

ph publico

impulse aus wissenschaft, forschung und pädagogischer praxis

14

innovation

lernräume

netzwerke

diversität

projekte

praxis

schulentwicklung

ph publico

impulse aus wissenschaft, forschung und pädagogischer praxis

14



Univ.-Doz. Dr. Dr. h. c. Johann Pehofer hat als Leiter des Kompetenzzentrums für Forschung und Entwicklung an der PH Burgenland im September 2011 die wissenschaftliche Publikationsreihe „ph publico“ ins Leben gerufen. Mit großem Weitblick hat er damit eine Veröffentlichungsplattform geschaffen, die für Lehrende der PH Burgenland und externe Expertinnen und Experten ein geschätztes Medium geworden ist, das weit über die Landesgrenzen hinaus bekannt ist und anerkannt wird.

Mit 1. Oktober 2018 tritt Johann Pehofer seinen wohlverdienten Ruhestand an. Das Rektorat der PH Burgenland, die MitarbeiterInnen des Kompetenzzentrums für Forschung und Entwicklung und die MitarbeiterInnen von „ph publico“ bedanken sich an dieser Stelle von ganzem Herzen für seinen Einsatz und die engagierte Arbeit, die es erst möglich gemacht hat, jedes Semester eine neue Ausgabe von ph publico mit Inhalten auf höchstem Niveau veröffentlichen zu können.

ph publico 14, Juni 2018

Druck und Erscheinungsort:

Wograndl, Mattersburg

Herausgeber:

E. Weber Verlag GmbH, 7000 Eisenstadt in Verlagsgemeinschaft
mit der Pädagogischen Hochschule Burgenland

ISBN:

978-385253-613-2

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Für den Inhalt verantwortlich:

Rektorat der PH Burgenland

Englische Abstracts:

Caroline Harpster
Eva Gröstenberger

Französische Abstracts:

Marie Mörz

Ungarische Abstracts:

Zsófia Babai

Kroatische Abstracts:

Matea Štrbac

Satz und Layout:

Stefan Meller

Redaktion:

Katharina Leitner
Johann Pehofer

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

1. Vorwort Johann Pehofer	5
2. Schulentwicklung im Spannungsfeld zwischen postulierter und etablierter Praxis kooperativer Schulentwicklung von SchulleiterInnen in der Anfangsphase ihrer Funktionsübernahme Maria Kernbichler	7
3. Die Schuleinstiegsphase nach dem „Einstiegsmodell Pinkafeld“ (EMPI) im Praxistest Wilfried Lercher, Thomas Schober, Adalbert Schönbacher	35
4. Learning Plena in the Streets of San Juan: El Bonanza - El Bar Bero Javier Silvestrini	45
5. Welche Anreize haben Lehrende, sich via eLectures der Virtuellen PH fortzubilden? Marie Lene Kieberl	53
6. Aktuelle Gestaltungsmerkmale von MOOCs in der Praxis Kordula Csukker, Andrea Dragschitz, Brigitte Renner, Nicole Schifferl, Judith Slatner	75
7. Das Blended-Learning Trainingskonzept im Projekt „Denken lernen – Probleme lösen“ (DLPL) als Open Educational Resource Walter Fikisz, Adolf Selinger	81
8. Sprachkenntnisse und die Aspekte des Fremdsprachenlernens in Ungarn Krisztina Kovács	89
9. Die Funktion des Artikels im Deutschen und ihre (Nicht-)Behandlung im schulischen Deutschunterricht – illustriert anhand einer kurzen Analyse österreichischer Schulbücher für das Fach Deutsch sowie Deutsch als Zweitsprache in der Volksschule (Teil 1) Sergios Katsikas	99

Inhaltsverzeichnis II

10. Chancen durch Anwendung von Bildungssprache im (Fach-)Unterricht Thomas Benesch	121
11. Umweltbildung und Genderarbeit – zwei Aspekte der Bildungsarbeit mit Erwachsenen aus der Praxis Elke Szalai, Michael Scherthner	131
12. „Ich mag kein Ball sein, der über die Wiese rollt, weil das kratzt.“ Die Gartenkultur auf dem Sportplatz multiperspektivisch betrachtet Gundi Rauter	139
13. Two revolutionist traditionalists: The pedagogical concepts of Joseph Wresinski and Sándor Karácsony Gabriella Kiss	145
14. Formen der Erneuerung der Erziehung im Kindergarten Alice Fáyiné Dombi, Mária Adrienn Dombi	153
15. Philosophy of Education – Philosophy for Children Sándor Karikó	159
16. Autorinnen und Autoren	165



Was wäre, wenn...wir heute einfach einmal dankbar sind für alles das, was wir haben? Ein nicht ganz emotionsloses Vorwort als kurzer Rückblick.



What if we were thankful for everything we have today? A not so emotionless preface as a short review.



Qu'en serait-il si . . . nous étions tout simplement reconnaissants de ce que nous possédions ? Une préface non sans émotion à titre de brève rétrospective.



Mi lenne, ha . . . ma egyszerűen csak hálásak lehetnénk mindazért, amink van? Egy nem teljesen érzelemmentes előszó rövid visszatekintésként.



Što bi bilo, kad bismo...bili zahvalni za sve što imamo danas? Ne tako neemotivan predgovor kao što je kratka retrospektiva.

30 Jahre im Dienst der Lehrerbildung in Forschung und Lehre, das Miterleben der Entwicklung von der Pädagogischen Akademie über das Akademiestudiengesetz zur Pädagogischen Hochschule, Lehraufträge in 15 Ländern, die Gestaltung von 14 Ausgaben von *ph publico* mit insgesamt 177 Beiträgen auf über 1500 Seiten...Für mich Anlass genug, langsam jüngeren KollegInnen Verantwortung zu übergeben und dankbar Rückschau zu halten:

Dankbarkeit, den schönsten Beruf der Welt gehabt, vielleicht auch jungen Menschen etwas für das Leben über das Curriculum hinaus mitgegeben zu haben. Weil auch Fehler und Versagen menschlich sind, wurde auch ich nicht davon verschont, aber rückblickend bleibt die Zufriedenheit mit dem Erreichten und einem erfüllten Berufsleben.

Dankbarkeit für meine Vorgesetzten, Kolleginnen und Kollegen, Studentinnen und Studenten, Schülerinnen und Schüler; es war schön, solche Menschen um sich zu wissen, die einen in dem was man tat, unterstützen.

Dankbarkeit für das Angenommensein, die Freundschaften, Begegnungen und Gespräche – sie werden mir im Ruhestand sicher fehlen.

Ich wünsche daher „meiner“ Pädagogischen Hochschule pädagogische Erkenntnisse im Dienst der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen und nicht in Hinblick auf Ideologien und Anbietung an einen vordergründigen Zeitgeist. Und letztendlich darf niemals darauf vergessen werden, dass Lehrerbildung nicht nur auf Wissen, sondern auch auf Herzensbildung, Ethik und ständiger Bereitschaft zum Dialog basiert. Daher wird auch in diesem Heft versucht, durch die Fülle und Breite der Beiträge gegenwärtigen Aufgabenfeldern der Pädagogik gerecht zu werden:

So gehen Maria Kernbichler und das Autorenteam Wilfried Lercher, Adalbert Schönbacher und Thomas Schober in ihren Beiträgen auf die Bereiche der Schulentwicklung und die Nahtstellenproblematik ein, den Bereich der Interkulturalität deckt Javier Silvestrini mit einem Artikel über die Musik der Karibik ab. Der Bereich der Neuen Medien wird aus drei Blickwinkeln behandelt: Marie Lene Kieberl schreibt über Gelingensfaktoren von e-Learning, Judith Slatner, Andrea Dragschitz, Brigitte Renner, Nicole Schifferl und Kurdula Csukker stellen die Anwendbarkeit von MOOCs vor und Adi Selinger und Walter Fikisz berichten über ein Projekt über problemlöseorientiertes Denken in der Primarstufe.

Auf das Feld der Sprache gehen Krisztina Kovács in ihrem Aufsatz über Sprachenlernen in Ungarn, Sergios Katzikas über die Bedeutung der Artikel und Thomas Benesch mit seinen Gedanken zur Bildungssprache ein. Abgerundet wird die Vielfalt durch die Beiträge von Elke Szalai und Michael Schernthaler über „lessons learned“-Methoden und Gundl Rauter, die pädagogische Gedanken über Gartenkultur und Sportplatz verbindet; die Universität Szeged ist noch durch drei weitere Artikel vertreten: Gabriella Kiss stellt die Bedeutung von zwei ungarischen Pädagogen, Alice und Mária Dombi, dar, die aktuelle Ansätze in der Kindergartenpädagogik unseres Nachbarstaates Ungarn vor und letztendlich erscheint in dieser Ausgabe nochmals der Artikel von Sándor Karikó, dessen Bibliographie in der letzten Ausgabe leider vertauscht wurde.

Schulentwicklung im Spannungsfeld zwischen postulierter und etablierter Praxis kooperativer Schulentwicklung von SchulleiterInnen in der Anfangsphase ihrer Funktionsübernahme

Seit September 2013 wird mittels der bildungspolitischen Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) evidenzbasierte Schulentwicklung verbindlich eingefordert. Autonomie nunmehr im Kontext gesetzlicher Vorgaben, sowie die Konfrontation mit komplexeren Anforderungen steuern das derzeitige Schulleitungshandeln. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie weit die geforderte kooperative Schulentwicklung auch Unterrichtsentwicklung ist. Welche Relevanz hat Unterrichtsentwicklung als postuliertes Kernstück von Schulentwicklung für angehende Schulleiterinnen und Schulleiter tatsächlich? Dahingehend wurde, gestützt auf die Datenbasis des Verbundprojekts der Pädagogischen Hochschule Burgenland und der Pädagogischen Hochschule Steiermark „SchulleiterInnen im Spannungsfeld zwischen etablierter und postulierter Praxis kooperativer Schulentwicklung“, entlang der Leitfadeninterviews versucht, die feldbezogenen Dispositionen der SchulleiterInnen in ihrer Verwobenheit zu rekonstruieren. Buchen und Rolff (2016) kommen zu dem Schluss, dass Schulleitung vor dem Hintergrund der Ausweitung des Aufgabenfeldes und den gestiegenen Anforderungen zu einem eigenständigen Beruf geworden ist. Umso mehr ist das Vorantreiben der Unterrichtsentwicklung an einer Schule Angelegenheit der Schulleitung.



Since September 2013, the education policy initiative “School Quality General Education” or „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) has increasingly demanded evidence-based school development. Autonomy, in the context of legal requirements, as well as confrontation with more complex requirements now control the current management of schools. The present article examines the question of how far required cooperative school development is also lesson development. What is the relevance of teaching development as a postulated core of school development for prospective school leaders?

Guideline interviews from the joint project of the Teaching Colleges of Burgenland and Styria, „Headteachers in an area of conflict between established and postulated practice of co-operative school development“, attempt to reconstruct the field-related dispositions of the principals in their interconnectedness.

Buchen and Rolff (2016) conclude that school management has become a separate profession against the expansion of the field regarding work and increased demands. More and more, the school boards are concerned with the advancement of lesson development in schools.

Depuis septembre 2013, l'initiative de politique éducative « qualité scolaire éducation générale » (SQA) exige un développement des écoles basé sur des justifications. L'action des directions d'établissements scolaires est déterminée par une autonomie qui doit être désormais plus conforme aux prescriptions légales ainsi que par des exigences complexes. Cet article examine la question de savoir dans quelle mesure le développement coopératif des écoles tel qu'il est exigé correspond au développement de l'enseignement. Quelle est la réelle importance du développement de l'enseignement en tant qu'élément central requis par le développement des écoles pour les futurs directeurs et les futures directrices d'écoles ?

C'est dans cet objectif que nous avons essayé de reconstruire à l'aide d'entretiens guidés les conditions sur le champ de travail des directeurs en nous appuyant sur les données d'un projet commun entre la Pädagogische Hochschule du Burgenland et la Pädagogische Hochschule de Styrie « Directeurs et directrices au croisement de la pratique établie ou postulée du développement coopératif des écoles ».

Buchen et Rolff (2016) en concluent que la profession de directrice ou directeur d'établissement scolaire est devenue une profession autonome en raison de l'élargissement du champ d'action et de l'accroissement des exigences. En l'occurrence, l'encouragement du développement de l'enseignement dans les écoles fait partie du rôle des directions scolaires. Ce travail analyse et compare les théories pédagogiques de deux penseurs du 20ème siècle, Joseph Wresinski et Sándor Karácsony, en examinant leurs pensées fondamentales. Ces deux pédagogues accordent beaucoup d'importance à l'intégration sociale des adultes défavorisés et leur recherche d'une solution est marquée par leur engagement personnel. La question centrale à laquelle cette étude essaie de répondre est : Quelles découvertes communes contribuent au succès de leurs théories et leur pédagogie pratique malgré des conditions très différentes ?

2013. szeptember óta az „Iskolai minőség és az általános iskolai oktatás“ (SQA) elnevezésű oktatáspolitikai kezdeményezésnek köszönhetően kötelezően elvárják a bizonyítékalapú iskolafejlesztést. A törvény által biztosított autonómia, valamint a komplexebb elvárásokkal történő konfrontálódás irányítja a jelenlegi iskolavezetés tevékenységét. A tanulmány azt a kérdést vizsgálja, hogy a szükséges kooperatív iskolafejlesztés mennyiben oktatásfejlesztés is és az oktatásfejlesztésnek ténylegesen milyen fontos hatása van az iskolafejlesztés fontos feltételeként a leendő iskolavezetőknek. A Burgenlandi Pedagógiai Főiskola és a Stájerországi Pedagógiai Főiskola közös projektjének „Iskolavezetők

a kooperatív iskolafejlesztés bevált és elvárt gyakorlata közti konfliktusban“- adatbázisára támaszkodva megpróbáltuk kvalitatív interjúk segítségével rekonstruálni az iskolaigazgatók funkcióból adódó helyzetét. Buchen és Rolff (2016) arra a következtetésre jutnak, hogy az iskolaigazgatás a feladatkör kiterjesztéséből adódóan és a megnövekedett elvárások miatt különálló szakmává vált, és ezért is egyre fontosabb és sürgetőbb feladata az iskolai oktatás fejlesztése.



Od rujna 2013. putem obrazovno-političke inicijative „Kvaliteta škola općeg obrazovanja“ („Schulqualität Allgemeinbildung“, SQA) zahtjeva se razvoj škola utemeljen na praksi. Autonomija, u kontekstu zakonskih propisa, kontrolira trenutno upravljanje školama kao i suočavanje sa složenijim zahtjevima. Ovaj članak razmatra pitanje u kojoj mjeri razvoj kooperativne škole također predstavlja i razvoj nastave. Koja je važnost razvoja nastave kao postulirane jezgre razvoja škole za buduće školske upraviteljice i upravitelje? U tu svrhu se, na temelju baze podataka zajedničkog projekta Pedagoške visoke škole Gradišće i Pedagoške visoke škole Štajerska: „Ravnateljice i ravnatelji u sučeljavanju s već postojećem i idejnim praksama kooperativnog razvoja škole“, putem strukturiranih intervjua pokušava utvrditi međusobna upletenost i raspolaganje ravnateljica i ravnatelja.

Buchen i Rolff (2016) zaključuju da je, u pozadini širenja područja rada i povećanih zahtjeva, upravljanje školom postala zasebna struka. Tim više je razvoj školske nastave postala odgovornost školskog odbora.

Welche Relevanz hat Unterrichtsentwicklung als postuliertes Kernstück von Schulentwicklung für angehende Schulleiterinnen und Schulleiter tatsächlich?

„Man muß [!] die Autoren auf eine bestimmte Fragestellung hin lesen, um ihnen das Beste abzufordern, das sie geben können.“ (Bourdieu 1982b, 45)

1. Einleitung

In den TIMSS- und PISA-Resultaten manifestiert sich die Achillesferse des gegenwärtigen Bildungssystems. Die wenig rühmlichen Ergebnisse diverser Schulleistungsvergleichsstudien weisen einen ernüchternd hohen Anteil österreichischer Schülerinnen und Schüler aus, der nicht einmal das Niveau der Basiskompetenzen erreicht. Diese in Übereinkunft im PISA-Framework als basic literacy festgelegten Grundkompetenzen definieren die Mindeststandards institutionellen Bildungserwerbs. Damit rücken wieder einmal, national aber auch international besehen, die Bildungslandschaften ins Visier erhöhter Aufmerksamkeit, neuerdings unter öffentlicher und medialer Beteiligung am Diskurs. Die aktuelle Problemlage hat einen neuerlichen Sputnik-Schock im Bildungswesen ausgelöst, eine Trendwende von Input- zur Outputorientierung eingeleitet, die Schulentwicklungsdiskussion neu belebt, Steuerung zur Leitkategorie erklärt, die Einzelschule zur Schaltzentrale der Veränderung auserkoren und bildungspolitische Initiativen zur Prozess-

steuerung hervorgebracht. Seither erleben wir eine Hochkultur an Reformideen und pädagogischen Konzepten, deren Halbwertszeiten einem Minimum zustreben. Die „empirische Wende der Bildungspolitik“ (Helmke 2003, 11) artikuliert ihren Anspruch im Fokussieren auf die Wirkungen und Effekte sowie den messbaren Ertrag von Unterricht.

Hintergrund dieser Haltung ist neben der Sorge um die unzureichende Umsetzung des schulischen Bildungsauftrages mit all seinen humanistischen Konsequenzen nicht zuletzt auch die Überzeugung, dass diese Entwicklung aus volkswirtschaftlicher Sicht kostenintensive Auswirkungen haben wird. Eine britische Studie beziffert die Kosten, die der britischen Industrie durch eine zu geringe Grundbildung entstehen, auf umgerechnet über sieben Millionen Euro jährlich – unterstreicht jedoch gleichzeitig, dass es sich dabei um eine vorsichtig ermittelte Zahl handelt. (Basic Skills Agency 1993)

Der thematischen Ausrichtung des Beitrages geschuldet, kann an dieser Stelle, der obgleich überfällige breite sozialkritische Diskurs über Ach und Wehe einer Schule, die dem national-ökonomischen Dogma des Nutzens gehorchend, Reduktionismus (Popper) in Kauf nimmt, sich den Prämissen des Marktes unterordnet und als Werbeagentur des Staates ihren Bildungsauftrag „am Pflock des Augenblicks“ (Nietzsche 1872) erfüllt, nicht geführt werden.

Angesichts des zum Diktat erhobenen Pragmatismus bleibt der Wandel das Beständigste. Die neuen Schablonen Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit lösen Tiefgang ab und schicken Schule auf

die Reise in eine ungewisse Zukunft. Zeitgemäß, modern, erfolgreich scheint nur, wer sich mit der Aura der vorherrschenden Reformeuphorie umgibt. Unter diesem Primat eines utilitaristisch auf Ökonomie ausgerichteten Materialismus, verrät Schule ihre eigentliche Bestimmung – scholae im ursprünglichen Bedeutungssinne „Muße“ wird obsolet.

Dem entgegen steht ein, alle epochaltypisch gefärbten Strömungen überdauernder Bildungsauftrag, der nach den ehernen Gesetzmäßigkeiten der Vernunft, auf humanistischen Idealen gründet.

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng Verbundenes: Mannigfaltigkeit der Situationen.“ (Humboldt 1791/92, II, 5)

Ein dynamisch ausgerichtetes Kulturverständnis begreift das aktuelle Insgesamt an Lösungsstrategien einer Gesellschaft als kollektiven Sinnzusammenhang, als status quo, und wird Fortschritt und damit Reformen als Ergebnisse des Wandels, als Folge einer Entwicklung zum Besseren, gut heißen. Kultur wird damit zum Balanceakt, sie entwickelt sich aus dem ständigen Spannungsverhältnis von traditio und reformatio. Im gegenwärtigen Reformtempo, mit der einhergehenden Überbewertung der funktionalen Dimension von Bildung, droht dieser Sinnzusammenhang und mit ihm das Kulturelle, bei allem gebührenden Respekt den gut gemeinten Absichten gegenüber, schlechterdings auf der Strecke zu bleiben. „Veränderung ist keine bloße Weiterentwicklung des Bestehenden. Sie ist Achtung vor dem, was gewachsen ist, Wertschätzung für das Gedachte und natürliche Auseinandersetzung mit erkannter und vorausgenommener Wirklichkeit.“ (Schley 2001, 13)

In seinem Handbuch zur Unterrichtsentwicklung verweist Hans-Günter Rolff, die Schiefelage von Theorie und Praxis aufzeigend, auf diese mehrdimensionale Problematik. Mutatis mutandis haben wir es offensichtlich mit einem Umsetzungs- und weniger einem Theorieproblem zu tun.

„Wir erleben gerade die umfassendste Unterrichtsreform der jüngeren Schulgeschichte: Bildungsstandards mit Kompetenzorientierung und Inklusion, wenn sie konsequent umgesetzt werden, krepeln den Unterricht fast völlig um. Aber es gibt weder einen forschungsgestützten Überblick über den Stand der »Umkrempelung« noch einen Masterplan, aus dem systemweite Unterrichtsentwicklung zu erkennen wäre. Zum Thema »Was ist guter Unterricht?« gibt es inzwischen ein breites Angebot anspruchsvoller Literatur, aber zum Thema »Wie entwickelt man guten Unterricht?« liegt bis auf Einzelbeiträge kaum etwas vor. Zum Thema »Guter Unterricht« ist viel geforscht worden, zum Thema »Unterrichtsentwicklung« bemerkenswert wenig.“ (Rolff 2015, 9)

Schulentwicklung wird seit mehreren Jahrzehnten als zentrale Aufgabe der Schulleitung ausgedeutet und seit 2013 in Österreich verpflichtend eingefordert. Das der Schule genuin überantwortete Aufgabenfeld hingegen ist Unterricht und damit einhergehend alle Bereiche des Lehrens und Lernens. Demgemäß sollte vom pädagogischen Standpunkt aus betrachtet Unterrichtsentwicklung das vornehmste Anliegen von Schulentwicklung sein. Schulentwicklung hingegen, welche nicht auf Unterrichtsentwicklung abzielt, verfehlt ihre Absicht, wird nicht vorankommen und muss notwendigerweise freilich ins Leere laufen.

„Unterrichtsentwicklung wird allorts zum Zentrum von Schulentwicklung erklärt. Es gibt kaum einen Reformbereich, über dessen Priorität man sich so einig ist. Dessen ungeachtet kommt die Praxis der Unterrichtsentwicklung (künftig mit UE abgekürzt) nur mühsam voran. Das liegt vermutlich auch daran, dass die Konzepte noch unklar sind und es verborgene Widerstände in der Schulorganisation und im Lehrerbewusstsein gibt, die UE erschweren, wenn nicht gar behindern.“ (Rolff 2015, 12)

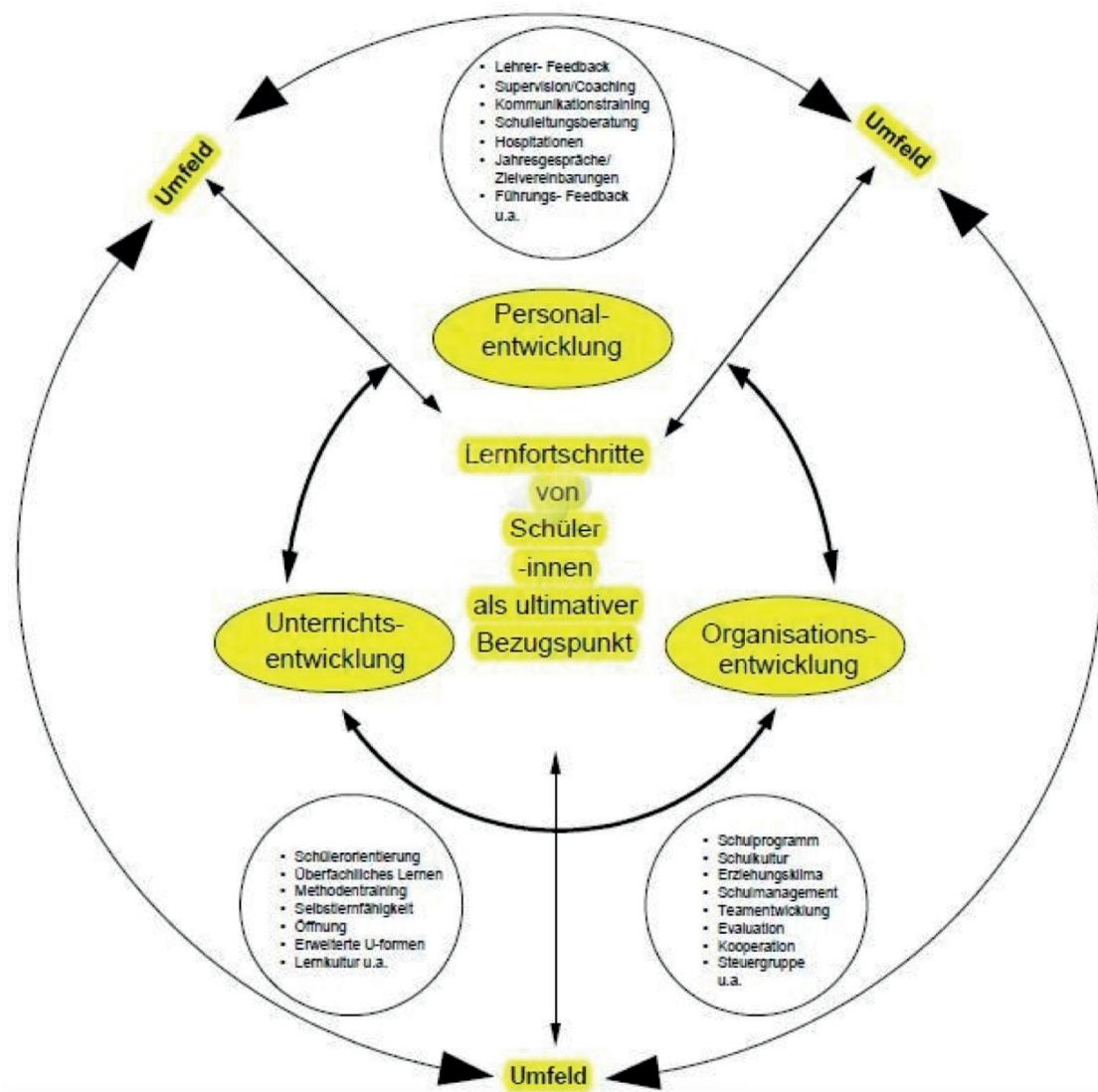
Genau hier setzt der vorliegende Beitrag mit seinem Fokus auf das Spannungsfeld zwischen postulierter und etablierter Praxis kooperativer Schulentwicklung von SchulleiterInnen in der Anfangsphase ihrer Funktionsübernahme an. Wie weit ist die geforderte kooperative Schulentwicklung auch Unterrichtsentwicklung? Dabei sollen vom Datenmaterial zweier leitfadengestützter Tiefeninterviews ausgehend, die biografisch bedingten akteurInnenspezifischen und die feldbezogenen Dispositionen der SchulleiterInnen in

ihrer Verwobenheit rekonstruiert werden. Innerhalb eines theoretischen Referenzrahmens soll, auf der Grundlage der Praxeologie Bourdieus, seinem Feld- und Habituskonzept, wissend um den eingeschränkten Blick der eigenen theoretischen Brille, die doppelte Konstitution dieser sozialen Wirklichkeit beleuchtet werden. (vgl. Bourdieu 1976)

Der bildungswissenschaftliche rote Faden orientiert sich an den Grundüberlegungen des Drei-Wege-Modells von Hans-Günter Rolff, da diese

am ehesten mit dem vorhandenen Datenmaterial korrespondieren. Das Schwung-rad der Schulentwicklung setzt sich in der dieser Analyse zugrundeliegenden Literatur vorzugsweise aus den drei Komponenten Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung zusammen, welche Rolff zunächst im sogenannten Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung vorstellt (Rolff, 2016, S. 14ff.) und laufend mit Desideraten der neueren Schulwirksamkeitsforschung anreichert.

Drei- Wege- Modell der Schulentwicklung



Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung. (Quelle: Rolff 1998)

Schulentwicklung besteht laut Rolff aus einem Dreiklang bzw. Trias: aus Unterrichtsentwicklung (UE), Personalentwicklung (PE) und Organisationsentwicklung (OE), wobei dieser eine gewisse Vorrangstellung eingeräumt wird, obgleich erst das konzertierte Zusammenwirken aller – gleich einem Räderwerk – zur entwicklungswirksamen Gelingensbedingung wird. Obwohl es keine klare Definition, mangels ausreichend evidenzbasierter Forschungen auch keine robuste Datenlage für die so vehement eingeforderte „Unterrichtsentwicklung“ gibt, wird sie dennoch konsensual als Kernstück gelingender Schulentwicklung hervorgehoben. Schulentwicklung ist nur dann pädagogisch, wenn sie sich an pädagogischen Absichten orientiert. (Rolff 2000)

„Gemeinsam ist allen Organisationen erstens, dass es sich um soziale Gebilde handelt, um gegliedertes Ganzes mit einem angebbaren Mitgliederkreis und interner Rollendifferenzierung. Gemeinsam ist ihnen zweitens, dass sie bewusst auf spezifische Zwecke und Ziele orientiert sind. Gemeinsam ist ihnen drittens, dass sie im Hinblick auf die Verwirklichung dieser Ziele oder Zwecke zumindest der Intention nach rational gestaltet sind. In dem Maße, wie diese drei Definitionsmerkmale des Gebildecharakters, der spezifischen Zweckorientierung und des Organisiertseins erfüllt sind, kann man von einer Organisation sprechen.“ (Mayntz 1963, 36)

Laut Definition bezeichnet Rolff die Schule als Organisation, welche sich von innen heraus, und zwar durch ihre Mitglieder, weiterentwickeln muss. Erwartungsgemäß schreibt er der Leitung eine zentrale Bedeutung zu. (vgl. Rolff 2010, 34 ff). „Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern.“ (Rolff 2010, 34) Das beispielsweise seit Inkrafttreten der Neuen Mittelschule praktizierte Teamteaching erfordert gewisse Strukturen seitens der Organisation bereits im Vorfeld. Jeweils das Ganze im Blick, getreu dem Motto „Keine Maßnahme, ohne vorherige Diagnose“ (vgl. Rolff 2013, 15), räumt er einer schrittweisen Entwicklung die besten Chancen ein. Mittels Steuergruppen, externer Beratung sowie Evaluation als evidenzbasierte, datengestützte Reflexion, soll die Organisation Schule diesen Wandel steuern.

„OE ist immer auch rückgebunden an Probleme, Bedürfnisse und Qualifikationen der Organisationsmitglieder – und zwar nicht nur kognitiv,

sondern auch emotional. Sie ist im Schulbereich an Zielen und Inhalten orientiert. In diesem Sinne ist OE ein ganzheitlicher Ansatz sozialer Veränderung.“ (Rolff 1995, 157)

Inzwischen wurde das Konzept der Organisationsentwicklung zum Konzept des Change-Managements, welches mehr auf die Rolle der Führung fokussiert und die Themen Evaluation und Qualitätsmanagement in den Vordergrund rückt, weiterentwickelt. Üblicherweise ist das Setting des Change-Managements ebenfalls dreiphasig angelegt, allerdings anders dimensioniert als die Phasen des Organisationsentwicklungsprozesses:

- **Strategie** bezüglich Konzepte und Methoden - meint Klärung und Vereinbarung mittelfristiger Ziele und Wahl der Zielerreichung
- **Struktur** – meint dauerhafte, nachhaltige Basis der Zielbearbeitung durch feste Teams und neue Organisationsformen
- **Kultur** – bezeichnet Normen, Werte sowie Interaktionsformen (vgl. Rolff 2016, 16)

Vor diesem Hintergrund drängt sich die konkrete Frage auf, welche Relevanz Unterrichtsentwicklung als postuliertes Kernstück von Schulentwicklung für angehende Schulleiterinnen und Schulleiter tatsächlich hat. Unterrichtsentwicklung im Blick, interessiert zunächst die Herangehensweise angehender SchulleiterInnen. In welche Speichen des Schwungrads der Schulentwicklung greifen sie zuerst, wie ist diese Vorgangsweise durch ihre eigene Berufsbiographie motiviert beziehungsweise prädisponiert und wie legen sie den Entwicklungsprozess ihrer Schule an. Nicht zuletzt soll aber auch der Umgang mit Widerstand Gegenstand der Betrachtung sein.

2. Theorie/Begriffe

Damit rücken drei wesentliche Begriffe, nämlich Schulleitung, Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung ins Visier, die es zunächst terminologisch abzuklären beziehungsweise ausdifferenzieren gilt.

2.1. Schulleitung

Schulleitung bezeichnet eine vom jeweiligen Landesrat eingesetzte, das Lehramt für diesen jeweiligen Schultyp innehabende Lehrper-

son, deren Verantwortungsbereich die leitenden Agenden wenigstens einer, neuerdings auch mehrerer Schulen umfasst. Die konsequent vertikal ausgerichtete hierarchische Schulstruktur legt die Aufgaben der Schulleitung im § 56 SchUG fest:

(1) Der Schulleiter ist zur Besorgung aller Angelegenheiten nach diesem Bundesgesetz zuständig, sofern dieses nicht die Zuständigkeit anderer schulischer Organe oder der Schulbehörden festlegt.

(2) Der Schulleiter ist der unmittelbare Vorgesetzte aller an der Schule tätigen Lehrer und sonstigen Bediensteten. Ihm obliegt die Leitung der Schule und die Pflege der Verbindung zwischen der Schule, den Schülern und den Erziehungsberechtigten, bei Berufsschulen auch den Lehrberechtigten. Seine Aufgaben umfassen insbesondere Schulleitung und -management, Qualitätsmanagement, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Führung und Personalentwicklung sowie Außenbeziehungen und Öffnung der Schule.

(3) Der Schulleiter hat die Lehrer in ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit (§ 17) zu beraten und sich vom Stand des Unterrichtes und von den Leistungen der Schüler regelmäßig zu überzeugen.

Das dichotome, zwischen pädagogischer und administrativer Verantwortung, zwischen Reformimpetus und den anliegenden Notwendigkeiten vor Ort, oszillierende Aufgabenfeld der Schulleitung bezeichnet so gesehen ein Konglomerat aus Verwalten, Management und Führungshandeln, wobei österreichische Schulleiterinnen und Schulleiter, gemessen am OECD-/EU-Durchschnitt im Wahrnehmen ihrer pädagogischen Leitungsfunktion im hinteren Viertel rangieren. (Schmich, Schneider (Hrsg.) 2010, 112) Der Ansatz Leadership for Learning (MacBeath & Cheng, 2008) weist eine signifikante Abhängigkeit der Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern von der pädagogischen Führung einer Schule aus. Dieser Zugang zielt auf die Umsetzung des intendierten Curriculums – in concreto der Lehrplanvorgaben - ab, indem er das Lernen der Schülerinnen und Schüler als elementares Anliegen von Schule und Unterricht definiert und schließlich dafür sorgt, dass das intendierte Curriculum auch tatsächlich in der Klasse ankommt. (Schmich, Schneider (Hrsg.) 2010, 112) Ohne Zweifel gehört die Leitung einer Schule

damit zu den Schlüsselpositionen des gesamten Schulwesens. Ihr gebührt jeweils erhöhte Aufmerksamkeit, zumal sich ihr Einfluss, wenn auch indirekt, so doch signifikant auf die SchülerInnenleistungen auswirkt. (Hartmann/Schratz 2010, 111) Ihr Agieren, die Herangehensweise, die Art, wie die Geschicke einer Schule gelenkt werden, setzt aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet, auf mehreren Ebenen richtungweisende Signale und verursacht damit oftmals auch folgenreiche Konsequenzen.

In der Schulhierarchie markiert die Schulleitung das Bindeglied zwischen der übergeordneten Instanz, repräsentiert durch PflichtschulinspektoriInnen (kurz PSI) und LandesschulinspektoriInnen (kurz LSI) auf der Seite des Landesschulrates und der Schulgemeinschaft¹ unmittelbar vor Ort. Beide Seiten haben Kraft ihrer ureigenen Interessen ganz präzise Vorstellungen mit den daraus resultierenden, an die Schule herangetragenen Erwartungshaltungen, die jedoch nicht zwangsweise schon vorab kompatibel sein müssen. Vereinfacht könnte man sagen, die Schulleitung steht zwischen Dienst- und damit Auftraggeber und der persönlichen 'Kundschaft', mithin der Schulgemeinschaft², welche analog der Begriffsbildung im Schulrecht, das Zusammenwirken von Lehrern und Lehrerinnen, Erziehungsberechtigten, Schülern und Schülerinnen beschreibt.

Mit zunehmendem Umfang und Komplexität der Anforderungen an Schule ist der aus der Wirtschaft stammende Terminus Management Mitte der 70er Jahre in das Schulwesen eingewandert und mit ihm eine Ausweitung des Aufgabenbereichs der Leitungsfunktion. Unterschiedlich schnell bzw. effizient reagierten die Landeslehrerräte auf diesen Umstand mit Unterstützungsangeboten für die angehenden Schulleiterinnen und Schulleiter. Die seit ca. 20 Jahren verpflichtende Schulmanagementausbildung für neu ernannte SchulleiterInnen soll in mehreren Modulen zu unterschiedlichen Themenfeldern ein Rüstzeug bereitstellen für die neuen Herausforderungen, die sich mit der innovativen Leitung und professionellen Gestaltung von nachhaltigen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen (Stichwort Changemanagement) im regionalen Kontext einer Schule stellen.

Prima vista gleicht Schule marktwirtschaftlich betrachtet tatsächlich einem Betrieb, wo es unter

anderem auch Arbeitsplätze sicherzustellen gilt, demzufolge Klassenzahlen eher steigen als sinken sollen und die damit unmittelbar verbundene beziehungsweise von solch äußeren Merkmalen linear abhängige Ressourcenzuteilung stets im Auge zu behalten ist. In Schulen mit weniger als acht Klassen beispielsweise ist die Schulleitung nicht zur Gänze freigestellt.

Die neuen Begrifflichkeiten (Schulmanagement, Change Management, Shared Leadership, Lern-design, ...) flößen den Vorhaben einen Hauch von Exklusivität ein und suggerieren eine flache horizontale Struktur mit einem partizipativ-partnerschaftlichen Ansatz in Bezug auf die Schulleitung. Mit einer Ausschärfung der Schulprofilbildung sollen die standortbezogenen Themen eine passgenauere und dadurch lösungsorientiertere Dynamik bzw. Stoßrichtung erfahren. Das nach außen wirksame, veränderte Rollenbild der Schulleitung verklausuliert dessen ungeachtet den Tatbestand, dass sich eine gewisse Entscheidungshoheit, damit konsequenterweise einhergehend ebenso die Letztverantwortung am jeweiligen Schulstandort nach wie vor an der Person der Schulleitung festmacht. In Unterscheidung zum auf Freiwilligkeit basierenden Vorläufermodell „QiS“ (steht für Qualität in Schulen) der letzten Dekade des vorigen Jahrhunderts gelten in der Neuauflage SQA (steht für Schulqualität Allgemeinbildung) – seit 2013 verbindlich – Entwicklungspläne, sowie Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche als funkelneue Regulative innovativer Qualitätsentwicklung, die in der Montur vermeintlicher Indikatoren gelingender Schulentwicklungsprozesse die Legitimationspflicht der Schulleitung perpetuieren und damit die alte hierarchische Ordnung konservieren.

Der intendierte Strukturabbau im Schulwesen als mögliche Antwort auf die fortschreitende Individualisierung und Pluralisierung der Gesellschaft kommt dabei der Überbewertung einer Entstrukturierungstendenz gleich, wie sie Geißler im Kontext der Sozialstrukturanalyse als Verschleierung der vertikalen Ungleichheitsstrukturen beschreibt:

„Es besteht die Tendenz, daß vertikale Strukturen wegdifferenziert, wegpluralisiert, wegindividualisiert und wegdynamisiert werden. Sie werden mit einem Schleier von Prozessen der Individualisierung, Pluralisierung, Differenzierung und Dynamisierung verhüllt und unkenntlich gemacht.“ (Geißler 199, 323)

2.2. Schulentwicklung

„Schulentwicklung
braucht große Gedanken,
kleine Schritte
und einen langen Atem.“
Hartmut von Hentig

Vorweg sei grundlegend geklärt, dass der Begriff Schulentwicklung in der Literatur nicht einheitlich verwendet und zudem oftmals mit Schulqualität in Zusammenhang gebracht wird (Maag Merki 2008a). Auf dem Boden der Erfahrungen zahlreicher Schulversuche und -reformen, sowie des Lehrplans 2000 wanderte mit der 1993 beschlossenen 14. Schulorganisationsgesetz-Novelle die Schulautonomie in die österreichische Schullandschaft ein. Damit einhergehend verzeichnen wir aktuell einen anhaltenden, lebhaften Diskurs zur Qualität von Schule, der sich in Maßnahmen zur Schulentwicklung bzw. -evaluation offenbart. Nicht zuletzt befeuerten die im Anschluss an diverse Vergleichs- und Leistungsstudien aufkeimenden internationalen Einflüsse ebenfalls Reformbestrebungen, wie sie sich unter anderem in innovativen Unterrichtsmodellen, aber auch in einem neuen Design der Funktion der SchulleiterInnen zeigen. Diese wurden mit mehr Befugnissen ausgestattet, ihnen wurde gleichfalls mehr Verantwortung übertragen, gepaart allerdings mit konkreten Verbindlichkeiten, wie sie beispielsweise durch die SQA-Initiative ab 2013 eingefordert wurden. Doch, obwohl die Schulautonomisierung in Österreich als einem der ersten deutschsprachigen Schulsysteme früh verankert wurde, gelingt deren Umsetzung durchwegs eher zögerlich und holprig.

„Das Konzept der SE hat zwei Quellen: Zum einen wurde die Wichtigkeit von Implementationsprozessen bei der Realisierung von Reformen entdeckt. Zum anderen wurde deutlich, dass weniger das Gesamtsystem als vielmehr die Einzelschule die Gestaltungseinheit bzw. der Motor von Reformmaßnahmen ist.“ (Rolff 2016, 12)

Als Desiderat der Implementationsforschung (Bermann et al. 1977) geht hervor, dass die Implementation das Ergebnis dominiert. Hinsichtlich Fortführung und Nachhaltigkeit der Reformprojekte zeigt sich laut Rolff Folgendes:

- „Die Evaluation des Projekts im Allgemeinen scheint auf lokaler Ebene kaum darüber zu entscheiden, ob eine Reform fortgeführt werden soll oder nicht.
- Ferner scheinen die Fortführungschancen von Reformen umso größer zu sein, je mehr Personaltraining durchgeführt wird und je mehr dieses Training an der konkreten Arbeit im Unterricht orientiert ist.
- Schließlich sind die Erfolgchancen desto größer, je genauer spezifisch lokale Interessen getroffen werden, je stärker lokale Projektteams mitbestimmen können und je mehr der Projektzuschnitt an lokale organisatorische Bedingungen angepasst wird. Das heißt aber gleichzeitig, dass die Möglichkeiten einer detaillierten zentralen Planung sehr begrenzt sind.“ (Rolff 2016, 13)

Aus der zweiten Quelle der Gelingensbedingungen, der Einzelschulorientierung destilliert Rolff vier Gründe für das potentielle Scheitern der Schulentwicklungsmaßnahmen:

1. Gesamtsystemstrategien gehen davon aus, dass eine Innovation in vergleichbarer Weise auf alle Schulen angewendet werden kann. Als Folge unterschiedlicher Ausgangslagen, Personen und Bedingungen lassen sich bildungspolitische Vorstellungen jedoch nur in der individuellen Schule umsetzen.
2. Gesamtsystemstrategien betrachten die Schule als Zulieferinstitution und sehen die Lehrerinnen und Lehrer als „Konsumenten neuer Ideen und Produkte an“. Die Befunde zeigen, „dass Schulen selten eine Innovation adoptieren, sondern mehr adaptieren“.
3. Gesamtsystemstrategien nehmen an, „dass Innovationen zielgetreu zu implementieren sind.“ Schulische Änderungen aber folgen einer eigenen Dynamik, sind vielschichtige komplexe Prozesse und bewirken meistens auch Änderungen der Schulkultur.
4. „Viertens hat die Systemtheorie auf den Punkt gebracht, was die meisten Schulpraktiker bereits ahnten oder wussten: Wenn von außen interveniert wird, also z. B. von zentralen Behörden, dann entscheiden die Einzelsysteme, also die Schulen selbst, ob und wie sie diese Intervention verarbeiten.“ (vgl. Rolff 2016, 13f.)

Nicht gängig, bipolar einem Uhrpendel gleich, vielmehr ähnlich einem Foucault'schen Pendel schwanken indes - zumindest national besehen

- die Vorgaben zwischen zentraler Anordnungskultur und unterschiedlichen Auslegungen standortbezogener Schulautonomie und determinieren dadurch die jeweils daraus ableitbaren Handlungsoptionen.

Setzte man noch vor 30 Jahren auf Schulautonomie (Rolff 1993) durch verstärkte Input-Steuerung, der Anordnungspolitik folgend „top-down“-Maßnahmen/Taktiken/Kalküle, so bauen die Bildungsverantwortlichen heute auf motivationsförderliche Strategien, Commitment durch „bottom – up“ und übertragen damit den auf Outcome gerichteten Entwicklungsprozess den unmittelbar Beteiligten vor Ort. Allerdings bewegen sich die vermeintlichen Spielräume kraft verbindlicher Vorgaben, wie Bildungsstandards, Entwicklungspläne, Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche, SQA, ... dann doch innerhalb eines häufig ziemlich engen Korsetts.

„SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“ ist das System des Bundesministeriums für Bildung (BMB) für pädagogische Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im allgemein bildenden Schulwesen. SQA versteht sich als Grundhaltung, Methode und Werkzeug für die handelnden Personen auf allen Ebenen des Schulsystems, um die Qualität ihres Tuns und die Ergebnisse zu optimieren.

Ziel von SQA ist es, zu bestmöglichen Lernbedingungen an allgemein bildenden Schulen beizutragen. Das eigenständige Lernen von Schülerinnen und Schülern, unterstützt durch wertschätzendes, professionelles Handeln von Lehrerinnen und Lehrern, soll zur weiteren Anhebung des Bildungsniveaus führen.

SQA beruht auf einer Novellierung des § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz, die am 1. September 2012 in Kraft getreten ist. Darin werden die Eckpunkte eines Nationalen Qualitätsrahmens definiert, die für das allgemein bildende Schulwesen als „SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“ in einem partizipativen Prozess weiter konkretisiert wurden. § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz und § 56 Schulunterrichtsgesetz, der schulisches Qualitätsmanagement als eine der Aufgaben der Schulleitung definiert, bilden die rechtlichen Grundlagen von SQA.

SQA bündelt Ressourcen, bietet Unterstützung und schafft Strukturen und verbindliche Verfahrensweisen für die Qualitätsentwicklung auf allen Ebenen des Systems.“

<http://www.sqa.at/course/view.php?id=180>

Das SQA-Portal des Bundesministeriums für Bildung beantwortet die Frage „**Wozu Schulentwicklung?**“ folgendermaßen:

„Nationale und internationale Untersuchungen zeigen überdies, dass Österreich große Anstrengungen unternehmen muss, um die Grundkompetenzen bei allen Schüler/innen abzusichern. Denn noch immer ist es so, dass Bildung, Beruf, Einkommen oder die Herkunftsgeschichte der Eltern den Bildungserfolg maßgeblich beeinflussen (s. auch Projekt „Grundkompetenzen absichern“).

Aus welcher Perspektive auch immer: Es gilt alle verfügbaren Kräfte zu bündeln, denn letztendlich geht es um die Schülerinnen und Schüler, um ihr Lernen, ihre Entwicklung und darum, wie wir alle – Pädagog/inn/en, Schulaufsicht, Aus- und Fortbildner/innen, Schulverwaltung, Schulentwickler/innen – sie dabei bestmöglich unterstützen können. Das ist das „Kerngeschäft“ von Schule und damit auch das Herzstück von SQA, der österreichischen Qualitätsinitiative für die allgemeinbildenden Schulen“. (<http://www.sqa.at/course/view.php?id=179>)

Unter Rollen und Aufgaben befindet sich die Aufgabenbeschreibung für **Schulleiterinnen und Schulleiter**:

„Sie sind – im Rahmen ihrer gesetzlichen, organisatorischen und budgetären Möglichkeiten – letztverantwortlich für die Qualität der Schule. Zu ihren Aufgaben zählt es, Teilverantwortlichkeiten für Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsarbeiten festzulegen und für die Erarbeitung der Entwicklungspläne (EP) zu sorgen. Sie sind erste Ansprechpersonen und Dialogpartner/innen für die Schulaufsicht bei den Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächen (BZG) und holen sich verstärkt internes und externes Feedback (Vorbildwirkung!).“

(<http://www.sqa.at/course/view.php?id=184>)

„ ... Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne, Der uns beschützt und der uns hilft, zu leben. ...“ lesen wir bei Hermann Hesse. Im schulischen Kontext scheint eher das Credo jedem Anfang wohnt ein Zaudern inne, den Schutzschirm aufzuspannen. Dergestalt hat die Bildungspolitik als Avantgarde der Prokrastination längst die Aufschieberitis in die Sphäre des Salonfähigen gehoben. Die gegenwärtig euphorische Aufbruchstimmung der bildungspolitisch gewichtigen Pläne Schulentwicklung und Schulautonomie

suggeriert viel Anfang, sie versammelt zahlreiche Innovationsversprechen mit hohem Erwartungsgehalt. Einige Blitzlichter auf die Entstehungskontexte derselben, ihren sehr langen Dornröschenschlaf aufzeigend, sollen zur Erhellung beitragen.

Verfolgt man die Bildungsdiskussion zu ihren historischen Wurzeln, so entpuppt sich beim genaueren Hinsehen vielfach als alter Wein in neuen Schläuchen, was in Form ständig neuer Termini als erfolgversprechende Innovation in gebotener Regelmäßigkeit daherkommt. Dies lässt sich am derzeit ausgiebig strapazierten Autonomiebegriff vor dem Hintergrund seiner ~ 2,5 tausendjährigen Chronik überzeugend darstellen. Bereits in der griechischen Antike finden wir etwa Mitte 5. Jh v. Chr. den Begriff der *autonomia* (griech. *αὐτονομία*) als eine zentrale politische Kategorie. Dieser steht ethymologisch für Selbstbestimmung, Selbstgesetzgebung bzw. Eigengesetzlichkeit und könnte seiner ursprünglichen Auslegung nach sinngemäß als theoretisches Fundament des Subsidiaritätsprinzips verstanden werden. Schon Herodot zeigt die Dualität, vielmehr Dipolarität von *tyrannis* und *autonomia* auf, im vielfach geforderten Ziel, „ ... sich eine gewisse Selbständigkeit und insbesondere das Recht zu wahren ...“, die eigenen inneren Angelegenheiten unabhängig von einer anderen Macht bestimmen zu können. In dem ursprünglich umfassenden Sinne versteht Herodot *αὐτονομία* als innere und äußere politische Freiheit (*ἐλευθερία*) im Gegensatz zu einer äußeren Abhängigkeit durch Fremdherrschaft und zu der inneren Staatsform der *Tyrannis* ...“ (vgl. Ritter, 2007)

Das Mittelalter liefert interessanterweise keine Hinweise auf den Autonomiebegriff. Nachhaltig wegweisende Anknüpfungspunkte lassen sich im ausgehenden 18. Jh. bei Immanuel Kant ableiten. Sein geläufiges, weil viel zitiertes Dogma „*Sapere aude!*“ hat eine neue Epoche eingeläutet, vor deren Kulisse das aktuelle Schulautonomiepaket eine neue Dimension gewinnt, innerhalb derer – in Überwindung des Josephinischen Absolutismus [Anm. M.K.] – der „Schulleitung als Agentin des Wandels in der autonomen Schulentwicklung“ (Hartmann/Schratz 2010, 111) eine klare Rollenidentität zukommt.

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Ver-

standes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Muth, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“ (Kant, 1784)

Wenngleich im historischen Wandel ganz unterschiedlich konnotiert, wurde der Anspruch auf Autonomie im Erziehungskontext immer wieder eingemahnt. Geißler sieht in der pädagogischen Autonomie „die Grundfrage aller Erziehung überhaupt.“ (Geißler 1929, 5)

„Je deutlicher man sieht, daß der Sinn der Erziehung Autonomie ist, umso mehr wird man die Staatsschule nicht nur auf der Hochschulstufe, sondern auf allen Stufen mit Selbstverwaltungsformen ausstatten, die die Erziehung auch gegenüber dem einseitigen Gesinnungsdruck staatlicher Machtträger sichern.“ (Spranger 1927, 53)

Nicht bürokratisch, linear von oben nach unten gerichtet, sondern auf Pädagogischem Bezug basierend reklamierte Hermann Nohl „das Ganze der Erziehung als ein relativ selbständiges Kultursystem.“ (Nohl 1957, 68)

Das österreichische Bundesministerium für Bildung und Unterricht gründete bereits 1971 [sic!] das Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung mit Sitz in Klagenfurt. Letzteres war bis in die 1980er-Jahre ein bedeutungsloser Appendix und schien nicht einmal auf den Briefköpfen auf. (vgl. Rolff 2016, 12)

„Im März 1993 organisierte der ´Verein zur Förderung der Österreichischen Bildungsallianz´ einen Kongress zum Thema ´Schulautonomie ja – aber wie?´ Anlässlich dieser Tagung wurden zwölf Thesen hinsichtlich einer weiterreichenden Autonomie einzelner Schulen verabschiedet, ...“ (Grunder 2001, 230 f.)

Die Vergangenheit ist Geschichte! Die Zukunft wird zeigen, ob die Gegenwart es bei semantischem Kräfteressen der Bildungsverantwortlichen belässt, ob die evidenten Probleme und Aufgaben aus guten Gründen gleich wieder in der Büchse der Pandora verschwinden, oder ob tatsächlich passiert, was nach geltender Lehrmeinung Schulentwicklung genannt zu werden verdient, wohlweislich wissend, dass Wissenschaft immer Irrtum auf der Höhe der Zeit bleiben wird. (vgl. Linus Pauling) Die österreichische Schulhierarchie hat sich in eine verzwickte Lage

manövriert. Es gibt zwar zentrale Bundesvorgaben, die Länder jedoch sind zu deren Interpretationshoheit erstarkt. Als Protagonisten einer mündigen Schule zeigen Hannes Androsch und Bernd Schilcher mögliche Stolpersteine auf dem Weg zur autonomen Schule auf.

„In Österreich ist seit 1993 nichts mehr passiert. Es fehlt der politische Wille der Bundesregierung, weil die Länder wieder einmal opponieren: Sie empfinden mehr Schulautonomie – mit Recht – als Bedrohung ihrer parteipolitischen Päckeleien und fürchten um die Macht »ihrer« Gewerkschafter und Personalvertreter. Aber gerade deswegen wäre in unserem Land mehr Schulautonomie besonders segensreich.“ (Strolz, Unger (Hrsg.) 2015, 246)

Wie die OECD-Studie „Bildung auf einen Blick 2012“ bescheinigt, ist die Autonomie der Schulen in Österreich im internationalen Vergleich derzeit gering ausgeprägt. Entgegen dem EU-Schnitt von 46 Prozent werden hierzulande nur 31 Prozent der Entscheidungen im Schulwesen auf der jeweiligen Schulebene getroffen. (Strolz, Unger (Hrsg.) 2015, 264)

Diesem Zugang diametral gegenüber stehen die neueren wissenschaftlichen Erkenntnisse, welche einen verlässlichen Zusammenhang zwischen Schulautonomie und Schulqualität ausweisen. In Konsequenz ist die Schule, so sie Autonomie leben will, gefordert, darauf zu reagieren. Wesentlich scheint dabei die Frage, auf welchen Mehrwert Schulautonomie abzielen soll. Auf der Ebene einer Verwaltungsreform belassen, bleiben die angepeilten Effekte in der Klasse fraglich. „Es ist allerdings keineswegs ausgemacht, ob die „Qualität“ einer Schule durch erweiterte Gestaltungsautonomie gesichert und verbessert wird oder ob das zu erzielende Einverständnis der Schulgestaltung eher eine nivellierende Funktion hat. Aus der Studie von M. Ekholm über die schwedische Schulentwicklung (in diesem Heft) scheint hervorzugehen, daß aus einer bloßen Verwaltungsreform, die auf Dezentralisierung und Kommunalisierung abzielt, noch keine Impulse für innere, d.h. pädagogische Schulentwicklung ausgehen.“ (Fischer/Rolff 1997, 541)

2.3. Unterrichtsentwicklung

„Wenn ich an die Zukunft dachte, träumte ich davon, eines Tages eine Schule zu gründen; in der

junge Menschen lernen könnten, ohne sich zu langweilen; in der sie angeregt würden, Probleme aufzuwerfen und zu diskutieren; eine Schule, in der sie nicht gezwungen wären, unverlangte Antworten auf ungestellte Fragen zu hören; in der man nicht studierte, um Prüfungen zu bestehen, sondern um etwas zu lernen.“ (Popper 1979, 42)

Wir lernen ständig! Lernen ist ein lebenslanger Prozess, der den Menschen *sui generis* ausweist. Institutionellem Lernen, wie es in konzertierter Form nach genauen Richtlinien, gesetzlichen Vorgaben und Curricula erfolgt, wird in diesem Lernkontinuum ein bedeutsamer Stellenwert zugeschrieben. Wenigstens für die nationalen Verhältnisse kann das Verständnis von Bildung vorrangig als institutionelle Bildung und damit primär als Schulbildung ausgelegt werden, womit das Schulwesen zum Interesse des Staates assimilierte und in Folge zur Etablierung von unterschiedlichen Schulformen geführt hat. Seit Beginn ihrer Einrichtung und damit untrennbar mit dem Namen Maria Theresia verknüpft gilt die österreichische Schule als ‚*Pokliticum*‘. Ob der vielzitierte Spruch „Das Schulwesen aber ist und bleibet allzeit ein *politicum*“ tatsächlich aus ihrer Feder stammt ist dabei nachrangig, die Geschichte selbst dokumentiert als beständigste Zeugin seine uneingeschränkte Gültigkeit. Im ständigen Ausschau halten nach tauglichen Vorbildern, haftet der am preußischen Paradigma konzipierten Schule nach wie vor die ihr bereits in die Wiege gelegte Hypothek an, Basar bewährter Strategien des Marktes zu sein.

In ihrer ursprünglichen Grundintention hingegen fokussiert die österreichische Schule auf die aktive Teilhabe der heranzubildenden Generation an Gesellschaft, Kultur und Beruf. Der sogenannte Zielparagraph §2 des SchOG fasst die zur Herausbildung bzw. Vervollkommnung der dafür unentbehrlichen persönlichen und sozialen Ressourcen, mithin der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Heranzubildenden relativ kompakt in der Aufgabenbeschreibung der österreichischen Schule zusammen:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlage der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen

Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.

Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigen Urteil und sozialen Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“

Mag uns die Sprache vorgestrig erscheinen, so ist gerade deshalb bemerkenswert, wie eng und damit zeitgemäß die Inhalte mit den als innovative Elemente der aktuellen Schulentwicklungsdebatte vermarkteten Begriffen korrelieren. Alleine an der Symbiose von „Wissen und Können“ zeigt sich der holistische Ansatz der ursprünglichen Konzeption von Schule, die nicht auf das Anhäufen von Wissen auf Vorrat abzielt. Die nunmehr seit einigen Jahrzehnten vorliegenden Lehrpläne sind durchaus kompetenz- und auf diese Weise bereits originär outcomeorientiert angelegt und auch die Lehrbücher beinhalten jede Menge Unterrichtsangebote verschiedener Komplexitätsniveaus. Insofern kann Kompetenzorientierung keine tragende Säule von Unterrichtsentwicklung sein, denn lehrplankonformer Unterricht ist naturgemäß schon im Ansatz kompetenzorientiert ausgerichtet.

Die Formulierungen „... durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht ...“ bzw. „... befähigt werden ...“ implizieren längst die essentiellen Kernparadigmen pädagogischen Tuns – Diagnostik und Lernseitigkeit (Schratz 2012), die neuerdings im Rahmen der neuen Lernkultur rhetorisch drapiert als Innovationen affiziert eine Renaissance erleben. Sinnstiftender Unterricht entwickelt sich seit jeher entlang der Begriffstrade Fachwissen – Fachdidaktik – Diagnostik und orientiert sich notwendigerweise an der jeweiligen Individuallage der Schülerinnen und Schüler.

Die Forderung „Der Lehrer soll weniger lehren, die Schüler dennoch mehr lernen“ ist kein Imperativ der neuen Lernkultur, sie kann bereits bei J.

A. Comenius (1657) in seinem Werk „Didactica Magna“ nachgelesen werden. Sie thematisiert das Verhältnis von Lehren und Lernen und seine konzentrierte Inszenierung. (vgl. Grafendorfer, Kernbichler 2010, 178)

Was also gilt es zu entwickeln?

Ewald Terhart trifft die knappe Feststellung „Es gibt keine Theorie der Unterrichtsentwicklung“, verweist darauf, dass der moderne Begriff der Unterrichtsentwicklung sich als Gegenpol zur äußeren Schulreform auf innere Schulreform bezieht und primär das unmittelbare Geschehen in den Klassenzimmern meint. Mit Unterrichtsentwicklung, so Terhart weiter, würden folglich alle Aktivitäten einer Schule bezeichnet, „... in denen Einzelne oder Gruppen (oder ein ganzes Kollegium) Anstrengungen unternehmen, den Prozess und die Ergebnisse des schulischen Lehrens und Lernens systematisch zu verbessern“. ... „Entscheidend ist dabei, dass alle Aktivitäten darauf gerichtet sind, den Unterricht selbst zu verbessern; ...“ (Rolff 2015, 62f.). Rolff sieht den Hauptgrund bisherigen Scheiterns in der Fragmentierung der Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung, stützt sich auf die Empirie von Fullan und Barber, dass wirksame und nachhaltige Unterrichtsentwicklung aus einem Guss, das heißt ganzheitlich im Rahmen von Schulentwicklung konzipiert und implementiert werden muss und plädiert für eine holistische Unterrichtsentwicklung bzw. Ganzheitlichkeit statt Stückwerk. (vgl. Rolff 2015, 22)

„Ganzheitlich gestalten heißt, möglichst alle Dimensionen, Aspekte und Facetten der UE kohärent auf einer Linie (alignement) zu integrieren, also fachliches Wissen, Methodenkompetenzen, Überzeugungen, Werte und Haltungen in einen Zusammenhang zu bringen. Es geht darum, »Capacity for change« – zu Deutsch: Entwicklungskapazität – zu schaffen.“ (Rolff 2015, 23)

Als gesichert darf inzwischen angenommen werden, dass die Reformfähigkeit der Einzelschule den Takt für die Reformfähigkeit des Schulsystems angeben wird. Die zwischen 2007 und 2011 durchgeführten PISA-Untersuchungen zur Schulautonomie weisen zumindest „tendenzielle“ Zusammenhänge zwischen dem Grad der Schulautonomie und den SchülerInnenleistungen auf. So formuliert „PISA im Fokus“ 2011/9, 1: „Die Ergebnisse von PISA zeigen, dass Autono-

mie und Rechenschaftslegung, wenn sie intelligent kombiniert sind, in der Regel mit besseren Schülerleistungen einhergehen. Im Bereich der OECD-weiten Rechenschaftslegung im Kontext veröffentlichter Schüler/innenleistungen klaffen die Werte sehr auseinander: Das obere Ende führen England und Neuseeland mit 80% bzw. 78% an, gefolgt von den nordischen Staaten, die zwischen 45 % und 61 % liegen, Panama und Österreich mit je 6 % bilden das Schlusslicht.“

Patry meint, dass bei allen pädagogischen Paradigmen das Problem besteht, ob die optimale Ausprägung bei den Extremen liegt (je mehr, je besser oder je weniger, je besser) oder ob eher gilt „nicht zuviel und nicht zuwenig.“ (vgl. Patry 1998 222f.) In enger Anlehnung an Klafki sollte man beispielsweise intensiver über epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft sprechen und sich fragen, wie es um das Erreichen des zentralen Ziels der Schulen steht, der nächsten Generation Einsicht in die Mitverantwortlichkeit für die Herausforderungen der Zukunft zu vermitteln und die Bereitschaft zu fördern, an ihrer Bewältigung mitzuwirken (vgl. Klafki 1996, 56)

Die Abneigung in Österreich gegenüber der öffentlichen Bekanntgabe von SchülerInnenleistungen geht interessanterweise von den Lehrern aus. Weiß man nämlich, wie die SchülerInnen abschneiden, so ist der Rückschluss auf ihre LehrerInnen ziemlich einfach. Und Lehrerinnen und Lehrer in Österreich mögen ihre Beurteilung nicht. Auch nicht an den Universitäten. Dort drohte ein bekannter Jurist, dass er für den Fall seiner Beurteilung durch Studierende den Verfassungsgerichtshof anrufen werde, weil er sich in seinem Grundrecht auf „Lehrfreiheit“ beeinträchtigt fühle.

Kein Wunder, dass hierzulande auch der Autonomiegrad der Schulen sehr gering ist. Nur 39 % aller Entscheidungen fallen in der Schule, 61 % kommen „von oben“. Zum Vergleich: in den Niederlanden sind 86 % aller schulischen Entscheidungen »schulautonom«, in England sind es 81 %. Noch viel bedenklicher ist für Österreich jedoch die PISA-Erfahrung, dass Schulautonomie und Rechenschaftslegung „nur dann positive Wirkungen auf Schülerleistungen und Schulsystem haben, wenn sie optimal in die vorhandene Struktur eingepasst sind. Und das ist bei uns besonders schwierig.“ (Strolz, Unger 2015, 249)

3. Fallanalysen

„Führung heißt, die richtigen Dinge tun,
Management heißt, die Dinge richtig tun.“
(Warren Bennis)

Eine kurze Vorstellung der Fallbringerinnen soll die Nachvollziehbarkeit ihrer situationsgebundenen Handlungsweisen im Kontext ihrer biografisch bedingten akteurInnenspezifischen und feldbezogenen Dispositionen erleichtern. Anhand ausgewählter Textpassagen der qualitativen leitfadengestützten Tiefeninterviews wird vor dem Hintergrund einer handlungstheoretischen Forschungsperspektive der Versuch unternommen, die spezifischen Problemkonstellationen mit dem Fokus auf Unterrichtsentwicklung zu rekonstruieren. Die aus den Einzelfallanalysen gewonnene Empirie verspricht neue Impulse für das Weiterdenken von Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Der Fall C

a. Die Fallbringerin

... stellt sich als Dienstjüngste im Kollegium einer vierklassigen Volksschule vor, in der sie selber - obwohl erst ein Jahr an dieser Schule tätig - neben der Leitung auch klassenführende Lehrerin ist, was sich durchaus, wie der Blick auf den anderen Fall zeigen wird, auch als vorteilhaft erweisen kann. Interessant ist der Fall deshalb, weil die Architektur des Leitungshandelns anhand einer nicht linearen Berufsbiographie nacherlebt werden kann. Vielleicht gerade damit in Zusammenhang, ist die entwaffnende Offenheit, mit der die herrschenden Machtverhältnisse gleich zu Beginn des Interviews dargelegt und die parteipolitischen Interna der LeiterInnenbestellung auf den Tisch gelegt werden. Der Leitungsübernahme der derzeitigen Volksschule gehen Berufsjahre an einer Wiener Volksschule, in der Privatwirtschaft, aber auch als Selbständige voraus. Das Curriculum der Ausbildung beinhaltet neben dem Lehramt für Volksschulen noch ein Masterstudium für angewandtes Wissensmanagement und die aus den anderen Tätigkeiten hervorgehenden Kenntnisse in Informatik und Interkulturellem Lernen. Als förderlich sei auch die wohlwollende Unterstützung der Schulge-

meinschaft erwähnt. Der Mehrwert einer positiven Grundstimmung sollte nicht unterschätzt werden. Neben den unmittelbaren Vorteilen liefert dieses Beispiel auch einen schönen Ansatz gelebter Schulautonomie.

„... also man wird ja dann nach Punkten gereiht in der Bewerbung, und die ausschlaggebenden Punkte waren halt dann doch das Schulforum, weil das Schulforum sich dann für mich ausgesprochen hat. Also wir waren wirklich ganz gleich in unseren, ich glaube bei diesen Persönlichkeits-test hat sie ein paar Punkte mehr, dafür habe ich durch mein Masterstudium ein paar Punkte mehr bekommen, also wirklich ganz knapp.“ (C, Z 509 – 514)

Die Indizien weisen auf eine hohe Professionalität schon im Vorfeld der Leitung hin. So überrascht es wenig, zu hören, dass die Schulleiterin sich relativ bald nach Übernahme der Schulleitung einem kooperativen Verbundprojekt mit zwei weiteren Schulen angeschlossen hat, deren erstes Vorhaben die kollegiale Hospitation war.

b. Schulische Tagesbetreuung als first Step

Im selben Haus mit dem Kindergarten untergebracht, gab es einen Altbestand in Form einer alterserweiterten Kindergartengruppe. Die Taktik der kleinen Schritte befolgend hat sich die Fallbringerin dem ihr bereits bekannten virulent anliegenden Problem zuerst angenommen. Das zentrale Thema an der Schule war die seitens der Eltern nicht zufriedenstellende Situation mit der Nachmittagsbetreuung, also der Betreuung der Schülerinnen und Schüler außerhalb des Unterrichts. Diese Ausgangslage, verknüpft mit der Perspektive auf zusätzliche Ressourcengenerierung und damit verbunden der Absicherung der Lehrerinnenstunden, brachte Schwung in die Entwicklung und steuerte den Prozess.

„Und das war halt wie ich die Schule übernommen habe ein großes Thema, weil die Eltern sehr unzufrieden waren mit dieser Nachmittagsbetreuung, eh das was wir vorher besprochen haben, die HÜ haben nicht geklappt, oder die Eltern haben Erwartungen gehabt, die man nicht hat umsetzen können in dieser Form. Also nachdem es im Kindergartengruppe war, war es zu

laut und dann hat eine Hortpädagogin mit den Kinder Hausübung gemacht. Dann haben die Eltern bestimmt, wann sie die Kinder holen und wann nicht, so tageweise: ah, der bleibt heute da und morgen weiß ich noch nicht. Also sehr durch die Eltern bestimmt und dadurch auch sehr große Unruhe und auch eine sehr große Unzufriedenheit und das war mein erstes Entwicklungsvorhaben. Ich habe zu diesem Zeitpunkt auch gar nicht gewusst, dass das schulische Tagesbetreuung heißt.

Ich habe mir nur gedacht, da muss man irgendwas ändern und bin halt dann drauf gekommen, aha man könnte das über die Schule laufen lassen, aha, dann würde man noch mehr Lehrerstunden bekommen. Also vieles ist erst im Tun entstanden, oder Wissen dazu gekommen.“ (C, Z 620 – 634)

Zwei Elemente dieser Vorgehensweise, nämlich Strukturen zu schaffen und die Kleinschrittigkeit in der Umsetzung werden in der Literatur als sinnvoll bewertet (vgl. Rolff 2001, Meyer 2011) und dürfen daher als erfolversprechend ausgewiesen werden.

Englisch im Kontext der Transition Kindergarten – Volksschule und die bereits angesprochene kollegiale Hospitation werden im Interview als weitere Projektvorhaben kurz vorgestellt:

„Also das ist, was man jetzt Transition nennt, das ist das zweite große Thema. Das ist zwar immer mitgelaufen, und auch nie optimal gelaufen. Weil die Erwartungen vom Kindergarten andere waren, als wir Lehrerinnen bieten konnten. Also den Kindergärtnerinnen wäre es recht gewesen, dass eine Lehrerin eine Stunde kommt und eine Stunde arbeitet. Aber diese Gruppe ist eine von Drei- bis Sechsjährigen, d.h. da sind Kinder dabei, die interessiert Englisch nada. Und es hat jedes Jahr eine andere Lehrerin Englisch im KG gemacht, das war das nächste und dazwischen war noch was, was für mich noch wesentlich ist. Ich war Klassenlehrerin einer ersten Klasse. Also das erste Jahr als Schulleiterin habe ich eine erste Klasse noch genommen.“ (C, Z 729 – 738)

Michael Fullan (1999) regt an, 90 Prozent der Anstrengungen für Schulentwicklung in die Pflege der laufenden Projekte zu investieren und nur 10 Prozent in neue Vorhaben. Das Interview belegt, dass Projekte, die es wert sind, zwar weiter verfolgt werden, wieweit die vernünftige Mischung aus Renovieren und Innovieren auf diese Schule

zutrifft, kann an dieser Stelle allerdings nicht datenbasiert seriös beantwortet werden.

c. Kommunikation – Interaktion – Evaluation

Grosso modo zeigen sich, obzwar im Ergebnis einerlei, eher intuitiv denn planetarisch inszeniert, bereits gute Ansätze in Richtung Ganzheitlichkeit bzw. Kohärenz. Die familiäre Konstellation Schulleiterin und drei Lehrerinnen, beziehungsweise die Doppelrolle der Schulleitung, die zugleich auch ein Teil des Lehrkörpers ist, stellt dabei eine günstige Ausgangslage dar.

„Ja, ganz viel läuft informell. Also da drüben dieses Lehrerzimmer ist das Zentrum und wenn wir Unterricht aus (unv.) stehen wir zusammen oder in der Pause stehen wir Lehrerinnen zusammen. Also da nütze ich wirklich schon, um was Neues einzubringen. Oder damals, weil jetzt haben wir ein bisserl Innovationsruhe. (lacht)“ (C, Z 890 – 893)

Rein strukturell lassen sich hier die Konturen der organisationalen Konstellation einer professionellen Lerngemeinschaft (PLG) erfassen. Die in diesem Zusammenhang privilegierte „... eine von uns ...“-Position der Schulleiterin firmiert offenbar als Türöffner. Gleichzeitig zeigt die Textpassage jedoch die begrenzte Wirkung von Konferenzbotschaften auf.

„Weil durch diese informellen Gespräche, also da ist die eigentliche Überzeugungsarbeit gelaufen, also nicht in der Konferenz.“ (C, Z 915 – 916)

Wie in der Einführung schon angesprochen, ist der casus knaxus erreicht, wenn es an die Umsetzung geht. Mit Blick auf die Handlungskonsequenzen aller beteiligten AkteurInnen stellt sich die entscheidende Frage, wie gewährleistet werden kann, dass die visionären Ideen und Konzepte konkret und nachhaltig ins Universum des schulischen Alltags implementiert werden können.

Die in diesem Kontext desillusionierende Behauptung „80% der Veränderungsvorhaben scheitern an unzulänglichen Konzepten der Implementierung“ stammt von Wilfried Schley (vgl. Schley 1996, 46ff.) und klingt auch nachvollziehbar. Erst die methodische Absicherung des Vorhabens verspricht bessere Handlungskonsequenzen.

zen und führt Projekte aus der Sackgasse des unverbindlichen Konjunktivs der Absichten „Man sollte, müsste, könnte einmal ... !?“

„Und ich habe dann Schule auch ganz anders erlebt, als am Anfang. Also mein erstes Dienstjahr war wirklich so, da war ich noch frisch, nicht mehr Studierende, ich habe ja nichts anderes gesehen, außer Schule, selber in die Schule gegangen und dann wieder. D.h., die Perspektive war dann beim zweiten Wiedereinstieg eine ganz andere. Also die Kinder ganz anders wahrgenommen und ich habe auch bemerkt, so wie ich das damals gelernt habe, das unterrichten, so geht das nicht mehr. Also es waren ja dann doch 10 Jahre Abstand, also ich kann mich nicht vorne hinstellen und ihnen das Dividieren beibringen, das geht nicht, wenn ich merke, da passen so und so viele nicht auf, weil die das nicht mitkriegen. Was man da vielleicht in Fortbildungen lernt, dass man da individualisieren muss, das habe ich selber bemerkt.“ (C, Z 236 – 246)

Bryk und sein Team haben fünf wesentliche „Stützen“ (essential supports) definiert, die SchülerInnenleistungen voranbringen und unterstreichen, dass es ganz entschieden darauf ankommt, Strategien zu „orchestrieren“, bei denen alle genannten fünf Stützsysteme im Spiel sind, also Ganzheitlichkeit/Kohärenz anzustreben. (vgl. Bryk et al. 2010, S. 197)

- „Schulleitung steht an erster Stelle“ Sie wirkt als Treiber für Verbesserungen in vier anderen organisationalen Subsystemen:
- Eltern- und Gemeindebeziehungen (LehrerInnen müssen Außenkontakte zum Wohnbereich ihrer SchülerInnen haben),
- die professionelle Kapazität des Lehrkörpers,
- ein schülerorientiertes Lernklima und ein
- Unterrichtskonzept bzw. Schulcurriculum (instructional guidance system).

Die Doppelrolle der Schulleiterin erlaubt das Vorleben auf der unmittelbaren Unterrichtebe-
ne und das authentische Erfüllen des Appells „Schulleitung steht an erster Stelle“. Sehr vital illustriert zeigt die Interviewpassage Z 236 – 246 die eigenen Irritationen auf und vermittelt glaubhaft, dass diese Schulleiterin gewiss „... als Treiber für Verbesserungen“ eintreten wird.

Am Beispiel der kollegialen Hospitation wird „die professionelle Kapazität des Lehrkörpers“

Gegenstand der Entwicklung. Die Ressource des kooperativen Schulverbundes ermöglicht überdies ein schulübergreifendes Angelegen dieses Projektvorhabens und hebt es damit – wenigstens partiell die kollegiale Hospitation betreffend – auf die höchste Stufe der LehrerInnenkooperation, nämlich die der Ko-Konstruktion, wie sie bei Cornelia Gräsel u. a. (2006) beschrieben wird:

„Ko – Konstruktion: Der Kern der Berufstätigkeit, also das Unterrichten, wird über längere Strecken gemeinsam geplant, streckenweise gemeinsam realisiert und überprüft. Dem dienen Jahrgangsteams, Teamteaching; gemeinsame Materialentwicklung und kollegiales Hospitieren.“

In der Literatur finden sich Modifikationen bzw. andere Kooperationsstufenmodelle – Hilbert Meyer bspw. ergänzt das Modell von Gräsel um die Stufe 0, die er „Einzelkämpertum“ nennt und in Anlehnung an Andy Hargreaves (1994) als „Balkanisierung“ der LehrerInnenkooperation versteht. „Ich und meine Klasse“ statt „Wir und unsere Schule“. (vgl. Meyer 2011, 16f.) Eckhard Klieme zählt im reifen Stadium der LehrerInnenkooperation Ansätze der kollegialen Hospitation hinzu. Als Idealfall schulischer Kooperation werden derzeit „Professionelle Lerngemeinschaften (PLG)“ angesehen.

Nach Bryk reicht es nicht aus, in zwei oder drei dieser Subsysteme zu investieren. Diesbezüglich darf mit Spannung erwartet werden, ob der Entwicklungsverlauf der Schule [Fall C, Anm. M.K.] ein „Unterrichtskonzept bzw. Schulcurriculum (instructional guidance system)“ hervorbringen wird.

d. Resistenzen

Aktiver Widerstand ist kein Thema, dem sich die Schulleiterin zu stellen hätte. Die zurückhaltende Einstellung der Kolleginnen drückt sich im vorliegenden Interview eher als eine der Unsicherheit entstammende Vorsicht aus. Die Frage, warum es, entgegen der gängigen Vorstellung, dass dienstältere LehrerInnen „... so schwer zu bewegen ...“ (C, Z 787) seien, dennoch gut läuft, wird wie folgt beantwortet:

„Ahm, ich glaube, es ist alles Aufklärungssache, also dass man begründet, warum etwas gut ist. Oder, ich habe schon viel Arbeit oder viel Kommunikationsarbeit hineingesteckt in die Tatsache, also dass man mal schaut. Also das Beispiel

Noten, also ich kenne das, dass sich jede Lehrerin jedes Jahr schwer tut, Noten zu geben. Ich kenne keine, die sagt, also das ist klar ein Zweier, ein Dreier, sondern es wird immer herumdiskutiert, das ist jetzt ein Zweier und bei dem tut es mir leid, weil er strengt sich viel mehr an. Und in diese Diskussion habe ich dann eingehakt und gesagt, na es geht auch anders.“ (C, Z 791 – 798) Der offene Dialog überwindet das Paradigma der Anordnung und legt die Basis für ein Klima der Vereinbarungskultur, er schafft commitment kraft des Gefühls der Beteiligung. Mehrmals im Interview gesteht die Schulleiterin den Vorteil, den sie als klassenführende Lehrerin genießt, ehrlich ein.

„Ja, es gäbe da eine Möglichkeit, probiert es doch mal aus. Und mein Vorteil war, ich habe es ihnen vorleben können in meiner eigenen Klasse. Es wäre schwieriger gewesen, wenn ich keine Klassenlehrerin gewesen wäre und gesagt hätte, macht es so. Also sie haben wirklich gesehen, wie das abläuft und auch wie sich die Kommunikation mit den Eltern ändert. Also vor meiner Zeit waren Eltern nicht wirklich ein wesentlicher Teil der Schulpartnerschaft“ (C, Z 802 – 807)

e. Fazit

Die interviewte Kollegin lebt die Rolle der Schulleitung als *primus inter pares*, wodurch die Kräfteverhältnisse infolge der flachen hierarchischen Struktur relativ ausgewogen sind und ein konstruktives Schulklima entstehen lassen. Das Kapital ihrer berufsbio-graphischen Prägung bedingt eine Koexistenz von Feld und Habitus, innerhalb deren Grenzen sie sich, mit der allegorischen Terminologie Bourdieus gesprochen – wie ein Fisch im Wasser – bewegt. Die dadurch ermöglichte Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit ihrer Position im sozialen Raum des Berufsfeldes verleiht ihrem Handeln einen instinktiven Nimbus.

„Weil die Handelnden nie ganz genau wissen, was sie tun, hat ihr Tun mehr Sinn, als sie selbst wissen.“ (Bourdieu 1987, 127)

Anhand von zwei Textpassagen soll der Ist-Zustand im Bereich der Unterrichtsentwicklung erläutert werden.

„So dieses, dieses, dass man jetzt nicht vom Unterricht ausgeht, also dass man das Kind sieht. Also Unterrichtsentwicklung sehe ich jetzt als

falscher Blick, man muss halt dieses Lernseitige sehen und das habe ich bei der Birgit auch gesehen, also, dass sie immer von den Kindern spricht und nie vom Unterricht an sich ausgeht. Ich weiß nicht, ob ich das jetzt erklären kann.“ (C, Z 954 – 958)

„Ja, so. Oder dass sie was in ihrer Schule lebt, was bei mir noch nicht so gelungen ist. Also dieses schulstufenübergreifende ist vielleicht bei ihr leichter, weil sie zweiklassig ist und die Grundstufe eins beieinander hat und dann die Grundstufe zwei. Aber da habe ich viel bei ihr gesehen, wo ich mir gedacht habe, das möchte ich auch umsetzen, das hätte ich auch gern.“ (C, Z 964 – 968)

Die beiden Textpassagen enthüllen nur sehr unscharfe Umriss der Schulleitungsphilosophie von lernwirksamem Unterricht. „... das hätte ich auch gern.“ (C, Z 964 – 968) suggeriert mehr das Verständnis von gutem Unterricht als tendenziell modernem Unterricht, derart, wie er den zeitgeistigen Vorstellungen der Lernarrangements entspricht. Verborgен bleibt auch, ob es ein kollektives Einvernehmen bzw. eine Verständigung über die individuellen Vorstellungen von gutem Unterricht an der Schule gibt. Horster und Rolff geben zu bedenken, dass kollektives Lernen nicht zwangsweise individuelles Lernen mit sich bringt. Da jede Lehrkraft a priori über ein individuelles Bild von Unterricht verfügt, das implizit als Norm angesehen wird, filtert sie die Umsetzung von Methoden und Lernarrangements so, dass sie in die eigene Vorstellung von gutem Unterricht passen. (vgl. Horster/Rolff 2001, 58)

„Unterrichtsentwicklung bezeichnet den Prozess und die Ergebnisse individueller und gemeinsamer Anstrengungen von Lehrern und Schülern zur Verbesserung der Lern- und Arbeitsbedingungen im Unterricht.“ (Meyer 2008, 55)

Eine ähnlich lautende Definition findet sich überdies auch bei Horster & Rolff (2001, 58) und Bastian (2007, 29). Mit Rückgriff auf die Arbeitsdefinition von Hilbert Meyer zur Begriffsklärung von Unterrichtsentwicklung muss resümiert werden, dass das Interview keinerlei Hinweis auf „... die Ergebnisse ...“ liefert.

„Evaluation wird verstanden als ein Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten bzw. Informationen mit dem Ziel, an Kri-

terien orientierte Bewertungsurteile zu ermöglichen, die begründet und nachvollziehbar sind.“ (Rolff 2001, 82)

Dem Thema Evaluation muss sich das Lehrerinnenkollegium erst stellen. Folglich lässt die Datenbasis keine Einschätzung darüber zu, ob es sich im vorliegenden Fall lediglich um ein Surrogat des Zeitgeists, oder um die Beginnstadien von Unterrichtsentwicklung handelt.

Der Fall W

a. Die Fallbringerin

... leitet, da sie nie nur Lehrerin sein wollte, seit einhalb Jahren eine ihr bis dahin gänzlich unbekannt „... kleine, aber gute Schule. ...“ (W, Z 117)

„Also es war eine ganz schnelle Aktion. Und ich habe nicht gewusst, auf was ich mich einlasse. Ich habe die Schule nicht gekannt, ich habe keinen Lehrer von der Schule gekannt. Ich wusste nicht, was für einen Ruf sie hat, gar nichts. Ich habe mir einfach gedacht, ich probiere es.“ (W, Z 56 – 60) Auch diese Interviewpartnerin verfügt neben einem Pflichtschullehramt für Englisch, Physik und Chemie über eine Zusatzausbildung und war bereits in der LehrerInnenbildung tätig. Als einzige Bewerberin und Viertjüngste im nunmehrigen Team deutet die Schulleiterin, ihren Tätendrang hervorkehrend, gleich in der Einleitung die daraus resultierenden Reibungspunkte an. In der mehrmals ausgeschriebenen und danach drei Jahre lang betrauten Neue Mittelschule haben sich zwischenzeitlich, den Verhältnissen angepasst, neue Macht- und Hierarchiestrukturen herausgebildet – wechselseitige Prägungen von Habitus und Habitat.

Das Interesse an diesem Fall entspringt der besonderen Konstellation der handelnden AkteurInnen, im Detail der Frage, welche akteurspezifischen und feldbezogenen Dispositionen lassen sich vor der Corona der aufgezeigten Problemfelder rekonstruieren. In einer Schule, die vorher niemand leiten wollte, übernimmt eine schulfremde, in administrativen Agenden unerfahrene Kollegin die Schulleitung und trifft dort auf ein Ensemble etablierter Dispositionen.

b. Nahtstellenarbeit NMS – VS als first step

Die Sorge um den SchülerInnenrückgang dominiert die ersten Überlegungen bzw. in Folge Entscheidungen. Vom benachbarten Bundesland kommend, war die Schulleiterin mit der Nahtstellenarbeit an der unteren Nahtstelle zur Volksschule vertraut und erkannte im Umsetzen dieser Idee gleichzeitig einen Synergieeffekt das Fach Englisch betreffend.

„Weil bevor die Volksschullehrer unterrichtet haben, sind immer die Hauptschullehrer an die Volksschulen gekommen und haben Englisch unterrichtet, lange Jahre bevor. Aber ich weiß nicht, wie lange das her ist, also es lag weit vor meiner Zeit. Und würde sie gut heißen, weil vor allem es ist Abwechslung auch für die Kinder und wir lernen uns kennen. Und vor allem ist es darum gegangen, es ging immer um die vierten Klassen, weil dann können wir steuern, was die Kinder mitbringen. Es geht ja immer darum, wenn die Kinder aus der Volksschule kommen, können sie z.B. nix in Englisch, aber du weißt genau, wenn ein Kind super Englisch redet, dann ist es aus der Volksschule. Aber wenn man sich mit der vernetzt und dann auch mit dem Klassenlehrer zusammen ist und zusammenreden muss, ist es schon so, dass man steuern kann, was die Kinder mitbringen, wenn sie dann zu uns übertreten. Und das hat wirklich gut funktioniert. ...“ (W, Z 305 – 317)

Wie die Textstelle zeigt, sehen die einzelnen Institutionen den Mehrwert dieser Zusammenarbeit durchwegs differenziert. Die Grundidee der Nahtstelle darauf zu reduzieren, den Kindern Abwechslung zu verschaffen, verschleiert den Blick auf die ursprüngliche Intention und könnte in Zeiten des Sparstifts nur schwerlich einer Rechenschaftslegung standhalten. Der Mehrwert für die Kinder sollte, wenigstens in Fachkreisen, selbsterklärend sein. Hilbert Meyer benennt einen primären und zwei sekundäre Nutzen der LehrerInnenkooperation: Primär geht es darum, die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen. Dem dienen die sekundären Absichten der Verbesserung der Unterrichtsqualität einerseits, der Erhöhung der Arbeitszufriedenheit und der Innovationsbereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer andererseits. (vgl. Meyer 2011, 15)

„Genau, also die Kollegen setzten sich dann immer kurz zusammen. Entweder kommt auch

die Volksschullehrerin rüber und man setzt sich kurz zusammen und redet. Oder das machen sie drüben dann im Anschluss in einer Pause, wie auch immer. Sie machen sich die Themen aus, die abgedeckt werden sollen, sie machen sich aus, in welcher Art und Weise das passieren soll und dann kommt dann ah unserer Lehrerin rüber und arbeitet dann mit den Kindern.“ (W, Z 322 – 327)

Eine solide Forschungsbasis belegt, dass LehrerInnenkooperation, abhängig von der Niveaustufe derselben, einen positiven Einfluss auf die Unterrichtsqualität hat. Die Textpassage des Interviews skizziert eine Kooperation der beiden Kolleginnen auf der ersten Stufe eines Drei-Stufen-Modells (vgl. Gräsel u. a. 2006), vorausgesetzt, sie lassen es nicht bei organisatorischen Fragen. Die Stufe 1 wird „Kollegialer Austausch“ genannt und meint ein „gezieltes Nebeneinanderarbeiten“. Man informiert sich gegenseitig über berufliche Gegebenheiten und Fachfragen, man praktiziert „niederschwellige“ Fachkonferenzarbeit und einen gelegentlichen Austausch von Materialien. In der Literatur wird dies als Modell des „loose coupling“ – lose Kopplung beschrieben.

Das zweite Thema „Lerndesign“ zeigt auf, wie die eigene berufsbio-graphische Prägung der Schulleiterin das Schulleitungshandeln steuert. „Also für mich hat der neue [SQA Plan Anm. M. K.] Priorität, das erste Thema wird Lerndesign sein, d.h. rückwertige Planungen, mittelfristige Planung, kompetenzorientierte Jahresplanung. Und das zweite Thema wird sein digitale Kompetenzen, nämlich nicht nur bei den Kindern, sondern auch bei den Kolleginnen und Kollegen. Es ist ein bisserl vorgegeben durch unserer PSI, in welche Richtung die Reise geht, denn wir müssen ja den School Walkthrough umsetzen, quasi das Konzept der neuen Mittelschule, das es seit 2008 gibt, wirklich ins System zu tragen. Es ist ja in vielen Schulen nur ansatzweise ins System gekommen. Ich nehme meine Schule nicht ganz aus. Es gibt schon viele, viele Dinge, die schon ganz da sind und es gibt Dinge, an denen wir arbeiten müssen. Und deswegen habe ich mit meinen Kollegen gesprochen, nein, wir machen Lerndesign. Ich muss dazu sagen, ich habe erst meinen Lerndesign-Abschluss gemacht.“ (W, Z 408 – 419)

Die Themen des alten SQA - Plans werden nicht erwähnt, daher bleibt im Dunklen, ob sie abgeschlossen oder begraben wurden. Der Abschluss

ist eher unwahrscheinlich, da es sich bei den vom Landesschulrat lancierten SQA-Themen primär um Themen der Unterrichtsentwicklung handelt, deren Implementierung meist einen längeren Zeithorizont hat. Wie weit die Schulaufsicht, hier repräsentiert durch die Pflichtschulinspektorin (PSI), als Machtponsor vereinnahmt wird, bleibt unklar.

Die amtierende Lerndesignerin gibt das Lerndesign ab, ihre Nachfolgerin wird im nächsten Jahr mit der Ausbildung beginnen, so die knappe, nicht weiter kommentierte Information. Über die Interdependenzen bzw. Hintergründe gibt das Interview keine Auskunft.

Die entschlossene Aussage „... habe ich mit meinen Kollegen gesprochen, nein, wir machen Lerndesign. Ich muss dazu sagen, ich habe erst meinen Lerndesign-Abschluss gemacht...“ ist schon semantisch nicht konsistent und verrät überdies nicht, wieweit commitment mit dem Kollegium hergestellt wurde. Was sie aber ans Licht bringt, ist das sich Zurückziehen der Schulleiterin auf ein sicheres Terrain, um die eigene Machtposition wieder aufzutanken. Die der LerndesignerInnenausbildung entlehene Sprache schafft ein System im System – mit einer neuen Leitdifferenz – entweder ich bin ein Teil des Systems, weil ich die lerndesignaffinen Fachtermini dekodieren kann, oder ich bin kein Teil dieses Systems, weil ich das eben nicht kann (vgl. Luhmann 1985). In diesem Fall – mit Bourdieu gesprochen – wird das Feld dem Habitus angeglichen, indem es den sozialen Raum absteckt, innerhalb dessen sich der Habitus kraft seiner Ressourcen mittels sozialer Interaktionsprozesse frei bewegen kann. Damit verselbstständigt sich, was im Sprichwort „Divide et impera!“ paraphrasiert ist, im römischen Kaiserreich kultiviert wurde, im Schulentwicklungskontext hingegen keinesfalls, da höchst kontraproduktiv, beabsichtigt sein kann.

„Die objektiv geringste Distanz im sozialen Raum kann mit der subjektiv größten Distanz zusammenfallen: dies unter anderem deshalb, weil der ´Nächststehende´ genau der ist, der die soziale Identität, d.h. den Unterschied, am stärksten bedroht (...).“ (Bourdieu 1987, 251)

Was unter dem Begriff „Rosenbusch-Prinzip“ in den bildungswissenschaftlichen Diskurs eingewandert ist, beschreibt Heinz Rosenbusch, der

als Nestor der deutschen Schulleitungsforschung bezeichnet wird, in seiner »Organisationspädagogik« (2005):

„Schulleiterinnen und -leiter müssen das, was sie von ihren Lehrkräften in deren Umgang mit den Kindern und Jugendlichen erwarten, selbst praktizieren. Daraus folgt: Erfolgreiches Schulleitungshandeln folgt den gleichen Prinzipien, die auch die Arbeit im Klassenzimmer leiten sollten. Deshalb ist Schulleitungshandeln primär pädagogisch-didaktisches Handeln.“

c. Kommunikation – Interaktion – Evaluation

Ab dem Punkt, ab dem die Sprache auf das Lern-design kommt, durchzieht das Wording der Lern-designerInnenausbildung den weiteren Verlauf des Interviews, gibt schlechterdings leider bis zum Schluss keinen Aufschluss darüber, ob die Begriffe auch tatsächlich schon inkorporiert im Sinne des Durchdringens ihres wahren Bedeutungsinhalts sowie –zusammenhangs wurden.

„... Sie wollte kriteriale Leistungsbeurteilung und ich habe gesagt: Bitte tue das nicht...“ (W, Z 467 – 468) ...“ fangen wir bitte klein an. Sie hat, sie war ein bissi irritiert, weil sie gesagt hat, na ja, ich habe geglaubt, wir müssen nur diese Kriterien ausgeben dafür, wie wir beurteilen, also die Note zustande kommt.“ (W, Z 475 – 478) Augenfällig tritt ein Missverständnis jedenfalls bei einer Kollegin zu Tage, die dessen ungeachtet in ihrer Rolle innerhalb des Lehrkörpers eine MultiplikatorInnenfunktion bekleidet. Mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung stellt dieser Umstand die Zielerreichung in Frage, relativiert den Stellenwert der neuen Lernkultur im Kollegium und belegt, dass das theoretische Konzept der NMS nach zehn Jahren ihres Bestehens noch immer nicht in den Konferenzimmern angekommen ist.

Die Arbeitsphasen mit den Kolleginnen und Kollegen zentrieren sich auf pädagogische Tage, wo einzelne Fachgruppen unter Anleitung der Schulleiterin an vorgegebenen Themen arbeiten. Evaluation akzentuiert sich allem Anschein nach hauptsächlich auf der strukturell-organisatorischen Ebene.

„ ... wo diese Jahresplanungen wieder hergenommen werden können, vom letzten Jahr und

überarbeitet werden können. Weil das war ja letztes Jahr der erste Schritt, das heißt ja noch nicht, dass das super war. Und weiß jetzt, okay, ja. Da habe ich mich verzettelt oder nein, das wäre jetzt scheiter, das mit rein zu nehmen.“ (W, Z 492 – 496)

„ ... Und das wird dann an den pädagogischen Tagen nochmal aufgerollt und aufgearbeitet und dann wird es pädagogische Konferenzen geben. Eine mal zum Einstieg, wie schaut dann so ein Lerndesign aus. Wobei ich das den Kollegen runterbrechen werde auf einen Formularvorschlag von mir.“ (W, Z 501 – 504)

„Und dann natürlich die Könnens, Verstehen und also die Tun, Könnens und Verstehens - Ziele. Aber nicht so ins Detail wie ein richtiges Lern-design. Das würde die Kollegen überfordern im ersten Jahr“ (W, Z 513 – 515)

„ ... Wie können die Kinder dann zeigen, was nach diesem Abschnitt, wie sie das, ihr Können zeigen, also wie sie das alles zeigen können, an einer schönen Aufgabe, ist es jetzt ein Netbook, ist es jetzt eine Präsentation. Was auch immer.“ (W, Z 506 – 509)

Substantiell bleibt die Interviewpartnerin schuldig, welche Lernziele die Schüler/innen erreichen sollen. Das Ausverhandeln einer „geteilten Vision“ (vgl. Meyer 2011), wie Hilbert Meyer sie, gestützt auf die Forschungsergebnisse von Martin Bonsen (2002, 2010) als eines seiner zehn Merkmale entwicklungsförderlichen Schulleitungshandelns ausweist, baut auf Verständigung, Beteiligung und commitment und stellt folglich eine tragfähige Basis für die pädagogische Arbeit dar.

d. Resistenzen

Der Widerstand der Kolleginnen und Kollegen ist Konsequenz einer massiven Irritation, ausgelöst durch den – von der Schulleitung forcierten – Bedarf nach Veränderung, wo die Ergebnisse ihres pädagogischen Handelns doch für sich sprechen.

„Im Habitus eines Menschen kommt das zum Vorschein, was ihn zum gesellschaftlichen Wesen macht: seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder Klasse und die ‚Prägung‘, die er durch diese Zugehörigkeit erfahren hat.“ (Treibel 1995, 210)

„... wir haben einen guten Ruf, ...“ (W, Z 586)

„... hörst wenn wir Schüler von euch bekommen, die sind immer gut. Also ihr schickt euch wirklich gut vorbereitete Schüler. D.h. die Kollegen haben gute Arbeit geleistet bis jetzt.“ (W, Z 589 – 591)

„Natürlich wissen sie es. Und sagen: Jetzt genügt das nicht mehr, was wir gemacht haben. Ist unsere Arbeit schlecht gewesen? Das fragen sie zu Recht. Weil, nein, die Arbeit war nicht schlecht. Und das wird schon mit diesen. Ich meine es wird jetzt nicht übergestülpt, weil es seit 2008 gemacht werden sollte. Aber es ist hier, ich sage mal im ländlichen Bereich wahrscheinlich wirklich weniger, als im städtischen Bereich noch nicht so angekommen, dass sich Gesellschaft geändert hat. Das sieht man im städtischen Bereich viel, viel mehr, dass man seinen Unterricht abändern muss, weil viel mehr Bedürfnisse sind, die Kinder viel fordernder werden. Einfach die Kinder andere Ansprüche haben, am Unterricht, abgelenkter sind. Ahm, Konzentrationsschwierigkeiten haben, man muss Kinder mittlerweile schon abholen, auf anderen Ebenen, als man es früher gemacht hat. Und damit kann man nicht mehr frontal unterrichten, obwohl Hattie sagt, das ist nicht schlecht. Aber er sagt, die Mischung machts und er sagt auch, es hängt von der Lehrerpersönlichkeit ab. Und da muss ich schon sagen, die Kollegen pflegen ein sehr, sehr gutes Verhältnis zu den Schülern und eine sehr, sehr gute Sprache mit den Schülern und sind sehr wertschätzend aber trotzdem ...“ (W, Z 595 – 610)

Das in der Absicht, den Kontext zu wahren, in voller Länge wieder gegebene Statement der Schulleiterin demonstriert die vorhandenen Brüche entlang der Argumentationslinie. Vor dieser Kulisse gewinnt das Schulautonomiepaket eine neue Dimension. Die neuen Anforderungen und Ansprüche, artikuliert mittels unvertrauter Begrifflichkeiten erzeugen zwangsläufig Irritationen, sie konstituieren gewissermaßen eine unberechenbare Realität, auf die mit den oftmals langjährig tradierten, sozialisierten und damit verinnerlichten Handlungsmustern nicht angemessen flexibel reagiert werden kann. In praxi herrscht in Folge die „Dominanz der Vergangenheit über die Gegenwart.“ (vgl. Kraus 1989, 53)

Das von einer hohen Erwartungssicherheit geprägte System Schule liefert ein repräsentatives

Beispiel für die wechselseitige Beziehung von `Habitus´ und `Habitat´ als kollektive Ordnung des Denkens, Wahrnehmens und Handelns. Wie jeder Kultur, so wohnt auch der Schulkultur ein historisch gewachsener Zeitgeist inne, der in engem Zusammenhang mit den weitergegebenen Traditionen als äußeres Zeichen ihrer geschichtlichen Entwicklung wirkmächtig ist. Der Systemtheoretiker Niklas Luhmann fasst die Inhalte von Kultur als etwas Gemachtes auf und nicht als eine dem Menschen gegebene Fähigkeit. Kultur wird damit de- und rekonstruierbar. (Luhmann, 1985) „Kurzum, es ist der Habitus, der das Habitat macht, in dem Sinne, dass er bestimmte Präferenzen für einen mehr oder weniger adäquaten Gebrauch des Habitus ausbildet.“ (vgl. Bourdieu 1991, 32)

Die Ambiguitätstoleranz als Teilaspekt der individuellen Kompetenz im Spektrum der allgemeinen Handlungskompetenzen und damit wesentliche identitätsstiftende Komponente, wird vor dem Hintergrund gewachsener Strukturen, mit den ihnen anhaftenden habituierten Mustern, durch massive Irritationen auf eine harte Probe gestellt. Kontinuierliche Reflexion der eigenen Positionierungen der handelnden AkteurInnen im sozialen Raum und Sensibilisierung in Bezug auf die Relationalität ihres pädagogischen Wirkens könnte neue Perspektiven der Zusammenarbeit eröffnen.

e. Fazit

„Ahm und die Irritation war halt sehr stark mit junger Direktorin, ich bin halt sehr dynamisch, sage ich mal, sehr ideenreich und habe gerne viele Sachen gerne umgesetzt und war auch als Lehrerin so. Also so, was machen wir als nächstes. Ahm und das sind viele Kollegen hier nicht und sie sind es auch nicht gewohnt. So habe ich ganz, ganz hart heuer lernen müssen heuer zurück zu stecken und zurück zu fahren, und ein Tempo zu fahren, dass für mich persönlich zu langsam ist, für mich PERSÖNLICH.“ (W, Z 742 – 748)

„Vorgesetzte können nicht mehr die alles wissenden Vordenker oder Kontrolleure sein, die ihre Mitarbeiter anweisen. Ihre Aufgabe ist es vielmehr, Lernprozesse zu initiieren und zu unterstützen sowie die Kreativität ihrer Mitarbeiter zu fördern und zu entfalten.“ (Lange 1995, 210)

Kooperative Autonomie kann helfen, das allseits anzutreffende 'Einzelkämpfertum' zu überwinden und durch Kommunikation und Kooperation den Unsicherheitsfaktor in der Bewertung schulischer Arbeit erheblich zu senken. Sie ist außerdem unabdingbare Voraussetzung zur Umsetzung reformpädagogischer Vorhaben auf dem Gebiet des Unterrichts und bei der Gestaltung des Schullebens. (vgl. Rolff 1995a, 34) „So wie die »Schule als Institution erzieht« (Bernfeld 1925, 28), so führt und entwickelt eine Arbeitsgruppe das Personal. Schulleiter werden dadurch entlastet, müssen aber als »Innenarchitekt« dieses Netzwerk funktionierender Gruppen erst einmal in Gang setzen und zumindest aus dem Hintergrund führen. Das ist ein Beispiel für indirekte oder strukturelle Führung oder auch für »leading from behind.« (Buchen/Rolff 2016, 6)

4. Resümee

„Das Gras wächst nicht schneller,
wenn man daran zieht!“
Afrikanisches Sprichwort
(Sambia)

Die Gegenüberstellung der beiden Interviews liefert den Hinweis, dass Schulleitung vor dem Hintergrund der Ausweitung des Aufgabefeldes und den gestiegenen Anforderungen zu einem eigenständigen Beruf geworden ist. (vgl. Buchen, Rolff 2016) Die Vorstellung, die Person der Schulleitung sei primus inter pares, bei allen Vorteilen, die diese Konstruktion bringen mag, hat endgültig ausgedient, sie lässt sich nur mehr in einer Kleinstschule partiell realisieren.

Dem derzeit überproportional präsenten Ringen um Autonomie steht die Bewährungsprobe noch bevor. Schulautonomie und LehrerInnenautonomie könnten in einem indirekten Verhältnis zueinander stehen – was heißt: Ein Mehr an Schulautonomie muss nicht zwangsweise ein Mehr an LehrerInnenautonomie bedeuten.

„Gerade weil Lehrkräfte bisher zumeist als Einzelkämpfer arbeiten, bedeutet Autonomie für sie nicht notwendig Gewinn.“ (Rolff 1995a, 39)

In ihrem Einzelkämpfertum sind LehrerInnen innerhalb ihres Dienstauftrages in Wahrheit seit jeher autonom. Hier rühren möglicherweise die vorherrschende Skepsis und die geringe Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer her, sich eva-

luativ in die Karten schauen zu lassen.

Die Geschichte lehrt uns eindrucksvoll, dass es zum tragischen Schicksal von Weiterentwicklungsbemühungen gehört, just von denen, denen sie Nutzen bringen sollen, gebremst oder gar verhindert zu werden. Eingedenk dieser evidenten Realität darf der Anteil, den die AkteurInnen eigenhändig mitverursachen und damit zum Scheitern von Reformbestrebungen beitragen, nicht ausgeblendet werden.

„Das Hauptproblem des Gesamtsystems besteht in der Kopplung der Entwicklung von Einzelschulen (»Selbststeuerung«) mit der Entwicklung des Gesamtsystems (»Systemsteuerung«). Das Kopplungsproblem ist ein Struktur-Kopplungsproblem. Es ist vor allem deshalb so kompliziert, weil – wie erwähnt – die zentralen Instanzen entscheiden können, in welchem Bereich, in welcher Form und zu welchem Zeitpunkt sie intervenieren, aber die Schulen demgegenüber ziemlich unabhängig davon befinden können, wie sie mit diesen Interventionen umgehen. Und hier ist der Spielraum weit: von der vorgabegerechten Umsetzung über die innere Kündigung bis zur mehr oder weniger subversiven Gegenwehr.“ (Rolff 2016, 23)

Problematisch erweist sich der Widerstand, der nicht einer argumentativen Auseinandersetzung mit der Sache selbst folgt, sondern einer reflexartigen Grundstimmung entstammt, die das Beharrungsvermögen der Mehrheit hinter sich weiß. Solcherart bedienen die Lehrerinnen und Lehrer das Klischee, indem sie selbst, als unmittelbar handelnde AkteurInnen das Ideal einer wahrhaften Autonomie, wie sie in jahrhundertalter Manier immer wieder gebetsmühlenartig gefordert wird, konterkarieren. In Allianz möglicher persönlicher Ressentiments und diffuser Skepsis bildet sich quasi ein Gruppengeist heraus, für den die Perspektive der Beteiligung keine Option darstellt. „Hysteresis -Effekt“ nennt Bourdieu das Beharrungsvermögen und meint damit die dem Habituskonzept immanent innewohnende Trägheit. (vgl. Bourdieu 1982, 238)

„Da er ein erworbenes System von Erzeugungsschemata ist, können mit dem Habitus alle Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen, und nur diese, frei hervorgebracht werden, die innerhalb der Grenzen der besonderen Bedingungen seiner eigenen Hervorbringung liegen. Über den Habitus regiert die Struktur, die ihn erzeugt hat,

die Praxis und zwar nicht in den Gleisen eines mechanischen Determinismus, sondern über die Einschränkungen und Grenzen, die seinen Erfindungen von vornherein gesetzt sind.“ (Bourdieu 1987, 102 f.)

Zeitgemäß formuliert, dennoch in die gleiche Richtung weisend geht Diethelm Wahls Feststellung, dass handlungsleitende, subjektive Theorien von Lehrpersonen sich über viele Jahre hinweg als außerordentlich stabil erweisen. Offensichtlich besitzen Lehrpersonen sehr stabile subjektive Theorien. Diese Theorien erweisen sich als resistent gegenüber Veränderungsbemühungen in Ausbildung, Fort- und Weiterbildung, weil sie biografisch entstanden sind und sich in der täglichen Unterrichtspraxis bewährt haben. Neu hinzukommendes wissenschaftliches Wissen bzw. ExpertInnenwissen vermag diese handlungssteuernden Strukturen nur in Ausnahmefällen zu erschüttern. (vgl. Wahl, 2013, 12) Kurt Reusser spricht in diesem Zusammenhang von „teacher beliefs“, die die Wahrnehmung von Lehrkräften steuern. Für die Fortbildungseffektivität ist die Berücksichtigung dieser „teacher beliefs“ von besonders Bedeutung. (vgl. Reusser et al., 2011, 490)

In der deutschen Übersetzung der Hattie-Studie unter dem Titel „Lernen sichtbar machen“ wird einer formativen Evaluation des Unterrichts hohe Wirksamkeit auf die Unterrichtsqualität bescheinigt. (vgl. Hattie 2013) Formative Evaluationen, eng verknüpft mit gegenseitigen Rückmeldungen von Beobachtungen der AkteurInnen können, wie die Metastudie zeigt, die Exzellenz der Lehr- und Lernprozesse steigern, wenn die Bereitschaft da ist, die Effekte des eigenen Handelns sorgsam und kritisch zu betrachten. Der Begriff pädagogische Autonomie ist „untrennbar“ verknüpft mit erzieherischer Verantwortung. (vgl. Flitner, in Herrmann 1989, 292) Erzieher sind nach W. Flitner keine einsamen Monaden, die nur ihren Idealen im Erziehungsprozess und gegenüber dem Zögling verpflichtet sind, sondern sie sind eingebunden in gesellschaftliche Kräfte, soziale Strukturen und Weltanschauungen, die ihre individuelle Autonomie relativieren und begrenzen.

Pisa im Fokus weist einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Autonomie und Rechenschaftslegung der Schulen und den SchülerInnenleistungen nach.

„In Ländern, in denen die Schulen über ihre Ergebnisse Rechenschaft ablegen, indem sie ihre Leistungsdaten veröffentlichen, weisen Schulen mit größerer Autonomie bei der Ressourcenallokation in der Tendenz bessere Schülerleistungen auf als solche, die auf diesem Gebiet über weniger Autonomie verfügen. In Ländern, in denen keine solchen Rechenschaftsregelungen bestehen, schneiden Schulen mit größerer Autonomie bei der Ressourcenallokation in der Regel schlechter ab.“

Autonomie und Rechenschaftslegung gehören demzufolge zusammen. Eine größere Autonomie bei Entscheidungen hinsichtlich Unterrichtsinhalten, Beurteilungen und Ressourcenallokation ist in der Regel mit besseren SchülerInnenleistungen verbunden, insbesondere wenn im Schulbetrieb eine Kultur der Rechenschaftspflicht herrscht.“ (vgl. Pisa im Fokus Nr. 9 Mai 2011/9) In seinem Artikel „Aktionsforschung in der Lehrerfortbildung: Was bleibt?“ ergründet Stefan Zehetmeier die nachhaltigen Wirkungen, welche drei Jahre nach dem Ende einer Fortbildungsmaßnahme festgestellt werden können, bzw. welche Faktoren Nachhaltigkeit fördern oder hemmen. (Zehetmeier, 2010, 197ff.)

Er benennt als **förderliche Faktoren**:

- **Passung**: die Fortbildungsmaßnahme trifft die Bedürfnisse der Lehrpersonen
- **Ownership**: die Lehrpersonen werden bei der Planung und Durchführung der Fortbildungsmaßnahme miteinbezogen
- **Vernetzung**: die Fortbildungsmaßnahme unterstützt die Kooperation der beteiligten Lehrpersonen
- **Reflexion**: umfasst Diskussion und die Auswertung von Belegstücken
- **Praxisbezug**: das Fortbildungsmodell enthält praktische Erprobungsphasen
- **Evaluation**: umfasst kontinuierliche Evaluations- und Feedbackmaßnahmen
- **Freiwilligkeit der Teilnahme**
- **Interne Unterstützung** der teilnehmenden Lehrpersonen von der Schulleitung
- **Zeitliche Ressourcen**: Zeit für Reflexion und Feedback, für den Austausch und die Vernetzung sind wichtig für die Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen

Entscheidend nach vorliegender Befundlage ist die Notwendigkeit eines authentisch kritischen Diskurses über Einstellungen zu und Vorstellungen von gutem Unterricht gepaart mit einem proaktiven Zugang zu kooperativen Handlungsmodellen, sowie einem vitalen Interesse an ehrlicher objektiver Evaluation. Dazu bedarf es einer Neudefinition von Teamarbeit als ideale Form der Ko-Konstruktion von Lehrenden, damit letztlich der Mehrwert bei den Schülerinnen und Schülern ankommt. Die Autorin schließt sich einer gemäßigten Position an, die zum Schluss kommt, dass guter Unterricht immer aus einer Balance von Kasuistik und Systematik besteht (vgl. Schneider 2000).

„Was wir erwarten, verlangt, dass der Lehrer die Position eines Einzelkämpfers verlässt, sich an einem Verständigungsprozess beteiligt und sich in ihn einbinden lässt“. Deswegen ist der Prozess, der zu mehr Autonomie führt, auch gleichzeitig ein Prozess für die Lehrer zu mehr Verbindlichkeit. (Holzapfel 1999, 22)

Als Idealfall schulischer Kooperation gelten im aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskurs sogenannte Professionelle Lerngemeinschaften (PLGs), „... da mit ihnen das Verständnis der Lehrerinnen und Lehrer als Lerner verbunden ist und ein wirksamer Kontext für Schulverbesserung impliziert wird. PLGs sind „kommunitarisch“ ausgerichtet und heben sich damit von bloßen Gruppen ab.“ (vgl. Bosen/Rolff 2006, 179) Rolff (2001) adaptiert den Begriff, der in der anglo-amerikanischen Diskussion zumeist das gesamte Kollegium einbezieht, indem er ihn überträgt auf „die in Schulen ohnehin vorhandenen oder zu schaffenden Gruppen von drei bis ca. zwölf Lehrern.“ (Rolff 2001, 3)

Bosen und Rolff skizzieren schließlich fünf Bestimmungskriterien für PLGs:

1. Reflektierender Dialog
2. De-Privatisierung der Unterrichtspraxis
3. Fokus auf Schüler-Lernen statt auf Lehren
4. Zusammenarbeit
5. Gemeinsame handlungsleitende Ziele

„Die Rechtfertigung öffentlicher und in einem steigenden Minimum gleich verteilter Bildung läßt sich vertragstheoretisch begründen (vgl. Gauthier 1990), wenn und soweit ein Vertrag zwischen den Generationen angenommen wird. Der Vertrag besteht faktisch seit dem frühen 19.

Jahrhundert, er sieht vor, daß jede nachfolgende Generation das zuvor erreichte Bildungsniveau übernimmt, nicht unterschreitet und nach Möglichkeit mit dem eigenen Lernprozeß anhebt. Der Vertrag läßt oben alle möglichen Differenzierungen zu, was er gleich sichert, ist das steigende Minimum, also erfolgreiche Zugänge zu einem historisch ständig anspruchsvoller werdenden Schulwissen für möglichst viele mit ansteigendem Niveau.“

„Wie dieser Generationenvertrag „Bildung“ operiert, zeigt sich untrüglich daran, daß erreichte Niveaus etwa der Alphabetisierung oder Literalisierung nicht nur die öffentlichen Erwartungen bestimmen, sondern zugleich die Kritik der Schule. In diesem Sinne ist zu recht von einer Feedbackorientierung die Rede, wenn die Schulen nicht von ihren Abnehmern lernen, werden sie die Auflagen des Generationenvertrages nicht erfüllen können. Ihre Leistungen nämlich sind nicht identisch mit den Noten, die sie verteilen. Das erklärt, warum sich die öffentlichen Schulen vermehrt demokratische Fragen nach ihrer Effizienz gefallen lassen müssen.“ (Oelkers 2000, 345) Abschließend soll die Aufmerksamkeit noch auf ein Phänomen gerichtet werden, welches in diesem Diskurs bislang gänzlich unbeachtet blieb. Mit der Zunahme des Wissens, mehr noch des spezifischen Wissens vergrößern sich auch die Zwischenräume, mithin das Nichtwissen. Folglich erscheint die lineare Logik, mehr Evaluationswissen würde zu besserer Steuerung führen, nicht widerspruchlos anwendbar. (vgl. Brüsemeister, Eubel 2008, 8f.)

Endnoten:

¹ Im allgemeinen Sprachgebrauch hat sich auch der Begriff „Schulpartnerschaft“ eingebürgert, obwohl im Schulrecht immer nur der Begriff „Schulgemeinschaft“ verwendet wird. https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/info/schulrecht_info_2_5821.pdf?61ebmc

² „Schulgemeinschaft bezeichnet das Zusammenwirken von Lehrern und Lehrerinnen, Erziehungsberechtigten, Schülern und Schülerinnen. Um ein solch demokratisches Zusammenwirken sicherzustellen, haben sowohl Schüler und Schülerinnen als auch Erziehungsberechtigte das Recht auf Interessenvertretung gegenüber Lehrpersonen, Schulleitung und Schulbe-

hörden. An den einzelnen Schulen sind spezielle Gremien der Zusammenarbeit einzurichten.“ (SchUG § 2) https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/info/schulrecht_info_2_5821.pdf?61ebmc

Literatur:

Basic Skills Agency (1993). Parents and their children. The Intergenerational Effect of Poor Basic Skills. London. Adult Literacy and Basic Skills Unit.

The Adult Literacy and Basic Skills Unit (1993). The Cost to Industry. Basic Skills and UK Workforce. London.

Bastian, J. (2007). Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

Berman, P. & McLaughlin, M. (1974). Federal programs supporting educational change. Santa Monica, Ca: Rand.

Berman, P./McLaughlin, M.W./Bass, G.V./Pauly, E./Zellman, G.L. (1977). Federal Programs Supporting Educational Change. Vol. VII: Factors Affecting Implementation and Continuation. Santa Monica, CA and Washington, D.C: RAND Corporation and US Office of Education.

Bernfeld, S. (1925). Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Neuauflage Frankfurt/M.: Suhrkamp (1971).

Bonsen, M. et al. (2002). Die Wirksamkeit von Schulleitung – Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim, München: Juventa.

Bonsen, M., Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S. 167-184

Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In: Altrichter H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem (S. 277 – 294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bourdieu, P. (1976). Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1987). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. . In: Wentz, Martin (Hrsg.): Stadträume. Frankfurt a.M. und New York: Campus, S. 25-34. [orig. 1991]

Bourdieu, P. (2001). Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg.

Brüsemeister, Th., Eubei, K.-D. (2008). Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bryk , A. S., Bender Sebering, P., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J.Q. (2010). Organazing Schools for Improvement. Lessons fromChicago. Chicago University Press.

Buchen, H., Rolff, H.-G.(Hrsg.) (2016). Professionswissen Schulleitung. Beltz Verlag. Weinheim Basel

Dederling, K. (2012). Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung? Zeitschrift für Pädagogik, 58(1), 70-88.

Eder, K. (Hrsg.) (1989). Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Ekholm, M. (1997). Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 4, S. 597-608 – URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-69965

Fischer, D.; Rolff, H.-G. (1997). Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung. Chancen und Risiken von Schulautonomie - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 4, S. 537-549

Fullan, M. (1999). Die Schule als lernendes Unternehmen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gauthier, D. (1990). Moral Dealing. Contract, Ethics, and Reason. Ithaca (Cornell University Press)

Geissler, J. (Hrsg.). (1929). Die Autonomie der Pädagogik. Langensalza .

Geißler, R. (1996): Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48, S. 319 - 338

Grafendorfer, A., Kernbichler, M. (2010). Merkmale von Lehrkräften und die Naturwissenschaftsleistung im Blick-

- feld der Fachdidaktik. In: Suchan, B., Wallner-Paschon., C. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010). TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Die Anregung von Lehrkräften zur Kooperation - eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik, 52, 205-219.
- Grunder, H.-U. (2001). Schule und Lebenswelt. Ein Studienbuch. Münster; New York; München; Berlin. Waxmann
- Hargreaves, A. (1994). Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age. New York: Teachers College Press.
- Hartmann, M. & Schratz, M. (2010). Schulleitung als Agentin des Wandels in der autonomen Schulentwicklung. In Schmich, J. & Schreiner, C. (Hrsg.) (2010). BIFIE-Report 4/2010. TALIS 2008. Graz. Leykam.
- Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Von W. Beywl und K. Zierer überarbeitete deutsche Ausgabe von "Visible learning". Hohengehren: Schneider.
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität – Erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Herrmann, U. (1989). Pädagogische Autonomie. Ein politisch-pädagogisches Prinzip und seine Folgen in der Zeit der Weimarer Republik in Deutschland. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), 3, S. 285-296.
- Hofmann, Franz (2010). Lehreinstellungen und Lehrmethoden. Wodurch unterscheiden sich Lehrpersonen bezüglich ihrer Unterrichtsgestaltung? In Schmich, Juliane & Schreiner, Claudia (Hrsg.), BIFIE-Report, 4/2010. TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive (S. 51-60). Graz: Leykam.
- Holzappel, H. (1999). Entlassen wir das Bildungssystem in die Freiheit. In: Andrea Grimme (Hrsg.), Bildung zwischen Markt und Staat. Perspektiven einer zweiten Bildungsreform. Loccum Protokolle 12/1998. Loccum: Evangelische Akademie
- Horster, L., Rolff, H.-G. (2001). Unterrichtsentwicklung. Grundlagen einer reflektorischen Praxis. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Horster, I. (2006). Changemanagement und Organisationsentwicklung. In: Buchen/Rolff (Hrsg.). Professionswissen Schulleitung. Weinheim.
- Humboldt, W.v. (1792). „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“. II, S. 5 (http://docs.mises.de/Humboldt/Humboldt_Grenzen_des_Staates.pdf)
- Kant, I. (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift 4 (1784), S. 481–494.
- Klafki, W. (1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim. Beltz.
- Krais, B. (1989). Soziales Feld, Macht und kulturelle Praxis. In: Eder (Hrsg.) 1989, S. 47 - 70
- Lange, H. (1995). Schulautonomie und Personalentwicklung für Schulen. In: Daschner, P. Et al. (Hrsg.). (1995). Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim/München. S. 207ff.
- Luhmann, N. (1985). Kultur als historischer Begriff. In: Derselbe: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenschaftssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 4, Frankfurt 1985, S. 31–54.
- MacBeath, J. & Cheng, Y.-C. (Hg.) (2008). Leadership for Learning: International Perspectives. Rotterdam: SensePublishers.
- Maag Merki, K. (2008a). Die „Architektur einer Theorie der Schulentwicklung“. In: Dederling, K. (2012). Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. S. 42ff. Wiesbaden. Springer-Verlag.
- Mayntz, R. (1963). Soziologie der Organisation. Hamburg. Reinbeck.
- Meyer, H. (2008): „Mischwald ist besser als Monokultur“ oder: Anregungen zur Unterrichtsentwicklung. In: Seminar, 14. Jg. Heft 3, S. 48-70
- Meyer, H. (2011). Die Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung. In: Handreichungen des Programms SINUS an Grundschulen; Mai 2011
- Miles, K.H./Darling-Hammond, L. (1998). Rethinking the Allocation of Teacher Resources: Some Lessons from High-Performing Schools. In: Educational Evaluation and Policy Analysis 20, S. 9-29.

- Nietzsche, F. (1872). Fünf Baseler Reden „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“ aus dem Jahre 1872 (<http://www.lehrerverband.de/nietzsch.htm>)
- Nohl, H. (1957). Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt.
- Oelkers, J. (2000). Demokratie und Bildung: Über die Zukunft eines Problems. Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 46 - Heft 3 - Mai/Juni 2000
- Patry, J. L. (1998). Lehrer handeln situationspezifisch – Einige Konsequenzen für die Lehrerbildung. In Herber, H.-J., Hofmann, F. (Hrsg.). Schulpädagogik und Lehrerbildung. Studienverlag Innsbruck
- Pisa im Fokus (2011). https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocusN09_GER.pdf
- Popper, K.R. (1979). Ausgangspunkte. Meine intellektuelle Entwicklung. Hamburg. RoRoRo
- Reusser, K., Pauli, Ch. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Terhart, E., Bennewitz H. & Rothland M. (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 478-495). Münster: Waxmann.
- Ritter, J. u.a. (Hrsg.) (2007). Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel. Schwabe AG-Verlag; Auflage: 1 (1. September 2010)
- Rolff, H.-G. (1993). Wandel durch Selbstorganisation: Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München. Juventa-Verlag
- Rolff, H.-G. (1995). Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim. Juventa-Verlag.
- Rolff, H.-G. (1995a). Autonomie als Gestaltungsaufgabe. Organisationspädagogische Perspektiven. In P. Daschner, H.-G. Rolff, & T. Stryck (Hrsg.), Schulautonomie – Chancen und Grenzen (S. 31–54).
- Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2000). Angst und Schulleitung. Berlin: Raabe
- Rolff, H.-G. (2001): Professionelle Lerngemeinschaften. Eine wirkungsvolle Synthese von Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Buchen u.a. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin: Raabe, S. 1-14, D 6.5 (Loseblattsammlung).
- Rolff, H.-G. (2001a). Schulentwicklung konkret. Velber: Kallmeyer, 2001.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In Boh, Thorsten, Helsper, Werner, Holtappels, Heinz Günter & Schelle, Carla (Hrsg.). Handbuch Schulentwicklung (S. 29-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (2014). Leading from Behind – Führung aus dem Hintergrund. In: Wirksame Schulleitung. journal für schulentwicklung 2/2014
- Rolff, H.-G. (2015). Handbuch Unterrichtsentwicklung. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Rolff, H.-G. (2016). Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. 3. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Rosenbusch, H. S. (2005): Organisationspädagogik. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. München, Neuwied: Wolters Kluwer
- Schleiermacher, Friedrich (1957). Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Düsseldorf.
- Schley, W. (1996). Braucht die Organisationsentwicklung an Schulen selbst einen Organisationsentwicklungsprozess? Oder: Wie kann Teamarbeit in einer Individualkultur leben? In: Ender, B. u. a. (Hrsg.) (1996). Beratung macht Schule: Schulentwicklung auf neuen Wegen. Innsbruck [u. a.]: Studien-Verlag; S. 46 ff.
- Schley, W. (2001). Sozialpsychologie der Schulentwicklung. In: journal für Schulentwicklung 4/2001, S. 8 - 14
- Schmich, J. & Schreiner, C. (Hrsg.) (2010). BIFIE-Report 4/2010. TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive. Graz. Leykam.
- Schneider, W. (2000): Unterrichtsplanung zwischen Systematik und Kasuistik. In: Metzger, Ch./Seitz, H., Eberle, F.: Impulse für die Wirtschaftspädagogik. SKV, Zürich.
- Schön, D.A. (1987): Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schratz, M. (2012). Alle reden von Kompetenz, aber wie!? In: Kompetenzorientiert lernen und lehren. Lernende Schule 58, Seelze: Friedrich-Verlag, S. 17–20.

Schweizer, K./Klieme, E. (2005): Kompetenzstufen der Lehrerkoooperation. Ein empirisches Beispiel für das Latent-Growth-Curve-Modell. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 52, S. 66-79.

Spranger, E. (1927). Zur Geschichte der deutschen Volksschule. Heidelberg.

Strolz, M., Unger M. (2015). Die mündige Schule. Buntbuch Schulautonomie. Verlegt von Contentkaufmann, Wien 2015

Treibel, A. (1995). Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Opladen: Leske + Budrich

Wahl, D. (2013). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Zehetmeier, St. (2010). Aktionsforschung in der Lehrerfortbildung. Was bleibt? In: Müller, Florian, H., Eichenberger, Astrid, Lüders Manfred & Mayr, Johannes (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung (S. 197-34). Münster: Waxmann.

Zierer K. (2015). Lernen sichtbar machen in der Aus- und Weiterbildung. Newsletter 12, Fernuni Hagen.

Die Schuleinstiegsphase nach dem „Einstiegsmodell Pinkafeld“ (EMPI) im Praxistest

 Am Beginn des Schuljahres 17/18 wurde für alle ersten Jahrgänge an der HTL eine gezielte 4-wöchige Schuleingangsphase EMPI (Einstiegsmodell Pinkafeld) initiiert. Ziel dieser Einstiegsphase war, sich schneller ans neue schulische Umfeld einzugewöhnen und in den weiterführenden Gegenständen Mathematik, Deutsch und Englisch Defizite zu verringern. Nun liegen die genauen Evaluierungsergebnisse dieser Schuleingangsphase vor. Vor allem das gezielte und stressfreie Kennenlernen von Schule und Lehrern wird von den Schülern in dieser Eingangsphase sehr geschätzt. Für das Nachholen von Bildungsdefiziten eignet sich besonders gut das Fach Mathematik. Der Zeitraum von 4 Wochen für die Einstiegsphase wird sowohl von Schüler als auch Lehrer Seite jedoch als zu lang empfunden.

 At the beginning of the 2017-2018 school year, a targeted four-week school entrance phase EMPI (entry-level model Pinkafeld) was initiated for all first years at the HTL. The aim of this introductory phase was to adapt more quickly to the new school environment and to reduce deficits in the subjects of mathematics, German and English. Now the exact evaluation results of this school entrance phase are available. Above all, the targeted and stress-free experience of getting to know the school and teachers is very much appreciated by the students in this initial phase. Additionally, the subject of mathematics is particularly well suited for catching up on educational deficits. However, results show that the four-week introductory period is considered too long by both student and teachers.

 Au début de l'année scolaire 2017/2018, une phase d'entrée « EMPI » de quatre semaines a été instaurée pour les élèves de première année de L'HTL (modèle de base Pinkafeld). L'objectif de cette phase initiale était une adaptation plus rapide au nouveau milieu scolaire ainsi que la réduction d'éventuels déficits en mathématiques, allemand et anglais. Les résultats détaillés des évaluations de cette phase d'entrée sont à présent disponibles. Les élèves ont particulièrement apprécié la possibilité de faire connaissance avec l'école et les enseignants sans stress dans cette phase initiale. Le rattrapage de déficits s'est avéré particulièrement efficace en mathématiques. La durée de 4 semaines pour cette phase initiale est perçue aussi bien par les élèves que par les enseignants comme étant trop longue.

 A 2017/18-as tanév elején a HTL összes első évfolyama számára szerveztek egy négy hetes iskolai beszoktatási időszakot EMPI (Pinkafeldi Beszoktató Modell). Ennek a beszoktatási szakasznak a célja az volt, hogy a tanulók gyorsabban hozzászokjanak az új iskolai környezethez, valamint a matematikában, németben és angolban csökkentsék a lemaradásukat. Ennek az iskolai beszoktatási időszaknak a pontos értékelési eredményei már rendelkezésre állnak. A tanulók ebben mindenképp az iskola, a tanárok célirányos és stresszmentes megismerését értékelik nagyra. A lemaradások behozására rendkívül alkalmas a matematika tantárgy. A 4 hetes időtartamot erre a bevezető szakaszra azonban mind a diákok, mind a tanárok túl hosszúnak tartják.

 Na početku školske godine 2017/2018 pokrenuta je ciljana četverotjedna uvodna faza EMPI-a (Uvodni školski model Pinkafeld) za sve prve godine u HTL-u (Institutu za visoko tehničko obrazovanje). Cilj ove uvodne faze bila je brža prilagodba novom školskom okruženju i smanjenje deficita u predznanju u nastavnim predmetima matematike te njemačkog i engleskog jezika. Sada su dostupni konačni rezultati evaluacije ove faze ulaska u školu. Ono što je posebno cijenjeno od strane učenika u ovoj početnoj fazi su ciljano upoznavanje škole, i to bez stresa. Predmet matematika posebno je prikladan za premošćivanje obrazovnih deficita. Međutim, četverotjedno uvodno razdoblje smatra se predugim i učenicima i učiteljima.

Die Schuleinstiegsphase nach dem „Einstiegsmodell Pinkafeld“ (EMPI), welches im PH Publico 13 (Dez. 2017) ausführlich beschrieben wurde, wurde im November 2017 einer genauen Feldtestung unterzogen, deren Ergebnisse nun vorliegen.

Ziel dieser 4-wöchigen Einstiegsphase war es, den neuen SchülerInnen der ersten Jahrgänge

(9. Schulstufe) den Einstieg in die HTL zu erleichtern. Dabei stand die Fokussierung auf ein positives Einleben in den Schulalltag sowie eine gezielte Wiederholung des Basiswissens in den weiterführenden Pflichtgegenständen Deutsch (D), Mathematik (M) und Englisch (E).

In beiden ersten Jahrgängen (1 AHGT und 1 BHGT) der Gebäudetechnikabteilung der HTL Pinkafeld wurde eine **Evaluierung der Schuleingangsphase** vorgenommen. Dies geschah mittels eines **Fragebogens**, welcher an alle SchülerInnen dieser Klassen gerichtet war.

Die **Evaluierungsfelder** im Fragebogen (siehe Bild 1) betrafen die Bereiche:

1. Organisation der Schuleinstiegsphase
2. LehrerInnen und Assistenzlehrkräfte
3. Persönliche Einschätzung zum Wissenszuwachs
4. Persönliche Notizen zur Einstiegsphase
5. Dauer der Einstiegsphase
6. Gesamteindruck der Einstiegsphase
7. Sonstiges, Positives & Negatives zur Einstiegsphase

Charakterisierung der Klassen:

Hinsichtlich der sozialen und organisatorischen Rahmenbedingungen können die beiden Klassen (1AHGT und 1BHGT), die zur Feldtestung herangezogen wurden, wie folgt charakterisiert werden:

Klasse 1AHGT:

- Klasse: 28 Schüler – reine Burschenklasse
- Klassenvorstand: Sport & Geschichte, konsequent
- Gruppenteilung: nur in Englisch (2 Gruppen; d.h. 14 Schüler je Gruppe)

Klasse 1BHGT:

- Klasse: 34 SchülerInnen – gemischte Klasse (29 männlich & 5 weiblich)
- Klassenvorständin: Deutsch & Geschichte, konsequent
- Gruppenteilung: Aufgrund der hohen SchülerInnenzahl wurde in allen 3 Fördergegenständen (M, D u. E) geteilt (2 Gruppen; d.h. 17 SchülerInnen je Gruppe)

Der Fragebogen:

Fragebogen – Schüler/innen „Schuleingangsphase“				
Klasse:	<input type="radio"/> 1AHGT	<input type="radio"/> 1BHGT		
Zubringerschule:	<input type="radio"/> NMS	<input type="radio"/> GYM-Unterstufe	<input type="radio"/> Sonstige _____	
1. Organisation der Schuleingangsphase (1 = trifft voll zu, 2 = trifft größtenteils zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft überhaupt nicht zu)				
	1	2	3	4
a) Der Klassenvorstand/in (KV) informierte uns genau über Zweck, Inhalte und Vorgangsweise der Einstiegsphase	○	○	○	○
b) Der KV unterstützte uns ausreichend in der Einstiegsphase	○	○	○	○
c) Die inhaltliche Abstimmung des M-Lehrers mit den Assistenzlehrern funktionierte	○	○	○	○
d) Die inhaltliche Abstimmung des E-Lehrers mit den Assistenzlehrern funktionierte	○	○	○	○
e) Die inhaltliche Abstimmung des D-Lehrers mit den Assistenzlehrern funktionierte	○	○	○	○
f) Die Eingangsphase war gut organisiert	○	○	○	○
2. Lehrer und Assistenzlehrer (1 = trifft voll zu, 2 = trifft größtenteils zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft überhaupt nicht zu)				
	1	2	3	4
a) Die Lehrer/innen wirkten in der Einstiegsphase auf mich engagiert	○	○	○	○
b) Die Lehrer/innen regten mich in der Einstiegsphase zur aktiven Mitarbeit an	○	○	○	○
c) Die Lehrer/innen gingen in der Einstiegsphase auf meine Fragen ein	○	○	○	○
d) Die Lehrer/innen konnten in der Einstiegsphase für mich die Inhalte verständlich vermitteln	○	○	○	○
3. Persönliche Einschätzung zum Wissenszuwachs (1 = sehr hoch, 2 = hoch, 3 = gering, 4 = sehr gering)				
	1	2	3	4
a) Meinen Wissenszuwachs (Aufholen von „versäumtem“ Wissen) in M im Laufe der Einstiegsphase beurteile ich als	○	○	○	○
b) Meinen Wissenszuwachs (Aufholen von „versäumtem“ Wissen) in E im Laufe der Einstiegsphase beurteile ich als	○	○	○	○
c) Meinen Wissenszuwachs (Aufholen von „versäumtem“ Wissen) in D im Laufe der Einstiegsphase beurteile ich als	○	○	○	○

4. Persönliche Notizen zur Einstiegsphase

(1 = trifft voll zu, 2 = trifft größtenteils zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft überhaupt nicht zu)

	1	2	3	4
a) Durch die Einstiegsphase empfand ich den Schulwechsel stressfreier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Durch die Einstiegsphase lernte ich die Schule besser kennen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Durch die Einstiegsphase lernte ich meine Kollegen/innen besser kennen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Durch die Einstiegsphase ergab sich ein besseres Klassenklima	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) In der Einstiegsphase sollten keine notengebenden Prüfungen stattfinden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Die Einstiegsphase sollte für die ersten Jahrgänge beibehalten werden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Dauer der Einstiegsphase

Die Dauer der Eingangsphase von 4 Wochen war:

- a) genau richtig
- b) zu kurz
- c) zu lang

6. Gesamteindruck der Einstiegsphase

(1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = schlecht, 4 = sehr schlecht)

	1	2	3	4
a) Der Gesamteindruck der Einstiegsphase ist für mich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Was ich sonst noch sagen wollte:

a) Was hat dir bei der Einstiegsphase **besonders gefallen/geholfen**?
(max. 3 Nennungen)

1. _____
2. _____
3. _____

b) Was hat dich bei der Einstiegsphase **besonders gestört**?
(max. 3 Nennungen)

1. _____
2. _____
3. _____

DANKE FÜR DEINE MITARBEIT

Bild 1: Fragebogen

Evaluierungsergebnisse:

Jede Fragestellung aus dem Fragebogen wurde nach der abgegebenen Stimmenanzahl für die einzelnen Beurteilungskriterien statistisch ausgewertet und graphisch in einem „Ergebnisblatt“

dargestellt (siehe Bild 2). Die Evaluierungsergebnisse wurden pro Fragestellung für jede Klasse einzeln ausgewertet und gegenübergestellt, um so Unterschiede der beiden Klassen besser darstellen zu können.

Aussage a) „Der/die Klassenvorstand/in informierte uns genau über Zweck, Inhalt u. Vorgangsweise der Einstiegsphase“

Bewertung (B_i):
 1 = trifft voll zu
 2 = trifft größtenteils zu
 3 = trifft eher nicht zu
 4 = trifft überhaupt nicht zu

durchschnittl. Bewertung (B_d):

$$B_d = \frac{\sum B_i * S_i}{\sum S_i} = \frac{\sum B_i * S_i}{S}$$

Bewertung (B _i)	1AHGT		1BHGT		Gesamtanzahl	
	Anzahl (S _i)	%	Anzahl (S _i)	%	Anzahl (S _i)	%
1	22	92%	25	83%	47	87%
2	2	8%	4	13%	6	11%
3	0	0%	1	3%	1	2%
4	0	0%	0	0%	0	0%
Summe(S):	24	100%	30	100%	54	100%
B _d :	1,1		1,2		1,1	

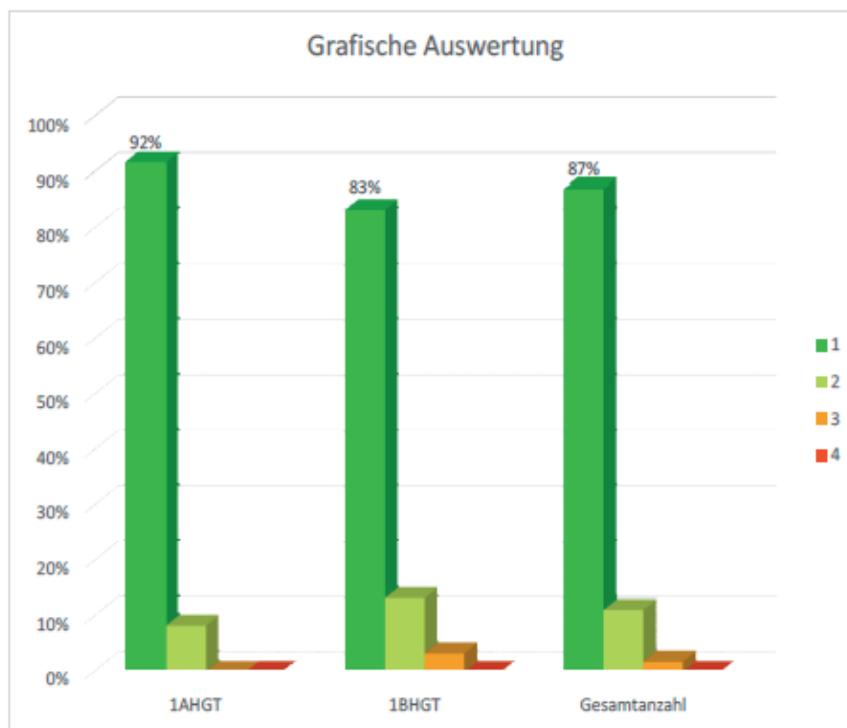


Bild 2: Auswertungs-Ergebnisblatt; Auswertungsergebnis zu Aussage 1-a)

Auswertungsergebnisse der verschiedenen Evaluierungsfelder im Einzelnen:

Feld 1: „Organisation der Schuleingangsphase“:

Wie aus Bild 2 ersichtlich, wurden die SchülerInnen über die Einstiegsphase von den Klassenvorständen (KV) sehr gut informiert. Auch fühlten sie sich von den KVn ausreichend unterstützt in dieser „sensiblen“ Phase des Schuleintritts. Diese sehr positive Bewertung der Rolle der/des KV ist Voraussetzung für eine effiziente Umsetzung der Eingangsphase. D.h.: In dieser Phase sind „Managerqualitäten“ der/des KV in einem hohen Ausmaß erforderlich.

Bei den inhaltlichen Abstimmungen zwischen D-, M- u. E-LehrerInnen mit den jeweiligen Assistenzlehrkräften kam es nur im Bereich Mathematik zu einem akzeptablen Ergebnis.

Feld 2: „LehrerInnen und Assistenzlehrkräfte“:

In diesem Evaluierungsfeld schnitten die LehrerInnen der B-Klasse hinsichtlich der Bereiche „Engagement“, „Anregung zur aktiven Mitarbeit“, „Eingehen auf Fragen“ sowie „Verständliches Vermitteln von Lehrinhalten“ signifikant besser ab als jene in der A-Klasse (siehe Bild 3). Dieser Unterschied resultiert in erster Linie wohl aus der Tatsache, dass in der B-Klasse in allen drei Basisgegenständen (D, M und E) eine Gruppen- teilung vorlag, während in der A-Klasse aufgrund der geringeren Schülerzahl nur in Englisch (E) die Klasse geteilt wurde.

Aussage c) „Die LehrerInnen gingen in der Einstiegsphase auf meine Fragen ein“

Bewertung (B_i):
 1 = trifft voll zu
 2 = trifft größtenteils zu
 3 = trifft eher nicht zu
 4 = trifft überhaupt nicht zu

durchschnittl. Bewertung (B_d):

$$B_d = \frac{\sum B_i * S_i}{\sum S_i} = \frac{\sum B_i * S_i}{S}$$

Bewertung (B _i)	1AHGT		1BHGT		Gesamtanzahl	
	Anzahl (S _i)	%	Anzahl (S _i)	%	Anzahl (S _i)	%
1	10	42%	20	69%	30	57%
2	10	42%	8	28%	18	34%
3	4	17%	1	3%	5	9%
4	0	0%	0	0%	0	0%
Summe(S):	24	100%	29	100%	53	100%
B _d :	1,8		1,3		1,5	

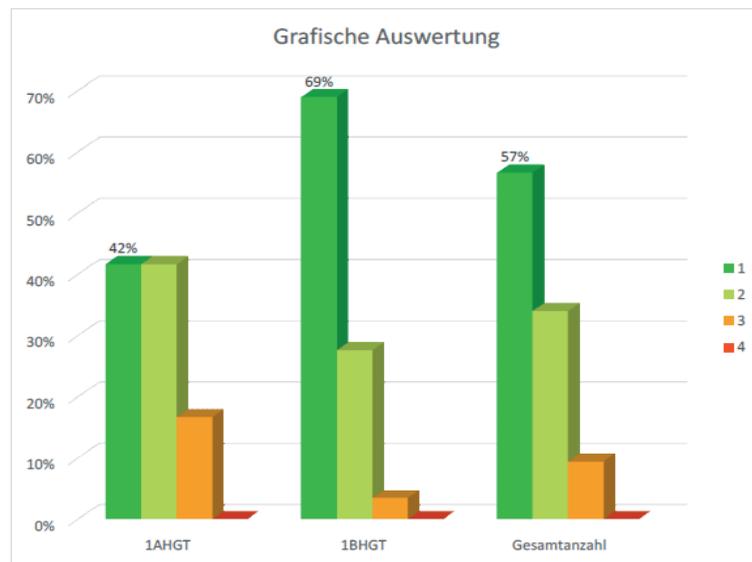


Bild 3: Auswertungsergebnis zu Aussage 2-c)

Feld 3: „Persönliche Einschätzung zum Wissenszuwachs“

Ein erkennbarer Wissenszuwachs in der Einstiegsphase konnte nur in Mathematik erzielt werden – und hier nur signifikant in der B-Klasse, also wo die Klasse in 2 Gruppen geteilt war. Für den Sprachunterricht (D und E) scheint die Einstiegsphase mit dem Modell der AssistenzlehrerInnen eher ungeeignet zu sein – der Wissenszuwachs fiel hier bescheiden (D) bis nicht erkennbar (E) aus.

Feld 4: „Persönliche Notizen zur Einstiegsphase“

Merkbar stressfreier empfand die B-Klasse durch die Einstiegsphase den Schulwechsel (Bild 4). Ebenso hatte diese Klasse den Eindruck, in dieser Zeit die *Schule* und die *KollegenInnen* besser kennenzulernen. Auf eine positive Entwicklung des Klassenklimas hat die Einstiegsphase nach Meinung der SchülerInnen einen eher geringen Einfluss. Einig sind sich jedoch beide Klassen darin, dass in dieser Zeit keine Prüfungen stattfinden sollten. Während die B-Klasse sich in einem sehr hohen Ausmaß für die Beibehaltung der Einstiegsphase ausspricht, ist die A – Klasse von einer Beibehaltung nicht so überzeugt (Bild 5).

Speziell in diesem Evaluierungsfeld der „*persönlichen Notizen zur Einstiegsphase*“ wird sehr deutlich, dass der „Klassen- bzw. Gruppengröße“ bei der Effizienz und der Akzeptanz der Einstiegsphase die zentrale Rolle zukommt. Große Gruppen sind schwer lenkbar, speziell in einem Umfeld großer pädagogischer Freiräume. Dies machte sich vor allem in der A-Klasse bemerkbar - zumal hier auch die Mädchen als stabilisierendes Element eines konstruktiven Klassenklimas fehlten.

Aussage a) „Durch die Einstiegsphase empfand ich den Schulwechsel stressfreier“

Bewertung (B_i): 1 = trifft voll zu
 2 = trifft größtenteils zu
 3 = trifft eher nicht zu
 4 = trifft überhaupt nicht zu

durchschnittl. Bewertung (B_d):

$$B_d = \frac{\sum B_i * S_i}{\sum S_i} = \frac{\sum B_i * S_i}{S}$$

Bewertung (B _i)	1AHGT		1BHGT		Gesamtanzahl	
	Anzahl (S _i)	%	Anzahl (S _i)	%	Anzahl (S _i)	%
1	9	38%	18	60%	27	50%
2	6	25%	11	37%	17	31%
3	3	13%	1	3%	4	7%
4	6	25%	0	0%	6	11%
Summe(S):	24	100%	30	100%	54	100%
B _d :	2,3		1,4		1,8	

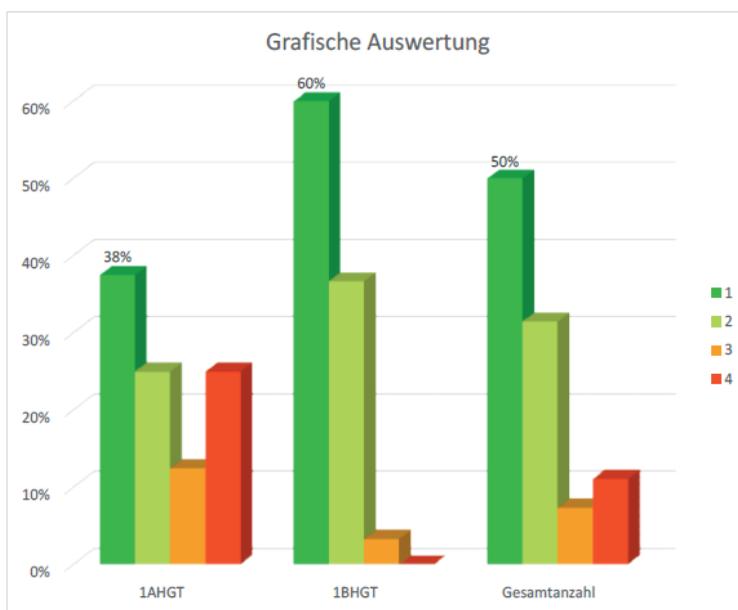


Bild 4: Auswertungsergebnis zu Aussage 4-a)

Feld 5: „Dauer der Einstiegsphase“

Hier zeigt sich der große Unterschied beider Klassen. Während die B-Klasse die Dauer der Einstiegsphase von 4 Wochen mit überwiegender Mehrheit als „genau richtig“ empfand, ergab sich in der A-Klasse ein gespaltenes Bild – zwischen „zu kurz“ und „zu lang“ (Bild 6).

Wie schon in Feld 4 erläutert, scheint auch dieses Ergebnis eine Folge der großen Gruppengröße der A-Kasse zu sein. Aufgrund dessen konnten die LehrerInnen schwer auf Defizite einzelner

Aussage f) „Die Einstiegsphase sollte für die ersten Jahrgänge beibehalten werden“

Bewertung (B_i):
 1 = trifft voll zu
 2 = trifft größtenteils zu
 3 = trifft eher nicht zu
 4 = trifft überhaupt nicht zu

durchschnittl. Bewertung (B_d):

$$B_d = \frac{\sum B_i * S_i}{\sum S_i} = \frac{\sum B_i * S_i}{S}$$

Bewertung (B _i)	1AHGT		1BHGT		Gesamtanzahl	
	Anzahl (S _i)	%	Anzahl (S _i)	%	Anzahl (S _i)	%
1	7	29%	22	65%	29	50%
2	4	17%	10	29%	14	24%
3	6	25%	2	6%	8	14%
4	7	29%	0	0%	7	12%
Summe(S):	24	100%	34	100%	58	100%
B _d :	2,5		1,4		1,9	

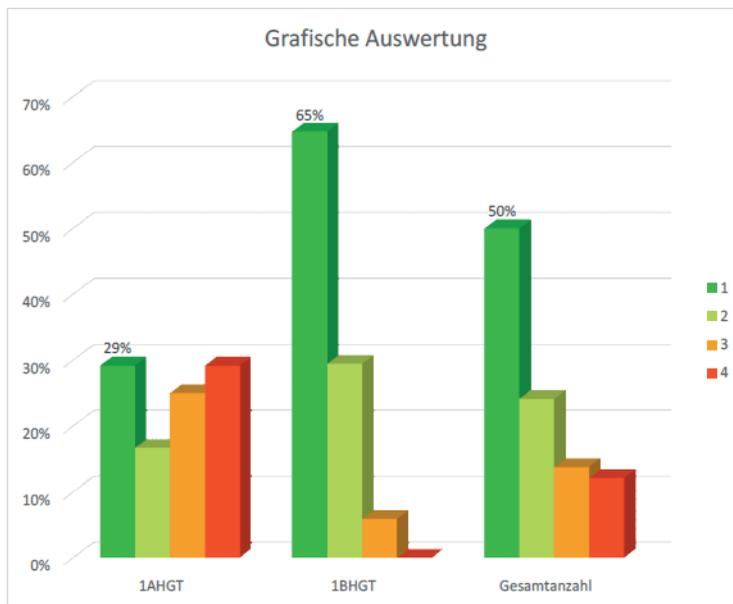


Bild 5: Auswertungsergebnis zu Aussage 4-f)

Schüler eingehen. Folge: die schwächeren Schüler benötigen einen längeren Zeitraum, um veräumtes Wissen nachzuholen, während sich die besseren Schüler in dieser Zeit bereits langweilten. Individuelles Lehren und Lernen scheint hier schwer umsetzbar zu sein.

Feld 6: „Gesamteindruck der Einstiegsphase“

Hier zeigt sich sehr deutlich, dass sich die Erwartungshaltung der A-Klasse hinsichtlich eines He-

ranführens zu einem gezielten Wissenserwerb in den Fächern D, E und M nicht erfüllt hat, ebenso wenig jene der Entwicklung eines positiven Klassenklimas. Deshalb hatte die Mehrzahl der Klasse einen schlechten Eindruck von der Einstiegsphase (Bild 7). Als mögliche Ursache kann wiederum die große Gruppengröße genannt werden, in der, infolge der angewandten offenen Lehrmethoden, oftmals ein disziplinäres Vakuum entstand. Auch die negative Grundstimmung einiger KlassenlehrerInnen zur Einstiegsphase (Zitat: „Softestieg ist etwas für Softies“) dürfte für das schlechte Ergebnis mitverantwortlich sein.

Ganz anders der Eindruck in der B-Klasse. Hier hatte die überwiegende Mehrheit der Klasse einen „guten Eindruck“ von der Einstiegsphase.

Feld 6: „Was ich sonst noch sagen wollte“

Bei dieser offenen Fragestellung wurde abgefragt, was den SchülerInnen in der Einstiegsphase besonders gefallen und sie besonders gestört hat (jeweils 3 Nennungen). Folgende Punkte wurden am öftesten genannt:

Besonders gefallen hat:

- Dass der Grundschulstoff ausführlich wiederholt wurde (speziell in M)

Aussage: „Die Dauer der Einstiegsphase von 4 Wochen war“

Bewertung (B_i): 1 = genau richtig
2 = zu kurz
3 = zu lang

Bewertung (B _i)	1AHGT		1BHGT		Gesamtanzahl	
	Anzahl (S _i)	%	Anzahl (S _i)	%	Anzahl (S _i)	%
1	1	6%	21	70%	22	46%
2	9	50%	5	17%	14	29%
3	8	44%	4	13%	12	25%
Summe(S):	18	100%	30	100%	48	100%

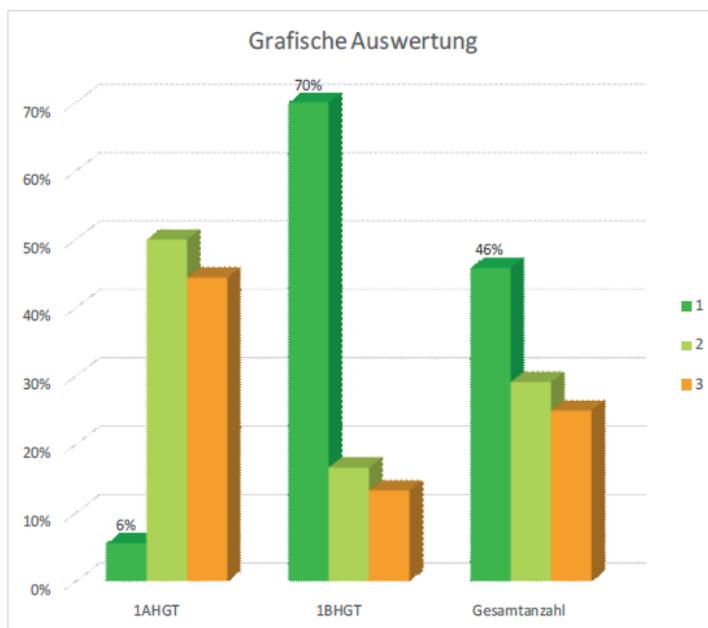


Bild 6: Auswertungsergebnis zu Aussage 5)

- Dass man mehr Zeit zum „Einleben“ in die Schule hat
- Dass man SchülerInnen und Lehrkräfte besser kennenlernt

Besonders gestört hat:

- Dass die Eingangsphase zu lange gedauert hat
- Dass in der Eingangsphase zu wenig „Lern- druck“ erzeugt wurde (Zitat Schüler: „Brauche Druck um zu Lernen“)
- Dass die Assistenzlehrer (z.B. Heizungstechniklehrer) für Mathematik in der Einstiegs-

phasen auf beiden Seiten, die für Unzufriedenheit sorgen.

- Die Dauer der Schuleingangsphase in der derzeitigen Form (4 Wochen) wird sowohl von SchülerInnen- als auch von LehrerInnen-Seite als zu lang empfunden. Eine präferierte Dauer von 2 Wochen wurde von beiden Seiten oft genannt.
- Für eine verkürzte Einstiegsphase spricht auch die Tatsache, dass sich die Schüler/innen einen gewissen Lerndruck wünschen; dieser jedoch in der Einstiegsphase bewusst kleingehalten wird.

phase nur Mathematik machten – diese sollten in dieser Zeit auch ihr Fachgebiet lehren („Stoffsplitting“); ansonsten ist der Lern- druck nach der Einstiegs- phase in diesen Fächern aufgrund des Nachhol- bedarfes zu hoch.

Schlussfolgerungen

Auf Basis der Ergebnisse dieser Fragebogenerhebung (Sichtweise der SchülerInnen) und den Erfahrungen der LehrerInnen (vor allem jener der Klassenvorstände) können für das „Ein- stiegsmodell Pinkafeld“ (EMPI) folgende Schluss- folgerungen gezogen werden:

- Das ambitionierte Schuleinstiegsmodell EMPI funktioniert nur dann und stößt auf positive Zu- stimmung bei den SchülerInnen, wenn es von allen betroffenen KlassenlehrerInnen mitgetra- gen wird; ansonsten kommt es zu Irritati-

Aussage: „Der Gesamteindruck der Einstiegsphase ist für mich ...“

Bewertung (B_i): 1 = sehr gut
2 = gut
3 = schlecht
4 = sehr schlecht

durchschnittl. Bewertung (B_d):

$$B_d = \frac{\sum B_i * S_i}{\sum S_i} = \frac{\sum B_i * S_i}{S}$$

Bewertung (B _i)	1AHGT		1BHGT		Gesamtanzahl	
	Anzahl (S _i)	%	Anzahl (S _i)	%	Anzahl (S _i)	%
1	0	0%	10	33%	10	19%
2	9	38%	20	67%	29	54%
3	12	50%	0	0%	12	22%
4	3	13%	0	0%	3	6%
Summe(S):	24	100%	30	100%	54	100%
B _d :	2,8		1,7		2,1	

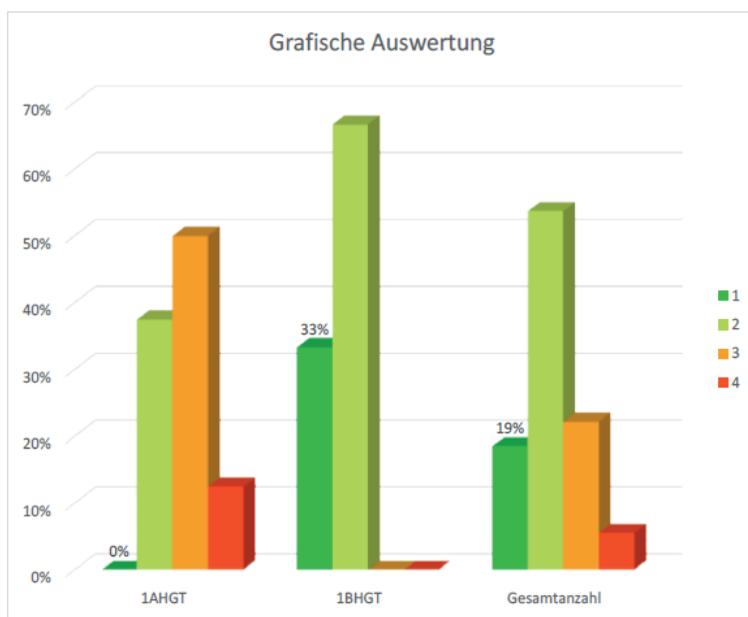


Bild 7: Auswertungsergebnis zu Aussage 6)

- Vor allem das gezielte Kennenlernen der Schule, der schulischen Umgebung sowie der Lehrkräfte (stressloses Einleben in den Schulalltag) ist die größte Stärke der Einstiegsphase.
- Versäumtes Wissen in der Einstiegsphase aufzuholen ist vor allem im Fach Mathematik (M) möglich und wird von den SchülerInnen positiv wahrgenommen.
- Die AssistenzlehrerInnen in M sollten während der Einstiegsphase jedoch zu ca. 50% auch ihr eigenes Fachgebiet abdecken, damit es nach der Einstiegsphase zu keinem zu hohen

Ausblick

Die HTL Pinkafeld wird weiterhin die Schuleinstiegsphase für alle ersten Jahrgänge beibehalten, jedoch entsprechend den Evaluierungsergebnissen in einer „schlanker Form“. D. h. die Einstiegsphase wird auf circa zwei Wochen reduziert. Im Fokus dieser verkürzten Schuleingangsphase steht dabei weiterhin das gegenseitige Kennenlernen und das gezielte Kennenlernen des neuen schulischen Umfeldes. Der Fokus im Wiederholen des Basiswissens in den weiterführenden Pflichtge-

hen Lerndruck in ihrem Fachgebiet kommt.

- In den Fächern Englisch (E) und Deutsch (D) zeigt die Einstiegsphase mit AssistenzlehrerInnen keine große Wirkung und wurde sowohl von SchülerInnen als auch von den Lehrkräften kritisch gesehen.
- Die Effektivität des Nachholens von versäumtem Basiswissen in der Einstiegsphase hängt stark von der Gruppengröße ab; eine Gruppenteilung in dieser Zeit erscheint sinnvoll.
- Der Einsatz von guten SchülerInnen als Buddys in der Einstiegsphase hat sich als unrealistisch erwiesen, da man zu diesem frühen Zeitpunkt die SchülerInnen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten/Stärken, die dieser Einsatz voraussetzt, noch nicht kennt.

genständen liegt künftig vorwiegend im Fach Mathematik. Durch diese zeitliche und inhaltliche Reduzierung der Schuleinstiegsphase müsste sich die Zufriedenheit aller beteiligten Personen erhöhen, ohne die Effizienz dieser Phase merklich zu schwächen.

Learning Plena in the Streets of San Juan: El Bonanza - El Bar Bero

 Dieser Artikel präsentiert Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Burgenland: „Plena lernen in den Straßen von San Juan“. Verschiedene Orte und die Methoden, wie dort Plena gelehrt und unterrichtet wird, werden untersucht.

Die afro-karibische Musikrichtung Plena ist auf der karibischen Insel Puerto Rico seit dem frühen 20. Jahrhundert Teil der städtischen Musiktradition in den Wohngebieten des Arbeiterstandes. Die schnelllebige Hauptstadt San Juan bietet den transkulturellen Rahmen, in dem Plena stattfindet und einem ständigen Wandel unterliegt. Plena vereint eine festgelegte rhythmische Struktur, die auf sogenannten Panderos oder Panderetas (Rahmentrommeln) gespielt wird, mit einem Liedtext, der eine unzensurierte, kritische sowie gewagte Botschaft über die alltägliche Realität und die Anstrengungen der Menschen vermittelt. Ziel ist jedoch nicht nur, Menschen zu ermutigen, sich (in den meist öffentlichen Bereichen) zu versammeln, um zu singen, tanzen und zusammen zu musizieren, sondern vor allem Bewusstsein für ein bestimmtes Anliegen oder ein Problem zu schaffen bzw. gegen aktuelle politische Probleme zu protestieren. Rege Teilnahme ist besonders wichtig für Plena. Nimmt man an einem der Plena-Treffen teil, wird erwartet, dass man singt und aktiv am Geschehen partizipiert. Die Lernszenarien, in denen Plena unterrichtet wird, sind ausschlaggebend für ihre Popularität und das Überleben als „mündlich“ überlieferte Musik. Dieser Beitrag untersucht die Arbeit von Plena Meister, Hector „Tito“ Matos und spezifisch zwei öffentliche Orte, an denen er unterrichtet - „La Terraza de Bonanza“ und „El Bar Bero“. Das Studium der Lernkulturen, in welchen Plena innerhalb der Stadt San Juan zu finden ist, soll zum Verständnis von Plena als Musikrichtung beitragen. Als Grundlage des Projekts dienen die Durchführung und Analyse umfangreicher Feldforschung, Interviews mit Musikern, Beobachtungen sowie Videoaufnahmen verschiedener Ereignisse und Settings.



This article presents results from the research project of the College of Education Burgenland: „Learning Plena in the streets of San Juan“. Furthermore, various places and methods for teaching Plena are studied. Since the early 20th century, the Afro-Caribbean music genre “Plena” has been part of the urban musical tradition to the working class in the residential areas of the Caribbean island, Puerto Rico. The fast-paced capital of San Juan provides the trans-cultural framework in which Plena takes place and is subject to constant change. Plena combines a fixed rhythmic structure played on so-called Panderos or Panderetas (frame drums), with lyrics that convey an uncensored, critical, as well as daring message about the everyday reality and efforts of people. The goal, however, is not only to encourage people to gather (in the most public areas) to sing, dance and play music, but also to raise awareness of a particular concern or current political issues. Active participation is especially important for Plena, as participants in Plena events are expected to sing and actively participate in the event. The learning scenarios in which Plena is taught are crucial to its popularity and survival as traditionally „oral“ music. This article examines the work of Plena Meister, Hector „Tito“ Matos and specifically two public places where he teaches, namely „La Terraza de Bonanza“ and „El Bar Bero“. The study of the learning cultures in which Plena can be found within the city of San Juan should contribute to the understanding of Plena as a musical genre. The project is based on the implementation and analysis of extensive fieldwork, interviews with musicians, observations and video recordings of various events and settings.



Cet article présente les résultats d’un projet de recherche de la „Pädagogische Hochschule Burgenland“: „Apprendre la plena dans les rues de San Juan“. Les différents lieux ainsi que les méthodes utilisées à San Juan pour enseigner la plena y sont analysés. Ce genre musical afro-caribain fait partie de la tradition musicale sur l’île des Caraïbes des zones urbaines dans les quartiers populaires depuis le début du 20ème siècle. La capitale frénétique de San Juan offre le cadre transculturel dans lequel la plena se développe et évolue en permanence. La plena est constituée d’une structure rythmique fixe jouée sur des panderos ou panderetas (tambours sur cadre) ainsi que d’un texte non censuré, critique et audacieux, narrant la réalité quotidienne et les difficultés de la population. L’objectif n’est pas seulement d’encourager les gens à se rassembler dans des lieux publics pour chanter, danser et faire de la musique mais de les sensibiliser à des préoccupations ou difficultés ainsi que de les inciter à protester contre des problèmes politiques. Une participation active est essentielle pour la plena. Si l’on prend part à un rassemblement, il faut chanter et participer de manière active. Les scénarios d’apprentissage de l’enseignement de la plena sont décisifs pour sa popularité et sa survie en tant que musique transmise oralement. Cet article analyse le travail d’Hector „Tito“ Matos, maître de la plena, et tout particulièrement les deux lieux publics où il enseigne - „La Terraza de Bonanza“ et „El Bar Bero“. L’étude des cultures d’apprentissage de la plena dans la ville de San Juan doit aider à la compréhension de ce genre musical. L’analyse détaillée d’études de terrain, des interviews avec des musiciens, des observations et enregistrements vidéo d’événements et settings divers servent de base à ce projet.

A tanulmány a burgenlandi Pedagógiai Főiskola kutatási projektjének eredményeit mutatja be: „Plenát tanulni San Juan utcáin“. Különböző helyeket és módszereket vizsgálunk, hogy hol hogyan tanítják a Plenát. Plena, az afro-karib zenei irányzat a karib szigeten, Puerto Ricon a korai 20. század óta része a városi zenei hagyománynak a munkásosztály lakóövezeteiben. A rohanó főváros San Juan nyújtja azt a transzkulturális keretet, amelyben a Plena jelen van, s amely állandó változásnak van kitéve. A Plena az ún. Panderoson vagy Panderetason (keretes dob) játszott meghatározott ritmikus szerkezetet egyesíti egy dalszöveggel, amely cenzúrázatlan, kritikai szemléletű, valamint bátor üzenetet közvetít a mindennapi valóságról és az emberek nehézségeiről. A cél azonban nemcsak az, hogy az embereket arra bátorítsa, hogy (legtöbbször nyilvános tereken) összejöjjenek, énekeljenek, táncoljanak, és együtt zenéljenek, hanem arra is, hogy mindenekelőtt kialakítsa bennük az érzékenységet egy bizonyos cél, vagy probléma iránt, ill. arra, hogy aktuális politikai problémák ellen tiltakozzanak. A Plena-nál nagyon fontos a gyakori részvétel. Ha részt veszünk egy Plena-találkozón, azt várják tőlünk, hogy énekeljünk, és aktívan vegyünk részt az eseményen.

Azok a jelenetsorok, amelyekben a Plenát tanítják, meghatározóak a népszerűsége szempontjából és azért, hogy „szóban” továbbhagyományozott zeneként fennmaradjon. A cikk a Plena mester, Hector „Tito” Matos munkáját vizsgálja és különösen azt a két nyilvános helyet, ahol tanít – a „La Terraza de Bonanza-t” és az „El Bar Bero-t”. Azoknak a tanulási kultúráknak a tanulmányozása, amelyekben a Plena San Juan városon belül megtalálható, a Plenának mint zenei irányzatnak a megértéséhez járul hozzá. A projekt alapját átfogó felmérések, zenészekkel folytatott interjúk és azok elemzése, megfigyelések valamint különböző eseményeken és helyszíneken készült videófelvetelek szolgáltatják.



Ovaj članak prikazuje rezultate istraživačkog projekta Pedagoške visoke škole Gradišće: „Učenje plene na ulicama San Juana.” Razmatraju se različita mjesta i metode učenja i podučavanja plene. Afro-karipski glazbeni žanr plena dio je glazbene tradicije radničke klase gradske četvrti na karipskom otoku Portoriko još od ranog dijela 20. stoljeća. Glavni grad San Juan nudi interkulturalni okvir kojem pripada i plena te koja je i sama podložna stalnim promjenama. Plena spaja utvrđenu ritmičku strukturu koja se igra na tzv. panderos ili panderetas (ručnom bubnju) s tekstom pjesme koja daje necenzuriranu, kritičku i odvažnu poruku o svakodnevnoj stvarnosti i naporima ljudi. Cilj, međutim, nije samo potaknuti ljude da se okupe (i to najčešće u javnim prostorima), pjevaju, plešu i igraju zajedno, već i da, prije svega, pobude svijest i prosvjeduju o određenom pitanju ili problemu vezanom za trenutne političke probleme. Aktivno sudjelovanje je posebno važno za plenu. Od sudionika jednog od plena sastanaka se očekuje da će pjevati i aktivno sudjelovati u događaju. Scenariji učenja u kojima se podučava plena ključni za njezinu popularnost i opstanak kao „usmenoj“ pedaji tradicionalne glazbe. Ovaj rad istražuje rad plena majstora Hectora „Tita” Matosa, i to posebno na dva javna mjesta gdje on podučava - „La Terraza de Bonanza” i „El Bar Bero”. Proučavanje kulture učenja u kojem se nalazi plena u gradu San Juan treba pridonijeti razumijevanju plene kao glazbenog smjera. Osnovu projekta čine provedba i analiza opsežnog terenskog istraživanja, intervju s glazbenicima, opažanja kao i video zapisi raznih događaja.

1 Introduction

This paper presents findings from the research project, “Learning *Plena* in the Streets of San Juan,” which examines the different ways in which the *plena*, an Afro-Caribbean genre of traditional music, is learned in San Juan, the capital city of Puerto Rico.

The main questions and conceptual framework of this work stem from fieldwork carried out during my PhD dissertation research¹. Although not the focus of my doctoral project, the question of collective learning has emerged as an area of central importance in my research. Collective learning has great relevance in the *plena* experience because *plena* is learned orally and in a participatory way. Learning it is an informal process in which experienced master players pass their knowledge onto the participating generation. As of 2016, when my fieldwork was conducted, the

genre had spread out in its outreach and presence throughout the city, making *plena* more accessible than ever in its 120 years of history (López, Interview March 16.2016). This openness and accessibility were not always so. For the generation of masters with which I have had the privilege of working, *plena* was learned behind closed doors, and to be admitted into the *plena circle* you had to prove your skills and keep trying with persistence until you were accepted.

This shift in learning is closely connected to the places where *plena* is learned, mostly in public spaces that hold *plena* meetings throughout Puerto Rico. It also involves a generation of *pleneros* that decided to redefine for themselves the way in which *plena* is learned, therefore, breaking with their own tradition and reinventing the genre for themselves from within the *plena* performing community. My work focuses in understanding the variety of public performance and

learning spaces or social settings within a specific area in the city of San Juan. The central research question of this project is: how is *plena* learned in San Juan? This involves understanding how is *plena* learned in an urban setting. For this paper, I concentrate specifically on the sub-question: where is *plena* learned, by describing actual settings, as in places and learning scenarios, where *plena* is learned and taught. I present findings from two examples of my fieldwork conducted between 2014-2016. One is the “Terraza de Bonanza,” popularly known as “El Bonanza,” a local meeting place for *pleneros*, and the other “Bar Bero,” a local bar where *plena* workshops are held at off hours. Both places represent contrasting learning scenarios and showcase the work of *plena* master² Hector “Tito” Matos.

2 Method: Fieldwork

My work is embedded in the academic discipline of ethnomusicology. Ethnomusicology studies music “as culture” or “in culture” with fieldwork as its primary method of research (see Nettl, 1975: 11-13, 2005: 7 and Rice, 2014: 65). Using participant observations, interviews, and analysis of video material, my fieldwork documents very contrasting types and ways of performing and learning *plena*. I have conducted extensive audio-visual documentation of live music throughout the city of San Juan and in-depth interviews with performers and members of the *plena* community (Diaz-Royo 1983 and Girtler, 2001: 147). The documented material is a first-hand record, or a primary source, to approach and analyze the research questions. Ethnomusicologists rely on research partners, so-called informants, consultants, and teachers, usually a small number of individuals, to provide information on larger movements or manifestations. The focus is not on looking for ‘perfection’ in music, but in understanding the ‘normal’ or average manifestations and repertoires of music. Ethnomusicologists draw their conclusions by understanding how the music interacts with the lives of the people that practice it. In my research, I work with a small number of *plena* masters and study how they perform, teach and work with their communities (passim Nettl, 2005: 13, 17, 142-145).

3 What is plena? Rhythm - Sound - Context – Dance

Plena consists of a characteristic rhythm played in cut time over which a call and response dialog is sung between the *coro*, refrain, sung by participants, and the soloist’s improvised answer on the ideas of the refrain. The songs are sung in Spanish and their content vary greatly from political songs to themes dealing with everyday life. The rhythm base or foundation of the *plena* is a defining aspect of the genre. It is played on three different sizes hand-held frame drums, called *panderos* or *panderetas*, and the *güicharo*³(see figure 1 and 2). Because of its improvisatory dynamics, *plena* is in constant change. The songs are subject to variations, interpretations, and evolutions based on the different improvisational vocabulary of each group. *Pandero* or *pandereta* drums make the instrumentation portable and mobile (Dufrasne Gonzales, 1994, 2003).



Figure 1: Pandereta or Pandero Drums



Figure 2: Güicharo

The actual rhythmic foundation of *plena* is not formed of only one rhythm but by a group of different rhythmic patterns that are played on three different pitched *panderetas* called: *seguidor* (low pitched), *punteador* (middle pitched) and *requinto* (high pitched) (see figure 3). The different parts played together then form the rhythmic base of *plena*. Most patterns can be played on just one drum or simultaneously by multiple drums, depending on the number of participants.

Plena has a of heterophony sound, which is the result of multiple players and singers performing together the same parts but with minor deviations in pitch or playing tempo. This characteristic gives the *plena* its distinctive sound, which partly relies on the participation and interaction with the audience. In some occasions the *coro* might include vocal harmonization in intervals of parallel octaves, thirds or sixths (Kuss, 2004: 172).



Figure 3: Denis Martínez Pandereta drum builder „Kykynto“ January 20.2015 Photo taken in his atelier.

Plena performances can be very loud because of the high tensioned membrane percussion instruments, which usually use goat and cow skins for their heads, and partly because of the involve-

ment of the audience in singing and the amplification system used by the lead vocalist singer to cut through the different layers of sound. Thus the loudness is context related and depends on the number of participants.

Plena meetings are an inclusive social and musical practice. All attendants are expected and welcomed to take part in one way or another, including men and women of all ages and children too. It follows a certain structure in which a small group of musicians come together to play and sing and the audience is quickly integrated as part of the performance circle by singing or participating in any type of playing, drumming or dancing. Some people bring their own instruments to these meetings and some musicians bring extra drums for others to join in.

Dancing is an important part of *plena* performances. It take places in various ways. It is often performed alone or individually, which may be dancing next to each other. It can also be dance in couples, which is a practice that has lost importance throughout the last decades (interview Marién Torres September 19. 2014). More frequently *plena* is danced in groups using stepping patterns closely resembling a line dance.

4 Ways and Places to Learn Plena

Plena can be learned individually, in a teacher-pupil context or in group scenarios. In this essay I focus on a public, collective learning/teaching scenarios found in workshops and public *plena* meetings. Learning and performing *plena* are intertwined in the social and cultural practice of daily city life in San Juan. The structures that support the playing and learning of the *plena* have made the *plena* to quickly adapt and cope as an ecosystem (see Titon, 2014 and Grant 2014: 17-20) to the contemporary rapidly changing and cosmopolitan way of life in San Juan. In such an scenario multiple generations of musicians play together.

I examine how performance setting are, on one hand a learning setting and on the other a way bringing communities together. In this case the communities are both the performers and the followers of *plena* and the actual group of residents and attendants. The vast majority of inhabitants of San Juan are not aware that just around the corner some of the great masters of *plena* players



Figure 4: at El Bonanza
 On the right Ricardo Pons (clarinet) next to Hector "Tito" Matos ("tumbadero" bass)
 On the far left maestro Pepe Olivo (pandereta requinto)
 July 20, 2015

are sharing their knowledge in what could be the unconventional University or school of *plena - la esquina* - the street corner. As a result of interviews held with *plena* performers the question of how performers began and learned to play was an important one. Often this actual experience had shaped the approach and musical development of the individual musician.

4.1 La Terraza de Bonanza

During my fieldwork I had the opportunity to document and participate in twelve different events held at "La Terraza de Bonanza," or in short, "El Bonanza." El Bonanza was a street side local bar and eatery or *chinchorro* (local name for a place where people informally meet to eat, drink and socialize). It was also a place for young *pleneros* to learn and play with the masters and for ordinary community people to meet and take part in *plena*. As the meeting point for *pleneros* from the San Juan area and beyond, every Monday evening between 8:00 and 11 after their local basketball league game, people gathered to sing, eat, drink and jam together. These *plena* meetings were organized regularly by master *plene-*

ro Hector "Tito" Matos between and 2016. The "Terraza del Bonanza" was located in the area of Santurce locally known as "la revuelta del Diablo" – the Devil's Crossing – at the entrance to Villa Palmera, a working class community at the crossroad of the middle class neighborhood of San Mateo, the Universidad Sagrado Corazón, and two busy street intersections. El Bonanza was an open air space, in between some houses, abandoned shops, next to a warehouse, a gas station, and a bus stop. Its main appeal was the music and that it sold finger food and drinks at an affordable price.

Monday's night *plena* meetings, "los Lunes de Plena," were the main day for business, attracting people in the hundreds to hear *plena*. In its routine ritual, every performance began with some welcoming words and instructions by the *plenero* host, Tito, telling people not to park their cars next to the garage for ambulances around the corner, and that after 11 pm they should be quiet in consideration of the retirement home nearby. Of course, the ritual could not be complete without engaging the audience with some comments about the news or the current politics of the week. Week in and week out El Bonanza was the hottest *plena* scene in the area. The audience

was formed by local residents, working and middle class people, students, professionals, artists, musicians, designers, and doctors, lawyers and observers just passing by; all finding their way to the improvised stage on any given Monday night. However, the spotlight was on the *pleneros*. *Maestros de plena* (*plena* masters) and seasoned *pleneros* gathered eager newcomers, devoted to learn and be part of the moment. El Bonanza was like a place of pilgrimage for the *plena* community. At any given Monday, well known historical figures or important *pleneros* would show up to be part of the evening. In this case, the guest performer would be given the spotlight to play his own standard song and improvise with the group. The music had a jam session character, that is, it was spontaneous, improvised and through repetition, the players were used to certain repertoire and musical vocabulary. It was also a laboratory for the *pleneros*, creating new boundaries for the genre by experimenting and trying new combinations and by exploring new possibilities with music forms and its repertoire. These lessons were carried out by “Tito” Matos in front of a live audience, together with his trusted musicians some of whom he considered to be his own teachers.

As a teacher of *plena*, the role of Tito at first glance might have seemed more like that of a coach, leading his team through the vigorous ritual of practice and training. Every performance had some standard elements or hurdles such as a fast *corrido plena*, a slow *lamento plena*, improvisation contest between two or more singers, standard repertoire played regularly, a surprise *plena* meant to test the ability to react and learn on the spot and a guest *plena* featuring another maestro or young *plenero*. This was gracefully orchestrated by Tito, at the same time that he played and sang and improvised the main voice of the songs, conducted his musicians, not to mention the audience, while giving instructions about rhythm breaks, dynamics, tempo, voicing, different entries and information about beginnings and endings of the *plenas*. In between songs he would tell stories about the history of the songs, different *plena* groups, individual performers, about himself, about the *plena* in the diaspora or about developments in instruments or playing techniques. Humorously, Tito and the *pleneros* called these spontaneous anecdotes or bursts of

history - *gotitas del saber con Tito Matos* – drizzles of knowledge with Tito Matos, almost giving the historical part of the evening a title as in a performance of its own. Tito talked often about the “el rescate,” which means to rescue, referring to bringing back old forms, almost forgotten instruments, or using old techniques and reincorporating them in the contemporary *plena*. On some occasions he brought a slide projector to show photos about historical *plena* events and performers. In his teaching, Tito gave the opportunity to the younger *pleneros* to perform and improvise their own choice of *plena*. He would decide this on the spot, turning towards his “students” and saying “ponte una,” which means try one of yours out. Respect towards his own teacher – *los maestros* – was a central part of *plena* at El Bonanza. Almost on a weekly basis there was an opportunity to showcase the work and career of other master *pleneros*. On these instances, Tito would explain how the work of these masters influenced him or *plena*. With his example Tito would also teach about the values of a *plenero*, mostly about standing by your community through activism and self-management. During performances he would always be very outspoken about social/political issues, encouraging attendance to events and to take a stance of their own.

4.2 El Bar Bero

In a contrasting manner, I had the opportunity to document and at the same time take part in four weekly *plena* workshops which took place in August 2015 at the “Bar Bero” in Santurce. The Bar Bero is an actual bar, specialized in artisanal cocktails, located at the beginning (or the end, depending on your location) of the Loiza Street at the intersection with the De Diego Avenue, one of Santurce’s busiest crossings, where a working class *barrio*, a tourist section, and even a business district intersect. The venue has a vintage look from an old classic barbershop and it is located a few steps away from the home of “Tito” Matos. These workshops were held on a weekly basis, every Wednesday from 6 to 7 pm. Shortly before the starting time, *plena* curious and participants would gather at the front of the house, slowly walking into the cool air conditioned almost hip and dim-lighted place, take a seat, and

order something to drink or eat. In the process they would be greeted by Tito and asked if they were there for the workshop and if they needed some *pandereta* drums. A few minutes later he would step out to bring the drums from his home and start the lesson. The lessons began with a conversation. Trying to get to know his “students” and what they wanted to achieve, Tito also exchanged some stories about the *plena* history of the neighborhood and some biographical anecdotes of his career. The *plena* curious participants were from different walks of life. Some were percussion aficionados and there were music students from the conservatory, but for the most part they were a music interested group of men and women between their thirties and their fifties.

The goal of the lessons was to teach the participants the basics needed to perform *plena* at an entry level. That meant knowing the basic rhythms for all three *panderetas* and *güicharo* and to be able to sing at the same time, which was for most people one of the most difficult things to achieve in the short time. Ultimately Tito would encourage his students to practice hard and come to play at places like El Bonanza. These lessons were not only about playing and singing. The amount of details, stories, and information about *plena* provided was invaluable, as if opening the door to a culture of its own. Tito showed us various playing techniques. Among these were contemporary open hand playing, as well as the old or not so commonly used *punta de clavo* fingertips playing techniques. In the process I had the opportunity to sing and learn *plena* songs that I had never heard before, giving me a glimpse into a different repertoire to what was performed at other venues.

The lessons were of about an hour in duration, so there was a sense of formality and structure. At the end, Tito encourage the participants to practice at home. Something interesting was that at the end of each workshop, Tito asked participants to film him with their phones, playing the different strokes and rhythms that were covered on that day so they can use the videos to practice at home. In a very casual manner, as if undisturbed by each others presence, the workshops took place next to the bar, which by 7:30 pm started getting full of those who merely wanted to enjoy a nightlife evening.

4.3 Contrast of Context

As an observer, I found a stark contrast between the learning and performance in each setting. I had the opportunity to sit down with Hector “Tito” Matos and discuss the purposes and dynamics of both, El Bonanza and the Bar Bero. He explained that for him to be a *plenero* is to move through these different performance settings as if wearing different hats with the goal of achieving the same purpose: educating about *plena* (interview September 2, 2015). El Bonanza was about educating the *pleneros* as well as the community and attendants about the history and possibilities of the genre by putting on a fascinating display of improvisational performance. It was a way for the *pleneros* to practice, evolve their vocabulary, and push the limits of the genre. The Bar Bero was about being a professor of *plena*, a scholar who shares his knowledge in the hope of awakening the curiosity and hunger of his students. In the end the workshops, like the ones at the Bar Bero, helped Tito to educate an upcoming generation of *plena* players but also of followers.

5 Conclusion: Lessons Learned

My participation role changed in the period of my documentation. I went from being an observer, to being a participant in the *plena* performances. Taking part in the *plena* workshops allowed me to become more fluent in the vocabulary of *plena*. The skills learned in this experience made me listen to *plena*, its rhythms and improvisations, in a deeper, more profound and differentiated manner. I was able to learn some of the unspoken rules of *plena* playing and avoid making frequent mistakes done by newcomers. In the same way, as for some attending the workshops like me, through practice not to mention having to gather my own courage, I found myself to be able to step up to the level of El Bonanza and perform next to seasoned *pleneros*. At which point my role as a researcher role became closer to that of an insider, and one of support and camaraderie toward fellow performers. The most important lesson taken was about how to listen and follow the master. Hector “Tito” Matos’ first words to me and to many of his students were “*usted no se preocupe y déjese llevar*”, which means, don’t worry too much and go with the

flow; but in retrospect to my experience in learning *plena*, it actually meant, listen well, be aware, react, and keep moving.

To conclude, my documentation of these different *plena* learning settings are just two examples of the different hats that *plena* and the *pleneros* wear (to use the example by Tito quoted above). It is also important to highlight that together these examples of learning scenarios provide an important and diverse opening access to musical knowledge for a wide range of people. *Plena* and its contexts of performance are in constant change, adapting, improvising and reinventing themselves. These initiatives relay mostly on individual organization, as the example of Hector “Tito” Matos shows, but also require the participation of a community of followers, players and attendants to flourish. Like in a larger puzzle, each setting contributes and nourishes the evolving *plena* scene of San Juan, giving way to new ideas and new ways and places of performing *plena*. As of 2016 Hector “Tito” Matos no longer held the jam sessions from El Bonanza and the workshops from the Bar Bero, but were moved to different venues, giving way for something new to happen and evolve.

Footnotes:

¹ In 2013 I began my PhD in urban ethnomusicology at the Department of Folk Music Research and Ethnomusicology at the University of Music and Performing Arts in Vienna under the supervision of Prof. Dr. Ursula Hemetek.

² By “*plena* master” I refer to the Spanish term *maestros de plena*, which in this work I use to describe experienced *plena* players, that given their presence and influence in the genre, have gathered a group of followers or “students” to learn from them their way of playing. *Maestro* in Spanish is not only used to name a teacher, but as a name in the music and arts, it is used to show respect and admiration, particularly, to role model and inspiring figures.

³ A smaller high pitched version of the *güiro*, the *güicharo* is an idiophone instrument which is played by scraping a metal comb or fork called *puyero* against the small ridges carved in to an dried *bigüera* fruit (similar to a small squash) (Kuss, 2007: 152).

References:

- Díaz-Royo, Antonio T. (1983): Maneuvers and Transformations in Ethnobiographies of Puerto Rican Migrants. In Roland J. Grele (ed.): *International Journal of Oral History* Vol. 4 no.1. Los Angeles: University of California pp. 19-29
- Dufrasne Gonzales, Emanuel (2003): *Plena Vieja, Plena Nueva*. In: Loza, Steve (ed.): *Musical Cultures of Latin America: Global Effects, Past and Present, Proceedings of an International Conference* University of California, Los Angeles May 28-30, 1999. Los Angeles CA, USA: Ethnomusicology Publications Department of Ethnomusicology and Systematic Musicology University of California , pp. 129-140
- Dufrasne González, Emanuel (1994): *Puerto Rico también tiene tambó: recopilación de artículos sobre la plena y la bomba*. Rio Grande Puerto Rico, Paracumbé.
- Kuss, Marlena (2007): *Puerto Rico*. In: *Music in Latin America and the Caribbean: An Encyclopedic History: Volume 2 Performing the Caribbean Experience*. University of Texas Press , pp.150-188
- Girtler, Roland (2001): *Methoden der Feldforschung*. Wien, Köln and Weimar: Böhlau Verlag
- Grant, Catherine (2014): *Music Endangerment: How Language Maintenance Can Help*. Oxford New York, Oxford Press.
- Nettl, Bruno (1975): *Ethnomusicology Today*. In *The World of Music* 17, 4 pp. 11-13
- Nettl, Bruno (2005): *The Study of Ethnomusicology, Thirty-one Issues and Concepts*. Urbana and Chicago: The University of Illinois Press
- Titon, Jeff T. (2014): *Sustainability: Adaptive Management as Coaching* MAY 31, 2014 [Online] <https://sustainablemusic.blogspot.co.at/2014/05/sustainability-adaptive-management-as.html> (last accessed 26.03.2018)
- Figure 1 (photo: Gerda Aigner-Silvestrini)
- Figure 2 (photo: Gerda Aigner-Silvestrini)
- Figure 3 (photo: Javier Silvestrini)
- Figure 4 (photo: Javier Silvestrini)

Welche Anreize haben Lehrende, sich via eLectures der Virtuellen PH fortzubilden?

 eLectures, abendliche interaktive Online-Vorträge, erfreuen sich laut Feedbacks bereits bei einigen Lehrenden großer Beliebtheit. Dieser Artikel untersucht – nach einer aktuellen Verortung von Webinaren in Forschung und Lehre – anhand von durch die Virtuelle PH anonym Verortung von Webinaren erhobener Lehrveranstaltungsfeedbacks herauszuarbeiten, welche Anreize es genau sind, die eLectures als Fortbildungsformat attraktiv machen. Auch wird beleuchtet, inwiefern dieses Format vielleicht anderes leisten kann als reguläre face-to-face Fortbildungen. Es werden Gelingensfaktoren ebenso herausgearbeitet wie Herausforderungen und Schwächen des Formats, sowie Strategien zur Weiterentwicklung vorgeschlagen. Es zeigte sich unter anderem, dass Lehrende den Lernertrag weniger in der Interaktion mit der Gruppe im Webinar verorten, sondern besonders die Möglichkeiten zur Individualisierung (Bequemlichkeit sowie Zeitersparnis und Flexibilität, aber auch Eigenverantwortlichkeit beim Lernen) als positiv hervorheben. Als stärkster negativer Faktor ließen sich Probleme technischer Natur, sowie fehlende Anwendungskompetenzen Seiten feststellen.

 According to existing feedback, evening interactive online lectures, also known as eLectures, are already popular with some teachers. This article examines (after an up-to-date localization of webinars in research and teaching) anonymous course feedback collected by the Virtual PH in order to work out which incentives are exactly what makes eLectures attractive as a further education format. It also sheds light on the extent to which this eLecture format can possibly accomplish anything that regular face-to-face training cannot. Furthermore, it identifies success factors, challenges and weaknesses of the format, and strategies for further development of the format. It shows, among other things, that teachers are able to recognize learning outcomes less in interactions with the group during the webinar; however, they are able to highlight the possibilities for individualization (convenience, time savings, flexibility, and self-responsibility in learning) as positive. As the strongest negative factor, problems of a technical nature as well as missing application competences could be identified.

 D'après la réaction de certains enseignants, les « e-lectures » et conférences interactives en ligne le soir sont déjà très appréciées. Cet article étudie à l'aide de feedbacks recueillis de manière anonyme par la PH virtuelle dans le cadre de Webinaires qui ont lieu actuellement en recherche et dans l'enseignement, quelles motivations exactes rendent les eLectures attractives en tant que mode de formation. On analyse également ce que cette forme d'enseignement peut apporter de nouveau par rapport aux formations traditionnelles en « face-to-face ». Les avantages mais aussi les défis et les faiblesses de ce format sont analysés, de même que des stratégies de développement sont proposées. Il apparaît entre autres que pour les enseignants, les avantages de l'enseignement par web séminaires sont moins les possibilités d'interaction avec le groupe que les possibilités de personnalisation (commodité, économie de temps et flexibilité, mais aussi responsabilité individuelle dans le processus d'apprentissage). Comme principaux facteurs négatifs sont cités les problèmes de nature technique ainsi que l'absence de compétences d'utilisation.

 Az E-learning-et, az esti interaktív Online-előadásokat a visszajelzések szerint az előadók is nagyon kedvelik. A cikk megpróbálja – a webinarriák kutatásban és oktatásban aktuálisan elfoglalt helye alapján – a Virtuális Pedagógiai Főiskola által elvégzett tantárgyi visszajelzések birtokában kidolgozni, hogy melyek azok a tényezők, amelyek az E-learning-et továbbképzési formaként vonzóvá teszik. Arra is rávilágítunk, hogy ez a forma talán mást is tud nyújtani, mint a megszokott face-to-face továbbképzések. Éppúgy kidolgozzuk e forma sikerének a tényezőit, mint a kihívásait és a gyengeségeit is, valamint stratégiákat javasolunk a továbbfejlesztésére. Bebizonyosodott többek között, hogy a tanárok a webinaron a tanulás eredményét kevésbé teszik függővé a csoporttal folytatott interakciótól, sokkal inkább az individualizálás lehetőségeit (a kényelmet, valamint az időmegtakarítást, a rugalmasságot, és a tanulásban megnyilvánuló egyéni felelősségvállalást) emelik ki pozitívumként. Legnegatívabb tényezőnek a technikai eredetű problémákat, valamint a hiányzó alkalmazási kompetenciákat lehetett tekinteni.

 E-učenje, večernja interaktivna online predavanja prema rezultatima povratnih informacija već su popularni kod nekih učitelja. Ovaj članak istražuje prema aktualnoj primjeni mrežnih seminara u istraživanju i razvoju, i to na osnovi anonimnih povratnih informacija učitelja Virtualne PH (Virtualne pedagoške visoke škole), koji su to čimbenici koji upravo e-učenje čine atraktivnim oblikom daljnjeg učenja. Također, razlaže što sve ovaj format može postići osim redovitog „licem u lice“ treninga. Isto tako se identificiraju čimbenici uspjeha kao i izazovi i slabosti formata i strategije daljnjeg razvoja. Tako se prikazuje da učitelji manje smještaju doprinos učenju u interakciji s grupom u mrežnom seminaru, već kao pozitivan učinak posebno ističu mogućnost prilagodbe (praktičnost uštede vremena i fleksibilnosti, ali i osobne odgovornosti za učenje). Kao najsnažniji negativni čimbenik identificiraju se problemi tehničke prirode kao i nedostajanje aplikacijske kompetencije.

1 Einleitung

Das Bildungssystem Österreichs befindet sich notwendigerweise im Umbruch, um dem rasanten gesellschaftlichen Wandel und den daraus resultierenden Herausforderungen zu begegnen. Schüler/innen sind auf ein (Arbeits)Leben in der digitalisierten Gesellschaft bestmöglich vorzubereiten. Zu diesem Zweck hat das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) im Jänner 2017 die Digitalisierungsstrategie „Schule 4.0“ veröffentlicht.ⁱ Lebenslanges Lernenⁱⁱ spielt dabei eine große Rolle, was auch dem Stellenwert der Key Message 3 von 6 im EU-Memorandum zum Lifelong Learning entspricht: so ist ein Ziel, Innovation ins Lehren und Lernen zu bringen, um diese Kontinuität zu gewährleisten (Commission of the European Communities, 2002). Lebenslanges Lernen ist eng mit einem lernenden-zentrierten Ansatz verknüpft, bei dem Lernmotivation einen zentralen Punkt darstellt. Verantwortung für Gestaltung und Gelingen des (kontinuierlichen) Lernprozesses liegt dabei stark bei den Lernenden selbstⁱⁱⁱ (Weimer, 2002 / Bonk et al., 2002 / Amhag, 2016) Einen solchen Lernprozess zu ermöglichen und während der gesamten Schullaufbahn zu begleiten, ist Aufgabe aller, die den Lehrberuf ausüben. Auch Lehrende selbst unterliegen folglich dieser Notwendigkeit, lebenslang zu lernen. Eine von 4 wichtigen Säulen von „Schule 4.0“ sind folgerichtig auch „[d]igital kompetente PädagogInnen“ (BMBWF, 2017). Welche Kompetenzen Lehrende brauchen, haben Brandhofer et al (2016) im österreichischen Kompetenzmodell digikompP erarbeitet und anschaulich dargelegt. Lehrende beim Aufbau und der andauernden Weiterentwicklung dieser digitalen Kompetenzen zu unterstützen, ist zentrale Aufgabe des vom BMBWF beauftragten Bundeszentrums Onlinecampus Virtuelle PH, das sich auch als Trendscout in Sachen Bildung versteht. Die Virtuelle PH unterstützt seit 2011 unter anderem mit synchronen Live-Online-Veranstaltungen, sogenannten eLectures, beim Kompetenzerwerb. Welche welche Anreize für Lehrende sein könnten, sich mit diesem Format fortzubilden, ist Gegenstand dieses Beitrags.

2.1 Begriffsklärung und Verortung des „Webinars“

Obwohl in der deutschsprachigen Literatur „Videokonferenz“ (Ertl & Helling, 2013, Ertl, 2012), „Online-Vortrag“ (Mengel, 2011) oder „Virtuelles Klassenzimmer“ (vgl. Schulmeister, 2009) als Begriffe für Lernsettings gebräuchlich ist, die sich einer Videokonferenzsoftware bedienen, ist im Alltagssprachgebrauch oft kurz von „Webinaren“ die Rede. Diesen Begriff gibt es seit den späten 1990er Jahren (Schulmeister, 2009), er ist jedoch einer von verwirrend vielen: zum Teil werden in der Literatur die Begriffe Webinar, Web Seminar, Virtuelles Klassenzimmer, Virtuelles Meeting, Webkonferenz oder Videokonferenz (und die entsprechenden Anglizismen) synonym verwendet, teils werden sie sehr bewusst voneinander abgegrenzt (vgl. Albers et al 2016, Ertl & Helling 2013). Schulmeister (2009) wie auch Mengel (2011) und Junge et al (2011) verwenden den Begriff des „Virtuellen Klassenzimmers“, wobei hier meist von einer Ergänzung der Live-Sessions (= Webinare) durch asynchrone Anteile ausgegangen wird, also z.B. der Einbettung in eine kontinuierliche Lehrveranstaltung mit einer bestimmten Gruppe (vgl. Albers et al, 2016, Power & St-Jacques, 2014, Reaser, 2016). Viele Begriffe zeichnen sich durch eine gewisse Unschärfe aus. Auf der eLectures-Seite der Virtuellen PH ist vom interaktiven „Online-Vortrag“ die Rede. Im Folgenden wird der Begriff Webinar verwendet, worunter ein synchrones, via Browser und Webkonferenzsoftware durchgeführtes Treffen von Referent/innen und einer punktuell zusammenkommenden Gruppe Lernender für eine begrenzte Dauer verstanden wird. Es gibt verschiedene Software-Lösungen zur Durchführung von Webinaren^{iv}, den meisten sind jedoch grundlegende Elemente gemein: ein Freigabefenster für Dokumente, Videos und Präsentationen, ein kollaboratives Whiteboard, auf dem geschrieben, gesammelt und gezeichnet werden kann, die Möglichkeit des live Bildschirmteilens, ein Chat, eine Teilnehmendenliste zur Rollenverwaltung sowie die Möglichkeit, via Mikrofon und Webcamvideo zu kommunizieren und ggfs. mit Teilnehmenden zu interagieren. Zudem bieten die gängigen Plattformen heute „Polling“-Möglichkeiten, also kurze adaptierbare Umfragen und Abstimmungen, deren Ergebnisse der Gruppe eingeblendet werden können, sowie ein kleines Set an Emoticons, mit

denen Stimmungen und Reaktionen rasch bildlich vermittelt werden können und die ebenfalls für kurze Abfragen zwischendurch – z.B. Zustimmung oder Ablehnung, Tempo-Rückmeldung etc. – genutzt werden können. (Vgl. Mengel, 2011, Ertl et al 2013, Schulmeister, 2009)

2.2 Forschungsstand und Verortung im Hochschulkontext

Seit Anfang 2000 werden Webinare zunehmend auch in der Hochschulbildung eingesetzt und es ist keine Abkehr von diesem Trend absehbar (vgl. Zumbach & Spraul, 2005 / Schmidt, 2009 / Mengel, 2011 / Ertl & Helling, 2013). Dabei spielen unter anderem Infrastruktur und die Erweiterung des Einzugsgebiets von Hochschulen eine große Rolle (Reushle 2008, Skylar 2009). Weiters die Globalisierung bzw. der Bologna-Prozess, der eine Öffnung für eine große Zahl an Lernenden bzw. weit entfernte, international mobile Studierende nötig macht (vgl. Freeman, 1998, Schulmeister, 2009, Reaser, 2016). Zudem wird durch Veränderungen im Studierendensektor ortsunabhängige, flexible Fortbildung für Hochschulen immer wichtiger, um wettbewerbsfähig zu bleiben: ältere und diversere Studierende sind zu berücksichtigen (Dis/ability, infrastrukturell Benachteiligte, Studierende mit Betreuungspflichten u.ä., vgl. dazu Garrison 2006, Rakoczi et al, 2011 sowie Power & St-Jacques, 2014). Immer öfter wird zudem berufsbegleitend studiert, stärkere Fluktuationen im Berufs- und Bildungsleben zeichnen sich ab (Vgl. Knapczyk et al, 2006, Reushle, 2008, Schulmeister, 2009). Kosteneffektivität^v und (örtliche) Flexibilität sprechen ebenso für den verstärkten Einsatz von Webinarformaten (vgl. Knipe & Lee, 2002, Jung, 2005, Dalsgaard, 2006, Reushle & Birgit, 2008, Power & St-Jacques, 2014, Zoumenou et al, 2015). Ermöglicht und befördert wird dies durch stetige technische Verbesserungen und größere Usability (Zumbach et al 2005, Reushle 2008, Power & St-Jacques, 2014, Albers et al, 2016). Aus Sicht vieler Institutionen besteht die Hoffnung, Lehre möglichst erfolgreich und kosteneffizient durchführen zu können – und das eben online (vgl. Knapczyk et al 2005, Skylar 2009, Mengel, 2011). Präsenz- Lehrkonzepte unhinterfragt im Onlineraum umzusetzen zu wollen, ohne die eigenen Gegebenheiten zu berücksichtigen und

die Vorteile des Settings voll zu nutzen, ist dabei jedoch ein häufiger Fehler, den Hochschulen vermeiden sollten (vgl. Schulmeister, 2009, Albers et al, 2016, Reaser, 2016, Creelman et al, 2017). Die Forschungslage zu Webinaren ist vergleichsweise überschaubar (Schulmeister 2009, Skylar 2009, Rakoczi et al 2010, Ertl et al, 2013). Die letzten Jahre brachten unter anderem Untersuchungen, die Face-To-Face (f2f) - Settings und Webinare auf verschiedene Aspekte hin vergleichen: vom Kommunikationsverhalten und Einfluss auf den Status von Männern und Frauen (Guntschnig 2011, Trost 2012, Grossauer 2013) über den Einfluss auf Wissenserwerb und Kommunikation beim Problemlösen (Pein 2011) bzw. auf die Gruppenkohäsion (Trost 2012). Rezente Studien beschäftigen sich mit ihrer Brauchbarkeit für das Programmierenlernen (Çakıroğlu et al, 2016) und die Potenziale der zunehmenden Immersion durch Augmented Reality (AR) bzw. Virtual Reality (VR) bis hin zu Telepräsenz-Robotern für das Webinarerlebnis (Schulmeister, 2009, Creelman et al, 2017). Ebenso beleuchtet wurde die Webinarerfahrung via Mobilgerät im Hinblick auf das Flipped Classroom Modell und Seamless Learning (Amhag, 2016, Amhag, 2013). Weiters werden aktuell Themen wie Diversity und der Einfluss diverser kultureller Hintergründe auf das Lernen und Lehren in Webinaren erforscht (Wunder, 2017). Generell ist zu beobachten, dass konkrete didaktische Überlegungen^{vi} vergleichsweise wenig vertreten sind (Schulmeister, 2009 / Zoumenou et al, 2015) obwohl die Lernwirksamkeit des Offline-Pendants, des Seminars, gut erforscht ist (Power & St-Jacques, 2014). Schneller findet sich populäre Ratgeberliteratur (vgl. Hockly, 2012, Clay, 2012), die jedoch oft stark auf den Businessbereich fokussiert ist (vgl. Muller & Murdoch, 2013, Simon, 2013, Hermann-Ruess & Ott, 2014). Das zeigt an, dass das Lernen im Webinarformat sich noch nicht breitflächig im Bildungsbereich durchgesetzt hat (Schulmeister, 2009). Die für vorliegenden Beitrag besonders relevante Forschungsliteratur, auf die in Punkt 2.3 näher eingegangen wird, spiegelt die Lehrstrukturen von Hochschulen wieder, in denen Webinare häufig als Teile einer größeren Lerneinheit genutzt und analysiert werden: z.B. Semesterkurse mit asynchronen und synchronen Anteilen, virtuelle Graduiertenkollegs (Power & St-Jacques, 2014) oder mehrere Webinare mit auf Zwischenphasen ausgelagertem, asynchronen

Austausch (Schulmeister, 2009; Mengel, 2011, Reaser, 2016). Die Inhalte der beschriebenen Webinare werden also oft durch Vorarbeiten lehrenden- und lernendenseits vorbereitet bzw. gegebenenfalls diskursiv bearbeitet und nachbereitet. Oft sind die Lernenden zudem Studierende in der Ausbildung oder sich im Firmenrahmen Fortbildende. Nur zu geringem Teil sind es aktuellere Untersuchungen zu im Beruf stehenden Lehrenden (Bonk, et al, 2002, Jung, 2005; Knapczyk, et al, 2005, Bonk & Kim, 2006, Reaser, 2016, Marre-ro et al, 2010, Creelman et al, 2017) Gerade diese bilden aber die Zielgruppe und den Großteil der Teilnehmenden bei allen Veranstaltungen der Virtuellen PH. Das stellt einen entscheidenden Unterschied in Bezug auf Bedürfnisse und Voraussetzungen der Zielgruppe und somit auch die Umsetzung bei den im Folgenden behandelten, punktuelleren Webinarfortbildungen der eLectures dar.

Dieser Artikel stellt sich als Forschungsfrage, welche Anreize das Formats eLectures für Lehrende bietet, sich online in dieser Form fortzubilden. Was gefällt daran, was nicht, und als wie praxisrelevant werden eLectures von den Lehrenden gesehen? Wo gibt es Verbesserungsbedarf, und wie kann das Format nachhaltig beim lebenslangen Lernprozess unterstützen?

2.3 Beweggründe für den bzw. Problematiken beim Einsatz von Webinaren in der Lehre

Wie bereits unter 2.2 beschrieben wurde, sind Webinare für Firmen wie Bildungsinstitutionen zunehmend in dem Maße attraktiv, wie technische Schwierigkeiten abnehmen (besseres WLAN und Ausstattung, vgl. dazu Albers et al. (2016) und Mengel (2011). Rakoczi et al (2010) und Rakoczi & Herbst (2011) stellen u.a. fest, dass durch Lernen via Webinare – zumindest laut studentischer Selbsteinschätzung (vgl. Skylar, 2009) – nebenbei technologische Anwender/innenskills und die Lernmotivation gesteigert werden. Schulmeister (2009) weist zudem auf einige Vorteile gegenüber der Präsenzlehre hin (Schulmeister, 2009). Webinare stellen andererseits aber Standorte und Menschen vor Herausforderungen^{vii} wie Einsparungsdruck, Anpassung von Curricula, kontinuierliche Schulung von und vermehrter Vorbereitungsaufwand für Lehrende.

Menschen, die f2f-Kommunikation oder asynchrone Online-Kommunikation bevorzugen sind überfordert (Schulmeister 2009: 187), vor allem wenn sie mangelnd in der Handhabung der Tools bzw. in Online-Didaktik ausgebildet sind (Rakoczi et al, 2010, Rakoczi & Herbst, 2011, Ertl et al, 2013) oder über keinen ausreichenden Zugang zu IKT verfügen (Bonk et al 2002 bzw. 2006, Reushle 2008). Bewusste didaktische Entscheidungen sind wie in jeder Unterrichtssituation auch hier für das Gelingen zentral: ein für alle Seiten befriedigender Webinarertrag zeigt sich besonders, wo dezidiert ein lernendenzentrierter Ansatz verfolgt wird (Knapczyk, et al. 2005). Schulmeister (2009) kritisiert den verbreiteten Glauben, dass Webinar-sessions der Präsenzlehre am nächsten kämen, weshalb oft der Versuch einer 1:1 Umsetzung von f2f-Szenarien unternommen wird (vgl. Junge et al, 2011). Welche Lehrstrategien und -Szenarien in einem Webinar optimalerweise zum Einsatz kommen können haben u.a. Schulmeister (2009), Rakoczi, et al (2010), Mengel (2011), Schwärzel (2013), Power & St-Jacques (2014) und Creelman et al (2017) skizziert. Gemeinsam ist beinahe allen diesen Publikationen^{viii} die Betonung von Interaktion als zentralem Element für das Lernen bzw. die Lernmotivation in webinaren. Die Vorteile eines Webinars im Format des weniger interaktiven „Online-Vortrags“ hat hingegen Mengel (2011) beschrieben, der auf den Faktor der technischen Stabilität bei der Wahl des geeigneten Settings hinweist und diesen als gutes Einstiegsszenario sieht. Die Webinarsettings mancher zitierter Forschungen unterscheiden sich also formal durchaus stark von denen der eLectures, wie unter 2.2 ausgeführt wurde.

2.4 Digitale Kompetenzen für PädagogInnen: Das Format „eLectures“ der Virtuellen PH

eLectures sind Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer/innen und Lehramtsstudierende aus ganz Österreich und aller Schultypen zu digitalen Themen. Die Virtuelle PH definiert sie online als „einstündige, interaktive multimediale Online-Vorträge | Austausch mit Expert_innen“ (vgl. www.virtuelle-ph.at/electures) Das hier verwendete Wort „Online-Vortrag“ weist bereits darauf hin, dass es aus mehreren bereits ange-

schnittenen Gründen Unterschiede zu den klassischen im Wirtschafts- bzw. Hochschulbereich zur Anwendung kommenden Webinaren gibt.^{ix} eLectures haben eine reguläre Dauer von 60 Minuten und finden in einer Frequenz von etwa fünf eLectures pro Woche im Zeitraum zwischen 17:00 und 21:00 während des Semesterbetriebs, zum Teil aber auch während der Sommermonate statt. Inhaltlich beschäftigen sich die eLectures mit verschiedenen Bereichen digitaler Kompetenzen von Lehrenden, die im Modell digikomP von Brandhofer et al (2016) herausgearbeitet wurden. Das unter www.virtuelle-ph.at/digikomP zu findende Modell wurde von der Virtuellen PH federführend mitentwickelt. Die Angebote der Virtuellen PH wenden sich an Lehrende und Lehramtsstudierende und decken mit ihren Inhalten vornehmlich die Stufen 1 und 2 des Modells ab (Kompetenzen für das Lehramtsstudium sowie jene die im Zuge der Berufsausübung nötig sind) des Modells ab.^x Bevor im Hauptteil die Datenanalyse folgt, lohnt es sich, das eLecture-Publikum im Gesamtkontext der formalen Bildungslandschaft Österreichs zu verorten. 126.229 Lehrende waren im Schuljahr 2015/16 in verschiedenen Schultypen tätig, davon sind etwa 75% weiblichen Geschlechts (vgl. Statistik Austria 2017b). Die Geschlechterverteilung in der Bildungslandschaft findet auch bei den eLectures Niederschlag, so sind laut Feedbackangaben 75% der Teilnehmenden weiblich. Das entspricht zum einen der Geschlechterverteilung beim Lehrpersonal in Schulen und Hochschulen generell, zum anderen auch einer allgemeinen Mehrzahl an Frauen in der Fort- und Weiterbildung (vgl. Statistik Austria 2017a: 72). Altersmäßig sind knapp 45% der eLecture-Teilnehmenden 45 Jahre und älter, was sich ebenfalls mit der Prozentzahl von 45,6% an über 50-jährigen in allen Schultypen Österreichs deckt. Es spiegelt sich darin auch die Tatsache, dass derzeit Lehrende der Sekundarstufe 1 den größten Anteil der eLectures-Besuchenden ausmachen (46,55%), während im Österreich-Durchschnitt die Neuen Mittelschulen auch die größte Anzahl an älteren Kolleg/innen beschäftigen (76,7% sind 40 Jahre und älter, vgl. Statistik Austria 2017a: 81). Obschon aus einer techniksoziologisch-gendersensiblen Perspektive IKT und digitale Themen noch stark als männlich konnotiert gelten dürften (Tigges, 2008), zeigt sich bei den eLectures die interessante Situation, dass Fortbildungen zu digitalen

Themen nicht großteils von (jungen, technikaffinen) Männern frequentiert werden, sondern (ältere) Frauen die Mehrheit stellen. Wesentlich weniger ausgeprägt, aber dennoch in der Mehrheit sind Frauen auch unter den Referent/innen der eLectures^{xi}. Um niederschwellig einen möglichst breiten Pool an Referent/innen und deren Expertise in die Online-Lehrendenfortbildung einbringen zu können, hat die Virtuelle PH seit Februar 2017 ein sogenanntes „CoModerations“-System implementiert. Es wird den Referent/innen zur Vorbereitung und unterstützten Abhaltung eines Webinars jeweils ein/e erfahrene/r und eigens eingeschulte/r externe/r Mitarbeiter/in der Virtuellen PH zur Seite gestellt. Die CoModeration verfügt über eine aktive Software-Lizenz und klare Rollenvorgaben durch die Virtuelle PH. Diese Unterstützung ist sinnvoll, da aufgrund der gegebenen Simultanität, Multimodalität und der Echtzeit-Situation die Moderation von Webinaren unter den E-Learningformaten am herausforderndsten gesehen werden kann (vgl. Rakoczi et al, 2010, Mengel, 2011, Creelman et al, 2017). In diesem Spannungsfeld zeichnen sich die eLectures daher einerseits durch einen gewollt niederschweligen Zugang, andererseits aber durch eine komplizierte Ausgangslage aufgrund der sehr unterschiedlichen Voraussetzungen aus, was beispielsweise die Ausstattung und Anwendungskompetenzen bei allen Beteiligten – Referent/innen wie Teilnehmenden – betrifft. Dies sind Besonderheiten, die das didaktische Setting des Webinarformats eLecture beeinflussen.

2.5 Methode

Dieser Artikel nimmt eine qualitative Analyse von Daten vor, die über den Online-Fragebogen „Virtuelle PH Lehrveranstaltungsfeedback“ via „Limesurvey“ – ein freies Umfrage-Tool, das auf einem durch die Virtuelle PH betriebenen Server gehostet wird – im Laufe eines Studienjahrs gesammelt wurden. Die Teilnehmenden erhalten am Ende jeder eLecture einen eigens generierten Link zu einem Online-Feedbackformular, die Teilnahme an der Umfrage ist freiwillig und anonym. Die Antworten werden durch eine Kennung am Ende des Links automatisch der korrekten Lehrveranstaltung zugeordnet. Limesurvey bietet die Möglichkeit, beliebige Datensätze gefiltert darzustellen und zu analysieren bzw. zu exportieren.

2.6 Erklärung der Daten:

Im Studienjahr 2016/17 wurden Anfang Juli 5597 Teilnehmende in 186 eLectures gezählt. Insgesamt wurden im oben angegebenen Zeitraum für eLectures 1377 vollständige Feedbackfragebogen ausgefüllt. Die so erhobenen Daten sind Gegenstand der weiteren Analyse. Daraus ergibt sich eine Rücklaufquote von rund 25% (24,602%), knapp jede/r vierte eLectures-Besuchende hat somit Feedback abgegeben. Die Gesamtbewertung der eLectures durch die Teilnehmenden (Frage-ID 371) fällt mit Vergabe der Beurteilungen „Sehr gut“ (65,50%) und „Gut“ (25,05%) sehr positiv aus: knapp über 90% sind (sehr) zufrieden, 6,03% empfanden die besuchte Lehrveranstaltung als „Befriedigend“ und lediglich 2,40% bzw. 1,02% vergaben die Bewertung „Genügend“ bzw. „Nicht Genügend“.

Der Feedback-Fragebogen für eLectures umfasst insgesamt 24 Fragen, davon 13 verpflichtend auszufüllende und 11 auf freiwilliger Basis. Diese Fragen gliedern sich in 3 Abschnitte (Fragengruppen): 8 Allgemeine Fragen, 10 formatspezifische Fragen zu eLectures, die nur Besucher/innen von Lehrveranstaltungen dieses Formats angezeigt werden, sowie 6 abschließende Fragen. Zur Beantwortung der Forschungsfrage dieses Artikels werden nur die Antworten auf eine Fragestellung (Frage Nr. 386) genauer ausgewertet (vgl. Tabelle 1), obschon auch bei anderen Relevanz gegeben und eine weitere Beforschung wünschenswert wäre.

durchaus mehrere Kategorien beinhalten, weshalb die Summe der Vorkommen beinahe eine Dopplung der 332 Antworten ergibt.

3 Analyse (Hauptteil)

Im Folgenden werden zur Untermauerung der gefundenen Kategorien von Fall zu Fall anonyme Antworten von Feedbackenden zitiert, die entsprechend der Zuordnung durch Limesurvey als „F[Zahl]“ (z.B.: F377, F469 etc.) angeführt werden. Da gerade in Chats oft Rechtschreibregeln sowie Groß- und Kleinschreibung zugunsten der Schnelligkeit ignoriert werden, werden etwaige Fehler in der direkten Rede regulär nicht ausgewiesen, wo das für die Verständlichkeit nicht nötig scheint. Es folgt die Analyse der Daten hinsichtlich der einzelnen Kategorien von K1-K12.

3.1 K01 Generelle Einschätzung des Formats

Welche Vor- und Nachteile Webinare mit sich bringen können, wurde bereits unter Punkt 2.2 und 2.3 dargelegt. Wie aber schätzen die Teilnehmenden das Format eLecture ein? 93 Antworten konnten dieser Kategorie zugeordnet werden, wovon 84 positiv sind. Als roter Faden zieht sich eine Charakterisierung der eLectures als im weitesten Sinne aktuell durch die Antworten: eLectures seien „moderne Kommunikation“ (F377),

Fragen-ID (Reihenfolge)	Fragestellung	Fragengruppe (ID)	FrageTyp
386 (9/24)	Was gefällt Ihnen am Format eLectures, was gefällt Ihnen nicht, was erscheint Ihnen verbesserungswürdig?	eLectures (10)	Langer freier Text

Tabelle 1

Für die Analyse wurden ausschließlich vollständige Datensätze herangezogen (= alle Pflichtfragen wurden beantwortet und am Schluss der Umfrage der Absenden-Button gedrückt), die zwischen dem 5. September 2016 und dem 16. Juli 2017 eingegeben wurden. Zu Frage Nr. 386 wurden insgesamt 332 Freitext-Antworten abgegeben. Um die Fragen inhaltlich zu bearbeiten, wurden alle Antworten gesichtet und die vorkommenden Aspekte in 4 Bereiche bzw. 12 Kategorien geordnet (vgl. Tabelle 2). Eine Antwort konnte dabei

„zeitgemäß“ (F2417), „zeitgetreu“ (F2541), „innovativ“ (F156) und „individuell“ (3476). F2541 meint: „besonders junge Lehrer profitieren davon“. Mehrere weisen auf einen Mehrwert der Digitalität hin, F1128 nennt „Kompakte und verwertbare Info inkl. digitaler Unterlagen“ als positiven Punkt, und F409 führt weiter aus: „Durch digitale Medien müssen keine Hand[r]reichungen mehr vervielfacht, verteilt und „geschleppt“ werden“. (Vgl. dazu Kategorien K06 und K09) Das Format birgt jedoch auch spezifische Nachteile

Kategorie-kürzel	Kategorienname	Vorkommen	Bereich
K01	Generelle Einschätzung des Formats	93	Format
K02	Kompaktheit: Zeitaufwand und Inputdichte	87	Format
K03	Ortsunabhängigkeit, keine Anfahrt: Bequemlichkeit	80	Format
K04	Neue, interessante und vielfältige Themen, innovatives und großes sowie flexibel bedarfsorientiertes Angebot	26	Format
K05	Expert/inneninput: Effektivität und Zufriedenheit mit didaktischem Setting	49	Lernerlebnis
K06	Interaktion bzw. Austausch mit Referent/in bzw. Gleichgesinnten: Fragemöglichkeit bzw. Austausch und Vernetzung über Institutionsgrenzen hinweg	58	Lernerlebnis
K07	Qualität der Vortragenden bzw. <i>Facilitation</i> : Soziale Präsenz	24	Lernerlebnis
K08	Eigenverantwortliches Lernen, Kontrolle über Intensität der Auseinandersetzung	22	Lernerlebnis
K09	Einstiegshilfe und kuratiertes Wissen auf Abruf	41	Lernerlebnis
K10	Relevanz und Praxisnähe: Umsetzbarkeit im eigenen Unterricht	18	Lernerlebnis
K11	Technische Infrastruktur und Software: Anwendung, Ausstattung, Usability	102	Usability
K12	Zufriedenheit mit administrativen Abläufen rund um Information, Terminisierung, Anmeldung und Zertifikat	21	Organisation
Gesamtanzahl Vorkommen (exkl. 4 nicht gezählte Fehleinträge): 620			

Tabelle 2

für manche Teilnehmenden, die im Anschluss noch näher beleuchtet werden sollen. Dazu gehören z.B. administrativ-technische Einstiegshürden (siehe K11 und K12), fehlender Austausch von Angesicht zu Angesicht (vgl. K05, K06, K07) und herausfordernde Eigenheiten des Online-Formats (vgl. K02). Die Anreize überwiegen jedoch: die Wahrnehmung als zeitgemäß, die aus der Gruppe kommenden Informationen und die sofortige Verfügbarkeit gezeigter Ressourcen z.B. via Links oder Downloads ebenso wie Effizienz, Vermeidung von Papiermüll und sogar körperliche Entlastung werden in dieser Kategorie als klare Anreizpunkte für den eLecture-Besuch gesehen.

3.2 K02 Kompaktheit: Zeitaufwand und Inputdichte

87-mal wird Kompaktheit im weitesten Sinne thematisiert, meist als geringer Zeitaufwand im Verhältnis zur Dichte des Lernens. Damit ist K02 die zweithäufigste Kategorie, was deutlich für einen großen Anreizfaktor spricht. Als Schlagwörter fallen mehrfach „kompakt“, „komprimierte Inhalte“ (F240), „wenig Zeitaufwand“ (F377, F511), „kurz und bündig“ (F784), „kleine Häppchen“ (F1856). F288 sieht Inhalte „auf das Wichtige reduziert“. Die Dauer von nur einer Stunde wird also bei fast allen positiv erwähnt, unter anderem wird eine ohnehin zeitlich beschränkte Aufnahmefähigkeit thematisiert. F493 und F2130 mei-

nen, eine Stunde sei „gut zum Aufpassen“. F1951 dazu: „Gefällt: Kurzer aber doch dichter Input. Mehr kann man auf einmal ohnehin nicht verarbeiten.“ Auch F2065 weist auf die Notwendigkeit hin, auf die eigenen Ressourcen zu achten: „Thema in Häppchen ist besonders angenehm, wenn der Unterrichtsalltag ohnehin lang war.“ F2000 nennt die aufgrund der Kompaktheit leichtere Integration in den eigenen Arbeitsalltag als Anreizfaktor: „kurze Dauer - leichter planbar“. Auch in der Literatur wird von längerer Dauer als 60 Minuten mit Hinweis auf die Konzentrationsfähigkeit oft abgeraten (vgl. Mengel, 2011, Hockly, 2012, Creelman et al, 2017) F267 weist hingegen darauf hin, dass manchmal die Inhalte zu dicht für eine Stunde sind. „Da wäre mir 18-20 Uhr lieber oder 18:30 bis 20 Uhr.“ Auch F1792 findet: „Manchmal könnte es auch ruhig länger gehen. 1 1/2 Stunden“. Zwölf weiteren Feedbackenden ist die Zeit ebenfalls manchmal zu kurz, wobei diese nicht an der Dauer rütteln wollen, sondern sowohl bessere inhaltliche Planung durch die Vortragenden als auch eine Vertiefung der Themen durch zeitnahe weitere eLectures als Lösungsvorschläge einbringen. Obschon die wegfallenden Anfahrtswege und kurze Dauer als zeitschonend empfunden werden, ist ein synchrones Format nicht für alle Lernenden gleich attraktiv, da es weniger flexibel in den Alltag integrierbar ist als asynchrone Formate. Die Bereitstellung von Aufzeichnungen kann hier Abhilfe schaffen und so neben der Kompaktheit die Attraktivität der eLectures deutlich erhöhen, wie noch unter K09 weiter ausgeführt wird.

3.3 K03 Ortsunabhängigkeit, keine Anfahrts: Bequemlichkeit

Die Ortsunabhängigkeit (vgl. Abschnitte 2.2 und 2.3) ist für viele Teilnehmende von zentraler Bedeutung: beinahe in allen 80 Rückmeldungen dieser Kategorie, die somit am dritthäufigsten vorkommt, wird das Wegfallen des Anfahrtswegs als Pluspunkt genannt, oft in einem Atemzug mit der Zeitersparnis durch die Kompaktheit (K02). Obschon die Zeiteinteilung bei den eLectures nicht flexibel ist, wird dennoch im Feedback des Öfteren von „Flexibilität“ gesprochen, da der Wegfall von Anfahrtswegen z.B. die Einteilung des Besuchs erleichtert, wie F790 und F2065 anmerken. Bequemlichkeit ist bei vielen – wenig

überraschend und mehr oder minder dezidiert – ein klarer Anreizfaktor. F534 besucht eLectures „ganz gemütlich und ohne Zeitdruck“, während F752 das „bei Kaffee und ...“ tut. F409 sagt: „Es ist durchaus praktisch, dass man für eine Fortbildung nicht hinausmuss -> Zeitkollisionen sind dadurch vermeidbar (Viele interessante Fortbildungen sind zeitlich einfach nicht machbar, da sie nach Ende der Unterrichtszeit nicht mehr rechtzeitig erreicht werden können)“. Abseits der Bequemlichkeit liegt der Vorteil für z.B. bewegungs- eingeschränkte Teilnehmende oder jene mit Betreuungspflichten auf der Hand, der Wegfall körperlicher Anwesenheit birgt sogar in manchen Fällen einen Ausgleich von Benachteiligungen mit sich (Power & St-Jacques, 2014). F145 sieht das entsprechend: „Fortbildung ortsunabhängig...für mich als zweifach Mutter ein Segen!!“ Menschen aus entlegeneren Orten, deren Zugang zu Bildungsinstitutionen oft erschwert ist, profitieren ebenso klar, wie F1775 konkretisiert: „Toll dass wir endlich nicht mehr durch Schnee und Sturm fahren müssen.“ F392 ist „immer noch fasziniert wie ich hier von zuhause aus lernen kann.“ F3081 betont weiters die Vorteile der „Praxisarbeit am EIGENEN PC“ zuhause, im gewohnten Umfeld. Neben allen Herausforderungen für Vortragende profitieren diese natürlich ebenfalls von diesen Umständen (Power & St-Jacques 2014: 689)

3.4 K04 Neue, interessante und vielfältige Themen, innovatives und großes sowie flexibel bedarfsorientiertes Angebot

Die schiere Dichte an Informationen in der modernen Welt stellt Lernende, aber ebenso Lehrende als Wissensvermittelnde und Begleitende von Lernprozessen vor große Herausforderungen. Welche Inhalte sind wirklich wichtig, und wie lange werden sie es sein? In den Freitextantworten zur Frage Nr. 386 beantworten 26 Personen die Frage danach, was ihnen an eLectures gefällt, mit Hinweisen auf Inhalte und Themen (K04). Diese werden als „interessant“ (achtmal), „informativ“ (zweimal), „aktuell“ bzw. innovativ, am Puls der Zeit gesehen (siebenmal), einige loben zudem die „große Frequenz“ (F549) und damit den Umfang des Lernangebots sowie die Unterschiedlichkeit der Inhalte (achtmal): Man

kann sich „von zuhause aus in unterschiedliche Themen reinhören, vertiefen“ (F556). Geschätzt wird auch die Bedarfsorientierung: „(...) bei Interesse wird oft eine weitere e-Lecture angeboten“ (F263) sowie die größere Anzahl an Plätzen pro Fortbildung, wie u.a. F409 anmerkt. George Siemens schrieb zum Problem der Aktualität von Inhalten: „Currency (accurate, up-to-date knowledge) is the intent of all connectivist learning activities. (...) While there is a right answer now, it may be wrong tomorrow due to alterations in the information climate affecting the decision.“ (Siemens 2004: 5) Die Frage der brauchbaren Lerninhalte hat somit absoluten Vorrang vor dem Format (vgl. Mengel, 2011). Dass die durch eLectures abgedeckten Inhalte als am Puls der Zeit empfunden werden, ist somit wohl ein weiterer Anreiz für Lehrende, sie zu besuchen. Die Vorauswahl der Themen durch die Virtuelle PH als Trendscout und die Breite des Angebots werden als Unterstützung dabei empfunden, am Ball zu bleiben.

3.5 K05 Expert/inneninput: Effektivität und Zufriedenheit mit didaktischem Setting

49 Zuordnungen zu dieser Kategorie konnten dem Datenmaterial entnommen werden. Reaser prägt für vortragslastige Webinare (vgl. K05) den Begriff des „sit-and-get“-Formats (Reaser 2016: 247). F770 scheint das in Bezug auf die eLectures zu bestätigen: „Man wird „bedient“ und kann sich die Rosinen herauspicken“. Garrison hingegen betont, effektive Didaktik müsse auch im Online-Raum Lernenden ermöglichen, vom bewussten Wissen hin zur Wissenskonstruktion und schließlich Anwendung fortzuschreiten (Garrison 2006: 28) Dies geschehe vor allem in der Auseinandersetzung mit Inhalten, im aktiven Diskurs, durch „meaningful interaction“ (ebd.) Zentral sind auch im Online-Setting drei Faktoren: die Soziale (Einbringen der Person), Kognitive (aktives, inhaltliches Einbringen) und Pädagogische Präsenz (Erkennbare didaktische Überlegungen im Webinar-Design, Strukturierung des Lerngeschehens durch Vortragende), an deren Schnittpunkt Lernen geschieht. (ebd.) Mehrere Untersuchungen haben festgestellt, dass die Zufriedenheit und Motivation von Studierenden mit ihrer Lernumgebung mit zunehmender In-

teraktion steigt (Stephens & Mottet, 2008, Skylar, 2009, Rakoczi et al, 2010, Mengel, 2011), wobei die informelle Interaktion (Soziale Präsenz) hier nicht immer klar von der inhaltlichen (Kognitive Präsenz) abzugrenzen ist^{xii}. Dies stellt gerade die eLectures vor Probleme, da diese Prozesse einer beständigeren Lerngruppe und oft mehr Zeit bedürfen. Die Teilnehmenden finden sich stattdessen freiwillig und teils sehr spontan^{xiii}, zum Teil anonym, sowie ohne inhaltliche Vorbereitung bzw. Kenntnisse des Inhalts oder der Software im virtuellen Lernraum ein. Sie können diesen ebenso frei auch wieder verlassen. Eine tiefgreifende Diskussion zum jeweiligen Thema als Gelingensfaktor der Veranstaltung vorauszusetzen oder diese stark darauf aufzubauen, wie in vielen Publikationen für die Hochschullehre gefordert wird (vgl. Garrison, 2006, Rakoczi et al, 2010, Power & St-Jacques, 2014, Reaser, 2016), ist somit nicht ratsam. Es überwiegt daher manchmal durchaus der Expert/inneninput. F1988 wünscht sich hingegen, die eLectures sollten durch einen „online Workshop, wo alle Teilnehmer/innen online mitarbeiten können“ ergänzt werden. F866 konstatiert ebenfalls einen Mangel, selbst aktiv werden zu können: „Leider beschränken sich immer mehr Fortbildungsseminare - anscheinend auch im virtuellen Bereich - aufs Herzeigen von Videos und Websites!“ F757 hat dabei Konzentrationsprobleme vor dem Bildschirm: „eLecture finde ich anstrengender als traditionellen Vortrag, gut wenn es nur 1 Std. dauert.“ Die Herausforderung für die Konzentrationsfähigkeit ist umso größer, je reiner input-orientiert Webinare sind, und umso mehr, wenn Vortragende nicht per Webcam zu sehen sind bzw. sich generell am Bildschirm wenig bewegt (Freeman, 1998 / Creelman et al, 2017). Ein weiterer Grund für die oftmalige Neigung zum delivery-Format mit Nachfragemöglichkeit an die Expert/innen ist sicherlich die ebenfalls hohe Fluktuation von Vortragenden z.T. ohne Webinarerfahrung, die in der ungewohnten Situation eher zu altvertrauten Settings tendieren (Mengel, 2011 / Creelman et al, 2017). Auf der anderen Seite belegen Rückmeldungen aus dem Feedback, dass diese Art des Expert/inneninputs durchaus auch als sehr positiv eingeschätzt wird (siehe dazu auch K06, K07, K08). F158 meint: „Mir gefällt es, dass Experten in kurzer Zeit viel Informationen und Hinweise zu einem Thema geben, mit welchem man sich dann selber noch weiter beschäftigen kann.“ F3295 ge-

fallen „die kleinen Häppchen, die anschauliche Präsentation und die kurz und bündige Erklärung der möglichen Features. Die angebotenen Einsatzmöglichkeiten, aber auch die weniger guten Seiten (sprich: Nachteile) werden nicht verheimlicht. Die Möglichkeit Fragen im Chat zu stellen, ohne andere in ihrer Aufmerksamkeit zu stören, ist angenehm.“ Ein klassischer Frontalvortrag ist eine eLecture im Regelfall trotzdem nicht, da es seitens der Comoderation Bemühungen um Interaktion mit der Lernendengruppe gibt, die sich meist via Fragestellungen, aber zum Teil auch mit eigenem Wissen und Erfahrungsberichten via Chat oder Kurzumfragen einbringen kann (vgl. K08). Dies untermauern auch die folgenden Rückmeldungen: F1554: „Toll ist die Verbindung von PPT, Referat und Chatmöglichkeit.“ Das relevante Lernen passiert zudem nicht unbedingt während der eLecture: dass Bewusstsein für die Notwendigkeit der selbstständigen Vertiefung vorhanden ist, zeigt u.a. F158: „Mir gefällt es, dass Experten in kurzer Zeit viel Informationen und Hinweise zu einem Thema geben, mit welchem man sich dann selber noch weiter beschäftigen kann.“ Es wird der professionell vorbereitete Input als entlastend und sinnvoll empfunden und die sofortige Rückfragemöglichkeit – grundsätzlich ohne Verpflichtung, aber mit der Möglichkeit sich selbst einzubringen, vgl. K06 und K07 – als entscheidender Mehrwert gesehen. Ein wichtiger Anreiz für den eLecture-Besuch dürfte also in der wahrgenommenen Effizienz des Settings liegen.

3.6 K06 Interaktion bzw. Austausch mit Referent/in bzw. Gleichgesinnten: Fragemöglichkeit bzw. Austausch und Vernetzung über Institutionsgrenzen hinweg

58 Rückmeldungen beschäftigen sich mit Aspekten der Interaktion, im Sinne der oben beschriebenen Kognitiven wie auch der Sozialen Präsenz. 29 von 58-mal wird dezidiert die Möglichkeit gelobt, sich via Chat einzubringen und auszutauschen, was von vielen als interaktiv empfunden wird. Wie wichtig ist die Interaktion für die Lernenden in eLectures wirklich? Es stellt sich die Frage nach der Qualität, dem Wie der Interaktion. Einige Forschungen berichten darüber, dass sich manche Lernende z.B. via Chat aktiver einbringen, als sie das im f2f Setting eines Hörsaals

tun würden (vgl. Garrison, 2006, Zoumenou et al, 2015, Albers et al, 2016). Andererseits können beim Online-Lernen auch Isolationsgefühle auftreten (vgl. Knipe & Lee, 2002, Garrison, 2006, Creelman et al, 2017) und die Konzentrationsfähigkeit ist mitunter stärker strapaziert. Pein (2011) beobachtete, dass bei Videokonferenzen die Kommunikation tendenziell aufgabenorientierter und weniger persönlich ist, während Garrison (2006) eine höhere Qualität z.B. bei Brainstormings und bei der Vernetzung von generierten Ideen sieht. Auch Ertl & Helling (2013) beschreiben expliziteres Koordinieren zwischen Teilnehmenden und damit verbesserte Leistungen von Gruppen. Zoumenou et al (2015) hingegen nennen Untersuchungen, die zur Erkenntnis kommen, dass die Simultanität des Geschehens im Webinar Teilnehmenden keine Zeit für Reflexion lässt. Sich zu Wort zu melden, birgt jedenfalls Hürden für viele, ob f2f oder online: Verbale Agilität, Spontaneität und Selbstvertrauen sind nur einige Voraussetzungen dafür (Garrison 2006: 25). Tigges führt einen interessanten Genderaspekt ins Treffen: das Lernen von Studentinnen wird durch didaktische Orientierung auf (informelle) Kommunikation sowie die Existenz einer dezidierten Ansprechperson in einem Webinar scheinbar positiv beeinflusst, zudem baue die Onlinekommunikation Hemmungen ab und ermögliche es gerade Frauen, sich stärker einzubringen (Tigges 2008: 81f). Albers et al (2016) sehen bei Webinaren generell eine durch die relative Anonymität beförderte egalitärere Kommunikation der Teilnehmenden. Diese Beobachtungen sind für die eLectures durchaus interessant, da die Teilnehmenden aus verschiedenen Schulstufen und mit unterschiedlichen Niveaus an Vorwissen in die Veranstaltungen kommen. So kann sich eine sehr heterogene Gruppe austauschen, wo im Alltag eventuell wenig Überschneidung gegeben ist. Sechs Feedbackende nennen diese Möglichkeit zur Vernetzung als wichtigen Anreiz: F516 mag den „Kontakt zu Kolleginnen aller Schultypen“, F2065 die „Kommunikation mit anderen im gleichen (anderen) Bundesland“. Auch wenn die Interaktion beim Lernen nicht im Vordergrund steht, im Sinne der Sozialen Präsenz ist immer Thema, da sie die Stimmung in einer Gruppe und somit Lernmotivation und -erfolg maßgeblich beeinflussen kann (vgl. Garrison & Cleveland-Innes, 2005, Garrison, 2006, Mengel, 2011, Hockly, 2012, Creelman et al, 2017). Sozi-

ale Präsenz entsteht durch informelle Interaktion und kann von sogenannten „facilitators“ – bei den eLectures speziell der CoModeration, siehe dazu K07 – aktiv befördert werden. Das Übertragen des eigenen Bildes via Webcam ist eine Technik, um die fehlende nonverbale Kommunikation bestmöglich zu ersetzen (siehe auch K07). Das Feedback bestätigt dies teils. F240: „[...] ohne Bild ist es oft schwer konzentriert zuzuhören, da die Vortragenden keine Sprecherausbildung haben und man sich im Alltag auch sehr an den Mundbewegungen wie auch der Mimik orientiert...“ F936 stimmt zu: „Es wäre oft ganz angenehm, wenn man den Vortragenden via Webcam auch sehen könnte (am besten via Picture in Picture Funktion mit der Präsentation), um dem Vortragenden besser folgen zu können.“ F1606: „Nur Hören ist für eine Stunde herausfordernd.“ Auch F2058, F2403 und F3442 finden es „gewinnend“, „ansprechender“ und „persönlich“, wenn sich Vortragende zumindest zu Beginn kurz einblenden während sie sprechen. Eine weitere Möglichkeit sind interaktive Übungen und Kennenlernspiele, sogenannte „Icebreaker“, oder Impulsfragen oder das Einholen von Meinungen (z.B. via Umfragen oder den Chat) und Feedback. Nicht alle Teilnehmenden würden dem allerdings zustimmen; drei Feedbackende empfinden Einleitung, Kennenlernen und Umfragen zu eigenen Erfahrungen dezidiert als Zeitverschwendung: F531 dazu: „[...] Manchmal wünsche ich mir auf „weiter“ drücken zu können.“ Es überwiegen jedoch positive Einschätzungen der Gruppeninteraktion. Interessant ist auch die Frage nach dem „Womit“ der Interaktion. Der Chat als Haupt-Kommunikationskanal bei den eLectures scheidet die Geister je nach Vorlieben und Situation, was sich teils auch so in der Literatur wiederfindet (vgl. Schulmeister 2009, Albers et al, 2014, Reaser 2016, Creelman et al 2017). Reaser (ebd.) hält den Chat für unpraktikabel, während Creelman et al (2017) pro und contra berichten: „Some find the use of such back channels stimulating whilst others find it an annoying distraction. We have many examples of participants who focus on the chat sessions during the live session and then watch the recording to focus on the speakers.“ Bezüglich solcher Aspekte wie Extrovertiertheit, raumgreifender Körpersprache, rhetorischen Talents oder des Unterbrechens anderer Teilnehmender sind bei Reduktion auf das Kommunikationsinstrument Chat die Karten

jedenfalls neu gemischt. Ein klarer Mehrwert des Chats ist die fehlende Unterbrechung durch Zwischenrufe, und die Möglichkeit, sich zum Thema zu unterhalten, ohne damit andere zu stören. Diese Unterhaltungen zwischen Einzelnen bleiben zudem im Chat für die Gruppe sichtbar (Albers et al 2016: 243) Der Chat birgt jedoch auch Herausforderungen und bevorzugt jene, die schneller tippen können. Der Bedarf nach Interaktion über den Chat hinaus spiegelt sich im Feedback nur bedingt wieder. F2633 dazu: „Für mich persönlich ist es wesentlich einfacher Fragen zu stellen als wie in einem normalen Fortbildung. Ich kann nebenbei aufstehen ohne andere dabei zu stören :)“ F2046 gefällt, „dass man durch den chat mit eingebunden ist.“ Nur drei Teilnehmende geben an, die Möglichkeit sich auch per Mikrofon (und Webcam) einbringen zu können zu vermissen: F936 meint, „Mir wäre es aber fast lieber, wenn ich mich auch sprechend einschalten könnte bzw, ich auch alle Teilnehmerinnen sehen könnte. Also vl mehr kleinere Seminare, in denen ein Mikrofon und eine Webkamera für jeden möglich ist?“ F741 meint: „Ich hätte gerne, dass man auch noch ein bisschen mehr mitdiskutieren könnte (...)“.

Anders sieht das wiederum F377: „[...] bei vielen Teilnehmern mit Mikrofonen zu arbeiten macht wenig Sinn.“ Creelman et al (2017) weisen auf unterschiedliche Vorlieben bzw. Herausforderungen für alle Beteiligten hin: „All participants need to overcome possible technical hurdles, as well as social ones such as talking to a (half-) invisible group over a microphone.“ Während Interaktivität bei den eLectures dezidiert erwünscht ist und z.B. durch die CoModeration aktiv gefördert wird, gilt es tatsächlich genannte technisch-organisatorische Hindernisse zu beachten. Aus der Unberechenbarkeit z.B. des technischen Setups der unbekanntenen Teilnehmenden, die unbedingt vorhergehender Testungen bedürften, ergibt sich auch die nur beschränkt mögliche direkte Interaktion via Mikrofon und Webcam (vgl. Mengel, 2011) bei den eLectures. Um den Reiz von eLectures zu verstärken, gilt es dem Feedback nach dennoch, dem knappen Wunsch von F2669 in Zukunft nachzukommen: „Interaktion verstärken.“

3.7 K07 Qualität der Vortragenden bzw. Facilitation: Soziale Präsenz

24 Rückmeldungen konnten zu dieser Kategorie gezählt werden. Um den Fokus der Teilnehmenden ganz auf die Inhalte der Referent/innen und das Lernen abseits technischer Hürden zu ermöglichen, sind sogenannte „facilitators“ für das Gelingen eines Webinars sehr wichtig (vgl. Zumbach & Spraul, 2005, Schulmeister, 2009, Mengel, 2011, Nielsen, 2016. Siehe auch K05 und K06). Diese oftmals in Personalunion auszufüllende Rolle fällt bei eLectures nicht so sehr den Referent/innen zu, als der CoModeration (vgl. 2.3).^{xiv} Soft Skills in der e-Moderation nebst reibungsloser Handhabung der Software sind bei dieser Rolle von größter Wichtigkeit (Rakoczi et al. 2010, Albers, et al, 2016). Der/die Referent/in wird anmoderiert, technisch unterstützt und die Gruppenbildung- und -führung großteils für diese/n übernommen, wobei auf ein angenehmes Klima und soziale Interaktion großer Wert gelegt wird. F3347 fällt das positiv auf: „Da ich schon seit geraumer Zeit eLecture besuche, möchte ich heute die stetige Weiterentwicklung (2 Präsentatoren, ständig neue Themenstellung, etc.) besonders hervorheben und dazu gratulieren! Bitte weiter so!“ Ein weiterer klarer Vorteil für die Teilnehmenden dürfte die Abwechslung beim Hören unterschiedlicher Stimmen sein. Auch gehen Zwischenfragen im Chat weniger leicht unter, wenn ReferentInnen diese von der CoModeration aktiv per Mikrofon zur Beantwortung zugespielt bekommen. Tigges (2008) betont wiederum die Wichtigkeit von facilitators unter einem weiteren Aspekt: nicht nur, aber besonders für weibliche Teilnehmende, die sozialisationsbedingt weniger selbstbewusst in Bezug auf ihre technischen Kompetenzen sein können, ist eine professionelle, aber unkomplizierte Unterstützung durch „facilitators“ zentral, um solche systemischen Misslagen etwas auszugleichen. (Tigges 2008: 81f) Die CoModeration hat überdies auch die Aufgabe, Schwächen des Formats vor allem in technischer Hinsicht auszugleichen und sofort zu reagieren, wo andernfalls schnell Frustration bis hin zum Abbruch aufkommen kann. F375 berichtet: „bei mir am Ipad schienen einige Dinge nicht auf: grünes Häkchen zu Beginn, Linklisten und so weiter. Problem wurde von den Moderatoren aber sofort alternativ gelöst“. Elfmal fallen den Feedbackgeber/innen auch „kompetente“,

„neue“, „ausgezeichnete“, „super“, „sehr gut strukturierte“ Referent/innen dezidiert auf. Besonders im Online-Bereich und bei Fokus auf Input sind gute Präsentationsfähigkeiten und Rhetorik zentral, da andere Faktoren wie Körpersprache etc. durch fehlende „Kopräsenz“ vor Ort (vgl. Ertl & Helling, 2013) wegfallen. Siebenmal werden dezidiert die Präsentationskills von Referent/innen kommentiert, davon fünfmal negativ. F1650: „Ich mag es nicht, wenn ReferentInnen ihren Vortrag herunterlesen, ganz schlimm wird es für mich wenn der Großteil des Vortrages von der Power Point herunter gelesen wird, da könnte mir die Zusendung der Powerpointpräsentation genügen.“ F2179 findet es verwirrend, wenn Vortrag und Folie nicht zusammenpassen. F1650 lobt hingegen eine Referentin: diese „ist sehr persönlich, freundlich, ehrlich auf alle eingegangen. Sehr professionelles Zusammenspiel Stimme/Präsentation/Inhalt.“ Ein anderer Referent kann laut F192 „sehr gut begeistern und erklären“. F392 gefällt auch das Wechselspiel zwischen Referent/in und CoModeration: „ich mag den respektvollen Umgang von Herrn Meyer mit den ReferentInnen!!!!“. Es ist zu vermuten, dass der/die Lernende diesen respektvollen Umgang in einer oft ungewohnten Lernumgebung auch in Bezug auf sich selbst schätzt. Auch F2633 gefällt, „dass die ReferentInnen nicht alleine sind und durch Moderatoren unterstützt werden“. F2059 findet, die Vortragenden „sollten bessere Einschulung bekommen, bzw. jemanden zur Seite haben, der hilft und unterstützt bei Problemen während des Vortrags“. Es lässt sich zusammenfassen, dass charismatische, professionell auftretende und fachlich kompetente Vortragende bei den eLectures einen wesentlichen Anreiz für den Besuch darstellen. Während hierbei kein Unterschied zu Präsenzveranstaltungen zu vermuten ist, ist der professionelle Auftritt bei Onlineformaten – im Sinne von einwandfreien Präsentationsfähigkeiten, sozialer Präsenz und Handhabung der Technik – jedoch noch zentraler, da der Rapport durch fehlende Kopräsenz erschwert wird bzw. Technikpannen zum völligen Ausfall der Kommunikation und somit ganzer Lehrveranstaltungen führen. Die Größe und Zugänglichkeit des bundesweiten Referent/innenpools und dessen Knowhow dürfte ebenfalls einen Anreiz für den eLecture-Besuch darstellen. Die Unterstützung durch eine CoModeration mildert zudem Ängste besonders bei erstmaligen Besucher/innen.

3.8 K08 Eigenverantwortliches Lernen, Kontrolle über Intensität der Auseinandersetzung

22 Rückmeldungen fanden sich zu dieser Kategorie. George Siemens sieht die Fähigkeit, laufend über die Relevanz von eingehenden Informationen zu entscheiden, als ein zentrales Moment des Lernens im konnektivistischen Modell (Siemens 2004: 5). Ebendiese Entscheidung flexibel, selbstständig und ohne Komplikationen treffen zu können, dürfte ein weiterer Anreiz für das Lernen via eLectures sein. F1543 sagt: „wenn es mir nicht gefällt steige ich aus“. F1490 entscheidet ebenso aktiv für sich, welche Informationen relevant sind oder nicht: „Format ist gut, super wäre, Aufnahmen im Nachhinein anschauen zu können, dann kann man bekannte / langweiligere Passagen überspringen.“ Letzteres könnte auch in Bezug zu anderen Prinzipien des Konnektivismus gesetzt werden: „Learning may reside in non-human appliances.“ Die Aufzeichnung speichert Wissen zum beliebigen Abruf, ebenso wie das Internet selbst in einem weiteren Sinn. Auch die Intensität der synchronen Auseinandersetzung liegt in eigener Hand: F1645 entscheidet für sich, „wie sehr man sich einbringen möchte“. Ein begünstigender Faktor hierfür liegt auf der Hand: die relative „Unsichtbarkeit“ der Teilnehmenden bei eLectures, die zumeist ohne Webcam- und Mikrofonrechte teilnehmen und nur als (selbst gewählter) Name in einer Teilnehmendenliste aufscheinen, birgt Freiheiten. Andererseits stellt dieser freie Zugang Teilnehmende und Lehrende vor Herausforderungen: Anonymität und fehlende soziale Präsenz können isolierend wirken, was das Lernen erschweren kann (vgl. Knipe & Lee, 2002, Garrison, 2006, Creelman et al, 2017). Überdies mangelt es vielleicht an Verbindlichkeit und es fallen gewisse Kontrollmöglichkeiten seitens der Lehrenden weg. F734 macht z.B. Multitasking: „man kann neben her noch was erledigen und es ist entspannt“. F510: bleibt bei der Sache und kann „[...] gleich die Neuigkeiten ausprobieren oder zeitgleich daran arbeiten!“ Im schlimmsten Fall geschieht, was F2058 beschreibt: „Falls die eLecture nicht den Erwartungen entspricht, so kann ich im Notfall abbrechen oder weggehen [...]“ Er/sie ergänzt jedoch: „[...] obwohl ich meist noch bleibe, da ich hoffe, es wird noch interessanter. Aber in diesem Fall habe ich nur eine Stunde investiert und bei einem Se-

minar, zu dem ich hinfahren muss, geht viel mehr Zeit [dr]auf.“ In f2f Settings geschieht der Entzug von Aufmerksamkeit sicher ebenso, aber mag sich weniger drastisch vermitteln bzw. durch die Lehrenden anhand von Mimik/Gestik frühzeitig erkannt werden, so dass präventiv darauf eingegangen werden kann. Der Übergang vom Lehren zur Lernbegleitung erfordert aber gerade, die Verantwortung für das Lernen tatsächlich noch viel konkreter in die Hände der Lernenden zu legen (Mengel 2011, Albers 2016). F409 zeigt deutlich, wie diese auch wahrgenommen wird, selbst wenn das im Webinarraum nicht immer sichtbar oder messbar wird: „(...) Mitschriften sind direkt am PC zu verfassen, durch Aufzeichnungen sind diese auch im Nachhinein zu vervollständigen.“ Diese Verantwortung für das eigene Lernen – mit weniger Hürden und geringeren Zeitverlusten – selbst in die Hände nehmen zu können und damit effizienter zu lernen, scheint einen weiteren wichtigen Anreiz darzustellen.

3.9 K09 Einstiegshilfe und kuratiertes Wissen auf Abruf

Dass vorkuratiertes Wissen und Einstiegshilfen für Fortbildungsteilnehmende wichtige Aspekte sind, manifestiert sich 41-mal im Datenmaterial. Das Reduzieren eines Überflusses von Informationen auf das Wesentliche wird als wesentlicher Anreizfaktor bei eLectures insgesamt achtmal umschrieben. Die Effizienz, die sich aus dem Teilen von Erfahrungen, Auseinandersetzungen und Irrwegen ergibt, liegt darin, dass nicht jede/r Einzelne sich zeitintensiv selbst durch alle Prozesse arbeiten muss. F365 analysiert: „Top Vortragender, sehr strukturiert, man merkt die intensive Auseinandersetzung mit der Thematik - z.B. durch Vor-/Nachteile der Anwendungen. Nicht nur Trailer und App-Tipps sondern persönliche Analyse.“ Erfahrungsberichte und Analysen von Expert/innen geben eine Orientierung vor und helfen beim Überblick bzw. Einstieg in einen Themenbereich, was viermal positiv erwähnt wird. So gefällt F514 die „Kombination zwischen Überblick und Schritt für Schritt Anleitungen“. F2078 konstatiert, das sei ein „[g]uter Impuls für Einstieg in ein Thema; eLecture ist auch eine gute Möglichkeit sich einem persönlich ganz unbekanntem Thema zu nähern“. Auch F425 gefällt ein „oft kurzes Hineinriechen in die

Materie“. F228 sieht in der eLecture „Information auf das Wichtige reduziert in kurzer Zeit mit vielen Hinweisen auf weiterführende Links u.ä.“ Die Möglichkeit zur Wiederholung von Inhalten bzw. Vertiefung anhand bereitgestellter Materialien (Downloads, Aufzeichnungen) wird 28-mal positiv von Feedbackenden thematisiert. F303 meint: „die Möglichkeit der Nachlese (neuerliches Ansehen) sichert den Ertrag!“ F2919 meint: „Vortrag + Präsentation = hören + sehen - Inhalt geht besser in den Kopf; kann ich mir nachher herunterladen und wieder anschauen.“ Auch F3241 führt an: „bin ein auditiver Lerne[r]; Vertiefen und Wiederholen durch mehrmaliges Anhören auch unterwegs ist verführerisch.“ Während F2137 sich – den Mehrwert des Digitalen etwas ad absurdum führend – „Unterlagen ev. schon vorher zum Ausdrucken auf PH“ wünscht, „damit man sie sich ausdrucken kann und dann Infos dazuschreiben kann“, dürfte dieser Wunsch bei vielen Vortragenden auf Ablehnung stoßen. Dreimal kommt die Idee, ein Download der Unterlagen sollte schon zu Beginn möglich sein. Problematisch könnte sich das auf die Abhaltung der Veranstaltungen auswirken, wenn dadurch der Anreiz, live und bis zum Ende teilzunehmen deutlich vermindert werden könnte. In diesem Spannungsfeld bewegt sich das Format auch durch die Verfügbarmachung der Aufzeichnungen definitiv. Schulmeister weist jedoch auf die Bedeutsamkeit der „Sichtbarkeit alles Denkens“ (Schulmeister, 2009: 188) hin, bei Webinaren beispielsweise durch die Verschriftlichung im Chat. Er ortet eine „Persistenz“ (ebd.) der Inhalte durch Chatkopien und im Anschluss den Zugriff auf die Aufzeichnung (vgl. Garrison, 2006) und sieht darin „[...] einen enormen Vorteil gegenüber der Liquidität der oralen Kommunikation in einer Präsenzveranstaltung [...] denn die Informationen, Daten und Argumente stehen allen für die Weiterarbeit zur Verfügung.“ (Schulmeister 2009: 188)

3.10 K10 Relevanz und Praxisnähe: Umsetzbarkeit im eigenen Unterricht

18-mal wird Praxisnähe und Relevanz der eLectures für den eigenen Unterricht im Feedback thematisiert, davon viermal kritisch. Diese und der Austausch von praxisrelevantem Wissen sind zentrale Bestandteile jeder Erwachsenenbildung

(vgl. Garrison, 2006; Schmidt, 2009, Marrero et al, 2010). Albers et al (2016) betonen in ihrer Forschung die Wichtigkeit gewisser Gelingensfaktoren, wie etwa die direkte Anwendbarkeit von Gelerntem und die Möglichkeit für Lernende, die eigene Praxis miteinbringen zu können. Lernende können sich im besten Fall mit konkreten Situationen aus der Lehre identifizieren und so aus ihrer Erfahrung heraus auf die Beiträge anderer reagieren und aufbauen, sowie eigene Expertise einbringen. Besonders energisch ist F3399: „Ich möchte, dass keine Minute „verschwendet“ wird bei einer e-lecture und ich nur Sinnvolles zu hören bekomme. Handfeste Materialien, Methoden und Tipps. Keinen Theorieanteil!“ Theoretische Betrachtungen sähe auch F975 gerne weniger: „Besonders interessiert bin ich an weiterführenden Links oder Literaturangaben. Insgesamt kämen meiner Meinung nach die eLectures mit etwas weniger „Theorie“ aus und könnten praxisorientierter gestaltet werden. Mehr eigene Erfahrungsberichte der Referentinnen aus ihrer Schulpraxis wäre sehr interessant“. Auch F242 wünscht: „Praxisnahe Beispiele für die Umsetzung der gezeigten Programme bitte unbedingt in die Präsentation einbauen.“ Wenn dies gewährleistet ist, sind die Rückmeldungen dementsprechend positiv. Desktopübertragungen von Arbeitsprozessen, die zeitgleich kommentiert werden können o.ä. geben wertvolle Einblicke in die Arbeitsprozesse von Kolleg/innen. F1512 und F3334 fühlen sich so „motiviert (...), es gleich auszuprobieren! DANKE!“ eLectures ermöglichen es, einer größeren Gruppe ortsungebunden live via Desktopübertragungen und Videos Praxiseinblick zu geben und zugleich auch zeitnah und informell Eindrücke austauschen zu können, wie es in solcher Breite und Vielfältigkeit in f2f-Veranstaltungen nur für einen begrenzteren Kreis oder kaum möglich wäre. Der im Alltag oft erschwerte Einblick in die fremde Lehre und Austausch darüber, sowie erprobte Anregungen für die eigene Praxis zu bekommen, sind ein klarer Anreiz für den eLectures-Besuch.

3.11 K11 Technische Infrastruktur und Software: Anwendung, Ausstattung, Usability

Die zahlenmäßige Spitzenreiter-Kategorie K11 umfasst so diverse Aspekte wie Rückmeldungen

zur Usability bei Einstieg und Handhabung der Konferenzsoftware (51-mal, davon 27-mal kritisch), zu Erscheinungsbild und Übersichtlichkeit des virtuellen Lernraums (12-mal, davon neun kritisch) oder zu Einschränkungen beim mobilen eLecturesbesuch (fünfmal kritisch). Besonders häufen sich Rückmeldungen zu Ton- und Verbindungsqualität (34-mal, davon 30-mal kritisch). Beispielhaft dafür steht F418: „Grundsätzlich gefällt mir das Format gut! Bloß mit dem Ton gibt es immer wieder Schwierigkeiten, und das gefällt mir nicht!“. Ebenso F1966: „Heute war leider die Tonqualität der Vortragenden recht schlecht und gehackt.“ Für alle Beteiligten verunsichernd scheint die unklare Ursachelage: zum einen ist nicht immer zu eruieren, ob ein Anwendungsfehler vorliegt oder es sich tatsächlich um eine Störung handelt – und in letzterem Fall oft nicht, auf welcher Seite das Problem zu suchen ist: ist es der Server, die Verbindung der Vortragenden oder das Setup/die Verbindung einzelner Teilnehmender? Eines zeigt sich in jedem Fall deutlich: Die (reibunglose) Technik muss beim Lernen im Hintergrund stehen und Vehikel sein, stört das Lernen allerdings im Online- Raum schneller und schwerer, als dies bei (technischen) Pannen bei herkömmlichen f2f Veranstaltungen der Fall ist, da rasche Kommunikation bzw. Behebung aus der Ferne oft nicht möglich ist (vgl. Mengel, 2011, Zumbach & Spraul, 2005, Creelman et al, 2017). Dies ist eine Krux für Online-Fortbildungen wie die eLectures. Die eigenen (fehlenden) Kompetenzen, das technische Setup und der Einstieg stellen Teilnehmende vor Herausforderungen. F2098 exemplifiziert diese Komplexität: „Verbesserungswürdig? Im Moment finde ich es super, wie das Ganze läuft. Verbessern sollte ich höchstens meine PC- Ausstattung und endlich nach der Fehlerquelle suchen, weshalb ich beim HDMI-Kabel keinen Ton bekomme und daher mit dem kleinen Notebook-Bildschirm vorlieb nehmen muss. Doch da kann die Virtuelle PH nichts für, das liegt an mir.“ F1150 meint: „[...] man sollte sich schon einigermaßen gut am PC auskennen“, F932 berichtet: „Leider hat das Starten der e-lecture bei mir und zwei weiteren Kolleginnen nicht funktioniert. Daher hatten wir kurz vor Beginn noch eine rasche Telefonkonferenz, um herauszufinden, was schief läuft.“ F1602 meint gar: „Einstieg - ist oft mühsam, zeitraubend, - diesmal hatte ich die Hoffnung schon aufgegeben“. Während Rakoczi et al. (2010) von ihren Lernenden

annehmen können, diese bräuchten bereits genügend Erfahrung im Umgang mit Webkonferenzsoftware mit, betonen andere im Gegenteil die Notwendigkeit, den benötigten Kompetenzaufbau auf allen Seiten nicht zu unterschätzen (z.B. Mengel, 2011, Creelman et al, 2017) bzw. als eigenständiges Lernziel zu sehen (Tigges, 2008). In Bezug auf das – in Hinblick auf Altersverteilung, Schultypen wie auch Ausrüstung sehr diverse – Publikum der eLectures (vgl. 2.6) wäre dies definitiv zu berücksichtigen, wobei (live) technische Unterstützung vor dem Einstieg aus Ressourcen Gründen aktuell nicht umsetzbar ist. F377 zeigt darüber hinaus auf, dass Teilnehmende nicht nur technisch herausgefordert sind: „verbesserungswürdig (vor allem bei mir): gleichzeitig zuhören, lesen und chatten (das bringt mich noch in Schwierigkeiten) [...]“. Oder, mit den Worten von F469: „manchmal alles ein bissi schnell“. Aller Anfang ist schwer^{sv}, wie F774 auf den Punkt bringt: „einstieg, wie bei allen neuen dingen, ein wenig verwirrend; aber dann macht's spaß“. Viermal wurde von Feedbackenden in der K11 auch beobachtet, dass die Vortragenden selbst nicht firm genug mit der Software seien. Unmut und Ungeduld sind die Folge. F263: „die Referentin [war] mit der neuen Maske der e-Lecture nicht vertraut und somit vergeht wertvolle Zeit.“ F279 merkt an: „Referenten sollten während der Lecture nicht gegenseitig rückfragen müssen (z. B. was die Technik betrifft), insgesamt wirkte die Lecture etwas unprofessionell [...]“ F2059 konstatiert: „Verbesserungswürdig: Umgang der Vortragenden mit PC und Technik, sollten bessere Einschulung bekommen [...]“ Dies zeigt überdeutlich, wie wichtig professionelle Unterstützung durch ausgebildete und sich selbst fortbildende facilitators ist, vor allem wenn ein wechselnder Pool an Vortragenden besteht. Mit stets stabileren und mobileren Lösungen und einer sich stetig verbessernden Infrastruktur sollt sich auch eine verbesserte Usability einstellen. Wie schnell dies mit Breitenwirkung in österreichischen Lernsettings ankommen würden, bleibt abzuwarten. Bereits jetzt ein Thema ist die zunehmende Nutzung von Mobilgeräten: Apps werden laufend weiterentwickelt, beim Arbeiten auf Whiteboards, bei Desktopübertragungen, Dateidownloads u.a. sind mobil Teilnehmende je nach verwendetem Gerät jedoch derzeit noch oft im Nachteil, wie fünf Feedbacks dazu bestätigen. Während manchmal nur die kleine Bildschirm-

größe ein Darstellungsproblem verursachen kann, sind gewisse Funktionen teils ganz deaktiviert, was gerade bei Neulingen zu Frustrationserlebnissen führt. Die moderne Technik selbst – über das Empfinden innovativ zu lernen hinaus (vgl. K01, K04) – ist per se kein großer Anreiz für die Teilnahme an eLectures, sie ist Voraussetzung und Vehikel – wie auch zeitweise Antagonistin. Anreiz ist eine bequeme, hürden- und barrierefreie Nutzung des Formats bei reibungslosem Zugang über unterschiedlichste Geräte.

3.12 K12 Zufriedenheit mit administrativen Abläufen rund um Information, Terminisierung, Anmeldung oder Zertifikat

In den 21 Antworten zu dieser Kategorie sehr oft kritisch genannt wird die „Anmeldung“. Hier ist bei den eLectures zwischen zwei Prozessen zu unterscheiden, meist geht erst aus dem Kontext des Feedbacks hervor, welcher gemeint ist, weshalb diese kurz dargestellt werden sollten. Einerseits gibt es die Anmeldung zur Lehrveranstaltung via PH-Online im Vorfeld (A), für die ein Account im System benötigt wird, der für alle Pädagogischen Hochschulen mit denselben Zugangsdaten verwendbar ist, nachdem eine Gastimmatrikulation an der jeweiligen Hochschule getätigt wurde. Diese Anmeldung wird empfohlen, um anrechenbare Zertifikate erhalten zu können, ist aber derzeit nicht Voraussetzung für die Teilnahme. Andererseits gibt es den Einstieg in den virtuellen Seminarraum einige Minuten vor Start der eLecture (E), der über die manuelle Eingabe des Namens möglich ist. Für einen solchen Gastzugang wird kein Account benötigt, auch wenn eine Anmeldeöglichkeit für Account-Besitzer/innen – im Regelfall also nur Mitarbeitende der Virtuellen PH wie die CoModeration – besteht. Dies kann für naturgemäß für Verwirrung sorgen. Angesichts der Unterschiede in der Handhabung von Fortbildungsanmeldungen wenig verwunderlich, gehen die Meinungen zur Zufriedenheit mit administrativen Abläufen rund um Information, Terminisierung, Anmeldung oder Zertifikate etwas auseinander. F1913 lobt zwar am Anmeldeprozess (A) dass „keine Genehmigungsprozedere erforderlich“ sind. F3314 empfiehlt aber, den „Anmeldeprozess als Gast besser [zu] kennzeichnen, dass das OK ist für etwaige Teilnahmebestätigungen und Zeugnisse“ – und zeigt damit

deutlich die mögliche Verwirrung, da die Teilnahme an der eLecture via Gastzugang (E) allein ohne Anmeldung (A) eben kein Zertifikat mit sich bringt. Die Zertifikate sind im Rahmen der Lehrer/innenfortbildung grundsätzlich anrechenbar. F1550 „finde[t] es auch großartig, dass die Fortbildung anerkannt wird (ECTS).“ F2694 scheint aber von der doppelten „Anmeldung“ verwirrt und verwechselt vermutlich die Eingabe des eigenen Namens beim Einstieg in den Webinarraum (E) mit einem Login via Account: „verbesserungswürdig: Login-Prozess und welcher Account jetzt der richtige ist? ph-online, onlinecampus, virtuelle-ph, ph-burgenland? Login hat nicht funktioniert, könnte schon 15 Minuten vorher freigeschaltet sein“. F1901 hat einen Vorschlag zur Verbesserung der Usability: „E-Mails [an Angemeldete] zur Erinnerung mit einem Link in den Webinarraum wäre sehr sehr hilfreich!“, ebenso sieht das F2645: „Eine Erinnerung per E-Mail, 1 Tag vorher. Melde mich oft schon Wochen voraus [an].“ Obwohl im Vergleich zu den meisten Lehrveranstaltungen an Hochschulen die Anmeldung bis sehr knapp vor Start möglich ist (23:59 des Vortages), kommt mehrmals der Wunsch: „Anmeldung sollte bis zuletzt möglich sein.“ Auch F514 moniert, dass „Offizielle Anmeldung kurzfristig / am gleichen Tag nicht mehr möglich“ ist. F868 wünscht sich: „Die Seite, wo die Electure aufgelistet sind, wäre schön, wenn man sie einfacher gestalten würde“. Was den Einstieg in den Virtuellen Raum angeht (E), gibt es auch hier Stimmen von beiden Seiten. F1922 berichtet: „!! Einstieg zur e-lecture war benötigte über 10 Minuten!!!!“ Ob es sich dabei um einen Anwendungsfehler (Gastzugang? Richtiger Raumlink?) gehandelt hat oder es technische Probleme (Aktuellste Browserversion bei Teilnehmenden, Verbindungsprobleme, Serverprobleme der Webkonferenzplattform etc.) gab, ist dabei nicht mehr nachvollziehbar – und ist das auch für F1922 in der Situation selbst nicht, was die Frustration verständlich macht. F975 spricht hingegen von einer „leichte[n] Anmeldung“, auch F514 spricht von einer „Unkomplizierte[n] Teilnahme“. Während der erste Einstieg offensichtlich mit Hürden für technisch weniger Affine verbunden scheint (vgl. Creelman, et al., 2017; Mengel, 2011; Zumbach & Spraul, 2005), ist bei mehrmaliger Teilnahme weniger von größeren Einstiegsproblemen auszugehen. Es ist anzunehmen, dass ein Anreiz zur Teilnahme an eLectures vom unkomplizierten,

schnellen Zugang ohne notwendiger Einbindung der Direktion oder langfristige Planung/Voranmeldungen ausgeht. Das Feedback zeigt aber deutlich, dass das Jonglieren mehrerer Zugänge zu diversen Plattformen, die von Externen nicht klar unterschieden werden können, als verwirrend empfunden wird. Zudem birgt das Fehlen direkter Ansprechpartner/innen großes Frustrationspotential, während das technisch für das heimische/schulische Setup vergleichsweise anspruchsvolle Format Teilnehmende überfordern und damit im schlimmsten Fall abschrecken kann. Dem in Form von Servicebemühungen zeitnah entgegenzuwirken wäre wünschenswert, ist aber aus Ressourcengründen kaum umsetzbar. Ein bundesweit einheitlicherer und einfacherer Anmeldungsvorgang zu Lehrveranstaltungen, ebenso wie niederschwellige, gutbesetzte Anlaufstellen für Lehrende bei Anwendungsproblemen würden den Anreiz an eLectures teilzunehmen vermutlich deutlich erhöhen.

4 Conclusio

Um die Fragestellung nach den Anreizen für Lehrende, sich über das Format „eLecture“ fortzubilden, zu beantworten, wurden zwölf aus dem Feedback von Teilnehmenden erarbeitete Ordnungskategorien (K1-K12) erstellt und untersucht. Es ließen sich dabei gemeinsame Nenner und Vorlieben der Teilnehmenden herausarbeiten, die sich zum Großteil mit den Ergebnissen der aktuellen Forschungsliteratur decken. Es zeigte sich jedoch auch, dass eLectures-Besuchende den Lernertrag nur bedingt in der Interaktion mit der Gruppe im Webinar verorten, während Diskursivität und gemeinsame Wissenskonstruktion in der Forschungsliteratur eine sehr große Rolle spielen. Vielmehr sind es die Möglichkeiten zur Individualisierung (Bequemlichkeit durch Ortsunabhängigkeit, sowie Zeitersparnis und Flexibilität, aber auch Eigenverantwortlichkeit beim Lernen) die als positiv für den eigenen Lernertrag wahrgenommen werden. Geht es um die generelle Einschätzung des Formats (K01), wird die sofortige Verfügbarkeit und Anwendbarkeit gezeigter Ressourcen, die Vermeidung unnötigen Zeit- und Papieraufwands, sowie der Mehrwert der aus der Gruppe kommenden Informationen genannt. Die Anreize der K02 bestehen im ansprechenden Verhält-

nis zwischen Zeitaufwand, Inputdichte und Aufnahme-fähigkeit, sowie der durch Kompaktheit leichteren Integration in den eigenen Arbeitsalltag. Die Dauer von einer Stunde findet Zustimmung, wobei bei dichteren Inhalten eine Aufteilung auf Folge-eLectures gewünscht wird. Betreffs K03 zeigt sich, dass Bequemlichkeit ein klarer Anreizfaktor ist: angesichts allgemeiner Belastungen wird die durch wegfallende Anfahrtswege eingesparte Zeit ebenso geschätzt, wie im vertrauten Ambiente mit eigenen Geräten oder von beliebigen Orten aus zu lernen, was für manche auch einen niederschwelligeren Zugang bedeutet. K04 beschreibt den Anreiz von neuen, interessanten und vielfältigen Themen sowie einem innovativen, großen und flexibel bedarfsorientierten Angebot. Die inhaltliche Breite ebenso wie die relativ hohe Frequenz (ca 5 eLectures/Woche) sowie die Aktualität der Inhalte – die durch die geringere Vorlaufzeit beim Anbieten von eLectures (etwa 1-2 Monate) im Vergleich zu herkömmlichen Fortbildungsveranstaltungen sicher begünstigt wird – wirken attraktiv. Unter K05 zeigte sich die Wahrnehmung des Settings „ExpertInneninput mit Nachfrage- und Austauschmöglichkeit“ ohne Verpflichtung, aber mit der Möglichkeit sich selbst einzubringen, als effizient und befriedigend. Die Möglichkeit, mit Menschen unterschiedlicher Schultypen und Bundesländer zu interagieren auf der einen Seite, und auf der anderen Seite die relativ anonyme Möglichkeit, sich einzubringen oder Hilfe zu erhalten, zeigte sich in K06 ebenfalls als reizvoll. Die Rückmeldungen zeigen jedoch auch, dass sinnvolle Interaktion breiter gefördert werden sollte. Es sollten auch für manche Themen vertiefende Formate entwickelt werden, um ein Optimum an Lernertrag zu ermöglichen. Wie bezüglich K07 evident wurde, wird der heterogene, bundesweite Referent/innenpool und die dadurch generierte Expertise ebenso geschätzt, wie die durch die CoModeration bereitgestellte Unterstützung für Referent/innen wie Teilnehmende beim Agieren in der herausfordernden Webinarsituation. Dabei zeigen divergierende Rückmeldungen, die sich grob dem Aspekt der Sozialen Präsenz zuordnen lassen, dass die problem- und angstfreie Lernatmosphäre nicht zu überschätzen ist, auch wenn die Bemühungen um diese nicht immer als solche erkannt bzw. geschätzt werden. Als effizient und wichtig wird auch das eigenverantwortliche Entscheiden über

die Intensität der Auseinandersetzung empfunden (K08). Die Persistenz des Lernprozesses durch die Möglichkeit zur eigenständigen, flexiblen Wiederholung von Inhalten bzw. Vertiefung anhand bereitgestellter Materialien wie Downloads und Aufzeichnungen der Veranstaltungen (K09) gibt ebenfalls deutlichen Anreiz und stellt einen Mehrwert im Vergleich zu f2f-Lernsituationen dar. In diese Kategorie fällt zudem auch der Vorteil, kuratierte und somit auf das Wesentliche reduzierte Informationen und Erfahrungsberichte zu erhalten. Erfahrungsaustausch und Relevanz für den Unterrichtsalltag sind Thema in K10, wo Praxisnähe durch direkte Einblicke als gegeben empfunden wird. Einige Rückmeldungen zu fehlender Praxisnähe zeigen aber auch, dass das Format nicht alles bieten kann. Eine Einbettung von Webinaren in größere Lernzusammenhänge an den Pädagogischen Hochschulen oder Schulen könnte hier sinnvoll sein (vgl. Jung, 2005, Albers et al, 2016, Mengel, 2011), die Effektivität könnte durch standortbasierte Nachbereitung bzw. Trainings an den eigenen Institutionen erhöht werden (Jung 2005: 144). Daraus ergeben sich für die Zukunft eventuell spannende Möglichkeiten der Kooperation und Einbettung von Webinaren mit Expert/innen aus aller Welt in die Hochschullehre. Wenn die Technik reibungslos funktioniert, ist der Mehrwert durch und für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien für viele schon heute greifbar; fehlt diese Grundvoraussetzung, wiegt das oft schwerer als bei herkömmlichen Lehrveranstaltungen: auch bei den spannendsten Inhalten und der größten Lernmotivation ist so jeder Anreiz schnell verflogen (vgl. Mengel 2011). Wie bezüglich anderer Kategorien dargelegt wurde, sind Bequemlichkeit und Zeitersparnis wichtige Anreizfaktoren: K11 versammelt hingegen größtenteils die gegenläufigen Erfahrungen: 71 (!) kritische von 102 Rückmeldungen zeigen an, dass noch viel Luft nach oben besteht und diverse Weiterentwicklungen auf allen Seiten unabdingbar sind, um Online-Fortbildungen für eine breite Masse an Lehrenden zu einer Selbstverständlichkeit, statt zum Ärgernis oder Angstbild zu machen. Investitionen und technischer Support seitens der Softwareanbietenden müssen gewährleistet sein, um das Besucherlebnis möglichst unkompliziert zu halten und mit Hardware-Entwicklungen Schritt zu halten. Andererseits ist die Schulung von Facilitators (vgl. CoModerator/innen der Virtuellen PH) zentral.

K12 war verhältnismäßig schwach vertreten, zeigte dafür aber klar eine Problemstellung der derzeitigen Fortbildungslandschaft auf: das hochschulübergreifende und vernetzte Lernen wird derzeit durch eine Überforderung angesichts verschiedenster Accounts und Logins sowie Gastmatrikulationsprozesse erschwert, die besonders für jüngere Teilnehmende in Zeiten des „single sign-on“, also der Nutzung eines Accounts für verschiedenste Webanwendungen und Plattformen, als unnötig kompliziert erscheinen dürfte. Im Idealfall könnte ein solches einmaliges Login auch die Webinarplattform einschließen, um eine eindeutige Identifizierung und unkompliziertere Zertifizierung zu gewährleisten und diese aufzuwerten. Wenn Hochschulen das Potenzial von Webinaren in der Lehre nutzen wollen, muss ein flexibles und niederschwelliges Unterstützungssystem für Teilnehmende etabliert, aber ebenso Vortragenden die Möglichkeit geben werden, zu experimentieren und in das Format hineinzuwachsen, um es voll ausschöpfen zu können – im Idealfall von eigens ausgebildeten Kolleg/innen unterstützt. Das ist unabdingbar, um punktuelle Frustrationserlebnisse nicht zu Ablehnung des Formats oder gar von E-Learning generell werden zu lassen. Ein solches Unterstützungssystem (z.B. durch „Buddies“ oder CoModeration wie im Fall der Virtuellen PH) hat für die Veranstaltenden darüber hinaus den Vorteil, sich ein weitaus größeres Feld an Referent/innen zu erschließen und einen reduzierten Aufwand in Bezug auf Wissensmanagement und Train-the-Trainer zu ermöglichen. Eine interessante Ressource kann dabei auch die von der Virtuellen PH für Hochschulen kostenlos angebotene Online Tutoring Ausbildung (OTA)^{xvi} sein, in der auch Webinarmethodik und didaktische Aspekte thematisiert werden. Die technologischen Weiterentwicklungen im Bereich der Videokonferenz-Softwares beeinflussen zuletzt auch stark, wie die Lehre von heute und in der Zukunft aussehen könnte, wozu es weiter zu forschen gilt, um die Entwicklungen für die Lehre auch urbar zu machen (vgl. Power & St-Jacques, 2014: 683). Der/die didaktische Planer/in und Vortragende ist und bleibt auch im Format eLecture zentral als Ermöglicher/in des Lernens. Er/Sie bedient sich des Formats situationsgerecht als Vehikel für diesen Zweck. Sinnvoller Aufbau und reibungsloses Ineinandergreifen aller Teile wollen jedoch gewährleistet sein, wenn den Lernenden der Ler-

nertrag, und nicht technische Hürden im Gedächtnis bleiben sollen.

Endnoten:

ⁱ Vgl. BMBWF (2017): <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/index.html>

ⁱⁱ Zum Konzept des LifeLong Learning (LLL) vgl. Commission of the European Communities (2000)

ⁱⁱⁱ Garrison (2011: 54) kritisiert dagegen die Polarisierung der Rollen von Lernenden und Lehrenden und spricht lieber von einem „learning-centered“ Ansatz, um die Rolle der Lehrenden, die Lernsituationen bewusst gestalten, nicht zu nivellieren.

^{iv} Gängige Lösungen im europäischen Bildungsbereich sind z.B. Adobe Connect, WebEx, Citrix GoToMeeting, Skype for Business u.a., weiters Zoom.us und edudip. In Artikeln aus dem amerikanischen Raum wird häufig Blackboard (ehemals: Elluminate) genannt.

^v Natürlich sind bei eLearning-Implementierungen Infrastruktur- und andere Kosten, gerade zu Beginn, einzukalkulieren. (Vgl. dazu Ertl, 2012, Jung 2005)

^{vi} Didaktische Szenarien und Anleitungen siehe Keller 2009, Rakoczi 2010 und 2011a/b, Mengel 2011, Ertl 2012, Ertl et al 2013 sowie Clay 2012 und Hockly 2012.

^{vii} Zu Vor- und Nachteilen für Lehrende bzw. Studierende vgl. Freeman 1998 (die technischen Aspekte sind inzwischen sicher nur noch zum Teil zutreffend, Anm. der Verfasserin)

^{viii} Stephens & Mottet relativieren: „although there is an abundance of educational research literature and some distance education research suggesting that engagement (or interaction) should result in increased learning, these arguments remain more theoretical than empirically supported [...] It could be that in Web-based training contexts, interactivity and learning are unrelated.“ (ebd. 2008: 98)

^{ix} Power & St-Jacques (2014) wie auch Albers et al (2016) grenzen ihre Veranstaltungen bewusst vom herkömmlichen Begriff „Webinar“ ab, da diesen z.T. asynchrone Vorbereitungs- und Nachbereitungstätigkeiten in verschiedenen Sozialformen eigen sind und für sie „Webinar“ mit dem stark lehrendenzentrierten „delivery“-Modell assoziiert ist.

^x Für eine ausführliche Übersicht und Auflistung der Deskriptoren je Phase/Kategorie siehe <http://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2016/09/digi.kompP-Grafik-und-Deskriptoren-1.pdf> (Zugriff am 28.02.2018)

^{xi} Ein Blick auf die Seite http://www.virtuelle-ph.at/referent_innen ergibt aktuell 51 Frauen im Vergleich zu 45 Männern. (Zugriff am 29.08.2017)

^{xii} Begünstigende bzw. behindernde Faktoren für eine aktive Teilnahme sind etwa: inhaltliches Vorwissen und Vorerfahrung mit dem Format bei den Teilnehmenden, persönliche Vorlieben und verschiedene Lerntypen, Onlinekommunikationsfähigkeiten (z.B. rasches Tippen im Chat) von ReferentInnen, CoModeratorInnen wie auch Teilnehmenden, technische Gegebenheiten (angebotene Aktivitäten der Webinarplattform, Vorhandensein und Funktionieren von Mikrofonen und Webcams aller Beteiligten sowie AnwenderInnenkenntnisse bezüglich deren optimaler Einrichtung, gute Datenübertragungsraten) u.v.m.

^{xiii} Siehe <http://www.virtuelle-ph.at/faq/wie-kann-ich-mich-fuer-eine-lecture-der-virtuellen-ph-anmelden/> (Zugriff am 29.08.2017)

^{xiv} Auf dieser Seite finden Referent/innen einen Überblick über die Aufgaben der CoModeration: <http://www.virtuelle-ph.at/faq/wie-komme-ich-zu-meiner-comoderation-und-was-genau-umfasst-diese/> (Zugriff am 29.08.2017)

^{xv} Amhag (2013) weist auf die Bedeutung der Selbsteinschätzung und Erwartungshaltung von Lernenden in Bezug auf das Nutzen von Informationstechnologie beim Lernen hin (CSE, Computer Self-Efficacy). Paechter et al (2010) fanden heraus, dass Kommunikation in Webinaren für sinnvolle Interaktion aktiv gelernt werden muss.

^{xvi} Siehe www.virtuelle-ph.at/ota (Zugriff am 28.02.2018)

Literatur:

Albers, P.; Pace, C. L.; Murphy, O. D. (2016): From Affinity and Beyond: A Study of Online Literacy Conversations and Communities. *Journal of Literacy Research*, 48. Jg., Nr. 2. S. 221-250

Amhag, L. (2013): Collective webinars in higher distance education. In: T. Bastiaens & G. Marks, Hrsg. *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2013*. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (ACE), S. 1706-1715

- Amhag, L. (2016): Mobile technologies for student centered learning in a distance higher education program. In: Holland, J. (Hrsg): *Wearable technology and mobile innovations for next-generation education*. Hershey, PA 17033, USA: IGI Global, S. 184-199
- Bonk, C. J.; Ehman, L.; Hixon, E.; Yamagata-Lynch, L. (2002): Pedagogical TICKIT: Web Conferencing to Promote Communication and Support During Teacher Professional Development. In: *Journal of Technology and Teacher Education*, 10. Jg., Nr. 2. S. 205-233
- Bonk, C. J.; Kim, K. J. (2006). The future of online teaching and learning in higher education: The survey says. *EDUCAUSE Quarterly Magazine*, 29. Jg., Nr. 4, S. 22-30
- Brandhofer, G.; Kohl, A.; Miglbauer, M.; Nárosy, T. (2016): digi.kompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende. Das digi.kompP-Modell im internationalen Vergleich und in der Praxis der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung. In: *Open Online Journal for Research and Education*, Nr.6. URL: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/issue/view/15/> (abgerufen am 28.03.2018)
- Bundesministerium für Bildung (BMBWF) (2017): Bildungsministerium präsentiert Digitalisierungsstrategie „Schule 4.0“. Pressemitteilungen und -unterlagen des BMBWF. URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/index.html> [Zugriff am 28.03.2018]
- Çakiroglu, Ü.; Kokoç, M.; Kol, E.; Turan, E. (2016): Exploring teaching programming online through web conferencing system: The lens of activity theory. *Journal of Educational Technology & Society*, 19. Jg., Nr. 4, S. 126
- Clay, C. (2012): *Great webinars: create interactive learning that is captivating, informative, and fun*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Commission of the European Communities (2002): Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning, Brüssel. URL: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (abgerufen 31.07.2017)
- Creelman, A.; Árnason, H.; Röthler, D. (2017): Webinars as Active Learning Arenas. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 20. Jg, Nr. 2. URL: <http://www.eurodl.org/?p=current&sp=brief&article=757#ref2> (abgerufen am 13.02.2018)
- Dalsgaard, C. (2006): Social software: E-learning beyond learning management systems. *European Journal of Open, Distance, and E-Learning*. URL: http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Christian_Dalsgaard.htm (abgerufen am 08.02.2018)
- Ertl, B. (2012): *Kooperatives Lernen in Videokonferenzen: Einflussmöglichkeiten didaktischer Strukturierungen*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag
- Ertl, B.; Helling, K.; Herbst, I.; Paechter, M.; Rakoczi, G. (2013): Lernen mit Videokonferenzen. In: *L3T Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Das eBook. Graz: TU Graz, S. 319-325
- Freeman, M. (1998) Video Conferencing: a Solution to the Multi-campus Large Classes Problem?. In: *British Journal of Educational Technology*, 29. Jg., Nr. 3, S. 197-210
- Garrison, D. R. (2006): Online collaboration principles. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10 Jg., Nr. 1, S. 25-34
- Garrison, D. R.; Cleveland-Innes, M. (2005): Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. In: *The American journal of distance education*, 19. Jg., Nr. 3, S. 133-148
- Grossauer, F. (2013): *Der Einfluss von Geschlecht, Kommunikationssetting und Medium des Erstkontaktes auf statusrelevantes Kommunikationsverhalten und Statureinschätzung: Ein Vergleich des Face-to-Face und Videokonferenzsettings*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Graz: Universität Graz.
- Guntschnig, A. (2011): *Kommunikationsverhalten in Teams: Geschlechtsunterschiede in Abhängigkeit Des Kommunikationssettings*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Graz: Universität Graz.
- Hermann-Ruess, A.; Ott, M. (2014): *Das gute Webinar - Das ganze Know How für bessere Online- Präsentationen, ein Praxisratgeber: Online präsentieren und Kunden gewinnen*. 2. Aufl. Hrsg. Wiesbaden: Springer Verlag
- Hockly, N. (2012): *Webinars: A cookbook for educators*. The Round.
- Junge, T.; Klebl, M.; Mengel, S. (2011): Mit Online-Konferenzen zurück ins Klassenzimmer. *Synchrone Online-Lernszenarien im Fernstudium*. In: *Zeitschrift für E-learning*, 6. Jg., Nr. 1, S. 7-20

- Jung, I. (2005): Cost-effectiveness of online teacher training. In: *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, Nr. 20. Jg., S. 131-146
- Keller, R. (2009): Live e-learning im virtuellen Klassenzimmer. Eine qualitative Studie zu den Besonderheiten beim Lehren und Lernen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Knapczyk, D. R.; Frey, T. J.; Wall-Marencik, W. (2005): An evaluation of web conferencing in online teacher preparation. In: *Teacher Education and Special Education*, 28. Jg., Nr. 2, S. 114-124.
- Knipe, D.; Lee, M. (2002): The quality of teaching and learning via videoconferencing. In: *British Journal of Educational Technology*, 33. Jg., Nr. 3, S. 301-311
- Marrero, M. E.; Riccio, J. F.; Woodruff, K. A.; Schuster, G. S. (2010): Live, online short-courses: A case study of innovative teacher professional development. In: *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11. Jg., Nr. 1, S. 81-95
- Meier, C. (2000): Neue Medien – neue Kommunikationsformen? Strukturmerkmale von Videokonferenzen. In: W. Kallmeyer (Hrsg.) *Sprache und neue Medien*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 195-221
- Mengel, S. (2011): Didaktische Szenarien für Live-E-Learning im virtuellen Klassenzimmer. Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis, für die Praxis. URL: http://www.fernuni-hagen.de/ksw/medienblog/wp-content/uploads/2011/01/vc_didaktik_mengel_2011.pdf (abgerufen am 03.08.2017)
- Muller, T.; Murdoch, M. (2013): *The Webinar Manifesto: Never Design, Deliver, or Sell Lousy Webinars Again!* New York: RosettaBooks
- Nielsen, K. (2016): Einsatz von Webinaren zur Fortbildung von Bibliotheksmitarbeitern. Eine begleitende Analyse und Evaluierung eines Pilot-Webinars der Büchereizentrale Niedersachsen zur Erstellung eines Leitfadens zur Konzeption weiterer Webinare. Hamburg: Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg
- Paechter, M.; Kreisler, M.; Maier, B. (2010): Supporting collaboration and communication in videoconferences. In: *E-collaborative knowledge construction: Learning from computer-supported and virtual environments*. Hershey, PA: IGI Global, S. 195-212
- Pein, I. (2011): *Wissenserwerb und Kommunikation beim Problemlösen im Team: Vergleich Video - Face-to-Face*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Graz: Universität Graz
- Power, M.; St-Jacques, A. (2014): The Graduate Virtual Classroom Webinar: A Collaborative and Constructivist Online Teaching Strategy. In: *Journal of Online Learning and Teaching*, 10. Jg., Nr. 4, S. 681-696
- Rakoczi, G.; Herbst, I. (2011): Ein Praxisbericht zur Steigerung der Lehrqualität sowie der studentischen Kollaboration: Ist Webconferencing das richtige Tool? URL: http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/7650/34_Rakoczi.pdf (abgerufen am 03.08.2017)
- Rakoczi, G.; Herbst, I.; Reichl, F. (2010): Nine recommendations for enhancing e-moderation skills by utilisation of videoconferencing within an e-tutoring curriculum. Chesapeake, VA, Proceedings of ED- Media World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunication, AACE, S. 2258-2266
- Reaser, J. (2016): The Effectiveness of Webinars as a Tool for Sociolinguistic-Based Teacher Professional Development. In: *American Speech*, 91. Jg., Nr. 2, S. 235-254
- Reushle, S.; Birgit, L. O. C. H. (2008): Conducting a trial of web conferencing software: Why, how, and perceptions from the coalface. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9. Jg. Nr.3, S. 19-28
- Schmidt, B. (2009): Bildung im Erwachsenenalter. In: *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 661-675
- Schulmeister, R. (2009): Lernen in virtuellen Klassenräumen. In: *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis* 2. Jg. München: Oldenbourg Verlag, S. 179-194
- Schwärzel, K. (2013) Von Onlinetutorial, Webinar und Open Online Course: Moderne Schulungskonzepte für wissenschaftliche Bibliotheken im digitalen Zeitalter. In: M. H. S. Barnat, et al. Hrsg. *Junge Hochschul- und Mediendidaktik Forschung und Praxis im Dialog – ZHW Almanach Sonderband 1*. Hamburg: S. 131-148
- Siemens, G. (2004): Connectivism: A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology and distance learning*, Jg. 2 Nr. 1. URL: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (abgerufen am 29.08.2017)

- Simon, W. (2013): Betriebliche Weiterbildung – Dem Webinar gehört die Zukunft. [Online] Available at: <http://www.business-wissen.de/artikel/betriebliche-weiterbildung-dem-webinar-gehört-die-zukunft/> (abgerufen am 01.08.2017)
- Skylar, A. (2009) A comparison of asynchronous online text-based lectures and synchronous interactive web conferencing lectures. In: *Issues in Teacher education*, 18. Jg., Nr. 2, S. 69-84
- Statistik Austria, 2017. Bildung in Zahlen 2015/16 - Schlüsselindikatoren und Analysen. URL: http://www.statistik.gv.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=461 (abgerufen am 18.08.2017)
- Statistik Austria, 2017b. Statistiken zu Lehrpersonen (Rubrik Menschen und Gesellschaft/Bildung, Kultur/Formales Bildungswesen/Lehrpersonen). URL: http://www.statistik.gv.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/index.html (abgerufen am 18.08.2017)
- Stephens, K. K.; Mottet, T. P. (2008): Interactivity in a web conference training context: Effects on trainers and trainees. In: *Communication Education*, 57. Jg., Nr. 1, S. 88-104
- Tigges, A. (2008): *Geschlecht und digitale Medien: Entwicklung und Nutzung digitaler Medien im hochschulischen Lehr-/Lernkontext*. Wiesbaden: Springer-Verlag
- Trost, V. (2012): *Kooperation Im Team: Leistung, Kohäsion Und Status in Abhängigkeit Von Kommunikationsmedium Und Geschlecht*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Graz: Universität Graz
- Weimer, M. (2002): *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass
- Wunder, I. (2017): *The influence of cultural background on teaching and learning in synchronous online sessions*. Doktorarbeit. Lancaster: Lancaster University
- Zoumenou, V. et al. (2015): Identifying best practices for an interactive webinar. In: *Journal of Family & Consumer Sciences*, Vol.107, Nr. 2, S. 62-69
- Zumbach, J.; Spraul, P. (2005): Tutoring in synchronen Lernumgebungen. In: M. Beißwenger & A. Storrer (Hrsg.): *Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien: Konzepte – Werkzeuge – Anwendungsfelder*. Stuttgart: ibidem, S. 379-391

Aktuelle Gestaltungsmerkmale von MOOCs in der Praxis

 Dieser Artikel beschreibt die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen am Beispiel von MOOCs (Massive Open Online Courses). Es werden Aspekte zur Aufbereitung solcher Onlinekurse und ihre Wirksamkeit aufgezeigt. Zuerst erfolgt die Darstellung von E-Learning Trends und alten bzw. neuen Lerntheorien, die durch ihre Kombination eine neue Qualität des Lernens bieten und wichtige Grundlagen von MOOCs darstellen. Anschließend werden Merkmale und verschiedene Arten von MOOCs definiert, der didaktische Aufbau solcher medialen Lernsysteme erläutert und Vor- bzw. Nachteile gegenübergestellt. Der Beitrag schließt mit einem praktischen Beispiel und der Erkenntnis, dass mit entsprechender Aufbereitung und Durchführung eines MOOCs die Möglichkeit besteht, Lehr- und Lernprozesse abwechslungsreich, individuell und differenziert zu gestalten und MOOCs somit zu einem wichtigen förderlichen Bestandteil des Bildungssystems von morgen zu machen.



This article describes the design of teaching and learning processes using the example of MOOCs (Massive Open Online Courses). Aspects for the preparation of such online courses and their effectiveness are shown. First, the presentation of e-learning trends as well as both old and new learning theories, which combine to provide a new quality of learning and are important foundations of MOOCs. Subsequently, features and different types of MOOCs are defined, the didactic structure of such media learning systems is explained and advantages and disadvantages are compared. The paper concludes with a practical example and the conclusion that with the appropriate preparation and implementation of a MOOC, it is possible to make teaching and learning processes varied, individual and differentiated, thus making MOOCs an important beneficial component of the education system of the future.

 Cet article décrit l'élaboration de processus d'enseignement et d'apprentissage à partir de MOOCs (Massive Open Online Courses). Les caractéristiques de préparation de cours en ligne et leur efficacité y sont présentés. Après avoir décrit les tendances d'apprentissage en ligne ainsi que des théories anciennes ou nouvelles qui grâce à leur combinaison apportent une nouvelle qualité d'apprentissage et constituent des bases importantes pour les MOOCs, nous présentons les caractéristiques et les différents types de MOOCs ainsi que la structure didactique de tels systèmes d'apprentissage médiatique et nous comparons les avantages et les inconvénients. L'article conclut par un exemple pratique et le constat que l'application appropriée de MOOCs permet l'élaboration de processus d'enseignement et d'apprentissage variés, individuels et différenciés, faisant des MOOCs un élément indispensable du système éducatif de demain.

 A tanulmány a tanulási és tanulói folyamatok szervezését mutatja be a MOOC-ok példáján (Massive Open Online Courses/Tömeges Nyílt Online Kursus). Felsorolja azokat a szempontokat, amelyeket az online-kurzusok előkészítésekor figyelembe kell venni, és röviden bemutatja ezek hatékonyságát is. Először az E-Learning trendek, valamint a régi és új tanulási módszerek bemutatására kerül sor, amelyek kombinációja a tanulás új minőségét eredményezi és a MOOC-ok fontos alapjait képezi. Ezután a MOOC-ok tulajdonságait és különböző fajtáit definiáljuk, hasonló mediális rendszerek didaktikai felépítésére vizsgálunk rá és az előnyöket, valamint hátrányokat állítjuk szembe egymással. A cikk gyakorlati példával zárul és azzal a felismeréssel, hogy egy MOOC megfelelő előkészítésével és végrehajtásával lehetőség van arra, hogy a tanítási és tanulási folyamatokat változatosan, egyénien, differenciáltan szervezzük meg és a MOOC-okat ezzel a jövő oktatási rendszerének fontos támogató alkotóelemévé tesszük.



Ovaj članak opisuje nastanak procesa podučavanja i učenja na primjeru MOOC-a (Massive Open Online Courses). Prikazuju su aspekti pripreme i učinkovitost takvih online tečajeva. Prvo se predstavljaju trendovi e-učenja i stare i nove teorije učenja koje se kombiniraju kako bi pružile novu kvalitetu učenja i predstavile važan temelj MOOC-u. Zatim se definiraju značajke i različite vrste MOOC-a, objašnjava se didaktička struktura sustava medijskog učenja te se uspoređuju njihove prednosti i nedostaci. Rad se zaključuje s praktičnim primjerom i shvaćanjem da su, uz odgovarajuću pripremu i implementaciju MOOC-a, procesi poučavanja i učenja različiti, individualni i diferencirani čime MOOC čine važnom sastavnicom obrazovnog sustava u budućnosti.

1 Einführung

Das Thema Digitalisierung ist in aller Munde und bietet vor allem im Bereich der Bildung neue

Möglichkeiten. Die Nutzung neuer Technologien zur Unterstützung des Lehrens und Lernens steht dabei im Vordergrund und hält immer mehr Einzug an Schulen, Hochschulen und in

der Erwachsenenbildung. Die rasante technische Entwicklung birgt sowohl Chancen als auch Herausforderungen. Neue E-Learning Trends, wie z. B. Videos, Massifizierung oder Gamification stellen herkömmliche Lehrmethoden in den Hintergrund. Vor allem an Hochschulen erleben sogenannte MOOCs einen rapiden Aufschwung. Bildung wird dabei frei zugänglich gemacht, jeder kann eigenständig, orts- und zeitunabhängig lernen. Das entspricht dem Recht auf Bildung, welches im Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen den menschlichen Anspruch auf freien Zugang zu Bildung, auf Chancengleichheit sowie das Schulrecht thematisiert. Wohin diese neue Entwicklung führt, ist derzeit noch schwer abschätzbar. Thomas Nárosy (2017, S.4) meint: *„Gleichzeitig muss darauf hingewiesen werden, dass in verschiedenen Studien der letzten Jahre die Bilanz der Digitalisierung fürs Lehren und Lernen bestenfalls als durchwachsen bezeichnet werden kann. Die Hoffnung auf Nutzen und Vorteil digitaler Medien ist ungebrochen, aber sie lernt gerade den genauen Blick und die Differenzierung. Und dort, wo dieser differenzierte Blick bereits geübt ist, so viel darf hier vorweggenommen sein, zeigen sich Nutzen und Vorteil überdeutlich, ...“*.

2 Aktuelle E-Learning Trends

Durch die ständige und rasante Veränderung der Lebenswelt der Menschen, hin zu einer medialen Lebenswelt, verändert sich auch ihr Lernverhalten. Lernorte, Lernzeiten sowie Lernformen haben sich durch die technische Entwicklung und der Globalisierung stark verändert.

Onlinebasierte Informations- und Kommunikationsbeiträge stehen Menschen, unabhängig des Alters und des Geschlechtes, durch die ständige Nutzung von digitalen Medien jederzeit zur Verfügung. Dies führt im weiteren Sinne zunehmend zu computer- und netzbasiertem Lernen. (Dittler, S. 53f)

In „Netzwerk Digitale Bildung“ werden unter anderem interaktive Videos und Learning Analytics als Trend im Jahre 2017 angegeben. Es wird betont, dass Videos keineswegs eine Neuheit im Bereich E-Learning sind, diese werden nur der Technik entsprechend angepasst. Die Videos werden kürzer und die Interaktivität höher, sodass Lernende Videos selbst steuern und daraus ler-

nen können. Der Aspekt Learning Analytics bietet eine Möglichkeit Lernprogramme zu analysieren und optimieren. (Höllermann, 2017)

Auch Penfold erwähnt in seinem Artikel Videos als zentrale Rolle im E-Learning Bereich. Er geht davon aus, dass im Jahre 2019 achtzig Prozent der Internetinhalte aus Videomaterial bestehen werden. Ebenfalls nennt er die Verwendung von Daten als Chance, Lerninhalte zu personalisieren und zu optimieren. (Penfold, 2016)

Neben Videos, Learning Analytics und der Massifizierung werden derzeit auch Microlearning, Mobile Learning, Seamless Learning, Gamification und Flipped Classroom als aktuelle Trends im Bereich E-Learning angesehen. (Schmid, 2017, S.75f.)

Der Forschungsüberblick zeigt, dass E-Learning besonders durch ubiquitäres Internet und Smart Devices immer mehr an Bedeutung gewinnt. Um zu beschreiben bzw. zu erklären, nach welchen Prinzipien Lernen (also auch E-Learning) funktioniert, wird im folgenden Kapitel auf verschiedene Lerntheorien eingegangen.

3 Lerntheorien

„Theorien zur systematischen Erklärung von nicht beobachtbaren Lernprozessen werden in der Psychologie als Lerntheorien bezeichnet, manchmal auch als Verhaltenstheorien. Die bedeutendsten Lerntheorien sind dabei das klassische und das operante Konditionieren, sowie die sozial-kognitive Lerntheorie (Modelllernen) und das Lernen durch Einsicht. Lerntheorien sind Versuche der Psychologie, das Wissen über die Prozesse des Lernens zu systematisieren und zusammenzufassen...“ (Stangl, 2017)

Folglich versuchen Lerntheorien zu beschreiben und zu erklären, nach welchen Prinzipien Lernen „funktioniert“.

Der Behaviorismus beschreibt das Lernen durch Verstärkung, der Kognitivismus das Lernen durch Einsicht und der Konstruktivismus das Lernen durch Erleben und Interpretieren. Die jüngste Lerntheorie, die sich auf das digitale Zeitalter bezieht, ist der Konnektivismus und spielt eine wichtige Rolle bei der Entwicklung und Umsetzung neuerer pädagogischer Ansätze, in denen sich die Kontrolle vom Lehrenden hin zum autonomen Lernenden verschiebt und ist ein theore-

tischer Rahmen für das Verständnis von Lernen. Durch die Nutzung des Internets veränderte sich auch der Weg des Lernens. Neue Möglichkeiten der Vernetzung und des aktiven Austausches, verbunden mit den Begriffen „Openness“, „Participation“ und „Sharing“, findet man in vielen Online-Kursen, wie zum Beispiel auch in MOOCs wieder. (Kop und Hill, 2008, S. 1ff)

Die Umsetzung der Lerntheorien in multimedialen Lernsystemen bietet eine neue Qualität des Lernens.

Lernen mit medialen Lernsystemen ist nicht als eine andere Möglichkeit des Lernens zu sehen, sondern als intensiv ergänzend zu den klassischen Formen. (Thissen, 1999, S. 19)

Das große Interesse und die hohen Einschreibungsquoten zeigen, dass es einen deutlichen Bedarf an virtuellen Bildungsangeboten wie z. B. MOOCs gibt, obwohl es noch zahlreiche Herausforderungen wie Skalierbarkeit, Datenschutzrichtlinien oder Infrastruktur zu überwinden gibt. (Reinsing, 2013, S. 3f)

4 MOOCs

„Ein MOOC, ein Massive Open Online Course, ist ein internetbasierter Kurs, der sich an viele Teilnehmende richtet (engl. „massive“: „riesig, enorm“), offen für alle (engl. „open“) und meist kostenlos ist.“ (Wirtschaftslexikon Gabler, 2017)

Bendel (2015) unterscheidet grundsätzlich zwischen xMOOCs und cMOOCs. Heute spricht man auch von bMOOCs, den sogenannten Blended MOOCs. (vgl. Cress, 2015)

Betrachtet man xMOOCs und cMOOCs, wirken diese sehr ähnlich, basieren aber doch auf zwei sehr unterschiedlichen Konzepten. Natürlich gibt es Überschneidungen, aber die Zielsetzung ist eine andere. cMOOCs erarbeiten Wissen und xMOOCs erwerben Wissen. (Jung, 2013)

4.1 Arten von MOOCs

4.1.1 xMOOCs

Das „x“ steht für „Extension“ – MOOCs sind in der Regel instruktional bzw. vorlesungsähnlich konzipiert und haben sehr hohe TeilnehmerInnenzahlen. Die TeilnehmerInnen sind in die Gestaltung des Kurses nicht eingebunden,

sondern erarbeiten ihn ausschließlich. Eine Betreuung durch den Veranstalter gibt es oft nicht; die TeilnehmerInnen geben sich untereinander Feedback, eventuell auch zu vorgegebenem Peer-Reviewing. Mitunter werden auch Quizzes mit automatischer Auswertung eingesetzt.

4.1.2 cMOOCs

Das „c“ bezieht sich auf den Begriff Connectivism (=Konnektivismus). Lernen erfolgt vor allem durch (digitale) Vernetzung und den Diskurs unter den Teilnehmenden. cMOOCs sind im Grunde offener und freier in der Gestaltung als xMOOCs, auch in Bezug auf Ziele. Man könnte sie mit „virtuellen Workshops“ vergleichen.

4.1.3 bMOOCs

Das „b“ steht für „blended“. Hier wird der MOOC durch Präsenzveranstaltungen ergänzt und orientiert sich gegebenenfalls auch an vorhandenen Studiengängen, was mitunter für eingeschriebene Studierende sogar ermöglicht, Credit Points für das Studium durch die Teilnahme am bMOOC zu erwerben. (Cress, 2015)

4.1.4 Vor- und Nachteile von MOOCs

Ein eindeutiger Vorteil von MOOCs ist der einfache und kostengünstige Zugang zu anspruchsvollen Inhalten für eine breite Masse. Es wird zeitunabhängig, ortsunabhängig und eigenständig gelernt, also im eigenen Tempo und mit so vielen Wiederholungen wie nötig. Ein wichtiger Aspekt dabei ist der Austausch und die Interaktion, welche sich im Konnektivismus widerspiegelt. Die Verantwortung für das Lernen wird an die Lernenden selbst übertragen, die Trainer und Trainerinnen wirken begleitend bzw. unterstützend. Das erfordert ein gewisses Maß an Motivation und Selbstdisziplin bei den Lernenden und führt daher zu einer hohen Dropout-Rate. Laut Bendl (2014) wird dieser Umstand neben didaktischen Schwächen, der Klärung der Urheber- und Verwertungsrechte von Kursinhalten und dem Akkreditierungssystem als Nachteil von MOOCs gesehen.

Um dem Vorwurf didaktischer Schwächen entgegenzuwirken, gibt das nächste Kapitel Aufschluss darüber, welche Gestaltungsmerkmale beim didaktischen Aufbau eines MOOCs zu berücksichtigen sind.

5 Kursdesign und didaktischer Aufbau von MOOCs

Claudia Bremer, Leiterin der zentralen E-Learning Einrichtung der Goethe-Universität Frankfurt/Main beschreibt wichtige Kriterien für Didaktik und Kursdesign, die unabhängig von Art und Zielgruppe eines MOOCs allgemeine Gültigkeit aufweisen und deren Beachtung helfen einen attraktiven und abwechslungsreichen MOOC zu gestalten.

5.1 Ziele und Zielgruppen

Die Definition von Zielgruppen und deren Lernzielen ist eine zentrale Fragestellung der didaktischen Konzeption. Erst nach der Ausformulierung der Lernziele kann entschieden werden, ob ein xMOOC, ein cMOOC oder ein bMOOC am besten geeignet ist.

5.2 Inhalt/Themen

Je nachdem, ob der Kurs für Anfänger, Einsteiger oder eher für Fortgeschrittene gedacht ist, wird die inhaltliche Richtung festgelegt. Es muss auf die Voraussetzungen der Teilnehmenden, vor allem in Bezug auf die Medienkompetenz, eingegangen werden.

5.3 Kursstruktur (Inhaltlicher Aufbau, Taktung, ...)

Sequenzierung der Inhalte

Viele MOOCs bauen Inhalte sequentiell aufeinander auf d.h. Inhalte in der Woche 5 bauen ggf. auf Inhalte in den Wochen 1-4 auf. Es gibt aber auch die Möglichkeit, dass Inhalte eher nebeneinanderstehen, was den Teilnehmenden erlaubt, jederzeit ein- und auszusteigen.

Zeitliche Taktung

Die zeitliche Taktung ist ein Aspekt, der für viele potentiell Teilnehmenden oft der ausschlaggebendste Punkt ist. Üblich ist ein wöchentlicher Wechsel der Sequenzen. Besonderes Augenmerk muss darauf gelegt werden, dass die Zeit nicht zu knapp bemessen wird, da sonst mit einer hohen Ausstiegsquote aufgrund von zeitlicher Nichtbewältigung gerechnet werden muss.

Themeneinheiten

Vorab muss geklärt werden, welche und wie viele Inputs es für die Teilnehmenden gibt. Welche Form diese Inputs haben und deren Ziele sind ebenfalls zu definieren. Wichtig ist auch, wo die Themen platziert werden und welche Struktur sie haben, um ein schnelles Wiederfinden durch die TeilnehmerInnen zu garantieren.

Kursdauer

Für die Entscheidung über die Gesamtdauer des Kurses spielt die Menge an Themen und zeitliche Taktung eine wichtige Rolle. Bei xMOOCs spielt sicher auch die Menge an Themen/Wochen die man braucht, um ein Lernziel zu erreichen eine große Rolle, während bei cMOOCs die Bandbreite eines Themas, das man abdecken möchte, im Vordergrund steht.

5.4 Betreuung und Moderation

Die Veranstalter/Lehrenden geben regelmäßig thematischen Input und moderieren die anschließende Diskussion. Sie stellen jedoch nicht mehr die „Allwissenden“ dar und sind auch nicht mehr nur reine Begleiter des Lernens. Vielmehr sind sie ein Teil der Community und versuchen, aktiv im MOOC mitzuwirken.

5.5 Medienwahl

In MOOCs hat selbstorganisiertes Lernen einen hohen Stellenwert. Dementsprechend wichtig ist es, hochwertiges und für diesen Zweck adäquates Lernmaterial zur Verfügung zu stellen. Zu Lernmaterialien zählen Videos, Screencasts, Podcasts, Links, klassische Handouts als PDF, Quizzes, Tests und Lernspiele.

6 Praktisches Beispiel „mooc4book“

Unter Berücksichtigung der oben angeführten Erkenntnisse der Forschung erstellten wir im Rahmen unseres Masterstudiums einen xMOOC namens „mooc4book“ für Studierende der FH Burgenland zur Einführung in die Bibliothek und zur Informationsrecherche. Der Selbstlernkurs wird der zunehmenden Massifizierung gerecht, berücksichtigt die aktuellsten E-Learning Trends und eignet sich für den Erwerb rein kognitiver Fähigkeiten. Dies entspricht den Lerntheorien des Behaviorismus und des Kognitivismus.

Durch den Einsatz von Microlearning mit Hilfe kurzer Videos, Screencasts und passender Handouts bieten wir die Möglichkeit komplexe Lerninhalte für jede/n leicht zugänglich zu machen. Mit Gamification, dem Einbau spielerischer Elemente in Form von Quizzes und dem Sammeln von Badges wirken wir einer hohen Abbrecherquote entgegen und wollen die KursteilnehmerInnen zum Abschluss des Kurses motivieren.

Um eine neue Qualität des Lernens zu entwickeln kann der Kurs auch als bMOOC eingesetzt werden und aktuelle e-Learning Trends unter Berücksichtigung der verschiedenen Lerntheorien kombinieren. Es geht darum, die klassischen Formen des Lehrens und Lernens zu ergänzen, nicht diese zu ersetzen, und so ein abwechslungsreiches Programm zu bieten. Präsenzveranstaltungen könnten sich zum Beispiel gemäß dem Modell des „Flipped Classroom“ weiterentwickeln, bei dem sich Studierende die Videos mit den Lerninhalten des Kurses im Vorhinein online ansehen, um dann in der Präsenzphase darüber zu diskutieren bzw. offene Fragen zu beantworten. (Schulmeister, 2014) Diese Art des digitalen Lehrens und Lernens spiegelt die Lerntheorien des Konstruktivismus und des Konnektivismus wider.

7 Fazit

Obwohl es einige Hürden bzw. Herausforderungen gibt, liegt der Mehrwert für zeit- und ortsunabhängiges Lernen und der Möglichkeit frei zugängliche Lerninhalte individuell zu bearbeiten auf der Hand. Deshalb werden MOOCs das Lehren und Lernen vielleicht nicht revolutionieren, aber im Bildungssystem eine große Rolle spielen und neue Chancen, insbesondere

für lebenslanges Lernen, ermöglichen. Dennoch sollte man die Grenzen von MOOCs nicht außer Acht lassen. Für die Vermittlung der sogenannten „Soft Skills“, die für beruflichen und privaten Erfolg immer wichtiger werden, sind MOOCs auch bei guter virtueller Vernetzung weniger geeignet. Durch das isolierte Lernen am Computer und durch das Fehlen von „face to face“ Kommunikation tritt das Erlernen sozialer Kompetenzen in den Hintergrund. Teamfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Umgang mit sich selbst und anderen Menschen sind über Online-Kurse nur schwer beizubringen, deshalb bedarf es einer ausgewogenen Mischung von Fernlehre, Selbststudium und Präsenzeinheiten.

Die Ausführungen in diesem Artikel sind eine Momentaufnahme, die sich im Zeitalter der Digitalisierung rasch ändern kann. In Zukunft gilt es daher MOOCs und ihre gelingenden Kriterien immer weiter zu erforschen, weiterzuentwickeln und den aktuellen Anforderungen und Trends anzupassen.

Literatur:

Bendel, O. (2014). Bildung für die Massen – Chancen und Risiken von MOOCs. Abgerufen am 26.10.2017 von file:///C:/Users/User/Downloads/MOOCs_Netzwoche_Published_Version.pdf

Bremer, C. (02.11.2017). Braucht ein MOOC Didaktik? Ja klar! Abgerufen von <https://mooc13.wordpress.com/2013/01/27/braucht-ein-mooc-didaktik-ja-klar/>.

Cress, U. (2015). MOOCs- Hintergründe und Didaktik. Abgerufen am 01.11.2017 von <https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/mooc>

Gabler Wirtschaftslexikon. (2017). E-Learning. Abgerufen von <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/e-learning.html>.

Höllermann, P. (08.02.2017). Die 5 wichtigsten E-Learning-Trends 2017. Abgerufen von <http://www.netzwerk-digitale-bildung.de/information/hochschule/die-5-wichtigsten-e-learning-trends-2017/>.

Jung, M. (2013) Welche Arten von MOOCs gibt es? Abgerufen am 01.11.2017 von <https://www.fernstudium-infos.de/blogs/entry/8445-welche-arten-von-moocs-gibt-es-xmooc-cmooc-blended-mooc/>

Kop, Rita; Hill, Adrian (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? In: The International Review of Research in Open and Distance Learning, Vol 9, No 3. Abgerufen 2.11.2017 von <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103>

Nárosy, Th. (2017). Ist Unterricht ohne digitale Medien und Werkzeuge noch gut genug? Erziehung & Unterricht, 2017 (7-8), 4-11.

Penfold, S. (2016). Top 10 eLearning Trends To Watch In 2017. Abgerufen von <https://elearningindustry.com/top-10-elearning-trends-to-watch-in-2017>.

Reinsing, C. (2013). MOOCs - Bedeutung von Massive Open Online Courses für die Hochschullehre Fachgebiet Multimedia Kommunikation – Technische Universität Darmstadt. Abgerufen 2.11.2017 von <ftp://ftp.kom.tu-darmstadt.de/papers/Ren13.pdf>

Schmid, St. (2017). Lehrkräftefortbildung 4.0 – in digitalen Häppchen spielerisch Kompetenzen erwerben. Erziehung & Unterricht, 2017 (7-8), 74-79.

Schulmeister, R. (2014) MOOC – eine Bildungsrevolution? Abgerufen am 7.11.2017 von <https://www.uni-hamburg.de/newsletter/februar-2014/mooc-eine-bildungsrevolution-interview-zu-massive-open-online-courses-mit-prof-dr-rolf-schulmeister-und-dr-frank-hoffmann.html>

Stangl, W. (2017). Stichwort: ‚Lerntheorie‘. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Abgerufen 2.11.2017 von <http://lexikon.stangl.eu/8649/lerntheorie/> <http://pc-prof.us/hakelearning/Lerntheorien.pdf>

Thissen, F. (1999). Lerntheorien und ihre Umsetzung in multimedialen Lernprogrammen – Analyse und Bewertung. Abgerufen 2.11.2017 von https://www.researchgate.net/publication/265092613_Lerntheorien_und_ihre_Umsetzung_in_multimedialen_Lernprogrammen_-_Analyse_und_Bewertung

Das Blended-Learning Trainingskonzept im Projekt „Denken lernen – Probleme lösen“ (DLPL) als Open Educational Resource

 Der vorliegende Artikel beschreibt die inhaltlichen, methodischen und technischen Spezifika des Trainingsprogramms für Lehrkräfte der Primarstufe im Rahmen des Projektes „Denken lernen – Probleme lösen (DLPL)“. Das Projekt DLPL hat zum Ziel, problemlöseorientiertes Denken in der Primarstufe zu fördern. Das Blended-Learning-Trainingsprogramm für die Lehrkräfte im Projekt besteht aus vier Moodle-Kursen, die einerseits die Trainer/innengeleiteten Präsenzphasen der Schulungen unterstützen sollen und andererseits Aufgaben für das Selbststudium berücksichtigen. Im Artikel wird unter anderem der Aspekt der einfachen Implementierung der Kurse in vorhandene Moodle-Instanzen durch den verwendeten LTI-Standard sowie die automatisierte Ausstellung eines Abschlusszertifikates ausführlich dargestellt.

 This article describes the substantive, methodological and technical details of the primary school teacher training program within the framework of the project „Learning to Think-Solving Problems (DLPL)“. The aim of the DLPL project is to promote problem-solving thinking in primary education. The blended-learning training program for the teachers in the project consists of four Moodle courses, which on the one hand support the trainer-led attendance phases of the courses and on the other hand are conducive with self-study tasks. In the article, among other things, the simple implementation of the courses in existing Moodle instances by the LTI standard used and the automated issue of a certificate of completion are presented in detail.

 Cet article décrit les caractéristiques conceptuelles, méthodiques et techniques du programme de formation pour enseignants du primaire dans le cadre du projet « apprendre à penser - résoudre les problèmes (DLPL) ». Le projet DLPL a pour objectif de soutenir la pensée basée sur la résolution de problèmes au primaire. Le programme de formation « Blended Learning » pour les enseignants comprend quatre cours Moodle qui doivent d'une part soutenir les phases de présence dirigées par des formateurs, d'autre part tenir en compte le travail d'autoapprentissage. Cet article comporte entre autres une analyse détaillée de l'implémentation simple des cours sur la plateforme existante Moodle grâce à l'utilisation du « LTI-Standard » ainsi que de la délivrance automatique d'un certificat de fin de formation.

 Az alábbi tanulmány annak a tréningprogramnak a tartalmi, módszertani és technikai tulajdonságait írja le, amelyet az alapfokú oktatásban résztvevő pedagógusoknak szerveztek a „Tanuljunk meg gondolkodni – Oldjunk meg a problémákat (DLPL)“ projekt keretében. A DLPL projekt célja az, hogy a problémamegoldásra koncentrált gondolkodást az alapfokú oktatásban fejlesszék. A projektben résztvevő tanároknak szóló vegyes (blended) oktatási tréningprogram négy Moodle-kurzusból áll, amelyek egyrészt a tanfolyamok tréner jelenlétében zajló, általa vezetett szakaszait segítik, másrészt az önálló tanulásra szóló feladatokat veszik figyelembe. Írásunkban részletesen bemutatjuk többek között, hogy a kurzusokat hogyan lehet egyszerűen átültetni meglévő Moodle-egységekbe az alkalmazott LTI-sztenderddel, valamint hogyan történik egy végbizonyítvány automatizált kiállítás.

 Ovaj članak opisuje sadržajne, metodološke i tehničke specifikacije programa osposobljavanja nastavnika osnovnih škola u okviru projekta „Učiti razmišljati- rješavati probleme (DLPL)“. Cilj ovog projekta je promicanje razmišljanja o rješavanju problema u osnovnim školama. Program mješovitog usavršavanja (Blended Learning) za učitelje sastoji se od četiri Moodle tečaja, koji s jedne strane podupiru faze pohađanja tečajeva uz pomoć voditelja, a s druge strane uzimaju u obzir zadatke za samostalno učenje. U članku je, između ostalog, detaljno predstavljen aspekt jednostavne implementacije tečajeva postojećih Moodleovih instrumenata korištenjem LTI standarda (Interoperabilnost alata za učenje) i automatiziranog izdavanja završnih certifikata.

1 Das Projekt „Denken lernen – Probleme lösen“

Im Sinne der im Frühjahr 2017 ausgerufenen Digitalisierungsstrategie „Schule 4.0“ wurde das Projekt „Denken lernen – Probleme lösen (DLPL)“ vom Bundesministerium für Bildung (BMB)¹ in Auftrag gegeben. Ziel des Projektes ist es, die Nutzung von digitalen Medien in der

Grundschule didaktisch begründet einzuführen und das informatische Denken zu stärken.

Das Projekt DLPL widmet sich ab dem Schuljahr 2017/18 der Etablierung von Education Innovation Studios (EIS) an 13 Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Das Projektteam unter der Leitung der Pädagogischen Hochschule Wien in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und „DaVinciLab“ koordiniert

die österreichweite EIS-Einrichtung und Entwicklung einer EIS-Community.

Insgesamt 13 Pädagogische Hochschulen, 100 Volksschulen und zahlreiche weitere Partner nehmen an dem Projekt teil. Über eine österreichweite Content-Plattform², die als zentrale Anlaufstelle für alle Beteiligten dient, werden vom Projektteam entwickelte didaktische Konzepte und Unterrichtsmaterialien unter einer Creative Commons Lizenz als Open Educational Resources (OER) bereitgestellt. Ebenso bereitgestellt wird das in diesem Artikel näher beschriebene Programm zum Training der teilnehmenden Lehrkräfte an den Projektschulen.

In der konkreten Umsetzungsphase des Projekts, die mit September 2017 begonnen hat, erhalten 100 Volksschulen in 20 Clustern zu je fünf Schulen die technische Ausstattung für den spielerischen Umgang zur Einführung in informatisches Denken, Coding und Robotik. Zu den Bestandteilen der Ausstattung gehören sechs BeeBots inkl. Begleitmaterial zum Erarbeiten, sechs Baukästen LEGO WeDo sowie sechs iPads³ je teilnehmende Schule. Die Materialien stehen jeder Schule fünf bis sieben Wochen zur Verfügung und werden dann an die nächste Schule im Cluster weitergegeben. Vor der didaktischen Auseinandersetzung mit den Materialien in der Klasse, haben die teilnehmenden Lehrkräfte ein mehrteiliges Trainingsprogramm zu absolvieren, das in den folgenden Kapiteln detailliert beschrieben werden soll.

2 Aktuelle Ansätze zum Blended Learning

Vor der konkreten Beschreibung des Trainingskonzeptes für die teilnehmenden Lehrkräfte des Projekts DLPL erfolgt ein kurzer Abriss über die wichtigsten aktuellen Ansätze im Bereich des Blended Learning.

Als Blended Learning wird grundsätzlich eine Verbindung von Präsenzeinheiten mit virtuellem Unterricht verstanden. Im deutschen Sprachraum ist auch der Begriff „hybrides Lernen“ gängig. (vgl. Häfele & Maier-Häfele, 2016: 15) Der virtuelle Unterricht – meist im begleiteten Selbststudium – erfolgt mediengestützt. Mediengestützte Lehr- und Lernangebote erlauben eine flexible Lernorganisation, in der die Lernenden zeitlich und/oder räumlich unabhängiger lernen können. „Diese Flexibilität wird als ein organisatorisches

Merkmal des begleiteten, mediengestützten Selbststudiums verstanden. Aus didaktischer Sicht können mit mediengestützten Angeboten überfachliche Kompetenzen gefördert werden.“ (vgl. Lim & Witzig)

Der virtuelle Teil des Blended Learning ist also mehr als die bloße Bereitstellung von Inhalten. Die Studierenden sollen durch eine gestaltete Lernumgebung in der Planung und Organisation des Lernprozesses unterstützt und angeleitet werden. (vgl. Zellweger-Moser & Jenert, 2011: 80-81)

Nach Kerres (2013: 114) unterstützen digitale Medien also Lernszenarien, die selbstgesteuert und kooperativ angelegt sind, problemorientierte Methoden, wie z. B. Fall- oder Projektarbeit, eine flexible Lernorganisation sowie Voraussetzungen und Interessen von Studierenden. Eine integrierte Lernaufgabe kann mediengestützt zur Unterstützung der Wissenskonstruktion dienen. Ferner können Studierende die Aufgabe in individuellem Tempo lösen. Wichtig ist dabei das richtige Maß. So viel lehrerzentrierte Informationsvermittlung wie nötig und so viel lernerorientierte Unterstützung wie möglich, empfiehlt Meir. (2011: 19) Auf diese Weise ließen sich alle Formen des E-Learnings und all dessen Werkzeuge integrieren. „Die Auswahl hängt dabei immer von den Lehr- und Lernzielen ab. Wichtig ist, dass die Lehrenden auch in lehrerzentrierten Phasen des Unterrichts neben dem Vorstellen von Inhalten, dem Anregen, Beraten und Kooperieren Raum geben.“ (Meir, 2011: 19)

Generell soll es nicht darum gehen, Lernen mit digitalen Medien per se als besser oder schlechter als den traditionellen Unterricht zu definieren. Vielmehr ist zu überlegen, welche Kompetenzen der Studierenden durch welches Setting gefördert werden soll. (vgl. Lim & Witzig) Es gilt, eine didaktisch sinnvolle Verbindung von Medienunterstützung und Präsenzlernen zu erreichen. Die eingesetzte Technik sollte dabei immer im Dienst der Didaktik stehen und nicht zum bloßen Selbstzweck verwendet werden. (vgl. Häfele & Maier-Häfele, 2016: 15)

3 Trainingskonzept für das Projekt DLPL als Blended Learning Modell

Die Entwickler des Trainingsprogramms für die am Projekt DLPL beteiligten Lehrkräfte entschied-

den sich bereits in einer sehr frühen Projektphase für ein Blended Learning Modell. Präsenzzeiten sind im konkreten Fall unumgänglich, da eine Auseinandersetzung mit den im Projekt verwendeten Materialien nicht ohne die Arbeit mit ebendiesen möglich ist. Andererseits sollte das Trainingsprogramm nicht zu viel Präsenzzeit in Anspruch nehmen um die teilnehmenden Lehrkräfte zeitlich nicht zu sehr zu belasten bzw. die Kosten für das Training im Rahmen halten. Daher sollten die möglichst kurz gehaltenen Präsenzphasen mit einem Selbststudienanteil verbunden werden. Die konkrete Entwicklung eines Trainingskonzepts erfolgte nun einerseits unter der Prämisse, den in Kapitel 2 genannten Anforderungen eines Blended Learning Modells zu entsprechen. Darüber hinaus mussten folgende Voraussetzungen berücksichtigt werden: Die Unterlagen für die einzelnen Teile des Trainings sollten leicht zugänglich sein und die einzelnen Pädagogischen Hochschulen, die mit der konkreten Umsetzung des Trainings betraut sind, sollten die Möglichkeit haben, das Programm unverändert zu übernehmen oder nach Wunsch adaptieren zu können.

3.1 Ein variables Konzept für alle Pädagogischen Hochschulen

Um den Vorstellungen der jeweiligen Verantwortlichen der Pädagogischen Hochschulen zu entsprechen, wurde diesen im Mai 2017 im Rahmen des offiziellen Projektauftrages an der Pädagogischen Hochschule Wien ein Rohkonzept präsentiert und Veränderungswünsche eingeholt. Nach Einarbeitung dieser Wünsche entstand schließlich ein fertiges Trainingskonzept, das im Juli

2017 auf einer internen Projekt-Plattform⁴ für die TeilnehmerInnen des Projektes veröffentlicht wurde.

Das Konzept umfasst insgesamt 32 Übungseinheiten, bestehend aus vier Modulen zu je acht Übungseinheiten zu den Themen „BeeBots“, „LEGO WeDo“, „Scratch“ und „Visualisieren“. Jedes Modul besteht aus vier Präsenzeinheiten und vier Einheiten für das Selbststudium. Das Selbststudium sieht die vertiefende Auseinandersetzung mit dem Thema durch Materialien auf der Kursplattform in Verbindung mit einer praktischen Übung vor.

Während sich die drei erstgenannten Module inhaltlich jeweils mit dem im Projekt verwendeten Material bzw. der dazugehörigen Software beschäftigen, sollen im Modul „Visualisieren“ Methoden vorgestellt werden, die den beteiligten Schülerinnen und Schülern bzw. Lehrerinnen und Lehrern bei der Dokumentation ihres Lehr-/Lernfortschrittes helfen können.

Die beiden ersten Module „BeeBots“ und „LEGO WeDo“ sind als verpflichtende Teile des Trainingsprogramms geplant, während die Module „Scratch“ und „Visualisieren“ optional absolviert werden können. Ein ebenso optionales fünftes Modul sieht einen durch eine Trainerin / einen Trainer begleiteten Workshop in der eigenen Klasse vor. Bei entsprechenden Vorkenntnissen bzw. Nachweis über bereits absolvierte Seminare zum Thema können die verpflichtenden Module auch angerechnet werden. Jedes einzelne Modul steht dabei für sich und kann nötigenfalls von verschiedenen Personen einer Schule besucht werden. Eine Übersicht über die genannten Aspekte des Trainingskonzeptes bietet die folgende grafische Darstellung:



Abb. 1: Trainingskonzept für LehrerInnen (eigene Erstellung)

Die zeitliche Planung für die Umsetzung des Trainingsprogramms obliegt der jeweiligen Pädagogischen Hochschule. Die Entwickler des Trainings schlagen konkret zwei Varianten vor:

end-Intensivseminar, das die vier Präsenzeinheiten aller vier Module beinhaltet. Danach absolvieren die Lehrkräfte innerhalb einer festgelegten Zeitspanne die jeweiligen Selbststudienanteile, danach optional den begleiteten Einstieg. Das Wochenend-Intensivseminar der ersten Projektschule könnte an der Pädagogischen Hochschule stattfinden, die Präsenzseminare der weiteren Schulen dann an der jeweils vorhergehenden Schule. Diese zeitliche und örtliche Organisation würde einerseits die Materialweitergabe vereinfachen (die Folgeschule nimmt nach dem Präsenzseminar das Material aus der jeweiligen Vorgängerschule mit), andererseits könnte durch die Anwesenheit der Lehrkräfte aus der jeweiligen Vorgängerschule beim SCHILF der Folgeschule ein Knowhow-



Abb. 2: Roadmap - SCHÜLF für die fünf Schulen eines Clusters

Schulübergreifende LehrerInnenfortbildungen (SCHÜLF) für die fünf Schulen eines Clusters: Die Präsenz- und Selbststudiumsphasen der einzelnen Module könnten jeweils zu Semesterbeginn stattfinden, direkt im Anschluss daran der optionale begleitete Einstieg mit einem Workshop in der eigenen Klasse.

Transfer und Erfahrungsaustausch stattfinden. Ein weiterer Vorteil dieser Variante liegt darin, dass das Training für die Lehrkräfte zeitnah zur tatsächlichen Umsetzung des Projekts mit den Schülerinnen und Schülern stattfindet. Praktisch umsetzbar ist diese Variante jedoch nur dann, wenn mehrere oder alle Lehrkräfte einer Schule am Training teilnehmen.

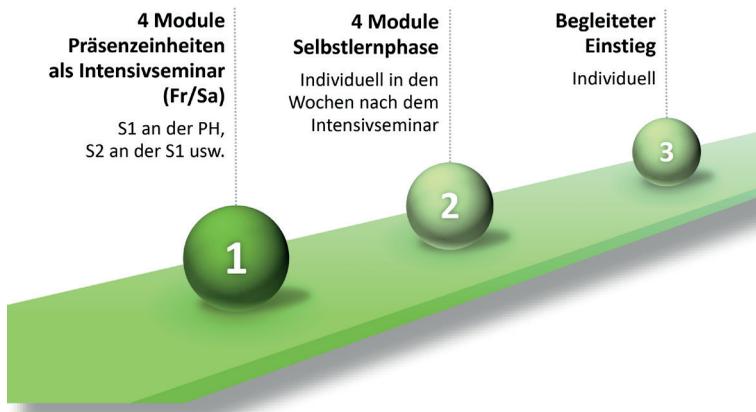


Abb. 3: Roadmap - SCHILF für die Lehrkräfte einer einzelnen Schule

Schulinterne LehrerInnenfortbildungen (SCHILF) für die Lehrkräfte einer einzelnen Schule: Jede Schule startet mit einem Wochen-

In beiden Varianten könnte an der jeweiligen PH ein Kick-Off-Modul – eventuell in Verbindung mit dem Modul „BeeBot“ – für alle Cluster gemeinsam stattfinden und organisatorische Infos sowie eine kurze Vorstellung aller Materialien beinhalten.

3.2 Moodle-Kurse als Open Educational Resource

Als inhaltliche und methodische Grundlage aller vier Trainingsmodule wurden Moodle-Kurse erstellt, die allen Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern kostenlos zur Verfügung stehen. Im Sinne der Definition von Open Educational

Resources (OER) sind alle entstandenen Moodle-Kurse – genauso wie die in Kapitel 1 beschriebene Content-Plattform – frei lizenzierte Bildungsmaterialien, die digital und frei zugänglich zur Verfügung gestellt werden.

Konkret sind die Moodle-Kurse auf der Moodle-Instanz der Seite eEducation⁵ bereitgestellt. Da sich international mittlerweile die Creative Commons Lizenzen (CC) als ein Instrument durchgesetzt haben, mit dem verschiedene Nutzungsvarianten schnell und einfach festgelegt und kommuniziert werden können, hat sich die Projektleitung für die Lizenzierung mit ebendieser entschieden. Die CC-Lizenzen setzen sich stets aus mehreren Komponenten zusammen wie etwa den Spezifikationen, dass die Nutzung Namensnennung erfordert, das Material unter gleichen Bedingungen weitergegeben werden muss, nicht bearbeitet oder nicht kommerziell verbreitet werden darf. (vgl. Kerres & Heinen, 2016: 194) Die Moodle-Kurse des Projektes DLPL wurden mit der Lizenz CC-BY-SA in der Version 4.0 versehen. Die Inhalte des Kurses dürfen also mit den Prämissen Namensnennung des Urhebers und Weitergabe unter gleichen Bedingungen weitergegeben werden.

Die Moodle-Kurse des Trainingsprogrammes aus dem Projekt DLPL tragen somit dazu bei, dass mehr Bildungsinhalte auch für den Schulbereich als echte OERs zur Verfügung stehen. (vgl. Neumann 2015: 9-11)

Durch die Bereitstellung auf einer nach Registrierung für alle Lehrkräfte in Österreich zugänglichen Plattform sowie die Qualitätssicherung durch die Projektleitung ist eine entsprechende Rahmung und Strukturierung gegeben, die eine hohe Qualität bei gleichzeitiger Neutralität des Materials sichert und darüber hinaus Anbietertransparenz gewährleistet. Auf diese Weise sind die zur Verfügung gestellten Moodle-Kurse nachhaltig für schulische Prozesse nutzbar. (vgl. Neumann, 2016: 16)

3.3 Einbindung per LTI-Schnittstelle

Um die Dissemination der Moodle-Kurse aus dem Projekt DLPL zusätzlich zu vereinfachen, können diese von den Kurstrainerinnen und -trainern sowie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowohl direkt auf der Plattform eEducation genutzt, als auch von den Pädagogischen Hochschulen in

ihr jeweils eigenes Moodle-System eingebunden werden. Verwendet wird dazu der in Lernmanagementsystemen international gebräuchliche Learning Tools Interoperability (LTI)-Standard des IMS Global Learning Consortiums. Dabei werden im Zuge der Einbindung die jeweiligen User-Rechte aus dem Ursprungssystem in den integrierten Moodle-Kurs übernommen. TrainerInnen und NutzerInnen aus entfernten Systemen werden somit direkt eingeschrieben und können sofort loslegen. (vgl. IMS Global Learning Consortium)

Eine ausführliche Anleitung für die Einrichtung der technischen Einbindung der Kurse ins PH-eigene Moodle-System per LTI wurde von den Kursentwicklern auf der internen Projekt-Plattform für die TeilnehmerInnen des Projektes bereitgestellt.

3.4 Aufbau und Inhalte der Moodle-Kurse

Alle vier Moodle-Kurse beginnen in der allgemeinen Kursbeschreibung mit dem Hinweis auf im jeweiligen Modul benötigte Materialien. Zwei eigene Textseiten beschreiben die Lernziele und zu erarbeitende Kompetenzen im Modul sowie Informationen zum erfolgreichen Kursabschluss. Hier finden sich auch Links zu den anderen Modulen des Trainingsprogramms sowie zum automatisierten Kursabschluss (siehe Kap. 3.5).

Danach folgen jene inhaltlichen Abschnitte, die die jeweilige Präsenzphase des Moduls begleiten. Die Inhalte sind so aufbereitet, dass sie einerseits als Lehrmittel für den/die TrainerIn dienen, andererseits auch aber als Lernunterlage für die TeilnehmerInnen. Jeder Abschnitt enthält Lehr-/Lerninhalte und/oder praktische Übungsanleitungen, die in der Präsenzphase umzusetzen sind.

Während ein Großteil der Übungsaufgaben das praktische Arbeiten mit den jeweils im Kurs vorgestellten Materialien aus dem Bereich Coding und Robotik umfasst, gibt es einzelne Elemente, die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern direkt online im Moodle-Kurs absolviert werden sollen. Diese Aufgaben haben meist eher wiederholenden Charakter und bringen Gamification-Elemente in die Kurse. (Karagiorgas & Niemann, 2017: 501) Ein Beispiel dafür ist etwa die Aktivität „Flashcards zu den Funktionstasten auf dem BeeBot“⁶. Die SpielerInnen wiederholen hier die

Bezeichnung der Funktionstasten mittels Flashcards, wahlweise nach der Leitner-Methode (vgl. Settles & Meeder, 2016: 1850) oder in einer freien Spielform.

Nach den Abschnitten zur Begleitung der Präsenzphase folgt ein eigener Abschnitt mit einer oder mehreren konkreten Aufgaben für das Selbststudium. Am Ende jedes Kurses verweist der Abschnitt „Weitere Ressourcen“ auf weitere, meist frei verfügbare Inhalte zum Thema.

3.5 Automatisierter Kursabschluss

Der Abschluss der einzelnen Moodle-Kurse erfolgt durch die in den einzelnen Kursen implementierte Abschlussverfolgung. Bei inhaltlichen Kurselementen bzw. jenen, die eine bestimmte Tätigkeit im Offline-Bereich erfordern, bestätigen die TeilnehmerInnen ihren Abschluss manuell selbst durch das Setzen eines Häkchens bei der Beschreibung des jeweiligen Lernzieles. Bei Elementen, die eine Online-Aktivität bzw. eine digitale Abgabe erfordern, wird das Häkchen jeweils vom System automatisiert gesetzt, sobald die Aktivität erledigt ist bzw. die digitale Abgabe erfolgt ist.

Sobald die TeilnehmerInnen alle vier Module des Trainingsprogrammes erfolgreich abgeschlossen haben, können sie sich in einem eigens dafür angelegten Moodle-Kurs „Abschluss und Zertifikat“ selbsttätig ein Zertifikat für die erfolgreiche Absolvierung des gesamten DLPL-Trainingsprogramms ausdrucken. Das Zertifikat bescheinigt die Teilnahme an allen vier Modulen und ist mit den Logos der Plattform eEducation, des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, der Arbeitsgruppe phels, der einzelnen am Projekt mitarbeitenden Pädagogischen Hochschulen sowie der in der Projektorganisation eingebundenen Firma DaVinciLab versehen.

4 Ausblick

Das in diesem Beitrag beschriebene Trainingsprogramm ist eines von bislang sehr wenigen Beispielen dafür, dass einzelne Bildungsinhalte oder komplette Kurse – durch die Verwendung des LTI-Standards – quer über alle Moodle-Systeme der Pädagogischen Hochschulen in Österreich implementiert werden. Abseits dieser tech-

nischen Komponente ist das Trainingsprogramm insofern bemerkenswert, als es inhaltlich spezifisch auf die Förderung von Wissen und Kompetenzen im Bereich Coding und Robotik bei Lehrkräften der Primarstufe abzielt. Dieser inhaltliche Bereich wurde viele Jahre zwar in Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte der Sekundarstufe und höher angeboten, nicht aber gezielt für Lehrkräfte der Primar- bzw. sogar Elementarstufe. Somit stellt das beschriebene Trainingsprogramm eine prototypische Vorlage für weitere Projekte in diesem Bereich dar.

In den kommenden Monaten wird das gesamte Projekt „Denken lernen – Probleme lösen“ im Rahmen von mehreren Untersuchungen evaluiert. Die Erfahrungen von TeilnehmerInnen mit dem Trainingsprogramm werden im Rahmen einer Masterarbeit durch einen der beiden Autoren dieses Beitrags untersucht.

Endnoten:

¹ Aktuelle Bezeichnung: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF)

² Abrufbar unter <https://eeducation.at/eis>

³ Standardausstattung, Abweichungen in Einzelfällen möglich

⁴ Nach Registrierung abrufbar unter <https://community.eeducation.at/course/view.php?id=62>

⁵ Abrufbar unter <http://www.eeducation.at>

⁶ Abrufbar unter <https://community.eeducation.at/mod/flashcard/view.php?id=5290>

Literatur:

Häfele, H.; Maier-Häfele, K. (2016): 101 e-Learning Seminarmethoden. Methoden und Strategien für die Online- und Blended-Learning-Seminarpraxis. Bonn, managerSeminare Verlags GmbH, Edition Training aktuell, 6. Auflage.

IMS Global Learning Consortium: Learning Tools Interoperability® (LTI®) and LTI Advantage [online]. IMS Global Learning Consortium, URL: <https://www.imsglobal.org/activity/learning-tools-interoperability> [27.01.2018]

Karagiorgas, D. N.; Niemann, S. (2017): Gamification and game-based learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 45(4), S. 499-519

Kerres, M. (2013): *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München, Oldenbourg Verlag, 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage.

Kerres, M.; Heinen, R. (2016): Open Educational Resources und schulisches Lernen: Das Zusammenwirken von Plattformen für Lernressourcen in informationell offenen Ökosystemen. *Freie Bildungsmedien und Digitale Archive*, S. 189

Lim, U.; Witzig, S.: *Leitfaden Blended Learning* [online]. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaft, URL: https://gmpublic.zhaw.ch/GPMDocProdZPublic/2_Studium/2_05_Lehre_Studium/Z_MB_Leitfaden_Blended_Learning.pdf [19.11.2017]

Meir, S. (2011): *elearning-plus/2 Didaktischer Hintergrund – Lerntheorien*. Esslingen, Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen.

Neumann, D. (2015): *Bildungsmedien Online. Eine empirische Erhebung von Angebot und Nachfrage von kostenlos angebotenen Lehrmaterialien aus dem Internet*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Neumann, D. (2016): *Open Educational Resources (OER) oder Kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet. Marktanalyse 2016 und Aktualisierung der Diskussion*.

Settles, Burr; Meeder, Brendan (2016): A Trainable Spaced Repetition Model for Language Learning, in: *Proceedings of the 54th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*. Berlin, Association for Computational Linguistics, S. 1848–1858

Zellweger-Moser, F.; Jenert, T. (2011): Konsistente Gestaltung von Selbstlernumgebungen. In H. Bachmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*. Bern, hep-Verlag, Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Bd. 1, 1. Auflage, S. 80-115

Sprachkenntnisse und die Aspekte des Fremdsprachenlernens in Ungarn

 Heutzutage ist die Rolle des Fremdsprachenwissens von sprachpolitischen, kulturellen, wirtschaftlichen und individuellen Aspekten besonders wichtig. Die Wichtigkeit des Fremdsprachenlernens wird unter anderem von der Europäischen Union sowie der ungarischen Bildungspolitik hervorgehoben. Der vorliegende Beitrag beleuchtet einige Hintergründe, die zum erhöhten Fremdsprachlernbedarf führen und fokussiert schwerpunktmäßig die Situation des Unterrichts für Fremdsprachen vom Kindergarten bis zum Hochschulwesen in Ungarn. Die zweite Hälfte des Beitrages konzentriert sich auf die verschiedenen Möglichkeiten des Fremdsprachenlernens auf der Ebene des Hochschulwesens.

 Today, the role of language learning is of particular importance in terms of linguistic, cultural, economic and individual aspects. The emphasis of foreign language learning is highlighted by European Union and Hungarian education policy, among others. The present article highlights some of the background of foreign language needs and focuses with specific regard to teaching foreign languages from the kindergarten to higher education levels in Hungary. The second half of the paper focuses on the different possibilities of foreign language learning in higher education institutions.

 Actuellement, la connaissance de langues étrangères joue un rôle primordial en politique linguistique ainsi que pour des raisons culturelles, économiques et individuelles. L'importance de l'apprentissage de langues étrangères est soulignée entre autres par l'Union européenne ainsi que par la politique de l'éducation et de l'enseignement en Hongrie. Cette étude rend compte des raisons pour lesquelles la nécessité d'apprendre des langues étrangères augmente et se concentre sur la situation de l'enseignement des langues étrangères en Hongrie, de l'école maternelle à l'enseignement supérieur. La deuxième partie de cette étude illustre les différentes possibilités d'apprentissage des langues étrangères au niveau des études supérieures.

 Manapság az idegennyelv-tudás szerepe mind nyelvpolitikai, mind kulturális, gazdasági és egyéni szempontból különösen fontos. Az idegennyelv-tanulás jelentőségét többek között az Európai Unió és a magyar oktatáspolitikai is kiemeli. A tanulmány néhány olyan fontosabb tényezőtől kiindulva, ami egyre inkább szükségessé teszi az idegennyelv-tanulást Magyarországon, felvázolja a magyar lakosság idegennyelv-tudásának főbb sajátosságait, majd a fókusz az idegennyelv-tanulási lehetőségek bemutatására helyezi óvodától a felsőoktatásig.

 Danas je uloga poznavanja stranog jezika od posebne važnosti s jezičnog, kulturnog, ekonomskog i individualnog aspekata. Važnost učenja stranih jezika naglašena je, među ostalim, i od strane Europske unije i mađarske obrazovne politike. Ovaj članak ističe neke od temeljnih razloga koji dovode do uvećane potrebe za učenjem stranih jezika i usredotočuje se na status učenja stranih jezika od vrtića do visokog obrazovanja u Mađarskoj. Drugi dio rada usmjeren je na različite mogućnosti učenja stranih jezika na razini visokog obrazovanja.

Einleitung

Heutzutage haben die Entwicklungen der Globalisierung, Internationalisierung, sozialen Integration und Mobilität die Sprachen und Kulturen näher zusammengebracht. Diese große Bedeutung der Sprachkenntnisse wird sprachpolitisch, kulturell, wirtschaftlich und auch individuell anerkannt. Dementsprechend beschäftigen sich die wichtigsten europäischen Institutionen, wie die Europäische Kommission und der Europarat,

mit Sprachenfragen. Es wird immer deutlicher, dass die Fremdsprachkenntnisse bedeutend sind, um die Wettbewerbsfähigkeit des Landes zu steigern und erfolgreiche internationale Geschäfte abzuschließen. Aber auch Kenntnisse über kulturelle Gepflogenheiten sind wichtig. Das Fremdsprachenlernen trägt zum Kennenlernen anderer Kulturen und zur Förderung unserer eigenen Identität bei. Nicht nur SchülerInnen und StudentInnen, sondern auch Erwachsene lernen Fremdsprachen in verschiedenen Schulen aber

auch individuell. Es gibt viele persönliche und berufliche Gründe, um Fremdsprachen zu erwerben: Die Menschen lernen Sprachen, weil sie diese bei ihrem Studium oder ihrer Arbeit brauchen, einige wollen im Ausland studieren oder arbeiten. Für andere ist dieses Fremdsprachenlernen ein Hobby. Die Relevanz der Sprachkenntnisse resultiert auch aus den Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT). Wir leben in einer Informationsgesellschaft. Das Fernsehen, der Rundfunk und Computer helfen uns, zu neuen und wichtigen Informationen zu kommen. Dies sind wichtige Möglichkeiten für das Sprachenlernen; durch diese IKT-Anwendungen kann man an Informationen aus anderen Ländern kommen, mit Menschen aus verschiedenen Kulturen in Kontakt treten und die Kommunikation im Internet mitgestalten.

Innerhalb der Europäischen Union werden viele Sprachen gesprochen. Es handelt sich um 23 offiziell anerkannte Sprachen, mehr als 60 Regional- und Minderheitensprachen sowie zahlreiche indigene Sprachen, die von Migrantengemeinschaften gesprochen werden (Eurobarometer, 2012: 2). Seit der Jahrtausendwende wurden von der Europäischen Kommission mehrere Forschungsprojekte über die Fremdsprachkenntnisse der europäischen BürgerInnen gefördert. Hier ist insbesondere die Eurobarometer-Umfrage 386 hervorheben: Im Frühling 2012 Frühling wurde eine besondere Eurobarometer-Untersuchung in 27 Mitgliedstaaten der Europäischen Union über die europäischen BürgerInnen und ihre Sprachen durchgeführt. Es wurde beinahe 27 000 15-jährige Jugendliche, aber auch ältere

BürgerInnen aus unterschiedlichen sozialen und demografischen Gruppen im Auftrag der Generaldirektion Bildung und Kultur, der Generaldirektion Übersetzungen und der Generaldirektion Dolmetschen im Rahmen von persönlichen Interviews zu Hause in ihrer Muttersprache gefragt (Eurobarometer, 2012: 4). Die Ergebnisse der Untersuchung übermitteln ein umfassendes Bild über das Fremdsprachenwissen und den Fremdsprachenunterricht in Europäischen Union.

Weiters werden die Merkmale der Fremdsprachkenntnisse in Ungarn in dem ersten Teil des Beitrags aufgrund der Eurobarometer Untersuchung erläutert, dann werden die Hauptaspekte des Fremdsprachenlernens vom Kindergarten bis zum Hochschulbereich dargestellt.

Die Fremdsprachkenntnisse der Menschen in Ungarn

Den Prozess und die Ergebnisse des Fremdsprachenlernens kann von mehreren Aspekten beeinflusst werden, wie z.B. von Persönlichkeit, Alter, Sprachlernfähigkeiten, Motivation und dem soziokulturellem Milieu der SprachlernerInnen (Ellis, 2004). Es wurde in der Eurobarometer-Untersuchung beforscht, wie viele Sprachen sonst noch neben der Muttersprache genug gut gesprochen werden, um sich in ihr unterhalten zu können. In Ungarn sind 35% der Bürger in der Lage, sich in einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache unterhalten zu können. 13% der UngarInnen erklären, dass sie zwei Fremdsprachen sprechen und 4% der Befragten geben an, dass sie mindestens drei Fremdsprachen neben ihrer

Muttersprache beherrschen. Wenig mehr als die Hälfte der ungarischen BürgerInnen (65%) geben an, dass sie außer ihrer Muttersprache keine weitere Sprache sprechen.

Wenn wir die Ergebnisse der ungarischen Volkszählung von 1990 und 2001 mit der im Jahre 2005 und 2012 durchgeführten Umfrage vergleichen, können wir feststellen, dass das Fremdsprachenwissen der Menschen

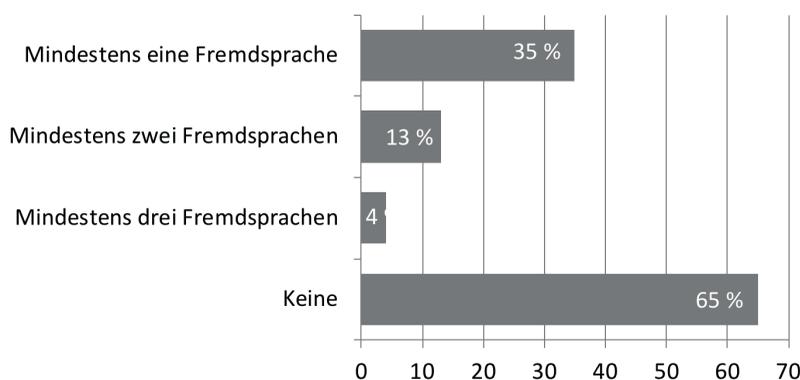


Abb. 1: Fremdsprachkenntnisse der Menschen in Ungarn (vgl. Eurobarometer, 2012: 18)

seit dem Systemwechsel eine steigende Tendenz zeigt. Im Jahre 1990 sprach nur eine Minderheit (8%) der Befragten eine Fremdsprache und im Jahre 2001 erklärt ein Anteil von 15% der BürgerInnen, mindestens eine Fremdsprache für die Kommunikation ausreichend zu beherrschen (vgl. Népszámlálás, 1990, 2001). Dementgegen zeigen die Fremdsprachkenntnisse der ungarischen BürgerInnen im Vergleich der EU-Mitgliedstaaten einen Rückgang. (Eurobarometer, 2012)

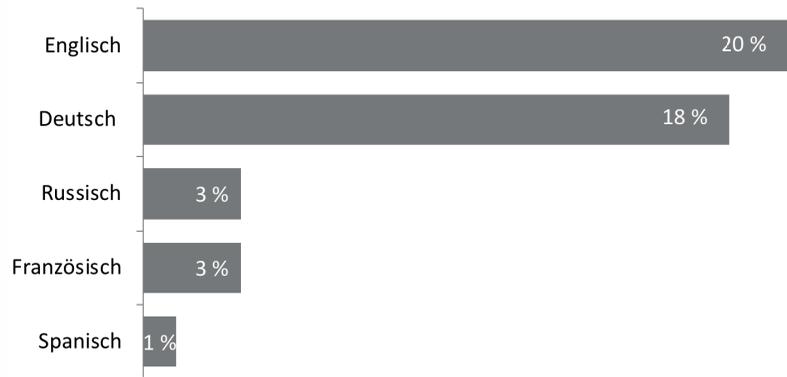


Abb. 2: Die meistgesprochenen Fremdsprachen (vgl. Eurobarometer, 2012: 24)

In Ungarn wurde kurz nach dem Weltkrieg Russisch als obligatorisches Unterrichtsfach in den Grundschulen eingeführt. Die Schüler hatten die Möglichkeit, in den 50-er Jahren ab der fünften Schulklasse, später ab der vierten Klasse diese einzige Fremdsprache zu lernen. Eine große Änderung in der Sprachenpolitik und im Fremdsprachenunterricht begann mit dem Systemwechsel im Jahre 1989. Die russische Sprache wurde als obligatorische Sprache nicht mehr vorgeschrieben. Durch die Abschaffung des obligatorischen Russischunterrichts wurde die Wahl von anderen Fremdsprachen im schulischen Unterricht ermöglicht. Dementsprechend wandte sich das Interesse an westeuropäischen Sprachen zu, dabei wurden vor allem zwei Fremdsprachen wichtig: Deutsch und Englisch. Am Anfang stellte der Mangel an ausgebildeten FremdsprachlehrerInnen dieser Sprache ein Problem dar, was je-

doch durch die Umschulung der RussischlehrerInnen gelöst werden konnte. Damit wuchs die Anzahl der SprachpädagogInnen in Ausbildung und Umschulung in den nächsten Jahren stetig (Statistikai tükör, 2010: 1).

Diese Geschichte der Sprachpolitik spiegelt die Ergebnisse der Eurobarometer-Untersuchung über die meistgesprochenen Sprachen. Daher sind 2012 die zwei meistgesprochenen Fremdsprachen in Ungarn Englisch (20%) und Deutsch (18%). 33% der EU-BürgerInnen geben an, dass sie ausreichende Russisch- und Französischkenntnisse besitzen, um eine Unterhaltung zu führen und 1% der befragten Personen erklärt, dass sie Spanisch sprechen können.

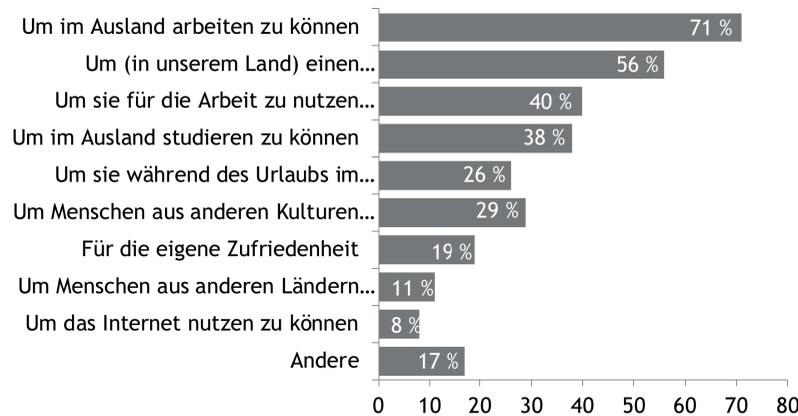


Abb. 3: Die wichtigsten Vorteile des Sprachenlernens (vgl. Eurobarometer, 2012: 73)

In der Zusammenfassung der Eurobarometer-Befragung von 2005 werden die Vorteile von Fremdsprachkenntnissen generell folgendermaßen beschrieben: „Sprache ist der Weg zum Verstehen anderer Lebensweisen, was wiederum den Raum für kulturübergreifende Toleranz öffnet. Sprachkenntnisse erleichtern überdies das Arbeiten, Studieren und Reisen in Europa und ermöglichen die Kommunikation zwischen den Kulturen“ (Eurobarometer, 2006: 1). Die Eurobarometer-Umfrage von 2012 analysierte, welche Meinungen die europäischen BürgerInnen bezüglich der wich-

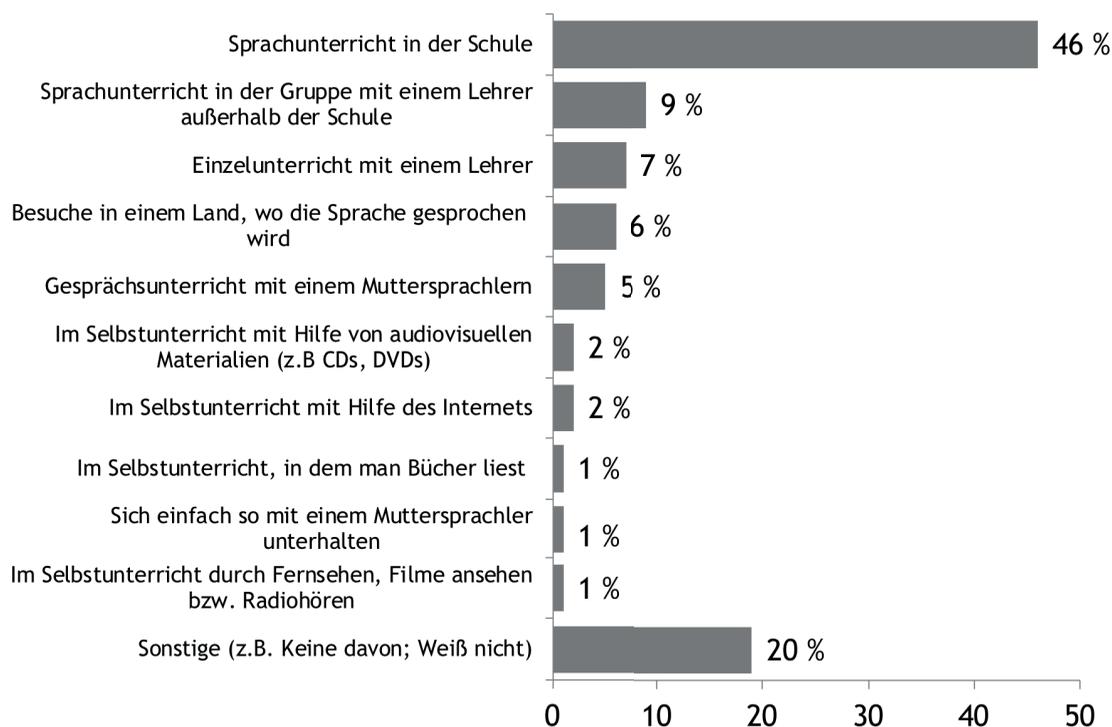


Abb. 4: Die wirksamsten Lernmethoden in Ungarn (vgl. Eurobarometer, 2012: 121)

tigsten Vorteile für das Erlernen neuer Sprachen haben. Nach der Meinungsforschung von Eurobarometer des Europäischen Parlaments verknüpfen die BürgerInnen in Ungarn die Argumente für das Erlernen von Fremdsprachen immer stärker mit praktischem Nutzen. Nach der Meinung der Befragten sind Sprachkenntnisse wichtig, um im Ausland zu arbeiten (71%), im Heimatland einen besseren Arbeitsplatz zu finden (56%) oder sich auf Geschäftsreisen ins Ausland verständigen zu können (40%). Aber auch andere Gründe, wie die Nutzung der Fremdsprachenkenntnisse im Urlaub (26%), das eigene Interesse (19%) oder das Kennenlernen von Menschen aus anderen Ländern sind von großer Bedeutung.

Die ungarischen Bürger sind davon überzeugt, dass der Sprachunterricht in der Schule die wirksamste Methode ist, eine Fremdsprache zu lernen. Auf die Frage, welche der von den Befragten schon einmal genutzten Methoden zum Erlernen einer Fremdsprache ihrer Meinung nach am wirksamsten war, nannte eine große Mehrheit der Befragten (46%) den Sprachunterricht in der Schule. Dies bestätigt die Tatsache, dass der Sprachunterricht in der Schule als Motor

des Fremdsprachenlernens angesehen werden kann. Weniger als 10% der Befragten erwähnten den Sprachunterricht in der Gruppe mit einem Lehrer außerhalb der Schule (9%). Noch kleinere Anteile der Befragten erklärten, sie hätten Fremdsprachen am wirksamsten mit den folgenden Methoden gelernt: Einzelunterricht mit einem/einer LehrerIn (7%), häufigere Besuche in einem Land, wo die Sprache gesprochen wird (6%), Gesprächsunterricht mit einem/einer MuttersprachlerIn (5%), sowie sich einfach mit einem/einer MuttersprachlerIn unterhalten (1%).

Fremdsprachenlernen vom Kindergarten bis zum Hochschulwesen

Die Wichtigkeit des Fremdsprachenlernens wird von der ungarischen Bildungspolitik im 21. Jahrhundert hervorgehoben. In den letzten Jahren wurde als Ziel gesetzt, die Fremdsprachkenntnisse der Menschen zu verbessern. Bildung wurde im Fremdsprachenerwerb zum Schlüssel. Deshalb soll hier dargestellt werden, wie der Fremdsprachunterricht in Ungarn organisiert ist. Als Möglich-

keiten, Fremdsprachenkenntnisse zu erwerben, bieten einige Kindergärten, die verschiedenen öffentlichen Schulinstitutionen, die Hochschulen und die Universitäten gute Möglichkeiten.

Frühsprachförderung im Kindergarten

Der Kindergarten ist die erste Stufe des öffentlichen ungarischen Bildungssystems. Der Besuch des Kindergartens ist durch das Bildungsgesetz CXC/2011. Bestimmt: Die Teilnahme an der Erziehung im Kindergarten ist ab dem dritten Lebensjahr mit mindestens vier Stunden bis zum sechsten - maximal siebten Lebensjahr - als Pflicht vorgeschrieben.

Der Fremdspracherwerb und die Fremdsprachentwicklung kann daher schon im Kindergarten begonnen werden. In Ungarn bieten immer mehrere Kindergärten nachmittags fremdsprachliche Förderung schon ab dem dritten Lebensjahr, vor allem auf Wunsch der Eltern. Die sind meist von den Eltern finanzierte „Sprachkurse“ und werden von den PädagogInnen (meist von KindergartenpädagogInnen mit speziellen Kenntnisse oder SprachlehrerInnen) geführt. Die Zeitdauer und die Intensität hängt von den Kindergärten ab, durchschnittlich liegen diese Einheiten bei 20-30 Minuten und werden ein- oder zweimal pro Woche durchgeführt. Ziel ist es dabei, Freude am Fremdsprachenlernen durch einen spielerischen Umgang mit der Fremdsprache zu erwirken.

Die Effektivität des frühen Fremdsprachenlernens ist eine häufig diskutierte Frage. Die Gegenargumente zeigen die Schwierigkeiten der organisatorischen Fragen und die Problematik der Kontinuität des Weiterlernens: Diejenigen Kinder, die schon im Kindergarten an fremdsprachlichen Übungen teilnehmen, können ihr Fremdsprachenlernen in der Grundschule ab der ersten Klasse in vielen Fällen nicht fortsetzen,

weil in vielen Grundschulen der Fremdsprachenunterricht aufgrund des Nationalen Grundlehrplans von 2012 erst ab der vierten Klasse beginnt. Es kann auch vorkommen, dass die Schule den Kindern die Möglichkeit des Fremdsprachlernens schon ab der 1. Klasse zusichern kann, aber nicht in derjenigen Fremdsprache, die das Kind schon im Kindergarten gelernt hat. Es wird auch diskutiert, ob die PädagogInnen zur frühen Fremdsprachförderung über die entsprechenden didaktischen und methodischen Kompetenzen verfügen. Über die Anzahl solcher Kindergärten, wo den Kindern fremdsprachliche Tätigkeiten angeboten werden, sowie über die Effektivität des Fremdsprachlernens im Kindergarten stehen wenig konkrete Daten zur Verfügung.

Es stellt sich jedoch die Frage, was dafür spricht, in frühen Jahren den Kontakt zu einer Fremdsprache zu ermöglichen. Der Frühbeginn des Fremdsprachenlernens gewinnt seit den 90'er Jahren an Bedeutung. Nicht zuletzt wird im Rahmen der Sprachenpolitik der Europäischen Union, in der es um Mehrsprachigkeit geht, das frühe Fremdsprachenlernen unterstützt (Edelenbos und Kubanek, 2007: 21-38). Untersuchungen weisen darauf hin, dass das frühe Fremdsprachenlernen die Einstellung der Kinder zu Fremdsprachen positiv beeinflussen kann. Mit dem fremdsprachlichen Frühbeginn werden einerseits emotionale, kreative, soziale, kognitive und sprachliche Kompetenzen, andererseits aber auch allgemeine, interkulturelle und lernstrategische Fähigkeiten spielerisch gefördert (Edelenbos, Johnston und Kubanek, 2006, 154-155; Edelenbos und Kubanek, 2007: 21-38; House, 2008: 7-21). Der Sprachforscher Jürgen Meisel stellt in seinem Artikel „You want some more Apfelmus?“ fest: „Die optimale Phase, in der Kinder am besten die Grammatik und die Phonologie einer Sprache aufnehmen und erlernen, liegt vermutlich zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr. Mit

Fremdsprache	Jahrgang 4	Jahrgang 6	Jahrgang 8	Jahrgang 12
Erste Fremdsprache	Kann nach dem GERS nicht angegeben werden	A1	A2	B1
Zweite Fremdsprache	-	-	-	A2

Tab.1: Die minimalen Anforderungen der Fremdsprachkenntnisse (vgl. Nationaler Grundlehrplan, 2012)

zehn Jahren ist es auf jeden Fall zu spät“ (vgl. Jürgen Meisel, Süddeutsche Zeitung, 16. 04. 2002).

Fremdsprachlernen in der Grund- und Mittelschule

Die Aufgaben des Fremdsprachunterrichts gehören nach dem neuen Nationalen Grundlehrplanes von 2012 und Rahmenlehrplanes zum öffentlichen Schulwesen¹. Der neue nationale Grundlehrplan formuliert die fördernden Entwicklungsbereiche, Erziehungsziele, die Schlüsselkompetenzen und die Inhalte der Lernbereiche. Die allgemeinen Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts sind im Einklang mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) im Grundlehrplan bestimmt. Eine grundlegende Zielsetzung ist, die kommunikative Sprachkompetenz der SchülerInnen zu fundieren und weiter zu entwickeln. Die SchülerInnen sollen bis zur zwölften Klasse fähig sein, ihre bereits erworbenen Fremdsprachkenntnisse zu pflegen und sich weitere Fremdsprachen anzueignen. Die minimalen Anforderungen der Fremdsprachkenntnisse werden von der sechsten bis zur zwölften Klasse vorgeschrieben, die von allen Schülern und Schülerinnen erreicht werden müssen.

In den Bereichen der vier Grundfertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben) ist bestimmt, dass alle Schüler bis zum Abschluss der Grundschule zumindest eine Fremdsprache auf dem Niveau A2 und bis zum Ende der zwölften Klasse auf der Stufe B1 beherrschen müssen. Die zweite Fremdsprache muss bis Ende der zwölften Klasse das Niveau A2 erreicht werden.

Wenn die Fremdsprache auf erhöhtem Anforderungsniveau unterrichtet wird, kann bis zum

Ende der zehnten Klasse die Erreichung von B1-B2-Niveau geplant werden und bis zum Abschluss der zwölften Klasse kann B2-Niveau erwartet werden. In zweiten Fremdsprache können die SchülerInnen bis zum Ende der Sekundarstufe II das Niveau B1-B2 erreichen. Zielsetzungen zum Erreichen dieses Niveaus hängen von den Möglichkeiten und Zielen der Bildungseinrichtungen und der SchülerInnen ab.

Nach dem Grundlehrplan beginnt der Fremdsprachenunterricht der ersten Sprache spätestens ab der vierten Klasse (mit zehn Jahren). Wenn es die Organisation der Anstellung der fachgebildeten PädagogInnen in der Schule ermöglicht, haben die Schülerinnen die Möglichkeit, zwischen der ersten und der dritten Klasse (mit sechs bis neun Jahren) mit dem Fremdsprachenlernen zu beginnen. Der Fremdsprachenunterricht ist in der Grundschule ab der vierten Klasse (mit zehn Jahren) obligatorisch. Die erste Fremdsprache kann die englische oder die deutsche Sprache sein und es muss das kontinuierliche Weiterlernen der gelernten Sprache in den folgenden Schulstufen bis zum Abitur gesichert sein. Das Fremdsprachlernen der zweiten Fremdsprache kann ab der siebten Klasse (mit 13 Jahren) angefangen werden. Im Mittelschulbereich muss der Fremdsprachenunterricht der ersten Fremdsprache weiterhin gesichert werden, um die auf der Grundstufe erworbenen Kompetenzen weiter ausbauen zu können. Es können auch weitere Fremdsprachen nach freier Wahl bei entsprechenden Bedingungen als zweite Fremdsprache unterrichtet werden.

Die minimale Wochenstundenzahl des Fremdsprachenunterrichts wird durch die Rahmenlehrpläne geregelt. In der Grundschule werden zwei Stunden pro Woche in vierten Jahrgang und drei Stunden pro Woche in den folgenden Jahren vorgeschrieben. Im Gymnasium und in der Fachmittelschule muss die erste Fremdsprache

Schultypen	Englisch	Deutsch	Französisch	Italienisch	Spanisch	Russisch	Andere Sprachen	Zusammen
Grundschule	414 449	137 447	2 253	452	534	730	3 407	559 272
Fachschule	45 872	30 648	492	23	-	112	396	77 543
Fachmittelschule	124 673	49 595	1 382	564	519	506	509	317 953
Gymnasium	162 713	108 012	16 805	11 688	9 920	3573	5 242	177 748

Tab.2: Die Anzahl der FremdsprachlerInnen im öffentlichen Bildungswesen (vgl. Köznevelési statisztikai évkönyv 2015/2016)

	Eingangsanforderung	Ausgangsanforderung
Bachelorstudium	Fremdsprachkenntnisse kann gefordert werden	Sprachzeugnis in einer Fremdsprache (Niveau B2)
Masterstudium	Sprachzeugnis in einer Fremdsprache (Niveau B2)	In den Bildungs- und Ausgangsanforderungen vorgeschriebenes Sprachzeugnis
Doktorandenstudium	Sprachzeugnis in einer Fremdsprache (Niveau B2)	Kenntnisse in zwei Fremdsprachen nach der Vorschrift der Doktorandenschule

Tab.3.: Vorgeschriebene Fremdsprachkenntnisse zur Ausstellung eines Diploms

drei Stunden pro Woche in allen Jahrgängen unterrichtet werden und in der Fachschule muss im Minimum von zwei Stunden pro Woche gelehrt werden.

Tabelle 2 zeigt, dass Englisch im Schuljahr 2015/2016 die am meisten gelernte Fremdsprache an ungarischen Schulen war. Deutsch war die zweitmeistgewählte Fremdsprache in allen Schultypen und wird auf der Sekundarstufe II von 33 % der SchülerInnen gelernt, gefolgt von Französisch (3,2 %), Italienisch (2,1 %), Spanisch (1,8 %) und Russisch (1,07 %) (vgl. Köznevelési statisztikai évkönyv 2015/2016, 2017: 28-29). Im Einklang mit früheren Forschungsergebnissen (Csapó, 2010) kann festgestellt werden, dass die Schüler in Ungarn zumindest eine Fremdsprache auf die in den Lehrplänen vorgeschriebenem Niveau erwerben.

Fremdsprachlernen im Hochschulwesen

Im Hochschulwesen können die Studierenden neben der Entwicklung der Fremdsprachkompetenzen auch an der fachspezifischen Fremdsprachenausbildung teilnehmen. In Ungarn erklärt das Gesetz Nr. CCIV/2011 über das ungarische Hochschulwesen die Eingangs- und Ausgangsanforderungen der Fremdsprachkenntnisse im Hochschulbereich. Auf dieser Ebene können bestimmte Fremdsprachkenntnisse schon als Aufnahmebedingung gefordert werden, das heißt, dass in einigen Studiengängen die Studierenden ausreichende Kenntnisse der entsprechenden

Sprache(n) vor Studienbeginn nachweisen müssen.

Tabelle 3 zeigt, dass in einigen Fächern es reicht, wenn die Studierenden in der gewählten Fremdsprache das Abitur mit erhöhtem Niveau ablegen. Die Sprachnachweis kann auch mit einem staatlich anerkannten, komplexen (mündlichen und schriftlichen) Sprachprüfung mit Niveau B2 bescheinigt werden. Zum Erwerb eines Bachelordiploms wird mindestens ein Sprachzeugnis in einer Fremdsprache (Niveau B2) verlangt. Aufnahmebedingung ins Masterstudium ist die Sprachprüfung B2. Die Sprachvoraussetzung für die Zulassung zur Ausstellung des Masterdiploms kann durch die Institutionen in den Bildungs- und Ausgangsanforderungen frei vorgeschrieben werden.

Im Hochschulbereich gibt es mehrere Sprachförderungsmöglichkeiten. Die meisten Hochschul-einrichtungen bieten verschiedene frei wählbare Sprachkurse und auch prüfungsvorbereitende Kurse - meist in mehreren Niveaustufen in diversen Sprachen. Es wird wöchentlich einmal in zwei Stunden (1X90 Minuten) oder zweimal pro Woche in zwei Stunden (2X90 Minuten) organisiert. Die Sprachkurse stehen für alle Studierenden der Hochschule oder Universität offen. Die Sprachkursziele sind die Förderung der Sprachkompetenzen und Vorbereitung auf die Sprachprüfung. Untersuchungen weisen darauf hin, dass der Fremdsprachenunterricht an den Schulen als wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenlernens ist. Demgegenüber zeigen die statistischen Daten des Bildungsamts, dass nur ein

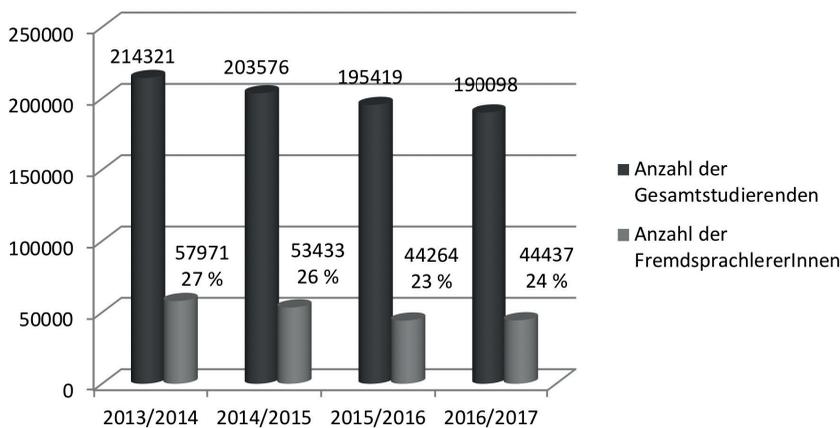


Abb. 5: Anzahl der Gesamtstudierenden und der FremdsprachlerInnen im Hochschulwesen (vgl. Felsőoktatási statisztikai adatok, Oktatási Hivatal)

Anteil von ca. 30% der Studierenden an verschiedenen Sprachkursen im Hochschulbereich in den letzten Jahren teilnahmen. Die Gesamtzahl der FremdsprachlerInnen war letztes Studienjahr 44 437 (23,4%). Die Angaben enthalten nicht diejenigen Studierenden, die die Fremdsprache als Fach studieren. Es stellt sich daher die Frage, was zur Teilnahme an Fremdsprachunterricht im Hochschulwesen motiviert. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Motivation erstens in der Ablegung einer staatlich anerkannten Sprachprüfung besteht, dann im Fortsetzen und Vertiefen der früher erworbenen Kenntnisse und letztendlich im Erwerb einer zweiten Fremdsprache.

Die Daten zeigen, dass die Anzahl der Studierenden mehr als doppelt so hoch ist wie die Zahl derjenigen, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Im Studienjahr 2016/2017 war Deutsch (14%) die zweitbeliebteste Fremdsprache. Die fünf anderen meistgewählten Fremdsprachen waren im Studienjahr 2016/2017 nach wie vor Französisch (2,9%), Italienisch (2,1%), Latein (12%), Spanisch (2,8%) und Russisch (2,5%).

Das Gesetz Nr. CCIV/2011 über das ungarische Hochschulwesen schreibt vor, dass die Hochschuleinrichtungen den Studierenden Möglichkeiten zur Förderung der fremdsprachlichen Fachsprache anbieten müssen. In einigen Studiengängen gibt es fremdsprachliche, frei wählbare Schwerpunkte. Dieses spezielle Lehrangebot ist ein Teil der Ausbildung und dient zum Erwerb der fachlichen Sprachkompetenzen in

einer Fremdsprache, die dazu gehörenden Fachlehrgänge müssen die Studierenden mehrere Semester lang studieren. Die meisten Hochschulen und Universitäten bieten den Studierenden auch einzelne fremdsprachige, frei wählbare Lehrgänge vor allem auf Englisch, Deutsch oder auf Wunsch auch in anderen Fremdsprachen an. Ihre Ziele sind neben der Erweiterung der Fremdsprachkenntnisse die Förderung der fachspezifischen Grundkenntnisse.

Im Hochschulbereich bieten auch diverse Austauschprogramme für die Studierenden eine Gelegenheit, ihre Sprachkompetenzen zu entwickeln, ihre Lernfortschritte, ihre persönlichen Fähigkeiten, zu fördern und kulturelle Erfahrungen zu erwerben. Eines der bekanntesten und beliebtesten Austauschprogramme ist Erasmus-Austauschprogramm. Im Rahmen des Erasmus+ Programms können die StudentInnen ein oder zwei Semester an einer europäischen Partneruniversität studieren.

Die statistischen Angaben weisen darauf hin, dass trotz der verschiedenen Möglichkeiten des Fremdsprachenlernens im Hochschulbereich, ein Anteil vom 6800 StudentInnen (14%), die eine erfolgreiche Abschlussprüfung im Jahr 2015 abgelegt hatten, ihr Diplom wegen fehlender Fremdsprachenkenntnisse nicht erhalten hat. In diesem Jahr bekamen insgesamt 41 000 Studierende ihr Diplom in die Hand (Statisztikai tükör, 2016). Diese Ergebnisse zeigen, dass die Bildungseinrichtungen den Sprachunterricht der Studierenden sichern und zur Förderung der Sprachkenntnisse motivieren müssen. Es ist sicher, dass der Hochschulbereich bei der Entwicklung der Sprachkompetenzen, beim Spracherwerb einer zweiten Fremdsprache und deren Fachkenntnisse eine große Rolle spielt.

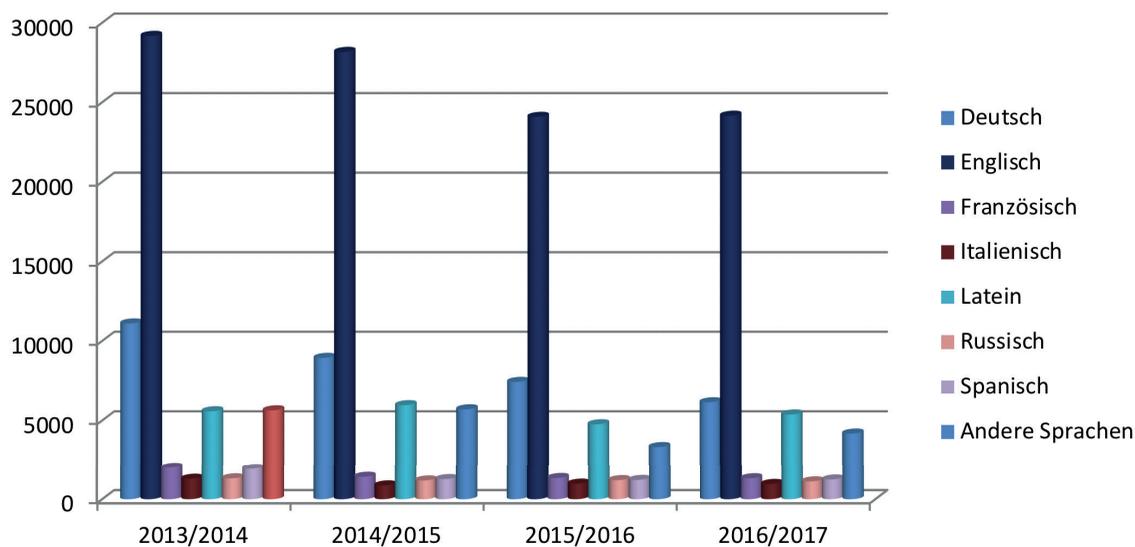


Abb. 6: Die Anzahl der FremdsprachlerInnen im Hochschulwesen (vgl. Felsőoktatási statisztikai adatok, Oktatási Hivatal)

Schlussfolgerung

In den letzten Jahren wurde in Ungarn das Ziel gesetzt, die Fremdsprachkenntnisse der Menschen zu verbessern. Daher ist Fremdsprachenerwerbs als markantes Ziel des institutionalisierten Lernens zu sehen.

PädagogInnen haben die SchülerInnen und StudentInnen in ihrer Sprachkompetenzentwicklung so zu fördern, dass diese die grundlegenden Zielsetzungen und die erwünschten Lernergebnisse am Ende einer mehrjährigen Lernperiode auf den diversen Ebenen des öffentlichen Bildungssystems und des Hochschulwesens bestmöglich erreichen. Dazu braucht es unter anderem didaktische Konzepte und neue Methoden des Fremdsprachunterrichts sowie eine erhöhte Motivation des Fremdsprachenlernens.

Sprachenpräferenzen stellen unter dem Aspekt der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts einen besonders wichtigen Bereich dar, daher ist es wichtig, immer wieder Repräsentativuntersuchungen durchzuführen, die über Gründe und Möglichkeiten der Sprachenwahl, der Motivation des Fremdsprachenlernens sowie Effektivität der frühen Fremdsprachenförderung und des schulischen Fremdsprachenunterrichts Aufschluss geben.

Endnote:

¹ Das öffentliche Schulsystem hat eine vertikale Schulstruktur. Es hat eine dreistufige Gliederung in Primarbereich, Sekundarbereich I. und Sekundarbereich II. Die Grundschule hat in der Regel acht Jahrgangsstufen. Sie wird in Unter- und Oberstufe gegliedert. Die vier Jahre umfassende Unterstufe (Klasse 1–4) entspricht dem Primarbereich. Die Kinder werden meist von den KlassenlehrerInnen unterrichtet. Die Oberstufe (Klasse 5–8) der Grundschule beinhaltet ebenfalls vier Jahre und entspricht dem Sekundarbereich I. Die Unterrichtsfächer werden von FachlehrerInnen unterrichtet. Nach Beendigung der achten Klasse ist ein Übergang in Fachmittelschulen, Fachschulen und Gymnasium möglich. Dieser Bereich des Bildungswesens entspricht dem Sekundarbereich II. Die Fachmittelschulen und Fachschulen umfassen vier Schuljahrgänge. Die Gymnasien sind vier-, sechs- oder achtjährig und dauern bis zur 12. Klasse. Sie können noch ein sprachliches Vorbereitungsjahr haben. Die Schulpflicht beginnt im Alter von 6 Jahren und dauert bis zum 16. Lebensjahr. Die Schüler müssen nach der allgemeinen Schule noch mindestens zwei Jahre eine Schule im Mittelschulbereich besuchen.

Literatur:

A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendeleto a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. (Nationaler Grundlehrplan, 110/2012). http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf

Csapó Benő: A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. Iskolakultúra, 8. sz

Edelenbos, Peter & Johnstone, Richard & Kubanek, Angelika (2006): Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis und zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04 (Lot 1). Brüssel, Europäische Kommission. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/young_de.pdf

Edelenbos, Peter & Kubanek, Angelika (2007): Fremdsprachen-Frühbeginn: Einzigartige Lernchancen nutzen. Zu den Ergebnissen der Studie EAC 89/04 für die Europäische Kommission. Frühes Deutsch, 16. Jahrgang, Heft 10, 26 – 38. p.

Ellis, Rod (2004) Individual differences in second language learning. In: Davies, Alan & Elder, Catherine (eds.) The Handbook of Applied Linguistics. Malden, MA: Blackwell Publishing. 525– 551.

Felsőoktatási statisztikai adatok. Oktatási Hivatal. (Amtliche Statistische Daten im Hochschulebereich)

House, Juliane (2008): What Is an ‚Intercultural Speaker‘? In: Alcón Soler, Eva/Safont Jordá, Maria Pilar (Hrsg.): Intercultural Language Use and Language Learning. Berlin, 7 – 21. p.

https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statistikak/!DARI_FelsooktStat/oh.php?id=fir_int_stat&fir_stat_ev=2015

Jürgen Meisel (2002): You want some more Apfelmus?. Süddeutsche Zeitung, 16. 04. 2002.

Köznevelési statisztikai évkönyv 2015/2016. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest, 2017. (Statistisches Jahrbuch des öffentlichen Bildungswesens 2015/2016. Ministerium für menschliche Fähigkeiten, Budapest, 2017.) http://www.kormany.hu/download/0/83/f0000/Koznevelési_statistikai_evkonyv_2015_2016.pdf

Melléklet a 49545-2/2012. számú EMMI előterjesztéshez (2012): A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától. a diplomáig. Fehér könyv 2012-2018. <http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/idegennyelv-oktatás-feherkonyv.pdf>

Special Eurobarometer 386. Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. Bericht. Europäische Kommission. June 2012. On-line: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf

Spezial Eurobarometer 243. Die Europäer und ihre Sprachen. Zusammenfassung. Europäische Kommission. Februar, 2006.

http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf

Statisztikai tükör, KSH, 2010/62. (Statistischer Spiegel, Zentrales Statistische Amt, 2010/62). <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/jel/jel310031.pdf>

Statisztikai tükör, KSH, 2015/82. (Statistischer Spiegel, Zentrales Statistische Amt, 2015/82). http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/nemzetiseg_demografia.pdf

Statisztikai tükör, KSH, 2016. (Statistischer Spiegel, Zentrales Statistische Amt, 2016). <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1516.pdf>

17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról (Verordnung Nr. 17/2013 (III. 1.) über die Richtlinie für die Erziehung im Kindergarten und in der Schule für nationale und ethnische Minderheiten) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300017.emm>

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. (Gesetz CXCV von 2011 über die nationale öffentliche Bildung). <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV>

Die Funktion des Artikels im Deutschen und ihre (Nicht-)Behandlung im schulischen Deutschunterricht – illustriert anhand einer kurzen Analyse österreichischer Schulbücher für das Fach Deutsch sowie Deutsch als Zweitsprache in der Volksschule

Teil 1

 Die Funktion der Wortart „Artikel“ wird im schulischen Kontext praktisch ausschließlich auf die Anzeige des grammatischen Geschlechts reduziert; der Terminus „Artikel“ wird sogar vielfach (implizit oder explizit) synonym zu „Genus“ verwendet. In diesem Sinne werden sogenannte „Artikelfehler“ (womit Genusfehler gemeint sind) als eines der größten Probleme von Kindern betrachtet, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. Im vorliegenden Beitrag soll gezeigt werden, dass diese Praxis nicht nur sachlich falsch ist, sondern auch didaktisch höchst kontraproduktiv, da sie falsche Prioritäten setzt und der Entwicklung von Textkompetenz zuwiderläuft. Illustriert wird diese Problematik anhand der Analyse einzelner Schulbücher für Deutsch und Deutsch als Zweitsprache in der Volksschule.

 The function of the word type „article“ is reduced in the school context almost exclusively to the display of the grammatical gender; the term „article“ is even often used (implicitly or explicitly) synonymously with „gender“. In this sense, so-called „article errors“ (meaning gender mistakes) are considered one of the biggest problems of children who acquire German as a second language. In the present study, it should be shown that this practice is not only objectively wrong, but also didactically highly counterproductive, as it sets wrong priorities and runs counter to the development of textual competence. This problem is illustrated by the analysis of individual textbooks for German and German as a second language in elementary school.

  La fonction de la catégorie grammaticale des articles est réduite en contexte scolaire exclusivement à l'identification du genre grammatical, la notion d'article est même souvent employée comme synonyme de « genre » (de manière implicite ou explicite). C'est pourquoi les dites « erreurs d'articles » (c'est-à-dire les erreurs de genre) sont considérées comme étant l'un des plus grands problèmes des enfants qui apprennent l'allemand comme deuxième langue. Cet article montre que cette pratique est non seulement incorrecte, mais aussi extrêmement contre-productive au niveau didactique, car elle pose de fausses priorités et empêche le développement de compétence textuelle. Ce problème est illustré à l'aide de l'analyse de livres d'allemand ou d'allemand comme seconde langue à l'école primaire.

  Tantermi környezetben a névelő funkciójának bemutatása gyakorlatilag arra korlátozódik, hogy ennek a szófajnak a nemek meghatározása a fő feladata. Sőt a „névelő” fogalmát gyakran (explicit vagy implicit módon) a „nyelvtani nem” szinonimájának tekintik. Ennek megfelelően a névelőhibákat (nyelvtani nemek tévesztését) tekintik a németet második nyelvként elsajátító diákok egyik legnagyobb nehézségének. Jelen tanulmányban megmutatjuk, hogy ez nem csupán szakmai szempontból téves nézet, hanem didaktikailag is meglehetősen kontraproduktív, hiszen rossz helyre teszi a hangsúlyt és egyben a diákok szövegkompetenciájának fejlődését gátolja. A problémakört olyan nyelvkönyvek vizsgálata tárja fel, amelyekből alsó tagozaton németet első és második nyelvként tanítanak.

 Funkcija riječi „član“ u školskom kontekstu je ograničena gotovo isključivo na prikaz gramatičkog roda; pojam „član“ učestalo se koristi (implicitno ili eksplicitno) kao sinonim „roda“. U tom kontekstu takozvane „pogreške člana“ (što znači pogreške u rodu) smatraju se jednim od najvećih problema djece koja uče njemački jezik kao drugi jezik. U ovom doprinosu prikazuje se da ova praksa nije samo objektivno pogrešna nego i didaktički vrlo kontraproduktivna jer postavlja pogrešne prioritete i protivni se razvoju jezične kompetencije. Ovaj problem prikazuje analiza pojedinih udžbenika njemačkog jezika i njemačkog kao drugog jezika u osnovnoj školi.

Inhaltsübersicht

Teil 1:

- 1 Problemaufriss
- 2 Die Funktion(en) des Artikels im Deutschen

- 2.1 Allgemeines
- 2.2 Was der Artikel nicht ist
- 2.3 Textgrammatik und Pragmatik – zur eigentlichen Funktion des Artikels in Gesprächen und Texten

- 3 Zur Relevanz des Artikels für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache – mit einem kurzen Sprachvergleich
 - 3.1 Probleme der Geschlechtszuweisung und ihre Überbewertung
 - 3.2 Über den Tellerrand schauen: ein kleiner Sprachvergleich
 - 3.3 Schwierigkeiten beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache
- 4 Zur Relevanz des Artikels für den muttersprachlichen Unterricht
 - 4.1 Relevantes in Bezug auf den Artikelgebrauch in den Lehrplänen
 - 4.2 Zur Relevanz der sog. „Erzeugungsgrammatik“ im muttersprachlichen Deutschunterricht am Beispiel des Artikels

Literatur

- I. Benutzte Fachliteratur
- II. Zitierte Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien
- III. Textquellen

Teil 2 (folgt im nächsten Heft):

- 5 Thematisierung der Wortart Artikel in österreichischen Schulbüchern für das Fach Deutsch bzw. Deutsch als Zweitsprache in der Volksschule
- 6 Zusammenfassung der Ergebnisse
- 7 Schlussfolgerungen und Vorschläge

Literatur

1 Problemaufriss

„Das Geschlechtswort (Articulus.) ist ein Wörtlein, welches in Teutscher Sprache muß vorn gefüget, und daraus das Geschlecht des Nennwortes, oder Mittelwortes erkant werden: Solches ist zweyerley: Benennend, und unbenennend.

Das benennende Geschlechtswort (Articulus definitivus) ist, durch wessen Vorfügung das sonst gemeinte Nennwort auf ein gewisses Ding oder Person zudeuten pflegt, und also etwas gewisses benennet, als da sind: Der, die, das.

(Articulus definitivus, qui folet certum individuum aliquod indicare & designare.)

[...]

Das unbennende [sic!] Geschlechtswort (Articulus indefinitivus) ist, durch welches Vorsetzung kein gewisses Ding oder Person insonderheit vorgestellt wird, sondern es wird das gemeine Wort bey seiner gemeinen Andeutung gelassen, und bleibet also etwas gewisses dadurch unbenennt:

als da ist, ein, eine, ein, als:

(Articulus indefinitivus praemittitur nominibus appellativis, quae ad certum aliquod individuum non pertinent.)

[...]

Es ist wol eine kleine Zeit gut, mit einem falschen Eide ein Gut bezahlen, aber das Kind des Meineides folget bald, und wirft Haus und Hof darnieder.

(Weil alhie keine gewisse Zeit, noch gewisser Eid, noch gewisses Gut benennet wird, darum kan auch das benennende Geschlechtswort alhie nicht gesetzt werden: denn wenn man saget: *Es ist wol die kleine Zeit gut, mit dem falschen Eide das Gut bezahlen*, ic. alsdenn müste eine gewisse benante Zeit, abgeredter Eid, und sonderbares Gut verstanden werden. Und dieser Unterscheid ist in Teutscher Sprache wolzumerken.)“

(Schottelius, 1663: 224-225)

Abgesehen von der aus heutiger Sicht veralteten Orthographie, Wortwahl und Grammatik könnte der vorangegangene, dreieinhalb Jahrhunderte alte Text durchaus aus einem heutigen Schulbuch stammen.

Denn genau dies wird heute noch in der Schule gelehrt:

(a) „Jedes Namenwort hat einen Begleiter: **der**, **die** oder **das**.“ (Lasso SB 2: 16)

(b) „Die **Artikel** bezeichnen das **grammatische Geschlecht** der Namenwörter.“ (Sprachpilot 4 SB: 38)

(c) „Namenwörter werden in drei Gruppen eingeteilt:

Werden sie mit **der** verbunden, heißen sie **männlich**.

Werden sie mit **die** verbunden, heißen sie **weiblich**.

Werden sie mit **das** verbunden, heißen sie **sächlich**.“

(Sprachpilot 4 SB: 14)

(d) „Der Artikel (Begleiter) für viele heißt immer [**die**]“ (Funkelsteine DaZ B: 40)

(e) „Meistens verwenden wir [...] einen bestimmten Artikel, wenn wir etwas Bestimmtes meinen.“ (Sprachpilot 3 SB: 20)

„Manchmal ist aber kein bestimmter Gegenstand gemeint, dann sagt man **ein** Topf oder **eine** Karotte.“ (Buntspecht 2 SB-B: 20)

„Unbestimmte Artikel

ein, eine, einen

einer, eines, einem

Sie meinen etwas Unbestimmtes.“ (Kainz, 2005)
(f) „In folgenden Fällen wird in der Regel kein Artikel verwendet:

■ bei Stoffbezeichnungen: *Papier ist geduldig. Am liebsten trinke ich Wasser.* [...]

■ bei Nomen, die Ungegenständliches, Eigenschaften, Zustände, Vorgänge oder Handlungen bezeichnen: [...] *Bei Nässe sind die Wanderwege rutschig. Lärm macht mich nervös. Wo finde ich Ruhe/Arbeit?* [...]" (Ebner, 2009: 121)

Nichts von alledem trifft in der Form zu!

Zunächst sollten die (mit einer Ausnahme aktuellen österreichischen Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien für das Fach Deutsch in der Volksschule entnommenen) Behauptungen (a)-(f) weitergedacht und hinterfragt werden:

(a) „Jedes Namenwort hat einen Begleiter: **der, die** oder **das**.“ (Lasso SB 2: 16)

Frage: Sind im Satz „*Maria ist Lehrerin*.“ *Maria* und *Lehrerin* etwa keine „Namenwörter“? Begleiter haben sie hier jedenfalls keine!

(b) „Die **Artikel** bezeichnen das **grammatische Geschlecht** der Namenwörter.“ (Sprachpilot 4 SB: 38)

Frage: Welches grammatische Geschlecht bezeichnen denn die Artikel *the* bzw. *a / an* im Englischen? Mehr noch: Wenn Artikel tatsächlich dazu da sind, das grammatische Geschlecht von Substantiven zu bezeichnen, drängt sich die Frage auf, wieso es in einer Sprache wie Ungarisch überhaupt Artikel gibt (bestimmter Artikel: *a / az*, abhängig vom Anfangslaut des folgenden Wortes; unbestimmter Artikel: *egy*; vgl. Forgács, 2004: 227); was es im Ungarischen nämlich nicht gibt, ist ein grammatisches Geschlecht (vgl. Forgács, 2004: 60-61; im Ungarischen wird nicht einmal zwischen „*er*“ und „*sie*“ unterschieden; das Personalpronomen der 3. Person Singular heißt *ő*, unabhängig davon, ob eine Frau oder ein Mann gemeint ist; vgl. Forgács, 2004: 199). Spätestens hier sollte die Frage gestellt werden, ob Artikel möglicherweise eine andere Funktion haben, als das grammatische Geschlecht anzuzeigen.

(c) „Namenwörter werden in drei Gruppen eingeteilt:

Werden sie mit **der** verbunden, heißen sie **männlich**.

Werden sie mit **die** verbunden, heißen sie **weiblich**.

Werden sie mit **das** verbunden, heißen sie **sächlich**.“

(Sprachpilot 4 SB: 14)

Frage: Ist in einem Satz wie „*Die Kinder zeigen der Lehrerin ihre Hefte*.“ das Substantiv *Lehrerin* etwa männlich, nachdem es mit *der* verbunden wird? Oder sind *die Männer* weiblich, weil sie mit *die* verbunden werden?

(d) „Der Artikel (Begleiter) für viele heißt immer [die]“ (Funkelsteine DaZ B: 40)

Frage: Sind in Sätzen wie „*Die Lehrerin sammelt die Hefte der Kinder ein*.“ oder „*Die Lehrerin gibt den Kindern die Hefte zurück*.“ etwa nicht mehrere Kinder gemeint, nachdem nicht der Artikel *die* davor steht?

(e) „Meistens verwenden wir [...] einen bestimmten Artikel, wenn wir etwas Bestimmtes meinen.“

(Sprachpilot 3 SB: 20)

„Manchmal ist aber kein bestimmter Gegenstand gemeint, dann sagt man **ein** Topf oder **eine** Karotte.“ (Buntspecht 2 SB-B: 20)

„Unbestimmte Artikel

ein, eine, einen

einer, eines, einem

Sie meinen etwas Unbestimmtes.“ (Kainz, 2005)

Frage: Wie beginnen Märchen im Deutschen?

Hier ein Beispiel:

„*Es war einmal ein König, der hatte drei Söhne, davon waren zwei klug und gescheit, aber der dritte sprach nicht viel, war einfältig und wurde der Dummling genannt. Als der König nun alt wurde, daß er an sein Ende dachte, wußte er nicht, welcher von seinen Söhnen nach ihm das Reich erben sollte.* [...]“ (*Die drei Federn* [KHM 63]; aus: Grimm/Grimm, 1819: 347)

Selbstverständlich meinen die Märchenerzähler hier einen **bestimmten** König: den mit den drei Söhnen! Trotzdem verwenden sie den unbestimmten Artikel. Der bestimmte Artikel ist hier keinesfalls möglich, ein Märchenanfang wie „*Es war einmal der König...*“ wäre ungrammatisch. Warum? Und wieso kann bzw. muss derselbe König im darauffolgenden Satz dann doch mit dem bestimmten Artikel stehen?

(f) „In folgenden Fällen wird in der Regel kein Artikel verwendet:

■ bei Stoffbezeichnungen: *Papier ist geduldig. Am liebsten trinke ich Wasser.* [...]

■ bei Nomen, die Ungegenständliches, Eigen-

schaften, Zustände, Vorgänge oder Handlungen bezeichnen: [...] *Bei Nässe sind die Wanderwege rutschig. Lärm macht mich nervös. Wo finde ich Ruhe/Arbeit?* [...]"

(Ebner, 2009: 121)

Auch dazu einige Fragen:

- Ist im Satz „*Maria ist Ärztin.*“ das Nomen *Ärztin* etwa eine Stoffbezeichnung?

- Sind in Sätzen wie „*Überhaupt eignet sich das Papier alter Bücher in der Regel am besten für das buchbinderische Gestalten.*“ (Krebs, 2016) oder „*Das Wasser ist kalt.*“ die Nomina *Papier* und *Wasser* auf einmal keine Stoffbezeichnungen mehr, sodass sie hier mit dem bestimmten Artikel stehen?

- Bezeichnen die Nomina *Nässe*, *Lärm*, *Ruhe*, *Arbeit* in den folgenden Sätzen etwa nicht „Ungegenständliches, Eigenschaften, Zustände, Vorgänge oder Handlungen“?

„*Ich vertrage die Nässe nicht.*“ – „*Der Lärm macht mich nervös.*“ – „*Maria genießt die Ruhe.*“

– „*Wo finde ich eine Arbeit, die mir Spaß macht?*“

Was ist hier anders als in Ebners Beispielen?

Fragen über Fragen...

2 Die Funktion(en) des Artikels im Deutschen

2.1 Allgemeines

Das Substantiv (auch „Nomen“, „Hauptwort“, „Namenwort“) ist tatsächlich als einzige Wortart artikelfähig (vgl. z.B. Imo, 2016: 67). Das bedeutet aber freilich nicht, dass vor einem Substantiv stets *der*, *die* oder *das* stehen muss, wie in zahlreichen Schulbüchern explizit oder implizit behauptet wird.

Im Deutschen ist zwischen drei Arten des Artikels zu unterscheiden: dem **bestimmten Artikel** (auch *definitiver Artikel* genannt), dem **unbestimmten Artikel** (auch *indefinitiver Artikel* genannt) und dem **Nullartikel** (vgl. z.B. Hentschel/Weydt, 2013: 208). In der modernen grammatischen Beschreibung des Deutschen wird das (scheinbare) Fehlen eines Artikels unter der Bezeichnung *Nullartikel* auch als Teil des Artikelsystems betrachtet, weil sein Auftreten regelhaft ist und eine klar definierbare Funktion erfüllt (vgl. Hentschel/Weydt, 2013: 210). Dazu jedoch später.

2.2 Was der Artikel nicht ist

Es ist nicht die Funktion des Artikels, das grammatische Geschlecht eines Substantivs zu bezeichnen oder gar (wie ebenfalls oft behauptet) zu bestimmen. Das sollte schon allein durch die Existenz von Sprachen wie Ungarisch einleuchten, die zwar über Artikel verfügen, jedoch über kein grammatisches Geschlecht. Schon gar nicht ist die Wortart „Artikel“ mit der grammatischen Kategorie „Genus“ (grammatisches Geschlecht) gleichzusetzen, wie dies im Deutschunterricht häufig explizit oder implizit geschieht, wenn die Schüler/innen z.B. dazu aufgefordert werden, „Namenwörter nach ihrem Artikel“ zu ordnen, oder gefragt werden, „welchen Artikel“ ein Namenwort hat!

Vielmehr ist es so, dass alle Teile einer Nominalphrase (Substantivgruppe), die das Substantiv begleiten, also Artikel oder Pronomina sowie allfällige attributive Adjektive (Eigenschaftswörter) in allen grammatischen Kategorien, also Genus (Geschlecht), Kasus (Fall) und Numerus (Zahl) mit dem Substantiv übereingestimmt werden (kongruieren; vgl. Helbig/Buscha, 2001: 321 u. 540); das ist eine grundlegende Regel der Kongruenz im deutschen Satz. „Dabei bestimmt das Substantiv auch im Genus den Artikel (nicht umgekehrt); die Artikelwörter sind nur Genusanzeiger [...]“ (Helbig/Buscha, 2001: 540). Beispiele:
der alte Film (Nominativ Singular Maskulinum)
ein alter Film (Nominativ Singular Maskulinum)
den alten Film (Akkusativ Singular Maskulinum)
einen alten Film (Akkusativ Singular Maskulinum)
die alten Filme (Nominativ oder Akkusativ Plural)
das alte Haus (Nominativ oder Akkusativ Singular Neutrum)
ein altes Haus (Nominativ oder Akkusativ Singular Neutrum)
die alten Häuser (Nominativ oder Akkusativ Plural)

Artikel werden also flektiert (abgewandelt), je nach dem grammatischen Geschlecht des Substantivs, das sie begleiten, und je nach dem Kasus (Fall) und Numerus (Zahl), in dem dieses in einem konkreten Satz steht. Somit ist es sachlich falsch und didaktisch völlig unsinnig, zu behaupten, dass vor männlichen Substantiven *der*, vor weiblichen *die* und vor sächlichen *das* stehe,

weil das je nach Fall und Zahl des Substantivs in einem konkreten Satz unterschiedlich ist: So können vor männlichen Substantiven die bestimmten Artikelformen *der, des, dem, den, die, der, den* oder die unbestimmten Artikelformen *ein, eines, einem, einen* oder der Nullartikel stehen; vor weiblichen Substantiven die bestimmten Artikelformen *die, der, den* oder die unbestimmten Artikelformen *eine, einer* oder der Nullartikel; vor sächlichen Substantiven die bestimmten Artikelformen *das, des, dem, die, der, den* oder die unbestimmten Artikelformen *ein, eines, einem* oder der Nullartikel.

Dass der bestimmte Artikel im Nominativ Singular (*der, die, das*) im Rahmen einer Lerntechnik genutzt werden kann und soll, um das grammatische Geschlecht eines Substantivs sichtbar zu machen, steht freilich außer Frage. Da das Genus der allermeisten Substantive im Deutschen weder äußerlich sichtbar noch durch lernbare Regeln erschließbar ist, muss (insbesondere, aber nicht nur, im Unterricht Deutsch als Zweitsprache) mit jedem Substantiv dessen grammatisches Geschlecht (ebenso wie dessen Schriftbild, Aussprache, Pluralform und Bedeutung) mitgelernt bzw. „mitgespeichert“ werden. Dazu (etwa in Glossaren oder Vokabelheften, auf Wortkärtchen oder bei der Beschriftung von Abbildungen) den bestimmten Artikel im Nominativ Singular (*der, die, das*) zum Sichtbarmachen des grammatischen Geschlechts zu nutzen, ist naheliegend und legitim. Keinesfalls legitim und didaktisch völlig kontraproduktiv ist es dagegen, den Schüler/innen (explizit oder implizit) einzureden, dass „Artikel“ „Geschlecht“ bedeute und dass vor einem Substantiv immer dieselbe Artikelform (*der, die* oder *das*) stehe (bzw. im Plural immer *die*). Das erschwert den Schüler/innen nur unnötig den Erwerb der Kasus (der Fälle) und lenkt ihre Aufmerksamkeit von der textgrammatischen Hauptfunktion der Artikel ab (dazu weiter unten).

Für das Gelingen der Kommunikation und für das Funktionieren der Satzstruktur erheblich wichtiger als die Sichtbarmachung des grammatischen Geschlechts ist der Umstand, dass der Artikel den Kasus (Fall) eines Substantivs sichtbar macht, zumal im Deutschen nur mehr Reste einer Kasusmarkierung am Substantiv selbst vorhanden sind: Die einzigen Kasusformen, die heute noch am Substantiv selbst markiert werden, sind der

Genitiv Singular mit $\{-(e)s\}$ bei männlichen und sächlichen Substantiven (außer bei jenen, die den Plural mit $\{-(e)n\}$ bilden), z.B. *das Kind – des Kind-es* od. *der Lehrer – des Lehrer-s*, sowie der Dativ Plural mit $\{-n\}$ bei allen sog. „starken“ Substantiven (also bei allen, die den Plural mit $\{-e\}$, $\{-er\}$ oder endungslos, jeweils mit oder ohne Umlaut bilden), z.B. *das Kind – die Kinder – den Kind-er-n*; *die Mutter – die Mütter – den Mütter-n*. In allen übrigen Fällen ist der Kasus (Fall) nur an Begleitern des Substantivs sichtbar, also am Artikel, am Pronomen oder (wenn nichts davon vorhanden ist) an einem allfälligen attributiven Adjektiv. Wie wichtig das für das Gelingen der Kommunikation ist, wird leicht an Sätzen wie dem folgenden deutlich:

(1) **Der Dackel hat den Schäferhund gebissen.**
Dass in diesem Geschehen *der Dackel* der Täter (Agens) ist, und *der Schäferhund* das Opfer (Patiens), erkennen wir daran, dass *der Dackel* Subjekt des Satzes ist (wobei im Aktiv das Subjekt den „Täter“ bezeichnet, wenn das Verb ein Tätigkeitsverb ist) und *der Schäferhund* das Akkusativobjekt (welches typischerweise das „Opfer“ bezeichnet); das Subjekt und das Akkusativobjekt erkennen wir wiederum am jeweiligen Kasus (das Subjekt steht im Nominativ, das Akkusativobjekt im Akkusativ); und der Kasus wird (im vorliegenden Fall ausschließlich) am Artikel sichtbar (*der* → Nominativ → Subjekt → Agens / *den* → Akkusativ → Akkusativobjekt → Patiens). Dadurch ändert sich auch nichts an der Aussage des Satzes, wenn die Satzgliedstellung verändert wird:

(2) **Den Schäferhund hat der Dackel gebissen.**
Falsche Kasusformen der Artikel können durchaus dazu führen, dass ein solcher Satz falsch oder gar nicht verstanden wird (bzw. dass der/die Adressat/in nicht sicher ist, wer wen gebissen hat). Aber auch das Sichtbarmachen des Kasus ist (ebenso wie das Sichtbarmachen des grammatischen Geschlechts oder des Numerus) nicht die eigentliche Funktion des Artikels. Das Anzeigen der grammatischen Kategorien des Substantivs ist ein mehr oder weniger zufälliger Nebeneffekt des Umstandes, dass der Artikel (im Gegensatz zum Substantiv) bis heute zu einem großen Teil eindeutige Flexionsformen bewahrt hat und dadurch an ihm die grammatischen Kategorien meist noch sichtbar sind, die am Substantiv selbst größtenteils nicht mehr sichtbar sind.

2.3 Textgrammatik und Pragmatik – zur eigentlichen Funktion des Artikels in Gesprächen und Texten

Betrachten wir noch einmal den Beginn unseres Märchens:

(3) „*Es war einmal ein König, der hatte drei Söhne, davon waren zwei klug und geschickt, aber der dritte sprach nicht viel, war einfältig und wurde der Dummling genannt. Als der König nun alt wurde, daß er an sein Ende dachte, wußte er nicht, welcher von seinen Söhnen nach ihm das Reich erben sollte. [...]*“ (Die drei Federn [KHM 63]; aus: Grimm/Grimm, 1819: 347)

Wie bereits festgestellt, meinen die Märchenerzähler hier selbstverständlich einen **bestimmten** König: den mit den drei Söhnen. Warum verwenden sie trotzdem den unbestimmten Artikel? Ganz einfach: Weil wir (die Adressat/inn/en) diesen König noch nicht kennen, noch nichts über ihn wissen; der König ist für die Adressat/inn/en **noch nicht identifizierbar**. Aus diesem Grund muss er erst mit dem **unbestimmten Artikel** eingeführt werden (vgl. Hentschel/Weydt, 2013: 215). Nachdem der König nun im ersten Satz eingeführt und den Adressat/inn/en vorgestellt wurde, ist er nun **identifizierbar**; und da er auch von Anfang an ein **spezifischer** König ist (nicht irgendeiner, sondern ein bestimmter, eben der mit den drei Söhnen), kann er ab dem zweiten Satz nun mit dem bestimmten Artikel verwendet werden (vgl. Hentschel/Weydt, 2013: 213).

Ein anderes Textbeispiel, diesmal die ersten drei Sätze eines Zeitungsartikels:

(4) „*Ein schweres Erdbeben hat am Dienstag Mexiko erschüttert. Das Epizentrum des Erdstoßes lag etwa 200 Kilometer östlich von Acapulco bei der Ortschaft Ometepec im Bundesstaat Guerrero. Das Beben hatte nach Informationen der mexikanischen Erdbebenwarte eine Stärke von 7,8. [...]*“ (Anonym 2012; Die Presse, 21.03.2012)

Auch hier funktioniert der Artikelgebrauch nach demselben Prinzip: Selbstverständlich ist ein bestimmtes Erdbeben gemeint, nämlich jenes Erdbeben der Stärke 7,8 auf der Richter-Skala, das am 20. März 2012 in Mexiko stattgefunden hat.

Trotzdem benutzt der/die Journalist/in im ersten Satz den unbestimmten Artikel, weil die Leser/innen der Zeitung zu diesem Zeitpunkt noch nichts von diesem Erdbeben wissen: Es ist zwar ein spezifisches, für die Adressat/inn/en jedoch noch nicht identifizierbares Erdbeben. Erst nachdem das Erdbeben eingeführt wurde und die Leser/innen nun wissen, von welchem Erdbeben die Rede ist, treten in den folgenden Sätzen die Synonyme von *Erdbeben* (*Erdstoß* und *Beben*) mit dem bestimmten Artikel auf, da das Erdbeben jetzt nicht nur spezifisch ist, sondern auch identifizierbar.

Der **unbestimmte Artikel** dient also nicht dazu, etwas Unbestimmtes auszudrücken (auch wenn dies durch seine eher unglücklich gewählte, wörtlich aus dem Griechischen übersetzte Bezeichnung suggeriert wird), sondern etwas, das für den Adressaten / die Adressatin noch nicht identifizierbar ist; er wird also typischerweise bei der **Erstnennung** des Redegegenstandes verwendet (vgl. Canisius/Kniph, 1996: 50). Ob es sich dabei um ein bestimmtes (spezifisches) Exemplar handelt oder nicht, spielt dabei keine Rolle, wie das folgende Beispiel zeigt:

(5) *Maria sucht einen Notizzettel.*

Ob damit **irgendein** Notizzettel gemeint ist, den Maria in diesem Augenblick braucht, um etwas zu notieren, (also ein **nicht spezifischer** Notizzettel), oder aber ein **bestimmter** Notizzettel, auf dem bereits etwas steht, z.B. eine Telefonnummer, die Maria in diesem Augenblick braucht, (also ein **spezifischer** Notizzettel), hängt von der konkreten Situation ab und hat keinen Einfluss auf die Wahl des Artikels: In beiden Fällen ist die Rede von einem Notizzettel, der für den Adressaten / der Adressatin der Äußerung **noch nicht identifizierbar** ist, weswegen in jedem Fall der **unbestimmte Artikel** verwendet werden muss. Bei Personen, Gegenständen, Sachverhalten etc., die für den Adressaten / die Adressatin der Äußerung noch nicht identifizierbar sind, ist es also für die Wahl der Artikels völlig irrelevant, ob es sich um ein spezifisches oder um ein nicht spezifisches Exemplar handelt: Es kann in beiden Fällen nur der unbestimmte Artikel benutzt werden.

Das gilt allerdings nur für den Singular. Der unbestimmte Artikel hat im Deutschen keine Pluralform (anders als in einigen anderen Sprachen, siehe z.B. *unos / unas* im Spanischen). Daher ha-

ben für die Adressat/inn/en nicht identifizierbare Personen, Gegenstände, Sachverhalte etc. im Plural ersatzweise den **Nullartikel** (vgl. Hentschel/Weydt, 2013: 216):

(6) Sg.: *Ein schweres Erdbeben hat am Dienstag Mexiko erschüttert.*

(7) Pl.: *Schwere Erdbeben haben am Dienstag Mexiko erschüttert.*

Die Unterscheidung zwischen spezifischen (bestimmten) und nicht spezifischen (unbestimmten) Personen, Gegenständen, Sachverhalten etc. wird erst relevant, wenn diese für den Adressaten / die Adressatin der Äußerung bereits identifizierbar sind:

Wie bereits in den beiden Textbeispielen (Märchen und Zeitungsartikel) festgestellt, treten für die Adressat/inn/en **identifizierbare und spezifische** Personen, Gegenstände, Sachverhalte etc. mit dem **bestimmten Artikel** auf. Beide Voraussetzungen (Identifizierbarkeit und Spezifität) müssen für die Benutzung des bestimmten Artikels erfüllt sein. Eine Äußerung wie z.B.

(8) *Maria sucht den Notizzettel.*

setzt voraus, (a) dass es sich um einen spezifischen (bestimmten) Notizzettel handelt und (b) dass der Adressat / die Adressatin der Äußerung bereits weiß, von welchem Zettel die Rede ist.

Für die Adressat/inn/en identifizierbar ist ein Redegegenstand, wenn diese über eine einschlägige Vorinformation verfügen:

(a) Kontextuelle Vorinformation: Wenn der Redegegenstand im Gespräch bzw. im Text bereits eingeführt wurde, verweist der bestimmte Artikel auf diesen bereits eingeführten Redegegenstand zurück; in dem Fall hat der bestimmte Artikel anaphorische (rückverweisende) Funktion (Weinrich et al. 1993: 415); der bestimmte Artikel wird also typischerweise bei Folgenennungen des Redegegenstandes verwendet, wenn die Erstnennung bereits zuvor erfolgt ist (vgl. Canisius/Knipf 1996: 50); Beispiele dafür finden sich jeweils im zweiten Satz der beiden Textbeispiele (Märchen und Zeitungsartikel).

(b) Situative Vorinformation: Sprachliche Äußerungen finden im Rahmen einer konkreten Kommunikationssituation statt. Die Situation kann Elemente bzw. Hinweise enthalten, die den Re-

degegenstand für den Adressaten / die Adressatin identifizierbar machen (Weinrich et al. 1993: 415), auch ohne ins Gespräch zuvor eingeführt worden zu sein. Das ist z.B. der Fall, wenn die sprechende Person beim Essen „*Gibst du mir bitte das Salz?*“ sagt und dabei auf den Salzstreuer zeigt, oder der Salzstreuer für die angesprochene Person ohnehin gut sichtbar auf dem Tisch steht: In beiden Fällen ist für den Adressaten / die Adressatin klar, welches Salz gemeint ist.

(c) Vorinformation aus dem Weltwissen: Mit dem Gebrauch des bestimmten Artikels kann der Adressat / die Adressatin auf sein/ihr Weltwissen verwiesen werden, um den Redegegenstand zu identifizieren (Weinrich et al. 1993: 415-416). So gelten z.B. Dinge, die im gemeinsamen Redeuniversum nur einmal vorkommen und damit unverwechselbar sind, per definitionem als identifizierbar und spezifisch und können nur mit dem bestimmten Artikel benutzt werden (vgl. Hentschel/Weydt, 2013: 213), z.B. *die Sonne* (soweit damit der Stern unseres Sonnensystems gemeint ist), *die Donau*, *der Zweite Weltkrieg* oder *das Bildungsministerium* (soweit damit das österreichische gemeint ist).

All das ist im Übrigen nicht neu, auch wenn die systematische Erforschung des Artikelgebrauchs erst mit der Entwicklung der Textgrammatik in den 1960er Jahren einsetzt. Dass die Verwendung des bestimmten Artikels voraussetzt, dass es sich um etwas handelt, was für den Adressaten / die Adressatin identifizierbar ist, war bereits vor über 250 Jahren bekannt:

„Z. B. wenn ich sage: *Gib mir das Buch*: so muß der andre entweder nur eins haben; oder er muß sonst schon wissen, welches ich meine; oder ich muß ihm solches durch Hinzufügung eines Zeichens näher beschreiben.“

(Aichinger, 1754: 132)

Genau dieselben Bedingungen müssen im Deutschen übrigens auch für die Verwendung des Possessivpronomens (des besitzanzeigenden Fürwortes) erfüllt sein (vgl. z.B. Duden, 2016: 1123): „*mein Freund*“ oder „*meine Freundin*“ kann man nur sagen, wenn (a) ein bestimmter Freund / eine bestimmte Freundin gemeint ist, und vor allem (b) der Adressat / die Adressatin der Äußerung weiß, von welchem Freund / von welcher Freundin die Rede ist, oder aber wenn mit

Freund/in der/die *Partner/in* gemeint ist, sodass sich „*mein/e Freund/in*“ auf den/die einzige/n Partner/in im Redeuniversum bezieht (vorausgesetzt, der/die Sprecher/in hat nur eine/n Partner/in). Weiß der/die Adressat/in dagegen nicht, von welchem Freund / von welcher Freundin die Rede ist, kann das Possessivpronomen nicht verwendet werden; stattdessen wird in diesem Fall „*ein Freund von mir*“ / „*eine Freundin von mir*“ oder „*einer meiner Freunde*“ / „*eine meiner Freundinnen*“ gesagt.

Nachdem nun festgestellt wurde, dass der unbestimmte Artikel für (aus der Sicht der Adressat/inn/en) nicht identifizierbare Gesprächsgegenstände benutzt wird, der bestimmte Artikel dagegen für identifizierbare und spezifische Gesprächsgegenstände, bleibt noch die Frage, wie Gesprächsgegenstände gekennzeichnet werden, die zwar für die Adressat/inn/en **identifizierbar** sind, aber **nicht spezifisch** (wenn also der/die Adressat/in weiß, wovon die Rede ist, jedoch kein spezifisches Exemplar bzw. keine spezifische Teilmenge gemeint ist): In diesem Fall wird der **Nullartikel** verwendet (vgl. Hentschel/Weydt, 2013: 216), z.B.

(9) *Maria trinkt gern Wein.*

Der Adressat / die Adressatin weiß aufgrund seines/ihrer Weltwissens, was für eine Art Getränk mit *Wein* gemeint ist, der/die Produzent/in der Äußerung meint damit aber keinen bestimmten Wein.

An dieser Stelle sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Verwendung des Nullartikels in solchen Fällen nicht darauf zurückzuführen ist, dass es sich bei Flüssigkeiten wie *Wein* oder *Wasser* um Stoffbezeichnungen handelt, wie vielfach behauptet wird (siehe exemplarisch Ebner, 2009: 121). Solche Stoffbezeichnungen werden, gemäß den oben ausgeführten Regeln, ebenso mit dem bestimmten oder dem unbestimmten Artikel gebraucht:

(10) *Maria hat **der** Wein geschmeckt, den du ihr zum Geburtstag geschenkt hast.*

Hier geht es um einen identifizierbaren und spezifischen Wein, nämlich jenen, den der/die Adressatin selbst Maria zum Geburtstag geschenkt hat; folglich: bestimmter Artikel.

(11) *Maria hat in der Toskana **etnen** hervorragenden Wein entdeckt.*

Hier wird „*Wein*“ in der Bedeutung von „*Weinsorte*“ verwendet. Der/die Adressat/in weiß zum Zeitpunkt der Äußerung noch nicht, um welche Weinsorte es sich dabei handelt; somit ist der Wein noch nicht identifizierbar; folglich: unbestimmter Artikel.

Wie bereits erwähnt, hat der Nullartikel im Deutschen noch eine zweite Funktion: Er ersetzt im Plural den unbestimmten Artikel (vgl. Hentschel/Weydt, 2013: 216), z.B.

(12) *Maria hat in der Toskana hervorragende Weine entdeckt.*

Welche der beiden Funktionen des Nullartikels in einem solchen Satz vorliegt, wird sichtbar, wenn der Gesprächsgegenstand in den Singular gesetzt wird.

Die Grundregel des Artikelgebrauchs im Deutschen lässt sich also wie folgt zusammenfassen (s. Hentschel/Weydt, 2013: 211):

	spezifisch	nicht spezifisch
für Adressaten identifizierbar	bestimmter Artikel	Nullartikel
für Adressaten nicht identifizierbar	Singular: unbestimmter Artikel Plural: Nullartikel	

Dazu kommt noch eine Reihe von Sonderregelungen:

(a) **Generischer Gebrauch des bestimmten Artikels:** Ein Gegenstand wird stellvertretend als Bezeichnung für die ganze Gattung benutzt, z.B.

(13) ***Der** Blauwal ist vom Aussterben bedroht.*
Gemeint ist hier die ganze Gattung der Blauwale, nicht ein spezifisches Exemplar (vgl. Hentschel/Weydt, 2013: 213).

(b) Besondere Regelungen gelten für **Eigennamen**. Grundsätzlich setzt ein Eigenname bereits eine Identifizierung voraus; Eigennamen sind somit per definitionem identifizierbar und spezifisch, weswegen es für das Gelingen der Kommunikation eigentlich gar nicht nötig ist, sie zusätzlich durch den Gebrauch des bestimmten Artikels als identifizierbar und spezifisch zu kennzeichnen (vgl. Hentschel/Weydt, 2013: 213).

Trotzdem gibt es eine ganze Reihe von Sonderregelungen:

- **Personennamen** werden schriftsprachlich bzw. in formellem mündlichem Sprachgebrauch mit dem Nullartikel gebraucht: *Maria ist krank*. Wenn sie allerdings von einem Attribut begleitet werden, muss der bestimmte Artikel vorangestellt werden (z.B. *Die arme Maria ist krank*). In informellem bzw. konzeptuell mündlichem Sprachgebrauch kann generell der bestimmte Artikel verwendet werden (vgl. Hentschel/Weydt, 2013: 214): *Die Maria ist krank*. Dies ist im Süden des deutschsprachigen Raumes stärker ausgeprägt als im Norden.

- **Ortsnamen** (vgl. dazu Helbig/Buscha, 2001: 330-331): Siedlungsnamen (Namen von Städten, Dörfern etc.) werden generell mit dem Nullartikel verwendet (z.B. *Wien war ein wichtiges Zentrum der Aufklärung*), außer, sie werden von einem Attribut begleitet; dann muss der bestimmte Artikel vorangestellt werden (z.B. *Das josephinische Wien war ein wichtiges Zentrum der Aufklärung*). Die allermeisten Namen von Staaten und Regionen folgen derselben Regel (Nullartikel, außer bei Vorhandensein eines Attributs, z.B. *das alte Griechenland*), es gibt jedoch Ausnahmen: Die Namen mancher Staaten und Regionen verlangen generell den bestimmten Artikel (darunter alle Namen von Staaten und Regionen, die männlich oder weiblich sind oder im Plural stehen), z.B. *die Schweiz, die Slowakei, die Türkei, der Vatikan, der Libanon, der Iran, der Irak, der Sudan / die Niederlande, die USA / die Steiermark, das Burgenland, das Waldviertel, das Innviertel, der Pinzgau, das Tessin, das Saarland, die Pfalz, das Elsass, die Normandie, die Toskana, die Krim, der Balkan* (weswegen die artikellosen amtlichen Bezeichnungen *Landesschulrat für Steiermark* bzw. *Landesschulrat für Burgenland* grammatikalisch falsch sind; korrekt wäre *Landesschulrat für die Steiermark* bzw. *Landesschulrat für das Burgenland*; schließlich kann man auch nicht sagen „*Ich wohne in Burgenland / in Steiermark*.“).

- **Straßennamen** werden generell mit dem bestimmten Artikel verwendet, z.B. *die Mariabilfer Straße, die Kirchengasse, der Domplatz* (vgl. Helbig/Buscha, 2001: 331).

- **Gebirgs- und Gewässernamen** werden generell mit dem bestimmten Artikel verwendet, z.B. *die Alpen, der Großglockner, die Donau, der Inn,*

der Neusiedler See, das Mittelmeer, die Ägäis, der Atlantik (vgl. Weinrich et al., 1993: 416 u. Helbig/Buscha, 2001: 330).

- **Namen von Himmelskörpern** werden generell mit dem bestimmten Artikel verwendet: z.B. *die Erde* (soweit unser Planet gemeint ist), *die Sonne* (soweit der Stern unserer Sonnensystems gemeint ist), *der Mond* (soweit jener gemeint ist, der die Erde umkreist; der Jupiter hat dagegen mehrere Monde, die somit auch mit dem unbestimmten Artikel stehen können), *der Mars* (soweit der Planet gemeint ist) etc.

- **Namen historischer Epochen und Ereignisse** werden generell mit dem bestimmten Artikel verwendet: z.B. *die Antike, das Mittelalter, die Aufklärung, die Französische Revolution, der Zweite Weltkrieg, der Fall der Mauer* (vgl. Weinrich et al., 1993: 416).

(c) Wie bei der Grundregel richtet sich auch der Artikelgebrauch im **Prädikativ** nach dem Vorwissen des Adressaten / der Adressatin. Für Substantive, die Eigenschaften von Personen bezeichnen (z.B. Beruf, Amt, Funktion, Nationalität, Religionsbekenntnis o.ä.) gilt folgende Regelung, wenn sie als Prädikativ (Prädikatsnomen, Gleichsetzungsnominativ) fungieren:

- Wenn einer dem Adressaten / der Adressatin bereits bekannten Person eine Eigenschaft zugeordnet wird, steht das Prädikativ mit dem **Nullartikel**:

(14) *Frau Mayer ist Volksschuldirektorin.*

(z.B. als Antwort auf die Frage: „*Was macht Frau Mayer beruflich?*“; vgl. Hentschel/Weydt, 2013: 217.) Damit wird die Zugehörigkeit einer (bereits bekannten) Person zu einer charakteristischen sozialen Gruppe ausgedrückt (vgl. Weinrich et al., 1993: 422).

- Wenn eine dem Adressaten / der Adressatin noch nicht bekannte Person neu ins Gespräch eingeführt wird, steht das Prädikativ mit dem **unbestimmten Artikel**:

(15) *Frau Mayer ist eine Volksschuldirektorin.*

(z.B. als Antwort auf die Frage: „*Wer ist Frau Mayer?*“; vgl. Hentschel/Weydt, 2013: 217.)

- Ebenso steht das Prädikativ mit dem **unbestimmten Artikel**, wenn zwar (wie im ersten Fall) einer dem Adressaten / der Adressatin bereits bekannten Person eine Eigenschaft zugeordnet wird und damit ihre Zugehörigkeit zu einer charakteristischen sozialen Gruppe ausgedrückt wird, die Person sich jedoch durch eine Eigenart

vom Rest dieser charakteristischen Gruppe abhebt (vgl. Weinrich et al., 1993: 422-423):

(16) *Frau Mayer ist eine Volksschuldirektorin, die ihren Beruf sehr ernst nimmt.*

- Wenn das Prädikativ eine (in der gegebenen Situation unikale) Funktion ausdrückt, die aufgrund der Situation auch ohne explizite Erstnennung erwartbar ist (so ist z.B. in einer Schule erwartbar, dass es dort auch eine/n Direktor/in gibt), und dazu dient, eine Person hinsichtlich ihrer (unikalen) Funktion in der gegebenen Situation zu identifizieren, tritt das Prädikativ mit dem **bestimmten Artikel** auf:

(17) *Frau Mayer ist die Direktorin.*

(z.B. als Auskunft gegenüber Eltern am Tag der offenen Tür.) Weinrich (1993: 420) nennt das *identifizierende Prädikation*.

Eine detailliertere Beschreibung und Erklärung des Artikelgebrauchs im Deutschen ist z.B. in Henschel/Weydt (2013: 208-217), Duden (2016: 293-302, 331-334 u. 1120-1121), Helbig/Buscha (2001: 329-347) oder Weinrich et al. (1996: 406-432) zu finden.

Abgesehen von den Sonderregelungen im Zusammenhang mit Eigennamen stellt der Artikel also eine Anweisung an den Adressaten / die Adressatin dar, die beim Entschlüsseln der Äußerung bzw. des Textes behilflich ist:

Der Gebrauch des unbestimmten Artikels signalisiert dem Adressaten / der Adressatin, dass nun von einem Gesprächsgegenstand die Rede ist, von dem er/sie noch nichts weiß bzw. von dem noch nicht gesprochen wurde.

Der Gebrauch des bestimmten Artikels weist dagegen den Adressaten / die Adressatin darauf hin, dass nun von genau jenem Gesprächsgegenstand die Rede ist, über den bereits davor gesprochen/geschrieben wurde, oder von einem Gesprächsgegenstand, der sich aus der Situation oder aus dem Vorwissen des Adressaten / der Adressatin ergibt; der Adressat / die Adressatin wird also angewiesen, eine Verknüpfung zu einem Bezugselement herzustellen, welches ihm/ihr bereits bekannt ist (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann, 2004: 248-250).

Die primäre Funktion des Artikels ist also pragmatischer und textgrammatischer Natur. Einerseits trägt der Gebrauch der verschiedenen Artikelarten nicht unwesentlich zum Entschlüsseln

sprachlicher Äußerungen bzw. zum Textverständnis bei. Andererseits ist der Artikelgebrauch ein wesentliches Kohäsionsmittel, also eines jener Elemente, die den grammatischen Zusammenhalt eines Textes gewährleisten: Mit Hilfe der Artikel werden Erstnennungen und Folgenennungen eines Redegegenstandes als solche gekennzeichnet und aufeinander bezogen; dadurch werden die Sätze zu einem zusammenhängenden Text verknüpft (vgl. Canisius/Knippf, 1996: 51).

Zu den wichtigsten Kohäsionsmitteln zählen neben den Artikeln u.a. auch Pronomina und Pronominaladverbien, die auf andere Elemente im Text vor- oder zurückverweisen, Wiederholungen von Wörtern oder deren Ersatz durch gleichbedeutende Elemente, Konnektoren verschiedenster Art oder der Gebrauch der Tempusformen (Zeitformen) des Verbs im Text; siehe dazu z.B. den Überblick in Linke/Nussbaumer/Portmann (2004: 245-253).

Wie entscheidend Artikel für den grammatischen Zusammenhalt und für die Verständlichkeit eines Textes sind, wird leicht ersichtlich, wenn etwa in einem Text bestimmte und unbestimmte Artikel bzw. Nullartikel miteinander vertauscht werden. Versuchen Sie z.B. den folgenden (auf diese Art bearbeiteten) Text zu lesen (es handelt sich um den Beginn eines Zeitungsartikels; Quelle: APA, 2018):

(18) *„Nach dem Schuss aus der Schrotflinte auf den 19-Jährigen an einem Mittwochnachmittag im Mistelbach ist noch an einem Abend im Wien der Verdächtige festgenommen worden. Es handelt sich nach den Angaben einer Landespolizeidirektion um den ein Jahr jüngeren Mann. Ermittlungen zu Hintergründen und den Umständen einer Tat dauerten an. Einem Opfer gebe es „Umständen entsprechend gut“, sagte Polizeisprecher an einem Donnerstag auf die Anfrage. Ein mutmaßlicher Schütze habe sich an einem Abend einer Polizei gestellt. Ein 18-Jähriger wurde in eine Justizanstalt Korneuburg eingeliefert. Ermittlungen zu einem Motiv und den Hintergründen waren in einem Gange. Ein Grundwebrdiener dürfte an einem Mittwoch gegen 13.45 Uhr aus rund 25 Metern Entfernung den Schuss aus der Schrotflinte abgegeben haben. Der Schüler wurde von mehreren Kugeln getroffen, auch in einem Gesicht, sagte Raimund Schwaigerlebner von einer Landespolizeidirekti-*

on Niederösterreich. Ein Opfer habe „keine gravierenden Verletzungen“ erlitten. [...]“

Haben Sie nach der Lektüre das Gefühl, das Geschehene ohne Weiteres genau nachvollziehen zu können?

3 Zur Relevanz des Artikels für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache – mit einem kurzen Sprachvergleich

3.1 Probleme der Geschlechtszuweisung und ihre Überbewertung

Jede/r Lehrer/in wird wohl versichern, dass Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch meist größere Schwierigkeiten „mit den Artikeln“ haben, womit allerdings lediglich die Genuszuweisung bei Substantiven (die Zuordnung von Nomina zum richtigen grammatischen Geschlecht) gemeint ist. Diese Sichtweise führt in der Praxis sehr häufig zu einer völlig ungerechtfertigten Überbetonung des Themas Genuszuweisung (unter der irreführenden Überschrift „Artikel“) im Rahmen der Deutschförderung und zu einer irrationalen Zeit- und Energievergeudung durch sinnlose und kontraproduktive Übungen, wie z.B. das Einsetzen des „Artikels“/„Begleiters“ in Listen von „Namenwörtern“ ohne jeglichen Satz- und Textkontext.

Dass es beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Bereich des grammatischen Geschlechts von Substantiven in der Sprachproduktion der Lernenden zu einer Reihe von Fehlern kommt, ist freilich unbestritten. Das ist einerseits darauf zurückzuführen, dass (im Gegensatz zu zahlreichen anderen Sprachen) das grammatische Geschlecht von Substantiven im Deutschen in den allermeisten Fällen weder äußerlich erkennbar noch durch lernbare Regeln bestimmbar (und somit für Lernende nicht vorhersehbar) ist, und andererseits auf das Phänomen der Interferenz im Zweitspracherwerb, also auf den Einfluss vorbekannter Sprachen (insbesondere, aber durchaus nicht ausschließlich, der Erstsprache) auf den Erwerb einer weiteren Sprache: Wenn z.B. Sprecher/innen romanischer Sprachen wie Rumänisch, Spanisch oder Italienisch **die Mond* sagen, kann das darauf zurückzuführen sein, dass das Wort „Mond“ (rum. *lună*, span./ital. *luna*) in

den genannten Sprachen weiblich ist. Besonders schwierig ist die Genusunterscheidung im Deutschen für Lernende, deren Erstsprache gar kein grammatisches Geschlecht besitzt, wie etwa Türkisch, Ungarisch oder Georgisch. Kindern mit solchen Erstsprachen ist die Kategorie des grammatischen Geschlechts weder bekannt, noch ist sie für sie ohne Weiteres nachvollziehbar: Dass zwischen männlichen und weiblichen Personen ein grammatischer Unterschied gemacht werden muss, leuchtet zwar schnell ein; aber was soll an einem *Tisch* männlich oder an einer *Wand* weiblich sein? Vergleiche dazu die von Krumm (1998: 114) im Titel einer Publikation verewigte Reaktion eines Schülers mit türkischer Erstsprache auf eine Korrektur durch die Lehrperson in einer österreichischen Schule: „*Wieso DIE Tür, DAS Fenster – beides ist Loch in Mauer!*“

Die so entstehenden Genusfehler (Geschlechtsfehler) werden in der Praxis jedoch häufig in irrationalem Ausmaß überbewertet. Bei Genusfehlern handelt es sich in aller Regel um nicht kommunikationsbehindernde Fehler: Eine falsche Geschlechtszuweisung führt in den aller seltensten Fällen dazu, dass die sprachliche Äußerung falsch oder gar nicht verstanden wird, ganz im Gegensatz etwa zu Fehlern im Bereich der Fälle (Kasus) oder der Satzgliedstellung, die sehr wohl kommunikationsbehindernd sein können. Fälle von Homonymen (gleichlautenden Wörtern), die sich nur in ihrem grammatischen Geschlecht unterscheiden (z.B. *der Leiter* vs. *die Leiter*), sind äußerst selten und Fehler führen selbst hier kaum zu Missverständnissen, weil im Normalfall aus dem Kontext erschlossen werden kann, was gemeint ist (vgl. Pimingsdorfer, 2013: 28). Genusfehler beeinträchtigen auch nicht die Struktur des gesamten Satzes oder gar Textes – es handelt sich um sehr oberflächliche Fehler. Somit kann die Auseinandersetzung mit solchen Schwierigkeiten im Rahmen der Deutschförderung keinesfalls als prioritär betrachtet werden.

3.2 Über den Tellerrand schauen: ein kleiner Sprachvergleich

Schüler/innen mit anderer Erstsprache als Deutsch sind im Zusammenhang mit der Wortart Artikel im Deutschen mit wesentlich schwerer wiegenden Problemen konfrontiert:

3.2.1 Gänzlich artikellose Sprachen

Zahlreiche in Österreich stark vertretene Migrationssprachen besitzen gar keinen Artikel. Zu den artikellosen Sprachen zählen etwa die meisten slawischen Sprachen, wie Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Slowenisch, Polnisch, Tschechisch, Slowakisch, Russisch oder Ukrainisch (vgl. Gall, 2011: 34-35, Szucsich, 2014: 207, Błaszczak, 2014: 77, Ionov 2011: 86, Gagarina, 2014: 232). All diese Sprachen unterscheiden im Übrigen sehr wohl grammatische Geschlechter (vgl. die oben angeführten Quellen) – ein weiterer Grund, „Artikel“ und „grammatisches Geschlecht“ nicht gleichzusetzen.

Zur Illustration seien drei deutsche Modellsätze mit ihren serbischen Äquivalenten angeführt (Übersetzung: Tatjana Georgievskaja):

(19-D) *Maria trinkt gern Wein.*

(19-S) *Marija pije rado vino.*

(20-D) *Maria schmeckt **der** Wein, den du ihr geschenkt hast.*

(20-S) *Mariji prija vino, koje si joj poklonio.*

(21-D) *Maria hat in der Toskana **einen** hervorragenden Wein entdeckt.*

(21-S) *Marija je otkrila u Toskani izuzetno vino.*

Auch im Georgischen, einer kaukasischen Sprache, gibt es weder einen bestimmten noch einen unbestimmten Artikel (vgl. Chapidze-Morgenroth, [o.J.]: 7), allerdings auch kein grammatisches Geschlecht (vgl. Babunaschwili / Nadarejchwili 1974: 11).

3.2.2 Sprachen mit nur einer Artikelart (+ Nullartikel)

Im Türkischen gibt es keinen bestimmten Artikel; die Funktion des deutschen bestimmten Artikels übernimmt im Türkischen der Nullartikel. Als unbestimmter Artikel wird das Zahlwort *bir* („eins“) verwendet, z.B.

(22) *oda „das Zimmer“ – bir oda „ein Zimmer“* (vgl. Moser-Weithmann, 2001: 27).

Für den Deutscherwerb durch Türkischsprachige kommt erschwerend hinzu, dass es im Türkischen kein grammatisches Geschlecht gibt (vgl. Schlatter Gappisch, 2011: 119 u. Böttle/Jeuk, 2010: 244).

Im Arabischen ist es umgekehrt: Es gibt einen bestimmten Artikel (dessen Formen und Gebrauch

komplexen Regeln unterliegen), aber keinen unbestimmten (vgl. Zeldes/Kanbar, 2014: 147-150).

3.2.3 Sprachen mit postponiertem bestimmtem Artikel

Daneben gibt es auch wichtige Migrationssprachen mit „verstecktem“ Artikel: In mehreren in Südosteuropa gesprochenen indoeuropäischen Sprachen (etwa im Albanischen, Rumänischen und Bulgarischen) gibt es einen sogenannten „postponierten bestimmten Artikel“, was bedeutet, dass der bestimmte Artikel wie eine Art Endung an das Substantiv angehängt wird:

Rumänisch (vgl. Grewendorf/Remberger, 2014: 371-372 und ausführlicher Beyrer et al., 1987: 88-93):

(23) *om „Mann“ – un om „ein Mann“ – omul „der Mann“;*

(24) *stea „Stern“ – o stea „ein Stern“ – steaua „der Stern“* (das Nomen ist weiblich); Albanisch (vgl. Kallulli, 2014: 412-413):

(25) *vajzë „Mädchen“ – një vajzë „ein Mädchen“ – vajza „das Mädchen“;*

Ähnlich ist es im Bulgarischen, mit der Besonderheit, dass bei Substantiven, die von einem attributiven Adjektiv begleitet werden, der bestimmte Artikel ans Adjektiv angehängt wird (vgl. Szucsich, 2014: 208-209):

(26) *kăšta „ein Haus“ – kăštata „das Haus“*

(27) *stara kăšta „ein altes Haus“ – starata kăšta „das alte Haus“*

Kindern mit einer solchen Erstsprache ist klarerweise nicht bewusst, dass diese „Endungen“ in ihrer Erstsprache dem (vorangestellten) bestimmten Artikel im Deutschen entsprechen und die gleiche Funktion erfüllen. Fragt man diese Kinder, ob es in ihrer Sprache Artikel gibt, antworten sie üblicherweise mit „nein“. Diesbezüglich bezeichnend ist z.B. die Videoaufzeichnung eines von der PH Zürich begleiteten Mehrsprachigkeitsprojekts (Schader, 2010) in einer sprachlich heterogenen Klasse der 5. Schulstufe in Zürich, in dessen Rahmen die Kinder Äsops Fabel *Der Löwe und die Maus* in ihrer jeweiligen Erstsprache oder in ihrem jeweiligen deutschen Dialekt vortrugen; in einer der anschließenden Arbeitsphasen zur Förderung der Sprachbewusstheit wurde der Titel der Fabel in allen beteiligten Sprachen untereinander Wort für Wort

an der Tafel angebracht und verglichen; bei der Betrachtung der Titel stellten die Kinder sofort fest, dass es im Slowakischen, Rumänischen und Albanischen keinen Artikel gebe (was nur auf das Slowakische tatsächlich zutrifft):

Slowakisch: *Lev a myška*

Rumänisch: *Leul și soarecele*

Albanisch: *Luani dhe miu*

Auf die Frage eines Mitschülers, ob es im Rumänischen einen Artikel gibt, antwortete das rumänischsprachige Kind sichtlich verunsichert: „Also, es gibt Artikel, aber man benutzt sie nicht, also nicht sehr oft.“ (siehe Schader, 2010: Videobeispiel 3); dass im Titel „*Leul și soarecele*“ {-l} und {-le} die postponierten bestimmten Artikel sind („Löwe“ und „Maus“ heißen *leu* bzw. *șoarece*), ist dem Kind offensichtlich nicht bewusst. Ebenso verhält es sich im Albanischen: in *Luani dhe miu* sind {-i} bzw. {-u} die postponierten bestimmten Artikel („Löwe“ und „Maus“ heißen *luan* bzw. *mi*).

Ganz ähnlich funktioniert übrigens auch das Artikelsystem der nordgermanischen Sprachen (Schwedisch, Dänisch, Norwegisch etc.), z.B. schwed. *hund* „Hund“ – *en hund* „ein Hund“ – *hunden* „der Hund“ (vgl. Hentschel/Weydt, 2013: 208).

3.2.4 Sprachen mit komplexeren Systemen

Etwas komplexer ist die Sache in iranischen Sprachen, z.B. Persisch und Kurdisch, die (ebenso wie die meisten Sprachen Europas und Indiens) als Teil der indoeuropäischen Sprachenfamilie mit dem Deutschen verwandt sind.

Das Persische (im Iran *Farsi*, in Afghanistan *Dari* genannt) besitzt kein grammatisches Geschlecht mehr. Es verfügt über einen (dem Substantiv bzw. allfälligen Adjektivattributen vorangestellten) unbestimmten Artikel (*jek*), der eine ähnliche Funktion hat wie im Deutschen. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit, durch Suffixe (Endungen) etwas als unspezifisch oder als spezifisch zu markieren, wobei die Markierung „spezifisch“ nur möglich ist, wenn das Substantiv im Satz die Funktion eines Objekts erfüllt (das Suffix für „spezifisch“ markiert die Substantivgruppe gleichzeitig als Objekt). Beispiele:

(28) *jek mābi-je kučulu* „ein kleiner Fisch“ (wörtlich „ein Fisch klein“)

(29) (*jek*) *mābi-je kučulu-ji* „irgendein kleiner Fisch“ (wörtlich „(ein) Fisch klein-irgendein“)

(30) *mābi-je kučulu-rā* „den kleinen Fisch“ (wörtlich „Fisch klein-den“)

(siehe Adli, 2014: 188).

Im Gegensatz zum Persischen verfügt das Kurdische über zwei grammatische Geschlechter (Maskulinum und Femininum; vgl. Sträuli, 2011: 63). Die verschiedenen Varietäten des Kurdischen (dessen Sprachgebiet Teile der Türkei, des Iran, des Irak, Syriens, Turkmenistans und Armeniens umfasst) unterscheiden sich voneinander hinsichtlich der Markierung von Substantiven als spezifisch bzw. nicht spezifisch (vgl. Schmidinger, o.J.: 11):

Im Kurmancî (der dominierenden Varietät in der Türkei und in Syrien, sowie im Zazakî (das ebenfalls in der Türkei gesprochen wird), wird Unbestimmtheit durch ein Suffix markiert; fehlt dieses Suffix, gilt das Substantiv als spezifisch (vgl. Schmidinger, o.J.: 3 u. 11), z.B.

Kurmancî: *kitêb* „das Buch“ – *kitêb-ek* „ein Buch“ (Neumann, 2010 : 148)

Zazakî: *embaz* „der Freund“ – *embaz-ê* „ein Freund“ (Schmidinger, o.J.: 11)

Im Soranî (welches v.a. im Irak gesprochen wird) und im Südkurdischen (im Iran) wird dagegen Bestimmtheit durch ein Definitheitssuffix ausgedrückt (Schmidinger, o.J.: 11).

3.2.5 Fazit

So überraschend es klingen mag: Ungarisch (als finnougriische Sprache kein Mitglied der indoeuropäischen Sprachenfamilie) ist (obwohl es über kein grammatisches Geschlecht verfügt) praktisch die einzige stark verbreitete Migrationssprache in Österreich, in der Verwendung und Funktion der Artikel jener im Deutschen sehr ähnlich ist.

Im Gegensatz dazu unterscheiden sich die allermeisten in Österreich stark vertretenen Migrationssprachen in Bezug auf die Existenz bzw. auf die Funktion des Artikels fundamental vom Deutschen, sodass die große Mehrheit der Kinder nichtdeutscher Erstsprache eine kompetente und zielführende Beschäftigung mit diesen Strukturen benötigt.

3.3 Schwierigkeiten beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache

Sprecher/innen aller im vorigen Abschnitt angeführten Sprachen haben beim Erwerb des Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache ein wesentlich schwerwiegenderes Problem als die richtige Bestimmung des Genus von Substantiven: Wann muss überhaupt ein Artikel verwendet werden, und welcher? (Vgl. Szucsich, 2014: 212; Gall, 2011: 36; Błaszczak, 2014: 79; Ionov, 2011: 88; Böttle/Jeuk, 2010: 244; Schlatter Gappisch, 2011: 121.) Dies kann, wie in Abschnitt 2.3 festgestellt, gravierende Folgen für die Verständlichkeit sprachlicher Äußerungen und für den grammatischen Zusammenhalt (Kohäsion) von Texten haben.

Sprecher/innen solcher Sprachen neigen insbesondere in den ersten Phasen des Erwerbsprozesses dazu, im Deutschen generell keinen Artikel zu verwenden (vgl. Jeuk, 2003: 199 u. 223, Böttle/Jeuk, 2010: 244 od. Schlatter Gappisch, 2011: 121), wie die folgenden Beispiele von Kindergartenkindern mit türkischer Erstsprache zeigen:

(31) „Wo hast du Motorrad genommen?“ (Jeuk, 2003: 177).

(32) „Zeigt du mir Fahrrad?“ (Jeuk, 2003: 183).

An dieser Stelle sei angemerkt, dass im Rahmen von Profilanalysen der Zweitspracherwerbsforschung die Verwendung von Substantiven ohne Artikel in den unteren Profilstufen (also in den ersten Phasen des Zweitspracherwerbs) generell beobachtet wird und daher unabhängig von der Erstsprache als Kennzeichen der unteren Profilstufen gilt (vgl. Griebhaber 160 u. 167). Artikellosigkeit wird daher gerade in der Anfangsphase des Spracherwerbs heute meist nicht als Interferenz der Erstsprache interpretiert, sondern eher als Merkmal einer natürlichen Erwerbssequenz. Das trifft allerdings in dieser Form in erster Linie auf den natürlichen (ungesteuerten) Zweitspracherwerb zu. Untersuchungen zum gesteuerten Fremdspracherwerb zeigen ein anderes Bild; so stellt z.B. Studer (2000: 245) fest, dass französischsprachige Schüler/innen (deren Erstsprache über ein komplexeres und differenzierteres Artikelsystem als jenes des Deutschen verfügt) beim gesteuerten Erwerb des Deutschen von Anfang an Artikel verwenden und nur selten Sätze mit

artikellosen Substantiven produzieren. In welchem Ausmaß die unterschiedlichen Ergebnisse solcher Studien jeweils der Art des Erwerbs (natürlich oder durch Unterricht gesteuert), der Erwerbssequenz, in der sich die Lernenden jeweils befinden, der Erstsprache und deren struktureller Ähnlichkeit oder Unähnlichkeit mit dem Deutschen (im konkreten Fall in Bezug auf die Existenz und Differenziertheit eines Artikelsystems) oder aber anderen, individuellen Faktoren zuzuschreiben sind, kann beim derzeitigen Stand der Forschung nicht endgültig beantwortet werden.

Jedenfalls treten bei Lernenden mit Erstsprachen ohne bestimmten Artikel oder gänzlich artikellosen Erstsprachen artikellose Substantive sehr wohl auch in höherer Profilstufen (also in fortgeschritteneren Phasen) des Zweitspracherwerbs auf, z.B.

(33) „*ein Hund geht in die Menschenbandlung um sein herben um zu tauschen. Dackel sagt, nicht macht was ich sage, will mit einem anderen es tauschen [...]*“

(Beginn einer Phantasiegeschichte; Hausübung, 4. Kl. VS, 2. Sem., weibl., Erstsprache Türkisch; Seiteneinsteigerin, zu dem Zeitpunkt 26 Monate in Österreich).

Zusätzlich verkompliziert wird die Sache für Deutschlernende mit türkischer Erstsprache freilich durch die (im Türkischen nicht existente) Genusunterscheidung sowie durch gleichlautende Artikelformen in unterschiedlichem Genus, Kasus und Numerus, z.B. *Der Vater* [Nom. mask.] *gibt der Mutter* [Dat. fem.]... (Schlatter Gappisch, 2011: 121).

Für Sprecher/innen gänzlich artikelloser Sprachen stellt es bereits eine große Herausforderung dar, von Fall zu Fall zu entscheiden, ob sie den bestimmten, den unbestimmten oder den Nullartikel verwenden sollen (vgl. Ionov, 2011: 88); diese Wahl kann jedoch für die Bedeutung des Satzes (und für seine Verständlichkeit für den Adressaten) entscheidend sein; *Ich esse Brot* bedeutet nicht dasselbe wie *Ich esse das Brot* (vgl. Gall, 2011: 36). Der bosnisch/kroatisch/serbische Satz „*Marko je kupio knjigu*“ kann „*Marko hat ein Buch gekauft*“ oder „*Marko hat das Buch gekauft*“ bedeuten (Szucsich, 2014: 212). Deutschlernende Sprecher/innen des B/K/S müssen sich im Deutschen je nach Kontext für eine der beiden Lesarten entscheiden.

Im Gegensatz zum generellen Weglassen des Artikels in frühen Erwerbsstufen beschränken sich diese Schwierigkeiten durchaus nicht auf die Anfangsphase des DaZ-Erwerbs. Auch sehr fortgeschrittene Lernende sind bezüglich der Verwendung eines Artikels in der Textproduktion unsicher. Als Beispiel seien einige Sätze aus einer Seminararbeit einer Germanistik-Studentin der Universität Wien mit serbischer Erstsprache angeführt, die über hohe, bildungssprachliche Kompetenz im Deutschen verfügt (Niveaustufe C1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen) und deren Textproduktion elaboriert und abgesehen von Schwierigkeiten mit der Verwendung des Artikels weitgehend unauffällig ist:

(34) *Wir haben qualitative Methode verwendet.*

(35) *Durchführung der Interviews fand am Montag 30.5. von 18.30 bis 21.00 am Keplerplatz statt.*

(36) *Wir haben heterogene Gruppe mit dem A2 Niveau bekommen.*

Eine Vielzahl von ähnlichen Artikelgebrauchsfehlern tschechischsprachiger Studierender, samt Fehlerklassifikation, Analyse der Fehlerursachen und quantitativer Auswertung, ist in der lesenswerten empirischen Untersuchung von Pimingsdorfer (2013: v.a. 119-161) zu finden.

Fehler bei der Wahl der Artikelart können für das Gelingen der Kommunikation aber auch für die Gesamtstruktur von sprachlichen Äußerungen bzw. Texten wesentlich folgenschwerer sein als simple Genusfehler. Das liegt einerseits daran, dass (rein vom Satzbau her) in unzähligen Fällen mehrere Möglichkeiten des Artikelgebrauchs (bestimmter, unbestimmter oder Nullartikel) möglich sind, eben je nach dem, welches Vorwissen der/die Sprecher/in beim Adressaten / bei der Adressatin voraussetzen kann und was genau gemeint ist. So sind die drei folgenden Sätze für sich allein genommen syntaktisch korrekt, sie bedeuten aber nicht dasselbe; ob sie textgrammatisch korrekt und in einer bestimmten Kommunikationssituation akzeptabel und verständlich sind, hängt von der gesamten Kommunikationssituation und insbesondere vom Vorwissen des Adressaten / der Adressatin ab:

(37) *Frau Novak ist Anwältin.*

(38) *Frau Novak ist eine Anwältin.*

(39) *Frau Novak ist die Anwältin.*

Satz (37) ist eine Antwort auf die Frage „*Was macht Frau Novak beruflich?*“.

Satz (38) ist eine Antwort auf die Frage „*Wer ist Frau Novak?*“.

Satz (39) setzt z.B. eine dem Adressaten / der Adressatin bekannte Situation eines Rechtsstreits voraus, in der eine Anwältin / ein Anwalt eine Rolle spielt, deren/dessen Identität dem Adressaten / der Adressatin bis zur Äußerung von (39) nicht bekannt ist.

In keiner dieser Situationen sind die Sätze (37) bis (39) gegeneinander austauschbar.

Um diese Schwierigkeiten zu überwinden, müssen die Lernenden erst die textgrammatischen bzw. pragmatischen Unterscheidungen verstehen, die im Deutschen getroffen werden (einerseits für den Adressaten identifizierbar vs. nicht identifizierbar, andererseits spezifisch vs. nicht spezifisch), und diese Unterscheidungen bei der eigenen Textproduktion gezielt und über einen langen Zeitraum üben. Und dies geht nur durch konsequente, bewusste Textarbeit. Erklärt man den Kindern, dass der Artikel dazu da sei, das Geschlecht des Substantivs anzuzeigen, und beschäftigt man sie immer wieder mit unsinnigen Einsetzungsübungen zur Geschlechtszuordnung durch den bestimmten Artikel in Listen von Substantiven oder kontextlosen Beispielsätzen (vgl. zu letzterem auch Pimingsdorfer, 2013: 52), schickt man sie auf eine völlig falsche Fährte und verhindert erfolgreich, dass sie die Funktion des Artikels im Text verstehen und in ihrer eigenen Textproduktion umsetzen können.

4 Zur Relevanz des Artikels für den muttersprachlichen Unterricht

4.1 Relevantes in Bezug auf den Artikelgebrauch in den Lehrplänen

Sucht man im Lehrplan der Volksschule (s. Lehrplan, 2012) unter dem Fach „Deutsch, Lesen, Schreiben“ nach Relevantem zum Thema *Artikelgebrauch*, findet man ziemlich wenig:

Unter dem Teilbereich „*Sprachbetrachtung*“ ist sowohl für die Grundstufe I als auch für die 3. Schulstufe Ähnliches vorgesehen:

Grundstufe I:

„Den meisten Namenwörtern können die Begleiter der, die oder das zugeordnet werden“ (Lehrplan, 2012: 116)

3. Schulstufe:

„Artikel als mögliche Begleiter des Namenwortes Namenwörter nach dem Artikel ordnen“ (Lehrplan, 2012: 130)

Es ist zu befürchten, dass mit „*Namenwörter nach dem Artikel ordnen*“ nichts Anderes als „*Namenwörter nach dem Geschlecht ordnen*“ gemeint ist. Zumindest ist davon auszugehen, dass dies von Schulbuchautor/inn/en und Lehrer/inne/n so verstanden wird. Somit wird das Thema „Artikel“ bereits im Lehrplan auf die Bestimmung des grammatischen Geschlechts von Substantiven mit Hilfe des Artikels reduziert.

In klarem Widerspruch dazu steht das, was unter „Grundstufe II“ zum Teilbereich *Verfassen von Texten* zu lesen ist:

3. Schulstufe:

Begleitende Übungen zum Verfassen von Texten: „Gedanken ordnen und damit Möglichkeiten des Textaufbaus erkennen und finden
ZB vorgegebene Bildfolgen und Textteile ordnen und ergänzen; Anfang, Höhepunkt, Abschluss von Texten erkennen und formulieren“ (Lehrplan, 2012: 124)

4. Schulstufe:

Begleitende Übungen zum Verfassen von Texten: „Gedanken ordnen und damit Möglichkeiten des Textaufbaus erkennen und finden
ZB vorgegebene Bildfolgen und Textteile ordnen und ergänzen; Anfang, Abschluss, Höhepunkt von Texten erkennen und formulieren; sich die Reihenfolge und Verknüpfung von Sätzen bewusst machen und diese beim eigenen Schreiben beachten“ (Lehrplan, 2012: 125)

Zum *Erkennen* und vor allem zum *Formulieren* eines *Textanfangs* sowie zum *Textaufbau* gehört eben unter anderem auch das Wissen darüber, dass Personen, Gegenstände oder Sachverhalte bei ihrer Erstnennung (die typischerweise, jedoch nicht ausschließlich in Textanfangssätzen erfolgt; vgl. Canisius/Knipf, 1996: 46-51) mit dem unbestimmten Artikel stehen und dass der

bestimmte Artikel in Textanfangssätzen in der Regel nur im Zusammenhang mit im Redeuniversum unikalene Erscheinungen vorkommt. Die *Verknüpfung von Sätzen* erfolgt ja gerade durch Kohäsionsmittel wie Artikel, Pronomina, Pronominaladverbien oder Konnektoren. Wenn im Zusammenhang mit der Textproduktion (völlig zurecht) solche Lernziele formuliert werden, müssen auch die dafür benötigten sprachlichen Mittel thematisiert werden.

Deutlich konkreter in Bezug auf die Wortart „Artikel“ ist der *Lehrplan-Zusatz Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache*. Unter „Sprachstrukturen“ folgendes zu lesen:

„Wortveränderungen
– Mehrzahlbildungen
– Anwenden der Fälle
– Artikel (in Verbindung mit dem Namenwort)“ (Lehrplan, 2012: 139)

„Strukturwörter

Die gebräuchlichsten Strukturwörter in Satzzusammenhängen verstehen und intentionsgemäß sowie sprachrichtig anwenden:

Artikel, Fürwörter, Präpositionen, Konjunktionen, Verneinungswörter (nicht, keine, nie ...) und „Füllwörter“ (bitte, doch, einmal, je, denn, wohl, schon...)

Auf die Bedeutung von Sprachvergleichen mit der Muttersprache bei unterschiedlichen Sprachstrukturen, zB bei der Verwendung von Artikel, Fürwort, Präposition usw., verweisen“ (Lehrplan, 2012: 139)

„Grammatische Übereinstimmung

Die richtige Übereinstimmung der entsprechenden Wörter im Satzzusammenhang beachten, üben und anwenden:

– Subjekt – Prädikat (Vermeiden von Infinitivformen, zB Ich gehen ...)
– Artikel – Eigenschaftswort – Namenwort (zB die rot ... Tasche)
– Artikel – Namenwort
– Fürwort – Namenwort (zB mein ... Tasche)“ (Lehrplan, 2012: 139)

„Artikel

Erfahren, dass den meisten Namenwörtern Artikel zugeordnet werden können“ (Lehrplan, 2012: 144)

Trotzdem ist auch hier nichts über die Funktion des Artikels im Text zu finden. Der Satz wird offenbar als größte sprachliche Einheit betrachtet, der Artikel wird nur in Bezug auf seine Übereinstimmung mit dem Namenwort in Geschlecht und Fall im Satzzusammenhang genannt. Dazu wird ganz allgemein „auf die Bedeutung von Sprachvergleichen mit der Muttersprache bei unterschiedlichen Sprachstrukturen, zB bei der Verwendung von Artikel“ etc. hingewiesen, ohne jegliche Konkretisierung, von welchen Unterschieden die Rede sein könnte bzw. wie man sich solche „unterschiedliche Sprachstrukturen“ vorstellen kann. Für Lehrer/innen ohne diesbezügliche strukturelle Kenntnis wichtiger Migrationssprachen (also vermutlich für die Mehrheit der Lehrer/innen) ist das keine wirkliche Hilfe.

4.2 Zur Relevanz der sog. „Erzeugungsgrammatik“ im muttersprachlichen Deutschunterricht am Beispiel des Artikels

In Hinblick auf die Lernziele des muttersprachlichen Deutschunterrichts und auf die Bedürfnisse von Schüler/innen mit deutscher Erstsprache besonders problematisch erscheint jedoch die Passage zum Teilbereich *Sprachbetrachtung* aus den „Besonderen didaktischen Grundsätzen, wenn Deutsch Zweitsprache ist“:

„Sprachbetrachtung

Grundsätzlich ist zwischen Erkennungsgrammatik für den muttersprachlichen Unterricht und Erzeugungsgrammatik für den Zweit- und/oder Fremdsprachunterricht zu unterscheiden:

Erlern man eine Sprache als Zweitsprache, bedient man sich der Erzeugungsgrammatik, die das bestehende Regelsystem einer Sprache als gegeben annimmt. Dafür bieten Satzmuster oder nach kommunikativem Bedarf erworbene Teile der Formenlehre rasch die Möglichkeit, mit relativ einfachen Strukturen sprachrichtig zu kommunizieren.

Erst nach Erarbeitung, Reflexion und Einsicht in die Funktion grammatischer Phänomene können diese im Bedarfsfall auch benannt werden. Dabei ist zu bedenken, dass viele Funktionen grammatischer Phänomene des Deutschen in den verschiedenen Muttersprachen der betroffenen Schülerinnen und Schüler oft keine direkte Entsprechung haben (z.B. die Funktion des Artikels).“ (BMB, 2016: 22)

In Bezug auf Schüler/innen mit anderer Erstsprache als Deutsch ist nichts dagegen einzuwenden. Die Vorstellung jedoch, dass Schüler/innen mit deutscher Erstsprache „grundsätzlich“ eine andere Art der Grammatik benötigen, nämlich nur eine „Erkennungsgrammatik“, jedoch keine „Erzeugungsgrammatik“ ist unglaublich naiv. Sie impliziert, dass Kinder mit deutscher Erstsprache die Strukturen des Deutschen im Zuge des Erstspracherwerbs bereits „vollständig“ erworben haben und diese im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts nur „erkennen“ und „benennen“ lernen müssen, ohne dass eine „Erarbeitung, Reflexion und Einsicht in die Funktion grammatischer Phänomene“ (wie bei Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch) notwendig wäre. Das ist selbstverständlich nicht der Fall. Der Erstspracherwerb ist zum Zeitpunkt des Schuleintritts längst nicht abgeschlossen. Kinder haben im Alter von sechs Jahren (im besten Fall) lediglich die Grundgrammatik der altersentsprechenden gesprochenen Alltagssprache erworben, mehr nicht! „Wesentliche Bereiche der Grammatik, des Wortschatzes und natürlich die Rechtschreibung müssen in der schulischen Sozialisation ergänzt bzw. überhaupt erst erworben werden.“ (de Cillia, 2017: 3). Komplexere grammatische Phänomene, insbesondere sämtliche Strukturen der geschriebenen Sprache und der Bildungssprache (z.B. Präteritum, Passiv, komplexe Satzkonstruktionen u.v.m.), sind zu diesem Zeitpunkt noch nicht erworben. Es ist eine der vorrangigsten Aufgaben der Schule, den Kindern genau das beizubringen!

Zu jenen Teilen des Sprachsystems, die auch von Kindern mit deutscher Erstsprache erst in der Schule erworben werden müssen, zählt auch die gesamte Textgrammatik, die (zwar nicht nur, jedoch in deutlich höherem Maße) die Schriftsprache bzw. die schriftliche Textproduktion betrifft. Selbst für die ersten, kurzen und einfachen Texte, die die Kinder in der Volksschule schreiben, sind elementare textgrammatische Regeln notwendig: Wo muss in einem Text der bestimmte Artikel verwendet werden, wo der unbestimmte? Worauf verweisen Pronomina wie *er* oder *sie* (und worauf nicht)? In welchem Tempus (Zeitform) wird schriftlich erzählt, und überhaupt: Was wird in welchem Text in welchem Tempus geschrieben? Wie werden Sätze miteinander verknüpft, sodass ein zusammenhängender Text entsteht? Auch

für das Verständnis von Texten ist dieses Wissen notwendig, insbesondere, wenn die Kinder beginnen, Kinderliteratur zu lesen. All das wissen Kinder noch nicht, wenn sie eingeschult werden. Das müssen sie erst im Rahmen der Entwicklung einer (rezeptiven wie produktiven) Textkompetenz lernen.

Dass diese Überlegungen nicht rein theoretisch sind, zeigt die Tatsache, dass auch Kinder mit deutscher Erstsprache während der gesamten Volksschulzeit (und auch noch in der Sekundarstufe) selbst mit elementaren textgrammatischen Strukturen wie der Verwendung des Artikels ihre Schwierigkeiten haben.

Zur Illustration seien einige Beispiele aus Schüleraufsätzen angeführt:

- Beginn eines Aufsatzes (Hausübung, 3. Kl. VS, 2. Sem., weibl., Erstsprache Deutsch):

(40) „*Antolin ist ein Computerprogramm. Beim Antolin kann man sehen ob man **das** Buch verstanden hat. Zuerst musst du anklicken wie dir das Buch gefallen hat. Dann beginnt **das** Quiz. [...]*“

Da die Aufgabe darin bestand, einen Text zu schreiben, in dem erklärt wird, was *Antolin* ist, muss von (fiktiven) Adressat/inn/en ausgegangen werden, die diese Online-Plattform zur Leseförderung noch nicht kennen und daher am Beginn des Textes auch nicht ahnen können, dass *Antolin* etwas mit Büchern zu tun hat (zumal auch im Textanfangssatz *Antolin* lediglich als „Computerprogramm“ bezeichnet wird). Somit ist die Verwendung des bestimmten Artikels bei der Erstnennung von „*Buch*“ im zweiten Satz (*das Buch*) ein klarer Artikelfehler: Was für ein Buch? Auch „*das Quiz*“ im vierten Satz ist grenzwertig, da bis dahin keine Rede von einem Quiz oder von Fragen war; da muss man sich schon darauf verlassen können, dass der/die Adressat/in aus dem zweiten Satz den Schluss zieht, dass es sich dabei um irgendeine Art Test handeln muss.

- Beginn einer Nacherzählung (Schulübung, 4. Kl. VS, 2. Sem., weibl., Erstsprache Deutsch):

(41) „*Ein Spatz und eine Maus saßen beieinander und unterhielten sich. Da pierschte sich ein*

*Fuchs an und der Spatz rief: 'Achtung **der** Fuchs kommt!' und flog auf **den** Baum. Der Fuchs stemmte sich **am** Weibnstock in die Höhe und wollte nach den Weibntrauben schnappen. [...]*“

„*Der Fuchs*“ im dritten Satz ist nur in einem Redeuniversum möglich, in dem es nur einen Fuchs gibt. Da es sich dabei um direkte (wörtliche) Rede zwischen den Akteuren der Geschichte handelt, kann die Erwähnung des Fuchses durch die Erzählerin nicht als einführende Erstnennung gelten (die Maus kennt ja den Text nicht), sodass in der direkten Rede eine Folgenennung mit dem bestimmten Artikel folgen könnte.

Die bestimmten Artikel beim *Baum* und beim *Weinstock* (hier mit der Präposition *an* verschmolzen) sind in jedem Fall Regelverstöße; bis zu dieser Textstelle wurde weder ein Baum noch ein Weinstock erwähnt.

- Auszug aus einer Reizwortgeschichte (Schulübung, 4. Kl. VS, 2. Sem., weibl., Erstsprache Deutsch):

(42) „[...] *Kanz oben auf dem Baum saß die verengstigte Mia. Der kleine Nick rief die Feuerwehr an. **Der** Feuerwehrmann kam mit **der** großen Drebleiter und holte Mia herunter. [...]*“

Da nicht anzunehmen ist, dass die gesamte Feuerwehr in Nicks Heimatstadt aus einem einzigen *Feuerwehrmann* besteht, und dieser hier zum ersten Mal im Text genannt wird, müsste der unbestimmte Artikel verwendet werden.

Der bestimmte Artikel vor der *großen Drebleiter* setzt voraus, dass die Feuerwehr (bzw. ein typischer Feuerwehrzug) nur über eine große Drebleiter verfügt und dass dies den Adressat/inn/en der Geschichte bekannt ist.

Es ist bezeichnend, dass kein einziger der hier besprochenen Artikelfehler von der Lehrerin korrigiert oder auf sonst irgendeine Weise thematisiert wurde.

WIRD FORTGESETZT

Literatur

I. Benutzte Fachliteratur

- Adli, Aria (2014): Das Persische und das Kurdische. In: Krifka, Manfred et al. (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin / Heidelberg: Springer VS. (S. 175-195)
- Aichinger, Carl Friedrich (1754): Versuch einer teutschen Sprachlehre, anfänglich nur zu eigenem Gebrauche unternommen, endlich aber, um den Gelehrten zu fernerer Untersuchung Anlaß zu geben, ans Licht gestellt. Frankfurt / Leipzig.
- Babunaschwili, Elena / Nadarejshwili, Nat'ela (1974): Kart'uli enis t'vit'mascavlebeli / Lehrbuch der georgischen Sprache zum Selbststudium. T'bilissi.
- Beyrer, Arthur / Bochmann, Klaus / Bronsert, Siegfried (1987): Grammatik der rumänischen Sprache der Gegenwart. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Błaszczak, Joanna (2014): Das Polnische und das Tschechische. In: Krifka, Manfred et al. (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin / Heidelberg: Springer VS. (S. 67-92)
- BMB (Hrsg.) (2016): Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) / Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht / Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. (= Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 6/2016-17). (11., aktualis. Aufl.) Wien: Bundesministerium für Bildung, Arbeitsstelle für Migration und Schule. Online unter: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info6-16-17.pdf (letzter Abruf: 5.2.2018)
- Böttle, Yeşim / Jeuk, Stefan (2010): Türkisch. In: Colomboscheffold, Simona et al. (Hrsg.): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. (2., korr. u. erw. Aufl.) Freiburg im Breisgau: Fillibach. (S. 239-249)
- Canisius, Peter / Knipf, Elisabeth (1996): Textgrammatik: Ein Einführungskurs. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Anfänger. (= Pécsér Beiträge zur Sprachwissenschaft, Bd. 1). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Chapidze-Morgenroth, Tea [o.J.]: Sprachensteckbrief Georgisch. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen, Referat für Migration und Schule. Online unter: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/sprachensteckbriefe/pdf/georgisch.pdf (letzter Abruf: 1.5.2018)
- de Cillia, Rudolf (2017): Spracherwerb in der Migration. (19., aktual. Aufl.). Wien: Bundesministerium für Bildung. (= Informationsblätter zum Thema Migration und Schule - Nr. 3). Online unter: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info3-16-17-deutsch_v2.pdf (letzter Abruf: 07.03.2018)
- Duden (2016): Die Grammatik. (9., vollst. überarb. u. aktual. Aufl., herausgg. v. Angelika Wöllstein u. der Dudenredaktion.) (= Der Duden in 12 Bänden – Band 4). Berlin: Dudenverlag.
- Forgács, Tamás (2004): Ungarische Grammatik. (2., verbess. Aufl.) Wien: Praesens.
- Fritz, Thomas A. (2010): Grammatik und Text. In: Habermann, Mechthild (Hrsg.): Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule. (= Thema Deutsch, Bd. 11) Mannheim / Zürich: Dudenverlag. (S. 238-248)
- Gagarina, Natalia (2014): Das Russische und das Ukrainische. In: Krifka, Manfred et al. (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin / Heidelberg: Springer VS. (S. 219-245)
- Gall, Jelena (2011): Bosnisch/Kroatisch/Serbisch/Montenegrinisch. In: Schader, Basil (Projektleit.): Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich. (S. 32-37)
- Gehrig, Anna (2014): Wortarten. Ein Vergleich von Schulbuch und Grammatik. (= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, Bd. 11) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Granzow-Emden, Matthias (unter Mitarbeit von Johannes Luber) (2014): Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. (2., überarb. Aufl.) Tübingen: Narr.
- Grewendorf, Günther / Remberger, Eva-Maria (2014): Das Italienische und das Rumänische. In: Krifka, Manfred et al. (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin / Heidelberg: Springer VS. (S. 347-379)

- Grieffhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- & Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grimm, Hans-Jürgen (1987): Lexikon zum Artikelgebrauch. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. [Neubearbeitung.] Berlin / München: Langenscheidt.
- Hentschel, Elke / Weydt, Harald (2013): Handbuch der deutschen Grammatik. (4., vollst. überarb. Aufl.) Berlin / Boston: de Gruyter.
- Imo, Wolfgang (2016): Grammatik. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Ionov, Alexander (2011): Russisch. In: Schader, Basil (Projektleit.): Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich. (S. 84-92)
- Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Kallulli, Dalina (2014): Das Albanische. In: Krifka, Manfred et al. (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin / Heidelberg: Springer VS. (S. 405-425)
- Krumm, Hans-Jürgen (1998): „Wieso DIE Tür, DAS Fenster – beides ist Loch in Mauer“. Zur Rolle der Kognition beim Fremdsprachenlehren- und Lernen [sic!]. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. (S. 114-122)
- Lehrplan (2012): Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Online unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?61ec07 (letzter Abruf am 5.2.2018)
- Linke, Angelika / Nussbaumer, Markus / Portmann, Paul R. (2004): Studienbuch Linguistik. Ergänzt um ein Kapitel »Phonetik/Phonologie« von Urs Willi. (5., erw. Aufl.) Tübingen: Niemeyer.
- Moser-Weithmann, Brigitte (2001): Türkische Grammatik. Hamburg: Buske.
- Neumann, Rosemarie (2010): Kurdisch. In: Colombo-Scheffold, Simona et al. (Hrsg.): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. (2., korrig. u. erw. Aufl.) Freiburg im Breisgau: Fillibach. (S. 143-164)
- Pimingsdorfer, Thomas (2013): „Wer hat nicht Problem mit Artikel, na?“ Zum Gebrauch von definitem, indefinitem oder Null-Artikel im Deutschen für Lernende mit artikellosen Erstsprachen. (= Theorie und Praxis – Beiträge zu Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Serie B, Bd. 1) Wien: Praesens.
- Schader, Basil (Hrsg.) (2010): Mehrsprachigkeitsprojekte: Konkrete Beispiele für die Praxis. Ein Unterrichtsfilm der Pädagogischen Hochschule Zürich. (DVD - Begleitheft.) Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich / Bern: Schulverlag plus.
- Schlatter Gappisch, Katja (2011): Türkisch. In: Schader, Basil (Projektleit.): Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich. (S. 117-124)
- Schmidinger, Thomas [o.J.]: Sprachensteckbrief Kurdisch. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen, Referat für Migration und Schule. Online unter: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/sprachensteckbriefe/pdf/kurdisch_neu.pdf (letzter Abruf: 1.5.2018)
- Schottelius, Justus-Georgius [d.i. Schottel, Justus Georg] (1663): Ausführliche Arbeit von der Teutschen HauptSprache. Braunschweig: Christoff Friedrich Zilligern.
- Sträuli, Barbara (2011): Kurdisch. In: Schader, Basil (Projektleit.): Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich. (S. 61-68)
- Studer, Thérèse (2000): „... aber den Deutsch steht katastrophisch“ – Der Erwerb der Kasus in Nominalphrasen. In: Diehl, Erika / Christen, Helen / Leuenberger, Sandra / Pelvat, Isabelle / Studer, Thérèse: Grammatikunterricht: Alles

für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. (= Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 220) Tübingen: Niemeyer. (S. 221-264)

Szucsich, Luka (2014): Das Bosnische/Kroatische/Serbische und das Bulgarische. In: Krifka, Manfred et al. (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin / Heidelberg: Springer VS. (S. 197-217)

Weinrich, Harald (unter Mitarbeit von Maria Thurmair, Eva Breindl und Eva-Maria Willkop) (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

Zeldes, Amir / Kanbar, Ghazwan (2014): Das Arabische und das Hebräische. In: Krifka, Manfred et al. (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin / Heidelberg: Springer VS. (S. 135-174)

II. Zitierte Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien

Buntspecht 2 SB-B = Döring, Karin / Smekal, Veronika / Weigl, Simone / Wimberger, Richard (2016): Buntspecht Deutsch 2. Sprachbuch, Teil B. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Ebner, Helga (2009): Durchstarten – Deutsch: Grammatik. Erklärung und Training für alle Lernjahre. (4. Aufl.) Linz: Veritas.

Funkelsteine DaZ B = Kehbel, Simone / Röhner-Münch, Karla / Senff, Doris / Quehl, Thomas (2015): Funkelsteine. Deutsch als Zweitsprache. Sprache gezielt fördern B. (2. Aufl.) Wien: E. Dörner.

Kainz, Sabine (2005): Artikel. Online unter: https://vs-material.wegerer.at/deutsch/pdf_d/wortarten/artikel/Artikel-Merkblatt.pdf (letzter Abruf: 06.05.2018)

Lasso SB 2 = Strouhal, Maria-Theresia / Müller, Martina (2006): Lasso Sprachbuch 2. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Sprachpilot 3 SB = Freund, Josef / Lager, Brigitte / Prcha, Ingrid (2007): Mein Sprachpilot 3. Österreichisches Sprachbuch mit differenzierten Arbeitsaufträgen. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Sprachpilot 4 SB = Freund, Josef / Lager, Brigitte / Prcha, Ingrid (2009): Mein Sprachpilot 4. Österreichisches

Sprachbuch mit differenzierten Arbeitsaufträgen. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

III. Textquellen

Anonym (2012): Starkes Erdbeben in Mexiko: 1600 Häuser beschädigt. In: Die Presse, 21.03.2012. Online unter: https://diepresse.com/home/panorama/welt/741995/Starkes-Erdbeben-in-Mexiko_1600-Hauser-beschadigt (letzter Abruf: 06.05.2018)

APA (2018): 19-Jähriger in Mistelbach angeschossen: Verdächtiger in Haft. In: derStandard.at, 10.05.2018. Online unter: <https://derstandard.at/2000079491075/19-Jaehriger-in-Mistelbach-von-Schrotkugeln-getroffen> (letzter Abruf: 10.05.2018)

[Grimm, Jacob / Grimm, Wilhelm] (1819): Kinder- und Hausmärchen. Gesammelt durch die Brüder Grimm. Erster Band. (2., vermehrte u. verbess. Aufl.) Berlin: G. Reimer. Online unter: <https://ia600204.us.archive.org/17/items/GrimmJacob-WilhelmKinderUndHausMaerchenErsterBand18194988.Scan-Fraktur/Grimm%2C%20Jacob%20%26%20Wilhelm%20-%20Kinder-%20und%20Haus-Maerchen%20-%20Erster%20Band%20%281819%2C%20498%20S.%2C%20Scan%2C%20Fraktur%29.pdf> (letzter Abruf: 06.05.2018); leicht veränderte Version in: Projekt Gutenberg-DE; online unter: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/-6248/2> (letzter Abruf: 06.05.2018)

Krebs, Oliver (2016): Fantasievoll mit Räuber Hotzenplotz. In: Echo, 31.10.2016. Online unter: <http://www.extra-verlag.de/langenhagen/lokales/fantasievoll-mit-raeuber-hotzenplotz-d63791.html> (letzter Abruf: 06.05.2018)

Chancen durch Anwendung von Bildungssprache im (Fach-)Unterricht

 Die Bildungssprache ist deutlich von der Alltagssprache zu unterscheiden. Durch die Verwendung einer angemessenen Bildungssprache im Unterricht erhalten Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit für die Entwicklung von entsprechenden Sprachkompetenzen und kognitiven Fähigkeiten, die sie unterstützt, in weiterer Folge Kapital bilden können. Anhand des BICS/CALP-Konstrukts wird in dem 4-Quadranten-Modell von Cummins dargelegt, wie die Zusammenhänge in Bezug auf die Rahmenbedingungen der Schule theoretisch erklärt werden können. Für eine nachhaltige Etablierung der Kompetenzen, sollte Bildungssprache auch im außerschulischen Umfeld angewendet werden, gerade auch im Bewusstsein, die Ungleichverteilung von kulturellem Kapital durch Armut von Kindern und Jugendlichen auszugleichen, die sich insbesondere auch auf der Bildungsebene zeigt und zu schlechteren Chancen im weiteren Lebensverlauf führt.



The language of education is clearly distinguishable from everyday language. By using an appropriate language of education in the classroom, students will be able to capitalize on the opportunity to develop the appropriate language and cognitive skills. Based on the BICS / CALP construct, Cummins' 4-quadrant model demonstrates that the correlation to the school's framework can be explained theoretically. For a sustainable establishment of competences, educational language should also be applied in the extracurricular environment, with a specific awareness of the inequality of cultural capital through poverty of children and adolescents, circumstances that are particularly evident in the level of education and lead to worse opportunities in the further life.



Il faut clairement distinguer la langue de l'éducation du langage courant. Grâce à l'utilisation en cours d'un langage soutenu approprié, les élèves ont la possibilité de développer des compétences linguistiques et cognitives qui les aideront par la suite à se construire une base capitale. À l'aide de la structure BICS/CALP et d'après le modèle des 4 cadrans de Cummins est démontré de manière théorique comment ces rapports peuvent être expliqués dans le cadre de l'école. Pour un développement durable de compétences, la langue de l'éducation devrait être également utilisée dans un environnement extrascolaire, tout justement aussi dans la conscience de compenser les inégalités culturelles dues à la pauvreté des enfants et adolescents qui mènent à des inégalités scolaires et diminuent les chances de ces jeunes.



Az irodalmi nyelv és a köznyelv között jelentős különbség van. Az irodalmi nyelv megfelelő iskolai használatával a tanulóknak lehetőségük van a szükséges nyelvi kompetenciák és kognitív képességek elsajátítására, amely segíti őket abban, hogy a későbbiekben tőkéket kovácsoljanak belőlük. A BICS/CALP-konstrukció segítségével Cummins kvadráns-modelljében bemutatjuk, hogyan magyarázhatóak elméletben az összefüggések az iskola keretfeltételeire vonatkozóan. A kompetenciák tartós fennmaradása érdekében az irodalmi nyelvet az iskolán kívüli környezetben is kellene használni, pontosan abban a tudatban, hogy a kulturális tőke szegénység miatti egyenlőtlen eloszlását a gyermekek és fiatalok között ki lehessen egyenlíteni, hiszen a szegénység elsősorban az oktatás szintjén jelenik meg és nagyon rossz esélyekhez vezet az élet további részében.



Jezik obrazovanja jasno se razlikuje od svakodnevnog jezika. Koristeći odgovarajući jezik obrazovanja u nastavi učenice i učenici imaju priliku razviti odgovarajuće jezične vještine i kognitivne sposobnosti koje one podržavaju te ih kasnije mogu pretvoriti u kapital. Na temelju BICS / CALP konstrukta prikazuje se kako Cumminsov 4-kvadratni model teoretski može objasniti odnose u okviru škole. Za održivo uspostavljanje kompetencija obrazovni se jezik treba primjenjivati i u izvanškolskom okruženju, posebice s ciljem izjednačavanja nejednakosti kulturnog kapitala nastalog zbog siromaštva djece i adolescenata, što je osobito vidljivo na obrazovnoj razini te koje vode lošijim prilikama u daljnjem životu.

Einleitung

Der vorliegende Artikel fokussiert auf den Bereich der Bildungssprache und stellt einerseits die Vorteile, die aufgrund der Verwendung der entsprechenden Unterrichtssprache genutzt werden können, als auch die eigentliche Verwendung der

Bildungssprache im Unterricht vor. Für das bessere Verständnis der Bildungssprache erfolgt zudem eine Auseinandersetzung mit den Merkmalen der Bildungs- im Vergleich zur Alltagssprache, ergänzt mit dem BICS/CALP-Konstrukt, welches

bei einer vorliegenden Zweitsprache die kommunikativen Grundfertigkeiten (Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS) bzw. die sprachlichen Mittel (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP) beinhaltet. Bei einer Vernetzung dieser beiden Bereiche entsteht schließlich das 4-Quadranten-Modell von Cummins, welches theoretisch und in einem Diagramm anschaulich vorgestellt wird. Der Artikel wird abgerundet durch die Hervorhebung der Relevanz von Bildungssprache für Lernende und zeigt in diesem Bezug sowohl Chancen für die Generierung von kulturellem Kapital aber auch bestehende Gefahren einer möglichen Chancenungleichheit bei Nicht-Verwendung der geeigneten Sprache auf.

1 Chancen auf Lernerfolg durch die Unterrichtssprache

In diesem Abschnitt werden einige grundlegende Aspekte zur Anwendung der Bildungssprache in der Unterrichtspraxis vorgestellt und der Zusammenhang von Bildungssprache im Hinblick auf die Erzeugung von ‚Kapital‘ präsentiert.

1.1 Bildungssprache in der schulischen Praxis

Tajmel und Hägi-Mead (vgl. 2017: 74) schlagen vor, bei der Planung des Unterrichts verschiedene Leitfragen zu berücksichtigen, um die Sprache selbst und deren Förderung als immanenten Bereich des Fachunterrichts zu integrieren:

- Welches Thema wird behandelt?
- Welche Aktivitäten beinhaltet dieser Unterricht?
- Welche Gelegenheiten zum Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben beinhaltet diese Aktivität? Welche Sprachhandlungen sind damit verbunden?
- Welche Sprachstrukturen sind dafür notwendig?
- Welches Vokabular wird für den gewählten Themenbereich benötigt? (vgl. Tajmel und Hägi-Mead 2017: 75)

Ergänzend zum Planungsrahmen kann der Konkretisierungsraster eingesetzt werden. Dieser ermöglicht es, Sprachhandlungen, Strukturen der Sprache oder aber das notwendige Vokabular

genau zu analysieren, wobei darüber hinaus ein Bewusstsein geschaffen wird für weitere wichtige Instrumente der Allgemeinsprache (vgl. Tajmel und Hägi-Mead 2017: 77).

Anhand des Konkretisierungsrasters können auf Basis der Satz- und Wortebene die entsprechenden allgemein- und bildungssprachlichen Elemente sowie relevante fachsprachliche Bereiche identifiziert werden. Geeignete Einsatzgebiete des Konkretisierungsrasters sind Aufgaben mit sprachlichen Operatoren, wie etwa Beschreibungen, Vergleiche, Erklärungen, Begründungen, Interpretationen oder einfache Benennungen (vgl. Tajmel und Hägi-Mead 2017: 78)

1.2 Bildungssprache als „Kapital“

Der französische Soziologe Pierre Félix Bourdieu (1930-2002) hat im Jahr 1982 den Zusammenhang zwischen dem Sprachregister verschiedener sozialer Gruppen und deren gesellschaftlicher Teilhabe und Bildungsbeteiligung beschrieben. Bourdieu geht davon aus, dass die „Sprachkompetenz, die nach schulischen Kriterien bewertet wird, genau wie andere Formen des kulturellen Kapitals vom Bildungsniveau abhängt, das nach Bildungstiteln und sozialem Lebenslauf gemessen wird.“ (vgl. Bourdieu 2005: 69) Er spricht von ‚sprachlichem Kapital‘, welches eine Form des inkorporierten, also verinnerlichten und körpergebundenen kulturellen Kapitals ist. Bourdieu und Passeron haben neben den formellen Aspekten von Bildungssprache und deren Gebrauch auch die Einstellung des Sprechers zur Bildungssprache thematisiert: „In der Distanz zwischen Muttersprache und der durch die Schule geforderten Sprache und gleichzeitig in den sozialen Bedingungen des (mehr oder weniger vollständigen) Erwerbs dieser Sprache liegt also die Wurzel für die unterschiedlichen Einstellungen zur Bildungssprache, die ehrfürchtig oder frei, verkrampft oder lässig, unbeholfen oder familiär [sic!], emphatisch oder beherrscht, angeberisch oder reserviert sein können. Sie bilden eines der eindeutigsten Kennzeichen für die soziale Stellung des Sprechenden.“ (vgl. Bourdieu und Passeron 1971: 112)

„Die Kapitalmetapher ist in zwei Hinsichten relevant: Kapital ist ein Potential. Wer darüber ver-

fügt, kann damit – ganz abgesehen vom sozialen Distinktionsgewinn, der noch hinzukommt – bestimmte Dinge tun, die andere nicht tun können. Bildungssprache ist in diesem Sinn ein Werkzeug, das als Potential für bestimmte Handlungstypen zur Verfügung steht. Die zweite Analogie: Bildungssprachliche Kompetenzen werden – wie auch das Kapital begüterter Familien über den primären Spracherwerb sozial vererbt und eben gerade nicht primär schulisch erworben. Deshalb hat sich die Schule in der Vergangenheit auch kaum darum gekümmert.“ (vgl. Feilke 2013: 119)

Die Sinnhorizonte der Kinder und Jugendlichen stehen in hohem Maße mit der schulischen Laufbahn im Zusammenhang. Pierre Bourdieus wissenschaftliche Untersuchungen zur Übertragung des kulturellen Erbes von Eltern auf Kinder zeigen ganz deutlich, wie stark diese lebenslagen-spezifischen kulturellen Dimensionen in Form von Sprache und so genannter ‚zweckfreier Bildung‘ geradezu osmotisch übertragen werden und ein Leben lang, unabhängig von biographischen Entwicklungen, Einfluss üben. (vgl. Bourdieu 2001: 31) Haben Eltern aus sozial schwierigen Verhältnissen beispielsweise die Schule als Misserfolgsgeschichte erlebt und sie dann vielleicht sogar ohne einen Schulabschluss verlassen, so prägt dies entscheidend die Einstellung ihrer Kinder zur Schule. (vgl. Müller 2008: 108)

„Der Begriff des kulturellen Kapitals hat sich mir bei der Forschungsarbeit als theoretische Hypothese angeboten, die es gestattete, die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen zu begreifen. Dabei wurde der ‚Schulerfolg‘, d.h. der spezifische Profit, den die Kinder aus verschiedenen sozialen Klassen und Klassenfraktionen auf dem schulischen Markt erlangen können, auf die Verteilung des kulturellen Kapitals zwischen den Klassen und Klassenfraktionen bezogen. Dieser Ausgangspunkt impliziert einen Bruch mit den Prämissen, die sowohl der landläufigen Betrachtungsweise, derzufolge schulischer Erfolg oder Mißerfolg [sic!] auf die Wirkung natürlicher ‚Fähigkeiten‘ zurückgeführt wird, als auch den Theorien vom ‚Humankapital‘ zugrundeliegen[sic!].“ (vgl. Bourdieu 1992: 53)

2 Abgrenzung Bildungssprache: Alltagsprache

Bourdieu unterscheidet zwischen Vulgärsprache und bürgerlicher Sprache – Sprachformen, die in unterschiedlicher Weise auf die sozialen Klassen verteilt sind. Dabei konstatiert er Unterschiede zwischen der Muttersprache – die in der familiären Sozialisation erworben wird und Teil des Habitus wird – und der Sprache, die notwendig ist, um im Schulsystem zu bestehen. „Da das System nicht explizit liefert, was es verlangt, verlangt es implizit, daß [sic!] seine Schüler bereits besitzen, was es nicht liefert: eine Sprache und Kultur, die außerhalb der Schule durch unmerkliche Familiarisierungen gleichzeitig mit der entscheidenden Einstellung zu Sprache und Kultur ausschließlich auf diese Weise erworben werden kann.“ (vgl. Bourdieu und Passeron 1971: 126)

Im Grundschulalter tritt die Schule als Sozialisationsraum neben den der Familie; gleichzeitig erweitert sich darüber hinaus das soziale Umfeld der Kinder durch die Möglichkeit der stärker eigenbestimmten Interaktion mit Gleichaltrigen. (vgl. Zander 2005: 119) In der Schule fallen Kinder und Jugendliche auf, die nicht in üblicher Weise am Gruppenleben der Klassengemeinschaft teilnehmen und weder mit auf Klassenreisen gehen noch die ‚angesagten Klamotten‘ tragen können. Still und in sich gekehrt, leise und ohne Selbstbewusstsein oder aber rebellisch und störend sind sie manchmal, die Kinder, deren LehrerInnen ganz genau wissen, dass sie aus prekären wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen kommen. (vgl. Esen 2003: 211)

2.1 Das BICS/CALP-Konstrukt

Das BICS/CALP-Konstrukt ist von der Suche nach einem angemessenen Begriff von Sprachkompetenz geprägt, jedoch handelt es sich nicht um eine allgemeine Spracherwerbtheorie, sondern um ein Modell zur Erklärung des Zusammenhangs von sprachlicher und kognitiver Entwicklung im Hinblick auf die Anforderungen von Schule. Das schultheoretische Problem aufgrund des BICS/CALP-Theorems besteht darin, dass es mit den nunmehr vorliegenden Instrumenten zur differenzierten Beschreibung von Sprachkompetenz möglich ist, schultypischen Sprachgebrauch zu

beschreiben, jedoch können sie diesen nicht begründen, und noch weniger können sie ihn legitimieren. (vgl. Breidbach 2007: 111)

Die für den Erwerb der BICS benötigte Zeitspanne beträgt etwa zwei Jahre, also die Dauer eines gesetzlich erlaubten außerordentlichen Status eines Schülers oder einer Schülerin mit anderer Erstsprache als Deutsch an österreichischen Schulen. Dies ist wesentlich kürzer als die Zeit, die zum Erwerb der CALP (fünf bis sieben Jahre) aufgewendet werden muss. „(...) there was a gap of several years, on average, between the attainment of peer-appropriate fluency in L2 and the attainment of grade norms in academic aspects of L2. Conversational aspects of proficiency reached peer-appropriate levels usually within about two years of exposure to L2 but a period of five and years was required, on average, for immigrant students to attain grade norms in academic aspects of English.“ (vgl. Cummins 2000: 56)

Es besteht die Gefahr, dass Minoritätenkinder in Schulen scheitern, da nicht rechtzeitig erkannt wird, dass sie in ihrer Zweitsprache zwar über kommunikative Grundfertigkeiten (BICS) verfügen, aber nicht über die sprachlichen Mittel (CALP), die notwendig wären, um einem Fachunterricht in der fremden Sprache zu folgen oder Fachtexte erschließen zu können. In der Zeit zwischen dem Erlernen von BICS und bis zur Erlernung von CALP besteht die Gefahr, dass der Sprachentwicklungsstand eines Lernenden falsch eingeschätzt wird.

2.2 Die Entfaltung von CALP

In einem nächsten Schritt erweiterte Cummins

seine Unterscheidung zwischen BICS und CALP um die beiden Dimensionen 'Kontexteingebundenheit von Sprachaktivitäten' und dem 'kognitiven Sprachanforderungsniveau der zu lernenden Sprachhandlungen'. Die Sprachkompetenz wird als funktionaler Wert zwischen dem Ausmaß an Kontexthilfen und kognitiven Aufwand gesehen. Aus dieser Synthese entsteht das Diagramm mit vier Quadranten verschiedener Sprachlernaktivitäten (vgl. Cathomas 2005: 50), genannt das 4-Quadrantenmodell (vgl. Cummins 1980), siehe Abb. 1.

2.3 Das 4-Quadranten-Modell von Cummins

Die Verknüpfung von horizontalem und vertikalem Kontinuum führt zu vier Quadranten (siehe Abb. 1), die sich jeweils im Grad kontextueller Unterstützung (konkret – in Kontext eingebettet, abstrakt – Kontext reduziert) und kognitiver Beteiligung/Anforderung in Verbindung mit sprachlichen Aktivitäten unterscheiden. So lassen sich dem Quadranten A Alltagsgespräche über das Wetter zuordnen, dem Quadranten B mündliche Instruktionen, wie z.B. ein Bild zu malen ist, dem Quadranten C entspricht das Beschreiben einer Geschichte, die im Fernsehen gesehen wurde

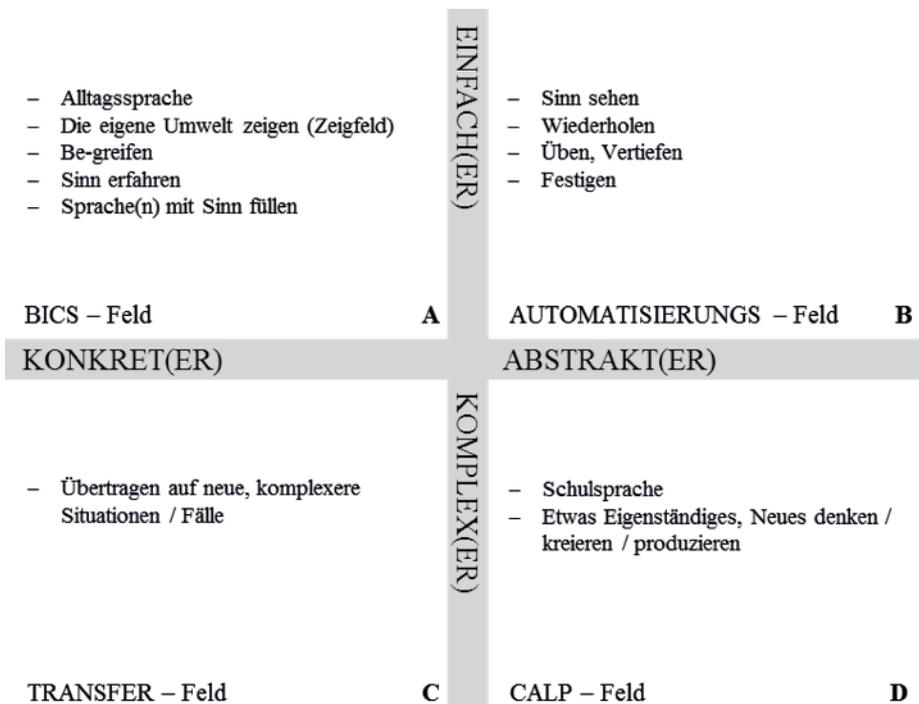


Abb. 1: Das 4-Quadrantenmodell nach Cummins

und dem Quadranten D schließlich kann das Diskutieren eines Buchinhalts zugeordnet werden.

Das Ausmaß an Kontexthilfen (konkret(er) – eingebunden im Kontext und abstrakt(er) – reduzierter Kontext) und der Grad an kognitivem Aufwand (einfach(er) – kognitiv nicht anspruchsvolle Aufgaben und abstrakt(er) – kognitiv anspruchsvolle Aufgaben) um eine sprachliche Leistung zu erbringen, stellt sich im Diagramm wie folgt dar: (siehe Abb. 1)

Das Modell ist komplex, daher verdienen sowohl die jeweiligen Fokussierungen der vier Quadranten als auch die Aussagekraft der beiden Achsen einen genaueren Blick für ein besseres Verständnis.

- Quadrant A enthält sprachliche Aktivitäten, die einerseits viel kontextuelle Unterstützung bieten und gleichzeitig einen niedrigen Grad an kognitiver Beteiligung fordern. Dazu zählen Standardsituationen, in denen sprachliche Alltagsroutinen in Face-to-Face-Interaktionen (zum Beispiel informelle Unterhaltung mit FreundInnen) abgehandelt werden.
- Quadrant B unterscheidet sich von A dadurch, dass es weniger Kontext-Hinweise gibt, etwa in (Alltags-)Interaktionen am Telefon oder Notizen von der Tafel kopieren.
- Quadrant C wiederum umfasst sprachliche Aktivitäten, die einerseits Kontexteinbettungen bieten, andererseits aber eine aktive kognitive Beteiligung fordern, wie es etwa bei der Durchführung eines chemischen Experiments in der Schule der Fall ist, wenn der Vortrag der Lehrperson durch visuelle Unterstützung begleitet wird oder wenn jemand von einem Standpunkt überzeugt werden soll.
- Sprachliche Aktivitäten in Quadrant D sind kontextreduziert und erfordern einen hohen aktiven kognitiven Aufwand, etwa wenn ein komplexer Text ohne weitere Hilfen erschlossen werden muss oder ein akademischer Aufsatz zu schreiben ist. (vgl. Kniffka und Roelcke 2016: 54)

Die horizontale Achse ‚kontexteingebettet bis kontextreduziert‘ kennzeichnet das Ausmaß, in welchem sich die Bedeutung einer sprachlichen Aussage aus der vorliegenden Situation erschließen lässt sowie wie viel Hilfe der Sprachlerner vom Kontext und von anderen Lernhelfern er-

hält, um die Bedeutung der Sprachhandlung zu verstehen. Sprache ist kontextgebunden, wenn die Kommunikation auf der Basis einer gemeinsamen sozialen Realität stattfindet.

Das vertikale Kontinuum kennzeichnet den Grad an kognitiven Leistungen, der von dem/der Sprachlernenden verlangt wird. Sprache stellt dann hohe kognitive Anforderungen, wenn sie nicht automatisiert ablaufen kann, sondern wenn komplexe Inhalte verarbeitet werden müssen. (vgl. Cathomas 2005: 51)

Das 4-Quadrantenmodell nach Cummins dient der Fokussierung auf einzelne Sprechakte, meint jedoch nicht, dass diese jeweils wie die Güteklassen von Obst zu verstehen und einzuordnen sind. Vielmehr spannt sich durch die zwei Achsen ein Kontinuum auf, sodass die Übergänge der vier Quadranten eher fließend als starr anzusehen sind.

3 Bedeutung der Bildungssprache für SchülerInnen

Bildungssprache wird idealtypisch nicht primär in der Schule, sondern insbesondere in der Familie, in der Lernende aufwachsen, erworben; allerdings steht dieses Register nicht allen Lernenden gleichermaßen zur Verfügung. Bildungssprache ist ein kulturelles Kapital im Sinne Pierre Bourdieus ungleich verteilt. (vgl. Bourdieu 1970: 192ff)

Nirgendwo sonst spielt der soziale Status der Eltern auch nur annähernd so eine entscheidende Rolle, wenn es um den Schulerfolg der Kinder geht. Die Kinder werden häufiger zu spät eingeschult als ihre Altersgefährten aus der Mittel- und Oberschicht. Und weil der Unterricht an vielen Grundschulen immer noch keine Rücksicht auf die unterschiedliche Ausgangsposition der Kinder nimmt, fallen sie dort immer weiter zurück, anstatt den Abstand aufzuholen. So müssen Kinder aus bildungsfernen Familien wesentlich häufiger bereits in der Volksschule eine Klasse wiederholen. Das schwächt ihr ohnehin kaum ausgebildetes Selbstwertgefühl weiter, sie fühlen sich früh schon als Versager und resignieren. (vgl. Meyer-Timpe 2008: 132f.) Nach Meyer-Timpe (vgl. 2008: 134) ist „die Zahl der Bücher – und das ist inzwischen Konsens unter Wissenschaftlern – der Gradmesser für den Bildungsstand der Eltern.“

3.1 Relevanz als kulturelles Kapital

Kulturelles Kapital wird in erster Instanz über die, beziehungsweise in der Familie vermittelt und übertragen. Es ist nur bedingt in Geld transformierbar und umfasst jene Bildung, die einen Nutzen im sozialen Beziehungsgeflecht generiert. Das kulturelle Kapital wird innerhalb der Familie, die über eine unterschiedliche kulturelle Kapitalausstattung verfügt, sowie durch Bildung weiter gegeben. Der Besitz kultureller Güter und der Erwerb besonderer Positionen und/oder akademischer Titel stellen ebenfalls kulturelles Kapital dar.

Neben dauerhaften, stabilen und als sinnhaft erlebten Beziehungen sind ökonomische Ressourcen für das Gelingen von Bildung und Erziehung der Kinder unabdingbar. Deutlich sichtbar werden diese Zusammenhänge am Schulerfolg und an den Bildungschancen von Kindern. Bildung ist eine elementare Voraussetzung für die Realisierung erstrebenswerter Lebensziele. Wenn aber prekäre Einkommenslagen die Bildungschancen von Kindern beeinträchtigen, werden auch deren Aussichten auf die zukünftige Teilhabe an gesellschaftlich hoch bewerteten materiellen und immateriellen Gütern getrübt. (vgl. Lange, Lauterbach und Becker 2003: 154) Arme Kinder werden nicht nur insgesamt häufiger als nicht-arme Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt, sondern auch bei vergleichbarer Ausgangslage haben sie eine geringere Chance auf einen regulären Übertritt in allgemein bildende Schulen (Grund-, Haupt- oder Realschule) als nicht-arme Kinder. (vgl. Holz 2005: 100f.)

Kinder aus mittleren und niedrigeren Bildungsschichten sind kaum noch im Bildungserwerb benachteiligt, aber Eltern der untersten Bildungsgruppen schicken ihre Kinder weitaus weniger auf höhere Schulen als andere. Der Übergang in den Beruf gestaltet sich für diese Kinder dann besonders schwierig und ist vor allem durch unsichere Arbeitsverhältnisse mit geringen Aufstiegschancen gekennzeichnet. Besonders virulent wird die Frage nach der Ungleichheit des Bildungsverlaufs und damit des Kinderalltags durch die gegenwärtig feststellbare brisante Zunahme armer Familien und jener Familien, die in ‚prekären Wohlstandsverhältnissen‘ leben, also potentiell von Verarmung betroffen sind. (vgl. Lauter-

bach und Lange 1998: 107) Nach Lauterbach und Lange (vgl. 1998: 113) hängt die Entscheidung der Eltern über den Bildungsverlauf ihrer Kinder „gleichrangig von finanziellen Problemen und einer Perspektivlosigkeit und Zukunftssorgen ab.“

Damit wird die Transmission kulturellen Kapitals innerhalb der Familie Bourdieu zufolge die „am besten verborgene und sozial wirksamste Erziehungsinvestition.“ (vgl. Bourdieu 1992: 54) Fähigkeiten werden damit auch Produkte einer Investition von Zeit und kulturellem Kapital. (ebd.) Der Ertrag schulischen Handelns hängt vom kulturellen Kapital ab, das die Familie investiert hat. (vgl. Bourdieu 1992: 55) Dementsprechend markieren habituelle Sprachgebrauchsweisen nicht nur Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen, sie konstituieren diese auch und fungieren in diesem Sinne als Eintrittskarte. Mit Visitenkarte wird auf die identitätstiftende Funktion von Sprache hingewiesen, die ein wichtiges Mittel der Selbst- und Fremddarstellung darstellt. Mit dem Begriff kulturelles Kapital erweitert er den Humboldtschen Sprachbegriff, indem er zeigt, wie mächtig kulturelle Güter wie ein bestimmter Sprachgestus sein können, wenn er sich mit einem spezifischen Milieu verbindet.

Nach Bourdieu (vgl. 1983: 186) kann das kulturelle Kapital in drei Formen existieren: „(1.) in verinnerlichtem, inkorporiertem Zustand, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus, (2.) in objektiviertem Zustand, in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritikern, Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben, und schließlich (3.) in institutionalisiertem Zustand, einer Form von Objektivierung (...).“

3.2 Herausforderung Chancengleichheit

Ein expandierendes System vermehrter Bildungsmöglichkeit basiert auf Chancengleichheit auf schichtspezifischer Selbstelimination. Wenn quantitativ immer mehr Personen in Bildung investieren, dann relativiert sich der Stellenwert von Bildung als Positionsgut, da es seinen Seltenheitscharakter verliert und nicht mehr sozial

exklusiv ist. So entsteht als Folge der Bildungsexpansion ein Verdrängungswettbewerb, in dem die oberen „Klassenfraktionen, deren Reproduktion weithin oder ausschließlich über Bildung gewährleistet wird, zur Wahrung des relativen Seltenheitsgrades ihrer Abschlüsse und damit einhergehend zur Aufrechterhaltung ihrer Position innerhalb der Struktur der Klassen nun doch noch verstärkt im Bildungsbereich investieren müssen – wobei die Bildungsprädikate und das vergebene Schulsystem zum vorrangigen Objekt in der Konkurrenz zwischen den Klassen geraten, mit der weiteren Konsequenz, sowohl eines generellen und steten Anstiegs der Nachfrage nach Bildung als auch der Inflation der Bildungsprädikate.“ (vgl. Bourdieu 1982: 222) Wenn dies zutrifft und die oberen Klassen ihre Kinder häufiger als zuvor und im Vergleich zu den unteren Klassen auf höhere Schulen schicken können, wären ein Rückgang der Ungleichheit im unteren Bereich der Sekundarstufen oder Tertiärbereich hingegen eine Konstanz oder sogar eine Zunahme der Ungleichheit zu erwarten.

Armut von Kindern und Jugendlichen wird nach Breitfuss & Dangschat (vgl. 2001) insbesondere auch auf der bildungsspezifischen Ebene heraus als problematisch gesehen, da aus Kinderarmut ein niedriger Bildungsabschluss und – sofern die Schule überhaupt positiv abgeschlossen wird – schlechtere Chancen am Arbeitsmarkt (durch schlechte Lernmöglichkeiten, beengte Wohnraumsituation, finanziell ist keine Unterstützung bei Förderbedarf möglich) resultieren.

Für Kinder und Jugendliche, deren schulische Laufbahn von Misserfolgs- und Versagenserlebnissen (Versetzung in eine Schulform mit niedrigerem Prestige; Klassenwiederholungen) geprägt ist, nimmt die Wahrscheinlichkeit zu, dass sie beim Statusübergang von der Schule in den Beruf eher auf der ‚Verlierer-‘ als auf der ‚Gewinnerseite‘ stehen. Es ist zu erwarten, dass sie im Rahmen ihrer weiteren beruflichen Karriere eher prestigearme Berufe besetzen und in der Einkommensskala am unteren Ende liegen werden. Das Risiko der Verarmung aufgrund des niedrigeren Bildungsstatus ist dadurch im weiteren Leben überproportional hoch. (vgl. Mansel 2003: 119)

Die klassenspezifische Selbsteliminierung bei kulturell unterprivilegierten Kindern basiert auf

der kollektiven Selbstunterschätzung, Entwertung der Schule und ihrer Sanktionen oder das Sich-Abfinden mit dem Scheitern und dem Abschluss aus dem Bildungssystem. (vgl. Bourdieu und Passeron 1971: 28) Die Entwicklung der sozialen Ungleichheit ist als Resultat von familialen Schullaufbahnentscheidungen anzusehen, da die Schule eine strukturkonservierende Funktion aufweist, sodass formale Gleichheit nicht automatisch zur Aufhebung von sozialer Ungleichheit führt. LehrerInnen dürfen nichts als bekannt voraussetzen, sondern müssen versuchen, alles beizubringen. Prüfungskriterien müssen klar sein, denn alles, was nicht explizit genannt, aber trotzdem vorausgesetzt wird, setzt diejenigen in Vorteil, die über inkorporiertes Kapital verfügen.

4 Schlussfolgerung

Bildungssprache kann identifiziert werden als Medium des Wissenstransfers, als Werkzeug des Denkens und als Eintrittskarte im Sinne von Bourdieus kulturellem Kapital und als Visitenkarte. Bourdieu ergänzt den klassischen Kapital-Begriff – im ökonomischen Sinne ist Kapital jedes materielle Vermögen, das erwerblichen Zwecken dient - um die Kategorien des kulturellen und des sozialen Kapitals.

Die Beherrschung der Bildungssprache wird in der Schule implizit vorausgesetzt, jedoch wird weder diese Erwartung noch die Bildungssprache selbst explizit vermittelt. Dies führt zu einer systematischen Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler, die in ihrem familiären Umfeld sozialisationsbedingt nicht in ausreichendem Maße mit dem schulsprachlichen Register in Berührung kommen. Der in Unterrichtsgesprächen oder bei offiziellen Anlässen bevorzugte Sprachgebrauch ist nach Bourdieu zwar gesamtgesellschaftlich anerkannt, aber dennoch durch die „herrschende Klasse“ (vgl. Bourdieu 2005: 69) vorgegeben. Folglich ist seine Verwendung weniger notwendige Voraussetzung, um komplexe schulische Inhalte überhaupt durchdringen zu können, als vielmehr normative Setzung durch Mitglieder privilegierter Schichten. Gleichzeitig kommt es zur Abwertung der „implizit als minderwertig angesehenen gesprochenen Sprache (conversational language)“. (vgl. Bourdieu 2005: 54) In diesem Verständnis gilt der Gebrauch von

Bildungssprache primär als Distinktionsmittel, durch das bestehende gesellschaftliche Verhältnisse reproduziert und verfestigt werden.

Besondere Herausforderungen stellen sich den SchülerInnen aufgrund der starken Abweichung von Bildungs- zu der ihnen geläufigen Alltagssprache, ungeachtet ihrer Muttersprache und Intensität der geübten Sprache ‚Deutsch‘. Beginnend beim Erlernen der Basic Interpersonal Communication Skills (BICS)‘, welche Menschen die grundsätzlichen Kommunikationsfähigkeiten für den täglichen Austausch im Alltag liefern, dient die Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) dazu, den Übergang von der Alltagssprache zur Fachsprache herauszubilden. Durch ein Perfektionieren der CALP gelingt es den Menschen, bei einer fortgeschrittenen Lernstufe bei der Anwendung von Bildungssprache die Grenzen zur Alltagssprache aufzuweichen – die Sprache wird als natürliche Ausdrucksform verwendet und nicht mehr als Fremdsprache in einem bestimmten Fachinhalt verstanden.

Der Begriff „sprachsensibler Fachunterricht“ geht auf das Handbuch Sprachförderung im Fach zurück. Das Thema des sprachsensiblen Fachunterrichts ist die Sprachbildung in allen Fächern und der Erwerb der Bildungssprache. Neben dem Begriff der Sprachsensibilität sind weitere Begriffe in Verwendung: Sprachförderung, Sprachunterstützung, Sprachbegleitung, Sprachaktivierung, Sprachaufmerksamkeit, Sprachbildung. Der Begriff Sprachsensibilität umfasst die Wahrnehmung, die Diagnose und das sprachliche Handeln aller Akteure im Unterricht, verbunden mit der Maßgabe eines sensiblen, dies bedeutet genau passenden und herausfordernden Sprachhandelns. (vgl. Leisen 2017: 10) Das Ziel des sprachsensiblen Unterrichts gilt der Sensibilisierung der Lehrerinnen und Lehrer, die dadurch zu einem angemessenen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern kommen. Daher kann sprachsensibler Unterricht als didaktischer Ansatz gelten, der den bewussten Umgang mit Sprache pflegt. Er ist für jedes Fach konzipiert und soll besonders sprachlich schwache Schülerinnen und Schüler durch Hilfestellungen unterstützen. Der sprachensible Unterricht ist klar kommunikativ ausgerichtet.

Literatur:

Bourdieu, P. (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard K. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen, Schwartz.

Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. In Steinrück, M. (Hrsg.): Schriften zur Politik & Kultur 1. Hamburg, VSA.

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

Bourdieu, P. (2005): Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Mit einer Einführung von John B. Thompson. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Wien, Wilhelm Braumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung.

Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart, Klett.

Breidbach, S. (2007): Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht. Münster; New York; München; Berlin, Waxmann.

Breitfuss, A.; Dangschat, J. (2001): Sozialräumliche Aspekte der Armut im Jugendalter. In: Klocke, A.; Hurrelmann, K. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. 2. Auflage. Opladen; Wiesbaden, Westdeutscher Verlag, 120-139.

Cathomas, R. M (2005): Schule und Zweisprachigkeit. Münster, Waxmann.

Cummins, J. (2000): Putting Language Proficiency in its Place. Responding to critiques of the conversational; academic language distinction. In Cenoz, J.; Jessner, U. (Ed.): English in Europe. The Acquisition of a Third Language. Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney, Multilingual Matters Ltd., 54-83.

Cummins, J. (1980): The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency. Implications for Bilingual Education and Optimal Age Issue. Tesol Quarterly, Vol.14, No. 2, 175-187.

Esen, E. (2003): Über Armut reden! In: Butterwegge, C.; Klundt, M. (Hrsg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel. Opladen, Leske + Budrich, 202-212.

Felke, H. (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, M.; Schramm, K.; Thürmann, E.; Vollmer, H. J. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster; New York, Waxmann, 113-130.

Holz, G. (2005): Frühe Armutserfahrungen und ihre Folgen. In: Zander, M. (Hrsg.): Kinderarmut. Ein einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 88-109.

Kniffka, G.; Roelcke, T. (2016): Fachsprachenvermittlung im Unterricht. Paderborn, Ferdinand Schöningh.

Lange, A.; Lauterbach, W.; Becker, R. (2003): Armut und Bildungschancen. In: Butterwegge, C.; Klundt, M. (Hrsg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel. Opladen, Leske + Budrich, 153-170.

Lauterbach, W.; Lange, A. (1998): Aufwachsen in materieller Armut und sorgenbelastetem Familienklima. Konsequenzen für den Schulerfolg von Kindern am Beispiel des Übergangs in die Sekundarstufe I. In: Mansel, J.; Neubauer, G. (Hrsg.): Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Opladen, Leske + Budrich, 106-128.

Leisen, J. (2017): Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart, Ernst Klett Sprachen.

Mansel, J. (2003): Lebenssituation und Wohlbefinden von Jugendlichen in Armut. In: Butterwegge, C.; Klundt, M. (Hrsg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel. Opladen, Leske + Budrich, 115-136.

Meyer-Timpe, U. (2008): Unsere armen Kinder. Wie Deutschland seine Zukunft verspielt. München, Pantheon.

Müller, T. (2008): Innere Armut. Kinder und Jugendliche zwischen Mangel und Überfluss. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tajmel, T.; Hägi-Mead, S. (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Münster; New York, Waxmann.

Zander, M. (2005): Kinderarmut. Ein einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Umweltbildung und Genderarbeit – zwei Aspekte der Bildungsarbeit mit Erwachsenen aus der Praxis

 Der folgende Beitrag stellt zwei Themen an Hand drei durchgeführter Projekte vor. Die Themen Klimaschutz und Umweltbildung sind in der Arbeit mit Erwachsenen nicht so präsent, insbesondere in der Arbeit mit den gewählten Zielgruppen – einmal Langzeitarbeitslose und einmal Menschen mit Migrationshintergrund, mit denen die Projekte durchgeführt wurden. Das dritte Projekt hatte den thematischen Schwerpunkt Gender und Schule und durch die Durchführung in Albanien einen interkulturellen Kontext. In allen drei vorgestellten Projekten wurden innovative und auch neue Methoden, die auch in der PädagogInnenbildung oder im Schulkontext passend scheinen, ausprobiert und erfolgreich eingesetzt werden. Zum Abschluss werden die „lessons learned“ einer kritischen Reflexion unterzogen und ein Ausblick in die weitere Arbeit mit diesen Themen und Methoden gegeben.

 The following article presents two topics on the basis of three completed projects. The issues of climate change and environmental education are less present in working with adults, especially in working with the chosen target groups with whom the projects were carried out, namely the long-term unemployed and people with a migrant background. The third project had a gender and school thematic focus as well as an intercultural context through its implementation in Albania. In all three projects presented, innovative and new methods, which seem appropriate in pedagogy education or in the school context, were implemented and successfully used. Finally, the lessons learned are subjected to critical reflection and provide further prospects on further work with these topics and methods.

 L'article suivant présente deux thèmes à l'aide de la réalisation de trois projets. Les thèmes de la protection du climat et de l'éducation écologique sont peu présents dans le travail avec les adultes, notamment dans le travail avec les deux groupes cibles choisis pour mener ces projets – les chômeurs de longue durée et les personnes issues de l'immigration. Le troisième projet avait pour thème central « Gender » et l'école ainsi qu'un contexte interculturel de par sa réalisation en Albanie. Dans les trois projets présentés, des méthodes innovantes et nouvelles qui semblent être adaptées à la formation des pédagogues ou au contexte scolaire, ont été testées et appliquées avec succès. L'article conclut par une réflexion critique sur les « lessons learned » et donne un aperçu sur les travaux qui seront menés sur ces thèmes et méthodes.

 A követhető tanulmány három végrehajtott projekt segítségével mutat be két témát. A klímavédelem és a környezeti nevelés a felnőttképzésben nem jut kellően érvényre, különösen a kiválasztott célcsoportokkal végzett munkában –egyszer a hosszú távú munkanélküliekkel és egyszer a migrációs háttérrel rendelkezőkkel, akikkel a projekteket megvalósították. A harmadik projekt tematikai súlypontja a gender, valamint az iskola, és az albániai projektnek köszönhetően az interkulturalitás. Mindhárom bemutatott projektben kipróbáltak és eredményesen alkalmaztak innovatív és új módszereket, amelyek a pedagógusképzésben vagy az iskolai kontextusban is megfelelőnek tűnnek. Végül a „lessons learned“-öt kritikus reflexiónak vetjük alá és kitekintést adunk az e témákkal és módszerekkel folytatott további munkákba.

 Ovaj članak prikazuje dvije teme na temelju tri izvršena projekta. Pitanja klimatskih promjena i obrazovanja za okoliš nisu toliko prisutne u radu s odraslim osobama, osobito u radu s odabranim ciljnim skupinama kao što su to dugotrajno nezaposlene i osobe s migrantskim podrijetlom s kojima su provedeni projekti. Treći projekt imao je kao tematski fokus spol i školu i njegovu provedbu u Albaniji u interkulturnom kontekstu. U sva tri predstavljena projekta isprobane su i uspješno korištene inovativne i ujedino i nove metode, a djeluju također prikladno i u obrazovanju pedagoškim i pedagoškim. U konačnici, kritički se razmišlja o naučenim lekcijama („lessons learned“) i daje se pregled o daljnjem radu na tim temama i metodama.

Einleitung

Der Beitrag der Autorin und des Autors konzentriert sich auf die Zusammenarbeit im interkulturellen Kontext auf zwei Themen, die in der Bildungsarbeit relevant und wichtig sind. Das Thema Umweltbildung ist häufiger in Schulpro-

jekten oder Einrichtungen, die sich an Kinder und Jugendliche richten, angesiedelt, das Thema Gender meist sehr formalisiert im schulischen Kontext oder in TrainerInnenausbildungen. Beide Aspekte haben also gemeinsam, dass sie nicht der Kernarbeit der Bildungsarbeit mit Erwachsenen zuzuordnen sind.

Die Ziele der vorgestellten Projekte waren und sind die Öffnung dieser Themen für Gruppen, denen der Zugang zu diesen neu ist sowie die Entwicklung und das Testen von neuen Methoden.

Die vorgestellten Projekte aus der Praxis öffnen den Blick auf die Relevanz dieser Themen, den Bezug zum eigenen Alltagswissen der Lernenden und zeigen durch die Vorstellung der eingesetzten Methoden, welchen didaktisch und methodischen Weg die Autorin und der Autor gewählt haben. Der Bezugsrahmen zur PädagogInnenbildung oder Anwendung in Schulen lässt einen starken Fokus auf interkulturelles Lehren und Lernen, im Sinne von heterogenen Teilnehmergruppen und Teilnehmergruppen mit diversen Herkunftshintergründen herstellen.

Kurzsteckbriefe der Projekte:

Das **Umweltbildungsprojekt „Klimaschutz gibt Autonomie“** hat Klimaschutzwissen einer Gruppe Langzeitarbeitsloser eines sozialökonomischen Betriebs in insgesamt fünf thematischen Workshops mit für diese Zielgruppe adaptierten Vermittlungsmethoden näher gebracht. Das einjährige Projekt, gefördert vom Klima- und Energiefonds, ist ein Leitprojekt, das in einer Klima- und Energieregion, in diesem Fall in Wiener Neustadt, im Zeitraum 2016/17 umgesetzt wurde. Das Projekt wurde in Kooperation mit einem lokalen Umweltbildungszentrum und einem sozialökonomischen Betrieb entwickelt und die fünf Themenbereiche „Ernährung, Gesundheit, ökologische Reinigung, Energiesparen und Mobilität in Wiener Neustadt“ für Workshops aufbereitet. Die enge Zusammenarbeit mit den SozialarbeiterInnen sowie die Möglichkeit die Workshops an den sogenannten „Bildungsfreitag“ mit einer ziemlich gleichbleibenden Gruppe durchzuführen, bildeten den organisatorischen Rahmen für das Gelingen des Gesamtprojektes. Der Ablauf inkludierte eine wissenschaftliche Erhebungsphase zum Thema Umweltbildung und zum Umweltwissen der Zielgruppe. Es hat sich aus der Literatur gezeigt, dass sich das Umweltverhalten stark nach dem Einkommen und nach dem Wissen der Personengruppe richtet. Aus der Forschung ist bekannt, dass „die Annahme, dass ein hohes Umweltbewusstsein ein umweltgerechtes Verhalten

fördert, zu einfach ist. Das Zusammenspiel zwischen Umweltbewusstsein, Verhaltenskosten und situativen Restriktionen ist komplexer als bisher angenommen.“ (Neugebauer, 2014: 4) Zugang zum Thema für die gewählte Zielgruppe erfolgte außerdem über Interviews mit ExpertenInnen aus den Bereichen Umweltbildung, Lehre- und Didaktik, Arbeitsmarktservice sowie einem SÖB mit Gartenprojekten. Daran anschließend wurden die TeilnehmerInnen in Absprache mit den SozialarbeiterInnen ausgewählt und



Abbildung 1: Projektablauf (Bildnachweis: Verein kulturGUTnatur)

die Workshops inhaltlich und methodisch konzipiert. Um dem Pilotprojektcharakter gerecht zu werden, wurde eine externe begleitende Evaluation durch Mitarbeiterinnen des Studiengangs Soziale Arbeit der FH Burgenland beauftragt. Als Projektabschluss fand eine Abschlusstagung direkt im sozialökonomischen Betrieb Phönix Wiener Neustadt statt, die gemeinsam mit den TeilnehmerInnen am Projekt gestaltet wurde.

Das Umweltbildungsprojekt „**Klimaschutz grenzenlos**“, auch ermöglicht durch eine Förderung des Klima- und Energiefonds Österreich, spricht eine andere, oft vergessene Zielgruppe in diesem Themenfeld an - Menschen mit Migrationshintergrund - und lädt diese sehr heterogene Zielgruppe ein, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Das oberste Projektziel ist die Vermittlung von einfach in den Alltag integrierbaren Themen zum Klimaschutz, kombiniert mit dem Erwerb der deutschen Sprachen, da Wissen, Zusammenhänge und mögliche Aktionen durch eine gemeinsame Sprache besser verstanden und umgesetzt werden können. Um diese in sich sehr heterogene Zielgruppe mit differenziertem kulturellem und sprachlichem Hintergrund erfolgreich aktivieren zu können, sind neue Formen der Vermittlung gefragt und notwendig. Interkulturelle Lernansätze bieten hier einen guten methodischen Zugang. Gewählt wurde der methodisch-didaktische Rahmen des cultural peer learnings, das in allen der drei thematischen Workshops in Abstimmung mit muttersprachlichen Trainerinnen getestet wurde. Diese Trainerinnen waren zugleich der Zugang zu den Communities sowie die Übersetzerinnen in den Workshops. Aufbauend auf das Wissen des vorangegangenen Projekts wurden weniger Themen angeboten, um keine Überforderung der Zielgruppe, die ja in einer für sie fremden Sprache lernte, hervorzurufen. Auch in diesem Projekt, das wieder in Kooperation mit einem lokalen Umweltbildungszentrum durchgeführt wurde, wurde bereits in der Vorbereitungsphase mit möglichen teilnehmenden Gruppen Kontakt aufgenommen. Die Ansprache der Gruppen gestaltete sich aufwendiger als im ersten vorgestellten Projekt, da keine fixe Gruppe angesprochen werden konnte. Es konnten jedoch vier Sprachgruppen, nämlich arabisch, farsi, russisch und türkisch zur Teilnahme eingeladen und motiviert werden. Den drei thematischen Workshops gingen neun Peer-Workshops

voraus, in denen die Projektleiterinnen mit den Trainerinnen / Übersetzerinnen den gesamten Ablauf sowie die Methoden getestet haben und die Workshops danach abgestimmt, fertig entwickelt und durchgeführt haben. Erweitert wurde die f2f Arbeit in diesem Projekt, um die Erstellung von digitalen Elementen, wie Sprachtafeln auf padlet und ANKI Lernkarten zum selbstständigen Wiederholen der Begriffe sowie Lernspiele. Diese Produkte stehen nun allen, über das Projekt hinaus, zur Verfügung. Auch in diesem Projekt wurde ein Abschlussevent durchgeführt, diesmal aber in Form eines Festes.

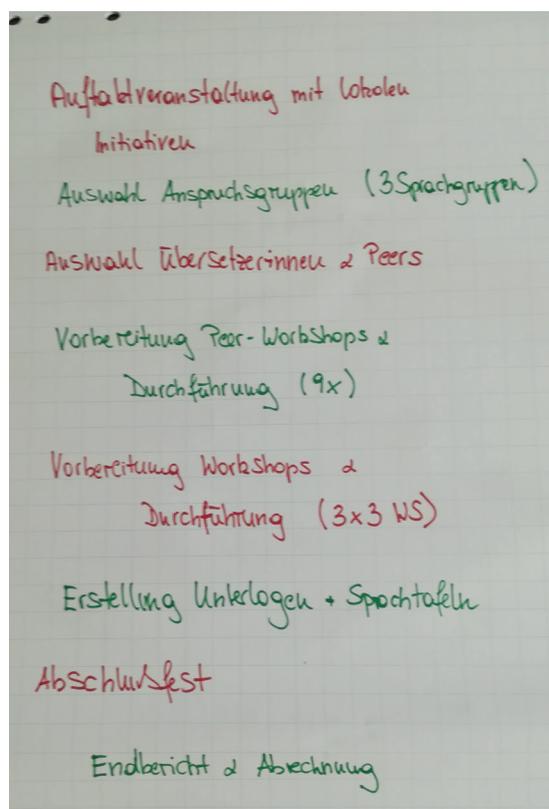


Abbildung 2: Geplanter Projektablauf

Gender Trainings in Albanien oder Mädchen in atypischen Berufen ist das dritte Praxisprojekt, das in diesem Beitrag vorgestellt werden soll. Im Auftrag von KulturKontakt Austria und gefördert vom österreichischen Bundesministerium für Bildung (BMB) führten die beiden AutorenInnen ein Zweijahresprojekt mit interkulturellem Zugang zum Thema Gender und Ausbildung durch.

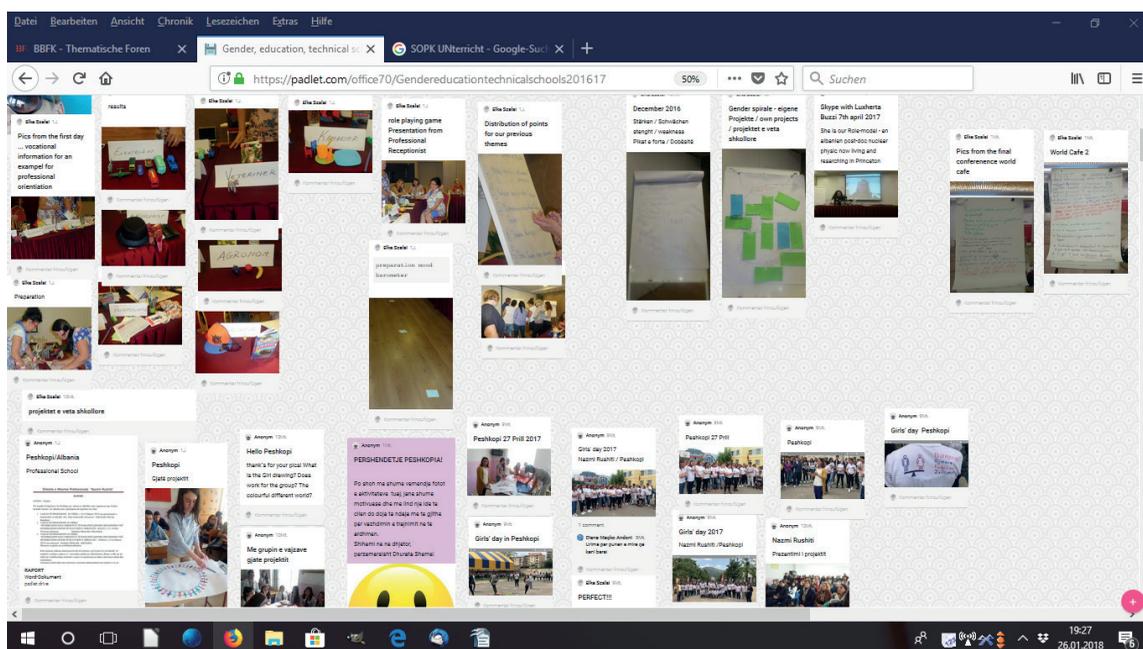


Abbildung 3: Screenshot Padlet

Am Projekt nahmen 17 Schulen aus ganz Albanien teil. Die Gruppe setzte sich aus DirektorInnen und Lehrkräften zusammen, die sich alle drei bis vier Monate zu Seminaren und Workshops in der Hauptstadt Tirana getroffen hat. Zwischendurch waren die Schulen aufgefordert lokal zum Thema aktiv zu werden, beispielsweise in der Gestaltung von Gendertrainings für das Kollegium und der Durchführung außenwirksamer SchülerInnenprojekte. Dieses Projekt ist im, Gegensatz zu den vorher beschriebenen Vorhaben, im schulischen Kontext und nicht in der außerschulischen Bildungsarbeit angesiedelt. Die Kernarbeit und damit die Aufbereitung von Genderwissen sowie die Entwicklung von passenden Methoden (für eine Gruppe von bis zu 30 Lehrkräften pro Workshop) erfolgte in der Vorbereitung und Durchführung der Trainings. Die angebotenen Inhalte konnten aufgrund der gewählten Methoden sehr flexibel auf die Bedürfnisse der Gruppe abgestimmt werden. So konnten Analysen zur lokalen Situation durchgeführt und die eigene Unterrichtspraxis aus Gendersicht diskutiert werden. Die flexible Gestaltung der Workshops ermöglichte es, die Vermittlung von Theoriewissen und die Aneignung methodischer Handlungskompetenz miteinander zu verknüpfen und gab den teilnehmenden Lehrpersonen viel Raum die ge-

sellschaftliche Realität in Albanien zu diskutieren und die eigene Biographie und Arbeit zu reflektieren. Die dadurch erworbenen Kompetenzen, verstanden als Verbindung von Gender-Wissen und Gender-Bewusstsein, in Kombination mit einem Set gendergerechter Unterrichtsmethoden sollen den Lehrenden die Umsetzung gendersensibler Didaktik an den jeweiligen Schulstandorten ermöglichen. (vgl. Onnen 2015) In der Mitte der Projektlaufzeit wurde ein padlet als digitales Tool eingeführt, das die Zusammenarbeit zwischen den Workshops in Tirana erleichtert hat. Das padlet wird als kollaboratives Tool zur Zusammenarbeit, zum Austausch und zur Diskussion genutzt und hat aktuell 200 Posts aufzuweisen. Aufgrund seiner einfachen Bedienbarkeit, seines niederschweligen Zugangs und der Offenheit der Gruppe präsentiert sich das padlet jetzt als mit Projektergebnissen und Wissen gut gefüllte Plattform. Die Einführung dieses Onlinewerkzeuges hat es außerdem ermöglicht, in den Zeiträumen zwischen den Präsenzphasen in Kontakt zu bleiben und bei den Trainings vor Ort sofort Anschluss an das Thema zu finden. Es erleichtert darüber hinaus auch den Zugang und Zugriff auf Schuldaten und Schulprojekte, die direkt aus dem padlet oder den Facebookseiten der Schulen präsentiert werden konnten.

Eingesetzte Methoden:

Die eingesetzten Methoden ermöglichten es den Teilnehmenden in allen drei Projekten ihr eigenes Wissen einzubringen und den WorkshopleiterInnen und Trainerinnen, flexibel auf die Wünsche und das Wissen der Gruppen zu reagieren. So konnte eine Methode mehrfach eingesetzt oder auch einmal weglassen werden, wenn diese sich für die Gruppe nicht als passend erwiesen hat.

Die Methoden waren unter anderem:

- Kurzinputs mit und ohne PPT
- Cultural Peer Learning
- Rätsel und spielerischer Zugang zu den jeweiligen Themen
- Soziometrische Aufstellungen
- Ernten, kochen, essen
- Reinigungsmittel selbst herstellen
- Anonymisierte Abfragen bspw. zu Haushaltskosten oder Energiekosten von Arbeitssuchenden und MigrantInnen
- Analyseraster zur Auswertung der Genderaspekte in den eigenen Schulen oder zur Analyse von Werbemitteln, Elternarbeit und anderen schulrelevanten Daten
- Offene Rollenspiele zum Sichtbar-Machen und zur Reflexion von Genderaspekten in der schulischen Unterrichtsarbeit und Berufsorientierung in Albanien
- Arbeit mit Bildern und Stadtplänen, um für klimaschonenden Konsum relevante Orte in der Stadt zu finden und zu markieren
- Digitale Elemente zum Nacharbeiten oder Ergänzen von Inhalten aus den Workshops- und Trainings
- Viel Raum zum Sprechen und Nachfragen

Diese Methodenwahl ermöglichte eine sehr einfache Vermittlung der vielfältigen Inhalte der Themen Umwelt- und Klimaschutz. Die in den Gendertrainings drei wesentlichen Schritte Wissen – Erkennen – Handeln wurden durch die gewählten Methoden und didaktischen Räume ebenso gut umgesetzt. Es konnte so ein reflektierter und offener Blick auf sowie eine sehr fokussierte Diskussion zur Genderthematik in Albanien erreicht werden. Die gewählten Methoden haben in allen drei vorgestellten Projekten keine Wertungen impliziert, sondern einfach zu einem gemeinsamen Erkennen von Umweltproblematik und Lösungsansätzen auf der persönlichen

Ebene sowie zu einer bewussten Auseinandersetzung mit Genderaspekten im schulischen Kontext geführt. Auswahl und Einsatz der Methoden können als sehr erfolgreich angesehen werden, da die Projektergebnisse mehr als erfüllt wurden und insbesondere viele inhaltliche Aspekte von den Teilnehmenden an allen drei Projekten deutlich erweitert wurden.

Die Methoden ermöglichten es in allen drei Projekten einen starken Alltagsbezug herzustellen, was insbesondere im Genderprojekt viele schulinterne Projekte, aber auch Vorhaben mit außerschulischen Partnern und an außerschulischen Lernorten nach sich gezogen hat. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und dessen Auswirkungen auf Klimafragen in den Umweltbildungsprojekten verdeutlichte sich in der Zusammenfassung in der Aussage – „gut für die Umwelt – gut für mich – gut für mein Geldbörse“. Diese Wortgruppen zeigen deutlichen Alltagsbezug zu den Möglichkeiten, die Menschen mit niedrigem Einkommen in Bezug auf klimaschonenden Konsum und Lebensweise sehen und im Zuge der Workshops erlernen konnten.

Beispiele aus der Literatur zeigten: Angewandte oder „Naturbezogene Umweltbildung vermittelt eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit den ökologischen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Aspekten der Beziehung des Menschen zur Mitwelt und zu seinen Lebensgrundlagen.“

(http://www.umweltbildung.ch/fileadmin/user_upload/resources/Didaktisches_Konzept_UB.pdf Seite 7)

Der sozio-kulturelle Ansatz fokussiert auf aktuelle Fragestellungen und Trends. Hier öffnet sich auch der Bezugsrahmen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung und zu den 17 Weltzielen. Es geht in allen Modellen um das Ermöglichen eigener Erfahrungen, um Umweltbegegnungen, aber auch um den Erwerb von Wissen. Didaktische Modelle setzen stark im TUN an, das je nach Zielgruppe ganz unterschiedlich angelegt sein soll.

Projektergebnisse, Gemeinsamkeiten und Unterschiede:

Die geplanten Projektergebnisse konnten in allen drei Projekten übertroffen werden, da die Teilnehmenden durch die gezielte Aktivierung

ihr eigenes Wissen expliziert haben und auch die WorkshopleiterInnen ihrerseits wieder viel Relevantes über den Zugang der beteiligten Gruppen zu den Themen lernen konnten. Das gemeinsam erarbeitete Wissen zeigte sich in den entwickelten Produkten sowie den Abschlussevents. In allen Projekten haben die Teilnehmenden einen wesentlichen Beitrag zu den Abschlussveranstaltungen geleistet und selbst erarbeitete Ergebnisse vorgestellt. Das ist besonders bei der Gruppe der Langzeitarbeitslosen sowie der Migrantinnen hervorzuheben.

Als Projektergebnisse liegen für alle drei Projekte unterschiedliche Unterlagen vor, wie Maßnahmenkataloge, Aktionspläne und Dokumentationen, welche die gesamte Arbeit abbilden. Die Gemeinsamkeiten in den Projekten finden sich im offenen und niederschweligen Zugang zu den Gruppen sowie in der fokussierten Vorbereitung auf jedes der drei Projekte, durch Recherchen, Interviews und Gespräche mit VertreterInnen der jeweiligen Communities. Weiters haben alle drei Gesamtprojektkonzepte Platz gelassen, im Laufe der Bearbeitung flexibel auf inhaltliche Wünsche oder organisatorische Herausforderungen zu reagieren. Im Kontext der Arbeit mit Langzeitarbeitslosen und MigrantInnen war es eher die Verbindlichkeit, auch zu den Workshops zu kommen. Im interkulturellen Projekt in Albanien erwies sich der Umgang mit den unterschiedlichen (infrastrukturellen) Voraussetzungen an den jeweiligen Schulstandorten der Teilnehmenden als große Herausforderung. Die Lehrkräfte berichteten auch, dass an manchen Schulen die Umsetzung der Projektinhalte schwierig sei, da von der Schulleitung zu wenig Unterstützung dafür geboten wird bzw. Bewusstsein für das Thema fehlt. Die Gemeinsamkeit aller Projekte war auch, dass die Workshops und Trainings begleitend evaluiert wurden. In der Arbeit mit den Übersetzerinnen haben diese auch weite Teile der Rückmeldung übernommen und so ein noch passgenaueres Workshopangebot für die vier Sprachgruppen ermöglicht. Der interkulturelle Kontext findet sich in allen drei Projekten und spiegelt sich in der Erweiterung der Themen wider, die je nach kulturellem Zugang zu Umweltbildung, Klimaschutz und Geschlechterfragen mit den Teilnehmenden kooperativ entwickelt wurden.

Unterschiede in den Projekten finden sich natürlich in deren Struktur. Das Projekt in Albanien war eng an die schulische Bildung angelehnt, während die beiden Umweltbildungsprojekte im außerschulischen Kontext angesiedelt waren. Die Umweltbildungsprojekte hatten weitaus weniger verbindlichen Teilnahmecharakter als jenes mit Lehrkräften in Albanien. In diesem Projekt wurden die Teilnehmenden direkt von den jeweiligen Schulleitern und Schulleiterinnen ausgewählt und vom Ministerium für die einzelnen Seminartage vom Unterricht freigestellt.

Die Learnings der drei Projekte sind sicherlich

- (1) gute Vorbereitung in der Projektentwicklungsphase,
- (2) sich frühzeitig einen guten Zugang zur Community verschaffen,
- (3) sich über den lokalen Zugang zum Thema informieren und
- (4) Methoden wählen, die interkulturell und niederschwellig sind, um alle Personen möglichst gut einbinden zu können.

Weiters braucht es Offenheit in der inhaltlichen Gestaltung und in der Organisation der Termine als auch methodische Offenheit im Tun. Es hat sich gezeigt, dass es sich lohnt für jeden Workshop mehr Methoden und Inhalte, als zeitlich Platz haben, vorzubereiten, denn das öffnet Raum für flexible Gestaltung. Sollte ein Inhalt oder eine Methode nicht zur Tagesverfassung oder zu den Erwartungen der Gruppe passen, können TrainerIn oder WorkshopleiterIn in den Werkzeugkasten greifen, um etwas anderes anzubieten. Diese Herausforderung galt es in allen drei Projekten zu meistern, insbesondere aber in Albanien, da die zu Projektbeginn gewählten Methoden für Irritation gesorgt hatten und erst durch ein Zurücknehmen der Methodenvielfalt, Offenheit für neue Zugänge entstehen konnte. Dabei war es erforderlich flexibel auf gewohnte Arbeitsweisen einzugehen, um danach mit spielerischen oder analytischen Methoden arbeiten zu können.

Reflexion und Ausblick

In der Reflexion kann festgehalten werden, dass alle drei Projekte die eigene methodisch-didaktische Handlungskompetenz erweitert haben und

die Themenfelder und das Methodenset aufgewertet werden konnten. Diese Entwicklung der eigenen Handlungsfelder wäre ohne diese Projekte nicht passiert. Die Sicherheit in der Auswahl des Zugangs zu den Gruppen und in der Wahl der Methoden ist deutlich gestiegen und kann auch an andere ErwachsenenbildnerInnen weitergegeben werden.

Die Projekte hatten den Vorteil als Jahres- und Zweijahresprojekt zu laufen. Die Workshops und Trainings konnten in ein wissenschaftlich-theoretisches Gesamtprojekt eingebettet durchgeführt werden und unterscheiden sich damit natürlich in der inhaltlichen Tiefe von Einzelmaßnahmen. Wie immer bei erfolgreichen Projekten kommt das Ende zu rasch. Für den Ausblick kann festgehalten werden, dass aufbauend auf dem erworbenen Wissen und den entwickelten sowie getesteten Methoden zukünftig weitere Projekte zu diesen Themenfeldern angedacht und aufgesetzt werden.

Literatur:

Mayer, Hilbert (2011) Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Berlin: Cornelsen

Merz, Veronika (2007): Salto, Rolle und Spagat: Basiswissen zum geschlechterbewussten Handeln in Alltag, Wissenschaft und Gesellschaft. Gender Manual I

Neugebauer, Birgit (2014): Die Erfassung von Umweltbewusstsein und Umweltverhalten.

Onnen, Corinna (2015): Studying Gender to Teach Gender. Zur Vermittlung von Gender Kompetenzen. In: Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hrsg.) Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 83-101

Opp, Günther/Teichmann, Günther (Hrsg.) (2008): Positive Peerkultur. 195 Seiten, kartoniert. Verlag Julius Klinkhart

cultural peer learning
<http://www.oezepts.at/a3066.html>

http://www.umweltbildung.ch/fileadmin/user_upload/resources/Didaktisches_Konzept_UB.pdf Seite 7)

„Ich mag kein Ball sein, der über die Wiese rollt, weil das kratzt.“ Die Gartenkultur auf dem Sportplatz multiperspektivisch betrachtet

 Am Beispiel des Themas „Gartenkultur auf dem Sportplatz“ wurde die Fragestellung „Wie beeinflusst die Vielfalt der Pflanzen und der Tierarten am Sportplatz die Bewegung und die Sportart?“, bearbeitet. Das Projekt geht davon aus, dass Wissen aktiv von den Schülern und Schülerinnen konstruiert wird, dieses aktiv in den Lernprozess einzubinden ist, dass soziale Interaktion den Wissenserwerb unterstützt und das Lösen von konkreten Aufgabenstellungen den Kompetenzerwerb nachhaltig fördert.

 From the topic „Garden culture on the sports field“, the question arises: „How does the diversity of plants and species on the sports field influence movement and sport?“ The following project assumes that the knowledge is actively constructed by the students, and that they are actively involved in the learning process. Additionally, it assumes that social interaction supports the acquisition of knowledge and that the solving of specific tasks sustainably promotes competence acquisition.

 La question « De quelle manière la diversité des plantes et des espèces animales sur le terrain de sport influence-t-elle l'activité physique et le sport » a été traitée à l'aide de l'exemple du thème „la culture de jardin au terrain de sport ». Le projet part du principe constructiviste selon lequel le savoir est construit de manière active par les élèves et doit être intégré activement dans le processus d'apprentissage et considère que l'interaction sociale ainsi que la résolution de problèmes concrets favorisent l'acquisition effective de savoir et compétences.

 A „Kertkultúra a sportpályán“ téma példáján azt a kérdést vizsgáltuk meg, „Hogyan határozza meg a növény- és állatvilág sokfélesége a sportpályán végzett mozgást és a sportágat“. A projekt abból indul ki, hogy a tanulók aktívan konstruálják a tudást, hogy ezt aktívan be kell építeni a tanulási folyamatba, és hogy a társadalmi interakció segíti a tudás megszerzését és konkrét feladatok megoldása tartósan segíti a kompetenciák elsajátítást.

 Koristeći primjer teme: „Kultura vrtova na sportskom terenu“, odgovara se na pitanje: „Kako raznolikost biljnih i životinjskih vrsta utječe na kretanje i sport na sportskom terenu?“ Projekt pretpostavlja da učenice i učenici aktivno grade znanje, da su aktivno uključeni u proces učenja, da društvena interakcija podupire stjecanje znanja i da rješavanje određenih zadataka održivo potiče stjecanje kompetencija.

1 Ausgangslage und theoretische Rahmung

Lernen horizontal und vertikal durch ein differenziertes Sachlernverständnis zu koppeln und disziplinäre Arbeitsweisen zu überwinden, ist für die im Lehrplan der Grundschule zu erwerbenden Kompetenzen im „sperrigen Gebilde Sachunterricht“ (vgl. Pech, 2009) zuweilen komplex. Lernen wird als individueller Konstruktionsprozess verstanden, der das Thema „Erschließung der Lebenswirklichkeit“ (vgl. LP, 2011) als „Begegnung von Phänomen und Subjekt“ (vgl. Kahlert, 2008) mit hoher kognitiver Aktivierung strukturiert. Sachunterricht in einer inter- und transdisziplinären Konzeption (vgl. Sukopp, 2014) fordert auf, interdisziplinäre Inhalte, Fragestellungen und spezifische Arbeitsformen zu entwickeln und Unterricht entsprechend zu gestalten.

Ziel der Studie mit vier Grundschulklassen (2 Versuchs- und 2 Kontrollgruppen) ist es, Lernprozesse von Schülern und Schülerinnen während des Zeitraums von drei Wochen vor dem Hintergrund von Disziplinarität (Kontrollklassen) und Interdisziplinarität (Versuchsklassen) zu beobachten. Die Kontrollgruppe wurde mit den Sub-Themen (z.B. Pflanzen, Tiere, Rasenpflege) additiv und in frontaler Arbeitsform unterrichtet, der Unterricht der Versuchsgruppe wurde aufgabenorientiert, entdeckend und handlungsorientiert gestaltet. Im Fokus stand zu klären, welche Strategien zum Aufbau von disziplinärer und interdisziplinärer Kompetenzen im Bereich des Sachunterrichts zur Bearbeitung komplexer Fragestellungen vorliegen und welche Auswirkungen die in der Studie eingesetzten disziplinären und interdisziplinären Arbeitsformen (additiv vs. multiperspektivisch; frontal vs. interaktiv) in Hinblick auf die erzielten Lernergebnisse haben.

Auf der Grundlage der didaktischen Rekonstruktion nach Kattmann et al (1997: 4) mit den drei Säulen

1. der didaktischen Strukturierung,
 2. der fachlichen Klärung und
 3. der Erfassung der Schülerperspektive,
- versucht das Projekt im Sachunterricht der Grundschule durch multiperspektivische Unterrichtsarchitekturen interdisziplinäre Lernprozesse der Schüler und Schülerinnen in Gang zu bringen.

Die multiperspektivische Unterrichtsarchitektur des dargestellten Projektes bezieht sich auf das didaktische Dreieck nach Jank und Meyer (2002), mit der klassischen uni-direktiven Ausrichtung. Auf der einen Seite die Lehrperson, die den Lehrstoff vorbereitet und lehrt und auf der anderen Seite der Lernende, der den Lehrstoff (oder Gegenstand) lernt. Einsiedler (1981) definiert diesen Prozess als die „expositorische Lernaktivität“, wobei Informationen primär an die Lernenden in Form eines Vortrages vermittelt werden. Die erweiterte Form des didaktischen Dreiecks öffnet die Ausrichtungen und bindet die Kategorien der Inhalte in das Unterrichtsgeschehen mit ein. Der Lehrende, der Lernende und der Lehrstoff befinden sich im Gleichgewicht. Nach Einsiedler (1981) werden in dieser „erarbeitenden Lernaktivität“ die Lehrinhalte im Dialog zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden entwickelt und können sich im sog. mehrperspektivischen Unterricht in vielen Richtungen entfalten. Dabei lebt, wie Blanck (2012: 121) es formuliert, das entdeckende Lernen von einem flexiblen und offenen Umgang der Lehrenden und Lernenden mit ungewissen Lernverläufen. Die didaktische Herausforderung ist die sensible Gradwanderung zwischen „(...) Vorgaben und Entscheidungsfreiheiten bzw. dem Umgang mit Struktur und Offenheit.“ (Blanck, 2012: 119)

Vor diesem theoretischen Hintergrund orientieren sich die didaktischen Überlegungen der Studie an dem „Kategorialmodell der sieben Begriffe“ von Baumgartner (2014: 105, in Anlehnung an Flechsig 1983) mit den Kategorien:

1. Lernaufgabe/Lernanforderung,
2. Lerner,
3. Lernumwelt/Lernumgebung,
4. Lernmaterial,
5. Lehr-/Lernwerkzeug,
6. Lernhelfer und Lernhelferin
7. Außerdidaktische Umwelt.

Lehnt man sich an Gregory Bateson (1985, in Harries-Jones 2002) an, so differenziert er zwischen:

- a) dem Lernen 1 als die pure Wiedergabe der gelernten Inhalte und
- b) dem Lernen 2, das den Erkenntnisgewinn durch Reflexionsprozesse ermöglicht.

Ein wissenschaftlicher Zugang im Sinne der offenen Fragegestaltung ist so zu interpretieren, dass Reflexion erforderlich wird, da die Antworten nicht vorgegeben sind und jedes Ergebnis eine neue Frage provozieren kann. Das macht den Diskurs spannend und bietet einerseits der Wissenschaft und andererseits dem Praxisfeld eine verbindende Plattform. Diese Zwischenwelt wird im geschützten Rahmen als „Hybrider Raum“ bezeichnet (Weisz et al, 2014: 130), der eine Kooperation der teilnehmenden Partner und Partnerinnen auf Augenhöhe einfordert und der Transdisziplinarität in diesen Überlegungen den Weg bereitet. Im schulischen Setting bedeutet das:

„Wir erwägen, einen gemeinsamen Lösungsweg, indem wir Fragen so formulieren, dass die Antworten möglich werden, die wir zum Lerngewinn benötigen.“

2 Ausgangslage der Unterrichtsarchitektur in der Unterrichtshandlung

Vor diesem Hintergrund differenziert die Studie zwischen den beiden Ebenen:

1. Ebene: die Methode als transdisziplinärer Zugang,
2. Ebene: der Inhalt als interdisziplinärer Zugang.

In Anlehnung an das 3 Phasen Modell nach Bammé und Spök (2014: 39ff) baut die Unterrichtshandlung auf folgenden Phasen auf:

1. In der Phase der Unsicherheit wird Neugierde provoziert.
2. In der Phase der Konsensbildung werden konkrete Fragen gemeinsam formuliert.
3. In der Phase der Stabilisierung werden in einem reflexiven Diskurs Inhalte und Antworten offengelegt. (vgl. Abb.1)

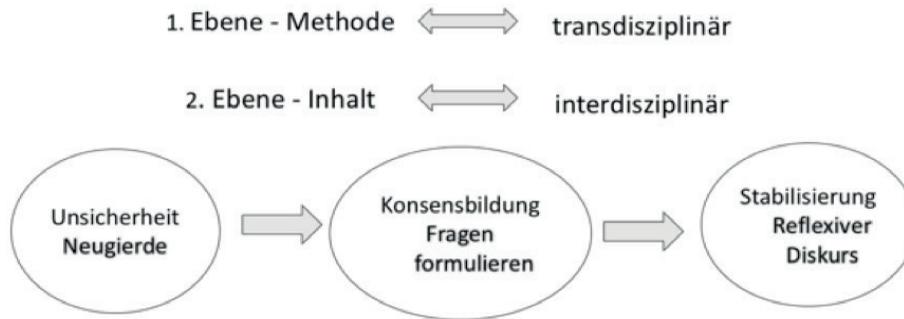


Abb. 1 Darstellung der Ebenen im Unterrichtsprozess

Aus den dargestellten theoretischen Positionen lassen sich demnach 3 multiperspektivische Unterrichtsarchitekturen für die vorliegende Studie ableiten, die die didaktische Modellierung der Lernwelt in diesem Projekt definieren.

1. Aus dem traditionellen Konzept die additiv frontale Methodik mit primär expositorischer Lernaktivität.
2. Aus dem alternativen Konzept einerseits die explorativ handelnde Methode mit primär experimentierender Lernaktivität und andererseits
3. die interdisziplinär-fragende Methodik mit primär expressiver Lernaktivität. (vgl. Abb. 2)

Die Studie differenziert wie Bergmann et al (2010: 10) formulieren zwischen dem Wissenschaftspfad und dem Praxispfad. Der Wissenschaftspfad umfasst das ökologische System, der Praxispfad um-

spannt die differenzierten Erfahrungen der Lernenden aus den Bereichen Wiese, Sport und Spiel.

Horizontal werden Fragen zwischen dem Praxis- und dem Wissenschaftspfad gestellt, die im Wesentlichen auf Augenhöhe über die vertikale Ebene durch reflexive Diskurse beantwortet werden. Daraus entwickelt sich in Folge eine Fragenspirale, die ein finales Ergebnis möglich macht. (vgl. Abb. 3)

Das Projekt geht davon aus, dass

1. Wissen aktiv von den Lernenden konstruiert wird,
2. dieses Wissen aktiv in den Lernprozess eingebunden werden kann,
3. soziale Interaktion den Wissenserwerb unterstützt und
4. das Lösen von konkreten Aufgabenstellungen den Kompetenzerwerb nachhaltig fördert.

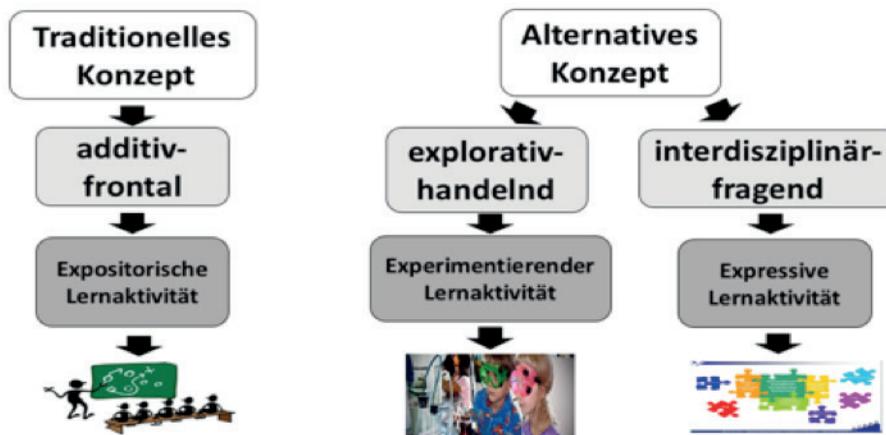


Abb. 2 Unterrichtsarchitekturen

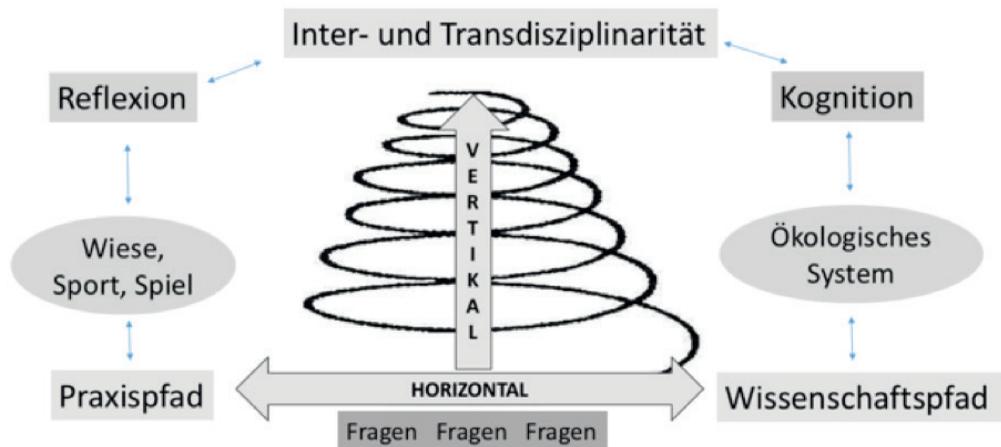


Abb. 3 Reflexiver Diskurs im Handlungsvollzug

3 Ergebnisse und Auswertung

In 4 Klassen der Schulstufen 3 und 4 wurde das dargestellte Unterrichtsmodell erprobt und erfasst. Insgesamt 72 Lernende nahmen an der Untersuchung teil, davon 38 Schülerinnen und 34 Schüler.

Zur Datenerhebung wurden unterschiedliche Methoden angewendet. Zum einen wurde eine adaptierte Befindlichkeitsskala in Anlehnung an Zerssen & Petermann (2011, in Wirtz et al 2014) eingesetzt, um die Befindlichkeit der Lernenden zu Beginn der Unterrichtseinheit und am Ende der Unterrichtseinheit abzubilden. Die Stunden wurden mittels Videoaufzeichnung dokumentiert und im Sinne der dokumentarischen Bildinterpretation nach Bohnsack et al (2015) nachbearbeitet. Der Erkenntnisgewinn und der Lernfortschritt wurden entsprechend eines Wissensfragebogen und einer Ergebnisanalyse ausgewertet.

Im Detail ist festzuhalten, dass der Stundenaufbau in allen drei Unterrichtsmodellen ident war. Es gab nur entscheidende inhaltliche Unterschiede in der ersten Phase der Fokussierung, indem die Lernenden der Versuchsgruppe interdisziplinär auf eine meditative Reise eingeladen wurden, um die gedankliche Phantasie zum Thema offen zu lassen und damit dem Thema möglichst viel Entfaltungsspielraum zu geben. Vergleichend wurden die Lernenden der anderen beiden Klassen mittels eines Lernvideos auf den Themenbereich eingestimmt.

In der Erarbeitungsphase wurde die Klasse der additiven Methode klassisch zum Aufbau der

Wiese hingeführt, während die Lernenden der explorativen Klasse mittels Experimentieren und Mikroskopieren ihre Erfahrungen und Erlebnisse beschreiben und erzählen durften.

Vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen und der praktischen Erfahrungen im Handlungsvollzug werden folgende Kategorien aus den Ergebnissen abgeleitet und lassen sich im Detail weiterführend diskutieren:

1. Lernen: ist im Sinne Gregory Bateson ein Erkenntnisgewinn gelungen, oder geht es um pure Inhaltswiedergabe?
2. Reflexion: in welchen Unterrichtsphasen erprobten die Lernenden einen reflexiven Diskurs?
3. Transfer: wodurch gelingt ein expressiver Lernprozess, der den Weg zur Interdisziplinarität öffnet?
4. Anschlusskommunikation: können neue Wissensfelder durch Reflexionsprozesse von den Lernenden formuliert werden?

Zusammenfassend zeigen sich in der dargestellten Studie differente Ergebnisse im Lernzuwachs (Wissensfragebogen) und in der Befindlichkeit (Befindlichkeitsskala) in den einzelnen Unterrichtsmodellen und können beispielhaft an dieser Stelle im Bereich des Lerntransfers und der Anschlusskommunikation interpretativ ausgeführt werden.

3.1 Der Transfer in eine neue Ebene

Ein expressiver Lernprozess und ein Transfer zu einer neuen Ebene gelingt in diesem darge-

stellten Unterrichtsvollzug in der explorativen und in der interdisziplinären Methode, was z.B. durch folgende Antworten bestätigt wird
Aus der explorativ-handelnden Klasse:

1. Auf der Wiese rollen macht voll Spaß. (Lernebene Emotion)
2. Ich mag kein Ball sein, der über die Wiese rollt, weil das kratzt. (Lernebene Emotion)
3. Ich laufe nicht gerne über die Wiese, da brauche ich so viel Kraft. (Lernebene Körper)

Aus der additiv-frontalen Klasse:

1. Keine Ahnung.
2. Ich will gerne auf einer Blumenwiese wohnen.

Aus der interdisziplinär-fragenden Gruppe:

1. Der Wiese geht es gut. (Lernebene Emotion)
2. Mit Sport wird die Wiese voller Dreck und kaputt. (Lernebene Ökosystem)
3. Am Sportplatz ist die Wiese flach. (Lernebene Praktikabilität)

3.2 Anschlusskommunikation

Eine Anschlusskommunikation und eine Wissensfelderweiterung kann ausschließlich bei den Lernenden der interdisziplinären Gruppe beobachtet werden. Die Lernenden formulierten in dieser Kategorie folgenden Anschlussfragen:

Aus der interdisziplinär-fragenden Gruppe:

1. Was ist der Unterschied zwischen Wiese und Rasen?
2. Pflegen Menschen auch noch Wiesen?
3. Wieviel kostet ein Rollrasen?

4 Zusammenfassung und Diskussion

Betrachtet man nun die Kategorien aus dem Kategorialmodell im Detail und spiegelt diese an der Achse der einzelnen Kategorien, kann folgende Zusammenfassung dargestellt werden, allerdings ohne Wertung der Ergebnisse.

1. Das Lernmaterial beschreibt die „Verpackung“ der Inhalte, welche im additiven und explorativen Prozess vorgegeben und nicht veränderbar sind (Texte, Bilder). Im interdisziplinären Prozess geben die Lerner die Materialien vor. Die Materialien haben im interdisziplinären Prozess einen hohen Stellenwert im Unterrichtsgeschehen und beeinflussen die Unterrichtshandlung unmittelbar, während sie in den anderen beiden Handlungsprozessen keine offensichtliche Präsenz haben.
2. Das Lehr-/Lernwerkzeug wird im additiven und explorativen Prozess vorbereitet angeboten, im interdisziplinären Prozess entscheiden die Lerner über das Einbinden der Werkzeuge, die sie für den Lösungsprozess (die Antworten) benötigen.
3. Die Lernanforderung fasst im additiven Prozess strukturierte Inhalte zusammen, im explorativen Prozess werden Inhalte entdeckt, im interdisziplinären Prozess werden Inhalte erarbeitet.
4. Die Lernhelferin und der Lernhelfer sind im additiven Prozess permanent präsent, im explorativen Prozess für die Strukturierung der Inhalte verantwortlich und damit im Un-

Kategorien	additiv-frontal	explorativ-handelnd	interdisziplinär-fragend
Lernmaterial	vorgegeben und strukturiert	vorgegeben und strukturiert	Lerner entwickeln Materialien
Lehr-/Lernwerkzeug	vorbereitet	vorbereitet	Lerner entscheiden über Werkzeug
Lernanforderung	Wiedergabe von Inhalten	Inhalte handelnd erforschen	Inhalte reflexiv erarbeitet
Lernhelferin	präsent	immanent präsent	unterstützend präsent
Lernumgebung	vorbereitet	vorbereitet	entsteht im Tun

Abb.4 Spiegelachse Kategorialmodell

terrichtsgeschehen immanent präsent, im interdisziplinären Prozess bei Bedarf tätig. Die Entscheidung über die Inhalte obliegt im interdisziplinären Prozess dem Unterrichtsverlauf und dem Lerner.

5. Die Lernumgebung ist im additiven und explorativen Prozess vorbereitet, im interdisziplinären Geschehen entsteht sie im Tun und ist damit im Unterrichtsgeschehen selbst von Bedeutung und beeinflussend.

Die Ergebnisse zeigen, dass interdisziplinär strukturierter Unterricht keine Überforderung der Schüler und Schülerinnen der Grundschule darstellt und alle Kinder in die Unterrichtshandlung mit einbindet. Zwischen den beiden Unterrichtsarchitekturen, der experimentierenden Lernaktivität und dem interdisziplinären Handeln zeichnen sich qualitative Unterschiede ab, der Lerntransfer spiegelt aber in dieser Untersuchung ähnliche Lernergebnisse wider. Die hohe Lernzufriedenheit unterstützt einen auf Selbstkompetenz ausgerichteten Sachunterricht, der insbesondere von leistungsschwächeren Lernenden befürwortet wird. Die Bedeutung von subjektivem Erfahrungswissen (z.B. Sportart, Gartenarbeit) und lebensgeschichtlich verankerten Überzeugungen werden von den Lernenden ambivalent argumentiert. Der Erfolg interdisziplinärer Arbeitsformen ist von inhaltlichen Aspekten (Fragestellung), organisatorischen Kriterien, der Lehrenden-Lernenden-Beziehung und der persönlichen Betroffenheit der Lernenden abhängig.

Literatur:

Bamme, Arno/Spök, Armin (2014): Probleme wahrnehmen und strukturieren, in: Gert Dressel/Wilhelm Berger/Katharina Heimerl/Verena Winniwarter (Hg.): Interdisziplinär und Transdisziplinär forschen, Bielefeld: Transcript, S. 37-50.

Baumgartner, Peter (2014): Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt, Münster: Waxmann.

Blanck, Bettina (2012): Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten. Theoretische Grundlagen und Handlungsperspektiven, Stuttgart: Lucius & Lucius.

Bohnsack, Ralf/Michel, Burkard/Przyborski, Aglaja (Hg.) (2015): Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis, Opladen: Barbara Budrich.

Einsiedler, Wolfgang (1981): Lehrmethoden, München: Urban & Schwarzenberg.

Harries-Jones, Peter (2002): A Recursive Vision: Ecological Understanding and Gregory Bateson, Toronto: University Press.

Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle: Buch mit didaktischer Landkarte, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Kahlert, Joachim (2008): „Lebenswelten erschließen“, in Astrid Kaiser/Detlef Pech (Hg.), Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht, Basiswissen Sachunterricht, Bd. 2, Baltmannsweiler: Schneider, S. 32-41.

Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders/Gropengiesser, Harald/Komorek, Michael (1997): Das Modell der didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 3, S. 3-18.

Lehrplan der Volksschule (2011): Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule – Sachunterricht (BGBl. II Nr. 402/2010, September 2011).

Pech, Detlef (2009). Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. www.widerstreit-sachunterricht.de (13, 1-10).

Sukopp, Thomas (2014): „Interdisziplinarität und Transdisziplinarität“, in: Michael Jungert/Elsa Romfeld/Thomas Sukopp/Uwe Voigt (Hg.), Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme, Darmstadt: WBG - Wissenschaftliche Buchgesellschaft, (S. 13-29).

Weisz, Ulli/Karner, Sandra/Grossman, Ralf/Heintel, Peter (2014): Zwischen Welten. Transdisziplinäre Forschungsprozesse realisieren, in: Gert Dressel/Wilhelm Berger/Katharina Heimerl/Verena Winniwarter (Hg.): Interdisziplinär und Transdisziplinär forschen, Bielefeld: Transcript, S.121-134.

Wirtz, Markus Antonius (Hg.) (2014): Dorsch – Lexikon der Psychologie (17.Aufl.), Göttingen: Hogrefe.

Two revolutionist traditionalists: The pedagogical concepts of Joseph Wresinski and Sándor Karácsony

 Die vorliegende Arbeit analysiert und vergleicht die pädagogischen Theorien zweier Denker des 20. Jahrhunderts, Joseph Wresinski und Sándor Karácsony, indem sie auf die grundsätzlichen Gedanken dieser beiden Pädagogen eingeht. Sie legen dabei großen Wert auf die soziale Integration benachteiligter Erwachsener und ihre Suche nach einer Lösung ist dabei durch ihr persönliches Engagement bestimmt. Diese Studie sucht nach der Antwort auf die Frage: Welche Erkenntnisse haben sie gemeinsam, die ihre Theorien und ihre praktische Pädagogik auch unter sehr unterschiedlichen Bedingungen erfolgreich und effizient machen?

 The present work analyzes and compares the pedagogical theories of two thinkers of the 20th century, Joseph Wresinski and Sándor Karácsony, addressing the fundamental ideas of these two teachers. They attach great importance to the social integration of disadvantaged adults and their subsequent search for a solution is determined by their personal commitment. This study seeks to answer the question: what findings do they have in common that make their theories and their practical pedagogy successful and efficient, despite being implemented and examined under very different conditions?

 Ce travail analyse et compare les théories pédagogiques de deux penseurs du 20ème siècle, Joseph Wresinski et Sándor Karácsony, en examinant leurs pensées fondamentales. Ces deux pédagogues accordent beaucoup d'importance à l'intégration sociale des adultes défavorisés et leur recherche d'une solution est marquée par leur engagement personnel. La question centrale à laquelle cette étude essaie de répondre est : Quelles découvertes communes contribuent au succès de leurs théories et leur pédagogie pratique malgré des conditions très différentes ?

 A tanulmány két 20. századi gondolkodó, a francia Joseph Wresinski és a magyar Karácsony Sándor életművéből egy közös pontot ragad ki: mindketten kiemelt fontosságot tulajdonítottak a hátrányos helyzetű felnőttek társadalmi integrációjának, a megoldás keresése személyes elkötelezettségüké vált, és praxison alapuló útkeresésükből sajátos, „külön utas” pedagógiai koncepció bontakozik ki. A tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, miben ragadható meg jelentőségük, különös tekintettel arra, hogy az eltéréseken túllépve, mely rokon sajátosságaik alapján rajzolódhat ki egy olyan közös találat, amelyre úgy tekinthetünk, mint akár rendkívül különböző helyi feltételek és viszonyok között, ma is működőképes pedagógia garanciájára.

 U radu se analiziraju i uspoređuju pedagoške teorije dvaju mislioca 20. stoljeća, Josepha Wresinskog i Sándora Kacácsonyja oslanjajući se pritom na temeljne zamisli tih dvaju pedagoga. Oni pridaju veliku važnost društvenoj integraciji odraslih u nepovoljnom položaju, a njihova potraga za rješenjem određena je njihovim osobnim zalaganjem. Ova studija traži odgovor na pitanje koje su to zajedničke spoznaje koje njihove teorije i njihovu praktičnu pedagogiju čine uspješnim i djelotvornim čak i u vrlo različitim uvjetima.

“All we could offer was ourselves.”
(Joseph Wresinski)

“There is only one new gesture at hand...
The only factor we are able to change to fit the circumstances is ourselves.”
(Sándor Karácsony)

1 Introduction

One of today's most pressing pedagogical challenges all around the world is to ensure accessibility for underprivileged people falling behind and failing to keep up with the ever-accelerating

pace of social changes to the knowledge which would enable them to rejoin society and be a successful member of it. Furthermore, children, young people and adults also need to be involved as learning and acquiring knowledge is interpreted as a life-long process when talking about

pedagogy for the underprivileged in the 21st century.

As a response to this challenge, several initiatives has been launched recently, among which the Europe 2020 Strategy stands out from a pedagogical point of view. Nevertheless, the difficulties persist. What is more, recent European events give cause for concern about a deepening crisis which urges us to seek solutions at a more pressing pace. In our search for good practices, it is worth taking a look at two intellectual giants from the 20th century who attached great importance to the social re-integration of underprivileged adults in their respective surroundings in France and Hungary and for whom finding a solution became a personal commitment. Starting from their private practices, they both searched passionately for new ways which lead them to their unique pedagogical concepts. This paper intends to define their significance and, beyond the differences, especially common traits painting a collective picture which can be perceived as a guarantee for a viable pedagogical strategy even today and among diverse local conditions and circumstances.

2 Career and anthropology

If one intends to make sound assumptions about the pedagogy of Karácsony and Wresinski, it is crucial to take a look at the underlying anthropology and to say at least a few words about their careers as well as the micro- and macrosocial environment in which they lived and worked.

As not only the memoirs of Karácsony's followers but he himself reveals it, the safe childhood growing up in an educated, Protestant family in the countryside, as well as the school years spent in Földes and Debrecen played a significant role in his personal development. Owing to his diverse interests and outstanding talent, he excelled in a number of different fields. He held a doctor's degree in pedagogy, philosophy and Hungarian linguistics while later he was habilitated in pedagogy. However, he was far from the attitude of the scientist in the ivory tower: he led a life with manifold public activities. His work was instrumental to the Protestant revival movements, to the Scouts movements and —most relevant to our subject matter— the “free self-educational system”. Historical events of the first half of the

20th century in Hungary played a great role in his career: the Soviet Republic of 1919, the ambivalent social atmosphere in the period between the two world wars, then the communist takeover following a few hopeful years after the Second World War which resulted in his quasi exclusion from both public and scientific life two years before his death.

Despite his diverse scientific endeavours, he thought of himself primarily as an educator whose identity was built on the three pillars of Christianity, Protestantism and his Hungarian origins. However, he was far from being a religious chauvinist: in the face of the great political illusions dominating public sentiment at the time, his work testifies of a broad outlook and is rooted in the universal values of Christian Europe (Lányi, 2000). The three elements at the core of his anthropology, —religion, culture and nation— constitute an indivisible and integral whole (Lázár, 2015). In his opinion, man was created by God which makes him fundamentally a social being characterized by his relations and relationships to others in all aspects of life —including the educational scene in the widest sense. The secret of the ideal relationship lies in respecting the other person's autonomy, freedom and perfection.

He was fighting against social injustice in education throughout his career. In 1919 he contributed to the development of the eight-year primary school program in Hungary while engaging in adult education as well: he actively assisted with “Parents' School” which was lead by László Nagy at first, then by Sándor Imre. And when in 1945 free self-education appears as an alternative to popular education, adult education comes to the forefront of not only his practical work but his theoretical thinking as well.

Sándor Karácsony does not explicitly mention the aspect of the most underprivileged, i.e. those living in extreme poverty, but he firmly states that the relationship between participants of the educational process can only be created if the parties are able to satisfy their basic needs.

Joseph Wresinski (1917-1988), French Catholic priest has also left behind a substantial oeuvre from which the pedagogical aspect is taken into consideration in the present paper. In 1957, he founded the organization called *Mouvement Aide à toute détresse - Quart Monde* (International Movement ATD Fourth World) (1) in order

to help the re-integration of marginalized people into society. Although he does not consider himself to be an educator, he is aware from the beginning of the important role the right to culture and self-education plays in the process. One of the organization's primary aims right from the beginning is to provide access to knowledge for the poor who are denied the traditional channels so that they would be able to participate in the socio-economic processes as fully competent members of society. He moved to a shanty town outside Paris in order to demonstrate solidarity with the most vulnerable. This decision stemmed from his character and his personal experiences—coming from a poor Catholic family himself—and was met by the confusion of not only the majority of society but the underprivileged as well. He was ordained as a priest in 1946 following a turbulent childhood and several detours on account of the Second World War. After his arrival to the emergency housing camp in Noisy-le-Grand in 1956, he devoted his whole life to help families excluded from society and living in the most extreme poverty (Wresinski, 2010).

His pedagogical theory developed from the anthropology with the double certitude at its core that man, created in God's image, is entitled to an infinite and unalienable dignity, and that this dignity manifests itself markedly in the most underprivileged people, living in the most extreme poverty (Begasse de Dhaem, 2011). Based on this doctrine, decisions made or measures taken concerning them but without their consent are not justifiable: those living in extreme poverty are able to make their own decisions and take responsibility for those decisions as anybody else. Opposed to the stigmatizing social judgement which views them as isolated, problematic cases, he looks at them as a "people" with a unique and distinct, shared identity. A knowledge based on experience, different from that of the mainstream society and yet by no means any less valuable, constitutes part of this identity which would play a huge role in the social emancipation of these groups.

Examining the common sources of these two anthropologies, it is apparent that none of them conforms to mainstream educational concepts of the period; thus, their collision with its social, political and religious barriers were almost inevitable. In accordance with the radical evangelical

traditions of the Christian teachings, they both considered freedom and personal autonomy to be the token of mankind being created in God's image. While Wresinski approaches education from the question of rights applicable to every person (Wresinski, 2004), Karácsony—as a passionate and eternal sceptic—arrives at the notion of the "other person" by seeking answers to basic pedagogical questions (What is education? Is education possible at all?).

Wresinski created a human rights movement within the Catholic Church, accepting its teachings and interpreting the Gospel in his own way. By emphasizing the universal humane traits in each person, this movement extended beyond national borders on the one hand and not only forged bridges between different Christian denominations but also included believers of other religions and even those well-intentioned "colleagues" not believing in God but in mankind and willing to follow these beliefs to the bitter end.

Karácsony also based his anthropology on evangelical sources. He believed that Hungarian society based on Christian moral values had been developing organically until the 17th century when this continuity was broken off. For a revival and an educational reform, one needs to return to these lost Hungarian Protestant traditions from the 17th century but not with the illusion that culture can be continued from there but by adjusting these with an intellectual freedom and in a creative way to the expectations of the present.

3 Key points of their pedagogical concepts: "honest devotion and freedom of acceptance"(Karácsony, 2002: 103)

Following from the nature of the above presented anthropologies, education is an existential question in both pedagogical concepts, where the educator and the learner are present with their whole being. The question is—the only question worth asking according to Karácsony— what is the meaning of existence for the participants. Agreeing with Mátyás Durkó (Durkó, 1991) one can see that when Karácsony talks about education, he interprets the notion in the broadest possible sense. In his own system of folk psychology he calls all "socio-psychological voluntary acts" education, from which it became apparent for him that school is not the only—although the most

important— scene for education. In reality, education occurs in every instance of human communication provided that the attention, intentions, and acts of two people are directed towards each other (Durkó, 1991). A personal commitment, which is called life-communion by Karácsony, is necessary to achieve this.

Wresinski also touched on the notion of commitment and life-communion but, as it was mentioned earlier, the subject matter differs substantially from that of Karácsony.

The question is closely related to the problem of authenticity which is a crucial point for both of them. Volunteer Service (*le Service volontaire*) is a corner stone of Wresinski's movement, members of which, similar to the founder, demonstrate solidarity towards families living in extreme poverty by committing themselves to the same fate. Their voluntary and unconditional commitment verifies the efforts of the movement and at the same time ensures manifold support for the poorest on their way to social emancipation (Wresinski, 1992; Kiss, 2015a)

As both of them consider man to be primarily a social being, they interpret education within the dimensions of the community: the educator plays the initiator role but this in fact means that the educator is a catalyst in the process where learners themselves recognize their own needs and formulate their own goals. In their (working) community they improve together and individually as well. The traditionally rigid relationship between educator and learner can be loosened by the readiness to communicate in this working community.

The fact that education is interpreted as a horizontal relationship and as a working community based on equality between two autonomous beings also involves that the learner cannot be the object of education: they can only participate as active parties, or subjects who are able to shape their own destinies. This emancipatory pedagogy demands that the traditional educational system based on hierarchic relations be replaced by a system based on equality and reciprocity—or dialogue in other words— which accepts the unique world view of the poor and acknowledges their practical knowledge as a complete, autonomous knowledge (Kiss, 2015b).

Karácsony rejected the concept of direct education on an intellectual, emotional and volitional

level as well. He was convinced that pedagogy cannot be successful neither by conveying notions nor by applying previously set patterns. Pedagogical influence occurs through the interaction of the two parties in their responsive and harmonized working community rather than through direct impacts which he considers inefficient and a violation of the other person's autonomy. This necessitates understanding which demands a shared symbol system and language.

The creation of a new, shared language was a crucial part of Wresinski's concept as well. Both of them sensed a divide between the discourse on culture of the poor or lower layers of society and that of official education. The latter transforms the existing social inequalities into rigid casts instead of eliminating or at least mitigating them by the help of the corresponding institutions (3). In order for these underprivileged groups to benefit from culture, this divide needs to be eliminated which cannot happen until the language of culture, now alienated from them, is reformed.

Both scholars re-evaluated the essence and the role of science in connection with the need to create a shared culture and language. According to Karácsony, science only fulfils its function if it is not an "end in itself" but is able to become a signal in the dialogue between "one person and the other". Wresinski, on the other hand, emphasized that a common language is not the only condition of conveying knowledge but it is also important to create a platform, this being the responsibility of scientists, where the "knowledge" of both parties can be shared. "Moral and political responsibility as well as scientific rigor obligate the university to turn itself toward the Fourth World, not first of all to teach it, but to dialog and learn. (...) It is time for the reciprocity of knowledge..." (Wresinski, 1983:26).

4 Two examples of emancipatory pedagogy based on reciprocity of knowledge and personal commitment: free self-education and Université populaire Quart Monde

The predecessor of both institutions, the Hungarian (*népfőiskola*) and French (*université populaire*) folk high school was born from the realization that certain social groups lack equal access to knowledge and education and set as a goal to

reduce these inequalities by means of a collective social participation. Two main reasons may be attributed to the fact that the realized systems failed to fulfil the actual needs of underprivileged adults. On the one hand, the principles and goals, otherwise based on rightful and realistic social needs, were misinterpreted or impeded during implementation. On the other hand, these systems were designed for only some selected from the underprivileged: those who were considered worthy and the most self-conscious, highest classes of the underprivileged in France (Defraigne Tardieu, 2009). The already pressing question of social emancipation for those living in the poorest conditions remained unanswered.

Free self-education, Sándor Karácsony's new concept in adult education, appeared in Hungary after the Second World War and was defined from two points of view. Firstly, it was compared to popular education which was developed following Danish example but for Hungarian conditions and circumstances taking into consideration the country's characteristics and limitations. Karácsony highlighted the difference between the two systems with the linguistic accuracy so typical of him: in the case of popular education "someone else educates the people, [while] free self-education means that people educate themselves" (Maróti, 1998:57) (4). In other words, he defined the subject nature of the underprivileged person who is an active, initiative and autonomous being as a principle to be indicated in the term itself. Furthermore, the concept was compared to culture imported from abroad: he imagines the cultural renewal of Hungarian society opposed to foreign culture and based on Hungarian folk culture. According to Karácsony, the divide between the culture of the people and that of the intellectuals deepened throughout the centuries and can only be bridged by the integral free self-education connected to socio-politics and economy. Karácsony's concept represented social pluralism and the primacy of national interests and values. Personality development was named as its goal, and an education towards democracy and tolerance, the re-creation of small communities and the promotion of new methods were named as its functions. Voluntary commitment of both parties, the partnership of two equal participants where the educator is "not a leader (...) but a partner" (Karácsony, 2003:255) was considered

to be an essential condition for its functioning. In this equal relationship, every member would find their place in the community and their role in its optimal operation.

However, as education is "a sluggish, meticulous work" according to Karácsony, and the organization was dissolved by the political authorities coming into power in 1948, the short period of its operations fail to provide substantial experience to judge the efficacy of its principles and practices.

As it was mentioned above, Wresinski considered it important to create a platform which is accessible for anyone and where the participants can enrich one another with the help of the found shared language. Fourth World People's University (Université populaire Quart Monde) was born in 1972 from this burning need dictated by life and has been operating ever since. The unique institution developed within the framework of the Movement and wished to become the scene for social emancipation by acknowledging the practical knowledge of those living in extreme poverty and providing a platform to share and convey this knowledge (Defraigne Tardieu, 2009). In addition to the internal dynamics of the Movement, one other event played an important role in its genesis. The student protests of 1968 in Paris questioned the *raison d'être* of the official, authoritarian universities and demanded the democratic transformation of the university system allowing for the extensive social distribution of knowledge. But the People's University of the Movement became not only a platform to share knowledge in a democratic setting. Wresinski, reversing the perspectives of the Fourth World and those of society, acknowledged the life experience of the Fourth World as unconditional autonomous knowledge (Grieu, 2009:91-103). At regular meetings of the People's University, people not only express their opinions concerning poverty but, more importantly, all these impressions are examined through the prism of extreme poverty. The topics are taken from the everyday life of the Fourth World (school, politics, money, responsibility, etc.). It is important that the topics generating conversation, which are chosen after careful consideration of the given situation, participants and circumstances, are not presented as ready answers but as problems to be solved. The genre of the meetings is varied: public lectures

are held, debates are organized, and a non-stop information service is provided. This way, a new kind of knowledge is born from the combination of these various interactions. The primary aims of the People's University are shown by its practical manifestations: initiation of social dialogue, encouraging and developing the utterance of individual and collective remarks, inducing learning and finally, triggering social change (Defraigne Tardieu, 2009).

5 Conclusion

As we have seen, the pedagogy of Joseph Wresinski and Sándor Karácsony are not theoretical systems but dynamic concepts defined by their intuitive practices and which have at their core unconditional respect for mankind's unalienable dignity and autonomy. A significant consequence is that they consider equality to be the basis of a relationship between two people, thus educator and learner as such: pedagogical influence unfolds following from the interaction between the autonomous "I" and "You" and from their horizontal relationship based on equality. They are convinced that education is fundamentally existential and personal; consequently, efforts aiming at systemic changes per definitionem cannot solve the problem. The Fourth World People's University founded by Wresinski and the notion of free self-education of Karácsony both stem from a concept of popular education fundamentally different from the traditional approach. Compared to the rigidity of the existing institutional structures, they offer a pedagogy lacking procedures and ready-made answers and which is based on first-hand experience and values spontaneity and intuitive methods consequently more. They develop a fundamentally new attitude setting out from the traditions of the Christian teachings but rejecting the socio-political residues and bravely facing disagreement and even attacks; this is how they became revolutionist traditionalists What they said or wrote was not the most important part of their oeuvre but what they did. Their significance is confirmed by the afterlife of their pedagogy: the prominent attribute of the French organization still operating today and the followers of Karácsony. It is a personal implication which stems from inner faith and individual and collective experiences and without which fostering

social development for underprivileged groups still appears to be facing problems today.

Endnoten:

¹ Hereinafter: Movement

² For further information on Wresinski's anthropology see (9)

³ Cf. Bourdieu, Pierre: (1994): *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Éditions du Seuil, Paris

⁴ originally in: Új Szántás journal

Literatur:

Begasse de Dhaem, A. (2011): *Théologie de filiation et universalité du salut. L'anthropologie théologique de Joseph Wresinski*. Cerf, Paris.

Defraigne Tardieu, G. (2009): *L'université populaire Quart Monde. La construction du savoir émancipatoire*. Online available from <http://www.bibliotheque-numerique-paris8.fr/re/103889/150984871/> 18 April, 2013.

Durkó, M. (1991): *Nevelési, művelődési, önművelési folyamatok alapproblémái Karácsony Sándornál*, In: Petrikás Árpád (Ed.): *Karácsony Sándor öröksége. Pedagógiai értékek és műhelyek*. Debrecen. 124-145

Grieu, É. (2009): *Refuser la misère, le Père Joseph Wresinski et ATD Quart Monde*. In: *Transversalités*, No.111. 2009. juillet-septembre. 91-103

Karácsony, S. (2003): *Felnőttek nevelése*. In: *Magyarország és nevelés. Válogatott tanulmányok*, Áron Kiadó, Budapest. 247-296

Karácsony, S. (2002) : *Ocsúdó magyarság: (szokásrendszer és pedagógia)/Karácsony Sándor*. Széphalom Könyvm hely, Budapest.

Kiss, G. (2015): *Aki a legnyomorultabb embert helyezte antropológiája középpontjába: Joseph Wresinski*. In: *Iskolakultúra*, 2015/5-6. 114-123

Kiss, G. (2015): A tudás és a tanulás értelmezése Paolo Freire és Joseph Wreinski pedagógiai gyakorlatában, In: Százarcú pedagógia, International Research Institute s. r. o. Komarno. 410-420

Lányi, G. (2000): Magyarság, protestantizmus, társasléktan. Hagyomány és megújulás konfliktusa Karácsony Sándor életművében. Osiris, Budapest.

Lázár, I. (2015): Neveléstudomány a kulturális antropológia találatán. In: A nevelés kozmológusai: Kodály Zoltán, Karácsony Sándor és Németh László megújító öröksége, Eds: Lázár Imre és Szenci Árpád, L'Harmattan, Budapest. 235-264

Maróti, A. (1998): Fogalomváltás a magyar népművelés és felnőttoktatás történetében In: A magyar felnőttoktatás története, Eds: Maróti Andor, Rubovszky Kálmán, Sári Mihály, Magyar Művelődési Intézet, Budapest. 52-62

Wresinski, J. (2004) : Culture et grande pauvreté. Éditions Quart Monde, Paris.

Wresinski, J. (1983): Échec à la misère. Online available from http://www.joseph-wresinski.org/IMG/pdf/Echec_a_la_misere.pdf, 8 January, 2016.

Wresinski, J. (1992): Écrits et paroles aux volontaires. Éditions Quart-Monde, Paris.

Wresinski, J. (2010): Szegények egyháza. Bencés Kiadó, Pannonhalma. Translated by Gabriella Kakusziné Kiss

Formen der Erneuerung der Erziehung im Kindergarten

 Die Studie stellt die neuen Formen der Kindergartenerziehung in Ungarn anhand der Merkmale bestehender Alternativprogramme vor. Sie beschäftigt sich mit den Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung, dabei wird hervorgehoben, dass alle Programme des Kindergartenlebens durch die Respektierung der Persönlichkeit von Kindern, der Sicherung der verschiedenen Tätigkeiten wie Spiel, Gestaltung, Gespräch und durch die Bearbeitung der Erlebnisse lebensnah gestaltet sein müssen.

 The following study presents the new forms of kindergarten education in Hungary based from the characteristics of existing alternative programs. It deals with the possibilities of personal development and emphasizes that all kindergarten programs must be designed in a realistic way and should respect the personality of children, while continually supporting the various activities such as play, design, conversation and the processing of experiences.

 Cette étude présente les nouvelles formes pédagogiques à l'école maternelle en Hongrie à l'aide des caractéristiques de programmes alternatifs existants. Elle examine les possibilités de développement de la personnalité et insiste sur le fait que tous les programmes pédagogiques d'école maternelle devraient être basés sur le respect de la personnalité des enfants, la garantie d'activités diverses telles le jeu, le domaine de la création et le dialogue ainsi que le traitement d'expériences proches de la réalité

 A tanulmány az alternatív óvodai programok sajátosságain keresztül mutatja be az óvodai nevelés új formáit Magyarországon. Kitér a gyermeki személyiség fejlesztésének lehetőségeire. Kiemeli, hogy valamennyi program a gyermek személyiségének tiszteletben tartásával, tevékenységi lehetőség biztosításával, játék, alkotás, beszélgetés, élménykörök feldolgozásával teszi életszerűvé az óvodai életet.

 Studija predstavlja nove oblike obrazovanja u vrtiću u Mađarskoj na temelju karakteristika postojećih alternativnih programa. Bavi se mogućnostima osobnog razvoja pri čemu se naglašava da se svi programi vrtića moraju realno oblikovati i to na temelju poštivanja osobnosti djece te osiguravanjem različitih aktivnosti poput igara, dizajna, razgovora i obrade iskustava.

Die Erziehung im Kindergarten ist kinderorientiert, in Kooperation mit den Eltern trägt sie zur vielseitigen Entwicklung der Kinder bei. Sie verteidigt, erzieht, sozialisiert die Kinder, wobei altersbedingte Besonderheiten, individuelle Unterschiede und besondere Bedürfnisse berücksichtigt werden. KindergartenpädagogInnen spielen in diesem Prozess eine außerordentlich wichtige Rolle. Von ihnen wird erwartet, dass sie allgemeine und ungarische Besonderheiten der Bildungs- und Erziehungsgeschichte kennen, Möglichkeiten und Aufgaben ermessen können, die sich aus ihrer beruflichen Kompetenz ergeben, Probleme erkennen, diese kritisch analysieren und lösen, pädagogische Entscheidungen treffen können bzw. dass sie sich verpflichtet fühlen und neue, den gesellschaftlichen Ansprüchen entsprechende Kompetenzen mit selbstständigem oder organisiertem Lernen erarbeiten. KindergartenpädagogInnen sollen psychologische Besonderheiten der Entwicklung von Kindern,

die Besonderheiten der Persönlichkeitsentwicklung von Vorschulkindern kennen und im Besitz der theoretischen Kenntnisse der Erziehung und der Entwicklung sollen sie imstande sein, die differenzierte Entwicklung von Vorschulkindern zu planen und diese Pläne zu verwirklichen. Mit methodologischen Kenntnissen, die zur praktischen Arbeit in alternativen Kindergärten gebraucht werden, sollen KindergartenpädagogInnen den Aufgaben gerecht werden, die sich aus der Erziehung von Kindern mit Sondererziehungsansprüchen bzw. von sozial beeinträchtigten Kindern ergeben. KindergartenpädagogInnen sollen die diesbezüglichen methodologischen Kenntnisse zur Koordinierung von Tätigkeiten in den Bereichen der muttersprachlichen Erziehung, der Spiele, Märchen, Gedichte, Musik, der visuellen Tätigkeit, der Bewegung und des aktiven Kennenlernens der Umwelt besitzen. Sie sollen die Möglichkeiten kennen, wie das Leben im Kindergarten erlebnisartig gestaltet wird und wie man

Kinder mit den Eltern gemeinsam erzieht. Sie sollen geeignete Kenntnisse in den Bereichen der inter- und multikulturellen Erziehung besitzen. Mit ihrer Tätigkeit sollen auch dazu beitragen, dass der Übergang zwischen Kindergarten und Schule möglichst problemlos verläuft. (Vágó, 2002: 4)

Von KindergartenpädagogInnen wird erwartet, dass sie in Bezug auf ihre eigene Persönlichkeit Fähigkeiten wie Selbsterkenntnis, Selbstbewertung, Selbstverwirklichung und Selbstmanagement besitzen und erfolgsorientiert und qualitätsbewusst sind.

Zur Innovationstätigkeit im Kindergarten sollen sie die Methoden der Messung, Bewertung und Qualitätsentwicklung im Kindergarten kennen.

Zu den Spezialkompetenzen von PädagogInnen in Nationalitätenkindergärten gehören außerdem Kenntnisse, praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Vertiefung der nationalen Identität. (Vágó, 2002: 5)

Kindergärten sind beruflich unabhängige Institutionen im Unterrichtswesen, die zur Erziehung in Familien vom dritten Lebensjahr bis zum Schulantritt beitragen. Kindergärten verfügen über schützend-verteidigende, soziale, erzieherische und persönlichkeitsentwickelnde Funktionen. In Kindergärten für Kinder mit Sondererziehungsansprüchen wird all dies um Methoden der Therapie, der Entwicklung und der Integration ergänzt.

Kindergärten arbeiten in Ungarn anhand eines nationalen Grundprogramms, dessen wichtigste Grundprinzipien auf Werten der Kindergarten-erziehung, auf Ergebnissen der pädagogisch-psychologischen Forschungen und auf der international anerkannten Praxis des ungarischen Kindergartenwesens beruhen, bzw. dementsprechend formuliert wurden. (ONAP, 2012)

Kindergärten arbeiten aufgrund von eigenen Erziehungsprogrammen, die auf dem nationalen Grundprogramm für Erziehung in Kindergärten beruhen. Als maßgebend gelten jedoch die besonderen Ansprüche und Bedürfnisse der einzelnen Regionen. Außerdem werden die Richtlinien für die Erziehung in Kindergärten für ethnische

Minderheiten sowie die staatlich bestimmten Richtlinien für Erziehung von Kindern mit Sondererziehungsansprüchen berücksichtigt.

Die wichtigsten Aufgaben der Erziehung von Vorschulkindern in Kindergärten setzen einen besonderen Tätigkeitsbereich für die emotionale Entwicklung, muttersprachliche Erziehung und für die Entwicklung von moralischen Eigenschaften voraus. Als wichtigste Entwicklungstätigkeiten gelten Spiele, Gedichte, Märchen, Musik, Zeichnen, Modellieren, Handarbeit, Bewegung und die Umwelt aktiv kennen lernen. Dies wird um arbeitartige Tätigkeiten bzw. um Tätigkeiten ergänzt, die auf Aktivitäten der Kinder mit besonderen, dem Alter entsprechenden Lerntätigkeiten beruhen.

Am Ende des Vorschulalters sollen Kinder in dem Maße schulreif sein, dass sie in der Schulgemeinschaft lernen und erzogen werden können. Gesund entwickelte Kinder können in diesem Alter deutlich und fließend kommunizieren, Gefühle für Andere deutlich ausdrücken, sie verfügen über einfache Kenntnisse über sich selbst und über die Umwelt und kennen die Grundformen des Sozialverhaltens. Kinder mit neurologischen und anderen Problemen bzw. Kinder mit Sondererziehungsansprüchen können mit Hilfe von Spezialprogrammen und Fachleuten die Schulreife zum Schulantritt erzielen. (Kolozsváry, 2002; Kósáné, 2001)

Alternativprogramme für Kindergartenpädagogik passen sich Lokalansprüchen an: sie erarbeiten einerseits besondere Entwicklungsbereiche und bieten diese andererseits Kindern und Familien an. Sie überblicken lokale Gegebenheiten im Spiegel von soziokulturellen Besonderheiten. Bestimmend sind dabei: Ansprüche der unmittelbaren Umgebung des Kindergartens und kulturelle bzw. Naturgegebenheiten der Siedlung. Berücksichtigt werden soziale Verhältnisse der Eltern, soziokulturelle Gegebenheiten der Familien, die Anzahl der beeinträchtigten, gefährdeten und staatlich versorgten Kinder, Möglichkeiten, wie sich Probleme behandeln bzw. lösen lassen, gesundheitlich-hygienische Verhältnisse in der Umgebung sowie kindergartenbezogene Faktoren, wie sich z.B. lokale Bedürfnisse zufrieden stellen lassen (Lebensmittel-, Kleidungs-, Spielzeugaktionen). Besonders wichtig sind „Dienst-

leistungen" (und deren Angebot), die das Image des Kindergartens bestimmen: Sonderaktivitäten, Schwimmunterricht, Touristik, Workshops für Kinder, usw. (Bakonyi, 1996; Horváth, 2000)

Um besondere Alternativprogramme in der Erziehung im Kindergarten einzuführen, ist es außerdem wichtig, die eventuellen Gruppenstärken zu erfahren, den Zustand der hygienischen Einrichtungen im Kindergarten zu kennen und sich über Weiterbildungsmöglichkeiten für PädagogInnen, Kindergartenpersonal und über Kontaktmöglichkeiten zu Heilgymnasten, LogopädInnen, PsychologInnen, KinderärztInnen, FürsorgerInnen, ErziehungsberaterInnen und Kinderschutzorganen zu informieren. Kontakte zu den Eltern und zu gesellschaftlichen Organen sind ebenfalls sehr wichtig. Mitarbeit, Vorbereitungs- und Betreuungstätigkeit der Eltern, ihre effektive Teilnahme an der Eingewöhnung in den Kindergarten und an der Kindergartenbehörde als Organ der elterlichen Kontrolle, „Tage der offenen Türen“ im Kindergarten – das sind gegenseitig nützliche Voraussetzungen für die Erziehung im Kindergarten. Gesellschaftliche Organe (Gemeinde-/ Stadtverwaltungen) gelten einerseits als Betreiber und können andererseits als Sponsoren auftreten. Institutionen können zur Verwirklichung von Zielsetzungen des Kindergartens beitragen (Beratungsstellen, Kommissionen mit Spezialpersonal, für Spezialaufgaben) und können zur Gestaltung des Images des Kindergartens beitragen. Sollte in einer Siedlung ein integriertes Erziehungsprogramm eingeführt werden, werden der Kindergarten und die Schule ihre Erziehungsprogramme koordinieren und der Kindergarten wird SchülerInnen, die Sondererziehung brauchen, auf den Schulantritt vorbereiten.

Einige Alternativprogramme aus dem Angebot werden vorgestellt:

Das tätigkeitsorientierte Alternativprogramm für Erziehung im Kindergarten bietet Komplexaktivitäten an, die dem gesellschaftlichen Verkehr zugrunde liegen (Muttersprache, Mathematik). Es umfasst Tätigkeitsformen, die innere Zusammenhänge der gesellschaftlichen Praxis in Themenbereichen Natur – Gesellschaft – Mensch oder z. B. im Zusammenhang mit künstlerischen Tätigkeiten widerspiegeln. Speziell in Letzterem wird die Wichtigkeit der visuellen Kultur und der

visuellen Erziehung betont. Bei visuellen Tätigkeiten kann man auf das Interesse des Kindes, auf die Neigung zur Nachahmung und auf die Neugier bei Aufgabenlösung bauen, wobei kreative Neigungen gefördert werden sollen. (Chrappán, Fábíán, 2007)

Kindergartenprogramme zur Pflege von Volkstraditionen berücksichtigen den Ort, wo sich der gegebene Kindergarten befindet, die Umgebung, Möglichkeiten, die dortige Traditionspflege und besondere Traditionen in den Familien der Vorschulkinder. Schönheiten des Heimatlandes, die der Umwelt, Gegenstände der Volkskultur und Werke der Volksliteratur integrieren sich durch Emotionen der Kinder in ihre Geschmackswelt und bestimmen ihre „kulturelle Muttersprache“. (Szóke, 2000)

Programme zur Entwicklung der Bewegungskultur dienen Interessen der Erziehung zum gesunden Leben und der körperlich-seelischen Bedürfnisse von Kindern. Die Liebe zur Bewegung wird mit Übungs-, Bewegungs-, Funktions-, Regel- und Rollenspielen gefördert.

Das Programm **Erziehung im Kindergarten mit Spielen und Märchen** gilt als Alternativprogramm für individuelle, kinderorientierte Erziehung im Kindergarten, wobei Persönlichkeitsentwicklung, bei der Besonderheiten des Vorschulalters berücksichtigt werden, besonders wichtig ist. Einige Methoden aus dem Programm: Märchen, Dramatisieren, Bewegungsspiele, intelligenzfördernde Spiele, Kommunikationsspiele, Spiele zu Festen und Bräuchen und gesteuerte Bewegungsspiele. (Zilahi, 2006)

Dem Programm **Künstlerische Tätigkeiten** liegen visuelle Komplextätigkeiten zugrunde. Zielsetzungen des Programms: Entwicklung der Beobachtungs- und Konzentrationsfähigkeit, des Visualgedächtnisses, der Fantasie, des Formgefühls und der technischen Fähigkeiten, zu denen – als Rahmentätigkeiten – künstlerisches Schaffen, Zeichnen, imitative und kreative Darstellung angeboten werden. (Nagy J-né, 2006: 4-6)

Das **Präventive Komplexprogramm für Kindergärten** ist berufen, neue Formen von interpersonellen Beziehungen zu erarbeiten, Selbstimage, Selbsterkenntnis und Selbstbewertung zu

entwickeln, neue Attitüden, Werte und Standards zu finden und Funktionen zu entwickeln, die schulischen Lernfähigkeiten zugrunde liegen. Dies trägt zur harmonischen Entwicklung der Persönlichkeit und zur körperlich-sozialen, intellektuellen Reife bei und hilft, eventuellen Lernstörungen vorzubeugen. (P. Balogh, 2002)

Zielsetzungen des Programms **Gesundheitsschutz, Gesundheitserziehung** sind: Die Strategie der Gesundheitspflege und den Begriff „Gesundheit als wichtiger Wert“ zu erarbeiten. Dies lässt sich mit Bewegung, Sport, Spielen und mit Gesundheitsschutz im inneren Leben des Kindergartens erzielen bzw. im Kindergarten muss für gemeinschaftliche und persönliche Hygiene gesorgt werden. (Bukovicsné, 2012: 54-66)

Das **Erziehungsprogramm für umweltbewusstes Leben** umfasst kinderorientierte Lebensführung und individuelle, differenzierte Entwicklung. Zielsetzungen des Programms sind: Umweltkultur zu erarbeiten und Kinder durch verschiedene Tätigkeiten das Schöne in der Natur und in der Umwelt entdecken zu lassen. (Molnár, 2015: 125-131)

Sowohl Montessori-Pädagogik als auch das Waldorfpogramm für Kindergärten, bzw. die Dramenpädagogik und die Praxis der Erziehung im Sinne von Freinet bieten persönliche, konkrete, praktische und geeignete Komplexlösungen für typische Probleme der Kindheit. Das Leben im Kindergarten wird durch ein Tätigkeitsangebot (Spiele, künstlerisches Schaffen, Gespräche; Erlebnisbereiche werden erarbeitet) lebensnäher, wobei die Persönlichkeit des Kindes natürlich geachtet wird. (Eperjessy, Zsámboky, 2005)

Kindergärten, die mit Alternativprogrammen arbeiten, kooperieren beruflich. Sehr gut funktioniert u. a. die Gesellschaft von Kindergärten, die mit Spiel- und Märchenprogrammen arbeiten. Die Mitglieder pflegen auch mit den benachbarten Ausbildungskindergärten intensive Arbeitsbeziehungen. Dies ermöglicht praktische Fortbildungsveranstaltungen; Diese Kindergärten veranstalten sozusagen regelmäßige „Methodenbörsen“.

Die Herausforderungen unserer Zeit und die der Zukunft brauchen neue Wege in der Erziehung

im Kindergarten. Als Leitprinzip gilt der klassische Humanismus mit Methoden der kinderorientierten und progressiven Erziehung. Es muss Kindergärten geben, die in einer liebevollen, toleranten und freundlichen Atmosphäre arbeiten, eine emotionale Sicherheit bieten können und auf diese Weise geeignet sind, ihre erzieherischen Aufgaben dem Alter bzw. den körperlich-seelischen Bedürfnissen der Kinder entsprechend zu erfüllen. Dazu werden aber gut ausgebildete, für die Erziehung von Vorschulkindern engagierte KindergartenpädagogInnen mit Berufsfreude gebraucht.

Literatur:

ONOAP-Az óvodai nevelés országos alapprogramja 363/2012 kormányrendelet.

P. Balogh Katalin (2000): Komplex prevenció óvodai program. Kudarac nélkül az iskolában. Volán Humán Oktatási és Szolgáltató Bt. Bp.

Bakonyi Anna (1996): Irányzatok, alternatívás az óvodai nevelés területén. Tárogató K., Bp.

Bukovicsné, N. J. (2012): Egészségfejlesztési feladatok az óvodában. In: Darvay, S. (szerk.): Tanulmányok a gyermekkorú egészségfejlesztés témaköréből. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 54-66. p.

Eperjessy Barnáné- Zsámboki Károlyné (2005): Freinet itt és most. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kolozsváry Judit (2002): Más gyerek, más szülő, más pedagógus. Okker, Bp.

Kósáné Ormai Vera (2001): A mi óvodánk. Okker, Bp.

Molnár Katalin (2015): Környezeti nevelés – környezettudatos magatartásformálás. Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére. NYME. Sopron, 125-131.

Nagy Jenőné(2006): Óvodai nevelés a művészetek eszközével.

http://www.gyakorloovisuli.hu/docs/nevelési_programok/muveszeti_program.pdf (2018. 03.01.)

Horváth H. Attila (2000): Alternatív óvodák, iskolák Magyarországon. Soros Alapítvány, Bp.

Szőke Anna (2000): Elszaladt a kemence.
Néphagyományőrzés. Fórum Újvidék.

Vágó Irén (2002): Óvodai intézményrendszer, óvoda az ezredfordulón. Új Pedagógiai Szemle, 12. 52-74.

Zilahi Józsefné (2006): Óvodai nevelés játékkal, mesével.
OK, Budapest.

Philosophy of Education – Philosophy for Children

 Die Erziehungsphilosophie versucht, die allgemeinen Fragen zwischen Erziehung und Philosophie zu erfassen. Sie ist nicht einfach eine abstrakte, traditionelle und akademische Philosophie, sondern eine spezielle Disziplin, ein Nachdenken über die moralische Vervollkommnung der Praxis als ein Teil der Philosophie. Untersuchungsfragen sind daher: Was ist das differenzierte Spezifikum der Kinderphilosophie? Was kann die Philosophie für die Kinderphilosophie und für die Sichtweise der Kinder tun? Dabei spielt die Sichtweise des ungarischen Dichters Endre Ady eine wichtige Rolle: das Kind ist noch kein von Ideologien abhängiger Mensch, sondern es ist noch ehrlich.

 Educational philosophy attempts to grasp the general questions of the relationship between education and philosophy. It is not simply an abstract, traditional and academic philosophy, but rather, a specialized discipline in which the moral perfection of practice as part of philosophy is reflected. Therefore, the following questions are examined: What is the differentiated specificity of children's philosophy? What can philosophy do for children's philosophy and for the perspectives of children? The viewpoint of the Hungarian poet Endre Ady plays an important role in answering such questions, namely that the child is not yet dependent on ideologies, but rather is still honest.

 La philosophie éducative tente de répertorier les questions générales qui se posent entre éducation et philosophie. Il ne s'agit pas d'une philosophie abstraite, traditionnelle et académique mais d'une discipline spéciale, celle d'une réflexion sur le perfectionnement moral de la pratique en tant que partie de la philosophie. Quelle est la spécificité de la philosophie pour enfants, que peut faire la philosophie pour celle des enfants et pour leur vision, tels sont des exemples de questions de recherche posées par la philosophie éducative. La vision du poète hongrois Endre Ady selon laquelle l'enfant n'est pas tributaire d'idéologies mais encore honnête joue ici un rôle déterminant.

 A nevelésfilozófia megpróbálja a nevelés és filozófia kapcsolatában felmerülő általános kérdéseket értelmezni. Ez nem egy absztrakt, hagyományos és akadémiai filozófia, hanem egy speciális tudományág, amely a gyakorlatnak, mint a filozófia egy részének erkölcsi tökéletesítéséről elmélkedik. Vizsgálati kérdései ezért a következők: Miben más a gyermekfilozófia? Mit tehet a filozófia a gyermekfilozófiáért és a gyermekek szemlélet alakításáért? Fontos szerepet játszik ebben a magyar költő, Ady Endre látásmódja: a gyermek még nem ideológiáfüggő, hanem attól független, őszinte individuum.

 Obrazovna filozofija pokušava obuhvatiti opća pitanja između obrazovanja i filozofije. Ona nije samo jedna apstraktna, tradicionalna i akademska filozofija, već posebna disciplina- jedno poimanje moralnog usavršavanja prakse kao dijela filozofije. Stoga su ispitna pitanja: Koja je razlikovna specifičnost filozofije djece? Što filozofija može učiniti za filozofiju i perspektivu djece? Pri tome važnu ulogu ima mađarski pjesnik Endre Ady koji smatra da dijete nije ovisno o ideologijama nego je i još uvijek iskreno.

At the borderland of education, philosophy for children and literature

I would like to raise and issue some general viewpoints and lessons about the status and importance of philosophy of education, philosophy for children and literature.

Challenges of philosophy of education

It is an unfortunate fact that the place and position of the philosophy of education have not been defined yet. For me, it is obvious that the philoso-

phy of education is – we could say – still fighting for its civil rights in a Hungarian context in Hungarian language, and so far we can only report on modest results. The philosophy of education – as the words also imply – seeks to grab and deal with the common issues, themes of „education” and „philosophy”. We believe that the philosophy of education is concerned with examining the social objectives, circumstances, and principles, values and virtues of human coexistence and collaboration along which the process of the formation of personality development is shaped. This is not „pure”, the most abstract, traditional, „academic” philosophy, but rather a special dis-

cipline, a contemplation about the moral perfection of practice and in this respect, it is part of the so called applied philosophy (Fobel, 2002: 23) . It is a way of thinking in which the examination and cultivation of the most general content and deepest characteristics, features of education lie at the core. We point it out instantly that education itself does not solely refer to caring (nevertheless, caring is also part of it!) because it is also present in the animal kingdom. For example, a female mammal feeds and protects its offspring. Moreover, it teaches its cub how to protect itself and hunt for prey. As Kant puts it, „man can only become a man by education” (Kant, 2005: 498, 592). In other words, education does not only mean or imply caring but a dramatically different higher-order entity as well at least in comparison with caring present among the animals (too)³ . We are talking about a developmental process in which we can create or develop new features and internal-external qualities alike in other people. Not instead of the „first nature” but besides or in parallel to it. As Democritus recognised a long time ago, education is fundamentally about a new nature being born, a new nature being artificially created. This will be man’s so-called „second nature”. We cannot emphasise the idea of „second nature” enough because in our view, this provides the general purpose and philosophical importance of education. In other words: we do not only educate because of caring – which is evident – and to provide children with skills that can be utilized in everyday life or to prepare children for everyday life but most importantly, we also primarily educate to create new external and internal qualities, features and high-order values in the young. To create the „second nature” in another man or at least to strive to do so and believe in it, this is every educators’ inner driving force, justification and final verification.

We both know and experience that reality, life and education are different. Regarding this, we may want to recall a bright idea from a contemporary French philosopher of education, Éric Dubreueq: education can never break free of the rule that it does not ‘describe’ and explain the present or the past but it determines what has to be, thus, it is inevitable that it leads to ideologies and speculation. Education derives from theory and moves towards things and not the other way around, namely from things towards theory.

Education has to strive to break free of ideological concepts and illusions. However, it is very far from reaching this aim (Dubreueq, 2004). The author’s perception is valid as education must tackle the challenges of ‘there is’ and ‘there must be’: both theory and practice draw from the principle of ‘must be’, the particular reality is not sufficient and does not suffice for the purpose because it always aims to create something new and something more perfect. Therefore, it includes a certain future orientation, a thought, an idea, an ideal about what it aims to achieve. The aim of the educator is to create a personality that is non-existent, yet may exist in the future. Finally, we intend to claim that the final driving force, „soul”, ideal and function of all education is goodness. This goodness will be the concrete equivalent and content of the general principle of „there must be”. This seems obvious to us but some representatives of the profession, unfortunately, act as if they were ashamed of or at least they were not responsible for the idea and virtue of goodness. The reason for this may be that they are afraid of being accused of naivety and utopia as this quite often and unmistakably occurs in an educator’s life. We do not aim to initiate a deep and detailed discussion regarding this topic here, however, we mention that Kant claims: education – at least its most noble aim – is in fact the terrain of universal improvement. According to him, the freedom of education is a prerequisite for the universal improvement of man (Kant, 2005: 636). Not long after Kant, this idea was broadened and generalized by Herbart: fundamentally and primarily education „must comprise every virtue.” (Herbart, 2003: 178) Educational activity is organized around and by the virtues among which goodness is the most valuable. To become a good man, do we need a more sublime and noble virtue than that? Then let’s pay attention to a statement of Richard Pring, a contemporary British philosopher of education, according to whom an educator continuously keeps seeking answers to the question of how one can become a whole and good man and how one can be shaped to become a better man („more human”) (Pring, 2004: 24).

We are worth allude to a literary example. Milán Füst, the Hungarian writer, relates to Gogol when he ecstatically discusses the fascinating nature and „holy” mission of education. However,

in his Diary we can read a short piece of text that we may call a „direct hit”. Unfortunately, Milán Füst’s deep recognition and compelling train of thought, quoted below, have remained unveiled in the Hungarian literary history and educational settings and regrettably the philosophy of education has not reacted to it to a great extent either. In order to somewhat bridge this gap, let us quote the particular text, which I recommend to every educational stakeholder wholeheartedly: professionals, researchers, students reading pedagogy at the university, parents and anyone being in touch with children and young people to any extent, exceptionally lengthily. „There’s no point in preaching to you at school, it is no use that the priest, your mother, your father keep telling you to be good, (...) it is no use to decide in childhood to be good, altruistic and clean... Life intervenes – and you (...) soon forget, - you cheat, steal and lead a lecherous life. (...) You are canny and faint-hearted. (...) The bringing-up that I received from my mother, I sucked in idealism remote from life with breast milk. ... But life is – unfortunately – not like this. (...) And you think, your mother did not know life? She did, - but still she wanted to give you her better self, (...) the faith/belief that her child can and may be clean – must be clean. (...) And as soon as you have a child: - you will also (...) steer clear of (...) unveil the horrible, ... and you will point at/to life like Moses showed the hopeful the Promised Land.” (Füst, 1976: 178-179, own translation) The above lines clearly show that education is primarily in pursuit of a good, clean and honest life. It always comprises humane values, virtues, powers and abilities by means of which man becomes more noble. Nevertheless, this inmost principle of education (i.e. goodness), as the writer puts it: „idealism” of course, often contradicts the „rigid” facts, horrible phenomena of reality and the abundance of feeble people. It is doubtless that the concrete life and practice often shows an entirely different world than the parent, the teacher, the priest (as the three classical „agents” of education) believe and preach. Reality resists and defies the noble ambition of the educator but s/he should never give up his/her faith. Although the educator may also fail many times, s/he would like to plant the hope and conviction that we can become a good man and the world – in spite of all the negative tendencies – may be shaped to be more humane, more

noble and better, which contributes to the real acquisition of human substance being no other than, as it is widely known, its social existence, social relevance. (Man is a social being) in connection with the virtue of goodness. Therefore, we would like to draw your attention to a study from the early life of Georg Lukács, a Hungarian 20th century philosopher well-known worldwide. In his essay, On Poverty of Spirit, he writes: „If goodness appears in us, paradise became reality. (...) Goodness is the abandonment of ethics, (...) because ethics is general and compulsory. (...) but – S. K.) goodness is a miracle and leniency. (...) Goodness is ‘obsession’. (...) In the souls of the good, all psychological content, every reason and consequence ceased to exist.” (Lukács, 1977: 540-541, 543) We believe that Lukács is right: everyone must adhere to the written and unwritten rules of coexistence and cooperation. The basic moral norms bind everyone. However, not everyone is capable of and ready to become a good man. Goodness, as a virtue, is not a generally and universally „prescribed” moral requirement but a special, blessed condition, the phenomenal gift of fate, which, with its wondrous effect, captures the donator, the donated and their fellows alike. The ideal and virtue of ‘the good man’ is the most powerful drive, the life and soul of education, which at the same time means – let us not doubt it! – huge grit, an unconditional commitment towards humanity and a ‘life program’.

Philosophy for Children: general description of the childlike world

Douglas Martin wrote a memoir in The New York Times about Matthew Lipman (died 26.12.2010.), the founder of philosophy for children, today’s classic thinker. Lipman’s death again brought attention for the philosophy for children’s status among professionals. Later, one of the most prestigious international educational periodical reviews, the Journal of Philosophy of Education (May, 2011) published a special edition – on account of Lipman’s death – about the analysis of present and future problems of philosophy for children. Paul Standish, the editor in chief, enhances Lipman’s thought in the Introduction, “(...) if the ability to think critically was not established in childhood, it would be unlikely later to flourish. Hence, he hit upon the idea of teaching

philosophy to children, and the course that he developed spread, in its original or derivative forms, to more than 4,000 schools in the United States and more than sixty foreign countries, its materials were translated into forty languages.” (Standish, 2011: Preface). This special edition is a collection of international studies (which was edited by researchers from two different countries’ universities) which aims to consider the question “what has been and can reasonably be achieved in philosophy for children.” (Standish, 2011: Preface). We believe this special edition to be thought-provoking at first sight and feel entitled to assume that “together we take to a new level scholarship in this burgeoning field.” (Standish, 2011: Preface). Then the question has to be answered: philosophy for children – for what purpose?

But despite the promising development, I think that the situation is not very convincing. There are still many uncertainties in the judgment of philosophy for children: sometimes we meet smattering, not adequately valid approaches, maybe even prejudice. For example, there is no unified and obvious statement in that basic question of where is the place of philosophy for children within philosophy. Why philosophy for children is like philosophy at all and how is this philosophical approach connected to childhood? But for me the most serious problem is the clarification of philosophy for children’s content. From this view, I may refer to Endre Kiss’ insightful but not responded recognition. He wrote: “The philosophy for children is PHILOSOPHY, so the (...) reflection of reality. Also it is for CHILDREN, so (...) it is not acceptable to narrow down (...) the ‘adult’ philosophy’s reflection method, content, categories for children.” (Kiss, 1996). The thought above, I think, gives the principled basics of philosophy for children’s definition, or at least marks the right way of explanation. Endre Kiss’ suggestion seems simple, obvious, it is true to “mix” ‘philosophy’ and ‘children’ together, so to create a separate completion, entity. The question which has to be asked first – by thinking through the definition above – is that how to apply philosophy for the children’s world and vice versa: does child life give some philosophical message and lesson? My statement is this: this question and the answer’s collective work out for it are the philosophy for children’s greatest chal-

lenge. I consider sad that there is no professional reaction to Endre Kiss’ sensible raising. And it will be right to think further the base mentioned above by the scientists of philosophy for children (researchers, teachers of universities, active pedagogues, publishers of child matter, editors).

It is unnecessary to prove that defining ‘philosophy’ and ‘child world’ brings arguments. And it easily happens that these two words’ effect on each other increases the complications. In fact, a valid, coherent and steady work out of philosophy for children still takes a long time, and the more effective cooperation of researchers is unavoidable. I cannot and do not want to take a stand on that role. I would not be able to find the one and only answer to the dilemma above; I just want to highlight some viewpoints to consider. Let’s accept Matthew Lipman’s thought, which is highlighted by the memoir’s writer, Douglas Martin, that main reason and significance for creation and spread of philosophy for children.: „in the process, children cover much the same ground that philosophers have” (Martin, 2011: 1). From the viewpoint that children generally turn to the world with fresh thoughts, ideas, free and open eyes, imagination and permanent curiosity, that childish tendency is hardly questionable.

Let us mention to John White’s statement, which – as far as we know – sinks in the international professional literature of philosophy for children too. He wrote about the classification analysis of the philosophy for children as a scholarship that essentially, it is a special case of philosophical thinking, where it is “a part of applied philosophy” (highlight from us, S. K.). Regarding the national and international philosophy for children’s status and effect, there are still many unanswered questions, mostly from the level of marking the objectives. Despite every courageous attempt, there are just a few adequately supported results from professional views accepted by the majority of researchers. Leastways, we can consider educational philosopher, Karin Saskia Murriss’, proposition to provide rational purpose. In our opinion, she writes right that the so-called community of enquiry pedagogy assumes not just the educational function’s knowledge-theoretical form, but also the differential ontology of the ‘child’” (Murriss, 2008: 667). Yes, I also see like this, it is highly valid to work out the ontology

of childhood life correctly. If this work is born, it only makes philosophy for children “stronger”, more convincing and accepted, in the academic philosophical communities as well. There is much analysis needed in the near future and today, just as Hegel did in this topic about two centuries ago. For us it is obscured that Hungarian philosophy for children has not responded (at least not in a competent extension) to Hegel’s following words: “The young generally turns to the substantial universal. Its idea is not anymore appears in a man’s visual as for a boy, but he conceives it general independently from the unique. (...) The idea’s content grows the vim in the young; for that reason he feels inspired and capable of changing the world or at least fixing it which seems strange to him. That is how the young breaks the peace, where the child lives with the world.” (Hegel, 1968: 84-85)

Hegel’s discovery and lesson have not lost their validity today. His ideas are fantastic, which compare childhood life between young and adult generations. He tries to capture general qualities about a child’s world with his comparison. A child lives in harmony with the world, not worsen it, not like the youngster, who makes fight against it with anger, passion in spectacular form. Furthermore, the child’s connection and relation with its direct surroundings are subjective-based, so it always sees and estimates everything and everybody through concrete people (mother, father, kindergarten teacher, teacher, etc.). At last, its everyday is not filled with systematic learning, and neither labor world (these are the types of later life periods), but playing is in the main focus. Everything is subsumed to playfulness, so far the basic human things’ ingrains, practice and learning. And after that, it affects the child’s whole being, everyday expression (it is Hegel anymore, but traditional philosophy for children by Socrates), the endless asking of “why”, the question, almighty questioning. Maybe for recognizing this last specialty philosophers for children calling themselves today’s followers of Socrates! Philosophy for children’s one axiom, if not the most important statement that the child is honest and open for everything. Pay attention, connected to this is Nietzsche’s ontological direct hit: “Child is innocence, a wheel turning from itself.” (Nietzsche, 2008:33) So like if it would be continued by Endre Ady’s (a Hungarian poet in the 20th

century) special child anthem: a child is the still not cuffed human, (...) an honesty-Etna.” (Ady, 1973: 79)

It is necessary to deeply analyze and conduct a systematic search for philosophical thoughts and connections like these. It will be good to make all knowledge about childhood life into a coherent whole, convincing concept. But maybe schematic references to attempt above, specifically the starting-point can mark: the childhood life – from ontological view – substantive entity, well terminated and separate generation. We expect deservedly that we should know much more and be able to recognize mainly deeper connections, (more) general lessons which cannot be substituted by other scholarships about childhood life. Well – in our opinion – that is what philosophy for children for.

Endnote:

Kant writes: it is a peculiar feature of mankind that it requires education. Without education man could never become a social being. In our opinion, this feature is one of the fundamental differences between humans and animals.

Literatur:

Dubreueq, É. (2004). Une éducation républicaine. Philosophie de l’éducation. VRIN

Fobel, P. (2002). Applied philosophy and ethics [Alkalmazott filozófia és etika]. In: Opportunities for applied philosophy [Az alkalmazott filozófia esélyei]. (ed. Sándor Karikó) Budapest: Áron

Füst, M. (1976). Diary I. [Napló. I.] Budapest: Európa

Herbart, J. F. (2003). Pedagogical lectures [Pedagógiai előadások]. In: History of education chrestomathy [Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény]. (eds. István Mészáros István et al.) Budapest: Osiris.

Kant, I. (2005). Anthropological writings [Antropológiai írások]. Budapest: Osiris/Gond - Cura

Lukács, Gy.(1977). On poverty of spirit [A lelki szegénységről]. In: Early writings [Ífjúkori művek]. Budapest: Magvető

Pring, R. (2004). *Philosophy of Education*. London, New York: Continuum,

Standish, P. Preface. *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*. *Journal of Philosophy of Education*, V. 45. Issue 2. May 2011, i. Anyway Lipman's material can be read in book edition, which is cannot be bought now, and it is hard to get from libraries.

Endre Kiss: A mindennapiság mint a gyermekfilozófia tárgya és közege. <http://andkiss@hu.inter.netwww.pointernet.pds.hu/kissendre>

Martin, D.: Matthew Lipman, Philosopher and Educator, Dies at 87. *The New York Times*, January 14, 2011. 1. The author wrote a correct memoir about Lipman. What is also worthy to look at is the title. He called Lipman a philosopher and an educator. Maybe the last person like him was Dewey in the history of scholarship.

Murris, K. S.: *Philosophy with Children, the Stingray and Educative Value of Disequilibrium*. *Journal of Philosophy of Education*, 2008, Vol. 42. No. 3-4. 667.

Hegel, G. W. F.: *A szellem filozófiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1968. 84-85.

Endre Ady: *Összes prózai művei*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1973, 79.

Autorinnen und Autoren



Dr. habil MMag. Dipl.-Ing. DDr. Thomas Benesch, BBEd. BA MA MMBA MPA

Pädagogische Hochschule Burgenland, Institut für Ausbildung



Kordula Csukker, BEd

VS-Direktorin in Neusiedl am See



Dr. Alice Fáyne Dombi

Universität Szeged Fakultät für Lehrerbildung „Gyula Juhász“



Mária Adrienn Dombi

Universität Szeged Fakultät für Lehrerbildung „Gyula Juhász“



Andrea Dragschitz, BEd

VS-Lehrerin in Neusiedl am See



Mag. (FH) Walter Fikisz, BEd

Pädagogische Hochschule NÖ, Katholische Medien Akademie, Virtuelle Pädagogische Hochschule



Univ.-Prof. Dr. Sándor Karikó

Universität Szeged



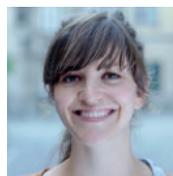
Mag. Sergios Katsikas

Pädagogische Hochschule Burgenland, Institut für Ausbildung



Dr. Maria Kernbichler

Pädagogische Hochschule Burgenland, Institut für Ausbildung



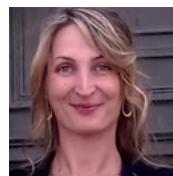
Mag. Marie Lene Kieberl

Virtuelle Pädagogische Hochschule



Gabriella Kiss

Universität Szeged, Fakultät für Lehrerbildung „Gyula Juhász“
Institut für Ausbildung von Primarstufenlehrern und Kindergartenpädagoginnen, Ungarn



Dr. Krisztina Kovács

Universität Szeged Fakultät für Lehrerbildung „Gyula Juhász“
Institut für Ausbildung von Primarstufenlehrern und Kindergartenpädagoginnen, Ungarn



Dipl.-Ing. Dr. Wilfried Lercher, MA

Direktor der HTL Pinkafeld



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

Leiter des Kompetenzzentrums für
Forschung und Entwicklung



Mag. Dr. Gundl Rauter

Pädagogische Hochschule Burgenland,
Institut für Ausbildung



Brigitte Renner, BEd

NMS Lehrerin für Bewegung/Sport und
Mathematik in Illmitz



Mag. Michael Schernthaler

HTL Trenkwaldstraße in Innsbruck;
2015 bis 2017 Beauftragter für Bil-
dungskoooperationen i im Auftrag des
BMB und von KulturKontakt Austria



Nicole Schifferl, BEd

Lehrerin für Informatik an der HAK/
HAS Judenburg



Dipl.-Ing. Thomas Schober

Landesschulinspektor für HTL, Berufs-
schulen und Informationstechnologie



Dipl.-Ing. DDr. Adalbert Schönbacher

Abteilungsleiter für Gebäudetechnik,
HTL Pinkafeld



Dipl.-Ing. Adi Selinger

Pädagogische Hochschule
Burgenland



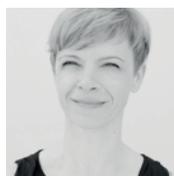
Mag. Javier Silvestrini

Pädagogische Hochschule Burgenland,
Institut für Ausbildung



Judith Slatner, BEd

VS-Lehrerin in Stotzing



Dipl. Ing.in Elke Szalai, MA

Unternehmerin, Beraterin zu Gender-
und Diversityaspekten, Nachhaltig-
keit und Umweltbildung

Pädagogische Hochschule Burgenland
Thomas Alva Edison-Straße 1 • 7000 Eisenstadt
www.ph-burgenland.at • office@ph-burgenland.at

ISBN: 978-385253-613-2



9 783852 536132