 140 zwischen 12 und 13 Jahren, 86 zwischen 14 und 15 Jahren und eines der teilnehmenden Kinder älter als 15 Jahre. Um gewährleisten zu können, dass sämtliche Schüler_innen an der Befragung teilnehmen konnten, wurde diese am entsprechenden Schulstandort mit dem schuleigenen WLAN und bei Bedarf mit den vorrätigen zur Verfügung stehenden schuleigenen Tablets absolviert. Die Datenerhebung war allerdings kein leichtes Unterfangen, da aufgrund der corona-bedingten Maßnahmen immer nur je eine Halbgruppe in der Schule anwesend war.

Ergebnisse

85% der teilnehmenden Schüler_innen gaben an, während der reinen Homeschooling-Zeit ein Smartphone zur Ausarbeitung der Aufgabenstellungen zur Verfügung gehabt zu haben. Zugang zu einem Computer hatten rund 44% der Schüler_innen, wohingegen 70% der Schüler_innen die Möglichkeit hatten, an einem Laptop zu arbeiten und beinahe 38% der befragten Schüler_innen ein Tablet für schulische Zwecke nutzen konnten (vgl. Abbildung 1).

Knapp ein Drittel der an der Befragung teilnehmenden Schüler_innen gaben an, dass sämtliche Unterlagen für die Ausarbeitung der Aufgabenstellungen ausgedruckt werden mussten. Hierbei ist anzumerken, dass 60 Schüler_innen zuhause keinen Drucker besaßen, um sich das Arbeitsmaterial selbst

ausdrucken zu können. Für mehr als die Hälfte der Schüler_innen waren einige oder manche Aufträge nur in ausgedruckter Form zu erledigen. 10 Schüler_innen geben bei der Frage an, keinen Drucker für die gestellten Aufgaben benötigt zu haben (vgl. Abbildung 5).

Da nicht alle Arbeitsaufträge digital ausgearbeitet werden konnten, holten sich 90 Schüler_innen sämtliche Unterlagen zur Ausarbeitung der Aufträge in ausgedruckter Form in der Schule ab und 60 Schüler_innen nahmen das Angebot vonseiten der Schule teilweise wahr (vgl. Abbildung 6).

Bei der Frage nach der Internetgeschwindigkeit (vgl. Abbildung 7) gab die Mehrheit der Schüler_innen an, schnelles und unbegrenztes Internet für die Ausarbeitung der Arbeitsaufträge genutzt zu haben. Lediglich ein kleiner Anteil musste bei der Bewältigung der Aufgabenstellungen auf langsames Internet zurückgreifen, wobei auffallend ist, dass eines der Kinder zu Hause über keinen Internetzugang verfügte.

Für den Großteil der Schüler_innen gab es während des reinen Homeschoolings keine Arbeitsaufträge, die sie in Bezug auf deren technische Ausstattung zu Hause nicht erledigen konnten. Etwa ein Viertel der befragten Schüler_innen antworteten jedoch, dass es aufgrund der mangelnden technischen Ausstattung Aufgabenstellungen gab, die sie nicht oder nur teilweise ausarbeiten konnten (vgl. Abbildung 8).

Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Erhebung zeigen, dass die Schüler_innen zu Zeiten des reinen Homeschoolings – entgegen der ungewissen Annahme – technisch angemessen ausgestattet waren, um die schulischen Anforderungen erfüllen zu können. Dennoch können die Antworten bestätigen, dass es etwa 26% der Schüler_innen aufgrund der

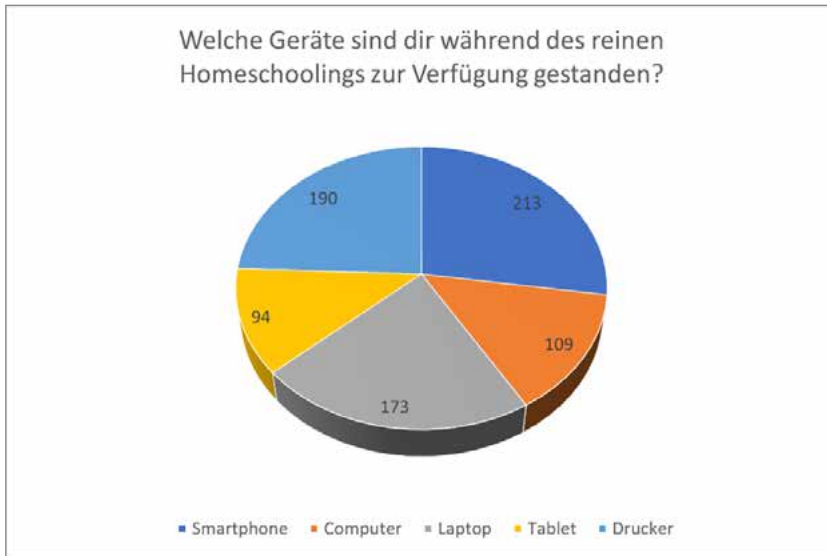


Abb. 1: Zur Verfügung stehende Endgeräte der befragten Schüler_innen (n=250) in absoluten Zahlen. Mehrfachnennungen möglich.

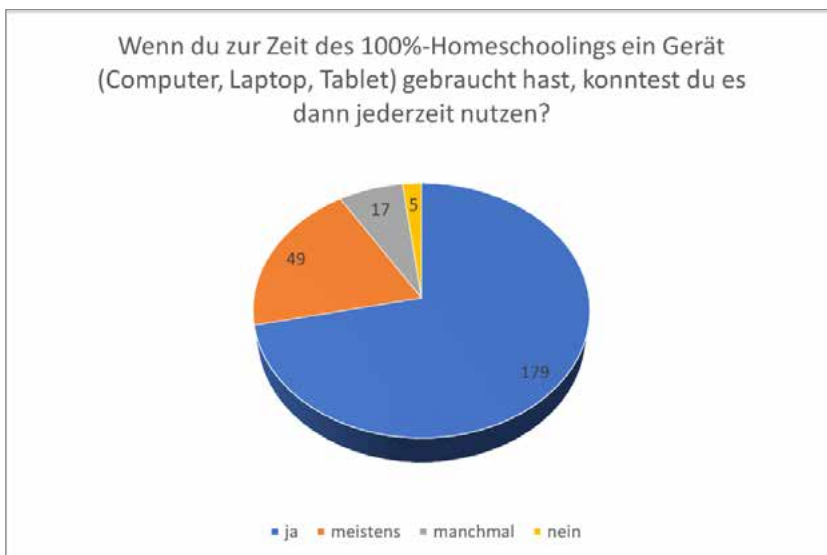


Abb. 2: Zeitlich bedingte Verfügbarkeit der Geräte bei den befragten Schüler_innen (n=250) zu Hause.



Abb. 3: Von den befragten Schüler_innen (n=250) ausgeliehene Geräte der Schule.

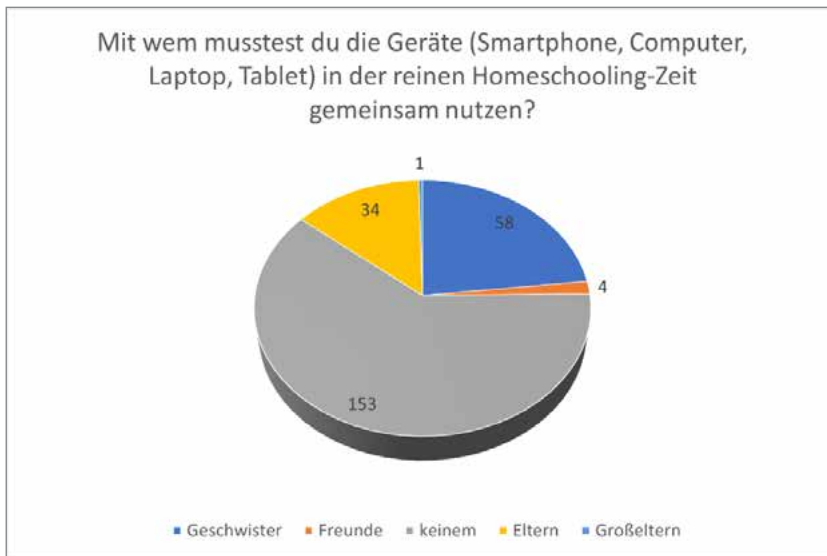


Abb. 4: Gemeinsame Nutzung von Geräten der befragten Schüler_innen (n=250).

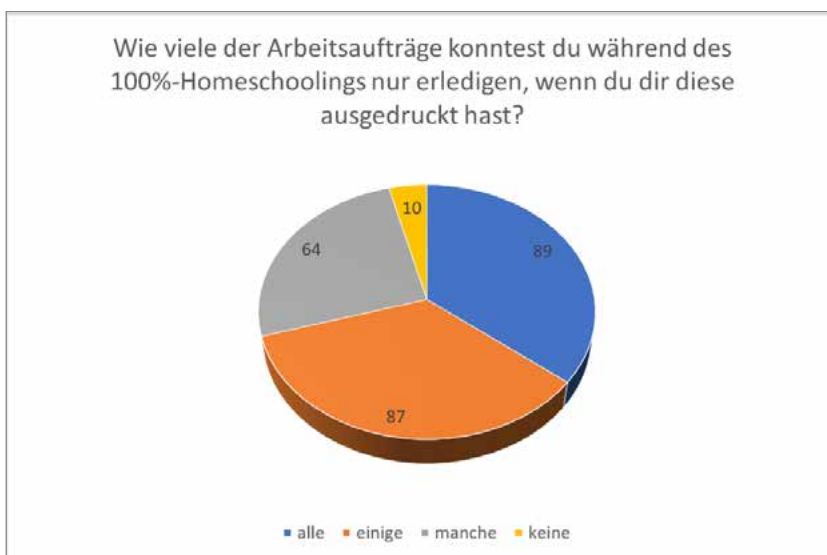


Abb. 5: Anteil der von den Schüler_innen (=250) auszudruckenden Arbeitsaufträge.

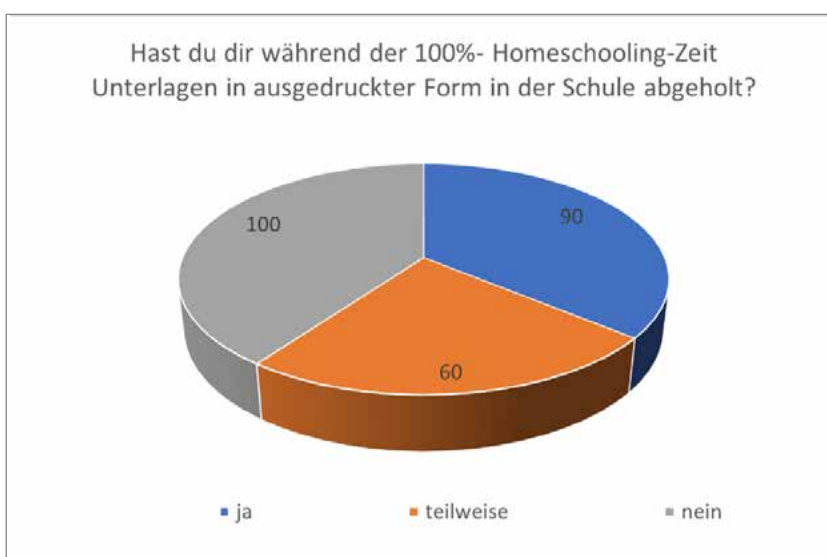


Abb. 6: Von den Schüler_innen (=250) in Anspruch genommenes Angebot, ausgedruckte Unterlagen von der Schule abzuholen.

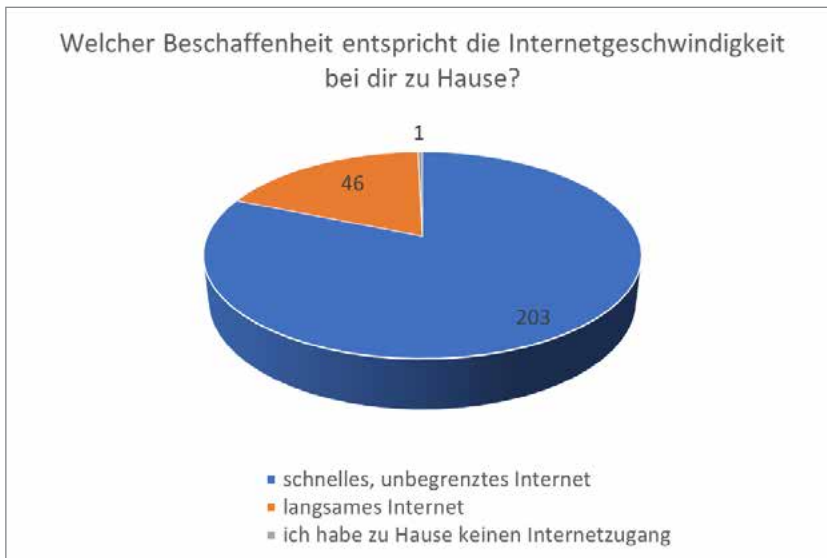


Abb. 7: Internetgeschwindigkeit bei den Schüler_innen (n=250) zu Hause.

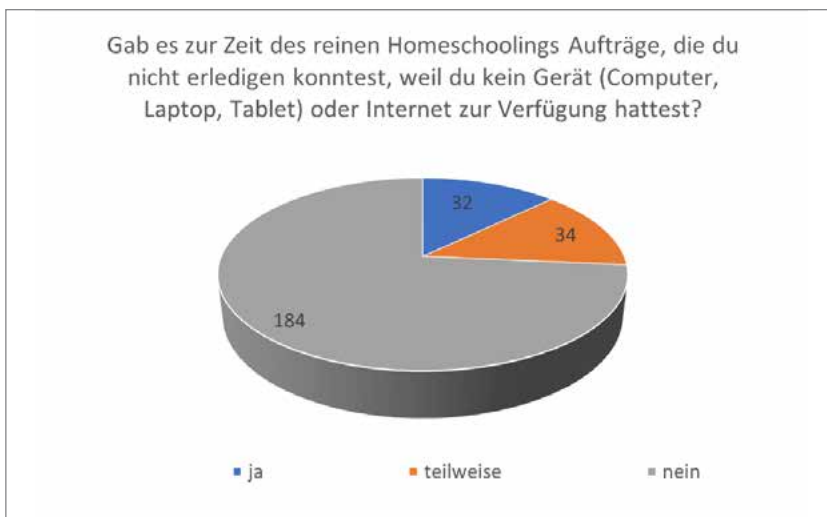


Abb. 8: Von den Schüler_innen (n=250) nicht zu bewältigende Aufträge, aufgrund der mangelnden technischen Ausstattung.

technischen Ausstattung zu Hause nicht oder nur teilweise gelang, die Aufgabenstellungen adäquat auszuarbeiten (vgl. Abbildung 8), wobei anzumerken ist, dass etwa 61% der Schüler_innen ein eigenes Gerät hatten (vgl. Abbildung 4), das uneingeschränkt zur Verfügung stand, bzw. für 71,6% der Schüler_innen der Schüler_innen jederzeit ein Gerät nutzbar war (vgl. Abbildung 2).

Um aufgrund der mangelnden technischen Ausstattung den schulischen Anforderungen dennoch gerecht zu werden, nahmen etwa 7% der Schüler_innen das Angebot wahr, sich ein Gerät (Computer, Tablet) von der Schule auszuleihen (vgl. Abbildung 3).

Zudem holten sich 36% der Schüler_innen sämtliche und 24% der Schüler_innen teilweise Arbeitsmaterialien in ausgedruckter Form in der Schule ab (vgl. Abbildung 6).

Fazit

„Digitale Werkzeuge zu nutzen, wäre schon im Normalbetrieb das Gebot der Stunde. Umso mehr, wenn es zu einem neuerlichen Lockdown kommen könnte“ (Köppl-Turyna & Lorenz, 2020, S. 3).

Die im Jahr 2019 von Beblavý, Baiocco, Kilhoffer, Akgüç und Jacquot (2019, S. 14–15) vom Centre for European Policy Studies

durchgeführte Studie „Index of Readiness for Digital Lifelong Learning“ ergab, dass sich Österreich unter den 27 EU-Mitgliedsstaaten mit Platz 10 im guten Mittelfeld einreihen lässt. Laut Köppl-Turyňa und Lorenz (2020, S. 3) besteht daher nicht nur im Bereich der digitalen Infrastruktur Aufholbedarf, sondern zudem soll angedacht werden, die Ausbildung der Lehrer_innen einer Reformierung zu unterziehen, um das Lernen mit digitalen Medien zu optimieren. Zudem weisen Köppl-Turyňa und Lorenz (2020, S. 3) darauf hin, dass sich Estland von den anderen Staaten mitunter durch die Tatsache hervorheben konnte, dass 95% der Lehrer_innen bereits vor dem Lockdown digitale Lernmethoden in ihren Unterrichtsalltag eingebunden haben. Zudem weisen Köppl-Turyňa und Lorenz (2020, S. 3) darauf hin, dass den Schüler_innen estnischer Schulen schon zu Zeiten der Präsenzlehre der richtige Umgang mit virtuellen Lernplattformen vermittelt wurde, über die die Lernunterlagen sowohl in Textform als auch in Form von audio-visuellen Formaten abgerufen werden können.

Um die Digitalisierung an Österreichs Schulen zu optimieren, wurde vom BMBWF (2020b) der „8-Punkte-Plan für den digitalen Unterricht“ konzipiert. Dieser Umsetzungsplan beschreibt unter anderem die Umstellung von einer Vielzahl an Applikationen auf das Portal „Digitale Schule“, welches mit Beginn des Schuljahres 2020/21 angeboten wird, um die Kommunikation zwischen Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zu vereinfachen. Zudem solle sich jeder Schulstandort auf den Einsatz lediglich einer Lernplattform beschränken, wobei das BMBWF (2020b) auf die Eduthek, eine digitale Plattform, über die vertiefendes Übungsmaterial abgerufen werden kann, verweist, die sich bereits während der Homeschooling-Zeit bewährt hatte. Um den Einsatz von Lern-Apps als wichtigen Bestandteil sowohl im Blended als auch im Distance Learning zu avancieren, sei es laut BMBWF (2020b) nicht nur

wichtig, diese auf Basis von renommierten „Good Practice Lern-Apps“ zu überprüfen, sondern auch die Lehrer_innen anhand von Schulungen und Weiterbildungen auf diese Lernsettings vorzubereiten. Dabei ist darauf zu achten, dass Digitalisierung auch die spezifisch methodisch-didaktische Aufbereitung von Unterricht und die Begleitung von Lernprozessen umfassen soll. Das BMBWF (2020b) weist dabei auf den notwendigen Ausbau der IT-Infrastruktur an Schulen hin, um die Rahmenbedingungen für digital gestütztes Unterrichten verwirklichen zu können. Dieses Vorhaben soll laut BMBWF (2020b) in den nächsten vier Jahren an Österreichs Schulen umgesetzt werden. Zudem solle mithilfe der Durchführung eines Calls und dem damit implementierenden Auswahlverfahren entschieden werden, an welchen Schulen die ersten Jahrgänge aufgrund ihres überzeugenden Digitalisierungskonzeptes zu Beginn des Schuljahres 2021/22 mit digitalen Endgeräten sowohl für Lehrer_innen als auch für Schüler_innen ausgestattet werden, um eine technische Grundvoraussetzung für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien zu schaffen.

Literatur

- Beblavý, M., Baiocco, S., Kilhoffer, Z., Akgüç, M. & Jacquot, M. (2019). Index of Readiness for Digital Lifelong Learning Changing. How Europeans Upgrade Their Skills. Abgerufen von <http://oel.pitt.edu/101025/1/Index-of-Readiness-for-Digital-Lifelong-Learning.pdf>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020a). 1679/AB XXVII. GP – Anfragebeantwortung. Abgerufen von https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/AB/AB_01679/imfname_805705.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020b). Digitale Bildung. 8-Punkte-Plan für den digitalen Unterricht. Abgerufen von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html>
- Kerres, M. (2018). Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote (5. Aufl.). Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Köppl-Turyňa, M. & Lorenz, H. (2020). Österreich in der Corona-Krise. Kapitel 2 – Wenn das Klassenzimmer nach Hause kommt. Agenda Austria. Abgerufen von <https://www.agenda-austria.at/wp-content/uploads/2020/04/aa-corona-bildung-v3.pdf>
- Kreidl, C. (2011). Akzeptanz und Nutzung von E-Learning-Elementen an Hochschulen. Gründe für die Einführung und Kriterien der Anwendung von E-Learning. Münster: Waxmann.
- Kristófi, R., Sandtner, H. & Jandl, M. (2006). Qualitätskriterien für E-Learning. Ein Leitfadens für Lehrer/innen, Lehrende und Content-Ersteller/innen. Abgerufen von https://www.bildung.at/fileadmin/Downloads_Empfehlungen/Qualitaetskriterien_E-Learning.pdf
- Maier, K. (2020, 9. April). Regierung stellt 12.000 Tablets und Laptops für Bundesschüler bereit. *Salzburger Nachrichten*. Abgerufen von <https://www.sn.at/politik/innenpolitik/regierung-stellt-12-000-tablets-und-laptops-fuer-bundesschueler-bereit-86010799>
- Robert Koch-Institut. (2017). Nationaler Pandemieplan – Teil 1. Strukturen und Maßnahmen. Abgerufen am 22.07.2020 von <https://edoc.rki.de/bitstream/handle/176904/187/28Zz7BQWW2582ZMQ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schober, B., Lüftenegger, M. & Spiel, C. (2020a). Lernen unter COVID-19-Bedingungen. Erste Ergebnisse – Schüler*innen. Universität Wien. Abgerufen von https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenergebnisse_Schueler_innen.pdf
- Schober, T., Rack-Hoch, A., Kern, A., Both, U. von & Hübner, J. (2020b). Coronakrise. Kinder haben das Recht auf Bildung. *Deutsches Ärzteblatt*, 117(19), 990-992.

„Mal“ anders – Ein Plädoyer für eine aktivierende Elternarbeit

Viktoria Buttler, Heidi Pechlaner

Mit einem theoretischen Zugang zu „Elternarbeit“ im Wandel der Zeit wird der Fokus in dem nachstehenden Beitrag auf praxisrelevante und ungewöhnliche Ansätze gelenkt. „Elternarbeit“ muss nicht immer anstrengend und mühsam sein! Gesellschaftlichen Veränderungen, die nach neuen Betreuungskonzepten und damit nach einem Perspektivenwechsel in Bezug auf diese Thematik verlangen, werden angedacht. Überlegungen, welche Kompetenzen von Lehrenden in dieser herausfordernden Zeit gefordert sind und wie eine Willkommenskultur im schulischen Kontext gemeint sein könnte, ergänzen die Ausführungen.

Schule kann als Ort des Versuchens, Ort des Gestaltens, Ort des Gelingens, Ort der Zusammenarbeit rund um die großen Bereiche des Lernens gesehen werden. Unter Umständen wird Schule allerdings auch immer wieder zu einem Ort möglichen Scheiterns – vor allem, wenn Schülerinnen und Schüler die zu erreichenden Ziele nicht schaffen oder Schwierigkeiten haben, aber auch, wenn Eltern das Vertrauen in die Institution „Schule“ verlieren.

Egal, unter welcher Perspektive Schule betrachtet wird, eines ist klar: Die aktive Teilhabe aller Beteiligten ist notwendig, um positive Prozesse für „Lernen“ in und rund um „Schule“ zu ermöglichen. Schüler_innen, Lehrer_innen, Betreuungspersonal und Erziehungsberechtigte, meist die Eltern, befinden sich für einen begrenzten Zeitraum in einem Lern- und Beziehungsfeld, das es zu gestalten gilt. Daraus ergeben sich einige Fragen, auf die im folgenden Artikel eingegangen wird: *Welche Voraussetzungen braucht „Schule“ heute und welche Notwendigkeiten ergeben sich für die konkrete Elternarbeit speziell im Bereich der Grundschule?*

Diese Frage beschäftigte die Autorinnen dieses Beitrages schon lange vor Beginn der Planung eines etwas anderen Elternnachmittags. Der folgende Beitrag setzt sich mit dem Begriff „Elternarbeit“ im Wandel der Zeit und einem praxisrelevanten Ansatz auseinander. Im Anschluss wird mit der „Mal“

anders – Aktion Farbenjagd“ die Möglichkeit beschrieben, Elternarbeit aktiv und lustvoll zu gestalten.

Elternarbeit – eine Arbeit mit Eltern? Ein überholter Begriff – unmodern oder nur eine andere Sichtweise?

Schon seit Ende der 1970-er Jahre denkt man über eine veränderte Elternarbeit nach und argumentiert, warum dies notwendig ist. Manche von Norbert Huppertz (1979) aufgestellten Argumente klingen altmodisch und sind nicht mehr zeitgemäß:

„Der Lehrer muß mit den Eltern zusammenwirken, damit das Kind keiner divergierenden Erziehung ausgesetzt ist. Der Lehrer muß Kontakte zu den Eltern pflegen, um dem Kind gerecht werden zu können.“ Und andere treffen es genau: „Lehrer und Eltern sollen deshalb zusammenwirken, damit ihr Verhältnis zueinander sich positiv gestaltet“ (Huppertz, 1979, S. 27).

Er sieht bereits 1979 eine Vielzahl an „Formen der Zusammenarbeit“. Hier sind nur wenige erwähnt:

- Sprechstunde
- Elternsprechtag
- Schulausflug oder Exkursion der Klasse
- Telefongespräch mit Eltern
- Hausbesuch
- Elternbrief/-abend
- Tag der offenen Tür

- Informelle Gespräche
- Ausstellung von Werkstücken, Arbeitsergebnissen usw.
- Feste und Feiern mit der Klasse
- Teilnahme der Eltern am Unterricht (Huppertz, 1979, S. 55–62).

Brandau und Pretis (2008) kritisieren den bis heute gebräuchlichen Begriff „Elternarbeit“. Für die beiden Autoren birgt „Elternarbeit“ in hohem Maße die Gefahr, Eltern zum Objekt der Handlungen für Pädagoginnen zu machen: vergleichbar mit ‚Zielarbeit‘ als ‚Arbeit am Ziel‘ etc.“ (Brandau & Pretis, 2008, S. 31).

Sie sagen, Pädagoginnen und Pädagogen arbeiten vermeintlich „an den Eltern“. Die Autoren meinen, dass der Begriff „Elternarbeit“ durch das Konzept der „gemeinsamen Arbeit mit Eltern“ ersetzt werden soll. Kritisiert wird generell, dass Angebote und Initiativen von den Lehrkräften ausgehen und Eltern eher eine passive Rolle einnehmen (Killus, 2017, S. 5; Sacher, 2014, S. 24–26).

Nun ist Kommunikation und Kooperation zwischen Elternhaus und Schule wahrlich kein neues Thema, hat aber im Hinblick auf neue Betreuungskonzepte (Nachmittagsbetreuung, Ganztagesbetreuung) eine Neuausrichtung erfahren. Das scheint auch der Hintergrund zu sein, warum sich in den vergangenen Jahren der Begriff „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ durchgesetzt hat. In der Tat liegen dahinter unterschiedliche Konzepte. Während der Begriff der „Elternarbeit“ die Eltern als eher passive Objekte der schulischen Bearbeitung sieht, geht man in der „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ von einer gleichberechtigten „gemeinsamen Verantwortung für die Erziehung und Bildung der Heranwachsenden“ aus (Killus, 2017). Wesentlich sind hier „wechselseitige Rückkopplungsprozesse, vertrauensvolle und partnerschaftliche Beziehungen sowie die Abstimmung von Zielen und Maßnahmen“ (Killus, 2017, S. 5).

Weitere Begrifflichkeiten, die synonym verwendet werden und auf spezifische Aspekte einer Zusammenarbeit fokussieren, sind z.B. Elternbeteiligung, Elternberatung, Elternbildung und Elternmitwirkung (Killus, 2017, S. 5). Killus (2017) verweist außerdem auf die Notwendigkeit einer Unterstützung durch außerschulische Partnerinstitutionen wie z.B. Beratungsstellen und das Jugendamt.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft aufbauen – aber wie?

Gelungene Elternarbeit beginnt aus Sicht der Autorinnen schon lange vor dem Schuleintritt. An einem Tag der offenen Tür haben Eltern zum ersten Mal die Gelegenheit, Schulluft zu schnuppern, die Einrichtung, die ihre Kinder in den nächsten vier Jahren beherbergen soll, aus unmittelbarer Nähe zu erkunden. Nicht selten erleben Lehrerinnen und Lehrer, dass sich Eltern nach einem Tag der offenen Tür bedanken und auf die für sie „so spürbare, gute Atmosphäre“ hinweisen. Eltern wollen jene Personen kennenlernen, denen sie ihr Kind anvertrauen. Aus diesem Grund findet, wie an vielen Schulen üblich, auch in der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, schon vor Schulbeginn der 1. Klasse ein Kennenlernelternabend statt. Hier stellt sich die zukünftige Lehrperson mit ihren pädagogischen Schwerpunkten vor und es kommt zu einem ersten Austausch, der von der Lehrperson initiiert und angeleitet wird. Clusterübungen mit möglichen Fragestellungen lockern die Atmosphäre auf:

- In welchem Kindergarten geht Ihr Kind?
- Sind Sie gern in die Schule gegangen?
- Hat Ihr Kind Geschwister? Wie viele?
- In welcher Gegend/Straße wohnen Sie?

Diese und ähnliche Fragestellungen helfen, Barrieren zu überwinden, ins Gespräch zu kommen, um unter Umständen auch zu erfahren, dass man beispielsweise in der Parallelstraße wohnt und ein gemeinsamer Schulfweg möglich wäre.

Erleben Eltern eine angenehme erste Situation, ist schon viel gewonnen. Jetzt wissen sie zumindest, welche Lehrperson auf ihre Kinder zukommt, und das schafft ein erstes gutes Gefühl in Bezug auf die zukünftige Schule. Im ersten Schuljahr ist es besonders wichtig, Anlässe zu initiieren, in denen Eltern aktiv in das Schulgeschehen eingebunden werden. Da ist es hilfreich, Möglichkeiten zum Hospitieren im schulischen Alltag (in freien Arbeitsphasen, bei Projektpräsentation etc.) zu schaffen.

Als gemeinsames Ritual hat sich das *Geburtstagsfeiern* in der ersten Klasse bewährt. Mütter, Väter, Erziehungsberechtigte oder andere Verwandte kommen für ca. eine Unterrichtseinheit in die Schule, es wird der Jahreskreis mit den Kindern aufgelegt und das Geburtstagskind geht, gemäß des Alters, mit einem Globus siebenmal (zum 7. Geburtstag) um den Jahreskreis. In jedem Jahr erzählt die Begleitung des Kindes etwas Besonderes aus dessen Lebensjahr oder/und hat sogar ein „Lieblingsspielzeug“, ein besonderes Kleidungsstück oder Fotos mit.



Abb. 1: Jahreskreis-Geburtstage. Foto: Pechlaner

Dieses Ritual gibt allen Beteiligten Einblicke in die ersten sieben Jahre des Kindes. Die Erwachsenen erleben eine Situation, die Vertrauen schafft, und gleichzeitig erleben sie die Klassengemeinschaft.

Dies allein macht jedoch noch keine „gute Elternarbeit“ aus. Es sind vielmehr die kleinen und großen Gelegenheiten des Kommunikationsaustausches, die dazu beitragen, auch in schwierigen Situationen adäquate Lösungen zu finden. So aufgebautes Vertrauen schützt unter Umständen vor heftigeren Auseinandersetzungen. Ein „Elternstammtisch“ in ungezwungener (nicht schulischer) Atmosphäre erweist sich hier als weiterer günstiger Baustein, Vertrauen zu schaffen, denn dann muss nicht bis zum nächsten ausgemachten Elterngespräch oder Elternsprechtage gewartet werden, um „Stimmungsbilder, Lustiges oder auch Ungereimtheiten besprechen zu können. Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist dann erfolgreich, wenn alle Eltern das Gefühl haben, willkommen zu sein und die Gewissheit besteht, dass ihre Anliegen, Sorgen und Ängste ernst genommen werden. Dies ist nicht immer leicht, denn sowohl Kinder als auch Eltern sind, wie Aich, Kuboth, Gartmeier und Sauer (2017) es formulieren, „ein soziales Zufallsaggregat“ (Aich, Kuboth, Gartmeier & Sauer, 2017, S. 23). Nicht selten haben Lehrpersonen u.a. auch eine egoistische Elternschaft zu betreuen, die ausschließlich am Erfolg und am Wohlergehen des eigenen Kindes interessiert ist. So müssen Fachkräfte vermehrt die Bereitschaft zeigen, „ihre Einstellungen, Gedanken und Gefühle kritisch zu hinterfragen und sich immer wieder um eine optimistische, erfahrungsoffene, vorurteilsfreie und tolerante Haltung bemühen“ (Aich, Kuboth, Gartmeier & Sauer, 2017, S. 24). Oft ist man als Lehrperson versucht zu glauben, dass eine erfolgreiche Elternarbeit von der Größe der Schule, der Klassenstärke, der Zusammensetzung der Eltern- und Schülerklientel, von Bildungsniveaus und Sozialschichten abhängig ist.

Demgegenüber zeigt eine repräsentative Untersuchung aus dem Jahr 2004, dass die Qualität von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft am stärksten mit den ergriffenen Maßnahmen zur Gestaltung der Kooperation Elternhaus und Schule zusammenhängt (Sacher, 2006, S. 302–322). Die Herausgeber des Werkes Kommunikation und Kooperation mit Eltern“ (2017) nennen auch eine unkomplizierte Erreichbarkeit von Fachpersonal, gemeinschaftsbildende Maßnahmen bei Schuleintritt, eine mehr oder weniger ansprechende und übersichtlich gestaltete Schulumgebung und vor allem die Berücksichtigung der Lebensumstände aller Familien als wichtige Elemente einer gelungenen Willkommenskultur. Denn „ein stillschweigendes Ausgehen von der vollständigen, gut situierten, bildungsnahen Mittelschichtfamilie ist unbedingt zu vermeiden“ (Aich, Kuboth, Gartmeier & Sauer, 2017, S. 24).

Lehrpersonen treffen heute auf eine „stärker diversifizierte Elternschaft, die sie im Hinblick auf eine gute Beratung und vor ganz unterschiedliche Herausforderungen stellt“ (Gartmeier, 2018, S. 37). Gemeint sind Eltern, die gute Bildung und Förderung ihrer Kinder als wichtiges Ziel sehen, um ihnen ein erfolgreiches und erfülltes Leben zu ermöglichen. Oft steht diese Motivation in engem Zusammenhang mit der eigenen Verwirklichung (nicht) erreichter Ziele. So ist es nicht verwunderlich, dass viel gesellschaftlicher Druck u.a. auch zu hohen elterlichen Erwartungen führt und diese auch auf die Institution „Schule“ treffen. Es entsteht ein Spannungsverhältnis, die eigene elterliche Rolle zu optimieren, und gleichzeitig entstehen auch hohe Qualitätsansprüche an die Schule.

Ein guter Start mit einer „Willkommenskultur“ – nicht nur im politischen Kontext?

So ist es nicht verwunderlich, dass die Kommunikation mit Eltern einen sehr wesentlichen Teil für ein konstruktives und kooperatives Schulleben einnimmt. Interessant ist, dass

man heute nicht nur im politischen Leben von „Willkommenskultur“ spricht, sondern dieser Terminus auch vermehrt in der pädagogischen Arbeit mit Eltern zu finden ist. U.a. ist hier auch die Rede von Willkommenssignalen und Willkommensgesprächen (Gartmeier, 2018, S. 43; Aich, Kuboth, Gartmeier & Sauer, 2017, S. 23–24). Aktive schulische Elternarbeit kann eine Atmosphäre schaffen, die den pädagogischen Alltag für Lehrer_innen sowie Eltern erleichtert (Gartmeier, 2018, S. 37). Somit beginnt „Willkommenskultur in den Köpfen und Herzen der Einzelnen“ (Aich, Kuboth, Gartmeier & Sauer, 2017, S. 23).

Aber was ist noch notwendig?

Damit dies gelingen kann, schlagen Bernitzke und Schlegel (2004, S. 56) verschiedene Kompetenzbereiche vor, welche wichtige Grundlagen effektiver Zusammenarbeit mit Eltern sind. In modifizierter Form haben Brandau und Pretis (2008, S. 64–65) diese Kompetenzen zusammengefasst. Sie beschreiben die pädagogische Fachkompetenz als

- Kenntnisse betreffend fachliche Inhalte und Didaktik, Kenntnisse in Pädagogik, in Psychologie, in Neurowissenschaften und in anderen relevanten Bereichen (z.B. Sozialarbeit)
- Kenntnisse der Rechte und Pflichten institutioneller Rollen (Rolle der Eltern, der Kindergartenpädagog_in, ...)
- Kenntnisse über Hilfs- und Vernetzungsangebote bei Schwierigkeiten von Kindern und Eltern
- Wissens- und Informationsmanagement
- kontinuierliche Weiterbildung

Pädagogische Methodenkompetenz

- Fähigkeiten im Organisieren
- Motivieren
- Präsentieren
- Gesprächsführung
- Mediation von Konflikten
- Qualitätsmanagement und Evaluation (Brandau & Pretis, 2008, S. 64).

Als weitere erforderliche Kompetenzen sehen die beiden Autoren noch soziale Kompetenzen in Verbindung mit personalen Kompetenzen, wie sich selbst und andere zu motivieren. Als personale Kompetenzen in pädagogischen Settings sehen sie „die positive Einstellung zur Berufsrolle, die Reflexionsfähigkeit, die Offenheit für neue Entwicklungen und Kritik, Empathie und Konfliktfähigkeit, die Fähigkeit präzises Feedback zu geben und emotionale Intelligenz“ (Brandau & Pretis, 2008, S. 65).

Liest man sich diesen Katalog an Kompetenzen durch, wird schnell klar, was Lehrpersonen tagtäglich in den Schulen, in den Klassen, mit Kolleginnen und Kollegen und Eltern leisten.

Welche Begrifflichkeit trifft es nun?

Egal, welcher Begriff verwendet wird, gemeint ist, dass Eltern aktiv am Schulleben ihrer Kinder partizipieren können, einbezogen werden und, wie im folgenden Beispiel aufgezeigt wird, sich aktiv einbringen können. Mit seinen aktivierenden Anteilen für alle Schüler_innen, Eltern und Lehrer_innen spricht die „Aktion – Farbenjagd“ jene Aspekte kooperativen Verhaltens und Lernens an, die für die Beziehung zwischen Schule, Eltern und Kindern als gute Basis der Zusammenarbeit für die gemeinsame Grundschulzeit gesehen werden kann.

Dieser Versuch, Elternarbeit über einen gemeinsamen gestalterischen Handlungsaspekt zu intensivieren, führte die Autorinnen auf ihrer Suche zu Möglichkeiten, um aus der Beengtheit des Klassenzimmers in die Pausenhalle sowie in die Schulgänge zu gelangen, um mit großen Formaten (8m x 1,20m) gemeinsam künstlerisch tätig zu sein.

Das gewählte und im Anschluss beschriebene heterogene Setting für alle Altersgrup-

pen/Beteiligten, nämlich Schüler_innen der 2. Klasse, ältere Geschwister, Eltern und Großeltern, sind u.a. in einer Grundschule in Neuköln fester Bestandteil des Schulkonzeptes.¹

Fachdidaktik trifft auf Kinder und Eltern – „ein gemeinsamer Bildungsversuch“?

Das gemeinsame Handeln von Eltern, (Elternverein organisiert Abschlussaktionen/Feste etc.) Schüler_innen und Lehrer_innen findet schon an vielen Schulen statt. In dieser Form war das jedoch für die betroffene 2. Klasse an der Praxisvolksschule (PVS) der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig neu.

Die enge Kooperation mit der Fachdidaktik aus Bildnerischer Erziehung Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, mit den Klassenlehrerinnen und mit der Schulleitung der Praxisvolksschule machten dieses Projekt möglich. Elternarbeit erstreckt sich damit über den schulischen Raum (Gebäude Schule) hinaus, findet auf dem Weg nach Hause statt und wird – hoffentlich – nicht nur an der „Fassade“ sichtbar. Beziehungsarbeit wirkt auf alle Beteiligten und über den Raum Schule hinaus.

Aktion „Farbenjagd“, 03.07.2019, 15:00–18:00, PVS an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Intention der Aktion „Farbenjagd“ war zum einen, eine Alternative zur alljährlichen Präsentation zum Abschluss des Schuljahres zu finden, und zum anderen, dem Wunsch nach mehr Einbindung und Aktivität der Eltern nachzukommen. Die Fachdidaktikerin aus Bildnerischer Erziehung für das Primarstufenlehramt schaffte es mit der Aktion „Farbenjagd“, sowohl Kindern als auch Erwachsenen ungewohnte Zugänge zu Kreativität und Kunst zu ermöglichen. Das gemeinsame Arbeiten wirkte anregend, es wurde disku-

¹ Abgerufen am 20.01.2020 von <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/erfolgreiche-elternarbeit-schule>



Abb. 2: Endlich geschafft – die Farbenjagd hängt!
Foto: Buttler

tiert und gelacht. Im Tun kamen Kinder und Erwachsene sich näher.

„Kunst-Machen“ als gemeinsamen aktiven Prozess wahrzunehmen, umzusetzen und zu reflektieren war u.a. auch Ziel dieser Aktion. Das „gleichwertige“ Lernen über eine gleiche Aufgabenstellung ermöglicht gleichwertiges Erleben, Handeln und – als Abschluss – eine Präsentation auf „Augenhöhe“.

Was muss ich bei „Aktion – Farbenjagd“ beachten?

Gruppenbildung

Zu Beginn wurden drei Gruppen zu je 20–24 Personen gebildet: eine Mütter-Gruppe, eine Väter-Gruppe und eine Kinder-Gruppe. Die drei Gruppen wurden von der Klassenlehrerin, der Schulleiterin und der Fachdidaktikerin aus Bildnerischer Erziehung angeleitet.

Material

Drei Packpapierbahnen, jeweils 6m lang, wurden an drei unterschiedlichen Orten im Schulhaus aufgelegt und es wurden unterschiedlichste Malutensilien angeboten. Die drei Gruppen verteilten sich rund um die Bahnen.

Zur Verfügung standen unterschiedliche Malutensilien wie überlange Pinsel, Klobesen, Küchenbürsten, Malerrollen, Malerpinsel, Schwämmchen – all diese technischen Mittel konnten verwendet werden.

Jede_r Teilnehmer_in bekam eine Temperafarbe (Rot, Blau, Gelb, Schwarz) zugeteilt. Die Malenden positionierten sich um die großen Papierbahnen und bereiteten sich auf das Malen vor.

Die Geschichte, die durch die Malaktion führte

Farbenjagd

SCHWARZ fängt das ROT, das GELB und das BLAU. Das ROT beginnt und dehnt sich aus und füllt die leere Fläche/das Papier. Nun kommt das GELB, nimmt genauso seinen Platz ein und breitet sich aus. Das BLAU ist ganz sanft, aber doch platzgreifend und malt sich durch die Gegend. Schön langsam breiten sich alle drei Farben aus.



Abb. 3: Gemeinsam ist kein Bild zu groß!
Foto: Pechlaner



Abb. 4: Malutensilien, einmal anders.
Foto: Pechlaner

ABER da ist es, das SCHWARZ, und nähert sich. Es fängt die Farben ein, umkreist sie und will sie aufhalten. Es darf aber die Farben nur einkreisen. Achtung, das SCHWARZ fängt die Farben ein!

ROT, GELB, BLAU füllen weiterhin die leeren Stellen auf dem Papier. SCHWARZ fängt sie ein, bis das Papier fast vollständig bemalt ist.

Das Ziel war, nichts Weißes vom Papier übrig zu lassen, das gesamte Bild auszumalen und die Farben aufzubrechen. Nach ca. 20 Minuten waren die langen Bahnen voll mit expressiven Gesten in Rot, Blau, Gelb und Schwarz. Während der Trockenphase wurde aufgeräumt und alle konnten sich am Buffet stärken.

In den anschließenden gemeinsamen Gesprächen wurde über die interessante Aufgabenstellung, die Erfahrung, mit spannendem Malmaterial zu arbeiten, ein Team aus Klein und Groß gewesen zu sein und die Pro-



Abb. 5: Das Malbuffet ist angerichtet! Foto: Buttler

bleme der Hängung, des Aufräumens gelöst zu haben lange und intensiv diskutiert. Die Größe des gemeinsam geschaffenen Werkes, die Sichtbarkeit an der Schulfassade und das gemeinsame Arbeiten erfüllte alle Beteiligten mit der Gewissheit, etwas Besonderes geschaffen zu haben.

Die Betrachtung des Werkes am Ende überraschte bereits, als die Bahnen am Boden lagen. Die besondere Wirkung zeigte sich jedoch erst, als die Bahnen aus den Fenstern des Schulgebäudes gehängt wurden und gleichwertig nebeneinander hingen. Erst



Abb. 6: Detailansicht Farbenjagd. Foto: Buttler

dann wurde klar – kein Sieger, alle Bahnen gleich eindrucksvoll! „Wir“ haben etwas geschaffen!

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern ist ein Auftrag an Schule und Gesellschaft. Die gesetzlichen Vorgaben zur Elternarbeit sollen erfüllt und die damit verbundenen Ziele dieser Arbeit über aktuelle und sinnvolle Wege sollen be-

schrritten werden. Die „Partnerschaft“ zwischen Eltern, Kindern und Schule „sichtbar“ zu machen und Schule als Ort der Teilhabe, besonders für Eltern, erlebbar werden zu lassen, ist ein wesentliches Ziel in Hinblick auf das Gelingen dieser Zusammenarbeit.

Für die Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig ist gute und aktive Elternarbeit oberstes Gebot.

Dies gilt es weiterzuentwickeln, neue „kreative“ Möglichkeiten zu finden, ein gemeinsames Netzwerk für die gemeinsame Zeit in der Schule zu schaffen sowie der Thematik in der Lehrer_innenbildung weiterhin einen wichtigen Stellenwert einzuräumen.

Literatur

- Aich, G., Kuboth, C., Gartmeier, M., Sauer, D. (2017). *Kommunikation und Kooperation mit Eltern*. Weinheim: Beltz.
- Bernitzke, F. & Schlegel, P. (2004). *Das Handbuch der Elternarbeit*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Brandau, H. & Pretis, M. (2008). *Professionelle Arbeit mit Eltern. Arbeitsbuch I: Grundlagen. Erfolgreich im Lehrberuf, Band 2*. Innsbruck: StudienVerlag. Cornelsen Verlag (2018). Eltern und Lehrer – ein starkes Team. Wie gute Elternarbeit in der Schule gelingt. Abgerufen am 20.01.2020 von <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/erfolgreiche-elternarbeit-schule>
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern. Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hüppertz, N. (1979). *Wie Lehrer und Eltern zusammenarbeiten. Ein methodischer Leitfaden für Kooperation und Kommunikation in der Schule*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Killus, D. & Paeska, A. (2014). *Mit Eltern zusammenarbeiten*. Berlin: Cornelsen.
- Killus, D. (2017). Gemeinsam und auf Augenhöhe. *Friedrich Jahresheft Eltern XXXV*.
- Sacher, W. (2006). Elternhaus und Schule: Bedingungsfaktoren ihres Verhältnisses, aufgezeigt an der bayerischen Studie vom Sommer 2004. *Bildung und Erziehung* 59(3), 302-322.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Berufsschulinternate als Bildungsinstitutionen? – Pädagogische Forderungen Wirtschaftstreibender an Salzburger Berufsschulinternate. Auf der Suche nach Bildung im Spagat zwischen Verwahrung und Förderung von Lehrlingen

Christine Lassacher

Erwartet die Salzburger Wirtschaft von Berufsschulinternaten pädagogische Lehr- und Bildungsangebote zusätzlich zum täglichen Unterricht der Berufsschule? Im Beitrag wird für dieses außerschulische pädagogische Zusatzangebot der Begriff Kompensationspädagogik verwendet. Die Frage der Erwartungshaltung und ob die Salzburger Berufsschulinternate im gegenwärtigen Setup in der Lage sind, diese Erwartungen der Lehrbetriebe zu erfüllen, soll in diesem Beitrag erörtert werden.

Theoretische Zielsetzung von Kurzzeitinternaten – eine Analyse aktueller dänischer und österreichischer Forschungsergebnisse

Verwahren oder fördern? betitelt Theo Klauß (1987) sein Sachbuch, welches die Aufgaben des psychologischen Personals in Heimen für geistig Behinderte analysiert. Die Fragestellung lässt sich insofern auf Internate im Allgemeinen ausweiten, dass es sich um eine Grundsatzentscheidung der Leitung hinsichtlich der Strategie eines Internats handelt, ob es seinen Bewohnerinnen und Bewohnern ausschließlich ein Dach über dem Kopf und ausreichend Nahrung bieten möchte oder sich darüber hinaus auch mit der physischen und psychischen Entwicklung der einzelnen Personen auseinandersetzt und sich für diese einsetzt. Junge Menschen und insbesondere Lehrlinge befinden sich im Zuge ihrer Ausbildung in einem Spannungsfeld mehrerer Interessensgruppen, die für den Er- bzw. Misserfolg des angehenden bzw. jungen Erwachsenen mitverantwortlich bzw. an dessen Erfolg interessiert sind. Einer der Stakeholder in diesem Zusammenhang ist das Berufsschulinternat und seine Akteur_innen. Neben der

Peergroup und dem Ausbildungsbetrieb ist einer der entscheidenden Faktoren für das Gelingen der Berufsausbildung nach Lehrer, Bauer und Wohlmuth (2018, S. 102) das außerschulische Umfeld, zu dem auch das Berufsschulinternat zählt. Im Rahmen des Kurzzeitinternatsbesuches, der im Regelfall für Lehrlinge in Salzburg seit dem Schuljahr 2019/20 rund zehn Wochen dauert, besteht für die dort agierenden Angestellten die Möglichkeit, anlassbezogenes Lernen (z.B. bei Leistungsabfall oder erkennbaren Defiziten in einzelnen Unterrichtsgegenständen) anzubieten und eine Kultur der (kompensations)pädagogischen Unterstützung und Lernbegleitung zu leben (Ladenthin, Fitzek, Ley, 2009, S 25–26). Um aus dieser Möglichkeit Realität werden zu lassen, bedarf es eines durchdachten (kompensations)pädagogischen Konzeptes und qualifizierten pädagogischen Personals, welches dieses anspruchsvolle Programm im kurzen Aktionszeitraum von neun bis zehn Wochen Aufenthaltsdauer im Berufsschulinternat umzusetzen versteht und vor allem auch gewillt und bestrebt ist, diese wichtige Aufgabe wahrzunehmen. Eine enge Verzahnung zwischen Berufsschule und Internat, sprich der Direktion, den Lehrerinnen und Lehrern der

Berufsschule und der Internatsleitung, den Erzieherinnen und Erziehern im Berufsschulinternat, scheint in diesem Prozess essentiell. Diese Forderung nach einer holistischen Sichtweise basiert auf der Tatsache, dass nur der stete offensive und für den einzelnen Lehrling klar nachvollziehbare transparente Dialog zwischen den einzelnen Beteiligten die Erreichung der pädagogischen Ziele eines Berufsschulinternates gewährleisten kann (Lehrer, Bauer & Wohlmuth, 2018, S. 104). Neben Lehrer (2014), der bereits vor sechs Jahren darüber schreibt, dass es die Zielsetzung für Berufsschulinternate sein sollte, als kompensationspädagogische Institution wahrgenommen zu werden, legen auch Forschungsergebnisse aus Dänemark zur vergleichbaren Kurzzeitinternatssituation in sogenannten „Efterskolen“, welche – ähnlich unserer dualen Ausbildung – fachliches Können in diversen Berufssparten mit theoretischen Unterrichtsgegenständen sowie Allgemeinbildung vermitteln, nahe, dass das Erfolgsrezept für eine funktionierende Efterskole darin besteht, sie als eine Institution zu führen, die auf Werte, Tradition, schulische Fachlichkeit und pädagogisches Fachwissen aufbaut. Zudem beschreiben von Oettingen, Hvas Andersen, Buur Hansen und Komischke-Konnerup in ihrem Werk *Dannelse der virker – efterskolens pædagogik* (2015, S. 8), dass vor allem der Wille und die Leidenschaft der Pädagoginnen und Pädagogen im Internat, zusammen mit den Schülerinnen und Schülern jeden Tag aufs Neue zu klären, was „das Beste“ und „das Beste für die Gemeinschaft“ sei, ausschlaggebend dafür ist, ob oder ob nicht die Schule Wirkungskraft zeigt. Sofern nämlich diese Leidenschaft und der Wille aufseiten der Akteure im Internat fehlen, kann sich im Schulalltag die Zündkraft und bildende Bedeutung, die einen Aufenthalt in einer Efterskole zu einer positiven Erfahrung bis weit ins Erwachsenenleben hinein machen, nicht entwickeln und entfalten. Dies wiederum deckt sich zu großen Teilen

mit den Ergebnissen, die Lehrer u.a. (2018, S. 104) im Zuge ihrer Forschungsarbeit im Berufsschulinternat in Hallein erhalten haben.

Aktuelle Situation in Salzburger Berufsschulinternaten

Aus systemtheoretischer Sicht (Luhmann, 1987) ist die aktuelle (kompensations)pädagogische Betreuungssituation der Lehrlinge in Salzburger Berufsschulinternaten noch größtenteils unzulänglich. Dies ergibt sich aus der Situation, dass momentan – abgesehen vom Landesberufsschülerheim Hallein – alle verbleibenden Salzburger Berufsschulinternate¹ vom Salzburger Jugendherbergswerk betrieben werden (Hinterseer, 2019). Es herrscht daher vorwiegend eine strikte personelle Trennung zwischen Berufsschule und Berufsschulinternat. Die Verzahnung der pädagogischen Prinzipien bzw. des pädagogischen Leitbildes der Schule mit den dahingehenden Vorstellungen des dazugehörigen Berufsschulinternates kommt aufgrund dessen, aber auch, weil es dazu aktuell (vielerorts noch) keinen Verständigungsprozess gibt, nicht zustande. Durch das Fehlen des kontinuierlichen und transparenten Dialogs zwischen den am Berufs-schulalltag Teilhabenden (Lehrlinge, Berufsschullehrkräfte, Direktion, Internatsleitung, Erzieherpersonal) kann man vom Fehlen eines zentralen Erfolgsfaktors in diesem Zusammenhang sprechen. Es fehlt aktuell das stimmige bzw. erfolgsversprechende pädagogische Gesamtkonzept im Sinne der lernerfolgssteigernden (Kompensations)pädagogik für die Lehrlinge.

Standpunkt der Wirtschaft hinsichtlich einer Erwartungshaltung an die (kompensations)pädagogischen Leistungen eines Berufsschulinternates

Im Zuge einer angestrebten Vollerhebung, spricht der Aussendung eines Umfragelinks

¹ Berufsschulheime Aigen, Haunspurgstraße, Obertrum, St. Johann im Pongau, Tamsweg, Zell am See und Walsertal

zur Untersuchung „Internate als Bildungsinstitutionen. Kompensationspädagogische Perspektiven und Erwartungen der Wirtschaft in Hinblick auf die Unterstützungsleistung von Berufsschulinternaten“ (Lassacher, 2019, S. 29) an alle Salzburger Lehrbetriebe durch die Wirtschaftskammer Salzburg wurden im Jänner 2019 insgesamt 2.544 Betriebe zur Teilnahme an der Onlineumfrage eingeladen. Mit einer Rücklaufquote von 13,01 % wurden insgesamt 9.679 Antworten generiert (S. 28). Auf die Erhebung personenbezogener Daten wurde in Hinblick auf die Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) bewusst verzichtet, sodass eine absolute Anonymisierung der erhaltenen Antworten zu jedem Zeitpunkt der Studie gewährleistet war.

Die Auswertung der Befragungsrückläufe lässt den klaren Schluss zu, dass die Salzburger Wirtschaftstreibenden definitiv einen Anspruch hinsichtlich (kompensations)pädagogischer Leistungen durch das Berufsschulinternatpersonal haben. Die überwiegende Mehrheit von 97,8% sprach sich für (kompensations)pädagogische Angebote im Internatskontext aus. Nur 2,2% der Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer sahen keinen pädagogischen Handlungsbedarf durch Erzieherinnen und Erzieher (S. 43).

(Kompensations)pädagogische Forderungen der Wirtschaftstreibenden an die Salzburger Berufsschulinternate

Im dritten Teil des Fragebogens wurden die Lehrbetriebe hinsichtlich Lernen im Berufsschulinternat befragt (Lassacher, 2019, S. 40–50). Die wichtigsten Ergebnisse sollen hier aufgezeigt werden. Die Einstiegsfrage, ob Lernen nach neun bis zehn Unterrichtseinheiten in der Berufsschule überhaupt noch möglich bzw. sinnvoll erscheint, wurde von 82,53% vollkommen bzw. teilweise bejaht.

Als die drei lernbegünstigendsten Orte und Umgebungen (Mehrfachantworten mög-

lich) nannten die Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer folgende:

- 80,3% Stillezonen, in denen während der Lern- bzw. Studierzeit keine Gespräche, kein Smartphone, Musik oder Ähnliches erlaubt sind;
- 78,8% Gruppenräume zum gemeinsamen Lernen von Lehrlingen bzw. Kleinfördergruppen;
- 69,1% Sportmöglichkeiten im Innen- und/oder Außenbereich des Berufsschulinternats zur Lernförderung.

Nur 0,7% der Befragten stimmte der Antwortmöglichkeit „Keine. Das Internatszimmer (i.e. meist 2- bis 4-Bett-Zimmer) ist ausreichend“ zu.

Als vorrangige (kompensations)pädagogische Handlungsfelder des Personals in Berufsschulinternaten (Mehrfachantwort möglich) identifizierten die Lehrbetriebe im Anschluss folgende drei Aspekte:

- 73,7% emotionale Lernunterstützung bzw. -begleitung – zum selbstständigen Lernen motivieren;
- 70,4% soziales Lernen im Sinne von Konfliktlösungswegen, mit Regelverstößen umgehen, Kommunikations- und Dialogfähigkeit stärken, Verantwortungsbewusstsein wecken;
- 70,0% Angebot fachlicher Lernunterstützung in Form von Nachhilfe bzw. Förderunterricht durch das Internatpersonal.

Auch in diesem Bereich ist auffallend, dass nur 2,2% der Wirtschaftstreibenden keinen (kompensations)pädagogischen Handlungsbedarf durch das Internatpersonal sehen.

Das Angebot an Lernzeiten, die erfolgreiches Lernen ermöglichen bzw. fördern sollten (Mehrfachantwort möglich), war ein weiterer Kernpunkt der Befragung. Bei der Analyse der erhaltenen Antworten wurde wiederum klar, dass die Salzburger Lehrbetriebe das (kompensations)pädagogische

Handeln der Erzieherinnen und Erzieher als eine der Kernaufgaben der im Internat angestellten Personen sehen. Die Forderungen gliedern sich wie folgt:

- 67,4% Anwesenheit eines pädagogischen Ansprechpartners (Berufsschullehrerin oder Berufsschullehrer) während der Lernzeiten;
- 67% räumliche und zeitliche Möglichkeit, bei Bedarf auch außerhalb der Lernzeiten ungestört zu lernen;
- 63,7% in den Lernzeiten absolutes Smartphone- und Social-Media-Verbot.

Zum Vergleich beantworteten diese Frage nur 4,4% der Befragten mit „Ein Lehrling braucht keine vorgegebenen Lernzeiten“.

Sodann wurden relevante Unterrichtsgegenstände für den Förderunterricht erhoben. Geordnet nach der Priorität für die Lehrbetriebe kam es zu folgender Reihung:

- Fachunterricht,
- Deutsch und Kommunikation,
- Angewandte Wirtschaftslehre,
- Berufsbezogene Fremdsprache Englisch und
- Betriebswirtschaftliches Projektpraktikum.

Die abschließende Frage, ob es im Berufsschulinternat ein auf weibliche und männliche Lehrlinge abgestimmtes Sportangebot geben sollte, beantwortete die überwältigende Mehrheit von 88,85% der Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer mit Ja.

Sind die Salzburger Berufsschulinternate im gegenwärtigen Setup in der Lage, die – im Grunde sehr konkreten – Erwartungen der Lehrbetriebe zu erfüllen?

Die Studienergebnisse (Lassacher, 2019, S. 34–50) zeigen eindeutig, dass Wirtschaftstreibende in Hinblick auf ihre Lehrlinge eine klare Erwartungshaltung im pädagogischen Sinn an Berufsschulinternate haben. Diese kann jedoch aktuell durch das bereits im Beitrag im Abschnitt „Aktuelle Situation in

Salzburger Berufsschulinternaten“ beschriebene umfassende Fehlen der Verzahnung Berufsschule und Berufsschulinternat im Bundesland Salzburg nicht oder nur dürftig erfüllt werden. Ausnahmestellung nimmt die Landesberufsschule Hallein mit dem angeschlossenen Landesberufsschülerheim ein; dieses Internat war Grundlage für das Forschungsprojekt Lehrer, Bauer und Wohlmuth (2018). Darüber hinaus fehlt es an vielen Internatsstandorten schlichtweg an räumlichen Gegebenheiten und personellen Ressourcen, die für die Umsetzung der Forderungen der Wirtschaft für ihre Lehrlinge essentiell wären. Im momentanen Rahmen erscheint eine zeitnahe Umstrukturierung somit leider unrealistisch.

Fazit

Ziel aller weiteren Bemühungen hinsichtlich der kontinuierlichen pädagogischen Weiterentwicklung der Institutionen sollte eine Umstrukturierung von Berufsschulinternaten sein, die sich vornehmlich der Verwahrung von Lehrlingen widmen, hin zu Berufsschulinternaten, die sich der Förderung von Lehrlingen annehmen.

Der nächste logische Schritt in den Bemühungen zur pädagogischen Weiterentwicklung der Berufsschulinternate ist die professionelle und flächendeckende Erhebung des aktuellen Status quo hinsichtlich (kompensations)pädagogischer Handlungsweisen in allen Salzburger Berufsschulinternaten.

Aus der Analyse der aus Unternehmenssicht neu erworbenen Daten in Kombination mit der Analyse der Ergebnisse der vorangegangenen Studie mit Lehrlingen im Halleiner Landesberufsschülerheim wird klar, dass sich für die Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger betreffend zukünftige Gestaltung des pädagogischen Gesamtkonzeptes für Berufsschulinternate und Berufsschulen ein klarer Handlungsleitfaden ableiten lässt, der um die Notwendigkeit der

personellen Verzahnung von Schule und Internat sowie der zwischenzeitlich grundlegenden Überarbeitung der pädagogischen Konzepte der vom Schulbetrieb abgekoppelten Berufsschulheime nicht herkommen wird (Lassacher, 2019, S. 51–52).

Literatur

- Hinterseer, G. (2019). Berufsschulheim Tamsweg. Abgerufen 28.02.2019, von <https://www.lbs-h-tamsweg.at/de/salzburgerjugendherbergswerk/>
- Klauß, T. (1987). *Verwahren oder fördern?* München: Reinhardt.
- Ladenthin, V., Fitzek, H., Ley, M. & V.K.I.T. e.V. (2009). *Das Internat: Struktur Und Zukunft. Ein Handbuch.* Würzburg: Ergon.
- Lassacher, C. (2019). *Internate als Bildungsinstitutionen. Kompensationspädagogische Perspektiven und Erwartungen der Wirtschaft in Hinblick auf die Unterstützungsleistung von Berufsschulinternaten.* eBook <https://www.grin.com/document/510345>
- Lehrer, J. (2014). Die aktuelle Bildungsforschungsdebatte und mögliche Konsequenzen für die Fort- und Weiterbildung (FWB) in der Berufsbildung (BB). *phscript*, 2014(07), 40–49.
- Lehrer, J., Bauer, J. & Wohlmuth, G. (2018). Systematische pädagogische Weiterentwicklung der Berufsschulinternate – (Internate als Bildungsinstitutionen) – Kompensationspädagogische Perspektiven. *phscript*, 2018(13), 101–111.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oettingen von, A., Hvas Andersen, C., Buur Hansen, N. B. & Komischke-Konnerup, L. (2015). *Dannelse der virker: Efterskolens pædagogik* (4. Aufl.). Aarhus: Klim.

Inklusion und Elementarisierung im Musikunterricht der Volksschule – am Beispiel Carl Orff

Sarah Wallner

In diesem Artikel werden die Erkenntnisse meiner Bachelorarbeit zusammengefasst, welche die Zusammenhänge zwischen den Theorien der allgemeinen inklusiven Pädagogik und die der Musikdidaktik nach Carl Orff untersucht. Gemeinsamkeiten, die dabei zum Vorschein kommen, wie die Annahme der Heterogenität der Schüler_innen als Chance, sind im inklusiven Musikunterricht von Vorteil und sollen somit nicht nur theoretische Konstrukte bleiben, sondern auch in die Praxis übernommen werden.

Einleitung

Carl Orffs Konzeptionen und jene der inklusiven Pädagogik weisen einige Gemeinsamkeiten auf, welche im folgenden Artikel beschrieben werden. Durch die kritische Auseinandersetzung mit dieser Thematik in meiner Bachelorarbeit wurde mir klar, wie komplex die Zusammenhänge sind, streift Orff doch immer wieder Gebiete der inklusiven Pädagogik, ohne jedoch die Begrifflichkeit an sich so zu verwenden. Er benennt nicht, bei ihm gibt es keine Inklusion als Begriff, nur als Konzept, welches als das Allgemeine seiner Theorien verstanden werden kann.

So will es auch die inklusive Pädagogik, wobei in diesem Artikel die Inklusion vor allem im Hinblick auf die Bildungstheorien von Reich (2014) und Ziemer (2018) und vor dem Hintergrund des Lernens am gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 1995, S. 170–174) betrachtet wird.

„Das Elementare“ nach Carl Orff und die Verbindung zur inklusiven Pädagogik

Carl Orff bezeichnet „das Elementare“ als eine Art gemeinsame Quelle, die in jedem Menschen vorhanden und für das ursprüngliche Verlangen nach der musischen Äußerung und dem im Menschen bestehenden

Drang zu spielen, zuständig ist (Höfer, 2018, S. 205). Das zeigt auch ein Teil der häufig zitierten Aussage Carl Orffs: „Elementare Musik ist erdnah, naturhaft, körperlich, für jeden erlern- und erlebbar, dem Kinde gemäß“ (Orff, 1963, S. 16).

„Das Elementare“ wie Orff es versteht, weist Ähnlichkeiten zum Verständnis des Begriffes nach Pestalozzi und Klafki auf.¹ Damit gemeint ist die Existenz der Musik in jedem Menschen, was Orff zu dem Schluss brachte, dass es ihm „bestimmt war, den zeugerischen Funken aufzugreifen, das Elementare im Menschen anzusprechen und das geistig Verbindende zu wecken“ (Orff, 1976, S. 277). So kann jedes Kind etwas zum Unterricht beitragen und auch in stark heterogenen Gruppen arbeiten dadurch alle mit der Musik, aber auf individuelle Art und Weise. Wie bei Pestalozzi (vgl. Prinzip der „Selbsttätigkeit“) geht es dabei um den Kern der Sache, um das Herausfiltern des Wesentlichen und weiterführend um das selbstständige Entdecken der Musik (Reinert & Cornelius, 1984, S. 71–73).

Pädagogische Grundprinzipien und Zugänge zur elementaren Musikerziehung

Um aufzuzeigen, welche große Überschneidungen sich im Lauf dieser Bachelorarbeit zwischen den Prinzipien der inklusiven Pädagogik und jenen von Orff in der Musiker-

¹ Pestalozzi erwähnt den Elementarbereich im Zusammenhang mit jenen Fähigkeiten, die in jedem Menschen „innewohnen“ (Reinert & Cornelius, 1984, S. 70, 80). Klafkis „Elementarbildung“ nimmt sich einer allgemeinen Kraft, welche jede_r besitzt, an. Diese elementare Kraft kann nicht künstlich geschaffen, sondern nur befreit werden (Klafki, 1972, S. 158–160).

ziehung herauskristallisiert haben, werden hier kurz die wichtigsten Grundprinzipien Orffs erläutert und der Zusammenhang zur Inklusion sichtbar gemacht.

Ein wesentliches Grundprinzip Orffs für den elementaren Musikunterricht ist die *Einheit von Musizieren, Sprache und Bewegung*, die laut Orff in jedem Menschen grundlegend vorhanden ist (Jungmair, 2003, S. 201). Die Verbindung dieser Elemente macht die Ganzheitlichkeit in der Musik aus. In diesem Sinne gilt der Körper im Musikunterricht nach Orff als elementares Instrument, ja als erstes Instrument überhaupt, denn durch den eigenen Körper wird Musik ganzheitlich fühl- und erfahrbar (Kotzian, 2018, S. 73–75). Das Lernen mit dem ganzen Körper und allen Sinnen kommt nicht nur in der inklusiven Pädagogik zum Tragen, es ist seit jeher auch ein Teil der Musiktherapie, aus der das Orff-Prinzip kaum wegzudenken ist.² So ist es in inklusiven Unterrichtsettings möglich und sinnvoll, Musiktherapie und Musikpädagogik nicht vollkommen getrennt zu beachten, da sie im Grunde nach demselben Prinzip funktionieren (Salmon & Schumacher, 2001, S. 5).

Einen großen Bereich bei Orff machen die *elementaren Spielräume* aus. Kreative musikalische Wahrnehmungen basieren auf elementaren Erlebnissen, welche über Improvisation und Spiel in eine bewusste Gestaltung übergehen. Prinzipien wie die Freiwilligkeit, die Ganzheitlichkeit und das Erleben mit allen Sinnen tauchen hier immer wieder auf (Jungmair, 2003, S. 169; Kotzian, 2018, S. 68–70). Anstatt den Unterricht vorzugeben, nutzt Orff die Kreativität der Schüler_innen und lässt aus den mitgebrachten Kompetenzen und Ideen den Unterricht wie von selbst entstehen (Hartmann & Haselbach, 2017, S. 23). Wie aber ist dies nun möglich? Um Schüler_innen dort „abzuholen“, wo sie stehen, ist der

Raum als dritter Pädagoge unabdingbar. Hier können alle ihrer Kreativität und ihrem Spiel freien Lauf lassen, der freigegebene, aber dennoch ausgegrenzte und individuell gestaltbare Raum, ist dabei nicht als regelloses System zu verstehen, denn auch hier gelten Spielregeln und Rahmenbedingungen, welche den Schüler_innen Sicherheit und Orientierung vermitteln (Jungmair, 2003, S. 204–207).

In der inklusiven Pädagogik hängen Struktur und Kreativität wie bei Orff eng zusammen. Besonders häufiges Wiederholen, was Orff als sehr wichtig erachtet, kommt in der inklusiven Didaktik zum Tragen, zum Beispiel bei der Verwendung von Ritualen in der Klasse. Das selbstständige und individuelle Lernen wird vor allem durch eine förderliche Lernumgebung herbeigeführt und trägt zum Entstehen kreativer Prozesse wesentlich bei (Reich, 2014, S. 253–254).

In der elementaren Musikpädagogik werden besonders jene *Instrumente* eingesetzt, die klanglich sofort auf die Spielenden reagieren.³ Sie werden als Ausdrucksmöglichkeit verwendet und dienen zudem dazu, Werkzeuge und Vermittler zu sein, welche für die eigene Improvisation und damit auch für einen individuellen und fantasievollen Umgang genutzt werden, unabhängig von Alter und Können (Grüner, 2011, S. 17). Wird das Instrumentalspiel Orffs nun vor dem Hinblick der Prinzipien der Inklusion betrachtet, so fällt auf, dass die Instrumente nicht im Vordergrund stehen, sondern den Kindern einfach nur angeboten werden. Somit werden alle Schüler_innen in all ihrer Individualität unterstützt und jede_r kann auf ihrem/seinem Niveau arbeiten und trotzdem mit der Gruppe musizieren (Christophery, 2017, S. 81–82; 86).

Die *Improvisation* ist ein Kernstück Orffs, er sieht sie als Möglichkeit der Äußerung jeden

² Musikpädagogik und Musiktherapie weisen einige Parallelen auf, wie die Verwendung von Musik, Sprache und Bewegung als Einheit. Außerdem werden (vor allem im Sonderschulbereich) therapeutische Ziele auch in die musikpädagogische Gestaltung miteingebracht (Decker-Voigt, 1983, S. 21–23).

³ Dabei handelt es sich um sogenannte Basisinstrumente wie beispielsweise Trommeln, Xylophone oder Rasseln (Jungmair, 2003, S. 201).

Kindes und somit als eminente Basis für das musikalische Handeln. Das bereits erwähnte Spiel steht am Beginn der Improvisation und geht nahtlos darin über. Das Besondere an der Improvisation ist, dass sie von der Spontanität weitgehend abhängig ist und nie genau gleich wiederholt werden kann (Kotzian, 2018, S. 80–81).

Im Zusammenhang dazu fällt oft der Begriff „Variation“, da die Schüler_innen beim Improvisieren „wie von selbst“ Melodien finden, welche bei genauerer Betrachtung Varianten voneinander sind oder Vertrautes widerspiegeln (Orff, 1932, S. 71).

Im Orff-Schulwerk wird das *Lernen mit- und voneinander* großgeschrieben, eine Hervorhebung oder gar Trennung etwaiger Beeinträchtigungen, Altersgruppen oder Begabungen ist nicht vorgesehen. Ganz im Gegenteil, jede_r Schüler_in wird mit ihren/seinen individuellen Eigenschaften in das musikalische Tun miteinbezogen. So kann jede_r die Rolle übernehmen, die für sie/ihn passend ist und mit der sie/er weder über- noch unterfordert ist (Kotzian, 2018, S. 83–84).

Durch das Wechselspiel und den Dialog im Gruppenunterricht lernen die Kinder von- und miteinander, dabei können ein Instrument, ein_e Partner_in oder der eigene Körper zum Ausdruck der Musik hilfreich sein (Jungmair, 2003, S. 202–203). Somit tragen nicht nur alle Kinder zum Unterricht bei, sie sind auch ein wichtiger Teil davon und werden nicht in ein bestehendes musikalisches System gezwungen, sondern gestalten dieses System selbst mit (Kotzian, 2018, S. 85). Die Lehrperson fungiert als Vermittler_in und Mitspieler_in und soll dazu in der Lage sein, flexibel und spontan zu reagieren, um die Vorschläge der Kinder passend in den musischen Unterricht einbringen zu können (Kotzian, 2018, S. 89). Auch der Zusammenhang zu Martin Buber und seiner oft zitierten Aussage „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber, 1983, S. 37) ist mit Orffs Prinzip des Mit- und Voneinanderlernens vergleichbar.

Mit einem individuellen und offenen Zugang im Gruppenunterricht beginnen Dialog und gemeinsames Musizieren (Jungmair, 2003, S. 49). Außerdem entsteht im Gruppenunterricht, wie er hier beschrieben wird, eine „innere Differenzierung“, die Schüler_innen arbeiten am selben Gegenstand, aber an individuellen Aufgabestellungen, welche sie mitentwickeln dürfen, um auf ihrem Niveau und mittels ihrer eigenen Möglichkeiten die Gemeinschaft mitzuerleben und mitzugestalten (Niedermaier, 2009, S. 93).

Prinzipien Feusers in Verbindung mit Carl Orffs Musikerziehung

In der hermeneutischen Forschung für die Bachelorarbeit wurde vor allem nach Zusammenhängen und etwaigen Unterschieden zwischen der inklusiven Pädagogik und Carl Orffs Prinzipien im Musikunterricht gesucht. Dadurch sollte aufgezeigt werden, wie Musikunterricht inklusiv und elementar gestaltet werden kann, um allen Schüler_innen gerecht zu werden. Im Laufe der Arbeit hat sich dabei vor allem das bis dato als einziges komplexes dieser allgemein integrativ verstandenen Didaktik geltende Konzept Georg Feusers herauskristallisiert. Feuser beschreibt dabei ein ähnliches Phänomen wie Orff zum Elementaren (Weber, 2012, S. 56–57): Er bezieht alle Kinder mit ein, stützt sich dabei teilweise auf Klafkis Theorie der „kategorialen Bildung“ und darauffolgend auch auf den Begriff „elementar“, welcher bei Orff wesentlich ist.

Als Vereinigung dieser beiden anfangs so unterschiedlich wirkenden Konzepte wurde in der Bachelorarbeit Feusers Baummodell, welches unter anderem die „innere Differenzierung“ sowie die „Individualisierung“ darstellt, so aufgeschlüsselt, dass es die Verbindungen zwischen beiden Konzepten klar macht, allem voran, die Heterogenität als Chance herauszuheben. Dabei wird auch darauf Rücksicht genommen, welche didaktischen Grundsätze Orffs bereits bestehen und in das Modell miteinbezogen

werden können. So wird zwar von Feusers Verständnis ausgegangen, durch die Aufschlüsselung mithilfe der pädagogischen Grundprinzipien Orffs gelingt aber eine Art Brücke zwischen beiden Ansichten.

Wird der Stamm des Baummodells von Feuser (1995, S. 179), welcher für den „gemeinsamen Gegenstand“ steht, im Sinne Orffs betrachtet, steht dieser bei einem Musikprojekt, in welchem die Schüler_innen ein Musikstück kreieren, nicht für die Wahl des Stücks oder das fertige Werk am Ende. Der Stamm zeigt hier vielmehr den Prozess des Zuteilens und Auswählens und damit die Improvisation und das gemeinsame Entwickeln des Stückes. Des Weiteren insistiert ebendieser Stamm, dass der „gemeinsame Gegenstand“ im Sinne des Elementaren verstanden werden soll, was im obenstehenden Beispiel übertragbar ist auf die grobe Struktur, innerhalb derer die Kinder frei agieren (aufgeschrieben zum Beispiel als Leadsheet⁴).

Die Krone des Baumes figuriert das individuelle Eingehen auf die Schüler_innen und die Differenzierung. Beides ist im Orffschen Schulwerk vor allem durch die bereits beschriebenen pädagogischen Grundprinzipien gegeben, wo innere Differenzierung und grobe Struktur zu ebendiesen Zielen beitragen.

Äste und Zweige im Modell stehen für verschiedene Arten wissenschaftlicher Aufbereitung. So soll der gemeinsame Gegenstand für alle Schüler_innen beispielsweise durch die Wahrnehmung mit verschiedenen Sinnen auf ihre Weise verständlich sein. Dies ist durch die grundlegende Einheit von Musizieren, Sprache und Bewegung bei Orff essentiell.

Die Wurzeln im Modell Feusers, welche für Ideen aus den Human- und Fachwissenschaften stehen, sind auch bei Orffs Belan-

gen gegeben, denn die Erkenntnisse aus der Musikwissenschaft und -pädagogik werden ebenfalls für den Unterricht benötigt (Feuser, 2018, S. 354).

Unterschiedliche Ausgangsbedingungen und Herangehensweisen tragen wesentlich dazu bei, wie jedes Kind nun rund um das Projekt „Musik nach Carl Orff“ die individuellen Lernziele erreichen kann, bezugnehmend auf den sinnlich-konkreten, abstrakten oder materiellen Aspekt.

Verglichen damit gibt es in Orffs Musikpädagogik im übertragenen Sinn ebenfalls „Äste“, welche Möglichkeiten bieten, Musik individuell zu begegnen. Angepasst auf das jeweilige Kind kann so über die Bewegung, über den Rhythmus, über den Text oder über die Melodie ein Stück erschlossen werden. Die verschiedenen Tätigkeiten der Schüler_innen nehmen Bezug auf denselben Aspekt, sozusagen auf den kleinsten gemeinsamen Nenner, und sind immer entweder sinnlich-konkret oder aber logisch-abstrakt. Wird der „gemeinsame Gegenstand“ zum Beispiel sinnlich-konkret von einem Kind erschlossen, so könnte dies zum Beispiel durch die Geräusche der Rassel sensorisch erfahrbar sein oder das Kind kann den Rhythmus durch die Bodenberührung am ganzen Körper spüren. Der logisch-abstrakte Zugang dagegen, regt eine_n andere_n Schüler_in dazu an, zum selben Thema auf einem anderen Entwicklungsniveau zu arbeiten und beispielsweise die Bordun-Begleitung⁵ zu analysieren oder aufzuschreiben bzw. eigene Improvisationen auf Basis dieser Begleitung zu finden (Weber, 2012, S. 63).⁶

Fazit

Der Versuch, Ansätze aus der inklusiven Pädagogik mit den Ideen von Carl Orff zu ver-

4 Ein Leadsheet ist eine individuelle und vereinfachte Art der musischen Notation.

5 Durch eine Bordun-Begleitung wird die unkomplizierteste Mehrstimmigkeit der Musik eingebracht. Damit gemeint ist ein gleichbleibender und langanhaltender Ton, der zudem zur tonalen Orientierung beiträgt (Michels, 2001, S. 94–95).

6 angelehnt an Feuser (1989, S. 31–32) und seine Erklärung zum Projekt „Ernährung“

gleichen und zu verbinden, sollte vor allem vor Augen führen, wie ähnlich die inklusiven Bildungstheorien und die Ideen Orffs sind. Durch die verbindenden Elemente, wie die Mitgestaltung der Schüler_innen oder die Nutzung des Raumes als „dritter Pädagoge“, zeigt dieser Forschungsversuch, dass es viele Möglichkeiten gibt, Musik inklusiv zu unterrichten.

Diese Überlegungen sind nicht neu und sie existieren sowohl bei Orff als auch in der Inklusion: Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen sollen nicht bloß in ein bestehendes Konzept miteinbezogen werden, vielmehr soll der Unterricht individuell danach ausgerichtet werden, was für alle Kinder der Klasse das Beste ist. Dies führt laut Orff und den erwähnten Vertreter_innen der inklusiven Pädagogik zu einem besseren, individualisierten und differenzierten Unterricht für alle Schüler_innen.

Die Individualität der Schüler_innen soll nicht als Hindernis, sondern als Chance betrachtet werden. Nach der ausführlichen persönlichen Auseinandersetzung mit der Thematik, erscheint es mir durchaus wichtig, diese Erkenntnis hier noch einmal anzuführen.

Dabei ist nicht von Bedeutung, ob ein Kind basale Bedürfnisse hat, hochbegabt ist oder ob ähnliche oder völlig unterschiedliche Vorerfahrungen mitgebracht werden – im Vordergrund steht das gemeinsame Musizieren und somit die Entstehung von besonderen Unterrichtserlebnissen, die von allen Schüler_innen mitgestaltet werden.

All diese Erkenntnisse könnten einerseits in aller Komplexität und mit expliziten Verweisen auf die bereits erwähnten Bildungstheorien niedergeschrieben werden, andererseits ist

es aber auch in einem Satz zu erklären, wie Carl Orff schon vor über 50 Jahren erkannt hat: Musik ist „für jeden erlern- und erlebbar, dem Kinde gemäß“ (Orff, 1963, S. 16).

Literatur

- Buber, M. (1983). *Ich und Du* (11. Aufl.). Heidelberg: Schneider.
- Christophery (2017). Von Kopf bis Fuß bewegt. Ein performatives Projekt in einer inklusiven Grundschulklasse. In S. Engels (Hrsg.), *Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung* (S. 81–91). Oberhausen: ATHENA.
- Decker-Voigt, H.-H. (1983). Zur Ablösung der Musiktherapie von der Musikpädagogik – eine Zustandsbeschreibung. In H. Decker-Voigt (Hrsg.), *Handbuch Musiktherapie. Funktionsfelder Verfahren und ihre interdisziplinäre Verflechtung. Lexikalische Stichwörter* (S. 21–32). Lillenthal/Bremen: Eres Edition Horst Schubert.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (Hrsg.). (2018). *Wider die Integration der Inklusion in der Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik*. Berlin: Lang.
- Grüner, M. (2011). *Orff-Instrumente und wie man sie spielt*. Mainz: Schott Music.
- Hartmann, W. & Haselbach, B. (2017). Die Prinzipien des Orff-Schulwerks. *Orff-Schulwerk heute. Elementare Musik- und Tanzpädagogik. Elemental Music and Dance Pedagogy. Orff-Schulwerk in der Begegnung mit den modernen Künsten. Encounters between Orff-Schulwerk and modern arts*, 97, 23–24.
- Höfer, K. (2018). Musikpädagogik. Grundzüge einer inklusiven Musikpädagogik. In S. Harter-Reifer, W. Plaute & R. Schneider-Reisinger (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Diskursbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung* (S. 204–208). Innsbruck: StudienVerlag.
- Jungmair, U. (2003). *Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs* (2. Aufl.). Mainz: Schott Music International.
- Klafki, W. (1972). Grundformen des Fundamentalen und Elementaren. In B. Gerner (Hrsg.), *Das exemplarische Prinzip* (5. Aufl., S. 152–177). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kotzian, E. (2018). *Handbuch Orff-Schulwerk. Grundlagen der Elementaren Musik- und Bewegungspädagogik*. Mainz: Schott Music.
- Michels, J. (2001). *Dtv-Atlas Musik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Niedermair, C. (2009). Der Vielfalt der Kinder im Unterricht gerecht werden. In Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.), *Sonderpädagogik aus inklusiver Sicht*. Wien: Jugend & Volk.
- Orff, C. (1932). Gedanken über Musik mit Kindern und Laien. In B. Haselbach (Hrsg.), *Orff-Schulwerk Basistexte. Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks* (2011, S. 67–71). Mainz: Schott.
- Orff, C. (1963). *Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick. Orff-Institut Jahrbuch 1963/1964*. Mainz: Orff-Institut.
- Orff, C. (1976). *Carl Orff und sein Werk. Dokumentation. Band III. Schulwerk – Elementare Musik*. Tutzing: Schneider.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reinert, G. & Cornelius, P. (1984). *Johann Heinrich Pestalozzi. Anthropologisches Denken und Handeln*. Düsseldorf: Schwann.
- Salmon, S. & Schumacher, K. (Hrsg.). (2001). *Symposium Musikalische Lebenshilfe. Die Bedeutung des Orff-Schulwerks für Musiktherapie, Sozial- und Integrationspädagogik*. Hamburg: Books on Demand.
- Weber, M. (2012). Spielen und Lernen im Gemeinsamen Musikunterricht. Erste theoretische Überlegungen vor dem Hintergrund der Entwicklungslogischen Didaktik Georg Feusers. In T. Greuel & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* (S. 56–92). Aachen: Shaker.



ACHLEITNER Renate

Prof.ⁱⁿ BEd Dipl.-Päd.ⁱⁿ: Lehramt für Hauptschulen (M, PC, GZ) an der PÄDAK Salzburg; Montessoripädagogin, Schulbuchautorin, Hochschullehrende für Aus-, Fort- und Weiterbildung an der PH Salzburg Stefan Zweig; Hochschuldidaktikerin (LG KPH Edith Stein), Unterrichtsentwicklerin (LG), EBIS-Schulentwicklungsberaterin (LG), Landesfachkordinatorin BIST M8 APS, Leitung der Abteilung Mittelschule im Institut FWB 1 APS, Leitung des Kompetenzzentrums MINT der PH Salzburg Stefan Zweig.



BRAMBERGER Andrea

HProf.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Studium der Erziehungswissenschaft, Doktorat 1994, Habilitation 2000; Hochschulprofessorin für Geschlechterpädagogik an der PH Salzburg Stefan Zweig; Leiterin des Kompetenzzentrums Geschlechterpädagogik und des Fachs Allgemeine Pädagogik; Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Kulturelle und ästhetische Erziehung und Bildung.



BUCHNER Elisabeth

MA MSc: Studien der Wirtschaftspädagogik und Germanistik an der LFU Innsbruck; von 2017–2019 Projektmitarbeiterin und Lehrbeauftragte am Fachbereich Germanistik der Universitäten Innsbruck und Salzburg im Bereich Linguistik, seit Dezember 2019 Assistentin im NCoC ÖZBF der PH Salzburg Stefan Zweig im Bereich Sprache; Forschungsschwerpunkte: Sprachbegabung im Erst- bzw. Fremdspracherwerb, Variationslinguistik (innere und äußere Mehrsprachigkeit), Einstellungsforschung und Perzeptionslinguistik sowie Deutsch als Fremdsprache.



BUTTLER Viktoria

Prof.ⁱⁿ BEd MA: Lehramt für Volks- und Hauptschulen (D, BE), Masterstudium Kunsttherapie; Lehrende an der PH Salzburg Stefan Zweig in der Aus- und Fortbildung, Leitung der Studierendenberatung; persönliche Schwerpunkte: Lehre in der Fachdidaktik Bildnerische Erziehung Studiengang Primarstufe mit Schnittstellen in die Inklusive Pädagogik; Referentin in der Fort- und Weiterbildung für Bildnerische Erziehung im Bereich der inklusiven Arbeit im heterogenen Feld mit Fokus Kunsttherapie.



DANNOWSKY Janika

MA: Studium der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungsforschung und Methodologie empirisch-erziehungswissenschaftlicher Forschung an der Paris-Lodron-Universität Salzburg; Forschungsassistentin für Sprachliche Bildung und Elementarpädagogik an der PH Salzburg Stefan Zweig; Doktoratsstudium Erziehungswissenschaft an der Paris-Lodron-Universität Salzburg.



FUCHS Eva

Prof.ⁱⁿ Mag.^a: Lehramtsstudium (Germanistik; Psychologie, Philosophie) an der Universität Wien; Dissertationsstudium an der Universität Salzburg; div. Zusatzausbildungen (u.a DaZ/DaF); Unterrichtstätigkeit an Schulen in Wien und Salzburg; Researcherin am BIFIE Salzburg (Fachdidaktik Deutsch; BIST-UE); Projektmitarbeiterin an der Universität Salzburg/FB für Germanistik; Lehrende an der PH Salzburg Stefan Zweig; Forschungsschwerpunkte: Deutschdidaktik (insbes. Sprachdidaktik), sprachliche Bildung, innere und äußere Mehrsprachigkeit im Schulkontext, Sprachwahrnehmungen und -einstellungen.

Autorinnen und Autoren

Ausgabe 15/2020



GRUBER-GRATZ Gudrun

Prof.ⁱⁿ BEd MTD: Lehramt für Allgemeine Sonderschule, Erhöhten Förderbedarf und Sprachheilunterricht, Master in Training and Development; Unternehmensberatung- und Organisationsentwicklung; Zusatzqualifikationen in den Bereichen Montessoripädagogik, Kommunikation, Coaching, Beratung, Schulentwicklung und Schulleitung; Leitung des Kompetenzzentrums Schulentwicklung an der PH Salzburg Stefan Zweig; Leitung im Bereiche der Schul- und Unterrichtsentwicklung Institut FWB I, Referentin in Aus-, Fort- und Weiterbildung, Beratung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen.



HARTER-REITER Sabine

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ: Hochschullehrende im Fachbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft an der PH Salzburg Stefan Zweig am Institut für Bildungswissenschaften und Forschung; Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind Leistungskultur, Alternative Lehr- und Lernformen, Inklusive Hochschule.



HÖFER Fritz

HProf. Mag. Dr.: Studium Musikerziehung, Instrumentalmusikerziehung an der Universität Mozarteum Salzburg und Psychologie/Philosophie an der Universität Salzburg; Promotion an der Universität Mozarteum Salzburg; Forschungsschwerpunkte: „Digitale Medien“, „Populärmusik“, „Klassenmusizieren“; Mitglied im Vorstand der MFÖ (Musikpädagogische Forschung Österreich) sowie der special focus group „DigiTIME“ der EAS (European Association for Music in Schools).



HUBER Herbert

Werkmeister der Informationstechnologie; Besuch diverser Workshops zu künstlerischer Fotografie u.a. bei Emilio Ganot, Kurt Kaindl, Prager Fotoschule; Leiter der IT-Abteilung an der PH Salzburg Stefan Zweig.



HUBER Linda

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ MSc: Lehramtsstudium Anglistik/Amerikanistik, Psychologie, Philosophie und Pädagogik sowie Deutsch als Fremdsprache an der Universität Salzburg; Master Gifted Education an der Universität Krens; Promotion zum Thema Interkulturelle Kompetenz und Fremdspracherwerb an der Maynooth University (Irland); Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Interkulturelle Kompetenz, Mehrsprachigkeit und Spracherwerb im Kontext von Multikulturalität, Begabungsförderung, Englisch, Sprachkompetenzen.



KAHLHAMMER Michael

Prof. MA BEd: Studium der Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt „Schulentwicklung“ an der internationalen Bodenseehochschule (D/CH/A); Leiter des Instituts für Fort- und Weiterbildung I- Schul- und Unterrichtsentwicklung APS.



KLUG Julia

HProf.ⁱⁿ Dipl.Psych.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ: Psychologiestudium und Doktorat in der AG Pädagogische Psychologie an der TU Darmstadt, Universitätsassistentin post-doc an der Universität Wien (AB Bildungspsychologie und Forschung); Hochschulprofessorin für Bildungspsychologie an der PH Salzburg Stefan Zweig; Forschungsschwerpunkte: Motivation, Selbstreguliertes Lernen und Kompetenzen von Lehrer_innen und Studierenden, Qualitätsmanagement im Bildungsbereich.



KOBLER Evelyn

Prof.ⁱⁿ Mag.^a: Lehramtsstudium Psychologie/Philosophie und Italienisch, Hochschullehrende für Elementarpädagogik an der PH Salzburg Stefan Zweig seit 2019; Leiterin des Kompetenzzentrums Elementarpädagogik und Studiengangsleitung des Bachelorstudiums Elementarpädagogik Studiengang 2020-23; Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung elementarpädagogischer Fachkräfte, Bildungsbereich Natur und Umwelt.



KWIK Katharina

B.Ed.: Lehramtsstudium Englisch sowie Biologie und Umweltkunde; seit 2016 Lehrerin an der Praxismittelschule der PH Salzburg Stefan Zweig.



LANG Claudia Christiane

Mag.^a Dr.ⁱⁿ MA: Studium der Germanistik für Lehramt an der Universität Salzburg sowie Bildnerische Erziehung an der Hochschule Mozarteum Salzburg; Promotion an der Germanistik im Bereich Mediävistik an der Universität Salzburg; Studium des Master in Education „Professionalität im Lehrberuf“ an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Lehrerin an einem Gymnasium in Salzburg; Lehrbeauftragte in der Fachdidaktik der Germanistik an der Universität Salzburg; Forschung sowie Lehre im Bereich der Aus- und Fortbildung an der PH Salzburg Stefan Zweig; Betreuerin für Lese-Rechtschreibschwäche.



LASSACHER Christine

Mag.^a MBA BEd: Studium der Handelswissenschaften an der WU Wien, Schwerpunkte: Internationales Personalmanagement und Tourismus- und Freizeitwirtschaft, Mærsk International Shipping Education A.P.Møller-Mærsk Kopenhagen DK, zertifizierte Analystin nach der Predictive Index (PI) Methode MA USA, Ausbildung zur Diplomierten Immobilien Managerin Schumpeter Institut Wels, MBA Studium General Management an der FH Burgenland, Studium der Berufsschulpädagogik an der PH Salzburg Stefan Zweig und PH Oberösterreich; aktuell Lehrerin an der LBS Tamsweg in FG 1 und 2 sowie PB und BFE.



MESSNER-KALTENBRUNNER Renate

Prof.ⁱⁿ Mag.^a: Studium der selbstständigen Religionspädagogik, diplomierte Partner- und Familienberaterin, Moderatorin für Sexualpädagogik, Zertifikat für Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz, Professorin an der PH Salzburg Stefan Zweig am Institut für Bildungswissenschaften mit den Schwerpunkten Persönlichkeitsbildung, Potenzialentfaltung, Interreligiosität und Ethik sowie in der Fort- und Weiterbildung mit den Schwerpunkten Empowerment und Burnout-Prävention.

Autorinnen und Autoren

Ausgabe 15/2020



NEUREITER Herbert

HProf. Dr. BEd: Lehramt für Hauptschulen (Mathematik, Physik/Chemie, Informatik); Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg; Hochschulprofessur für Empirische Bildungsforschung mit Schwerpunkt Fachdidaktik; Mitarbeiter am NCoC – ÖZBF; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktische Forschung im Überschneidungsbereich zu empirischen Bildungsprojekten (insb. Naturwissenschaft, Technische Bildung), Bildungsforschung, Forschungsmethoden.



OBERLECHNER Manfred

HProf. MMag. Dr. BA MA: Hochschulprofessor für Soziologie und Migrationspädagogik; Forschungsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Pädagogik in der Migrationsgesellschaft, empirische Migrationsforschung.



OBERMOSER Susanne

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Studium der Ernährungswissenschaften an der Universität Wien; LSB Ernährungsberatung; Professorin für das Lehrgebiet Ernährung und Haushalt; Fachbereichsleitung im Bereich Allgemeinbildung Sekundarstufe I „Ernährung und Haushalt/Haushaltsökonomie und Ernährung“.



PECHLANER Heidi

Mag.^a Dipl.Päd.ⁱⁿ: Lehramt für Volks- und Sonderschulen; Lehrende an der Praxisvolksschule der PH Salzburg Stefan Zweig; Lehrbeauftragte an der PH Salzburg Stefan Zweig im Bereich Mathematik-Didaktik. Studium der Erziehungswissenschaften an der Universität Salzburg.



PFLANZL Barbara

HProf.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Studium der Pädagogik (Schulberatung und -entwicklung; Berufs- und Erwachsenenbildung) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Lehramt für Berufsschulen und 14-jährige Tätigkeit als Berufsschullehrerin; seit 2014 Hochschulprofessorin für Lehrerbildung und Professionsforschung an der PH Steiermark; Arbeitsschwerpunkte: Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu Klassenführung und Lehrerbildung.



PLAUTE Wolfgang

VR HProf. Mag. Dr.: Studium der Erziehungswissenschaften an der Universität Salzburg; Hochschulprofessor für Sonderpädagogik und Inklusive Pädagogik; Leiter des Bundeszentrums für Sexualpädagogik; Vizerektor für Forschung und Entwicklung; Forschungsschwerpunkte: Sexualpädagogik, Inklusive Pädagogik.



RINGELTAUBE-STADLER Alexandra

BEd: Lehramtsprüfungen in Englisch sowie für Bewegung und Sport; Lehrerin an der Praxismitteilschule sowie Lehrende in der Primarstufenausbildung der PH Salzburg Stefan Zweig in den Bereichen Didaktik (Englisch) und Mitarbeit im International Office; Referentin in der Fort- und Weiterbildung der PH Salzburg Stefan Zweig; Ausbildung zur E8-Writing-Raterin für die BIFIE Testungen im Bereich Englisch.



SCHNEIDER-REISINGER Robert

HProf. Dr. habil.: Lehramtsstudium und Studium der Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Philosophie; Hochschulprofessor für Erziehungswissenschaft und Inklusion an der PH Salzburg Stefan Zweig; Privatdozent für Erziehungswissenschaft an der Universität Passau; Beauftragter für inklusives Studieren, Fachbereichsleiter Inklusive Pädagogik und Sprecher der AG IP-Cluster-Mitte; Forschungsschwerpunkte: erziehungswissenschaftliche Theorien- und Ideengeschichte inklusiver Pädagogik; pädagogische Ethik und Anthropologie; bes. Kritischer Personalismus und Marxismus; kritisch-systemtheoretische und marxistische Pädagogik.



SEETHALER Elisabeth

HProf.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Studien der Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik an den Universitäten Salzburg und Passau; Lehramtsstudium für Hauptschulen an der Pädagogischen Akademie Salzburg; Ausbildung zur akademischen Lese- und Rechtschreibbetreuerin, Psychologische Beraterin i. A. u. S. 7-jährige Tätigkeit an Polytechnischen Schulen und Volksschulen; seit 2015 Hochschulprofessorin an der PH Salzburg Stefan Zweig; Arbeitsschwerpunkte: Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu Klassenführung, Lehrerpersönlichkeit, Eignungsverfahren; Vizerektorin a.D.



SOMMER Nicola

HProf.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Studium der Pädagogik/Bildungswissenschaft sowie Psychologie; Hochschulprofessorin am Institut für Bildungswissenschaften und Forschung an der PH Salzburg Stefan Zweig; Leiterin des Studienschwerpunktes Gesundheitsbildung und Lebenskompetenzen; Forschungsschwerpunkt: Krankheit und Schule.



STURM Wolfgang

MA BEd: Pflichtschullehrer (Mathematik, Bewegung und Sport, IKT) an der Sportmittelschule Taxham in Salzburg und Mitverwendung an der PH Salzburg Stefan Zweig an der Servicestelle für Bachelor- und Masterstudien sowie am Zentrum für pädagogisch praktische Studien (ZPPS); nach der Ausbildung zum Pflichtschullehrer Studium Schulmanagement am Distance and Independent Studies Center (DISC) der TU Kaiserslautern..



TRÜLTZSCH-WIJNEN Christine

HProf.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Hochschulprofessorin für Medienpädagogik an der PH Salzburg Stefan Zweig und Leiterin des Kompetenzzentrums für Medienpädagogik und E-Learning und des Education Innovation Studios (EIS) für Robotik, kindgerechte Programmierumgebungen und digitale Technologien; Studium der Publizistik und Kommunikationswissenschaft sowie Musikwissenschaft an der Universität Salzburg; Forschungs- und Lehrtätigkeit an Universität Salzburg, Freie Universität Bozen, Universität Mozarteum, Donauuniversität Krems, Westfälische Wilhelmsuniversität Münster und Háskólinn á Akureyri (Island).

Autorinnen und Autoren

Ausgabe 15/2020



WALLNER Sarah

MEd: Studium der Primarstufenpädagogik mit dem Schwerpunkt Inklusive Pädagogik an der PH Salzburg Stefan Zweig; Lehrerin an der Volksschule Campus Mirabell; laufendes Bachelorstudium Linguistik an der Universität Salzburg.

Impressum

ph.script

Beiträge aus Wissenschaft und Lehre
Pädagogische Hochschule
Salzburg Stefan Zweig
Ausgabe 15/2020
erscheint ein- bis zweimal jährlich

Medieninhaberin, Verlegerin:
Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
Akademiestraße 23-25
A- 5020 Salzburg

Herausgeber:
Rektorat der Pädagogischen Hochschule
Salzburg Stefan Zweig
Rektorin Elfriede Windischbauer

Redaktion:
Wolfgang Buchberger, Viktoria Buttler,
Hans-Peter, Gottein Sabine Harter-Reiter,
Linda Huber, Judith Kainhofer,
Claudia Christiane Lang,
Robert Schneider-Reisinger,
Günter Wohlmuth

Chefredaktion:
Silvia Giger
Alle Artikel wurden einem Peer Review unterzogen

Lektorat:
Claudia Christiane Lang

Layout/Satz:
Hans-Peter Priller

Bilder, falls nicht anders angegeben:
PH Salzburg Stefan Zweig

Bilder Umschlag:
PH Salzburg Stefan Zweig, Colourbox

Druck:
online Druck GmbH
Brown-Boveri-Straße 8
2351 Wr. Neudorf

Offenlegung gemäß § 25 Mediengesetz:

ph.script ist die Informationsschrift der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und enthält Beiträge aus Wissenschaft und Lehre. Im Zentrum stehen Informationen über Aspekte der Lehrer_innenbildung, wissenschaftliche Arbeiten, Projekte, Kooperationen und Publikationen von Mitarbeiter_innen der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig sowie Gastautor_innen. Die veröffentlichten Beiträge geben nicht notwendigerweise die Meinung des Herausgebers wieder.

Haftungsausschluss:

Sämtliche Angaben in dieser Zeitschrift erfolgen trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr. Eine Haftung der Autor_innen, der Verleger_innen und des Herausgebers ist ausgeschlossen.

Nutzungsbedingungen:

Nachdruck oder sonstige Wiedergabe und Veröffentlichung, elektronische Speicherung und kommerzielle Vervielfältigung, auch einzelner Beiträge, können nur mit schriftlicher Genehmigung der Medieninhaber erfolgen.

Transparenz – Flexibilität – Licht	1
Zum neuen Haus	3
Bildung als Ver-Such(e) des Beheimatens	10
Aspekte kultureller und ästhetischer Bildung	16
UN-Kinderrechte aus dem Blickwinkel der Digitalisierung	20
Interkulturelle Bildung – Versuch einer Begriffsbestimmung	24
Fluidität, Migration, Bildung	29
Wir bilden uns durch Bilder – der Bildungsbegriff in seinem Grundgedanken von wahrnehmbarer Wirklichkeit, die Wissen schafft	36
Elementar(e) Bildung(sversuche) in Österreich	40
BILDUNGSverSuche zur inklusiven Hochschulbildung im Europäischen Raum	46
Persönlichkeitsentwicklung in der Lehrerbildung – Illusion oder Vision?	52
(Wie) Kann man der Gerechtigkeit gerecht werden? Interdisziplinäre Überlegungen für die Lehrer_innenbildung aus Ethik und Leistungsbeurteilung	59
SPRACHBILDUNGSverSUCHE – oder: ‚Bildungssprache‘ meets Sprachgebrauch	65
LIFT!UP – Lernen In FachTeams zur UnterrichtsPraxis	74
Auf der Suche nach Faktoren gelingender Schulentwicklungsberatung in der Praxis	79
BILDUNGSverSUCHE im Kontext von Gesundheit und Krankheit	84
Technische Bildung in der Primarstufe	91
Die Bedeutung digitaler Bildungsmedien in österreichischen Schulbüchern für den Musikunterricht in der Sekundarstufe I	97
Digitale Bildung im 21. Jahrhundert – Versuch, Wirklichkeit, Vision	107
Homeschooling: Hat sich die „Bildungsschere“ weiter geöffnet?	113
Technische Ausstattung der Schüler_innen während der reinen Homeschooling-Zeit	120
„Mal“ anders – Ein Plädoyer für eine aktivierende Elternarbeit	127
Berufsschulinternate als Bildungsinstitutionen? – Pädagogische Forderungen Wirtschaftstreibender an Salzburger Berufsschulinternate. Auf der Suche nach Bildung im Spagat zwischen Verwahrung und Förderung von Lehrlingen	135
Inklusion und Elementarisierung im Musikunterricht der Volksschule – am Beispiel Carl Orff	140

Ausgabe 15 2020

ph:script

Pädagogische Hochschule Salzburg
Beiträge aus Wissenschaft und Lehre